الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم: علم الاجتماع

الرقم التسلسلي: ....
رقم التسجيل: Socio 3/cl/02/02/16

أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة دكتوراه الطور الثالث ل.م.د في فرع علم الاجتماع
تخصص: علم اجتماع التربية

بعنوان:

معوقات الاتصال والعنف في الوسط المدرسي بالجزائر

إعداد الطالبة:
سمية أحمد الطيب

لجنة المناقشة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	مؤسسة الانتساب	الصفة
أ.د بوقشور محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة سطيف2	رئيسا
د.مهور باشة عبد الحليم	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف2	مشرفا ومقررا
د. محمد امين قيرواني	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف2	عضوا ممتحنا
د.بيميمون كلثوم	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة 1	عضوا ممتحنا
د. مهوبي اسماعيل	أستاذ محاضر أ	جامعة برج بوعريرج	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية : 2019-2020

بسم الله الرحمن الرحيم

يقول الله تعالى :

﴿وَنُرِيدُ أَن نَّمُنَّ عَلَى الَّذِينَ اسْتُضْعِفُوا فِي الْأَرْضِ وَنَجْعَلَهُمْ أَئِمَّةً وَنَجْعَلَهُمُ الْوَارِثِينَ﴾

[سورة القصص، الآية 05]

شكر وتقدير

أشكر الله سبحانه وتعالى على فضله وتوفيقه لي ، والقائل في محكم تنزيل

﴿ وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ . . . . ﴾ (سورة إبراهيم، الآية 07)

أتقدم بالشكر الخالص إلى الأستاذ المشرف : " **مهورباشة عبد الحليم** " الذي سهل لي طريق العمل ولم يبخل عليّ بنصائحه القيّمة ، فوجهني حين الخطأ وشجعني عند الصواب ، فكان نعم المشرف، كما أشكر أساتذة وطاقم مكتبة قسم علم الاجتماع بجامعة سطيف2

والشكر أيضا إلى كافة أساتذة قسم علم الاجتماع بجامعة المسيلة

كما نشكر لجنة المناقشة على التفاعل مع موضوع الأطروحة

وفي الأخير أتقدم بكل احترامي إلى من ساعدني ، من قريب أو من بعيد في انجاز هذا البحث المتواضع .

إهداء

إلى والديَ الكريمين أطال الله في عمرهما

ورزقهما الصحة والعافية

إلى أختي زهرة

وأخي ابراهيم

وإلى كل من تحمل لقب "**أحمد الطيب**" و "**بريكي**"

أهدي ثمرة هذا الجهد

الفهرس

– فهرست المحتوى –

الموضوع	الصفحة
الإهداء	
شكر وتقدير	
فهرست المحتوى	
قائمة الجداول	
قائمة الأشكال	
مقـــدمة	**أ – ب**
الجانـب النظـري	
الفصل الأول: الإطار المفاهيمي والتصور المنهجي للدراسة	
أولا: طرح الإشكالية	07
ثانيا: أهمية الدراسة	10
ثالثا: أسباب اختيار الموضوع	11
رابعا: أهداف الدراسة	11
خامسا: فرضيات الدراسة	12
سادسا: تحديد المفاهيم	14
1- الاتصال التربوي	14
2- معوقات الاتصال التربوي	19
3- المدرسة	20
4- العنف في الوسط المدرسي	21
سابعا: الدراسات السابقة	26
الفصل الثاني: الاتصال التربوي في المؤسسة التعليمية ومعوقاتها.	
تمهيد	44
أولا: لمحة تاريخية عن تطور ظاهرة الاتصال.	45
ثانيا: الاتصال في المجال التربوي رؤية تحليلية للعلاقات الاجتماعية والتفاعلات المدرسية.	48
ثالثاً: الاتصال التربوي في ضوء العلاقة بين التنشئة الأسرية والمدرسية أية علاقة؟	58
رابعاً: أهمية الاتصال التربوي وأهدافه وأنماطه وأشكاله.	64

خامساً: عناصر الاتصال التربوي ووظائفه.	73
سادساً: الاتصال في الوسط المدرسي الجزائري من خلال النصوص المنظمة للعلاقات التربوية.	80
سابعاً: معوقات الاتصال التربوي وآليات تجاوزها.	83
خلاصة	90
الفصل الثالث: العنف في الوسط المدرسي، مقاربات في سوسيولوجيا التربية	
تمهيد	93
أولاً: المقاربة الأنومية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.	94
ثانياً: المقاربة الوظيفية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.	101
ثالثاً: المقاربة الصراعية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.	105
رابعاً: المقاربة التفاعلية الرمزية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.	116
خامساً: المقاربة السلطوية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.	118
خلاصة	125
الفصل الرابع: السياقات المعرفية والتاريخية لتطور ظاهرة العنف في الوسط المدرسي	
تمهيد	128
أولا: الخلفية التاريخية والمعرفية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.	128
1- لمحة تاريخية عن تطور ظاهرة العنف.	128
2- أسباب العنف في الوسط المدرسي وعوامل انتشاره.	131
3- أنواع العنف في الوسط المدرسي.	138
4- محاور العنف في الوسط المدرسي.	140
ثانيا: العنف في الوسط المدرسي الجزائري حجمه، مظاهره، ونتائجه.	142
1- حجم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي الجزائري (مؤشرات احصائية مختصرة).	142
2- مظاهر العنف في الوسط المدرسي وأشكاله.	144
3- نتائج العنف في الوسط المدرسي وتأثيراته.	146
ثالثا: مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.	147
1- دور الأسرة في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.	147
2- دور المؤسسات التعليمية في الحد من العنف في الوسط المدرسي.	149

3- دور المساجد ودور العبادة في الحد من العنف في الوسط المدرسي.	151
4- دور وسائل الإعلام في الحد من العنف في الوسط المدرسي.	152
خلاصة	154
الفصل الخامس: المدرسة الجزائرية بين الاصلاح والمشكلات التربوية.	
تمهيد	156
أولا: وضعية المدرسة الجزائرية قبل وأثناء الاحتلال الفرنسي.	157
1- المدرسة في المجتمع الجزائري قبل الاحتلال الفرنسي (قبل 1830).	157
2 - الملامح الكبرى للتعليم في المدرسة الجزائرية إبان مرحلة الاستعمار الفرنسي (1830- 1962).	159
أ- السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر.	159
ب- الجهود التربوية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين وأدوارها التعليمية.	165
ثانيا: المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال ومسارات الاصلاح التربوي الكبرى (1962- 2016).	171
1- الاصلاح التربوي المرتبط بأمرية 16 أفريل 1976.	176
2- إصلاحات المقاربة بالكفاءات (2003 -2015).	181
3- المشكلات التربوية التي تؤرق المدرسة الجزائرية...مشكلة العنف أنموذجاً.	189
خلاصة	193
الجانـــب الميدانـــــي	
الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	196
أولا: مجالات الدراسة.	197
1- المجال المكاني.	197
2- المجال البشري.	197
3- المجال الزمني.	198
ثانيا: المنهج و الأدوات المستعملة.	199
1- المنهج	199
2- أدوات و تقنيات جمع البيانات	200

3- المعالجة الإحصائية	202
ثالثا: العينة و كيفية اختيارها	203
1- مجتمع البحث	203
2- العينة و كيفية اختيارها	203
رابعا: صعوبات الدراسة	204
خلاصة	205
الفصل السابع: عرض النتائج و مناقشتها	
تمهيد	207
أولاً: عرض وتحليل نتائج الملاحظة والمقابلة	207
ثانيا: عرض وتحلل نتائج الإستمارة	214
1- الخصائص الشخصية لعينة الدراسة.	214
2- معوقات الاتصال المتعلقة بالأستاذ وعنف التلميذ الرمزي.	216
3- معوقات الاتصال المتعلقة بجماعة الأقران وعنف التلميذ الجسدي.	232
4- معوقات الاتصال المتعلقة بالهيئة الإدارية وعنف التلميذ اللفظي.	247
خلاصة	263
الفصل الثامن: مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج و استنتاجات عامة	
تمهيد	265
أولا: مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج والدراسات السابقة.	265
1- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى.	265
2- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية.	270
3- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة.	271
ثانيا: استنتاجات عامة.	274
خاتمة	277
قائمة المصادر والمراجع	281
الملاحق	
ملخص الدراسة	

– فهرس الجداول –

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع الأفراد الذين تمت مقابلتهم وتواريخها.	202
02	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	214
03	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن.	215
04	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص (الشعبة).	215
05	يبين ما إذا كان التلاميذ يجدون صعوبة في التواصل مع الأستاذ أثناء الحصة الدراسية.	216
06	يوضح مدى افتقاد الأستاذ لآليات الحوار الفعال.	217
07	يبين ما إذا كان التلاميذ يتجنبون النظر إلى الأستاذ الذي ينزعجون منه.	219
08	يوضح مدى تهميش الأستاذ لمشاركة التلاميذ في الدرس.	220
09	يبين مدى معاناة التلاميذ من مشكلة في التفاعل مع الأستاذ أثناء شرح الدرس، ونظرتهم المحقرة للأستاذ الذي يضيق من حريتهم في التعبير.	222
10	يبين ما إن سبق ونظر التلاميذ إلى أستاذهم بغضب.	223
11	يوضح ما إذا كان الأستاذ يميز بين التلاميذ وباقي زملائهم في المعاملة.	224
12	يبين ما إذا كان التلاميذ يتذمرون من الأستاذ الذي لا يعجبهم أسلوب تدريسه.	225
13	يبين ما إذا كان التلاميذ يشيرون بيدهم لأستاذهم المركز على نقاط ضعفهم ويتوعدونه بالتهديد.	226
14	يوضح ما إذا كان الأستاذ يلتزم بإكمال البرنامج الدراسي ولا يفتح مجال للحوار.	227
15	يبين ما إذا كان التلاميذ يردون بالجلوس بطريقة ساخرة من الأستاذ الذي لديهم مشكلة معه حسب الجنس.	228
16	يوضح ما إذا كان التلاميذ يشيرون بتعابير وجههم الحادة على تصرفات أستاذهم الغير لائقة.	229
17	يبين مدى اتباع الأستاذ للأسلوب المتسلط في التواصل مع التلاميذ، وما إن سبق وغضب التلاميذ منه لدرجة ضرب الطاولة بعنف.	230
18	يوضح ما إذا كان تواصل التلاميذ مع زملاء الدراسة مقبول أم سيء.	232
19	يبين مدى وجود علاقة تنافس حادة بين التلاميذ وأحد زملاء الدراسة، وما إن سبق وأن	233

	دخلوا في تشاجر جسدي معه.	
20	يوضح ما إذا كان التلاميذ يجدون صعوبة في بناء علاقات اجتماعية مع زملائهم.	235
21	يبين مدى انزعاج التلاميذ من عدم احترام أحد زملائهم لهم عند تفاعلهم معه، وما إن سبق ودخلوا في جدال بالأيدي معه.	236
22	يوضح مدى رفض التلاميذ الحديث مع بعض زملائهم في القسم أثناء شرح الأستاذ.	237
23	يبين ما إن سبق وحدث حوار عنيف بين التلاميذ، ومدى اتلافهم لإحدى أدوات زملائهم الذين لا يتفاهمون معهم.	238
24	يبين مدى حدوث سوء تفاهم بين التلاميذ، وما إن سبق وتدافعوا بشدة مع أحد زملائهم العنيفين معهم.	240
25	يبين ما إذا كان تشويش أحد زملاء التلاميذ في القسم وهم يتحدثون للأستاذ يجعلهم ينزعجون منه.	241
26	يوضح ما إذا كان اعتداء أحد زملاء التلميذ عليه بالضرب يضطره للرد عليه بالمثل حتى وإن كان الأستاذ موجوداً حسب السن.	243
27	يبين ما إذا كان استمرار مضايقات أحد زملاء التلاميذ لهم بقطع حديثهم باستمرار مع الأستاذ يجعلهم يواجهونه بحدة.	245
28	يبين ما إذا كان التلاميذ يرون بأنه لا سبيل لتواصل مع بعض زملائهم إلا باستخدام القوة.	246
29	يوضح ما إذا كان ضعف الحوار بين التلاميذ وبين أحد أقرانهم سبب في حدوث مشاكل بينهم.	247
30	يبين مدى وجود صعوبة لدى التلاميذ في التواصل مع أحد أعضاء الإدارة، وما إن سبق وقاموا بشتمه.	248
31	يبين مدى اعتماد أحد أعضاء الإدارة الأسلوب المتسلط في التعامل مع التلاميذ، وما إذا كان ارتباك علاقة التلاميذ به يقودهم للرد عليه بكلام جارح.	249
32	يبين ما إذا كان أحد أعضاء الإدارة يفرط في تأنيب التلاميذ عند وقوعهم في الخطأ.	251
33	يبين مدى تقيد أعضاء الإدارة المدرسية بالصرامة الحادة في التعامل مع التلاميذ دون مراعاة طبيعة ظروفهم، وما إن سبق وأن حدث تشابك لفظي حاد بين التلاميذ و بينهم.	252
34	يبين ما إن سبق وأن نعت التلاميذ أحد أعضاء الإدارة بألفاظ محقرة.	254
35	يوضح موقف التلاميذ من النظام الداخلي للثانوية.	254
36	يبين مدى غضب التلاميذ حيال عدم اهتمام الإدارة بانشغالاتهم.	256

37	يوضح ردة فعل التلاميذ من تعسف أحد الإداريين في التعامل معهم حسب الشعبة.	257
38	يبين ما إذا كان التلاميذ يعانون من عدم تعاون أعضاء الإدارة معهم في حالة تعرضهم لمشكلة ما.	259
39	يبين ما إن سبق وتعرض التلاميذ لصراخ أحد أعضاء الإدارة في وجههم.	260
40	يبين ما إذا كان التلاميذ يعانون من عدم مساواة أعضاء الإدارة في أسلوب التعامل معهم مقارنة بباقي زملائهم.	260
41	يبين ما إذا كان أعضاء الإدارة يرفضون الاستماع لتلاميذ.	261

– فهرس الأشكال –

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح شرح فرضيات الدراسة وأبعادها	13
02	يوضح الاتصال باتجاه واحد	68
03	يوضح الاتصال باتجاهين	69
04	يوضح الاتصال متعدد القنوات	70
05	يوضح ترميز وفك شفرة الرسالة التربوية	75
06	يوضح الاتصال كعملية مشاركة بين المرسل والمستقبل	76
07	يوضح عملية الاتصال داخل غرفة الصف	78

مقدمة

مقدمة:

تمثل الحياة المدرسية بتفاعلاتها اليومية وظواهرها المتعددة القديمة منها والحديثة محور اهتمام الباحثين على اختلاف مجالات بحثهم (النفسية، التربوية، الاجتماعية... الخ)، الأمر الذي يبرز لنا الأهمية الكبيرة لمثل هذه الموضوعات خاصة في مجال العملية التربوية، كما أن البحث في أبعاد سلوكيات الأفراد في اطار المجتمع المدرسي يدخل ضمن اطار اهتمامات الباحث السوسيولوجي التربوي، سواء اتخذت هذه التفاعلات شكلا ايجابيا أو سلبيا.

وفي هذا الصدد، يتفق الكثير من المهتمين بالمؤسسة المدرسية على أنها فضاء تربوي تواصلي، وهي تعبر عن بنية تفاعلية بين ذوات اجتماعية تجمعهم علاقات معقدة في بعدها الوظيفي والعلائقي، خاصة وأنها وسط تتفاعل فيه القيم المختلفة للأفراد المنتسبين اليها.

تعرف المدرسة في زمننا المعاصر أحداث وتطورات على مختلف الأصعدة، تشهد الكثير من المشكلات التربوية المتباينة، والتي وإن دلت على شيء إنما تدل على وجود أعطاب في مستوى أدوار هذه المؤسسة، التي تعتبر في الأصل منبع للقيم المجتمعية، والمؤسسة الثانية بعد مؤسسة الأسرة المسؤولة عن تقويم السلوكيات الخاطئة لأفرادها، وبذلك لا يمكن لأحد أن ينكر ما تعانيه المدرسة من ظواهر مرضية أضعفت مكانتها في المجتمعات الحديثة.

تعد مشكلة العنف من أكثر المشكلات خطورة وأوسعها انتشاراً في الأوساط المدرسية سواء في المجتمعات الغربية أو العربية، حيث يشكل العنف في المؤسسات التربوية ظاهرة متشابكة الأطراف، غير أن العنف الممارس من طرف التلاميذ ضد مختلف أفراد المجتمع المدرسي من أساتذة وإداريين وزملاء التلاميذ يعتبر الأكثر خطورة، خاصة في الوسط المدرسي الجزائري، فقد يصادف هؤلاء التلاميذ صعوبات متعلقة بالتكيف مع البيئة الاجتماعية المدرسية، والتي من شأنها أن تسبب مشكلات في التواصل التربوي لدى التلاميذ مما يعود بنتائج سيئة.

يعتبر العنف من الظواهر التي باتت تهدد الفضاءات المدرسية بشكل متزايد، ولوحظ مؤخراً تطوراً في أشكاله وأدواته حيث وصل إلى حد المشاجرات العنيفة بالأدوات الحادة، وفي ظل الاختلالات التي تشهدها المؤسسات التربوية في مستوى أدوارها المنوطة بها، وكذا تراجع مكانة وهيبة هذه المؤسسات في تصورات التلاميذ، تزايد احتمال بروز أشكال العنف لدى التلاميذ، وأضحى من غير المعقول أن لا نهتم بهذه المشكلة التي دللت الإحصائيات بارتفاعها المستمر والمنافي لجملة القيم الأخلاقية والتربوية.

ومن منطلق علمي، باحث عن تحليلات وتفسيرات تكشف عن العوامل التي تسبب ظاهرة العنف بالوسط المدرسي، وتسليماً منا بأن أي ظاهرة في المجتمع لا تأتي من فراغ وإنما لديها عوائد ومسببات اجتماعية، نجد العديد من العوامل التي أكدتها الدراسات المختلفة، وأشارت إليها كذلك مختلف الندوات والمؤتمرات العلمية في هذا الجانب، منها المتعلق بالأسرة وطبيعة التنشئة الاجتماعية التي اعتبرت من بين العوامل المساهمة في تشكل العنف لدى التلميذ، وكذلك قد يكون العنف أيضاً مرتبط بتأثيرات الوسائط الإعلامية الداعية للعنف سواء بشكل مباشر أو غير مباشر... كل هذه العوامل تعتبر دافعاً مشجعاً لمختلف الممارسات العنيفة في الوسط المدرسي، غير أن العوامل المتعلقة بالاتصال السلبي بين الفاعلين التربويين وعلاقته بظهور العنف نراها نادرة الدراسة والبحث.

تبرز العديد من المفاهيم التواصلية السلبية داخل الفضاءات التربوية عامة والجزائرية خاصة، حيث يلاحظ هيمنة مبادئ الإكراه والإجبار... في عملية التواصل المدرسي التي من شأنها الإخلال بمشروعية التعايش بانسجام واستقرار، فالجو السائد في المدارس يحمل في طياته الكثير من الدلالات الموحية بصعوبات من شأنها رسم معالم اختلال التوازن التواصلي بين عناصر العملية التربوية.

ومن هنا تتأسس رؤيتنا للموضوع، انطلاقاً من افتراض ينطلق من أن معوقات الاتصال التربوي تؤدي إلى ممارسة التلميذ للعنف بالوسط المدرسي، وهذا في ظل تفاقم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي الجزائري في الآونة الأخيرة وتعدد أشكاله وكذا ممارسيه، وبالتالي تصبح المدرسة فضاء لتشكل ممارسات عنيفة أبطالها هم أفراد المجتمع المدرسي. وللإحاطة بموضوع الدراسة بشكل أكثر عمقاً وتفصيلاً، جاءت هذه الدراسة مشكلة من فصول نظرية تعتبر أساسية لأي بحث علمي للاطلاع على خلفية الموضوع نظرياً، وفصول أخرى متعلقة بالجانب الميداني للبحث، يمكن توضيحها على النحو التالي:

الفصل الأول: اشتمل على طرح الإشكالية، اضافة إلى أهمية موضوع الدراسة والأسباب الذاتية والموضوعية لاختيار الموضوع، وكذا تم التطرق لأهداف الدراسة التي انطلقت منها، ليأتي تحديد المفاهيم لإعطاء بعد منهجي معرفي لحدود الدراسة من خلال ضبط مفاهيمها، وفي الأخير تم عرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها.

الفصل الثاني: يستند هذا الفصل إلى اعتبار الفضاء المدرسي فضاء تواصلي بالدرجة الأولى يقوم على جملة العلاقات التربوية والتفاعلات الاجتماعية التي تجسد عمليات التواصل المدرسي التي تتحكم فيها جملة من العوامل وأي خلل في مستوى العمليات الاتصالية يؤدي إلى تراجع العملية التربوية، وتم عنونة الفصل الثاني من الدراسة بالاتصال التربوي في المؤسسة التعليمية ومعوقاتها، حيث تناولنا فيه لمحة تاريخية عن تطور الاتصال وذلك من أجل إعطاء خلفية نظرية عن مراحل تطور العملية التواصلية، ثم تطرقنا إلى الاتصال في المجال التربوي رؤية تحليلية

للعلاقات الاجتماعية والتفاعلات المدرسية، فالاتصال التربوي في ضوء العلاقة بين التنشئة الأسرية والمدرسية أية علاقة؟ لنتطرق بعد ذلك لأهمية الاتصال التربوي وأهدافه وأنماطه وأشكاله، وكذا عناصر الاتصال التربوي ووظائفه. اضافة إلى الاتصال في الوسط المدرسي الجزائري من خلال النصوص المنظمة للعلاقات التربوية. لنعرج على معوقات الاتصال التربوي...وآليات تجاوزها.

ليأتي **الفصل الثالث**: تحت عنوان العنف في الوسط المدرسي مقاربات في سوسيولوجيا التربية هادفاً لتسليط الضوء على أهم التصورات الفكرية لظاهرة العنف، وتم التطرق ضمن هذا الفصل إلى أهم المقاربات المفسرة لمشكلة العنف بدءاً بالمقاربة الأنومية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي، فالمقاربة الوظيفية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي، ثم تم التطرق إلى المقاربة الصراعية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي، مروراً بالمقاربة التفاعلية الرمزية في الوسط المدرسي، وصولاً إلى المقاربة السلطوية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

أما **الفصل الرابع**: فجاء تحت عنوان السياقات المعرفية والتاريخية لتطور ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، اشتمل على عناوين عامة للفصل، بدءاً بالخلفية التاريخية والمعرفية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي، فالعنف في الوسط المدرسي الجزائري حجمه، مظاهره، ونتائجه، وصولاً إلى مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

فيما تم عنونة **الفصل الخامس**: بالمدرسة الجزائرية بين الاصلاح والمشكلات التربوية، انطلق بوضعية المدرسة الجزائرية قبل وأثناء الاحتلال الفرنسي، حيث تناولنا ضمن هذا العنصر في سياقه العام المدرسة في المجتمع الجزائري قبل الاحتلال الفرنسي (قبل 1830)، وكذلك وفي نفس العنصر عرضنا الملامح الكبرى للتعليم في المدرسة الجزائرية إبان مرحلة الاستعمار الفرنسي (1830-1962)، ليأتي العنصر الثاني، تحت عنوان المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال ومسارات الاصلاح التربوي الكبرى (1962- 2016) وقد تم التطرق من خلال هذا العنصر إلى الاصلاح التربوي المرتبط بأمرية 16 أفريل 1976، فإصلاحات المقاربة بالكفاءات (2003 -2015)، وصولاً إلى المشكلات التربوية التي تؤرق المدرسة الجزائرية، مشكلة العنف أنموذجاً.

أما **الفصل السادس**: فصيغ عنوانه بالإجراءات المنهجية للدراسة. وتم فيه عرض مجالات الدراسة انطلاقاً من المجال المكاني، فالمجال البشري، وصولاً إلى المجال الزمني، ثم تم التطرق للمنهج والأدوات المستعملة (المنهج، أدوات وتقنيات جمع البيانات، المعالجة الإحصائية)، وصولاً إلى العينة وكيفية اختيارها (مجتمع البحث، العينة وكيفية اختيارها)، فصعوبات الدراسة.

وكان **الفصل السابع**: قد خصص لعرض النتائج ومناقشتها، انطلاقاً من الخصائص الشخصية لعينة الدراسة، ثم معوقات الاتصال المتعلقة بالأستاذ وعنف التلميذ الرمزي، فمعوقات الاتصال المتعلقة بجماعة الأقران وعنف التلميذ الجسدي، ثم معوقات الاتصال المتعلقة بالهيئة الإدارية وعنف التلميذ اللفظي.

ختاماً **بالفصل الثامن**: الذي خصص لمناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج واستنتاجات عامة، حيث تم في هذا الفصل مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج والدراسات السابقة، لتأتي بعدها استنتاجات عامة، ليتم عرض خاتمة عامة لدراسة.

الجانب النظري

الفصل الأول

الإطار المفاهيمي والتصور المنهجي للدراسة

أولا: الإشكالية.

ثانيا: أهمية الدراسة.

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع.

رابعا: أهداف الدراسة.

خامسا: فرضيات الدراسة.

سادسا: تحديد المفاهيم.

سابعا: الدراسات السابقة.

أولا: طرح الإشكالية.

يشكل التعليم قاعدة أساسية لنهضة مختلف المجتمعات وتقدمها، فمن خلاله تتحقق التنمية الاجتماعية على كافة مستوياتها، لذلك أولت مختلف دول العالم أهمية كبيرة لعملية التعليم النظامي وبمؤسساته المتباينة، وتعد المدرسة أبرز مؤسسة تربوية نظامية تشغل مكانة اجتماعية بارزة في المجتمعات المعاصرة، باعتبارها مؤسسة التنشئة الاجتماعية الثانية بعد مؤسسة الأسرة، تقوم بالعديد من الوظائف الاجتماعية والتربوية والتعليمية، بغية تخريج مواطن فاعل في مجتمعه، من خلال إكسابه مختلف القيم السائدة في المجتمع الذي ينتمي إليه، وتدعيمه بمهارات تمكنه من الاندماج الاجتماعي مستقبلا. وتقوم المدرسة في إطار الوظيفة التربوية المسندة إليها بتعديل مختلف الممارسات الخاطئة التي يحملها التلاميذ، وتحاول جاهدة أن تكيفهم مع البيئة الاجتماعية التربوية، فتلقنهم مجموعة من المبادئ الأخلاقية العامة التي يجب عليهم أن يسلكوها. لذلك، أُوكلت إلى المدرسة في المجتمعات الحداثية مسؤولية بناء السلوك القويم والسليم للأفراد، وصقل شخصيتهم الاجتماعية والتربوية والثقافية الأمر الذي يقود إلى تحقيق التوازن والاستقرار المجتمعي.

وفي ضوء التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي تشهدها المجتمعات الإنسانية في زمننا الراهن، أصبحت المدرسة تعاني من العديد من المشكلات التربوية والاجتماعية، مما أثر سلباً على أداء وظائفها المتنوعة، وعلى سعيها الدؤوب لبلوغ أهدافها المنشودة؛ في خلق نموذج المواطن في المجتمع. فعلى غرار مشكلات الرسوب والتسرب، الغش، الشغب...إلخ التي أثقلت كاهل المؤسسة التربوية عامة والمدرسة الجزائرية تحديداً، أصبحت المدرسة تشهد اليوم استفحال في ظاهرة العنف التي تعتبر من أخطر المشكلات الحادة والمزمنة التي تعاني منها معظم الفضاءات المدرسية (عالمياً، عربياً، محلياً)، والتي مست مختلف المراحل التربوية والمستويات التعليمية، وذلك لما لهذه الظاهرة من انعكاسات سلبية على البيئة التعليمية بمختلف علاقاتها التربوية الاجتماعية.

أخذت ظاهرة العنف في الفضاءات التعليمية حيزاً من الاهتمام لدى الخبراء والباحثين على مستويات مختلفة، وذلك باعتبار العنف يشكل حاجزاً في العملية التربوية ويؤدي إلى مخلفات على المستوى القريب والبعيد سواء تعلق الأمر بالتلميذ في حد ذاته أو غيره من أفراد المجتمع، فمضمون العنف في سياقه العام يحمل مدلولات غير مرغوب فيها اجتماعياً. حيث سادت هذه المشكلة الأوساط التربوية وتباينت الأطراف المحدثة لها، وهذا ما تؤكده الاحصائيات المختلفة، إذ "تشير الأرقام والإحصائيات الصادرة عن مختلف الهيئات والمؤسسات الدولية والإقليمية؛ أن منسوب العنف في الأوساط المدرسية في تزايد مستمر في مختلف المجتمعات"[1]، سواء التي تنتمي إلى

[1] عقد المؤتمر العالمي الأول في باريس مارس 2001، تحت شعار العنف في المدرسة والسياسات العمومية، ثم تلاه المؤتمر العالمي الثاني في جوان 2003 بكيبك، وفي 30و31 مارس 2005 بيري ديجانوريو بالبرازيل، تحت عنوان: العنف في المدرسة، أنظر :
.Debarbieux E, Violence à l'école: un défi mondial ?, 2006, Paris, Armand Colin

العالم المتقدم، أو التي تنتمي إلى مجتمعات العالم الثالث، واستناداً إلى هذه الإحصائيات وغيرها تم عقد العديد من المؤتمرات والندوات المحلية والدولية التي تناولت ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية في محاولة أولية للتصدي لمشكلة العنف ورصد أهم الأسباب المولدة لها، من أجل الكشف عن هذه الظاهرة التي أصبحت منتشرة بمعدلات كبيرة، وداعية كل المنظومات التربوية لوضع خطط تربوية لتقليل من هذه الظاهرة المرضية.

في سياق مشابه، برزت تمظهرات للعنف في الوسط المدرسي الجزائري مؤخراً بشكل لافت، ونلمح ذلك من خلال السياق الإعلامي اليومي (سمعي، بصري، مكتوب) ومؤسسات المجتمع المختلفة التي تندد بسلبية هذه الظاهرة وتكررها في الأوساط المدرسية الجزائرية، الأمر الذي يؤشر على تنامي هذه الظاهرة في المؤسسات التعليمية بشكل غير مسبوق، وهذه الظاهرة لها أسبابها المؤدية لظهورها على هذا النحو الذي نعتبره مُقلقاً سوسيولوجيا، وذلك نظراً لنتائج السلبية لمشكلة العنف في الوسط المدرسي الجزائري. واقعياً، إن الملاحظ للفضاء التربوي الجزائري يجد أنماط وأشكال متنوعة من العنف؛ العنف اللفظي، العنف الجسدي، العنف الرمزي...الخ، إلى جانب ذلك هناك الفاعلون والممارسون لهذا العنف: المتمدرسون، المشرفون التربويون، المعلمون. ففي السابق، أشارت معظم الدراسات إلى أن نمط العنف كان يأخذ في الغالب الأعم اتجاه واحد؛ من الأستاذ المتسلط والممارس للعنف ضد التلميذ، وبالتالي، التلميذ هو المفعول به، ونادراً ما يمارس التلميذ العنف في الاتجاه العكسي، بينما اليوم؛ تشير البحوث والدراسات إلى تعدد وتشابك الأطراف الممارسة للعنف في الوسط المدرسي، فأصبح التلميذ أحد هذه الأطراف الفاعلة، فصار يمارس عنفاً ضد أستاذه، وذلك على غرار العنف ضد زملائه، وضد أعضاء الإدارة المدرسية، وكذلك العنف ضد ممتلكات المؤسسة التربوية (من خلال تخريب أثاث المدرسة مثلا)، وهذا ما استدعى واستلزم البحث والتقصي عن الجذور التي تنهض عليها هذه الظاهرة، وإعطاء تفسيرات موضوعية لها انطلاقاً من دراسة ميدانية تستند لقراءة الواقع الامبريقي لظاهرة العنف وتجلياتها في الوسط المدرسي، خاصة في اطار التحولات والتطورات التي يشهدها المجتمع.

وانطلاقاً من كون المدرسة فضاء حاضن لعدد كبير من المتمدرسين ذوي الخبرات المختلفة، فإن هذا الأمر يمكن أن يقود لوجود فروقات واختلافات كبيرة بينهم، وذلك من خلال عمليات الاتصال والتفاعل التي تتم بينهم أو بينهم وبين أعضاء الهيئة التدريسية (الأساتذة) والإدارية. حيث يعكس الوسط المدرسي باعتباره وسط تفاعلي شبكة من العلاقات التربوية والتفاعلات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة، وتعد الممارسات التواصلية عمليات جوهرية لا غنى عنها لدينامية الجماعة التربوية خاصة داخل القسم بين الأساتذة والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، فأفراد المجتمع المدرسي يشكلون في نشاطاتهم التربوية تنظيم اجتماعي تتخلله جملة من التفاعلات تشمل الحوار

والمشاركة والتبادل والتفاهم وغيرها من المؤشرات الدالة على الفعل التواصلي التفاعلي، وذلك لتحقيق أهداف تربوية مشتركة.

غير أنه، وعلى الرغم من أهمية الاتصال داخل المؤسسة التعليمية خاصة الاتصال الذي يكون فيه المتمدرس طرفاً فاعلاً نجد هناك حواجز تحول دون تحقيق أهداف العملية التربوية باعتبارها عملية اتصالية، ففي اطار عملية التواصل التربوي سواء داخل الحجرة الصفية (القسم) أو ضمن الفضاء المدرسي، يواجه المتمدرسون صعوبات ومشكلات تؤثر بشكل مباشر على علاقاتهم داخل المدرسة، مما قد يؤدي إلى ظهور سلوكيات لا تربوية تعيق السير الطبيعي للعملية التواصلية، والدراسة التي بين أيدينا تفترض أن مشكلة العنف تعد من بين هذه المشكلات وأخطرها في الأوساط التربوية. ونجد في الكثير من الأحيان ما يؤدي نظام الاتصال السيء بأشكاله المختلفة إلى وجود نتائج غير إيجابية، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والأبحاث في هذا الجانب، إلا أن البحث في الجانب المتعلق ب "كيفية مساهمة معوقات الاتصال التربوي في ظهور العنف بالوسط المدرسي" يعد من الجوانب النادرة البحث حسب وجهة نظرنا البحثية، وخاصة إذا علمنا أن الاتصال التربوي لازال من أكثر المجالات التربوية إهمالاً على مستوى المنظومة التربوية العربية عامة والمنظومة التربوية الجزائرية على وجه التحديد.

ولأن المؤسسة التربوية الجزائرية بالرغم من اجتهاداتها للقضاء على ظاهرة العنف في محيطها التربوي إلا أن الظاهرة تعرف أوج انتشارها، مما يطرح علامات استفهام كبيرة وأسئلة تبحث عن اجابات لمكنونات وخبايا هذه الظاهرة التي أضحت مقلقة بالنسبة للباحثين المختصين، حول أسباب وعوامل بروز هذه الظاهرة بهذا الشكل خاصة وأن بعض المدارس الجزائرية فقدت سمعتها الأخلاقية في الوقت الحالي، في وقت كانت المدرسة الجزائرية مثال يحتذى به للممارسات القيمية الأخلاقية ومبادئ التسامح واللاعنف، اليوم ما نسمعه ونلاحظه هو عكس ما هو متعارف عليه إذ اختلت موازين التربية الجزائرية، حيث أن التلميذ اليوم يعرف تجاوزات سلوكية عنيفة ضد الأستاذ وزملائه وكذا أعضاء الإدارة، الذين أصبحوا عرضة للانتهاكات الجسدية واللفظية والرمزية من قبل التلميذ، وعليه فإنه من الصعب تحقيق فهم شامل متكامل لما يحدث بالوسط التربوي الجزائري وعلاقات الاجتماعية التي تجمع أفراده بعيداً عن نافذة الدرس الاجتماعي.

ومن هذا المنطلق، جاءت دراستنا ساعية للكشف عن ما إذا كانت معوقات الاتصال التربوي المتعلقة (بالأستاذ، بجماعة الأقران، بالهيئة الإدارية)، تساهم في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف بالوسط المدرسي الجزائري (عنف رمزي، عنف جسدي، عنف لفظي)، هذه الدراسة التي نقف من خلالها على واقع الاتصال التربوي ومعوقاته ومشكلة العنف لدى عينة من تلاميذ الطور الثانوي بمدينة المسيلة، وذلك من وجهة نظر هؤلاء التلاميذ. وعليه، فالسؤال الذي يثار في دراستنا هذه هو:

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

الأسئلة الفرعية

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

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

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

ثانيا: أهمية الدراسة.

تأتي أهمية هذه الدراسة من خلال استنادها لجانبين أساسيين هما، الجانب العلمي والجانب العملي، وهما مهمين في أي دراسة لترقى إلى مستوى العلوم التطبيقية بدلاً من أن تبقى علوم نظرية جامدة.

1- الأهمية العلمية:

تنبع أهمية دراستنا من خلال أنها تسعى لإظهار العلاقة بين متغيرين هامين في المجال التربوي وهما (معوقات الاتصال التربوي كمتغير مستقل، والعنف في الوسط المدرسي كمتغير تابع)، ومحاولة قياس هذه العلاقة كمياً وتفسيرها كيفياً بمنظور تربوي واجتماعي، وكذلك لأهمية الفئة المستهدفة بالدراسة وما تملكه من خصائص. بالإضافة، إلى أهمية الاتصال التربوي الذي يقوم على العلاقات الاجتماعية والتفاعلات التي تحدث ضمن النسق المدرسي، وانعكاساته (أي الاتصال) على شكل العنف الذي يظهر في أفعال التلميذ.

كما أن النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة والتي تعد بمثابة إضافة علمية لسلسلة البحوث الاجتماعية والتربوية. من خلال تقديم عرض لأهم معوقات الاتصال في الوسط المدرسي التي تؤدي إلى تراجع العملية التربوية.

2- الأهمية العملية :

نظرا لاستفحال وانتشار ظاهرة العنف في الوسط المدرسي بشكل ملفت للنظر في مختلف مستويات المؤسسات التعليمية التربوية الجزائرية، تبرز أهمية البحث عن تفسيرات سوسيولوحية لهذه الظاهرة التربوية. وتتجلى الأهمية العملية من خلال أن هذه الدراسة تسعى لإبراز طبيعة العلاقة القائمة بين معوقات الاتصال التربوي وظهور العنف لدى التلميذ في الوسط المدرسي ميدانياً، وهو الأمر الذي نستطيع من خلاله فهم وتبرير أفعال العنف ودلالاته المختلفة لدى التلميذ في المرحلة الثانوية داخل المحيط المدرسي وخارجه (المجتمع)، وذلك استناداً

إلى الدراسة الميدانية التي تقام على تلاميذ الثانوية المعنية بالدراسة بمدينة المسيلة، كما تكتسب هذه الدراسة أهميتها من كونها تقدم الشيء الجديد في مجال الدراسة الوصفية الميدانية عموماً، والمؤسسة التعليمية على وجه الخصوص (قيمة مضافة).

ثالثا: أسباب اختيار الموضوع.

1- الأسباب الموضوعية:

أ- الأهمية البالغة التي يكتسبها الاتصال التربوي داخل المؤسسات التربوية.

ب- الأهمية البالغة التي تكتسبها المشكلات التربوية والتي على رأسها العنف في الوسط المدرسي وأهمية البحث عن مسبباتها.

2- الأسباب الذاتية:

أ- الرغبة في ربط البحث الاجتماعي بواقع معوقات الاتصال التربوي وظهور العنف بمختلف أنماطه لدى التلميذ في المرحلة الثانوية، خاصة مع الإحساس بوجود خلل فادح في طرق استعمال قنوات الاتصال بين مختلف أطراف العملية التعليمية في الوسط التربوي الجزائري خاصة، والمجتمع الجزائري على وجه العموم.

ب- الاهتمام بموضوع "معوقات الاتصال والعنف في الوسط المدرسي بالجزائر"، بحكم التخصص العلمي والرغبة في دراسته، لما له من أهمية في وقتنا الحاضر.

رابعا: أهداف الدراسة.

تهدف هذه الدراسة أساساً إلى:

1- الكشف عن الظاهرة المدروسة ميدانياً، بمعنى معرفة الصلة بين معوقات الاتصال التربوي وممارسة التلميذ بالمرحلة الثانوية للعنف بمختلف أشكاله.

2- محاولة التعرف على طبيعة العلاقة بين معوقات الاتصال المتعلقة بالأستاذ وممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الرمزي.

3- السعي لإبراز طبيعة العلاقة بين معوقات الاتصال المتعلقة بجماعة الأقران وممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الجسدي.

4- الكشف عن طبيعة العلاقة بين معوقات الاتصال المتعلقة بالهيئة الإدارية وممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف اللفظي.

خامسا: فرضيات الدراسة.

1- الفرضية العامة:

تساهم معوقات الاتصال التربوي في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف بالوسط المدرسي الجزائري.

2- الفرضيات الجزئية:

أ- الفرضية الجزئية الأولى:

تساهم معوقات الاتصال المتعلقة بالأستاذ في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الرمزي بالوسط المدرسي الجزائري.

ب- الفرضية الجزئية الثانية:

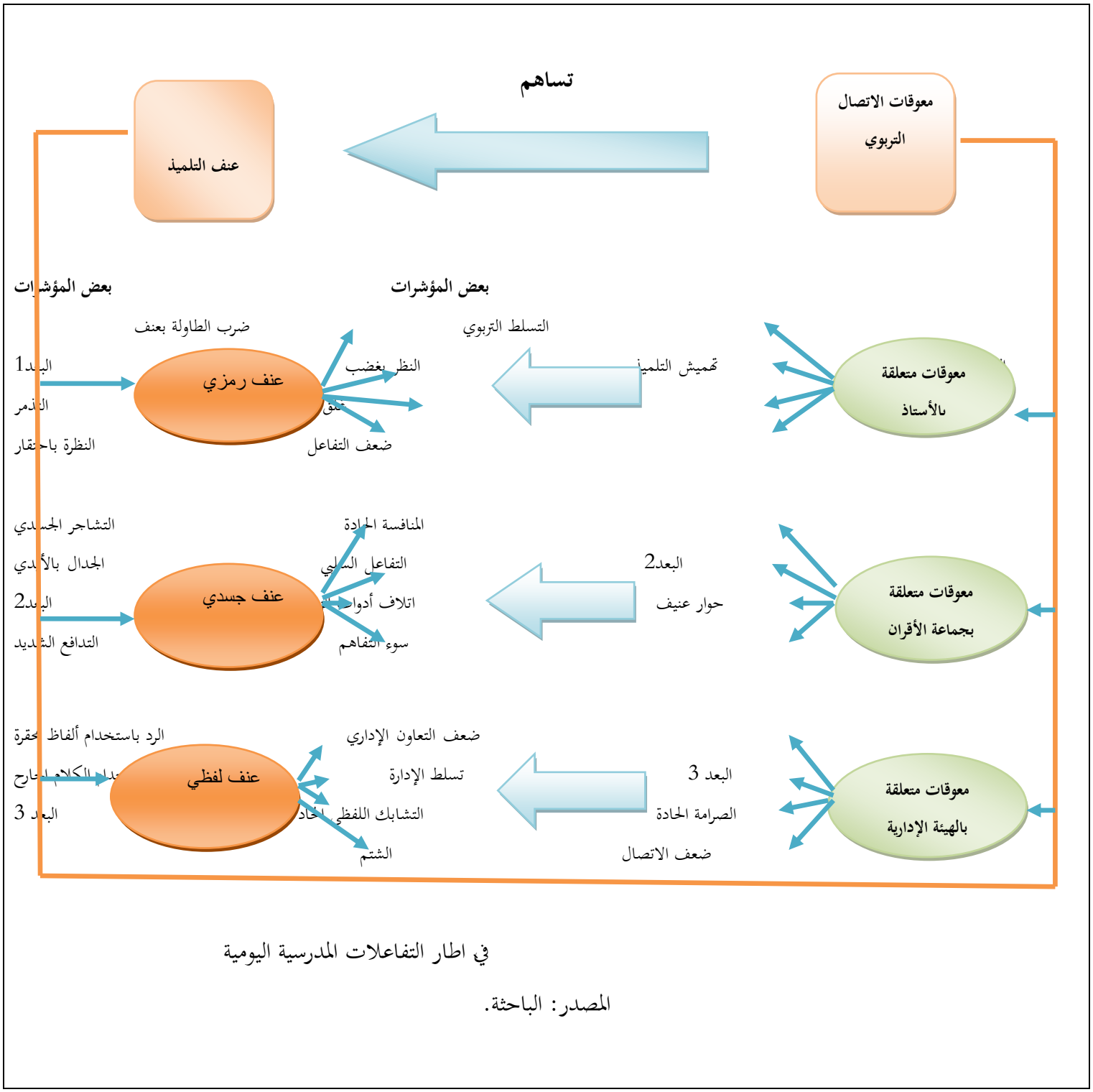
تساهم معوقات الاتصال المتعلقة بجماعة الأقران في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الجسدي بالوسط المدرسي الجزائري.

ج- الفرضية الجزئية الثالثة:

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

ويمكن توضيح أبعاد ومؤشرات الدراسة من خلال الشكل التالي:

الشكل رقم (01): يوضح شرح لفرضيات الدراسة وأبعادها.



في اطار التفاعلات المدرسية اليومية

المصدر: الباحثة.

سادسا: تحديد المفاهيم.

يعد تحديد المفاهيم أمر ضروري لأي دراسة، وهو خطوة مهمة من خطوات البحث العلمي، إذ يمثل مرحلة ذات أهمية علمية ومنهجية بالغة، خاصة على مستوى البحوث الاجتماعية التي قد تتداخل، وقد تختلف معانيها واصطلاحاتها، باختلاف الأفراد والمجتمعات، وبما أن حياتنا اليومية محكومة بتقديراتنا وأحكامنا وملاحظاتنا لواقع حياتنا اليومية، وذلك على أساس منطقي وعقلي، وجب علينا العمل على تحديد مفاهيم دراستنا لتجنب إشكالات الغموض والتشابه بين المصطلحات، ولإعطاء منحى واتجاه لدراستنا التي تحاول التعرض لبعض المفاهيم السوسيوتربوية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والتي تعد مفاتيح لفهم ما يقرأ أو يكتب، وتحديدها يعتبر حلقة وصل بين الجانب النظري للدراسة والجانب الميداني لها، فسيتم تحديد المفاهيم من خلال تحديد المعنى اللغوي، ثم بعدها دراسة وتحليل مختلف التعريفات المتوفرة للمصطلح، ثم استخلاص تعريف إجرائي شامل ودقيق يخدم موضوع الدراسة، وعلى هذا الأساس كانت أهم مفاهيم الدراسة تندرج ضمن ما يلي:

1- الاتصال التربوي

2- معوقات الاتصال التربوي

3- المدرسة

4- العنف في الوسط المدرسي

1- الاتصال التربوي:

قبل التطرق إلى مفهوم الاتصال التربوي كان لابد من التعرف على مفهوم الاتصال أولاً في سياقه السوسيولوجي العام لتسهيل تحديد وضبط المفهوم الإجرائي للاتصال التربوي فيما بعد. بدءاً بالتعريف اللغوي والاصطلاحي.

أ- لغة.

يمنح المفهوم اللغوي للمصطلحات دلالات تعكس اشتقاقاتها اللغوية، وهو مهم في البحث العلمي لمعرفة أصل المصطلح في اللغة، والاتصال مفهوم له مدلوله اللغوي حيث تشير اللغة إلى أن "أصل كلمة اتصال في اللغة العربية مشتق من الفعل الماضي الثلاثي وَصَلَ، والمضارع فيه يَصِل، ويقال وَصَلَ الشيء أو وَصَل إلى الشيء وصولاً، أي بَلغه وانتهى إليه".[1] وعليه يعني الاتصال لغة الوصول لشيء وبلوغه.

[1] حسن شحاتة، زينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 2003، ص17.

أما دلالات مصطلح الاتصال في اللغة الانجليزية فإن "الكلمة الانجليزية هي (communication) وتعني تبادل المعلومات أو الأفكار أو الآراء بين طرفين أو أكثر عن طريق الكلام أو الكتابة أو الإشارة."[1] ومنه يعبر الاتصال في اللغة الانجليزية على تبادل الأفكار اللفظي والغير لفظي (الإشارة) وحتى المكتوب. بالإضافة إلى "أن كلمة اتصالات (communications) مشتقة من الأصل اللاتيني (communis) بمعنى (common) أي عام، ذلك لأن الإنسان عندما يتصل بآخر فإنه يهدف عادة إلى الوصول إلى نتيجة أو وحدة فكر بصدد موضوع الاتصال، وعلى ذلك فعملية الاتصال تعني إنتاج وتوفير وتجميع البيانات والمعلومات إلى الآخرين وبالعكس."[2] وهذا التعريف أيضا يصب في معنى التبادل، حيث يركز على وجود هدف للاتصال بالأخر، ويشترط وجود تبادل التأثير والتأثر.

ب- اصطلاحا.

يعد الاتصال من المفاهيم التي تعددت الرؤى حولها، فورد عند البعض من العلماء بنفس المعنى، في حين اختلف البعض الأخر من العلماء والباحثين في ضبط مفهوم الاتصال وفي عرض الجوانب المحددة له، حيث نجد من الباحثين من يركز في مفهوم الاتصال على عرض عناصره ومنهم من يبرز خصائصه وأخرون يقدمون مفهوم الاتصال انطلاقاً من أهدافه، وبالتالي يختلف مفهوم الاتصال باختلاف درجة الفهم وجوانب التركيز الخاصة بالمفهوم في حد ذاته، وفي ظل الزخم الهائل والتنوع في تناول مفهوم الاتصال وفي ظل عدم وجود مفهوم واحد شامل، سيتم في هذا العنصر عرض جملة من التعاريف الخاصة بالاتصال ليتم بعد ذلك الخروج بمفهوم للاتصال، حيث يمكن تعريف "الاتصال (communication) بأنه العملية أو الطريقة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص إلى آخر، وتؤدي إلى التفاهم بينهما، ولهذه العملية عناصر ومكونات، ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه ويؤثر فيها، مما يخضعها للملاحظة والبحث والتجريب والدراسة العلمية. أما عناصر عملية الاتصال فهي: المرسل والمستقبل وقناة اتصال."[3] من خلال هذا التعريف نلاحظ تركيزه على اعتبار الاتصال طريقة لتبادل المعارف، واعتبار التفاهم أساسي بين الأطراف المتصلة، بالإضافة إلى وجود أهداف واتجاه للاتصال وكذا عناصر يتكون منها الفعل الاتصالي، غير أن هذا التعريف نجده يفتقد التفصيل في عناصر الاتصال كبيئة الاتصال وكذا مشوشات الاتصال التي أغفلها ولم يذكرها أو يشر إليها.

---

[1] المرجع السابق، ص 17.

[2] غريب عبد السميع غريب: **علم الاجتماع مفهومات– موضوعات – دراسات**، مؤسسة شباب الجامعة، د. ط، الاسكندرية، 2009، ص46.

[3] نواف أحمد سمارة، وعبد السلام موسى العديلي: **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008، ص24

يأتي تعريف أخر للاتصال باعتباره "عملية تتكون من سلسلة من الأنشطة تتضمن الاستماع، التأمل، التعبير، الاختيار، الشعور، السلوك، وهو عملية مخطط لها تستهدف تحفيز الآخرين وخلق دوافع عندهم لتبني مواقف وممارسات جديدة، وهو عملية منهجية عبر فترة زمنية محددة تتطلب تبادل وجهات نظر مفيدة من خلال حوار شخصين أحدهما مرسل والآخر مرسل إليه."[1] ضمن هذا التعريف إشارة لمهارات الاتصال التي تتطلبها عملية الاتصال، وتأكيد على ضرورة وجود تخطيط مسبق للاتصال و أهداف ينطلق على أساسها، وهناك تلميح على أن الاتصال لا يتأتى اعتباطياً وإنما ينطلق وفق أسس ومتطلبات لتبادل وجهات النظر بين مرسل ومستقبل، ويستند الاتصال إلى الحوار والتبادل. وما يؤخذ على هذا التعريف هو حصر مفهوم الاتصال في الاتصال بين شخصين فقط بالرغم من وجود اتصال فردي واتصال جماعي وغيرها.

هذا وانطلقت بعض التعاريف من اعتبار الاتصال عملية تفاعلية في مواقف اجتماعية محددة، وبالتالي ورد معنى الاتصال مرادف للتفاعل الاجتماعي، حيث "الاتصال عملية يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معينة. وعلى هذا الأساس...فإن فهم طبيعة هذه العملية يتوقف على فهم مادة الاتصال، وهي التي أصطلح عليها بالرسالة، وذلك من حيث أنها ذات محتوى يعبر عن أهداف محددة عند من يقوم بصوغها أو يقررها، هذا من ناحية، ومن ناحية ثانية لا بد من دراسة وفهم طبيعة المتلقي أي الجماعات أو الأشخاص أو المجموعات التي تتوجه إليهم مادة الاتصال، وهؤلاء ليسوا مجرد متلقين فحسب، ولكن طبيعتهم ومدى تفاعلهم مع المادة يعود فيؤثر في المادة ذاتها فيحدث فيها تغيرات جزئية أو كلية. ومن ناحية ثالثة تفهم عملية الاتصال من خلال معرفة المرسل، فالمرسل سواء كان شخصا أم مؤسسة أم حكومة أم هيئة من الهيئات له أهدافه واتجاهاته التي لابد أن تتضمنها مادة الاتصال."[2] يشير معنى الاتصال في ضوء هذا التعريف إلى أهمية عملية التفاعل في الاتصال، وهو ما يعطى منحى أخر للاتصال خاصة وأن عملية التفاعل تستند إلى عمليات على أساسها يحدث الاتصال ويتمظهر في شكل علاقات اجتماعية، كما ركز التعريف على عناصر الاتصال وتحليل طبيعة كل عنصر سواء كان مرسل أو متلقي أو الرسالة فعلى أساسها يتحدد مستوى فهم المادة المراد إرسالها في مواقف اتصالية متباينة. ويأخذ مفهوم الاتصال أيضاً معنى التبادل والنقل وذلك لأن "الاتصال هو عبارة عن تبادل المعلومات ونقل المعنى، ومن ثم إذا لم ينتقل المعنى الذي يقصده المرسل إلى الشخص الآخر المرسل إليه فإن الاتصال لا يكون قد تم."[3]

---

[1] مصطفى محمود أبو بكر، عبد الله بن عبد الرحمن البريدي: **الاتصال الفعال مدخل استراتيجي سلوكي لجودة العلاقات في الحياة والاعمال**، الدار الجامعية، د. ط، الاسكندرية، 2008، ص39.

[2] مجدي عزيز ابراهيم: **موسوعة المعارف التربوية**، عالم الكتب، ط1، القاهرة ،2006، ص54.

[3] مصطفى محمود أبو بكر، عبد الله بن عبد الرحمن البريدي: **مرجع سابق**، ص40.

في نفس الاتجاه نجد مجموعة من الباحثين والمندرجين ضمن النظرية التفاعلية الرمزية عرفوا الاتصال، حيث "قام **شارلز كولي** بتعريف الاتصال بأنه: الآلية التي توجد فيها العلاقات الإنسانية وتنمو عن طريق استعمال الرموز ووسائل نقلها وحفظها. أما **ريتشاردز** فقد قام في العشرينات بتعريف الاتصال حيث قال: أن الاتصال يحدث حين يؤثر عقل في عقل آخر، الأمر الذي يؤدي إلى حدوث في عقل المتلقي خبرة مشابهة لتلك التي حدثت في عقل المرسل ونتجت عنها بشكل جزئي. وفي الثلاثينيات قام **جورج لندبرغ** بتعريف الاتصال بأنه: التفاعل بوساطة الرموز والاشارات التي تعمل كمنبه أو مثير يؤدي إلى إثارة سلوكاً معينا عند المتلقي."[1] ومنه يتبين من خلال هذه التعريفات أن الاتصال قائم على مجموعة العلاقات الاجتماعية والتفاعلات التي تتطلب استخدام الرموز والاشارات لنقل رسائل الاتصال، ويستند كذلك على حدوث خبرة متبادلة بين المرسل والمستقبل، ونلاحظ تركيز هذه التعاريف على التفاعل والرموز والاشارات باعتبارها أساسية لحدوث الفعل الاتصالي وهو جوهر اهتمام النظرية التفاعلية الرمزية.

من خلال التعاريف السالفة الذكر، يمكن تعريف **الاتصال** على أنه: عملية دينامية بين مرسل ومستقبل (متلقي) تتضمن مفاهيم النقل والمشاركة والحوار والتفاعل والتفاهم من أجل تبادل المعارف والخبرات بين طرفين أو أكثر في مواقف اجتماعية معينة.

وفي هذا السياق، لا بد من الإشارة أن مفهوم الاتصال يتداخل مع مفاهيم أخرى مقاربة لمعانيه كمفهوم التفاعل والتواصل وغيرها من المفاهيم الاصطلاحية. حيث يعد مفهوم الاتصال والتواصل مصطلحان حديثان نسبياً في المجال التربوي التعليمي خاصة في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية، حيث بدأ الاهتمام بهما ما بين عام 1960-1970م، وثمة فرق بين الاتصال والتواصل كما يلي:

– الاتصال: عملية يتم فيها تعارف وتبادل للمعلومات وتفاهم بين طرفين عبر قنوات متعددة وملائمة، معلومة المكان والزمان والمحتوى يحكمها عوامل ومؤثرات ولكنها تساهم في زيادة فعالية الأعمال والنشاطات، وقد تتم الاستجابة أو ترفض.

– التواصل: أكثر من مجرد التحدث، لأنه يتضمن الإشارات التي يرسلها المعلمون عن طريق نظراتهم ومظهرهم، والإشارات التي يوجهونها، وطريقة قراءتهم الجهرية، والسرعة التي يتناولون فيها الدرس، فينتج عن ذلك تكون علاقة حية متبادلة بين طرفين (مفهوم، فكرة، رأي، مهارة، قيمة، اتجاه)[2] وبمعنى أكثر عمقاً نجد التواصل

[1] عمر عبد الرحيم نصر الله: **مبادئ الاتصال التربوي والإنساني**، دار وائل، ط1، عمان، 2001، ص30.

[2] صهيب كمال الأغا، محمود عبد المجيد عساف: **إدارة الصف الاعتبارات الفكرية والمنهجية للمعلم العصري**، مكتبة سمير منصور، ط1، فلسطين، 2015، ص157.

أدق من الاتصال كمفهوم فهو يحمل معنى علائقي ذو بعد اجتماعي أكثر، وعليه وبالرغم من التداخل والتباين بين مفهوم التواصل والاتصال إلا أننا سنعمد لأخذهما بنفس المعنى في هذا البحث العلمي، فعندما نتحدث عن اتصال فنحن نتحدث بالضرورة عن تواصل في سياقات تربوية اجتماعية معينة.

أما مفهوم التفاعل الاجتماعي فهو يشير إلى تلك العمليات المتبادلة بين طرفين اجتماعيين في موقف أو وسط اجتماعي معين، بحيث يكون سلوك أي منهما منبها أو مثيرا لسلوك الطرف الآخر.[1] ولا يمكن حدوث التفاعل في غياب الاتصال سواء بين فردين أو أكثر في مواقف معينة "فالتفاعل الاجتماعي هو التأثير المتبادل بين الوحدة الجزئية للمجموعة (الفرد) وغيره من عناصر الوحدة الكلية (المجموعة)، وأن من أهم مظاهر هذا التفاعل الاجتماعي هو عملية الاندماج في الحياة الاجتماعية بما تمليه على الفرد من نظم وقوانين."[2]

ج- الاتصال التربوي:

لا يختلف تحديد مفهوم الاتصال التربوي عن مفهوم الاتصال في سياقه العام، "ومهما اختلفت الآراء في مفهوم الاتصال في بعض المجالات، إلا أنه في المجال التربوي يمثل عملية تفاعل بين طرفين لاكتساب خبرة بينهما."[3] ويعرف الاتصال التعليمي بأنه" عملية يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح تلك المعرفة مشاعا بينهما، وتؤدي إلى التفاهم فيما بينهما".[4]

كما يعني الاتصال التعليمي في المجال التربوي التفاعل بين طرفين لاكتساب الخبرة وتناقلها فيما بينهما ويحدث التفاعل هنا نتيجة التأثير من جانب معين وحدوث استجابة من جانب آخر لكي تنتج العملية التعليمية لا بد من التفاعل المباشر بين المعلم أو المتعلم حيث يقوم المعلم بعرض فكرة أو إجراء تجربة ليتلقى استجابة من المتعلم تدل على مدى فهمه لهذه الفكرة والطرفان هما المعلم والمتعلم أو المتعلم ومجموعة من التلاميذ فالمعلم طرف هنا طرف وما يتعامل معه آخر.[5]

كما يعرف أيضا بأنه:" عملية يقوم المعلم فيها بتبسيط المهارات والخبرات لطلابه، مستخدما كل الوسائل المتاحة التي تعينه على ذلك، وتجعل المتعلمين مشاركين للمعلم في غرفة الدراسة."[6] ويتضح من خلال هذا التعريف أن نمط العلاقات التواصلية بين المعلم والمتعلم متبادل يضمن المشاركة الفعالة لكل عناصر الفعل الاتصالي، فالمتعلم

---

[1] خليل عبد الرحمن المعايطة: **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر، ط2، الأردن، 2007، ص116- 117.

[2] جابر نصر الدين، ولوكيا الهاشمي: **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، قسنطينة، 2006، ص 55.

[3] عبد الحافظ محمد سلامة: **الاتصال وتكنولوجيا التعليم**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007، ص45.

[4] حسن شحاتة، زينب النجار: **مرجع سابق**، ص 18.

[5] حسام الدين محمد مازن: **تكنولوجيا التربية مدخل إلى تكنولوجيا المعلوماتية**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، د. ط ، دمشق، 2014، ص 271.

[6] حسن شحاتة، زينب النجار: **مرجع سابق**، ص 18.

يجب أن يبرز كعضو فاعل ونشط، ومنه فإن الاتصال التربوي هو نشاط في اتجاهين أحدهما مرسل والأخر مستقبل في اتجاه متبادل الأدوار.

بالإضافة إلى ما سبق، يعرف الاتصال التعليمي بأنه:" تفاعل لفظي أو غير لفظي بين معلم ومتعلمين، أو بين متعلم ومتعلم، أو بين متعلم ووسيط تعليمي: كتاب مدرسي، آلة تعليمية، كمبيوتر تعليمي، أو بين وسط تعليمي وآخر، أو بين معلم ووسيط تعليمي بهدف. ويهدف هذا الاتصال التعليمي نقل الأفكار والمعارف والخبرات التعليمية عبر قنوات معينة؛ للعمل على تحقيق أهداف تعليمية محددة."[1] وبالنظر إلى هذا التعريف، يتضح أن الأجهزة والمواد التعليمية والوسائل التعليمية تعتبر قنوات للاتصال وتمثل جزءا أساسياً من عملية الاتصال التعليمي، لا يمكن الاستغناء عنه. وهذا التعريف ركز كذلك في تحديد الاتصال التعليمي على أشكاله (اللفظي وغير اللفظي) بين أطراف الفعل التربوي (معلم، متعلم، مادة تعليمية).

د- التعريف الاجرائي:

استناداً إلى التعاريف السابقة، وفي اطار ما يخدم أهداف دراستنا فإن **الاتصال التربوي** في بحثنا العلمي يقصد به: عملية التفاعل والتواصل اللفظي والغير لفظي بين الأستاذ والتلميذ أو بين التلاميذ أنفسهم أو بين التلاميذ والهيئة الإدارية في مواقف تربوية معينة، من أجل تبادل المعلومات وتزويد التلميذ بالمعارف العلمية المختلفة عبر قنوات اتصال مفتوحة ضمن بيئة تعليمية معينة، وتدل على الاتصال التربوي المؤشرات التالية: النقل، المشاركة، الحوار، التفاعل، التفاهم، التبادل، التعاون، المهارة الاتصالية.

2- معوقات الاتصال التربوي:

أ- لغة:

جاء لفظ المعوق في المعجم الوسيط وفق الاشتقاق اللغوي التالي: (عَاقَهُ) عن الشيء – عَوْقاً: منعه منه وشغله عنه، فهو عائق، (ج) عُوَّق للعاقل ولغيره: عَوَائقُ وهي عائقة (ج) عَوائقُ. وعوائق الدهر: شواغله وأَحداثه.(عَوَّقَهُ) عن كذا: عاقه. (اعْتَاقَهُ): عاقه. (تَعوَّقَ): امتنع وتثبط. و- فلانا: عاقه.[2] وعليه فإن معنى المعوق يصب في مدلول المنع والتثبيط عن فعل الشيء أو شغله عن الوصول إليه.

ب- اصطلاحا:

يحمل المدلول الاصطلاحي لمعوقات الاتصال نفس معنى المدلول اللغوي للعائق" فعوائق الاتصال Communication Barrier هي كل ما يعوق الاتصال أو يعترضه أو يعمل على إيقاف تدفقه أو

[1] المرجع السابق، ص 18- 19.

[2] مجمع اللغة العربية: **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، ط4، جمهورية مصر العربية، 2004، ص637.

يحاول تشويهه أو يعمل على تحريف رسالته، وقد تكون اللغة من عوائق الاتصال في حالة عدم فهم معاني بعض الكلمات."[1] وعلى أساس هذا المفهوم نصل إلى القول أن معوقات الاتصال هي كل ما يحد ويوقف ويشوه معنى الرسالة الاتصالية عن موضعها وعن أهدافها." والمعوقات في الاتصال أو التشويش في أبسط أشكاله هو أي شيء يؤدي إلى تعطيل وإعاقة عملية الاتصال، ويمنع وصول الرسالة من المصدر إلى المستقبل."[2]

كما يقصد بمعوقات الاتصال:" جميع المؤثرات التي تؤثر سلباً أو تمنع عملية تبادل المعلومات أو المشاعر ما بين المرسل والمستقبل أو تعطلها أو تؤخر وصولها أو تشوه معانيها، فهي تقلل من كفاءة وفاعلية عملية الاتصال؛ وبالتالي تسهم في عدم وصول العملية إلى أهدافها المنشودة."[3]

ج- التعريف الاجرائي:

استنادا إلى التعاريف السالفة الذكر، يمكن تحديد المفهوم الاجرائي **لمعوقات الاتصال التربوي** في اطار ما يخدم منطلقات دراستنا، على النحو التالي:

كل ما من شأنه أن يؤدي إلى عرقلة أو منع السير الطبيعي لعملية الاتصال بين عناصر العملية التربوية (الأستاذ، التلميذ، الهيئة الإدارة) في مواقف معينة، و يؤدي إلى تعطيل وعدم اتمام عملية الاتصال واختلال في وظائفه، مما يقود إلى سوء التواصل التربوي وخلل في مستوى العلاقات التربوية، وبالتالي عدم تحقيق الهدف المراد الوصول إليه من الاتصال. وتدل على هذه المعوقات ضمن الدراسة الحالية الأبعاد والمؤشرات التالية:

- معوقات متعلقة بالأستاذ: التسلط التربوي، التهميش، غلق باب الحوار، ضعف المشاركة، غياب المناقشة، ضعف التفاعل، ضعف العلاقات الاجتماعية الغير رسمية.

- معوقات متعلقة بجماعة الأقران: المنافسة السلبية، التفاعل السلبي، محاكاة علاقات العنف، الخصام.

- معوقات متعلقة بالهيئة الإدارية: ضعف التعاون الإداري، تسلط الإدارة، الصرامة الحادة، العنف ضد التلميذ، غياب الاتصال.

3- المدرسة:

أ- اصطلاحا:

يعطي "**صلاح الدين شروخ**" جملة من التعاريف للمدرسة نذكر منها:

---

[1] اسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: **موسوعة مصطلحات الطفولة (اجتماعية- اعلامية- تربوية- نفسية- طبيعية)**، مركز الاسكندرية للكتاب، د. ط، الاسكندرية، 2005، ص226.

[2] عمر عبد الرحيم نصر الله، **مرجع سابق**، ص 49.

[3] ربحي مصطفى عليان، محمد الدبس: **وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم**، دار صفاء للنشر والتوزيع،ط2، عمان، 2003، ص143.

– المدرسة هي المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية، وهي تطبيع الفرد اجتماعياً، ليجعل منهم أعضاء صالحين.

– المدرسة هي المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم الصغار، نيابة عن الكبار الذين شغلتهم الحياة، إضافة إلى تعقد وتراكم التراث الثقافي.[1]

وهناك تعريف أخر يرى بأن المدرسة: "مؤسسة اجتماعية تعاون المجتمع على تكوين المواطنين الصالحين."[2]

وبمنظور أخر يذهب "**علي أسعد وطفة**" إلى القول: "سنأخذ بعين الاعتبار أن المدرسة، كما يطلق عليها السوسيولوجيون، مؤسسة شكلية رمزية معقدة، تشتمل على سلوك مجموعة كبيرة من الفاعلين، وتنطوي على منظومة من العلاقات بين مجموعات تترابط فيما بينها بوساطة شبكة من العلاقات التي تؤدي فعلا تربوياً عبر التواصل بين مجموعات المعلمين والمتعلمين."[3] وما يمكن ملاحظته من خلال هذا التعريف هو تركيزه على الجانب الاتصالي العلائقي والرمزي الحاصل بين عناصر العملية التربوية ضمن الفضاء المدرسي وذلك في اطار ممارسات الفعل التربوي، وهو جانب له من الدور الكبير ما له في تحديد سيرورة العملية التعليمية ونجاحها. وهذا التعريف يأخذ نفس منحى واتجاه فهمنا لمدلول المدرسة.

ب– التعريف الاجرائي:

المدرسة هي مؤسسة اجتماعية وفضاء من الممارسات لفاعلين تربويين تربطهم علاقات اجتماعية وتفاعلات يومية عبر شبكات التواصل بين جماعات تربوية يجسدها في الغالب التلاميذ والمدرسين والإداريين وذلك في إطار أدوارهم المسندة إليهم.

4– العنف في الوسط المدرسي:

أ– لغة:

جاء في "منجد اللغة والإعلام" في الطبعة الحادية والثلاثون ما يلي: عَنُفَ عَنْفاً وعَنَافَةً بالرجُل وعليهِ: لم يرفق به وعامله بشدة، فهو عَنِيف ج عُنُف. العُنْف و العَنْف والعِنْف: ضد الرفق، الشدة والقساوة.[4] وعرفت موسوعة مصطلحات "ابن خلدون و الشريف محمد الجرجاني" العنف على أنه: "عنف بضم النون مخففة من

[1] صلاح الدين شروخ: **علم الاجتماع التربوي**، دار العلوم للنشر والتوزيع،ط1، عنابة، 2004، 72.

[2] إبراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل، بيروت، د. سنة، ص73.

[3] علي أسعد وطفة، علي جاسم شهاب: **علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، د. دار نشر، ط1، د. بلد، 2003، ص21.

[4] **المنجد في اللغة والإعلام**: دار المشرق، ط31، بيروت،1991، ص533.

العنف وهو ضد الرفق، يقال عنف عليه وعنف به، وقد يوجد في بعض النسخ: بالتشديد من التعنيف وهو التعيير واللوم فيحتاج إلى تضمين معنى العنف: أي عيرهم عنيفاً بهم."[1] ومنه، يتضح أن العنف ورد بمعنى: الشدة، القساوة، التعيير واللوم.

ويشير الجذر اللغوي لكلمة العنف في اللغة اللاتينية إلى استخدام القوة لتحقيق هدف ما،" فكلمة "العنف" تأتي من الكلمة اللاتينية vis وهو ما يعني القوة والسلطة والعنف، واستخدام القوة المادية، أو قلب الطابع الأساسي للشيء ما، وتشير كلمة vis إلى فكرة القوة، وبشكل خاص قوة حيوية."[2] وفي نفس السياق الدلالي للعنف " تعني كلمة "violence" في اللغة الفرنسية: الإفراط في استخدام القوة على ما هو مألوف اجتماعياً. هذا بالإضافة إلى أن كلمة عنف "violence"مشتقة من الكلمة اللاتينية"violentia" والتي تعني إظهاراً غير مراقب للقوة رداً على استخدام متعمد للقوة."[3] أي أن العنف يتجسد في استخدام غير مشروع للقوة المادية عمداً وفي الغالب تكون رداً على فعل عنيف للقوة. هذا "ويشتق مفهوم العنف في اللغة الانجليزية من المصدر"to violate"بمعنى ينتهك أو يتعدى."[4]

تأسيساً على ما سبق، يتضح أن الدلالة اللغوية لكلمة العنف في اللغة العربية أشمل وأوسع من مدلولها في اللغة الفرنسية و الانجليزية، فهي في اللغة العربية تتضمن جانبين، الأول مادي والثاني معنوي، في حين تتضمن مدلول القوة المادية فقط في كل من اللغة الفرنسية و الانجليزية.

ب- اصطلاحا:

لا يوجد تعريف موحد يمكن الأخذ به للعنف، ولا يمكن حصره في تعريف واحد ولو تميز بالدقة فتعاريفه متعددة بتعدد أبعاده ومستوياته، ونظرا لتغيره الدائم والمستمر، فقد طرحت تعريفات عديدة للعنف اختلفت باختلاف المعايير المعتمدة في تحديد هذا المفهوم.

ويعد مفهوم العنف من أكثر المفاهيم تداولاً وجرياناً على الألسن في زمننا المعاصر، فيشغل هذا المفهوم مساحات واسعة في خطابات العلوم الاجتماعية المعاصرة، نظراً لجملة من العوامل التي أدت إلى ذيوعه وانتشاره، كالتزايد العوامل المسببة لهذه الظاهرة في المجتمعات المعاصرة، واختلاف المقاربات العلمية لهذه الظاهرة. فالعنف في

---

[1] رفيق العجم: **موسوعة مصطلحات ابن خلدون و الشريف علي محمد الجرجاني**، سلسلة موسوعات مصطلحات أعلام الفكر العربي والإسلامي، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، بيروت، 2004، ص300.

[2]. Yves Montoya, Hervé Benoit« Les violences à l'école. Présentation du dossier », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2011/1 (N° 53), p. 3

[3] جمال معتوق: **مدخل إلى سوسيولوجيا العنف**، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 2012، ص16.

[4] علي عبد القادر القرالة: **مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات**، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع،ط1،عمان الأردن،2011، ص14.

أبسط مدلولاته يقصد به: "الايذاءُ باليد أو اللسان، بالفعل أو بالكلمة، في الحقل التصادمي مع الآخر...إن العنف سلوك إيذائي قوامه إنكار الآخر كقيمة مماثلة للأنا أو النحن، كقيمة تستحق الحياة والاحترام، ومرتكزه استبعاد الآخر عن حلبة التغالب إما بخفضه إلى تابع، وإما بنفيه خارج الساحة (إخراجه من اللعبة) وإما بتصفيته معنوياً أو جسدياً." [1] والعنف من المنظور الاجتماعي أيضاً هو": واقعة اجتماعية ينتجها الفرد العادي المتسلط الأقوى مثلما ينتجها الفاعل الجمعي المتسلط الجمعي في سباق التصارع على الامتلاك الأقوى أو الجمعي للآخرين، وفي غياب أي انتظام من النوع الديمقراطي، أو المساواة، ففي كل مجتمع مهما تدنت درجة بساطة الحياة الاجتماعية فيه، ومهما ارتفعت درجة تعقيدها يزاول نوعاً من التحكم على أنماط التفكير والسلوك."[2] ومنه فالعنف يعني وفقاً لهذا التعريف فعل وحدث ناتج عن تسلط الفرد أو الجماعة هدفه الامتلاك والسيطرة، في ظل غياب كل معاني الديمقراطية والمساواة.

وعرف معجم العلوم الاجتماعية العنف بأنه :"استخدام الضغط أو القوة استخداماً غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فردها."[3] وفي معنى مشابه عرف محمد عاطف غيث في قاموس علم الاجتماع العنف بأنه" فعل ممنوع قانونياً وغير موافق عليه اجتماعياً، فهو تعبير صارم عن القوة التي تمارس لإجبار الفرد أو الجماعة على القيام بعمل من الأعمال المحددة، حيث يعبر العنف من القوة الظاهرة التي تتخذ أسلوباً فيزيقياً مثال على ذلك الضرب، أو تأخذ شكل الضغط الاجتماعي وتعتمد مشروعيته على اعتراف المجتمع.[4]

وبصفة أشمل، يمكن تعريف العنف بأنه:" كل فعل مادي أو معنوي تم بصورة مباشرة أو غير مباشرة ويستهدف إيقاع الأذى البدني أو النفسي أوكليهما بالفرد (الذات أو الآخر) أو الجماعة أو المجتمع بما يشمله من مؤسسات مختلفة ويمكن أن يأخذ هذا الفعل أساليب عديدة ومتنوعة معنوية كانت (مثل التهديد والترويع والنبذ) أو مادية(مثل التشاجر والاعتداء على الأشخاص والممتلكات والانتهاكات الجسدية والمعنوية في آن واحد)".[5]

ومنه فالعنف يعبر عن كل فعل هدفه إلحاق الضرر بالأخرين، ويأخذ هذا الفعل أنماط معينة فقط يكون لفظياً كالتهديد أو مادياً تعكسه الاعتداءات أو رمزياً كالاحتقار مثلا.

---

[1] خليل أحمد خليل، **المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع**، دار الحداثة، ط1، بيروت، ص 138.

[2] حسين عبد الحميد رشوان: **العنف والمجتمع، دراسة في علم الاجتماع النفسي والسياسي والاتصالي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، د. سنة، ص17.

[3] أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، 1978، ص441.

[4] محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع**، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006، ص213.

[5] منال محمد عباس: **العنف الأسري رؤية سوسيولوجية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2011، ص22.

ويتداخل مفهوم العنف بشكل عام مع العديد من المفاهيم المقاربة له مثل: العدوان، الغضب، القوة وغيرها من المفاهيم القريبة والمشابهة له، فكثيراً ما يتم تعريف العنف بهذه المفاهيم، وبدءاً **بالعدوان** نجده يعرف بأنه "(aggression) سلوك يتصف بالعداء تجاه الآخرين، وهو سلوك يمكن ملاحظته في الغالب بصورة مباشرة وذلك عندما يظهر في شكل هجوم لفظي، أو جسدي، أو بصورة غير مباشرة عندما يظهر في شكل تنافس (compétition)، ويمكن أن يكون العدوان سلوكاً تدميرياً للنفس وللآخرين إذا استخدم لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين. ويستخدم بعض العلماء الاجتماعيين مصطلح العدوان للدلالة على السلوكيات الضارة، ومصطلح الدفاعية (assertivités) للسلوكيات التي لا يقصد بها إلحاق الأذى بالآخرين."[1] ويختلف العنف عن العدوان، فالعنف سلوك هدام يقوم على النية أو الهدف، وتستخدم فيه القوى البدنية، أما العدوان فيمكن أن يشمل الأعمال البدنية واللفظية كلها، لذلك فإن العدوان أكثر انتشاراً من العنف.[2] غير أن هذا الاختلاف لا ينفي الترادف الذي يحققه المفهومين، فيوجد من الدراسات والأبحاث من يتم تضمين مفهوم العنف مرادف للعدوان حيث أن العنف هو "الجانب النشط من العدوانية وفي هذه الحالة تنفجر العدوانية صريحة مذهلة في شدتها واحتياجاتها لكل الحدود، مفاجئة حتى لأكثر الناس توقعاً..."[3]. وترى الباحثة أن العنف أشمل من العدوان، والعدوان يؤشر لجانب نفسي أكثر من العنف.

أما فيما يتعلق **بالغضب** فيقصد به "حالة نفسية تظهر على الإنسان عند عدم إشباع رغبة خاصة، أو اضطراره للقيام بعمل لا يتفق مع رغباته وميوله. وقد أظهرت الدراسات علاقة العنف بالغضب، فالعنف هو مظهر من مظاهر التعبير عن الغضب إذ يمكن كبح مشاعر الغضب من الضبط المعتدل لها، كما يمكن أن يظهر الغضب في صورة عنف وتدمير وعدوان."[4] بينما **القوة** فظاهرها يؤشر على العنف حيث "يمكن في البداية القول أن العنف علاقة أولية بين القوة وممارسة القوة، وبالتالي فإن أي إفراط في استخدام القوة بغاية السيطرة والهيمنة (أو حتى الدفاع عن النفس) يتحول إلى عنف. وهذا المثال يوضح ما يسمى العنف الفيزيائي: استخدام القوة الجسدية في السيطرة على الأخر أو في الدفاع عن النفس مثل الضرب والشد والركل والدفع، وهذا يعني بأن العنف هو تحول القوة من حالة الوجود بالقوة إلى حالة الوجود بالفعل بغاية السيطرة والهيمنة على الأخر." [5]

---

[1] عدنان أبو مصباح: **معجم علم الاجتماع**، دار أسامة ودار المشرق الثقافي، ط1 عمان، الأردن،2006، ص324.

[2] منال محمد عباس: **العنف الأسري رؤية سوسيولوجية**، دار المعرفة الجامعية، د. ط، الاسكندرية، 2011، ص23.

[3] علي بركات: **العوامل المجتمعية للعنف المدرسي**، دراسة ميدانية في مدينة دمشق، وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011، ص 41.

[4] منال محمد عباس: **مرجع سابق**، ص24.

[5] علي أسعد وطفة: **من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي، قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية**، شؤون اجتماعية، العدد104، شتاء2009، السنة 26 ، ص 62.

ج- مفهوم العنف في الوسط المدرسي:

يشير مفهوم العنف في المدرسة، منذ البداية إلى:" تعبئة القوة لتحقيق غرض ما، ويسجل ضمن الظواهر العاطفية والأخلاقية.. ونقترح إزاحة إشكالية العنف، باعتبارها تعبير صارخ عن العزل أو الفصل الاجتماعي"[1] وكذلك، يعرف العنف على أنه؛" عبارة عن عنف هيكلي، من إنتاج المدرسة ذاتها، وفي الوقت نفسه، كما تسهم ظاهرة انتهاك المعايير ومختلف الانحرافات في توليد ظاهرة العنف في المدرسة."[2] وعليه وحسب هذا التعريف فإن المدرسة تساهم في توليد فعل العنف، وهو ما يؤكد بأن عوامل العنف قد تكون من داخل الوسط المدرسي. وبالتالي تتحمل المؤسسة المدرسية جزء من تبعات هذا العنف. كما أن انتهاك المعايير المتعارف عليها يولد العنف في الوسط المدرسي.

ويشير العنف في الوسط المدرسي على العموم إلى مجموعة من الظواهر المتداخلة والمركبة، "فتدلل على مجموعة من الصعوبات في المدرسة، وتسمح لنا باعتبار أن العنف أحد هذه الظواهر. العنف يشير في مرات إلى السلوك العنيف عينه، السرقة، الاعتداء، السطو، التهديد، السب والشتم اللفظي، وهو الشعور بمواجهة مجموعة من الصعوبات في الحياة المدرسية، كأي مشكل اجتماعي يهددها"[3]

كما يعرف العديد من الباحثين العنف في الوسط المدرسي بأنه": عبارة عن أي محاولات يقوم بها أحد الأفراد داخل المدرسة لإيذاء طرف أخر أو تدمير ممتلكات، أو تهديد حياته."[4]

هذا ويمكن تعريف العنف في الوسط المدرسي أيضاً على أنه: "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 و الاعتداء الجسمي و اللفظي والعراك بين الطلاب والتهديد و المطاردة و المشاغبة والاعتداء على ممتلكات الطلاب الآخرين أو تخريب ممتلكات المدرسة أيضا، وعلى هذا يتضمن العنف المدرسي جانبين أحدهما معنوي يتعلق بالعنف نحو الأفراد (طلاب أو مدرسين)، والجانب الآخر مادي يتعلق بإتلاف وتخريب ممتلكات الأفراد وممتلكات المدرسة والإضرار بها."[5] انطلاقاً من هذا المدلول المفهومي للعنف

---

[1] -M. Jean-Paul Payet, La ségrégation scolaire : Une perspective sociologique sur la violence à l'école, Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes. pp. p34.

[2] M. Jean-Paul Payet, ibid, p35 .

[3] Dubet François. Les figures de la violence à l'école. In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école: approches européennes. P37.

[4] سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين: **استراتيجيات إدارة الصراع المدرسي**، دار الفكر،ط1، الأردن، 2007، ص21

[5] طه عبد العظيم حسين: **سيكولوجية العنف العائلي و المدرسي**، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، 2007،ص262.

نلاحظ تفصيله لفعل العنف حيث حدد الجهات الممارسة للعنف في إطار علاقات التربوية (طالب- طالب أو طالب- مدرس)، والهادفة لإحداث ضرر مادي ومعنوي ونفسي، كما حدد تمظهرات العنف المجسدة في الهجوم والاعتداءات المختلفة.

وهناك من يعرف العنف في الوسط المدرسي ويعتبره همجية ويرده إلى العجز في التواصل مع الأخر حيث :"... يتبدى العنف بالنسبة للمدرسة، في الهمجية، واضطراب السلوك داخل المدرسة، والشجارات مع الزملاء، وعدم احترام نظام المؤسسة، وقلة الأدب تجاه المعلمين...وبصورة عامة، يعرف العنف، بأنه سلوك عدائي، مرده العجز عن التواصل مع الغير، وأنه لغة تبدأ عندما يغيب الحوار، وهو نوعان: مادي (الضرب والتخريب...)، ومعنوي (السب والشتم...)."[1] ينطلق هذا التعريف من مبدأ أن غياب التواصل بداية لفعل العنف، وهو أمر جدو مهم يعكس أهمية العملية التواصلية والتفاعلية وضرورتها في الموقف التربوي وهذا جانب مهم في دراستنا الحالية، كما نجده يركز على تحديد جانبي العنف (المعنوي والمادي) ولم يحصره في جانب واحد.

ج- التعريف الإجرائي:

مما سبق، وفي اطار ما يخدم دراستنا نصل إلى أن العنف في الوسط المدرسي يعبر عن:

جملة الأفعال والممارسات العنيفة التي يقوم بها التلميذ ضد أحد أفراد الجماعة التربوية (أستاذ، تلميذ آخر، عناصر الإدارة) بهدف إلحاق الأذى والضرر، والتي تعكس مشكلة أو عائق في التواصل في اطار علاقاته التربوية داخل الوسط المدرسي، وقد يكون عنف لفظي (التهديد، الشتم والسب، الفوضى، العقاب المفرط، غلق قنوات الاتصال، القسوة)، أو عنف رمزي (التجاهل، الاهمال، الاستفزاز، التسلط)، أو عنف جسدي (الانتهاكات الجسدية ، الاعتداءات)، أو عنف مادي (تخريب أثاث وأغراض المؤسسة وأفرادها).

سابعا: الدراسات السابقة.

تعد الدراسات السابقة الخطوة الضرورية لإنجاز أي دراسة وخاصة أن من صفات العلم التراكمية المعرفية، فهي جزء لا يتجزأ من البحث الكامل، إذ لا يمكن أن نبدأ من اللاشيء وهناك دراسات أنجزت من قبل، إذ يمكن أن تكون دراسة جديدة امتداد لما سبقها من الدراسات الأخرى.

ونظراً لدور الدراسات السابقة في تزويد الباحث بالخلفية النظرية للدراسة، كما تساعده على انتقاء منهجية مناسبة لبحثه، بالإضافة أنها تمكنه من وضع سياق لنتائج بحثه، لذا استوجب على الباحثة أن تنطلق من حيث انتهى الآخرون، ولأن أغلب الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة الحالي اقتصرت دراستها على جوانب دون الأخرى، أوجب الاستدلال ببعض هذه الدراسات.

[1] لعبيدي العيد: **العنف المدرسي**، عنف في المدرسة أم عنف المدرسة؟، دار الأمل، تيزي وزو، 2013، ص22.

وفي ضوء ما تم تناوله وفي حدود الإمكانيات المتاحة، تم الاعتماد على بعض الدراسات السابقة المشابهة التي قد تتقاطع مع موضوع الدراسة الحالي، أو تتشابه معه في جانب معين وتختلف عنه في جوانب أخرى.

وضمن هذا السياق سيتم التعرض إلى الدراسات السابقة مع إبراز أوجه التشابه والاختلاف ونقاط الاستفادة منها.

1- الدراسات السابقة المتعلقة بالاتصال التربوي ومعوقاته:

نظراً لصعوبات التي صادفت الباحثة في الوصول إلى دراسات متعلقة بالاتصال التربوي ومشكلاته تخدم دراستنا في جانب معين وفي مستوى الدكتوراه، خاصة وأن جل الدراسات التي استطاعنا الحصول عليها كانت في مستوى أقل (ماستر، ماجستير) لذلك تعذرا علينا طرحها، واستوقفنا طريق البحث عند الدراسات التالية:

أ- الدراسات العربية:

- دراسة نزار ياسر خير الله الدلفي: معوقات الاتصال من وجهة نظر التدريسيين في مدارس محافظة واسط، لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد الثاني والعشرون، 2013. (بحوث علوم التربية والاجتماع).

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات الاتصال في المجال التربوي من وجهة نظر التدريسيين في المدارس الحكومية لمحافظة واسط، وقد استعمل الباحث منهج البحث الوصفي، وتحدد مجتمع البحث بتدريسيي مدارس محافظة واسط الحكومية من حملة الشهادات العليا (ماجستير والدكتوراه)، وقد بلغ عدد أفراد المجتمع (109) تدريسي وتدريسية، وشملت عينة البحث جميع أفراد مجتمع البحث لصغر حجمه، حيث استجاب منها (102) تدريسياً وتدريسية أي ما نسبته 95%، وقام الباحث ببناء استبيان لمعرفة معوقات الاتصال في المجال التربوي من وجهة نظر التدريسيين في مدارس محافظة واسط، وتم التحقق من صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء، وصدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان. كما تم التحقق من ثباته بطريقتين هما كرونباخ ألفا وأظهرت هذه الطريقة درجة 89% نسبة ثبات للمقياس ككل، وطريقة التجزئة النصفية التي أظهرت درجة 86% نسبة ثبات المقياس ككل، وتكونت أداة البحث من خمسة مجالات و(83) فقرة وكما يأتي:

- المجال الأول: معوقات متعلقة بالمرسل/ المدرس بواقع (21) فقرة.
- المجال الثاني: معوقات متعلقة بالمستقبل/ الطالب بواقع (21) فقرة.
- المجال الثالث: معوقات متعلقة بالرسالة الاتصالية/ المحتوى بواقع (19) فقرة.
- المجال الرابع: معوقات متعلقة بوسيلة الاتصال/ قناة الاتصال بواقع (9) فقرات.
- المجال الخامس: معوقات متعلقة بالبيئة الاتصالية/ بيئة الاتصال بواقع (13) فقرة.

وتم الوصول في هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

- أكثر المجالات أثرا في معوقات عملية الاتصال والتواصل هو مجال بيئة الاتصال.

- المجال ذا الأثر الثاني في معوقات الاتصال والتواصل هو مجال وسيلة الاتصال.

- جاء مجال المعوقات المتعلقة بالمستقبل/ الطالب في المرتبة الثالثة من حيث الأثر في معوقات عملية الاتصال والتواصل التربوي.

- أصبح مجال المعوقات التي تتعلق بالرسالة الاتصالية في المرتبة الرابعة من معوقات عملية الاتصال والتواصل التربوي من وجهة نظر التدريسيين.

- أما مجال المعوقات التي تتعلق بالمرسل/ المدرس جاءت في المرتبة الخامسة والاخيرة.[1]

تعقيب

تتشابه الدراسة الحالية والدراسة السابقة في أحد جوانبها الهامة، حيث تناولت هذه الأخيرة معوقات الاتصال التربوي، وتم الاستفادة منها في تحديد معوقات الاتصال التربوي من حيث التصنيف(معوقات متعلقة بالمدرس، معوقات متعلقة بالتلميذ...)، غير أننا أضفنا في دراستها بعداً جديداً لم تتناوله هذه الدراسة وهو "معوقات متعلقة بالهيئة الإدارية"، وتتشابه الدراستين في نوع المنهج المستخدم "المنهج الوصفي"، ونجد أن تركيز دراستنا اتجه نحو الكشف عن جملة هذه المعوقات وربطها بظهور العنف لدى التلميذ، وهذا ما نجده غائباً في دراسة السابقة.

ب- الدراسات السابقة الجزائرية:

- دراسة سلطاني فضيلة: الاتصال ومهارات التعامل في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر الأساتذة دراسة ميدانية على عينة من ثانويات ولاية الشلف، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، ج/ قسم العلوم الاجتماعية، العدد16، جوان 2016.

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على الاتصال التربوي داخل المدارس الثانوية من وجهة نظر الأساتذة، من خلال التطرق للعلاقات التربوية بين أعضاء المؤسسة التعليمية، مع تحديد أهم مهارات الاتصال التي ينبغي أن يراعيها كل فرد من أفراد المجتمع المدرسي، لتحقيق الأهداف التربوية التي وجدت المدرسة من أجلها، وانطلقت الدراسة من التساؤلات التالية:

- في ماذا تتمثل مهارات الاتصال التربوي؟.

[1] نزار ياسر خير الله الدلفي: **معوقات الاتصال من وجهة نظر التدريسيين في مدارس محافظة واسط**، لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد الثاني والعشرون، 2013. (بحوث علوم التربية والاجتماع)

- ما هو شكل العلاقات داخل الثانويات بين التلاميذ والأساتذة والإداريين؟
- ما هي وسائل الاتصال الأكثر استخداماً في الثانويات؟

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي وتم الاستعانة بأدوات البحث المتمثلة في المقابلة والاستبيان، الذي تم توجيهه إلى الأساتذة في مرحلة التعليم الثانوي، طبق الاستبيان على عشرة ثانويات بولاية الشلف من أصل 59 ثانوية للعام الدراسي 2013-2014، وتكونت عينة الدراسة من 200 أستاذ وأستاذة.

أما عن نتائج الدراسة فقد أوضحت، أن العلاقات في المؤسسات التربوية عادية جداً، تتحدد حسب الموقف الاتصالي وطبيعة أطراف العملية الاتصالية (التلاميذ، الأساتذة، والإداريين)، هذه المؤسسات التي تستعمل فيها عدة وسائل اتصالية إلا أن أعضاء المجتمع المدرسي يميلون أكثر للاتصال الشخصي أكثر من الوسائل الأخرى. حيث بينت نتائج الدراسة أن معظم الأساتذة علاقتهم بزملائهم علاقة جيدة، وعلاقتهم بالتلاميذ والإداريين علاقة عادية، وأكثر الوسائل الاتصالية استخداماً في الثانويات هي الاتصال الشفهي من خلال الاعتماد على الاجتماعات الخاصة بالإدارة، والحوار والمناقشة داخل القسم.

كما أكدت نتائج الدارسة، أن معظم الأساتذة رأوا بأن المناخ العام للمؤسسة (أي البيئة التربوية الاتصالية) لا يساعدهم على أداء مهامهم. كما تبين للباحثة من خلال دراستها أن معظم الأساتذة يفضلون استعمال أسلوبي الحوار والمناقشة في العملية التعليمية نظراً لأهميتها في ايصال المعلومات للتلميذ والعمل على توجيهه.

تعقيب:

تشابهت الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في أحد جوانبها، إذ تناولت هذه الأخيرة الاتصال ومهارات التعامل في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر الأساتذة. ودراستنا تعمد للبحث في متغير الاتصال التربوي ومعوقاته بالمدارس الثانوية غير أننا ربطناه بظهور العنف لدى التلميذ، تشابهت الدراستين في المنهج المعتمد "المنهج الوصفي" وكذا الأدوات البحثية "الاستمارة" و"المقابلة"، واختلفا في عينة البحث حيث وجهت الاستمارة للأساتذة في حين ستكون عينة دراستنا من التلاميذ. وقد تم الاستفادة من هذه الدراسة في إثراء دراستنا في الجانب المتعلق بالاتصال التربوي نظرياً، وميدانياً بتحديد بعض مؤشرات الاتصال التربوي.

– دراسة لباز بن زيان: معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسة التربوية، دراسة ميدانية لعينة من أساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع الاتصال، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2018.

تهدف الدراسة إلى الوقوف على معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسة التربوية انطلاقاً من التساؤل الرئيس التالي: ماهي معوقات العملية الاتصالية في المؤسسة التربوية بين الأستاذ بوصفه مرسلاً وبين المتعلم بوصفه مستقبلاً؟ وافترض أن التباين في التكوين لدى الأساتذة كمرسلين في العملية الاتصالية يعيق أدائهم في إحداث التفاعل الصفي، وأن كثافة البرامج كرسالة في العملية الاتصالية يعيق المتعلمين في تحصيلهم داخل المؤسسة التربوية، والفرضية الثالثة لدراسته ترى أن غموض المقاربة بالكفاءات كقناة في العملية الاتصالية تعيق تحقيق كفاءات التعلم داخل المؤسسة التربوية، والفرضية الرابعة تنص على أن التدخل السلبي للبيئة الاجتماعية للمتعلم يعيقه كمستقبل عن اجتناب السلوكات المنحرفة.

وللإجابة عن التساؤل المطروح لدراسة السابقة قام الباحث بالاستعانة بالاستبيان والمقابلة لجمع البيانات، حيث كان الاستبيان موجه للأساتذة، أما المقابلة فتمت مع بعض المشرفين التربويين وبعض مستشاري التربية، وكانت عينة الدراسة مكونة من 400 شخص، حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة لنتائج التالية:

– تباين تكوين الأساتذة بوصفهم مرسلين في العملية الاتصالية يعيق أدائهم في إحداث التفاعل الصفي.

– كثافة البرامج في العملية الاتصالية تعيق المتعلمين في تحصيلهم الدراسي.

– غموض المقاربة بالكفاءات في العملية الاتصالية يعيق تحقيق كفاءات التعلم داخل المؤسسة التربوية.

– التدخل السلبي للبيئة الاجتماعية يعيقه كمستقبل في العملية الاتصالية عن اجتناب السلوكات المنحرفة.[1]

تعقيب:

تعتبر دراستنا من الدراسات القريبة والمشابهة لهذه الدراسة في أحد جوانبها حيث تبحث هذه الدراسة في معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسة التربوية، وركزت هذه الدراسة على مجموعة من المعوقات التواصلية منها ما هو متعلق بتباين تكوين الأساتذة وكذا كثافة البرامج التعليمية وغموض المقاربة بالكفاءات لدى الأساتذة والتدخلات السلبية للبيئة الاجتماعية، ودراستنا تشابه هذه الدراسة في نوع الأداة المستخدمة "الاستبانة"، وتم الاستفادة منها في إثراء الدراسة بتحديد مؤشرات معوقات الاتصال، وأضفنا في دراستنا "الملاحظة البسيطة" كأداة

[1] لباز بن زيان: معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسة التربوية، دراسة ميدانية لعينة من أساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع الاتصال، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2018.

ثانوية، كما اختلفت الدراسة في العينة المختارة حيث اقتصرت الباحثة على عينة من المدرسين بينما دراستنا ستعتمد على عينة من تلاميذ الطور الثانوي كعينة للدراسة وهي عينة قصدية.

2-الدراسات السابقة المتعلقة بالعنف في الوسط المدرسي:

أ- الدراسات السابقة العربية:

- دراسة جهاد على السعايدة: أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، دراسة ميدانية في قضاء عيرا ويرقا، الجامعة الأردونية،2014.

تعمد الدراسة إلى الكشف والوقوف على أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء الأمور في قضاء عيرا ويرقا التابع لمحافظة البلقاء(الأردن) للعام الدراسي2011/2010م، وبيان أهم وسائل الحد من العنف، و اعتمدت الدراسة على منهج "المسح الاجتماعي بالعينة"، وتكونت عينة الدراسة من (100) ولي أمر منهم (28) أباً و(72) أماً، وكان نوع العينة هو "العشوائية المنتظمة" بطول فئة (7)، واستخدمت "الاستبانة" لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

- إن أهم الأسباب الاجتماعية التي تؤدي إلى العنف المدرسي هي: عجز الأسرة عن توفير المتطلبات الأساسية للطلبة، يليها اتباع رفاق السوء.

- أن أهم الأسباب المدرسية للعنف هي: تشديد الرقابة على الطلبة، يليها ضعف القيادة الادارية في المدرسة.

- كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات أولياء أمور الطلبة على الأسباب الاجتماعية والمدرسية للعنف ومتوسط المقياس الافتراضي.

- توصلت الدراسة لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى اختلاف الجنس، فيما وجدت فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

- من أهم وسائل الحد من العنف من وجهة نظر أولياء الأمور هي: توفير الخدمات(ملعب، ساحات) في المدرسة، يليه تفعيل التوجيه والإرشاد المدرسي، ثم تدريب المعلمين في دورات متخصصة للتعامل داخل الحصة.

وأوصت الدراسة بتوعية الأهالي بأسباب العنف المدرسي لتكون عونا لهم لتفادي حصوله، وتفعيل النهج الديمقراطي في تعامل الهيئتين الإدارية والتدريسية مع الطلبة.[1]

[1] جهاد علي السعايدة: **أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**، دراسة ميدانية في قضاء عيرا ويرقا، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 41، العدد1، الجامعة الأردنية،2014.

تعقيب:

تعد دراستنا من الدراسات القريبة والمشابهة لهذه الدراسة في أحد جوانبها حيث تناولت هذه الدراسة العنف المدرسي، وتناولت هذه الدراسة الأسباب المدرسية والاجتماعية للعنف المدرسي من وجهة نظر أولياء الأمور، ودراستنا تشابه هذه الدراسة في نوع الأداة المستخدمة " الاستبانة "، وتم الاستفادة منها في إثراء الدراسة بتحديد أبعاد العنف، غير أننا أضفنا في دراستنا "المقابلة" كأداة ثانوية، كما اختلفت الدراسة في العينة المختارة حيث اقتصرت الباحثة على عينة من أولياء الأمور بينما دراستنا ستعتمد على عينة من تلاميذ الطور الثانوي كعينة للدراسة وهي عينة قصدية باستخدام الحصر الشامل.

– دراسة محمد صايل الخضر حمادنة: دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية، 2014.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أشكال العنف المدرسي، ودرجة انتشاره في المدارس الثانوية في محافظة اربدا، والتعرف على الأسباب الكامنة وراء العنف المدرسي، فضلا عن دور مديري المدارس الثانوية في الحد من ظاهرة العنف المدرسي، وتم اتباع المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، وقد تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة، تكونت من (450) فردا، منهم (50) مديرا ومديرة، و(50) مساعد مدير ومساعدة، و(150) معلما ومعلمة، و(200) طالبا وطالبة، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

– أن العنف اللفظي هو أكثر أشكال العنف انتشارا في المدارس الثانوية بمحافظة اربدا، جاء بعده في المرتبة الثانية خطف أغراض الزملاء، ثم العنف الجسدي في المرتبة الثالثة، وأخيرا التحرش الجنسي في المرتبة الأخيرة.

– جاءت الأسباب النفسية في المرتبة الأولى من حيث دورها في انتشار العنف المدرسي، وبدرجة كبيرة، في حين أن باقي الأسباب الاجتماعية والأسرية والاقتصادية، والأسباب الدراسية، والأسباب الإدارية المدرسية جاءت بدرجة متوسطة.

– توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن دور الإدارة المدرسية في الحد من العنف المدرسي في المدارس الثانوية في نفس المحافظة هو بدرجة كبيرة، كما دلت على وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول دور المديرين في الحد من ظاهرة العنف المدرسي تعزى إلى متغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(α=0.05) تعزى لأثر الوظيفة في جميع المجالات، باستثناء الأسباب الاجتماعية والأسرية والاقتصادية، وجاءت الفروق لصالح منطقة بني كنانة.[1]

[1] محمد صايل الخضر حمادنة: **دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية**، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد(3)، العدد(7)، 2014.

تعقيب:

اهتمت الدراسة التي بين أيدينا بالكشف عن أشكال العنف المدرسي، ودرجة انتشاره في المدارس الثانوية في محافظة أربدا، حيث أفادتنا هذه الدراسة في تحديد مؤشرات العنف المدرسي، أما عن أداة الدراسة فتتشابه دراستنا في انتقاء أداة الاستمارة لما تتطلبه الدراستين في الشق الميداني، وعدم اتفاقنا مع هذه الدراسة في نوع العينة المختار، حيث اعتمدت هذه الدراسة على العينة العشوائية، في حين أن دراستنا ستعمد إلى اختيار العينة القصدية.

– دراسة الشريف الهلالي وآخرون: العنف المدرسي تمثلات الفاعلين التربويين، دراسة ميدانية، سلسلة الكتاب التربوي، مطبعة أميمة،ط1، المغرب،2015.

هدفت الدراسة إلى معرفة أسباب العنف من وجهة نظر التلاميذ والأساتذة، والأطر الإدارية من داخل المؤسسة التعليمية ومن خارجها من جهة، والأشكال والأطراف الأكثر ممارسة للعنف من جهة ثانية. انطلاقا من التساؤل حول أسباب العنف بالوسط المدرسي الثانوي التأهيلي من وجهة نظر التلاميذ والأساتذة والأطر الإدارية، وتكونت عينة الدراسة من (242) مبحوثاً، موزعة على ثلاثة فئات وصل عدد التلاميذ إلى (177) مبحوثاً بنسبة (73.15%) من أفراد العينة، بينما عدد الأساتذة بلغ (42)
(17.35%)، في حين وصل عدد الأطر الإدارية (23) مبحوثاً بنسبة (09.50 %)، تم اختيارهم بطريقة العشوائية الطبقية. ولجمع البيانات أعد الباحث أداة الاستمارة اشتملت على جزئيين، الأول: عبارة عن المعلومات الشخصية عن أفراد العينة، والثاني: يمثل متن الاختبار، ويتكون من ثلاثة عشر سؤالاً موزعة على خمسة محاور رئيسية، الأول تم تخصيصه للحديث عن العنف والمدرسة، أما المحور الثاني فيتحدث عن أشكال العنف، في حين يتحدث المحور الثالث عن علاقة العنف بأفراد العينة، والمحور الرابع يشمل تمثلات أسباب الظاهرة، في حين المحور الخامس تم تخصيصه للاقتراحات للحد من العنف. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

– موضوع العنف في المدرسة ومحيطها موضوع مركب وأبعاده تمظهراته كثيرة التعقيد.

– العنف ظاهرة ناتجة عن جملة من الأسباب من داخل المؤسسة وخارجها.

– التمثلات الشائعة حول العنف المدرسي تعد من بين أسبابه الأساسية.

– التأكيد على وجود العنف بالمؤسسات التعليمية بأشكاله المختلفة.

– فئة الأساتذة والأستاذات هي الأكثر تعرضاً للعنف مقارنة مع فئات التلاميذ والأطر الإدارية.

– فئة الذكور تلاميذ وأساتذة وأطر إدارية هم الأكثر ممارسة للعنف بأشكاله المختلفة مقارنة بالإناث في مختلف الفئات.

– الأساتذة والأستاذات هم الأكثر اعترافاً بممارستهم للعنف بأشكاله المختلفة مقارنة بالتلاميذ والأطر الإدارية ذكوراً وإناثاً.

– محيط المؤسسة هو المكان الذي يكثر فيه العنف مقارنة بالحجرات الدراسية والساحة وأماكن أخرى.

– السب والشتم هو من أكثر أشكال العنف حضوراً داخل المؤسسات التعليمية متبوعاً بتخريب الممتلكات والضرب.

– الذكور من الأساتذة والتلاميذ هم الأكثر اعترافاً بوجود التحرش باعتباره شكلاً من أشكال العنف من الإناث بالمؤسسات التعليمية.

– اختزال العنف المدرسي في طابعه اللفظي كالسب والشتم أو المادي كالضرب وتخريب الممتلكات.

– التأكيد على ضرورة تظافر الجهود لمواجهة ظاهرة العنف من خلال خلق مراكز الإنصات والمراقبة السيكولوجية والأنشطة التربوية.[1]

تعقيب:

تتشابه الدراسة الحالية والدراسة السابقة في أحد جوانبها الهامة وهو العنف المدرسي، حيث تناولت هذه الأخيرة العنف المدرسي بشكل عميق ومفصل، حيث تم الاستفادة منها في تحديد أبعاد العنف، وتتشابه الدراستين في نوع المنهج المستخدم "المنهج الوصفي التحليلي"، وفي أداتي الاستمارة ، ونجد أن تركيز دراستنا يتجه نحو معرفة ما إذا كانت معوقات الاتصال سبب في ظهور العنف لدى التلميذ، وهذا ما نجده غائباً في الدراسة السابقة. كما اختلفت الدراستين في نوع العينة حيث استخدمت الدراسة في اختيار عينتها الطريقة العشوائية الطبقية أما دراستا فتستند إلى اختيار القصدي.

ب– الدراسات السابقة الجزائرية:

– دراسة محمد خشمون: ثقافة العنف في المؤسسات التربوية والتعليمية الجزائرية، دراسة ميدانية، 2013.

انطلق الباحث في دراسته من هدف أساسي هو الكشف عن أهم العوامل والأسباب التي تقف وراء انتشار ثقافة العنف المدرسي بين التلاميذ والمعلمين في المؤسسات التربوية والتعليمية الجزائرية، وذلك بغية توجيه الأنظار إليها أكثر لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث النظرية والميدانية حولها، ومحاولة التوصل إلى حلول عملية تساعد على القضاء على هذه الثقافة العنيفة، وتستبدلها بثقافة أكثر تحضراً ورقياً، تتناسب مع الأهداف التعليمية

[1] الشريف الهلالي وآخرون: **العنف المدرسي تمثلات الفاعلين التربويين**، دراسة ميدانية، سلسلة الكتاب التربوي، مطبعة أميمة،ط1، المغرب،2015.

والتربوية المنشودة، ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على منهج "المسح بالعينة"، وقد استخدام "العينة العشوائية البسيطة" وعلى اعتبار أن موضوع بحثه يتناول ثقافة العنف المدرسي في المؤسسات التربوية والتعليمية الجزائرية (الثانويات)، فقد اختار الباحث بطريقة العينة العشوائية إحدى الثانويات في مدينة الخروب في ولاية قسنطينة (ثانوية ماسينيسا)، وقدر عدد التلاميذ في تلك الثانوية بنحو (1025) تلميذ وتلميذة، وبعد إجراء عملية الاختيار العشوائي من بين التلاميذ كانت النتيجة ظهور نحو (100) تلميذ، وهي نسبة تمثل(10%) من العدد الاجمالي لتلاميذ الثانوية، حيث تكون أفراد العينة من (55) تلميذاً و (45) تلميذة، كما يتوزع أفراد العينة بين السنة الأولى بنسبة (29%)، والثانية بنسبة (35%)، والثالثة بنسبة (36%)، وتراوح سنهم بين (16-18) سنة، وهو السن الطبيعي في هذه المرحلة التعليمية، أما من ناحية التخصص العلمي فأفراد العينة (47%) منهم علمي و (53%) أدبي. وقد اعتمد الباحث في جمع البيانات بشكل أساسي على أداة (الاستمارة)، كما اعتمد على أدوات أخرى في جمع البيانات كالملاحظة والمقابلة، خاصة في الدراسة الاستطلاعية.

وتوصل الباحث من خلال دراسته إلى جملة من النتائج نذكر منها:

- أن أهم الأسباب والعوامل التي تقف وراء انتشار ثقافة العنف المدرسي في المؤسسات التعليمة والتربوية الجزائرية (الثانويات)، ترجع أساساً إلى الأسرة، بسبب ضعف المستوى التعليمي لكل من الوالدين، وتدني مستواها الاقتصادي، وكذا الاعتماد على أسلوب القسوة والعنف مع الأطفال، وبخاصة من خلال التنشئة الاجتماعية، وإلى وسائل الاعلام بسبب أفلام العنف، والرسوم المتحركة التي تقوم على المنافسة العنيفة، والألعاب الالكترونية العنيفة (العنف الترفيهي)، وأيضاً مشاهدة العنف المعروضة في النشرات الإخبارية (العنف الإخباري)، وإلى ممارسات العنف داخل المجتمع، بسبب مظاهر العنف المباشرة في المجتمع، والخبرات العنيفة والشجارات، وكذلك وصف المجتمع للعنيف بالشجاع، والمسالم بالضعيف، والعدوانية الموجودة في المجتمع، وأخيراً إلى المحيط المدرسي بسبب قسوة بعض الأساتذة، والتمييز في التعامل بين التلاميذ من طرف الإدارة، والتحرش بالفتيات من قبل بعض التلاميذ، والاحترام المبني على الخوف من التلاميذ العنيفين في الوسط المدرسي.[1]

تعقيب:

اهتمت الدراسة التي بين أيدينا بالكشف عن العوامل والأسباب التي تقف وراء انتشار ثقافة العنف المدرسي بين التلاميذ والمعلمين في المؤسسات التربوية والتعليمية الجزائرية، حيث أفادتنا هذه الدراسة في تحديد مؤشرات "العنف في الوسط المدرسي"، أما عن أداة الدراسة فتتشابه دراستنا في انتقاء أداة الاستمارة لما تتطلبه

[1] محمد خشمون: **ثقافة العنف في المؤسسات التربوية والتعليمية الجزائرية**، دراسة ميدانية، سلسلة كتب المستقبل العربي(64)، مركز دراسات الوحدة العربية،ط1، بيروت ،2013.

الدراستين في الشق الميداني، وعدم اتفاقنا مع هذه الدراسة في نوع العينة المختار، حيث اعتمدت هذه الدراسة على العينة العشوائية البسيطة "المسح بالعينة"، في حين أن دراستنا ستعمد إلى اختيار العينة "القصدية".

– دراسة طه حمود، واضح العمري: أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة حسب أراء المدرسين دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة، مجلة الأستاذ، العدد214، المجلد الثاني، 2015.

سعت هذه الدراسة لإبراز الأسباب المؤدية إلى العنف لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في بعض المؤسسات بولاية المسيلة، من خلال الإجابة على السؤال:

– ما هي أسباب العنف في الوسط المدرسي حسب أراء الأساتذة؟ الأسئلة الفرعية تتمثل في:

– هل يرجع سبب ممارسة تلميذ المرحلة المتوسطة للعنف إلى تأثير البيئة الأسرية؟

– هل يرجع سبب ممارسة تلميذ المرحلة المتوسطة للعنف إلى تأثير وسائل الإعلام؟

– هل يرجع سبب ممارسة تلميذ المرحلة المتوسطة للعنف إلى جماعة الرفاق؟

– هل يرجع سبب ممارسة تلميذ المرحلة المتوسطة للعنف إلى طريقة معاملة الغدارة المدرسية للتلميذ؟

وللإجابة على جملة هذه التساؤلات تم الاعتماد على المنهج الوصفي، حيث تم اختيار عينة مكونة من 50 مدرس(ة) تم السحب بطريقة عشوائية وهي تمثل 12% من المجتمع الكلي (401) مدرس(ة). وقد استخدمت أداة الاستبانة كأداة رئيسة والمقابلة كأداة ثانوية، أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

– أن ظاهرة العنف لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ماهي إلا منتوج لتفاعل العديد من العوامل والأسباب الاجتماعية البيداغوجية (أسرة، مدرسة، جماعة الرفاق، وسائل إعلام) فمن بين العوامل الأسرية التي تؤدي بالتلميذ إلى ممارسة العنف غياب الحوار والتواصل بين أفراد الأسرة ...

– اتضح من خلال هذه الدراسة أن لجماعة الرفاق–ولاسيما السيئة منها– دوراً مهماً في حوادث العنف المدرسي، وأنهم يشاركون ويحرصون عليه بطريقة ما.

– تؤدي وسائل الإعلام دوراً في ممارسة التلميذ للعنف، فالشاب يقلد النماذج السلوكية التي يراها باستمرار، فإذا كانت هذه النماذج عنيفة وسلبية، فإن السلوك يصبح عنيفاً وعدوانياً.

– كما بينت الدراسة أن ثمة علاقة بين السلوك العنيف لتلميذ من جهة وكل من: مهارة الاتصال والتفاعل لدى الأستاذ وامتلاكه مهارات تعليمية جيدة، وكذا خصائص التلاميذ. كما أن لغياب التواصل بين الإدارة المدرسية والأولياء وعدم متابعة الأهل لأبنائهم من خلال الحضور إلى المتوسطة كلها عوامل مؤثرة في حدوث العنف المدرسي.[1]

[1] طه حمود، واضح العمري: **أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة حسب أراء المدرسين دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة**، مجلة الأستاذ، العدد214، المجلد الثاني، 2015.

تعقيب:

تعتبر دراستنا من الدراسات القريبة والمشابهة لهذه الدراسة في أحد جوانبها، والمتعلق بعنف التلميذ ضد المعلمين والإدارة، وهو الذي سنعمد لدراسته كمتغير تابع (أي العنف المدرسي)، ودراستنا تشابه هذه الدراسة في نوع المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي، وتم الاستفادة من هذه الدراسة فيما يتعلق بالأسباب المدرسية المسؤولة عن حدوث العنف، غير أننا أضفنا في دراستنا بعد جديد وهو المتعلق بالعنف ضد جماعة الأقران، ونجد دراستنا تميزت بتحديد أنماط العنف ضد كل من الأستاذ والتلميذ والإدارة، وتتشابه دراستنا أيضاً مع هذه الدراسة في الأداة المستخدمة الاستبانة (الاستمارة)، واختلفت الدراسة في العينة المختارة حيث اعتمدت الدراسة العينة الطبقية العنقودية العشوائية. أما دراستنا فتعمد لاستخدام العينة القصدية.

– دراسة صالح العقون: البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرتي تقرت وحاسي مسعود بولاية ورقلة، تخصص علم اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، اطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2017.

استهدفت هذه الدراسة البحث في علاقة البيئة المدرسية بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية، وكذا محاولة الوصول إلى بيئة مدرسية خالية من المظاهر السلبية والتي يعتبر العنف أهمها، وتمحورت إشكالية هذه الدراسة حول التساؤل الرئيسي التالي: ما علاقة البيئة المدرسية بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية؟ والذي تمحورت عنه الأسئلة الفرعية التالية:

– ما علاقة السلوك التعليمي الخاطئ للأستاذ بالعنف المدرسي عند التلميذ؟

– ما علاقة فشل التلميذ في علاقاته المدرسية بممارسته لسلوك العنف المدرسي؟

– ما علاقة كثافة البرنامج الدراسي وصعوبته بالعنف المدرسي عند التلميذ؟

حيث تمت الإجابة عن هذه الأسئلة من خلال دراسة ميدانية ببعض الثانويات الواقعة بدائرتي تقرت الكبرى وكذا دائرة حاسي مسعود بولاية ورقلة وقد بلغ عدد هذه الثانويات 6 ثانويات، وقد تم استخدام أداة الاستمارة حيث وجهت لتلاميذ الثانويات محل الدراسة وهي الأداة الرئيسية في الدراسة، وكذا أداة الملاحظة والمقابلة كأدوات مساعدة وثانوية، اضافة إلى الوثائق والسجلات، أما نوع العينة فكانت عينة قصدية حيث تم انتقاء التلاميذ الممارسين لسلوك العنف من مجموع التلاميذ المتمدرسين، وتم إجراء الدراسة على عينة مكونة من 170 تلميذاً من مختلف السنوات الثلاث المكونة للمرحلة الثانوية، أما العينة الممثلة للأساتذة فقد تم اختيار الأساتذة رؤساء المواد، إضافة إلى ذلك تم اختيار مستشاري التربية بهذه المؤسسات لإجراء مقابلات معهم. وتم

الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، الذي يمكن من دراسة الظاهرة محل الدراسة وتحليل البيانات والنتائج. حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية، وحساب مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت.

تم التوصل إلى النتائج العامة التالية:

- يلجأ بعض الأساتذة إلى الرد بقسوة على بعض التصرفات الخاطئة لتلاميذهم الأمر الذي ينتج عنه رد فعل من التلاميذ متمثلاً في تعنيفه للأستاذ.

- لا يتمكن بعض التلاميذ من فهم الدروس المقدمة من طرف الأستاذ بسبب طريقته في تقديمها، الأمر الذي يدفعهم إلى القيام بإثارة الفوضى والقيام ببعض سلوكيات العنف.

- يقر أغلب المبحوثين أن توبيخ الأستاذ لهم يعتبر من أهم العوامل التي تدفعهم إلى شتمه وتهديده، ولعل مرد ذلك إنما يعود إلى الأثر السلبي الذي يتركه أسلوب التوبيخ على نفسية المتعلم، إضافة إلى تأثيرات المرحلة العمرية للتلميذ.

- يؤدي عدم مراعاة الأستاذ للظروف الخاصة للتلميذ إلى وقوع شجارات بين الطرفين.

- إن تهديد الأستاذ للتلميذ بالفشل والرسوب الدراسيين يدفع بالأخير إلى الرد عن ذلك بعبارات قاسية.

-إن تحميل الأستاذ التلميذ مسؤولية أفعال المشاغبة التي يقوم بها زملاؤه وعدم التأكد يدفع بالتلميذ إلى الرد على ذلك بعنف.

-يؤدي تركيز الأستاذ خلال عملية التدريس على التلاميذ النجباء فقط في مقابل عدم إيلاء نفس الأهمية للبقية إلى تعرضه للتعنيف اللفظي من طرف تلاميذه.

- يؤدي طرد الأستاذ للتلميذ من الحصص الدراسية إلى تبادل الأخير الشتائم والتهديدات مع أستاذه.

يؤدي استهزاء الأستاذ بالتلميذ أمام زملائه إلى ردود أفعال تتمثل في التصرف معه بقسوة. -

- إن تبني الأستاذ للأسلوب التسلطي في إدارة القسم وعدم اشراك التلاميذ في ذلك يؤدي إلى تعرضه لتعنيف تلاميذه.

- تعتبر العلاقة السيئة مع المدرسين من أهم العوامل التي تدفع بالتلميذ إلى ممارسته لسلوك العنف نحوهم.

- يتبنى أغلب أعضاء الإدارة المدرسية أسلوب الصرامة في تعاملهم مع التلاميذ وهو الأمر الذي يعاني بعض التلاميذ الممارسين لسلوك العنف المدرسي من النظرة السلبية لهم من طرف الإداريين وهو الأمر الذي يدفعهم إلى ممارسة العنف تجاههم.

- توصلت الدراسة إلى أن العلاقة السيئة للتلاميذ مع المراقبين تؤدي بهم إلى تبادل الشتائم معهم وتهديدهم.

– محدودية علاقات التلميذ مع أعضاء الإدارة المدرسية وسيادة النمط الرسمي للعلاقات بين الطرفين يؤدي إلى تبادل العنف معهم.

– توصلت الدراسة إلى أن اهتمام الأساتذة باستكمال البرنامج الدراسي على حساب شرحه للتلاميذ نتيجة كثافته أدى إلى دخول التلاميذ في مناوشات مع أساتذتهم.

– يؤدي غضب التلميذ وقلقه الناتجين عن عدم فهم الدروس إلى ارتكابه لسلوك العنف داخل المؤسسة.

– بسبب صعوبة بعض الدروس يتغيب التلميذ عن حضورها وهو الأمر الذي يدخله في شجارات مع الأساتذة والإداريين.

– توصلت الدراسة إلى أن غموض بعض المفاهيم الدراسية يجر التلميذ نحو إثارة الفوضى والقيام بسلوكيات المشاغبة داخل الصف الدراسي، ويعود ذلك لحالة القلق والضغط التي يعانيها التلميذ بسبب غموض وصعوبة هذه المفاهيم.

– تؤدي صعوبة مقررات بعض المواد الدراسية إلى تصرف التلميذ بعنف نحو الأساتذة القائمين على تدريسها.

– تؤدي قناعة التلميذ بصعوبة البرنامج الدراسي إلى تصرفه بعنف نحو أساتذته.

– يؤدي شعور التلميذ بالعجز والفشل في فهم بعض الدروس بسبب صعوبتها إلى استهزاءه بالأستاذ وإثارة غضبه خلال سير الحصص الدراسة.

– يؤدي تركيز الأستاذ عن الحصص النظرية في مقابل نقص حصص التطبيق بسبب كثافة البرنامج الدراسي إلى تعنيفه لفظياً من طرف التلميذ.[1]

تعقيب:

تشابهت الدراسة الحالية كثيرا مع هذه الدراسة، إذ تناولت هذه الأخيرة البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية في جانبين، الأول تمثل في البيئة المدرسية وهو متغير نراه واسع ويشمل الاتصال والعلاقات الاجتماعية التي نحن بصدد دراستها، والثاني تمثل في العنف المدرسي الذي اعتبر المتغير البارز في دراستنا، وقد تم الاستفادة من هذه الدراسة في إثراء دراستنا في الجانبين السابقين، غير أننا نجد أن دراستنا انفردت بدراسة بُعد "الاتصال التربوي ومعوقاته" على وجه الخصوص، وما إذا كانت هذه المعوقات سبباً في ظهور العنف لدى تلاميذ الطور الثانوي، واتفقت الدراستين أيضا في تحديد ميدان الدراسة، حيث كانت المرحلة الثانوية ميدان لدراسة.

[1] صالح العقون: **البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية**، دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرتي تقرت وحاسي مسعود بولاية ورقلة، تخصص اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، اطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2017.

وتتفق الدراستين في المنهج المستخدم وهو "المنهج الوصفي"، والأدوات المستخدمة في الدراسة (الاستمارة، والمقابلة).

– دراسة كمال بوطورة: مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية، دراسة ميدانية بثانويات مدينة الشريعة بتبسة، جامعة محمد خيضر، بسكرة،2017.

سعت هذه الدراسة إلى الكشف والتعرف على مظاهر العنف وتداعياته في المدارس الثانوية بمدينة الشريعة(تبسة)، من خلال الوقوف على أبرز مظاهر العنف التي يتعرض لها تلميذ المرحلة الثانوية من قبل زملائه داخل محيط الثانوية، وكذلك الكشف عن الفروق في درجة مظاهر العنف المدرسي التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي، والبحث في إمكانية وجود علاقة بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له التلميذ وتدني تقدير الذات، كما سعت هذه الدراسة للبحث في إمكانية وجود علاقة بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له التلميذ والعزلة الاجتماعية، إضافة إلى البحث في إمكانية وجود علاقة بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والتغيب المدرسي.

ولتحقيق الأهداف السالفة الذكر اعتمد الباحث في دراسته على "المنهج الوصفي"، وكان نوع العينة هو" العينة القصدية"، واعتمد الباحث كذلك على أداة "الاستبانة"؛ حيث تم الاستناد إلى استبانتين أحدهما لقياس مظاهر العنف المدرسي متكون من (35) عبارة موزعة على (05) أبعاد، أما الاستبيان الثاني لقياس تداعيات العنف المدرسي متكون من (30) عبارة موزعة على (03) أبعاد، وقد تم استخراج الخصائص السيكومترية لهما المتمثلة في الصدق والثبات.

تم توزيع الاستبانتين على عينة متكونة من (300) تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة قصدية (التلاميذ الذين تعرضوا لحالات عنف من قبل زملائهم داخل الثانوية) موزعين على ستة (06) ثانويات وهو العدد الكلي لثانويات ولاية تبسة، وأظهرت الدراسة النتائج التالية:

– بالنسبة لمتغير الجنس تم التوصل إلى أن تعرض التلاميذ للعنف المدرسي لا يقتصر على فئة الذكور فقط، بل يشمل أيضاً فئة الإناث، إلا أن النسبة الأعلى كانت عند الذكور.

– بالنسبة لمتغير العمر فتم الوصول إلى أن نسبة التلاميذ الأقل سناً الذين تعرضوا لحالات عنف داخل الثانوية أكبر بحوالي (4) مرات من التلاميذ الأكبر سناً.

– بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي فقد أوضحت النتائج أن التعرض للعنف داخل الثانوية يشترك فيه تلاميذ المستويات الدراسية الثلاثة، إلا أن أعلى نسبة قد سجلت لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وذلك بنسبة (

46.33 %) ثم يليها نسبة (32.67%) والتي تمثل تلاميذ السنة الثانية ثانوي، أما أدنى نسبة فقد سجلت لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي ب (21%).

– أظهرت نتائج الفرضية الأولى أن العنف بمظاهره المختلفة منتشرة بين صفوف تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بثانويات مدينة الشريعة، كما أشارت النتائج أن جميع مظاهر العنف المتكونة من خمس أبعاد (لفظي، بدني، نفسي، ضد الممتلكات، تحرش جنسي)، كانت هذه المظاهر كلها تنتمي للمستوى المتوسط باستثناء العنف اللفظي الذي جاء ضمن المستوى المرتفع، مما يدل على أن العنف السائد والغالب هو العنف اللفظي.

– أظهرت نتائج الفرضية الثانية عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من العنف اللفظي والعنف ضد الممتلكات والدرجة الكلية لاستبيان مظاهر العنف المدرسي، كما بينت كذلك النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في كل من العنف البدني الذي كان لصالح الذكور، أما بالنسبة لكل من العنف النفسي والتحرش الجنسي فكان لصالح الإناث.

– أشارت نتائج الفرضية الثالثة أن قيم معاملات الارتباط بين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية والشعور بتدني تقدير الذات قد كانت كلها مرتفعة، وتظهر العلاقة الارتباطية الطردية بين الشعور بتدني تقدير الذات ومظاهر العنف المدرسي؛ حيث الشعور بتدني تقدير الذات يزيد لدى أفراد عينة الدراسة بازدياد درجة تعرضهم لأشكال العنف المدرسي.

– بينت نتائج الفرضية الرابعة أن قيم معاملات الارتباط بين الرغبة في العزلة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة، وبين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية قد كانت كله مرتفعة، وتظهر العلاقة الطرية بين الرغبة في العزلة الاجتماعية ومظاهر العنف المدرسي؛ حيث أن الرغبة في العزلة تزيد لدى أفراد العينة بازدياد درجة تعرضهم لمظاهر العنف المدرسي.

– أوضحت نتائج الفرضية الخامسة أن قيم معاملات الارتباط بين الميل إلى التغيب عن الثانوية لدى أفراد عينة الدراسة وبين كل مظهر من مظاهر العنف المدرسي والدرجة الكلية قد كانت كلها مرتفعة، وتظهر العلاقة الطردية بين التغيب المدرسي ومظاهر العنف المدرسي، حيث أن ظاهرة التغيب عن الثانوية تزيد لدى أفراد العينة بازدياد درجة تعرضهم لمظاهر العنف المدرسي. [1]

[1] كمال بوطورة: **مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية**، دراسة ميدانية بثانويات الشريعة (تبسة)، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2017.

تعقيب:

تعد دراستنا من الدراسات القريبة والمشابهة لهذه الدراسة في أحد جوانبها، حيث تناولت هذه الدراسة مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية وهو الذي سنعمد إلى دراسته كمتغير تابع، ودراستنا تشابه هذه الدراسة في نوع المنهج المستخدم "المنهج الوصفي" وأداة الدراسة "الاستمارة" وكذا نوع العينة "نمط العينة القصدية"، وتم الاستفادة منها في إثراء الدراسة بتحديد أبعاد العنف لدى التلاميذ، غير أننا أضفنا في دراستنا بعد جديد وهو بعد العنف المعنوي، ونجد أن دراستنا اختلفت مع هذه الدراسة في ربط العنف بمعوقات الاتصال التربوي، في حين الدراسة السابقة سعت لمعرفة الفروق في درجة مظاهر العنف المدرسي التي يتعرض لها تلميذ مرحلة التعليم الثانوي، والبحث في إمكانية وجود علاقة بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له التلميذ وتدني تقدير الذات، والعزلة الاجتماعية، و التغيب المدرسي.

الفصل الثاني

الاتصال التربوي في المؤسسة التعليمية

ومعوقاتها

تمهيد

أولا: لمحة تاريخية عن تطور ظاهرة الاتصال.

ثانياً: الاتصال في المجال التربوي رؤية تحليلية للعلاقات الاجتماعية والتفاعلات المدرسية.

ثالثاً: الاتصال التربوي في ضوء العلاقة بين التنشئة الأسرية والمدرسية أية علاقة؟

رابعاً: أهمية الاتصال التربوي وأهدافه وأنماطه وأشكاله.

خامساً: عناصر الاتصال التربوي ووظائفه.

سادساً: الاتصال في الوسط المدرسي الجزائري من خلال النصوص المنظمة للعلاقات التربوية.

سابعاً: معوقات الاتصال التربوي وآليات تجاوزها.

خلاصة

تمهيد:

تعد الظاهرة الاتصالية ركيزة أساسية في الوجود الاجتماعي، ولا يخلو أي نشاط أو فعل إنساني من عملية الاتصال والتواصل مع الأخر في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية، وفي المجال التربوي يشكل الاتصال التربوي بين الفاعليين التربويين وبالأخص (المدير، الأستاذ، التلميذ) وما يجمعهم من علاقات متداخلة ومتبادلة وفي اتجاهات مختلفة المحور الرئيسي للتفاهم وتبادل المعلومات، وذلك باعتبار أن مدلول الاتصال في سياقه العام يعبر عن تفاعلات وعلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي، من أجل تحقيق التعاون والتفاهم بين مختلف العناصر الفاعلة في المحيط التربوي، خاصة وأن هذه العلاقات والتفاعلات في الفضاء المدرسي تحتل مكانة هامة في تسيير الحياة المدرسية وتفعيل العملية التعلمية التربوية، حيث تعتبر مثل هذه العلاقات ضرورية لتحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم.

وفي ظل تعدد تصنيفات الاتصال وأشكاله وكذا أبعاده، نجده يأخذ بعد داخلي تعكسه العلاقات داخل المدرسة، وبعد خارجي (مجتمعي) تعكسه مختلف الأفعال التواصلية التي تجمع بين المدرسة ومؤسسات المجتمع الأخرى. الأمر الذي يبرز الأهمية الكبيرة التي يحظى بها الاتصال في الوسط المدرسي ودوره في تحقيق فعالية العملية التربوية.

هذا ويختل الاتصال التربوي ولا يؤدي وظائفه المسندة إليه متى اجتمعت بعض العوامل التي تعيق سير العملية الاتصالية في الاتجاه المخطط له والمرغوب فيه، وتعتبر العوامل الناتجة من داخل الوسط المدرسي مثل (التسلط التربوي، وضعف التفاعل الصفي، غياب العلاقات...) من أهم العوامل المعرقلة للعملية الاتصالية، ومنه يأخذ الاتصال المنحى السلبي خاصة ما يتعلق بالنسق التواصلي المحرك لعلاقات التلميذ المختلفة وتجلياته التربوية.

وفي ضوء ما سبق، جاء هذا الفصل للاتصال التربوي بمنظور السوسيولوجيا التربوية، محاولاً التركيز على التفاعلات التربوية والعلاقات الاجتماعية ضمن السياق المدرسي، وذلك انطلاقاً من مضمون يعرض الخلفية التاريخية للاتصال، وكذا الاتصال في المجال التربوي رؤية تحليلية للعلاقات الاجتماعية والتفاعلات المدرسية، وكذا الاتصال التربوي في ضوء العلاقة بين التنشئة الأسرية والمدرسية...أية علاقة؟ بالإضافة إلى أهمية الاتصال التربوي أهدافه وأنماطه وأشكاله، و عناصر الاتصال التربوي ووظائفه، ثم التعريج بعد ذلك على الاتصال في الوسط المدرسي الجزائري...من خلال النصوص المنظمة للعلاقات التربوية، ليتم اختتام الفصل بعنصر معوقات الاتصال التربوي وآليات تجاوزها.

أولا: لمحة تاريخية عن تطور ظاهرة الاتصال.

تستلزم طبيعة الوجود البشري وجود اتصال وعلاقات اجتماعية يبنيها الأفراد لتحقيق التواصل الاجتماعي بصيغه المختلفة، فالحياة الاجتماعية تحتاج لعملية الاتصال، بمعنى أن الأفراد لا يستطيعون العيش بمعزل عن الآخرين فحاجتنا إلى التواصل لا تقل أهمية عن حاجتنا إلى هذا الوجود، ولا معنى لأي فعل إنساني يقوم به الفرد دون وجوده في اطار اجتماعي تواصلي، فلا بد أن يرتكز هذا الفعل الإنساني على مجموع العلاقات والصلات بين الأفراد، ويمكن أن يستند طرحنا هذا إلى الفكرة القائلة باجتماعية الإنسان وضمن هذا الصدد أكد ابن خلدون في مقدمته أن التواصل من طبائع الأفراد حيث يرى أنه "من البين أن الالتحام والاتصال موجود في طباع البشر..."[1]

وعليه فإن التواصل يعتبر ضرورة اجتماعية لتحقيق غاية العيش المشترك وتبادل المصالح حيث أن "الإنسان اجتماعي بالطبع واجتماعيته أملت عليه التواصل مع أبناء جنسه، ولما خُصَ به من بين الكائنات من هبة العقل توجب عليه أن يكون سيد الحياة وصانعها وقائدها، فهو بالعقل خليفة الله في الأرض، وهذا التكليف الإلهي جعل الاتصال بين بني البشر محوراً أساسياً في الحياة الإنسانية لا يمكن لها أن تقوم دونه."[2]

لقد استشعر الفرد أهمية التواصل مع الآخر منذ القدم ومع مراحل الحياة المختلفة في المجتمع حيث "أدرك البشر أهمية التواصل منذ فجر التاريخ، ومع تتابع العصور زاد الإحساس بدوره في استمرار حياتهم، وتحقيق مصالحهم المختلفة، وتوحيد جهودهم، وترابط مجموعاتهم، وتنظيم أنشطتهم، وتطور أنماط حياتهم، فالاتصال بين أفراد المجتمع، والمجموعات الاجتماعية المختلفة ضروري لتحقيق متطلبات الاجتماع الإنساني، وهو شرط من شروط بقاء الكائن البشري."[3]

هذا وقد ارتبط تطور الاتصال بتطور الحياة الاجتماعية للأفراد، وذلك باعتبار الاتصال جزء أساسي من حياة الفرد "فشأن الاتصال في الحياة الإنسانية شأن حياة الإنسان نفسها، إذ بدأ بسيطاً كما بدأت الحياة بسيطة وازداد تعقيداً، وتطوراً بازدياد تطور الحياة وتعقدها فالإنسان لا يستطيع العيش بمفرده من دون الاتصال بغيره من الناس، وليس بالإمكان تصور مجتمع لا يتصل أبناؤه بعضهم ببعض، ولا يمكن تصور أسرة لا يتصل أفرادها ببعضهم."[4] وبالتالي يمكن القول، أن تطور الاتصال كعملية اجتماعية أخذ نفس منحى تطور الحياة البشرية، وأخذ من أشكالها البسيطة وكذا المعقدة.

---

[1] ولي الدين عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون: **مقدمة ابن خلدون**، الجزء الثاني، المحقق: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، ط1، دمشق، 2004، ص55.

[2] محسن علي عطية: **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال**، دار المناهج للنشر والتوزيع، د. ط، عمان، 2007، ص 51.

[3] ميساء أحمد أبوشنب، فرات كاظم العتيبي: **مشكلات التواصل اللغوي**، مركز الكتاب الأكاديمي، ط1، عمان، 2015، ص59.

[4] محسن علي عطية، **مرجع سابق**، ص 51.

في ضوء ما سبق بيانه، نجد أن الاتصال بوصفه نشاط إنساني واجتماعي له مكانة هامة على اختلاف مستوياته ووسائله، ونستطيع القول في هذا السياق أن بداياته انطلقت بشكل بسيط ترجمته جملة الإشارات المعبرة عن معاني يفهمها الأفراد والجماعات المشاركون في عملية الاتصال، وذلك وفق فترات زمنية محددة حيث "...كان الاتصال وما يزال عاملاً مهماً في التطور والتغير الاجتماعي والثقافي والاقتصادي، فكلما اتسعت وتنامت خطوات التغير والتطور اتسعت وازدادت الحاجة إلى المعلومات والأفكار والخبرات، وبالتالي إلى قنوات الاتصال لنقلها وإيصالها إلى الأفراد والجماعات، فالاتصال أداة فعالة من أدوات التغيير والتطوير والتفاعل بين الأفراد والجماعات."[1] هذا ويُظهر التتبع والتأسيس التاريخي لعملية الاتصال مراحل جسدت مختلف التطورات التي مرت بها هذه الظاهرة، والتي يمكننا توضيحها بشكل أكثر تفصيلاً من خلال المراحل التالية:

أ– مرحلة ما قبل نشوء اللغة: كانت وسائل الاتصال في هذه المرحلة مجموعة من أصوات يصدرها الإنسان إما من فمه مباشرة وإما من الطبول أو اشارات يدوية أو جسدية.[2] حيث تميزت هذه المرحلة بعدم وجود لغة محددة، و كان التواصل رمزي يعتمد الإشارات المشتركة بين الأفراد والتي تحمل معاني يفهمون من خلالها بعضهم البعض، وهذه الميزة اختصت بها المجتمعات الأولية أو البدائية "فحيثما وجدت التجمعات الإنسانية البدائية، ابتدع الإنسان وسائله في نقل أفكاره ومشاعره وتطلعاته، عبر الصراخ والهمهمات والهمس والإشارات والحركات وحفر الرموز والرسوم على جدران الكهوف وجذوع الشجر، وعن طريق وسائله الاتصالية البدائية هذه كان يحذر من الأخطار المحدقة به، أو يروي أحداثاً مر بها، أو خواطر جالت مخيلته، وبواسطتها كان يفصح عن قوته في مواجهة الأعداء والحيوانات الشرسة، ويعبر عن رضاه أو غضبه أو تطلعاته، ويطور قدراته على التفاهم والتفاعل مع من كان يحيط به من بني الإنسان، أو يتقاسم معه بيئته من أنهار وبحار ونجوم وحيوانات وشجر، أو يُعلم بها أبناءه مهارات الصيد والتنقل وطرائق القتال والعيش والبناء."[3] وعليه، كان الاتصال في هذه المرحلة بسيط بوسائله وأغراضه عَكس خصوصية المجتمع في تلك الحقبة الزمنية، وهو بذلك يهدف أساساً لتحقيق التفاهم والعيش المشترك في جماعات معينة ووفقاً لمبادئ الحياة البدائية التي انعكست خصائصها على طبيعة الاتصال وصبغته بألوان الإشارات والرموز لتحقيق التواصل الضروري لتواجد الاجتماعي.

ب– مرحلة نشوء اللغة: في هذه المرحلة تطورت وسيلة الاتصال إلى أصوات ذات رموز صوتية مفهومة تحمل فكرة أو خبرة من شخص لآخر ولكن بشرط وجود الشخصين في مكان محدد وفي آن واحد لأن الكتابة

[1] ربحي مصطفى عليان، محمد عبد الدبس: وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، **مرجع سابق**، ص 18.

[2] ضياء عويد حربي العرنوسي، آمال صباح ردام الطائي: **التقنيات التربوية للمعلم والأستاذ الجامعي**، دار الأيام للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2016، ص100.

[3] حارث عبود: الاتصال التربوي، **مرجع سابق**، ص24.

كانت اضافة حديثة إلى محادثة مباشرة.[1] وتعد اللغة محصلة انتاج اجتماعي تستخدم لتحقيق التواصل مع الآخر وهي نتاج لخبرة الأفراد، فلكل مجتمع لغته الخاصة والحاملة لتراثه الثقافي وهي تعد رمز من رموز الهوية القومية لأي مجتمع حيث "تعتبر اللغة جزءاً من الميراث الاجتماعي وتنتقل من الآباء إلى الأبناء عن طريق التعلم."[2] هذا وتعد اللغة أيضاً من أبرز العمليات الاتصالية في المجتمعات خاصة وأن "اللغة أوضح أنماط السلوك الاتصالي، ولا نحتاج إلى تعريفها هنا إلا على أنها تتكون في كل الحالات المعروفة لنا من أداة كاملة للتعبير بالرموز الصوتية التي تتميز بالقدرة على تحديد كل المضامين الاجتماعية المعروفة، والتي تشمل على كل ما يدرك عن طريق الحس، أي كل الخبرات التي اكتسبها المجتمع عبر تاريخه."[3]

هذا ويعد ظهور الرموز اللغوية أمر هام قد قاد إلى زيادة الفهم المشترك واتساعه وعمقه، وأتاح الامكانيات الكثيرة للتعامل والاتصال بين الأفراد، وبين الأفراد والجماعات، "كما تهيء اللغة للفرد قيامه بدوره الاجتماعي خير قيام بفهمه أولاً للمعايير المشتركة، التي تمثل القدر المشترك الذي يبنى عليه التفاعل والتأثر ويفهمه للأدوار الاجتماعية الأخرى."[4] كما أن الفضل في نشوء اللغة الإنسانية يرجع إلى المجتمع نفسه، وإلى الحياة الاجتماعية، "فلولا اجتماع الأفراد بعضهم مع بعض وحاجتهم إلى التعاون والتفاهم وتبادل الفكر والتعبير عما يجول بالخواطر من معان ومدركات ما وجدت لغة ولا تعبير إرادي."[5]

وأياً ما كانت وظيفة اللغة، فإن الوظيفة الاتصالية تقف في مقدمة الوظائف، فعند **فيجوتسكي** ثمة وظيفة اتصالية اجتماعية للغة حتى في الكلام المتمركز حول الذات، وأن الراشد يفكر في المجتمع والآخرين حتى ولو كان وحيداً، والمواقف التي يحتاج الفرد إلى استعمال اللغة للاتصال فيها مواقف كثيرة...[6]

ومنه، فظهور اللغة يختصر مرحلة ثانية لتطور الاتصال الاجتماعي، وهو ما يترجم لنا مضي المجتمعات نحو خطوة هامة في عملية الاتصال، حيث انتقلت هذه المجتمعات من الاتصال عن طريق الرموز والاشارات إلى الاتصال اللغوي، وهو الشكل الذي يحقق ترابط المجتمع بشكل أكثر تقدم بالمقارنة مع المرحلة السابقة (مرحلة ما قبل نشوء اللغة) خاصة ونحن نعلم بأن اللغة تعتبر أداة الاتصال الأساسية. وهي تعبير عن ممارسات اجتماعية وهي شكل من أشكال الخطاب الانساني.

---

[1] ضياء عويد حربي العرنوسي، آمال صباح ردام الطائي: التقنيات التربوية للمعلم والأستاذ الجامعي، **مرجع سابق**، ص100.

[2] سعد جلال: **علم النفس الاجتماعي**، المعارف للنشر، ط2، الاسكندرية، 1984، ص278

[3] غريب سيد أحمد: علم اجتماع الاتصال والإعلام، **مرجع سابق**، ص 111.

[4] عبد الله الرشدان: **علم اجتماع التربية**، دار الشروق، د. ط، د. بلد، 1999،، ص 83.

[5] المرجع نفسه، ص 30.

[6] المرجع نفسه، ص45.

ج- مرحلة نشوء الكتابة: وهنا تطور آخر إذ لا يشترط وجود المرسل والمستقبل في مكان واحد وفي آن واحد لأن الكتابة كانت اضافة حديثة إلى المحادثة مباشرة.[1] وتعد الكتابة أداة أساسية لتحقيق التواصل بين الأفراد حيث "ظهرت الكتابة في عهد السومريين قبل أكثر من 3500 سنة قبل الميلاد، لتبدأ مرحلة جديدة من قدرة البشر على التفاهم عبر الكتابة، التي عبرت عن أصوات محددة كان يستخدمها بوصفها الأداة الاتصالية المتاحة للتفاهم. وما لبثت هذه الكتابة أن استقرت في الألف الأول قبل الميلاد، على شكل حروف تعبر عن أصوات متعارف عليها، ويسهل تداولها والتفاهم بها، مما وسع من القدرة على تداول الأفكار المجردة والمشاعر، ونقلها عبر التدوين بالصورة التي توسع رقعة التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات في المواقف المختلفة."[2]

د- مرحلة اختراع الطباعة: ويرجع الفضل فيها إلى "جوهان نور تنبرغ" الذي أدخل الأجهزة والآلات في صناعة الكتب والرسوم وعمل الآلات لنسخ.

هـ- مرحلة الاتصالات التقنية: وتشمل على الاتصالات السلكية واللاسلكية والاتصال عبر الأقمار الصناعية. [3] وبدأت هذه المرحلة عام 1900 واستخدم فيها الإنسان التلغراف والتليفون والسينما والإذاعة المسموعة والمرئية... وفي السنوات القليلة الماضية أصبح التقدم التكنولوجي هو السمة الأساسية للتحضر وظهر مجتمع المعلومات كبديل للمجتمع الصناعي، وخلال الفترة الحالية يتحرك العالم من خلال قيام نظم متكاملة من معدات وبرامج معالجة المعلومات ووسائل اتصال تختفي فيها الفواصل بين ما هو وسيلة اتصال وما هو معالج للمعلومات.[4]

وعليه، فإن المتتبع لتطور الظاهرة الاتصالية يجدها مرتبطة بتطور النشاط الاجتماعي للأفراد وما لحقه من تطور في أشكال الحياة التي بدأت بالمرحلة البدائية لتصل إلى أرقى درجات التطور.

ثانياً: الاتصال في المجال التربوي...رؤية تحليلية للعلاقات الاجتماعية والتفاعلات المدرسية.

بداية وقبل الانطلاق في عرض هذا الجزء النظري، لابد من توضيح أن اختيارنا لهذا العنصر من الفصل لم يكن اعتباطياً وإنما استند لأسس علمية وموضوعية تنطلق من أهمية اعطاء تصور نظري للعملية الاتصالية في الفضاء التربوي من خلال التركيز على جملة التفاعلات والعلاقات السوسيوتربوية التي تجمع بين مختلف الأعضاء

---

[1] ضياء عويد حربي العرنوسي، آمال صباح ردام الطائي: التقنيات التربوية للمعلم والأستاذ الجامعي، **مرجع سابق**، ص100.

[2] حارث عبود: الاتصال التربوي، **مرجع سابق**، ص 25.

[3] ضياء عويد حربي العرنوسي، آمال صباح ردام الطائي: التقنيات التربوية للمعلم والأستاذ الجامعي، **مرجع سابق**، ص100.

[4] نجلاء محمد صالح: **مهارات الاتصال في الخدمة الاجتماعية الأسس النظرية والعلمية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2012، ص 25-26.

والفاعلين التربويين، والتي لا يمكن تجاهلها أو التغافل عنها، كما لا يمكن تخيل حياة مدرسية دون وجود علاقات وتفاعلات توجهها. بالإضافة إلى أن هذا الجزء يشرح ويوضح أبعاد فرضياتنا المتعلقة بالاتصال التربوي نظرياً.

وبما أن الحديث عن التعليم والتربية يعني بالضرورة التكلم عن العملية الاتصالية وأدوارها التربوية، فإن هذا الأمر يعكس لنا مدى أهمية الاتصال في السياق التربوي، حيث تتمأسس مكانة الاتصال التربوي ضمن عمليات التعليم، باعتباره يشكل محور أساسي لحدوث التفاعل والتفاهم بين جميع الأفراد والجماعات الفاعلة في الوسط المدرسي والتربوي "...فالتواصل يُمثل أحد المهام الأساسية للعاملين في المجال التربوي، وهو عملية لازمة لكل عمليات التوافق والفهم، التي يتوجب على التربويين القيام بها لتحقيق الأهداف المنشودة والمتوقعة من المؤسسة التربوية، وهو عملية اجتماعية تفاعلية تقوم وتعتمد في حدوثها على المشاركة في المعاني بين المرسل والمستقبل، ومهما يكن فإن عملية التربية المتنوعة من تطوير، وتنفيذ مناهج دراسية، وتعلم وتعليم، وإدارة وتوجيه وتقييم وغيرها الكثير، فهي في الحقيقة أنواع محددة من الاتصال التربوي الموجه عادة لتحقيق أهداف لتطوير الإنسان المفيد لنفسه ولمجتمعه."[1] ومن هذا المنطلق، تنبع أهمية الاتصال بأساليبه المتنوعة وضرورته الملحة للعملية التربوية برمتها، ولابد من التأكيد هنا على أن التوجه نحو تحسين الممارسات الاتصالية التربوية هو نقطة بداية من أجل الوصول إلى نتائج تربوية نوعية.

هذا وتتشكل عدة تصورات حول المؤسسة التربوية وقد تتباين في الكثير من الأحيان، فمدلولات هذه التصورات يختلف من حيث طبيعة الأسس التي ينطلق منها، إلا أن التصور الذي يمكننا أن ننطلق منه ضمن هذا الإطار هو منظور السوسيولوجيا في جانبها التفاعلي حيث أن "علماء اجتماع التربية لا ينظرون إلى المدرسة باعتبارها مجموعة من الإداريين والمدرسين والطلاب والمباني والتجهيزات فحسب، بل ينظرون إليها كمجموعة من النماذج والعلاقات المتبادلة، وكشكل من أشكال التركيبات والبناءات الاجتماعية التي يستجيب لها الأفراد والجماعات بطرائق معينة من خلال شكل وطبيعة النظم المدرسية نفسها..."[2]ومنه، فالمدرسة تشكل فضاء اجتماعي اتصالي وتفاعلي في آن واحد وهي "كنظام اجتماعي وكمؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع لتنشئة الأجيال، تختلف بل وتتميز عن غيرها من المؤسسات بأنها بيئة اجتماعية تعكس نوعاً خاصاً من التفاعل الاجتماعي بين أفرادها، لأن هذا التفاعل يعتمد على الأخذ والعطاء والانسجام والتوافق."[3]

---

[1] أسامة محمد سيد، عباس حلمي الجمل: **الاتصال التربوي رؤية معاصرة**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، د. بلد، 2014، ص12-13.

[2] عبد الله بن عايض سالم الشبيتي: **علم اجتماع التربية**، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الاسكندرية، 2008، ص 198.

[3] عبد الله الرشدان: علم اجتماع التربية، **مرجع سابق**، ص176.

في نفس السياق، تتحدد ملامح العلاقات التي تربط بين مختلف الفاعلين في المجال المدرسي، انطلاقاً من دور ومكانة كل عضو في المؤسسة التربوية، وعلى ضوء هذه الأدوار تتحدد اتجاهات التفاعل التربوي خاصة وأنه "... تتم دراسة أشكال التفاعل التربوي داخل المدرسة، وبين جوانبها المختلفة، وفق عدد كبير من المتغيرات والعوامل، كما تتم أيضاً وفق مقولات العلاقة بين منظومات الأدوار والمواقف القائمة بين المعلمين والتلاميذ والإداريين وجماعات الاتصال."[1] كما أن المجتمع المدرسي يتسم عن غيره بخصائص تجسدها أدوار من يمنحون المعرفة (التعليم) ومن يستقبلونها من أفراد، بالإضافة إلى من يسيرون الهيكل التنظيمي المدرسي"ولهذا فالمدرسة مجتمع له استقرار واستقلال نسبي، كما أنه مجتمع له تنظيمه الاجتماعي المحدد، والمتمثل في توزيع أفراده على أساس السن، والخبرة، وعلى أساس المراكز (معلم، متعلم، ومدير)، ولهذا يتشكل إطار العلاقات الاجتماعية في المدرسة في ضوء هذا التنظيم الاجتماعي، وما فيه من تفاعل وعلاقات بين الأفراد."[2]

انطلاقاً مما سبق، تبرز جماعات التلاميذ والمدرسين والإداريين كمحور أساسي في التركيبة التفاعلية المدرسية، ويشكل التفاعل الحاصل بين هذه الجماعات دوراً بارزاً ضمن سياقات الحياة المدرسية و"يعتمد الباحثون المهتمون بدراسة المؤسسة المدرسية في وصف نظام العلاقات وديناميةالتفاعل القائم في الوسط المدرسي عدداً من المفاهيم الأساسية أهمها مفاهيم: السلطة وشبكة الاتصال، والتبادل الرمزي. ويعبر هؤلاء الباحثون عن العلاقات التي تقوم بين أعضاء الجماعة بمفاهيم مثل: تحويل الأوامر، والتوجيه والتعليمات والمعلومات، فالمدير مثلاً يمارس سلطته على المعلمين عبر نظام من التعليمات والإشارات التي تتم عبر قنوات مختلفة للاتصال، وتتطلب السلطة وجود جماعات اتصالية تقوم بإيصال التعليمات والمهمات، وهي جماعات اتصالية تدخل في بنية المدرسة، وعن طريق هذه الجماعات يتم الاتصال عبر الجماعات المنفصلة، فالمعلمون يشكلون هيئة التعليم أو التدريس وهم يتلقون تعليمات المدير لتنظيم العمل وتنظيم الحياة المدرسية."[3]

تماشياً مع ما سبق ذكره، يمكننا التركيز على ثلاثة أنماط من العلاقات تترجم الاتصال في الوسط المدرسي، تنطلق من الاتصال الذي يجمع بين التلميذ والأستاذ، وكذا الاتصال بين التلميذ وأقرانه، والاتصال بين التلميذ والهيئة الإدارية، وقد تم التركيز على الاتصال الذي يجمع التلميذ بمختلف الأطراف الأخرى باعتبار التلميذ محور العملية التعليمية، وكذا استناداً إلى ما يخدم دراستنا، وهذا لا يعني أننا ننفي باقي العلاقات داخل الوسط المدرسي. وسيتم التطرق لهذه العناصر الجزئية بنوع من التفصيل وفق ما يلي:

---

[1] علي أسعد وطفة: علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، **مرجع سابق**، ص 23-24.

[2] عبد الله الرشدان: علم اجتماع التربية، **مرجع سابق**، ص 177.

[3] علي أسعد وطفة: علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، **مرجع سابق**، ص28-29.

1- الاتصال بين المدرس والتلميذ:

تتمظهر العلاقة الاتصالية بين قطبي العملية التعليمية (أستاذ- تلميذ) في شكل تفاعلات يومية توجهها مختلف الأنشطة المعرفية داخل الفصل الدراسي وخارجه، وتوجهها أيضاً جملة الأهداف التعليمية المسطرة، ومن خلال هذه العلاقة التربوية تتجسد هذه المساعي والأهداف حيث "تُعبر العلاقة التربوية عن مجموعة الصلات التي تربط المعلم بالتلاميذ قصد توجيه هؤلاء نحو أهداف مرسومة. ويمكن القول أن التواصل الصفي هو نوع من التفاعل الاجتماعي الذي ينطوي على مظاهر السلوك الصفي والإدراكي المتبادل بين المعلم والمتعلمين، وهو يتحدد في العلاقة بينهما وما تؤديه من نمو معرفي واجتماعي."[1]

وتعكس الظاهرة الاتصالية ضمن الجماعة الصفية المكونة أساساً من الأستاذ والتلاميذ بعد علائقي ذو طابع تربوي واجتماعي، فالعلاقة الاتصالية بين طرفي العملية التعليمية تشكل مظهر من مظاهر العلاقة البيداغوجية كما أن "العلاقة البيداغوجية تعد شكلاً جديداً من العلاقة الاجتماعية ما بين المدرس والتلميذ..."[2] فمجمل التفاعلات التربوية تستند في بنائها إلى شبكة من العلاقات المعقدة حيث "تفرض العملية التربوية في غرفة الصف أن يكون التفاعل ضمن مناخ من التفاهم المتبادل بين المعلم والمتعلم، فالمعلم هو الموجه والمرشد للمتعلمين، وعليه مساعدتهم على اكتشاف قدراتهم ومواهبهم والعمل على تنميتها وإشراكهم في تخطيط العمل التربوي، وتوزيع المسؤوليات واتخاذ القرارات الخاصة بالعملية التربوية."[3]

والظاهر أن التدريس بأساليبه المختلفة يشكل همزة وصل بين التلميذ والأستاذ ضمن مواقف تعليمية متباينة" فمن خلال طريقة التدريس التي يتبعها المعلم، ومن خلال استثارة فاعلية التلاميذ ونشاطهم، يصبح الدرس مرغوب فيه لدى الطلاب، ومن الأهمية بمكان أن نؤكد على أن المعلم هو الأساس، فليست الطريقة هي الأساس؛ وإنما هي أسلوب يتبعه المعلم لتوصيل معلوماته وما يصاحبها إلى التلاميذ."[4] ويمكن القول، بأن الجوانب التربوية للعملية التدريسية ترتكز أساساً على الكفاءة التدريسية والاتصالية للأستاذ، فالتدريس عملية تفاعلية وهي حالة اتصالية بين طرفي العملية التعليمية (أستاذ- تلميذ)، ويعتبر التلميذ طرف مشارك في العملية التعليمية التدريسية وركيزة أساسية فيها.

---

[1] المرجع السابق، ص 67.

[2] عبد الكريم غريب: **فلسفة التربية**، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، 2013، ص 64.

[3] نعيم حبيب جعنيني: **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر، ط1، الأردن، 2009، ص283.

[4] محمد عيسى أبو سمور: **مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي**، دار دجلة، ط1، المملكة الأردنية الهاشمية، 2015، ص19.

فالتلميذ يتواصل مع الأستاذ داخل الحجرة الدراسية ويتفاعل معه من خلال سياقات الدرس (المادة المعرفية) ومن خلال وسائل تعليمية مختلفة "والواقع أن العلاقة (مدرس– تلميذ) تتضمن ثلاثة جوانب متداخلة فيما بينها ومتبادلة التأثير، فالمدرس يتفاعل مع التلميذ في مجال تربوي يمثله الفصل الدراسي، والفصل الدراسي بدوره يدخل في تفاعل واسع مع المؤسسة المدرسية بكل مكوناتها ونظامها، ثم إن علاقة المدرس بالتلميذ من جهة ثانية، تتم انطلاقاً من ميثاق مشترك يربطهما وهو البرامج والمقررات الدراسية التي يسير المدرس على هديها في علاقته بالتلميذ، ومن جهة ثالثة فإن علاقة المدرس بالتلميذ ليست علاقة ثنائية وإنما يتأثر الخطاب المتبادل بينهما بمجال الفصل الدراسي الذي يشغله عدد كبير من التلاميذ يحسب لهم حسابهم في عملية التواصل والتفاعل التربوي."[1] وعليه، لابد أن ننظر إلى الاتصال القائم بين الأستاذ والتلميذ ببعده الواسع ولا يجب تضييقه في اتصال ثنائي فقط، حيث تتم التفاعلات التربوية بشكل مرن ومنسق يسمح بدخول عدة أطراف تربوية في الاتصال خاصة الاتصال بين جماعات التلاميذ والأستاذ.

من خلال الطرح السابق، نصل إلى القول بأن الموقف التعليمي يستند إلى عملية اتصالية تتضمن عناصر أساسية، تنطلق من مرسل ورسالة تربوية و مستقبل، وكثيراً ما يكون الأستاذ مرسل والتلميذ مستقبل "فالموقف التعليمي يعتمد وجود معلم (قائم بالاتصال أو مرسل) لديه منهاج معين(رسالة) وأدوات مختارة كالسبورة أو النماذج أو الحاسوب أو غيرها (وسائل اتصال) يستعين بها لإيصال رسالته وتبادل الأفكار مع الطالب (المتلقي أو المرسل إليه). وتحيط بهذا الموقف التعليمي بيئة تتصف بمجموعة من الخصائص، وهي البيئة التعليمية التي تقابلها في الموقف الاتصالي (بيئة الاتصال). وترشح عن الموقف التعليمي مجموعة من المؤشرات (تغذية راجعة) تساعد في مراجعة أدوار جميع العناصر المكونة للموقف التعليمي (عناصر العملية الاتصالية) بغية تطويرها."[2]

هذا ولا بد من الإشارة، إلى أن الاتصال يعمل على ترسيخ علاقات تربوية متينة بين الأستاذ والتلميذ، ومن الضروري أن تنبني هذه العلاقة على مبادئ الحوار والاحترام والتبادل، ولا يجب أن تسير هذه العلاقة في اتجاه واحد (من الأستاذ إلى التلميذ فقط) وإنما لا بد أن تكون علاقة مشتركة، وتقود لتواصل اجتماعي متبادل ينطلق من تفاعل ايجابي يستند إلى قبول الآخرين وآرائهم "فإذا كانت المؤسسة المدرسية تشكل نظاماً يؤدي وظائف تربوية محددة فإن درجة التفاعل التربوي بين أقطاب العلاقة التربوية تشكل مؤشراً على سلامة العمل التربوي

[1] أحمد أوزي: **المراهق والعلاقات المدرسية**، ماهي للنشر والتوزيع، د. ط، الاسكندرية، 2014، ص 96.

[2] حارث عبود: الاتصال التربوي، **مرجع سابق**، ص 219 .

وفاعليته، ومؤشراً لمدى تأدية هذه المؤسسة لوظيفتها ومهمتها على نحو محدد. وعندما تأخذ العلاقة التربوية بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية اتجاهاً إيجابياً، نستطيع الإقرار بوجود درجة عليا من التفاعل التربوي."[1]

ومن زاوية أخرى، قد يأخذ اتصال الأستاذ (المعلم) وتواصله مع تلاميذه في سياق العملية التعليمية التعلمية مدخلين رئيسين، مدخل تسلطي يؤدي إلى السلبية في التفاعل الصفي، ومدخل ديمقراطي يقود إلى التفاعل الايجابي، ويستخدم المعلم في **المدخل التسلطي** الممارسات العملية التالية:

- الاستبداد بالرأي وعدم السماح للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم.
- استخدام أساليب الفرض والإرغام والإرهاب والتخويف.
- عدم السماح بالنقاش.
- ينعزل عن التلاميذ ولا يحاول التعرف عليهم وعلى مشكلاتهم، ولا يهتم بالعلاقات الإنسانية بينه وبينهم.
- التحكم الدائم بالمتمدرسين.
- توقع التقبل الفوري لكل أوامره (نظام صارم).
- يمنح القليل من الثناء لاعتقاده أن ذلك يفسد التلاميذ.
- يعتقد أن الطلاب لا يوثق بهم إذا ما تركوا لأنفسهم.
- يحاول أن يجعل التلاميذ يعتمدون عليه شخصياً باستمرار.[2]

بناءاً على مؤشرات الفعل التسلطي الذي يسود الحجرة الدراسية، يمكن القول أن المدخل التسلطي لاتصال المعلم بالتلميذ يجعل العلاقة بينهما تتأزم وتأخذ طابع الصرامة والقيد وتُوتر الجو الاجتماعي ضمن الحجرة الدراسية، مما يؤثر على التلميذ فتقل فعالية التلميذ ويتجه نحو السلبية ويؤدي بالتالي إلى تشويش الاتصال بين الطرفين وضعفه، وهذا الجو لا يشجع التلاميذ على التحصيل بل يقود إلى مشكلات تربوية متعددة "فالإدارة التسلطية للأستاذ تقيد الطالب وتحصر أفكاره وتصادر حركاته وتمنع روح التواصل والتعاون الإيجابي، مما يؤدي لحدوث مشكلات انضباطية في الأجواء الصفية."[3] كما أن هذا المدخل لا يحقق أهداف التعليم الفعال المراد الوصول إليها.

وفي مقابل المدخل التسلطي في تسير الحصة الدراسية للأستاذ وتواصله مع التلاميذ، يوجد مدخل آخر دعت إليه مختلف الدراسات والأبحاث الحديثة في مجال التربية، وهو المدخل الديمقراطي الذي يأخذ أبعاد أخرى لتجسيد

---

[1] علي أسعد وطفة: علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، **مرجع سابق**، ص 98.

[2] تاعوينات علي: **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009، ص 142-143.

[3] هالة محمد شاكر: **إدارة الصفوف**، دار المستقبل للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2010 ، ص110.

علاقة ديمقراطية، إذ أن المعلم أو الأستاذ المتبع لهذا المدخل في إدارته لفصله يقوم بممارسات سلوكية معينة، وأهم هذه الممارسات يمكن ذكرها على النحو التالي:

- إتاحة فرص متكافئة بين التلاميذ.
- إشراك التلاميذ في المناقشة وتبادل الرأي ووضع الأهداف ورسم الخطط، واتخاذ القرارات المختلفة.
- تنسيق العمل المشترك بينه وبين التلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض.
- العمل على خلق جو يشعر بالطمأنينة اللازمة للقيام بعملية معينة.
- استثارة همم التلاميذ لبذل أقصى جهد مستطاع في سبيل إقبالهم على التعليم والتعلم.
- احترام قيم التلاميذ وتقدير مشاعرهم وتطلعاتهم.
- اتاحة الحرية الفكرية لكل التلاميذ والثقة فيهم وفي قدراتهم، والرغبة في التعامل معهم وعدم التعالي عليهم وكذلك عدم التساهل معهم.[1]
- عدم اللجوء إلى العنف أو الصراع والاعتماد على لغة الحوار والإقناع.[2]

وعليه، فإن المدخل الاتصالي الديمقراطي يفتح أبواب الحوار و يدعو إلى المناقشة بين الأستاذ والتلميذ ويقود إلى نجاح العملية التعلمية وتحقيق فعاليتها، وهو يعتمد بدرجة كبيرة على المساواة بين التلاميذ ومنح الحرية لهم في الاطار المعقول بما يُفعل قنوات الاتصال بين الطرفين ويقوي العلاقات والتفاعلات داخل الحجرة الدراسية. "وتشكل الأجواء الديمقراطية المناخ المناسب لبناء علاقات تربوية تفاعلية ذات اتجاه ايجابي، وهي تتيح للطلاب والمتعلمين تحقيق التواصل الإيجابي ويتجلى هذا في فعاليات الحوار والمناقشة وإبداء الرأي المخالف وتوجيه النقد الإيجابي..."[3] فمن خلال هذه الحرية تتجسد بوادر الانجاز والتفوق التربوي لتلميذ، ويحقق التلميذ ذاته الاجتماعية ضمن هذا المناخ القائم على تشجيع الحوار والتواصل التربوي البناء ضمن الجماعة التربوية الصفية.

ومن ناحية أخرى، هناك نمط اتصال آخر كان لابد من الإشارة إلية ولو باختصار، وهو النمط الاتصالي التسيبي، ويعتمد هذا النمط على عدم مبالاة الأستاذ وعدم اهتمامه بما يحدث في القسم.

2- الاتصال بين التلميذ وأقرانه:

يحتل النسق العلائقي الذي يربط بين التلاميذ أهمية كبيرة في السياق التربوي، وتشكل جماعة الأقران داخل الفضاء المدرسي ضرورة تربوية، ولهذه الجماعة خصائصها التي لا يمكن أن نجدها في أي جماعة تربوية أخرى،

---

[1] المرجع السابق، ص 143.

[2] علي أسعد وطفة: علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، **مرجع سابق**، ص 101.

[3] المرجع نفسه، ص 100.

حيث تعبر جماعة الأقران في اطارها العام عن"بناء اجتماعي غير رسمي يضم عدداً من الأفراد يجمعهم تقارب السن أو قرب محل الإقامة، أو تماثل الوضع الطبقي، أو وحدة المكان الذي يرتادونه كالمدرسة أو محل العمل، وهي ذات تأثير بالغ الأهمية في حياة وسلوك الفرد."[1] وتلعب جماعات الرفاق دوراً هاماً وأساسياً في حياة الفرد والتلميذ بصورة خاصة "نظراً للوقت الطويل الذي يقضيه الرفاق مع بعضهم البعض داخل المدرسة وخارجها، مما يزيد التفاعل عُمقاً وشدة بينهم، ويؤثر في سلوكهم واتجاهاتهم تأثيراً كبيراً."[2] ولهذه الجماعة الصغيرة دوراً وظيفياً بارزاً يظهر في أفعال الفرد وممارساته اليومية وذلك من خلال تأثيرها على قيم الفرد وتوجهاته المختلفة. فحتى الأسرة أحياناً تتراجع مكانتها لدى الفرد لصالح جماعة الأقران فهي تحظى بوجود مميز لدى الفرد "وعادة ما تتضارب معايير الأسرة و جماعة الرفاق وغالبا ما يتماشى الفرد مع جماعة أقرانه، حيث يجد معهم متنفساً لسلوكه من خلال الاعتماد على نفسه والاستقلالية."[3] وعلى الأستاذ في هذا السياق العمل على بذل مجهود أكبر لتطوير علاقته بالتلاميذ أولاً وتحمل كذلك مسؤولية تحسين علاقة التلاميذ مع بعضهم البعض ثانياً، وتوجيه هذه العلاقات بما يساعد على تحسين العملية التعليمية ونجاحها.

وفي ذات السياق، تُبرز العلاقة بين التلاميذ أنفسهم طابعاً تفاعلياً في مواقف تربوية مختلفة، وقد يأخذ نمط الاتصال التفاعلي الشكل الايجابي أو السلبي وفقاً لطبيعة الموقف ومحدداته حيث "أن العلاقة التي تتطور بين الطلاب وتربطهم ببعضهم البعض تظهر بصورة واضحة من خلال الاتصالات الاجتماعية والإنسانية، والتي تكون واضحة في التفاعلات والأنشطة التعليمية التحصيلية والاجتماعية التي يقومون بها داخل غرفة الصف أو خارجها، أي في ساحة المدرسة، حيث من الممكن أن يكون مثل هذا التفاعل والاتصال إيجابياً، ويأخذ مظاهر الحب والتعاون والمشاركة والمنافسة التي تقوم على العمل والانتاج الشريف، ومن الممكن أن يكون مثل هذا التفاعل سلبياً وتسيطر عليه الكراهية والابتعاد والشجار والمنافسات الهدامة..." [4]

ويتجه التلاميذ إلى بناء علاقات تواصل مع زملائهم في القسم، ويميلون إلى التلاميذ الذين يتوافقون معهم فكرياً وعلائقياً فهم الأكثر تفاهماً معهم، وبذلك يتفاعلون مع بعضهم البعض ويسعون لتحقيق مبادئ التعاون في المجال التعليمي من خلال مختلف الأنشطة المدرسية وبذلك "يتفاعل التلاميذ مع بعضهم البعض داخل غرفة

---

[1] فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي: **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، د. ط، الاسكندرية، 2004، ص 149.

[2] عبد الله الرشدان: علم اجتماع التربية، **مرجع سابق**، ص 86.

[3] رشاد صالح الدمنهوري و عباس محمود عوض: **النشأة الاجتماعية و التأخر الدراسي**، دار المعرفة الجامعية، د. ط، الإسكندرية (مصر)، 2006، ص39.

[4] عمر عبد الرحيم نصر الله، **مرجع سابق**، ص268.

الصف وخارجها من خلال العمليات التربوية والأنشطة المختلفة غير الصفية المكملة للمنهاج، وهو تفاعل هام من أجل معرفة المتعلم لأدواره في علاقاته مع الآخرين."[1]

في اتجاه أخر، قد تبرز مشكلات في مستوى علاقات التلاميذ مع زملاء الدراسة، ويظهر ذلك جلياً في مختلف العلاقات المتوترة التي تجمع بين التلاميذ ووجود منافسات حادة، خاصة إذا كان هناك جو اجتماعي تربوي يشجع على ذلك.

3- الاتصال بين التلميذ والهيئة الإدارية:

لا يقتصر اتصال التلميذ داخل الفضاء المدرسي على أستاذه وزملائه من التلاميذ فقط وإنما يتعداه إلى أبعد من ذلك، فيتواصل التلميذ أيضاً مع أعضاء الإدارة المدرسية، خاصة في ضوء تطور العلاقات التربوية في هذا الجانب المتعلق بالإدارة المدرسية وعلاقاتها الداخلية، كما أننا نجد من بين الأهداف التي تشكل أولويات لدى الإدارة المدرسية هو تحقيق تواصل سليم مع التلاميذ وتوجيههم توجيهاً صحيحاً، فقد "تغيرت أهداف الإدارة المدرسية واتسع مجالها في الوقت الحاضر، فلم تعد مجرد عملية إدارية روتينية تهدف إلى تسير شؤون المدرسة سيراً روتيناً وفق قواعد وتعليمات معينة، بل أصبحت تعنى بالنواحي الفنية وبكل ما يتصل بالتلاميذ وبأعضاء هيئة التدريس في المدرسة، وبالمناهج وطرق التدريس والنشاط المدرسي والإشراف الفني وتنظيم العلاقة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي وغير ذلك من النواحي التي تتصل بالعملية التربوية بطريقة مباشرة وغير مباشرة."[2]

تكمن أهمية الإدارة على مستوى مختلف المؤسسات التربوية في العمل على رفع كفاية المردود التربوي والسهر على"تحسين جودة التنظيم المدرسي وتحقيق الإنصاف بين المتعلمين، وفق تدبير قيادي قائم على اشراك حقيقي للفاعلين، وكذا حسن استعمال مسؤولية اتخاذ القرار المشترك، كما يتعين على مدير المؤسسة التعليمية أن يكون متمكناً من رصيد غني من المعارف والمهارات اللازمة في مجال البرامج، البيداغوجيا، والتعلم الخاص بالأطفال والشباب، وتدبير التغير وديناميات المجموعات، وتقنيات التواصل..."[3] وبالتالي فإن دور المدير ومساعديه لم يعد مقتصر على مهام محددة والتي غالباً ما تتمثل في وضع قرارات إدارية والعمل على تنفيذها فقط (وهو ما يعكس الدور التقليدي للإدارة)، بل الأمر تجاوز ذلك حيث أصبح للجانب التواصلي والعلائقي بين الهيئة الادارية ومختلف الفاعلين التربويين من أساتذة وتلاميذ دور كبير، وهو خلاصة ما دعت إليه مختلف الأبحاث والدراسات في مجال الإدارة التربوية الحديثة، فلا بد من اعتماد مبادئ المشاركة في اتخاذ القرارات وتنفيذها، ومبادئ الانصاف

---

[1] نعيم حبيب جعنيني، **مرجع سابق**، ص 284.

[2] جودت عزت عطوي: **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط8، عمان، 2014، ص7.

[3] المصطفى عوام: **الإدارة التربوية: بين هاجس الوصاية وطموح الاستقلالية**، دفاتر التربية والتكوين، العدد 11، يوليوز 2014، ص29.

والمساواة في التعامل مع مختلف التلاميذ وعدم تعنيفهم أو القسو عليهم، واعتماد أساليب وطرق التسيير الإداري الحديث على مستوى المؤسسة التعليمية.

استناداً لما سبق، يتبين أن الاتصال بين مختلف أفراد المجتمع المدرسي يشكل ركيزة أساسية لدعم العلاقات التربوية اليومية, ومؤشراً يدل على مدى كفايتها السوسيوتربوية "وبينما يهدف هذا الاتصال في الغالب إلى تغيير (أو المحافظة على) حجم أو سرعة أو ماهية الموضوع الذي يجسده في الشؤون أو الممارسات الإنسانية والتربوية بالمدرسة, فإن آثاره النفسية والإدراكية والاجتماعية توجه إيجاباً أو سلباً شخصيات المجتمع المدرسي ومعاملاته أفراداً أو جماعات, وذلك حسب نوع الاتصال وكمه وكيفه ومدى هادفيته."[1]

غير أن السلطة المدرسية التسلطية من ناحية أخرى تبرز الوجه السلبي لتسير الإداري للعمليات التربوية سواء المتعلقة بالجانب التنظيمي عامة أو التي لها صلة بالتلاميذ داخل القسم "فتتركز السلطة في يد المدير كحاكم مطلق في المدرسة، مستقلاً اللوائح، القوانين، التطبيق الحرفي لنصوص، دون السماح بمناقشة الأمور التي يطرحها العمل اليومي في المدرسة، ويكون العقاب سبيل بلوغ هذه الإدارة أهدافها."[2] وهذا النمط الاتصالي للمدير يضفي إلى ظهور مشكلات تربوية على مستوى مختلف العلاقات التربوية وتعقدها. ولذلك لا بد من الموازنة بين الأسلوب الديمقراطي في التعامل التربوي وبين أسلوب الضبط خاصة داخل القسم أو الحجرة الدراسية في حالة التواصل مع التلاميذ "فإذا كانت الإدارة ذات قوانين صعبة وصارمة ووظيفتها الرئيسية هي وضع القوانين والتضييق على الطلبة قد تواجه صعوبات في تجاوب الطلبة معها حيث أن الطالب بطبعه يحب التحدي، ولا يتجاوب مع القوانين التي تأسر حريته وتقييده بشكل كبير كعدم السماح بالتحدث مطلقاً أثناء الحصة الدراسية أو بإلزام الطلبة بإحضار مواد معينة لحصة الأشغال المهنية، وإن لم يحضرها سوف يعاقب من قبل الإدارة المدرسية دون النظر لأسباب التي منعته بالالتزام بأوامر المعلم...إذن لابد من أن تكون الإدارة معتدلة في القوانين التي تسنها وتستخدم ليونتها مع الطلبة، بحيث تحقق الانضباط الصفي..."[3]

ومجمل ما يمكن استخلاصه في اطار ما سبق، أن الوسط المدرسي وسط تفاعلي اجتماعي أكثر منه تعليمي ومعرفي، وأن هذه التفاعلات المدرسية واتجاهاتها ضرورية في العملية التعليمية والتربوية وهي تعبر عن نوعية الاتصال ومدى ايجابيته أو سلبيته في السياق التربوي، وقد يكون الاتصال التربوي مفتوح القنوات ويسير في اتجاهات متعددة تعكس أبعاد التعاون والتفاهم والمشاركة في الفعل التربوي بين عناصر العملية التربوية، أو العكس من ذلك

[1] محمد زياد حمدان: **الاتصال في التربية – مفاهيمه وممارساته المدرسية**، متوفر على الرابط:
http://www.hamdaneducation.com/arabic/articles2/51.htm ، بتاريخ 2018/06/18، الساعة 4:30.

[2] صلاح الدين شروخ، **مرجع سابق**، ص79.

[3] هالة محمد شاكر: إدارة الصفوف، **مرجع سابق**، ص 108.

فقد تغلق قنوات الاتصال ضمن النسق المدرسي مما يفسر عدم تحقيق فعالية التعليم والذي تتجلى أبعاده في السيطرة والتسلط وغلق باب الحوار وضعف المشاركة بين أفراد المجتمع المدرسي. وبالتالي، لابد من تفعيل العلاقات التربوية داخل الفضاء المدرسي وتوجيها وفق ما يحقق التكيف الاجتماعي لأفرادها خاصة وأن "العلاقة التربوية تشكل نمطاً معيارياً للسلوك الذي يحقق الاتصال والتواصل التربوي الاجتماعي بين المحاضر والطالب والمقررات أو بين الطالب و الطالب، وبين الإدارة والمحاضرين في إطار المؤسسة التربوية، هذا وتتحدد العلاقة التربوية بعدد من النواظم والضوابط الثقافية والاجتماعية والإدارية والأخلاقية التي يمليها المجتمع داخل المؤسسة التربوية."[1]

ثالثاً: الاتصال في ضوء العلاقة بين التنشئة الأسرية والمدرسية...أية علاقة ؟

تهدف التنشئة الاجتماعية للفرد إلى تطبيعه بأشكال مختلفة من أنماط السلوك والقيم وذلك من خلال إقامة الفرد لعلاقات مع من يحيطون بيه من أفراد وجماعات، خاصة وأن "... اشتداد التطبع الاجتماعي لدى الفرد وثيق الصلة بالاتصالات التي تربطه بمحيطه، بهذا المعنى يصح القول إن الفرد بقدر ما يتصل ويتواصل يتطبع اجتماعياً."[2] وتبرز المؤسسة التعليمية كإحدى الدعائم الأساسية في عملية تكون الفرد اجتماعياً وتربوياً "وأكيد أن المدرسة تم إنشاؤها من قبل المجتمع بهدف تنشئة الأجيال اجتماعياً، لكونها ترتبط بالمحيط السوسيوثقافي بعلاقة بنيوية ووظيفية؛ ولعل ما يؤكد تواجد هذه الصلة الوثيقة بين المدرسة والمجتمع، هو العمل الذي تقوم به المدرسة، من تربية المتعلمين وتنشئتهم وفق القيم التي يتبناها المجتمع في فلسفته وخياراته التربوية، والتي تتضمنها البرامج والمناهج التعليمية والتكوينية."[3] وتجدر الإشارة ضمن هذا الاطار إلى أن تنشئة الفرد تنطلق من البناء الأسري أولاً أين ينشئ الفرد على قيم ومعايير محددة تجتهد المدرسة في إرسائها وتصحيحها بما يتوافق ومنطلقات المجتمع، وهنا تلعب المدرسة دوراً بالغ الأهمية من خلال تعديل الأفكار والسلوكيات الغير صحيحة لدى الفرد.

ما من شك في أن لعملية الاتصال أهمية في حياة البشر عموماً، ولكن تزداد هذه الأهمية أكثر بالنسبة للفرد داخل جماعاته الأولية والثانوية، تبعاً للدور الذي يلعبه الاتصال في بناء علاقات الأفراد داخل الجماعة الواحدة وبين الجماعات المختلفة، ويلعب الاتصال في ميدان التنشئة الاجتماعية الدور الأساسي في نقل ثقافة المجتمع نقلاً صحيحاً وسليماً، ويمكن إبراز هذه الأهمية بالنسبة لعملية التنشئة الاجتماعية فيما يلي من النقاط:

أ- يشكل الاتصال بمفهومه الواسع فرضية أساسية، وهي أن كل رسالة Message تتضمن اتجاه نحو التأثير في المرسل إليه Le destinataire ou le récepteur على الأقل من خلال تغيير نظرته أو اتجاهه...

---

[1] علي أسعد وطفة: علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، **مرجع سابق**، ص 99.

[2] هوغ، ليفيك: **الجماعة والسلطة والاتصال**، ترجمة نظر جاهل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، بيروت، 1996، ص 118.

[3] عبد الكريم غريب: **مستجدات التربية والتكوين**، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، 2014، ص 394.

ب- يؤلف الاتصال عملية اجتماعية معقدة تنطوي على عملية أخرى هي التفاعل الاجتماعي.

ج- يحدث التأثير في السلوك (سلوك الأفراد وخاصة الذين يخضعون للتنشئة الاجتماعية) من خلال عمليات الاتصال كالكلام والإشارة وغيرها.

د- يتضمن التفاعل الاجتماعي وبالتالي الاتصال عناصر ذات تنظيم نفسي- اجتماعي لدى الأفراد والجماعات، مثل العمليات المعرفية المتعددة...

هـ- ومهما كانت صورة الاتصال في مؤسسات التنشئة الاجتماعية فهو يعد ايجابياً في تأثيره إذا كان يقود إلى تكوين شكل من العلاقات بين القائمين على التنشئة الاجتماعية والمستهدفين بها.[1]

انطلاقاً مما سبق، نصل للقول أن عملية التنشئة الاجتماعية تؤسس لبناء علاقات اتصالية هادفة تستند إلى تكوين أنماط من الاتجاهات و المبادئ لدى الأفراد، وعن طريق هذه العلاقات والصلات تبني عملية أساسية في الوجود الاجتماعي وهو التفاعل الاجتماعي ما بين الأفراد، إضافة إلى أن التنشئة الاجتماعية لا يمكن أن تتم دون وجود تواصل اجتماعي.

ومن هذا المنطلق، تحتل التنشئة الاجتماعية المدرسية مكانة كبيرة، فهي تعمل على تكوين وتفعيل التواصل بين التلاميذ وغيرهم من الأفراد، وهذا في إطار ما تنشئ الأجيال عليه من علاقات في ظل التفاعلات المدرسية إذ "تتميز عملية التنشئة الاجتماعية بأنها العملية التي عن طريقها يتم إعداد التلاميذ واكسابهم أنماط من المعرفة والثقافة والمهارات وأشكال من السلوك، التي تؤهلهم في حياتهم الاجتماعية والمهنية في المرحلة الحالية أو المستقبلية، وتجعلهم عموماً أفراداً صالحين في المجتمع."[2] إذن، لا تنحصر وظيفة التنشئة الاجتماعية المدرسية على اكساب معارف وخبرات فقط بل تتجاوز ذلك وتساعد في تكوين البناء الاجتماعي لشخصية الفرد وتحديد ما للفرد من دور في المجتمع وما عليه من مسؤوليات، وتشكيل أنماط من العلاقات والتفاعلات الاجتماعية مع الآخرين.

إضافة إلى ما سبق، تعمل المدرسة كمؤسسة تربوية على مساعدة الفرد على الاندماج الاجتماعي ويحظى المدرس في هذا السياق بدور هام في تحقيق أهداف التنشئة المدرسية لتلميذ "... إن المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية وفضاء محوري لتكوين المواطن، تمتد تأثيراتها التربوية والتنشئية إلى أعماق مكونات الطفل (الفرد)، بغرض تنمية مهاراته بمختلف أصنافها، وتكوين الاتجاهات والقيم والأطر المرجعية الاجتماعية اللازمة لتيسير اندماج الفرد

[1] مربوحة بولحبال نوار: **محاضرات في علم اجتماع التربية**، الجزء الأول، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2005، ص 256-257.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن، السيد رشا غنيم: **مدخل علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، ط 1، الاسكندرية، 2008، ص 256.

في المجتمع. ويظل المدرس هو الجسر الذي يربط بين ثقافة المجتمع وثقافة الطفل (الفرد)؛ فهو الذي يضطلع بتنظيم التفاعلات وأشكال التواصل داخل الفصل الدراسي، ويراقب السلوك المعرفي والأخلاقي للطفل."[1]

تصوغ المؤسسة المدرسية أهدافها في اطار علاقاتها المجتمعية، فتعمل على تهيئة الفرد اجتماعياً وبذلك تساهم في تحقيق انسجام الفرد وتوافقه الاجتماعي "وتعود أهمية المدرسة وضرورتها الاجتماعية أيضاً لأنها نظام من أنظمة التفاعل الاجتماعي، فهي الحلقة الثانية بعد الأسرة توكل إليها مهمة بناء شخصية الفرد بناءاً شاملاً متكاملاً ليندمج في المجتمع الأكبر، إنها حلقة الوصل بين الأسرة والمجتمع في مناخ الاتصال والتواصل الاجتماعي الثقافي التربوي."[2]

وعلى هذا الأساس، فإن المدرسة لا تعمل في فراغ، ولا تستطيع أن تحقق أهدافها بمفردها، فهي تحتاج إلى مساندة قوية من باقي مؤسسات المجتمع التي تشترك معها في عملية تنشئة الفرد وتربيته "...فلكي تحقق المدرسة أهدافها المناطة بها من الضروري أن يكون بينها تعاون مع البيئة المحلية المحيطة بها، كل منهما تقدم خدماتها للأخرى، وكذلك توجد مؤسسات اجتماعية كثيرة كالأسرة، وكوسائل الإعلام، ودور العبادة و الأندية، وجماعات الأقران وغيرها، تقوم بدور فعال في عملية التربية؛ ومن ثم من الضروري أن يحدث تفاعل وانسجام بين المدرسة من ناحية وجميع هذه المؤسسات من ناحية أخرى."[3] مما سبق يبرز نموذج اتصالي أكثر أهمية من الناحية التربوية يتجسد في التواصل بين آباء التلاميذ وأعضاء من المؤسسة المدرسية أو علاقة الأسرة بالمدرسة بشكل عام. ومنه، يكتسب هذا الشكل من الاتصال دور مهم في توطيد العلاقة بين المؤسستين والمساهمة في تحقيق التوازن الاجتماعي للفرد المتعلم (التلميذ).

وهنا يتضح، أن انفتاح المدرسة على محيطها الاجتماعي يُبرز ويجسد علاقة تربوية واتصالية أساسية تجمع بين مؤسسة التنشئة الأولى للفرد (الأسرة) مع المؤسسة المدرسية باعتبارها فضاء تربوي ثاني بعد الأسرة، و أكيد أن الفعل التربوي لا يتم وفق منظور أحادي الجانب "أي أنه لا تضطلع به المؤسسة المدرسية بمفردها، ومن دون أي تدخل أو مشاركة من قبل الأسرة؛ وهو الأمر الذي يعني ضرورة التكامل في الأدوار ما بين الأسرة والمدرسة، بهدف إرساء فعل تربوي سوي قادر على تحقيق المكانة الاجتماعية اللائقة للفرد."[4]وعلى هذا الأساس، يصبح معيار تحقيق الفعالية التربوية لأي مؤسسة تعليمية مرتبط بقدرتها على تكوين صلات ناجحة مع باقي المؤسسات

---

[1] عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين، **مرجع سابق**، ص 388.

[2] نعيم حبيب جعنيني، **مرجع سابق**، ص 267.

[3] على السيد محمد الشخيبي: **علم اجتماع التربية المعاصر، تطوره – منهجيته – تكافؤ الفرص التعليمية**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2002 ، ص72.

[4] عبد الكريم غريب: **سوسيولوجيا المدرسة**، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، 2009، ص 176.

المجتمعية خاصة وأن المدرسة "... لكي تتمكن من تحقيق ذلك لا بد لها من أن تتفاعل مع المجتمع، لتؤثر فيه وتتأثر به، وأن توثق صلاتها مع أولياء أمور الطلبة والتعاون معهم في تربية أبنائهم، ودعوتهم للمشاركة في برامجها وأنشطتها واستخدام مرافقها، وأن تقدم تعليماً يتناسب والتغيرات السريعة الهائلة في مجالات المعرفة والعلوم..."[1]

ويمكن تحديد أبرز أهداف توثيق العلاقة بين المدرسة والبيت – الأسرة – في النقاط التالية:

- تعرف الآباء على ما يتعلمه أبناءهم في المدرسة، ومشاركتهم في تقديم ما يحتاجه الطلاب من رعاية ومتابعة.
- حل المشكلات السلوكية والتربوية من قبل الآباء والمعلمين.
- مشاركة الآباء في العمل المدرسي، ودورهم في إحداث تغيرات مرغوبة في المناهج بالتنظيمات المتعددة وطرق التدريب.
- المساعدة العلمية في فهم الخبرات الصعبة التي يتعرض لها بعض الطلاب سواء في المواد الدراسية أو بعض الممارسات التعليمية.
- مساعدة المدرسة في تحقيق رسالتها التربوية، وفي تحقيق الأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها، وذلك على اعتبار أن المدرسة مؤسسة اجتماعية تربوية لا تعمل بمعزل عن المؤسسات الأخرى في المجتمع.
- مساعدة المعلمين وتقييم ما يقومون به من أعمال بالإضافة إلى دورهم في تحسين الخدمات المدرسية.
- إتاحة الفرص للآباء في المشاركة، والتخطيط، والتنظيم، والتقديم لبعض البرامج المدرسية.
- تعرف الآباء على كيفية المشاركة بطرق تعاونية مع الآباء الآخرين في البيئة أو الحي الذي توجد فيه المدرسة.
- مشاركة بعض الآباء في بعض الفعاليات داخل المدرسة وتقديم بعض المعلومات، بالإضافة إلى دورهم في تعريف الطلاب بالمؤسسات الأخرى في المجتمع.
- تمكين الآباء من فهم النظام المدرسي بالإضافة إلى تنمية مفاهيم الأهداف المدرسية ووظائفها.
- تحديد العلاقة بين أولياء الأمور والمدرسة وتطلعات أولياء الأمور نحو المدرسة في تحقيق الأهداف التربوية. [2]

في ضوء ما سبق، يمكن القول أن التطور الذي يشهده الوسط التعليمي والتربوي وعملياته المختلفة في الوقت الحاضر، ينبئ بمدى صعوبة قيام المدرسة لوحدها بوظائفها المنوطة بها على أكمل وجه دون الاستناد إلى الدعم التربوي للأسرة، وهذا ما يستلزم وجود مثل هذه العلاقات التي تعكس ضرورة التفاهم وتحقيق درجات كبيرة من التوافق بين المدرسة والأسرة في محاولة لبناء حلقة تعاونية بين المؤسستين، وذلك من أجل القضاء على المشاكل التي تواجه سيرورة العملية التعليمية وتعيق عملية تعلم التلاميذ بالشكل المطلوب. "بالإضافة إلى أن المدرسة هي الأداة

[1] جودت عزت عطوي، **مرجع سابق**، ص273.

[2] محمد متولي قنديل، رمضان مسعد بدوى: **مهارات التواصل بين المدرسة والبيت**، دار الفكر، ط1،الأردن، 2005، ص125-126

التي تعمل مع الأسرة على تربية الأطفال وتنشئتهم التنشئة الاجتماعية، فهي أحد عوامل التربية المقصودة الناجحة، نظرا لما تحويه لوائح وقوانين ونظم وما تخصص من مربين لهم خبراتهم ومعرفتهم بطبيعة الطفل، وبما تحويه من وسط مناسب وأدوات ومعلومات، وجو يستثير نشاط الطفل (التلميذ)، ويرغبه في زيادة التعلم ويحببه في المدرسة والبقاء فيها، حيث يجد الطفل زملاءه من الأطفال الذين يألفهم ...ويتعلم منهم ويشعر بعضويته في مجتمعه، فهو يمارس دوره بين مجتمع بألفة من جنسه وسنه..."[1]

وبشكل أكثر تفصيل، تتجلى مظاهر التعاون ما بين الأسرة والمدرسة من خلال الاتصال المتواتر بين الآباء والمدرسين والإدارة التربوية، وهو الاتصال الذي يتجلى في المجالات الموالية، مثلما حددها "وليم ستانلي": مجالس الآباء، تبادل الزيارات ما بين الآباء والمدرسين، تكوين المجالس الاستشارية...[2]

ومن منظور أخر، يمكن أن تتوتر العلاقة بين الأسرة والمدرسة وتأخذ منحى سلبي، نتيجة جملة من العوامل لعل أبرزها خلل في الاتصال بين المؤسستين ناتج عن تقصير أحد الطرفين في أداء أدواره التربوية والاجتماعية في ظل العلاقة بينهما، أو حتمية وجود تناقض بين ما تقدمه المدرسة وبين ما ينشئ عليه التلميذ في الوسط الأسري "فإذا كانت المعارف التي يحصل عليها التلميذ من المدرسة مناقضة لما يحصل عليه في المنزل، أو كانت المثل العليا للفضيلة والجمال في المنزل تختلف عنها في المدرسة، أدى ذلك إلى اضطراب شخصية التلميذ وفقدان الثقة فيها واشتداد التنازع والتعارض في مستوياته واتجاهاته وينتج عنه أيضا أن يهدم أحدهما ما يحاول أن يبنيه الأخر، وتحقيق تفاهم أفضل بين الآباء والمعلمين يجنبنا كل هذه المشاكل، فالطلاب لا يستطيعون العمل بنجاح في عالمين متناقضين أحدهما المدرسة والآخر البيئة الخارجية (الأسرة)." [3]

وبالتالي فاتجاه العلاقة الاتصالية بين الأسرة والمدرسة ينعكس على التلميذ بالدرجة الأولى "فكثيراً ما يكون التلميذ ضحية للصراع الناشئ من تعارض وجهات النظر والحكم على الأمور التعليمية بين الأسرة والمدرسة، فإذا كانت الأسرة لا تحترم نظام المدرسة مثلا فلا تساعد التلميذ على الحضور إليها في المواعيد المقررة، تعطلت وظيفة المدرسة وعوقب التلميذ وضاعت عليه فرص التربية فيها، وإذا كانت المدرسة تكلف التلميذ من الواجبات ما لا يستطيع القيام به بسبب حالة الأسرة المادية أو الاجتماعية ارتبك التلميذ وقصر في واجبه ونمت فيه كراهية الأسرة والمدرسة وربما لجأ إلى سلوك شاذ ليتخلص من هذه الواجبات، وهذا الاختلاف في وجهات النظر من شأنه أن يضع الأبناء في موقف الحيرة الناتج عن عجزهم عن إرضاء الطرفين المتعارضين وهما: الأسرة والمدرسة؛ ولذلك

---

[1] أحمد محمد الطيب: **أصول التربية، المكتب الجامعي الحديث**، الاسكندرية، د سنة، ص80 .

[2] عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين، **مرجع سابق**، ص192-193.

[3] محمد عطوة مجاهد: **المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة**، دار الجامعة الجديدة، د ط، د بلد، 2008 ، ص53.

ينبغي أن يكون هناك تناسق في الأمور المشتركة بينهما وتجنب مواقف الحيرة والصراع التي يعيشها التلميذ ..."[1] فلا يجب أن تتناقض التنشئة الأسرية مع التنشئة المدرسية لكي لا يحدث خلل لدى التلميذ يعيق تواصله التربوي ضمن المؤسسة التربوية، وقد يؤدي إلى مشكلات تربوية مختلفة. خاصة وأنه "... كثيرا ما يتدخل الآباء في أمور تتعلق بنظام المدرسة ومستلزمات الدراسة؛ ومن جهة أخرى تغالي المدرسة في بعض مطالبها من التلاميذ، والتي تنعكس بدورها على الأسرة...." [2]

والنقطة الجوهرية في علاقة المدرسة بالأسرة وفيما يخص بالتحديد عملية التنشئة الاجتماعية لتلميذ وتأثيراتها على التواصل الاجتماعي والتربوي لديه، نجد أن التلميذ يتأثر بشكل كبير داخل الفضاء المدرسي بخلفية الاجتماعية لأسرته وبالاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية، وبطبيعة الجو الاجتماعي والعلائقي السائد داخل أسرته "...فالطفل قد تعود على النمط الديمقراطي، مثلا في الأسرة ثم يجد في المدرسة نمطا تسلطياً في المعاملة، فإنه يقع نوع من التناقض في سلوكه ربما أدى ذلك إلى الثورة والتمرد في المدرسة، وعدم قدرة التلميذ على التكيف مع الوضع الجديد وتتوتر العلاقة بين المدرس والتلميذ مما يؤدي إلى ظاهرة القلق وزيادة درجة العدوانية والكراهية والملل والفشل الدراسي."[3]

في نفس الاطار، تنبني توقعات سلبية لدى الآباء من المدرسة حيث يتحدد سلوك الآباء نحو المدرسة بناءاً على إدراكهم الاجتماعي نحو المدرسة، "فهناك من الآباء من يتصور أن المدرسة هي المسؤولة الوحيدة عن ابنهم، وهناك من يتصور أن له مسؤولية على أبنائه حتى ولو كانوا في المدرسة، والإدراك الاجتماعي للآباء نحو المدرسة مهم في تحديد مفهوم الأبناء للمدرسة وأهميتها وقيمتها الاجتماعية..."[4]، فقد تتراجع مكانة وأهمية المدرسة لدى التلميذ نتيجة لأن والديه رسموا له صورة سلبية عن هذه المؤسسة وأدوارها، وهذا الأمر موجود في المجتمع ولا يمكن لنا أن نستبعد مخلفاته السلبية على تربية التلميذ وتعليمه وحتى سلوكه وعلاقاته ضمن السياق المدرسي. خاصة وأن " العلاقات الاجتماعية لدى التلاميذ تنشأ أساساً من خلال التنشئة الاجتماعية التي يتبعها أولياء الأمور في تربية أبنائهم، والتي يتحدد بموجبها سلوك الأبناء وتكيفهم، ويستخدم الآباء عادة عدة أنماط من السلوك في تربية أبنائهم...." [5] وهي أنماط تتراوح بين النمط الديمقراطي والتسلطي والتسيبي، ولكل نمط انعكاساته على التلميذ. وتعتبر هذه الأنماط بحد ذاتها أساليب لتواصل بين الآباء والأبناء. وعليه "... فإن التنشئة الاجتماعية للفرد ولكونها

---

[1] المرجع نفسه، ص 57.

[2] عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا المدرسة، **مرجع سابق**، ص 336.

[3] مصباح عامر: **التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، دار الأمة لنشر والتوزيع، ط1، 2003، الجزائر، ص135.

[4] المرجع نفسه، ص 136.

[5] رافدة الحريري: **فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، عمان، 2010، ص 229.

سيرورة سوسيوتربوية متواصلة، فهي تنطلق من الأسرة لكي تعود إليها؛ وما باقي المؤسسات إلا امتداد لها، وهكذا فالتربية لا تتم على نحو واحد أو بوسيلة واحدة، فتتوسل الأسرة إلى ذلك بالقدرة أولا، وبالتعويد والتدريب المتواتر، وبالأوامر والنواهي المباشرة والمتفاوتة القوة."[1]

ووفق ما سبق، تشكل التنشئة الأسرية لتلميذ اطار مرجعي لأفعاله في الوسط المدرسي ويظهر ذلك بشكل مباشر أو غير مباشر من خلال اتصالاته داخل المدرسة ونمط علاقاته التربوية وممارساته السلوكية, وبذلك "ترتبط العمليات الاجتماعية بالاتصال ارتباطاً وثيقاً، ويذهب البعض إلى اعتبار الاتصال المحور الذي تدور حوله هذه العمليات، لذا يمكن القول أن أسلوب الاتصال يحدد إلى درجة كبيرة مدى نجاح التنشئة الاجتماعية في تحقيق أهدافها."[2]

رابعاً: أهمية الاتصال التربوي وأهدافه وأنماطه وأشكاله.

1- أهمية الاتصال التربوي:

بداية يمكننا القول بأن أهمية الاتصال في الوسط التربوي تنبع من كونه أداة ووسيلة هامة لتسيير حركية العملية التربوية، خاصة ونحن نعلم ما للعلاقة الاتصالية من أدوار في تحديد اتجاه العلاقات داخل الوسط المدرسي، وذلك باعتبارها تقوم على تبادل المعلومات وابداء الآراء، وتساهم كذلك في تقليص الفوارق بين الأفراد، ومن هنا تبرز الأهمية الكبيرة لهذه العملية كونها ركيزة أساسية في تحسين وتطوير المردود التربوي.

هذا وتستند العملية التعليمية إلى أنماط من الاتصال ضمن صيرورة من التفاعلات اليومية، ويشكل بذلك الاتصال وسيلة لتحقيق مقاصد تربوية معينة. وعلى هذا الأساس، يوضح "جون ديوي" في كتابه الديمقراطية والتربية أهمية عملية الاتصال، من خلال النقاط التالية:

أ- إن وجود المجتمع واستمراريته متوقف على نقل عادات العمل والتفكير والشعور من جيل إلى جيل، وبذلك لا يمكن للحياة الاجتماعية أن تدوم بغير هذا النقل الشامل للمثل العليا، والآمال والأماني، والآراء من الأفراد الراحلين عن حياة الجماعة إلى أولئك الوافدين عليها. وهذا لا يتم إلا عن طريق عملية الاتصال في جميع صورها وأشكالها.

ب- إن دوام المجتمع يتم بنقل الخبرة واتصال الأفراد، ولكن وظيفتها لا تقتصر على ذلك بل هي أساس وجوده، فالناس يعيشون جماعة بفضل ما يشتركون فيه من أهداف وعقائد ومعلومات...الخ، والاتصال هو وسيلة اكتسابهم إياها.

---

[1] عبد الكريم غريب: مستجدات التربية والتكوين، **مرجع سابق**، ص388.

[2] صالح محمد علي أبو جادو: **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط4، عمان، 2004، ص 101.

ج- إن الحياة الاجتماعية واتصال الأفراد صنوان متلازمان، يتربى عن طريقهما الناس بتغير خبرات الأطراف المشتركة في عملية الاتصال، ويرجع ذلك إلى الخبرة التي يود كل طرف منهم أن يشرك زميله من زاوية جديدة، وبذلك تتسع خبرة كل منهم.[1]

وتتوقف فعالية العملية التربوية في الصف الدراسي على ما يجري من اتصال بين جميع الأطراف التي تضمها المواقف التدريسية، وذلك لأن الاتصال يعمل على:

أ- نقل المعلومات والأفكار والمفاهيم المتصلة بالموقف التدريسي.

ب- تناول المشكلات التي تنشأ أثناء العمل داخل الصف الدراسي من أجل دراستها وتحليلها ومعرفة أسبابها ومن ثم ايجاد الحلول الملائمة لها.

ج- تتوقف الكفاءة الانتاجية للعمل الفردي على مدى فعالية عملية الاتصال داخل الصف الدراسي، فالكثير من المظاهر السلبية التي تؤثر في الانتاجية الكلية للصف الدراسي أو غيره يمكن ارجاعها إلى عدم فعالية عملية الاتصال.

د- تبدو أهمية وخطورة الاتصال في المواقف التدريسية واضحة جلية، لكونه عملية أساسية وهامة في الممارسات الفعالة للعملية التربوية، تساعد التلاميذ على فهم أهداف الموقف التدريسي وواجبات كل منهم نحو تحقيق هذه الأهداف والتعاون فيما بينهم بطريقة بناءة من أجل تحقيق تلك الأهداف.

هـ- يساعد الاتصال على تكوين علاقات إنسانية سليمة بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ وبعضهم البعض، فمقدرة التلميذ على التعبير عن وجهة نظر وتوصيل رأيه للمعلم، يضمن إلى حد كبير حلاً لكثير من مشاكله في الصف الدراسي.[2]

من هذا المنطلق، يمكن القول أن للممارسات الاتصالية المتنمطة في أشكال مختلفة ضمن النسق المدرسي مكانة بارزة (سواء كان اتصال كتابي أو لفظي)، ونلتمس ذلك من خلال ما يقدمه الاتصال من أدوار ووظائف تسهم بصورة أو أخرى في خلق تفاعل متين بين العناصر التربوية، فالاتصال يشغل مساحة واسعة في المجال التربوي، ويعمل على معالجة الكثير من المشكلات التربوية التي قد تكون حصلت في سياق تربوي معين ونتيجة عوامل مختلفة.

[1] عبد الحافظ محمد سلامة: الاتصال وتكنولوجيا التعليم، **مرجع سابق**، ص 25.

[2] محمد أحمد كريم وآخرون: **الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، بيروت، 1995، ص 127-128.

2- أهداف الاتصال التربوي:

تتحدد عملية الاتصال بين الأفراد انطلاقاً من جملة أهداف تكون محددة مسبقاً، تساعد على بلورة الخطاب بين أطراف العملية الاتصالية سواء في موقف اجتماعي معين أو ضمن سياق تعليمي تربوي ما "فكما هو الحال بالنسبة للاتصال في أي سياق، يهدف الاتصال في غرفة الصف إلى المشاركة، فالمتعلم عندما يتواصل مع الطلبة إنما يهدف إلى مشاركتهم في فكرة أو موقف أو انفعال أو اتجاه، فعملية التعليم تتضمن مشاركة مباشرة في الأفكار والمواقف والاتجاهات والانفعالات، وحتى عندما يضع المعلم قواعد سلوكية أو عندما يوقع عقوبة بطالب لم يلتزم بهذه القواعد، فإنه أيضاً يقوم بعملية اتصال... ."[1] ومن المؤكد أن التلميذ أيضاً من جهته يلعب دور المرسل أحياناً أخرى، حيث يشارك زملاءه أو المعلم في أمور المعرفة ويتبادل المعلومات معهم، وعليه فعمليات التفاعل التي تحدث بين الأفراد في الحجرة الدراسية أو خارجها تعتبر عمليات اتصال هادفة، الغرض منها تحقيق التفاهم والتعاون والتبادل التربوي بصيغه المختلفة.

ضمن هذا السياق، تندرج تقسيمات عدة لأهداف الاتصال التربوي وأغراضه غير أنه وإن اخُتلف في مستويات التقسيم لدى الباحثين إلا أن هذه الأهداف تشترك في المضمون العام لمساعي التواصل، وجاء اختيارنا لهذا التقسيم على اعتبار أنه أشمل وأدق بحسب وجهتنا النظرية على الرغم من تنوع هذه الأهداف وتعدد تناولاتها، حيث ارتئينا تقسيم أهداف الاتصال التربوي إلى:

أ- **هدف توجيهي**: ويتحقق حينما يتجه الاتصال لإكساب المستقبل اتجاهات جديدة أو تعديل اتجاهات قديمة، أو تثبيت اتجاهات قديمة مرغوب فيها، وتؤكد الدراسات أن الاتصال الشخصي أقدر على تحقيق هذا الهدف من الاتصالات الموسعة (الاجتماعات).

ب- **هدف تعليمي معرفي**: ويتحقق عندما يتجه الاتصال نحو بث معلومات ومعارف جديدة متصلة بحياة المعلم التعليمية؛ لمساعدته وزيادة معارفه وتوسيع أفقه، لتفعيل العملية التعليمية والتربوية، وإدراك الأهداف البيداغوجية المنشودة والمتوقعة.

ج- **هدف إداري**: ويتحقق عندما يتجه نحو تحسين سير العمل، وتحديد المسئوليات، ودعم التفاعل بين العاملين في المؤسسة التعليمية والتربوية.

د- **هدف اجتماعي**: يتيح الاتصال الفرصة لتفعيل التواصل القائم بين المربي- المعلم من جهة، وطلابه وأولياء الأمور، والإطار التربوي من جهة أخرى، وبذلك تقوي الصلات الاجتماعية بين المربي والفاعلين الاجتماعين.[2]

---

[1] رمزي فتحي هارون: **الإدارة الصفية**، دار وائل، عمان، 2003، ص342.

[2] أسامة محمد سيد، عباس حلمي الجمل: الاتصال التربوي رؤية معاصرة، **مرجع سابق**، ص31.

بناءاً على ما تقدم، يتضح أن الغاية من الاتصال في المجال التربوي هو السعي لتمتين الروابط بين الأفراد وخلق جو تعليمي اجتماعي فعال، من خلال غرس مبادئ العمل التعاوني وتحمل المسؤولية لدى أطراف العملية الاتصالية، ولا يهدف الاتصال التربوي إلى التزويد بالمعارف والخبرات وتبادلها فقط وإنما يتجاوز ذلك إلى توجيه الفرد وتقوية الصلات والروابط الاجتماعية المختلفة بين العناصر التربوية سواء بين الأستاذ والتلميذ أو بين التلاميذ أنفسهم أو بين التلاميذ ومختلف أعضاء الإدارة المدرسية. ومنه يسعى الاتصال إلى تحقيق نوع من التفاعل الايجابي بين المتصلين في مواقف تعليمية وتربوية معينة، وبالتالي الوصول إلى نجاح العملية التربوية بصفة عامة.

3- أنماط الاتصال التربوي:

تقوم العملية التعليمية بعناصرها المختلفة على أنماط وأنواع محددة من الممارسات الاتصالية، حيث تتعدد أنماط الاتصال التربوي وتتنوع وفقاً لتصنيفات مختلفة، وسيتم تناول أنماط الاتصال ضمن هذا الاطار بالتركيز على الاتصال داخل الحجرة الدراسية وذلك لأن هذا المستوى من الاتصال يعتبر ركيزة أساسية في أي عمل تربوي، ولا يمكن أن تقوم العملية التعليمية دون وجود مدرس ومتمدرس فالعلاقة التي تجمع الأستاذ بالتلميذ تعد من أبرز وأهم العلاقات داخل الوسط المدرسي، ولا بد من الاشارة إلى ضرورة أن يكون الأستاذ ملماً بمهارات الاتصال ويحمل كفاءة اتصالية تؤهله لتواصل مع التلاميذ بطريقة ناجحة. وهناك أساليب متعارف عليها للاتصال داخل حجرة الدراسة، يمكننا التفصيل فيها وفق ما يلي:

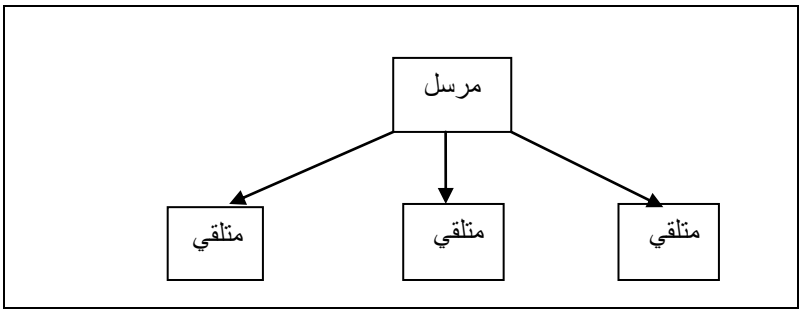
أ- الاتصال الأحادي:

يشير هذا النمط الاتصالي إلى وجود طابع واتجاه تقليدي في التواصل، حيث تنتقل فيه الرسالة التربوية من الأستاذ إلى التلميذ، فهو يسير في اتجاه واحد ولا يحدث تبادل بين طرفي الاتصال، حيث "يكون هذا النمط من الاتصال مركزاً حول المعلم الذي يعتبر محور الاتصال في هذا الأسلوب، حيث يتبع فيه الطريقة التقليدية بطرح المعلومات، وتلقين المعارف والحقائق للتلاميذ، دون إفساح المجال لهم بالمداخلة والنقاش، وهنا يكون التلاميذ متلقين سلبيين، بينما يكون المعلم هو المرسل المسيطر على إدارة دفة الحديث باعتباره المسؤول الأول عن نقل المعلومات والمعارف إلى تلاميذه دون النظر إلى الاهتمام بتنمية شخصيات التلاميذ وتشجيعهم على المشاركة والنقاش، ويعتبر هذا النمط قديماً فردياً يكون فيه هَم المعلم هو إنهاء المنهاج المدرسي وحشو أذهان التلاميذ بالمعلومات دون اكتراث لمستوى اطلاعاهم وفردية كل منهم ومعرفة وجهات نظرهم."[1] وعلى هذا الأساس يترسخ مبدأ السيطرة والتسلط لدى الأستاذ وتضيع بذلك فرص إبداء الآراء لدى التلاميذ وتصبح العملية التعليمية

[1] رافدة الحريري: فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية، **مرجع سابق**، ص 70.

جامدة لا تقوم على التفاعل الذي يعتبر أكثر من ضروري في تحقيق أهداف التعليم، ويمكننا توضيح هذا النمط من الاتصال بصورة أدق من خلال الشكل الموالي:

الشكل رقم (02): يوضح اتصال باتجاه واحد.



المصدر: حارث عبود: الاتصال التربوي، **مرجع سابق**، ص43.

وما يمكن قوله، وفقاً لهذا النمط من الاتصال التربوي أنه يفقد عنصر أساسي في العملية التعليمية وهو البعد التفاعلي الذي يعتبر هام خاصة وأن "الاتصال برأي كثير من العلماء يعتبر أساس العلاقات الاجتماعية، إذ بدون الاتصال لا يمكن أن يتم التفاعل الاجتماعي، ويجب أن يكون الاتصال فاعلاً ومجدياً حتى يؤدي إلى خبرة تفاعل ذات معنى مشترك"[1]، وكذا نلاحظ غياب ما يعرف بعملية التبادل، فالاتصال عندما يكون في اتجاه واحد يفقد الدينامية، ويجد التلميذ نفسه مجبر على تلقي رسائل يفرضها المعلم (الأستاذ) بحكم أنه سيد الخطاب وموزعه على التلاميذ دون مراعاة لأهمية دور التلميذ ضمن السياق التعليمي، الأمر الذي يؤدي إلى تضييق مفهوم التعليم وحصره في التلقين وتوصيل المادة العلمية المستهدفة، وذلك انطلاقاً من تحجيم فاعلية التلميذ، وهو ما يتنافى وأهداف التربية الحديثة واعتبار التلميذ محور رئيسي وفاعل في العملية التعليمية ففي هذا النمط من الاتصال يخرج التلميذ من حال المحور الفاعل في العملية التعليمية إلى متلقي سلبي.

ب- الاتصال الثنائي:

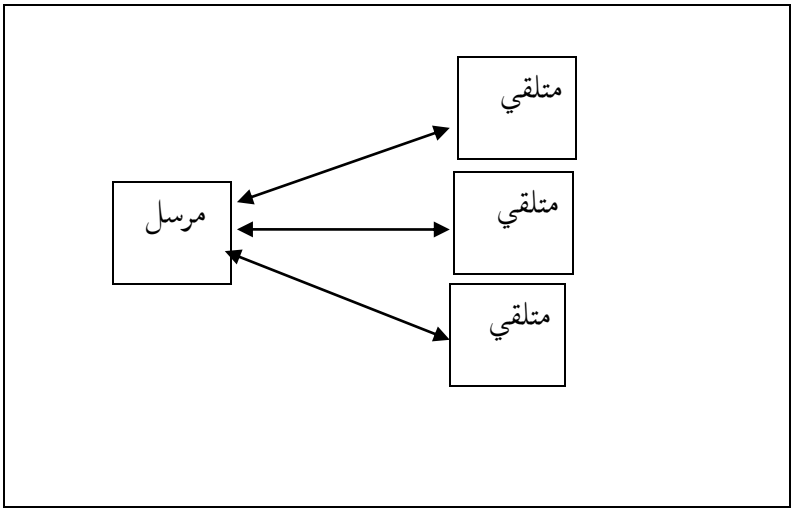
يتميز هذا النمط من الاتصال بوجود نوع من التفاعل بين طرفي العملية الاتصالية فهو يفتح المجال للطرف الأخر بإبداء أرائه، فالنقاش هنا يكون ثنائي لا أكثر "ويعتبر هذا النمط أكثر مرونة من النمط الأول حيث يسمح المعلم لتلاميذه بالاستجابة بشكل فردي، بهدف التأكد من أن المعلومات التي طرحها قد تم استيعابها من قبل التلاميذ وبالطريقة التي رسمها هو، والهدف من هذا الاتصال الفردي المحدود هو رغبة المعلم في تطوير وتحسين طريقة تدريسه مستفيداً من أجوبة التلاميذ الفردية في تقويم ذاته، وغالباً ما يتجنب المعلم إشراك عدد كبير من التلاميذ، بل إنه يكتفي باختيار عدد قليل للغرض الذي أشير إليه آنفاً... ."[2] ويُحصر الاتصال الثنائي عادة في

[1] عبد الله زاهي الرشدان: **التربية والتنشئة الاجتماعية**، دار وائل، ط1،عمان، 2001، ص203.

[2] رافدة الحريري: فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية، **مرجع سابق**، ص 71.

اتصال المعلم بالتلميذ، ويسمح في هذا النمط الاتصالي بنوع من المشاركة لتلميذ لكن تحت سيطرة الأستاذ، ويمكن اعتبار هذا النوع من الاتصال ناقص، وذلك لأنه لا يمنح فرصة للاتصال الجماعي وكذا الاتصال بين تلميذ وتلميذ آخر، حيث أن الأستاذ لا يهتم بالتفاعل بينه وبين التلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم. والشكل الموالي يشرح هذا النوع من الاتصال.

الشكل رقم (03): يوضح اتصال باتجاهين.



المصدر: حارث عبود: الاتصال التربوي، **مرجع سابق**، ص44.

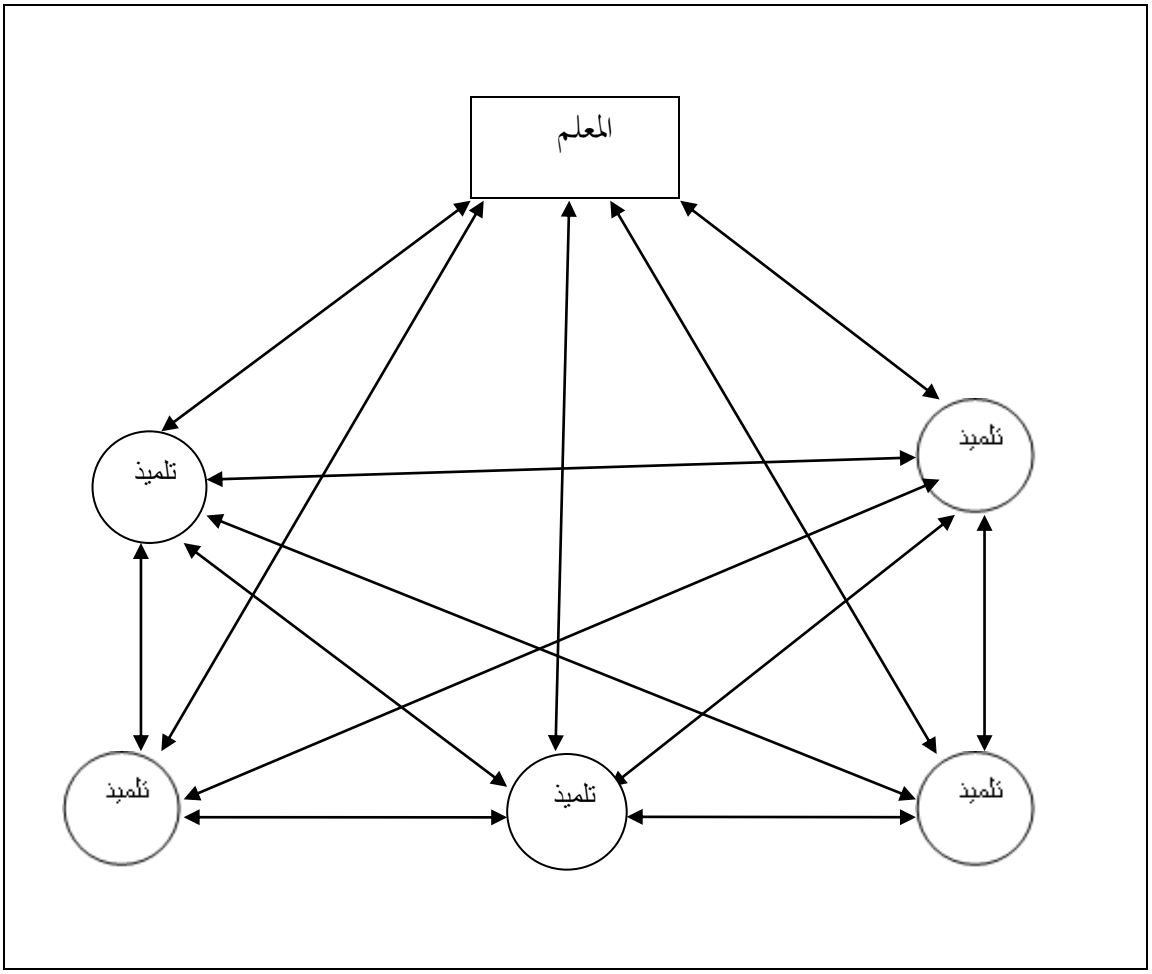
من خلال الشكل أعلاه، والذي يوضح نمط الاتصال الثنائي أو الاتصال باتجاهين نلاحظ أن سير الرسالة الاتصالية في سياق العملية التعليمية يكون على نحو تبادلي وغالباً ما تحمل هذه الرسالة أغراض تربوية واكساب خبرات ومعلومات لتلميذ، فيكون الأستاذ في مرات مرسل وفي مرات أخرى مستقبل في مواقف تعليمية محددة، وكذلك التلميذ يأخذ دور المستقبل تارة ودور المرسل تارة أخرى، وبذلك يتناوب كل من والأستاذ و التلميذ بشكل تفاعلي وعليه يتم التفاعل في اتجاهين فقط. وفي هذا النمط الاتصالي لا يمكن تطبيق التعليم التعاوني أو التشاركي وهذه النقطة تعيب على هذا النمط من الاتصال بالرغم من سماحه بحدوث تفاعل جزئي.

ج- الاتصال ذو الاتجاه المتعدد:

بهدف زيادة التفاعل بين التلاميذ يلجأ الأستاذ إلى فتح قنوات الاتصال في اتجاهات متعددة مع التلاميذ، فيكون اتصال جماعي يقوم على المشاركة والتعاون، وهو ما يعطي مستوى أكثر فهم للتلاميذ ومنه تحدث عملية التعبير عن الآراء ويستطيع الأستاذ بذلك معرفة امكانيات التلاميذ ومدى وصول المعرفة إليهم. حيث "يتميز هذا الأسلوب بأن الاتصال يتم فيه بين المعلم وكل تلميذ، حيث يسمح المعلم بسماع ردود فعل كل تلميذ من جهة، إضافة إلى إفساح المجال للاتصال بين كل تلميذ وآخر من جهة أخرى، وهذا النمط يمنح الفرصة لأن يتفاعل التلاميذ مع بعضهم لتبادل الخبرات، والمهارات ووجهات النظر، والمعلومات التي استقوها من خارج إطار المدرسة،

... ويمنح هذا الأسلوب الفرصة للمتعلم لأن يكتسب الكثير من الخبرات والمعارف، كما يمنحه الفرصة لممارسة المهارات الاتصالية السليمة بغرض التعلم، كما يتيح له الفرصة للتدريب على الحديث الهادف الفعال والتعبير اللفظي، مما ينمي شخصيته ويجعله عضواً فعالاً في الجماعة."[1] وهنا يتضح لنا أن هذا النمط الاتصالي يعد من بين أفضل الأساليب الاتصالية داخل حجرة الدراسة، وهو يعتبر أسلوب للتواصل الديمقراطي الذي تسعى التربية الحديثة إلى تشجيع استعماله في المجال التعليمي. والشكل التالي يوضح بدقة الاتصال متعدد القنوات:

الشكل رقم (04): يوضح الاتصال متعدد القنوات.



المصدر: أحمد اسماعيل حجي: **إدارة بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2000، ص 107.

يتضح من الشكل أعلاه، تعدد اتجاهات الاتصال وتنوعها، بين الأستاذ والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم فتوجد رسائل تربوية بينهم متبادلة، والأستاذ في هذا الإطار يعتبر موجه ومساعد ولا يفرض أراءه على تلاميذه وإنما يعد عنصر في العملية التعليمية. "ومن جهة أخرى، فإن تفاعل التلاميذ معاً يؤثر على ما يرسلونه من رسائل إلى المعلم وما يستقبلونه من رسائل منه، بما يساعد على زيادة إجابيتهم في الموقف التعليمي وإزاء هذا الموقف

[1] المرجع السابق، ص 71.

ذاته."[1] وما يؤخذ على هذا النمط الاتصالي المتعدد القنوات أنه قد يؤدي إلى الفوضى في القسم أو الحجرة الدراسية وخاصة إذا لم يتمتع الأستاذ بقدرة كافية على التحكم وضبط التلاميذ وفقاً لهذا النمط من الاتصال وهو ما يسبب له الإحراج والإزعاج للأساتذة الآخرين، وبالتالي لا بد أن يكون الأستاذ على قدر من التمكن فيما يتعلق بتسيير الجو التعليمي للحصة الدراسية في حالة اتباعه لهذا النمط من الاتصال.

بناءاً على ما سبق، يتبين أن هناك تعدد وتنوع في أنماط الاتصال التربوي، ومن الضروري أن يمزج الأستاذ في اطار تفاعلاته الصفية بين هذه الأنواع الاتصالية بمرونة ونجاعة، فلكي يكون الاتصال ناجح ويحقق أهدافه لا بد من التنويع في أسلوب الاتصال فلا يمكن أن يكون الاتصال التربوي أحادياً دائماً أو ثنائياً دائماً أو متعدداً دائماً، وعليه لا بد من اختيار النمط التواصلي المناسب حسب طبيعة المادة التدريسية والموقف الاتصالي الذي تحدث في سياقه.

4- أشكال الاتصال التربوي:

يُعبر المعيش اليومي للمدرسة عن دينامية تفاعلية بين ذوات مختلفة، فالتلميذ يعيش ضمن فضاءات متعددة تنطلق من الأسرة وباقي مؤسسات المجتمع، ويعد الفضاء المدرسي من أكثر الفضاءات التي يستغرق فيها التلميذ وقتاً أكبر، فهي الحاضن التربوي له وبذلك يكون تواصله أكثر مع أفراد الوسط التربوي الذي يدرس بيه خاصة وأن الحياة المدرسية هي ترجمة لسلوك وتواصل وتفاعل بين مختلف أفرادها، ونظراً لأهمية هذا الوسط بالنسبة لتلميذ وكل الفاعلين داخله نجد الاتصال ضمنه يأخذ أشكال معينة، فالأستاذ مثلاً داخل الحجرة الدراسية يتبع أصناف معينة من الاتصال إذ "أن ترتيب عملية التواصل الصفي وتنظيمها من الأمور الهامة التي تدخل في إدارة المعلم لغرفته الصفية، ويعتبر تنظيم الصف من أهم الأركان اللازمة لعملية النجاح في التواصل الصفي، فالمتعلم الذي يفتقد لأركان التواصل هو معلم غير ناجح في أدائه التعليمي، وقد يختار المعلم عند إدارته للصف أحد النماذج التالية في التواصل أو الدمج بينهما؛ أي تفعيله لكلا النموذجين وهما: التواصل اللفظي أو التواصل غير اللفظي."[2]

تحتل كل من اللغة والكتابة مكانة بارزة في سياق العلاقات والتعاملات التربوية والاجتماعية بين مختلف الأفراد وفي مواقف اتصالية منتظمة إذ "تعد كل من اللغة والإشارة من أهم العمليات الاتصالية الأولية في المجتمع، من حيث تقليد السلوك الظاهر، فضلاً عن مجموعة كبيرة من العمليات الضمنية التي لا يمكن تعريفها تعريفاً دقيقاً والتي تترتب على السلوك الواضح أو الظاهر والتي يمكننا الإشارة إليها على أنها إيماءات اجتماعية، واللغة هي أوضح أنماط السلوك الاتصالي، ولا نحتاج إلى تعريفها هنا إلا على أنها: تتكون في كل الحالات المعروفة لنا من أداة

[1] أحمد اسماعيل حجي: إدارة بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة، **مرجع سابق**، ص 107.

[2] هالة محمد شاكر: إدارة الصفوف، **مرجع سابق**، ص 96.

كاملة للتعبير بالرموز الصوتية التي تتميز بالقدرة على تحديد كل المضامين الاجتماعية المعروفة، والتي تشمل على كل ما يدرك عن طريق الحس، أي كل الخبرات التي اكتسبها المجتمع عبر تاريخه."[1]

في نفس السياق، يعتبر التواصل اللغوي في سياقه العام عملية نقل للمعارف وتبادلها بين المرسل والمستقبل باستعمال اللغة وهو جزء أساسي من العملية التفاعلية الاجتماعية، "فعندما يتصل الإنسان بغيره اتصالاً لغوياً بغية التعبير عن الذات ونقل المشاعر والأحاسيس، فهو إما أن يكون متحدثاً، وإما يكون مستمعاً، وإما يكون كاتباً، وإما يكون قارئاً، وفي كل الحالات يميز الإنسان بعمليات عقلية مضمونها ومادتها اللغة، أما عملية التواصل اللغوي فتتم عادة عن طريق التفاعل المتبادل بين طرفين هما المرسل والمستقبل (المعلم والتلميذ)، وبينهما رسالة لغوية (مكتوبة) أو (منطوقة) تسير في قناة تواصل..."[2]

غالباً ما نجد الاتصال اللفظي هو الأكثر انتشاراً في الوسط التعليمي ويظهر ذلك من خلال الممارسات التربوية اليومية سواء بقصد أو بدون قصد، والمقصود بالاتصال اللفظي أو الكلام "الاتصال الذي يتم عن طريق اللغة المنطوقة، وهذا الأسلوب في توصيل الرسالة يستخدم الألفاظ المنطوقة والرموز الصوتية."[3] وفي مجال الحجرة الدراسية يستخدم هذا الشكل من الاتصال لتحقيق أغراض العملية التعليمية وهو شرط لحصول التعليم فيتواصل الأستاذ لفظياً مع تلاميذه وهذا الصنف من الاتصال يتطلب شروط لا بد من تواجداها فهو "... يعتمد على قدرة المعلم ومهارته اللغوية بالدرجة الأولى، ولكي تعطي عملية التواصل أهدافها المرجوة لا بد من أن يكون الجو العام للغرفة الصفية قائم على الود والاحترام والتفهم لجميع الانفعالات في أثناء العملية التدريسية، ولا بد من تحفيز الطلبة وتشجيعهم لطرح ما يريدونه من التساؤلات والاستفسارات والسماح لهم بإبداء الرأي بحرية، إضافة إلى الانسجام الذي يتم بين كلا الطرفين (المعلم والطالب) عند تلقي المعرفة الحقيقية المناسبة لقدرة المتبادلة بين المرسل والمستقبل ومستويات المتعلمين ونقل الأفكار والمعاني بصوره."[4] غير أن الموقف التعليمي يتطلب أشكال أخرى للاتصال لتحقيق فعاليته، خاصة في اطار ما يؤخذ على الاتصال اللفظي من نقائص، ونخص بالذكر ما يحمله اللفظ من دلالات مختلفة تختلف حسب درجة و مستوى فهم الأفراد لها، والتي قد تتجاوز الهدف المراد توصيله.

من جهة ثانية، يبرز شكل أخر للعملية الاتصالية والمتمثل في التواصل غير اللفظي الذي يعتمد على الإشارات والرموز "فبالرغم من أهمية التواصل اللفظي في الغرفة الصفية إلا أن التفاعل الصفي لا يكتفي به وحده فلا بد من

---

[1] غريب سيد أحمد وآخرون: **علم اجتماع الاتصال والإعلام**، دار المعرفة الجامعية، د. ط، الاسكندرية، 2004، ص 111.

[2] ميساء أحمد أبوشنب، فرات كاظم العتيبي: **مشكلات التواصل اللغوي**، مركز الكتاب الأكاديمي، ط1، عمان، 2015، ص16.

[3] صالح خليل أبو أصبع: **العلاقات العامة والاتصال الإنساني**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2009، ص59.

[4] هالة محمد شاكر: إدارة الصفوف، **مرجع سابق**، ص 96.

استخدام وسائل أخرى تضم التواصل (الغير اللفظي) فلا بد من ميزات للاستجابات السلوكية كتعابير الوجه والضحك ونظرات العيون وحركات الرأس واليدين... والإيماءات الأخرى التي تفعل العملية الصفية، إن هذا النوع من التواصل غير الفظي يعني نقل المعاني المراد إيضاحها عن طريق بعض الحركات، فكثيراً ما تكون الرسالة قادرة على ايصال فكرة بشكل واضح وحقيقي دون اللجوء للاتصال اللفظي...لذلك يجب أن لا يقتصر المعلم في عملية التواصل على الألفاظ وحدها، بل يجب استخدام التواصل الغير لفظي وإظهار مقدرته في التعامل مع الحركات وبعض الإيماءات لغايات التواصل..."[1]

نستنتج مما سبق، أن العملية التعليمية يشترط أن تقوم على التوازن في استخدام أشكال الاتصال التربوي، فاتصال الأستاذ بالتلميذ قد يأخذ منحى لفظي (لغوي) مباشر يشترك في سماعه جميع التلاميذ أو قد يكون خطاب لتلميذ محدد سواء بصوت منخفض أو بصوت حاد وذلك استناداً لطبيعة الموقف الذي يحدث فيه الفعل التواصلي اللفظي، كما قد تتطلب العملية التعليمية من الأستاذ استخدام الاتصال الغير لفظي من خلال الاشارات والرموز الدالة على معاني محددة، وفي أحياناً كثيرة تصل المعلومة عن طريق الإيماءات وتفهم بشكل أفضل من الاتصال اللفظي، بالإضافة إلى أن الاتصال الغير اللفظي يستخدم للحد من الأفعال غير المرغوب فيها داخل حجرة الدراسة، فنظرة الأستاذ الغاضبة من التلميذ المشوش مثلاً تجعله يفهم أن تصرفه غير مقبول فيتوقف التلميذ عن التشويش؛ وبالتالي تصل إلية الرسالة بإشارة فقط دون كلام. فجميع الفاعلين في الوسط المدرسي لا يخرجون عن اطار هذين الشكلين من الاتصال في تعاملاتهم اليومية وتفاعلاتهم التربوية.

خامساً: عناصر الاتصال التربوي ووظائفه.

1- عناصر الاتصال التربوي:

تعد عملية الاتصال عملية ديناميكية متعدد الأطراف، ولا تختلف عناصر الموقف الاتصالي التربوي عن تلك المكونة للموقف الاتصالي بشكل عام، ويعالج هذا المحور ويوضح جملة العناصر المكونة للاتصال التربوي. حيث تتشكل عملية الاتصال من ستة عناصر رئيسية هي:

أ- المصدر أو المرسل:

المرسل هو أول عنصر في العملية الاتصالية وهو المسؤول عن طرح رسالة معينة في سياق زماكاني محدد إذ "تبدأ عملية الاتصال من عنده، حيث أنه صاحب الفكرة الأولى والتي تأخذ عدة أشكال فقد تكون كلمة أو رقم أو صورة أو رمز ويكون لها مدلولاً معيناً."[2] ويهدف المرسل من خلال اتصاله إلى إحداث تأثير في الفرد أو

[1] هالة محمد شاكر: إدارة الصفوف، **مرجع سابق**، ص 97.

[2] طارق عبد الحميد البدري: **أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2،عمان، 2005، ص 147.

الجماعة التي يتواصل معها، فهو "منشئ الرسالة والمسؤول عنها، والراغب في إحداث تأثير معين بعد نقلها أو التشارك فيها، وفي غرفة الصف يلعب المعلم دور المرسل لعدد كبير من المرات ولفترات زمنية تطول وتقصر حسب طريقة التدريس المستخدمة وحسب المناخ الصفي السائد، أيضاً فإن الطلبة يلعبون دور المرسل من وقت لآخر تبعاً للمتغيرات السابقة."[1] وهذا في حالة ما كان نمط التدريس ديمقراطي تبادلي يقوم على المشاركة والتفاعل الايجابي. أما إذا كان الأستاذ يتبع النمط التلقيني فلا يتاح لتلميذ فرصة أن يكون مرسل وبذلك يبقى الأستاذ في دور المرسل باستمرار.

بالرغم من تركيز التربية الحديثة على اعتبار المتعلم أو التلميذ المحور الرئيسي في العملية التعليمية إلا أن هذا الأمر لا يقلل من شأن الأستاذ ودوره الفاعل، فنجد الأستاذ يلعب دوراً أساسياً في العمل التربوي والتوجيهي، فمن خلال الأستاذ ينطلق الاتصال في العملية التعليمية "وتتجلى أهمية المعلم باعتباره الخبير الذي وظفه المجتمع لتحقيق أغراضه التربوية، فهو من جهة القيم الأمين على تراثه الثقافي، ومن جهة أخرى العامل الأكبر على تحديد هذا التراث وتعزيزه..."[2] ومنه يتحمل الأستاذ مسؤولية إعداد التلميذ من جميع الجوانب خاصة ما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية باعتباره "المسؤول المباشر عن طلاب الصف، يسهم في تطوير الطالب من الناحية الإنسانية، العقلية والاجتماعية، مُتيحاً له الفرصة للتعبير عن نفسه والمشاركة في اتخاذ القرارات كما يعمل على تقوية الروابط الاجتماعية بين طلاب الصف، يعمل عند الحاجة كحلقة وصل بين الطلاب وباقي المعلمين، كما ويهتم في بناء علاقة مشتركة بين الأهالي والمدرسة."[3] وهذا الدور للأستاذ يجعله عنصر فاعل في عملية التواصل التربوي ولا يمكن أن تقوم العملية التعليمية دون وجوده.

وتعتبر مهارات التفاعل الاجتماعي والإنساني أثناء عملية الاتصال ضرورية لتحقيق أهداف العملية التعليمية "وينبغي على المعلم إتقان هذه المهارة إذا أراد كسب قلوب طلابه، فالإنسان كائن اجتماعي بطبعه، وكلما كانت العلاقة قوية بين المعلم والمتعلمين، كانت قاعة الدراسة أكثر انضباطاً، وتتمثل هذه المهارة في استخدام المناقشات الجماعية بين المتعلمين والتعرف على آرائهم، التوسع في الأنشطة الاجتماعية التي تضم المعلم والمتعلم خارج الفصل، والقدرة على تنمية علاقات إنسانية بين المعلم والمتعلمين بعضهم البعض."[4]

---

[1] رمزي فتحي هارون، **مرجع سابق**، ص 343.

[2] مجد هاشم الهاشمي: **الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2001، ص75.

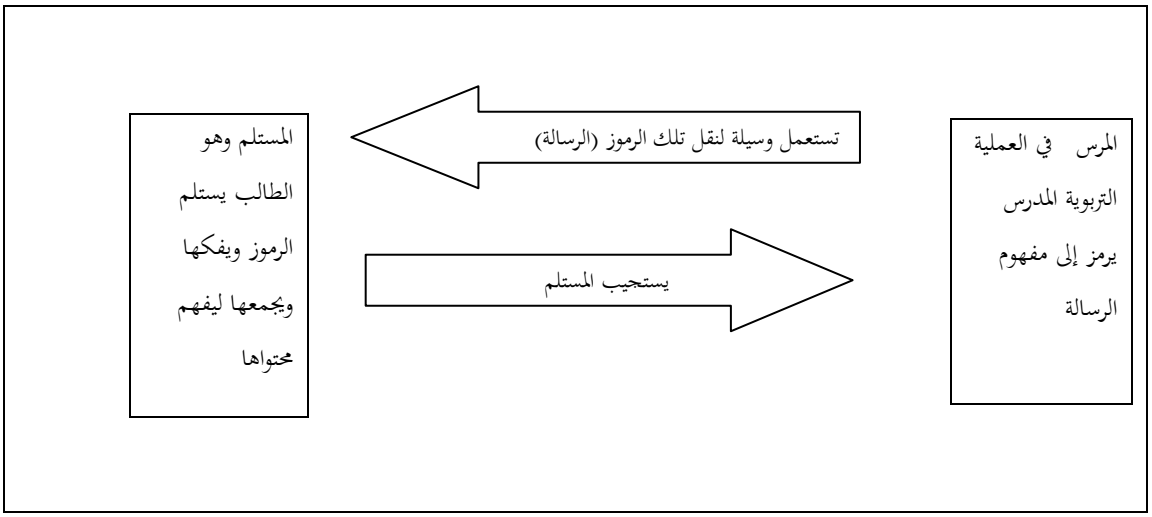
[3] رامي حسين حمودة: **مفاهيم حديثة في وظائف الإدارة التربوية والتعليمية**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011، ص 41.

[4] أسامة محمد سيد، عباس حلمي الجمل: الاتصال التربوي رؤية معاصرة، **مرجع سابق**، ص101.

ب- الرسالة:

يختلف مضمون الرسالة في العملية الاتصالية حسب طبيعة ومجال الاتصال، ففي المجال التعليمي يكون محتواها أكثر تركيزاً على مفاهيم ومعلومات يتم تقديمها لتلميذ بغرض زيادة خبرته المعرفية ووفقاً لخطط تربوية مدروسة، وتعد الرسالة "أساس أو قلب عملية الاتصال، وقد تكون على شكل فكرة أو انفعال أو اتجاه أو موقف، وفي غرفة الصف قد تأخذ الرسالة شكل معلومة يريد المعلم توضيحها للطلبة، أو قد تكون قاعدة سلوكية تنظم سلوكهم، وقد تكون انفعالاً ما تجاه أمر معين، وقد تكون تساؤلاً يطرحه أحد الطلبة، أو ربما تذمر يبديه طالب آخر، وهكذا."[1] بالإضافة إلى ذلك، فإن تلقي التلميذ لرسالة تربوية يعتمد على طريقة التلميذ في فك رموز هذه الرسالة الموجهة إليه من قبل الأستاذ، ويمكن أن نوضح ذلك من خلال المخطط والشكل التالي:

الشكل رقم(05): يوضح ترميز وفك الرسالة التربوية.



المصدر: مجد هاشم الهاشمي: الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، مرجع سابق، ص84.

إذن، من خلال الشكل أعلاه يمكن القول، أن الأستاذ أو المدرس يقوم بإرسال الرسالة التعليمية لتلميذ وهي تحمل رموز، وتتوقف عملية الفهم لدى التلميذ استناد لعملية تفكيك هذه الرسالة ورموزها، ولا بد للأستاذ أن يراعي ضمن هذا الإطار دقة الرسالة ووضوحها، وكذلك بساطتها وعدم تعقدها وأن تناسب الفئة الموجهة لها، وهذا لتسهيل وصولها لتلميذ بشكل سليم وصحيح.

ج- الوسيلة أو القناة:

تحتاج العملية الاتصالية إلى وسيلة لنقل الرسالة المراد توصيلها لطرف الآخر، وفي الوسط التعليمي تتعدد وسائل الاتصال التعليمية، حيث يستخدم الأستاذ وسائل تدريس متنوعة لتحسين العملية التعليمية وتوصيل المعلومات

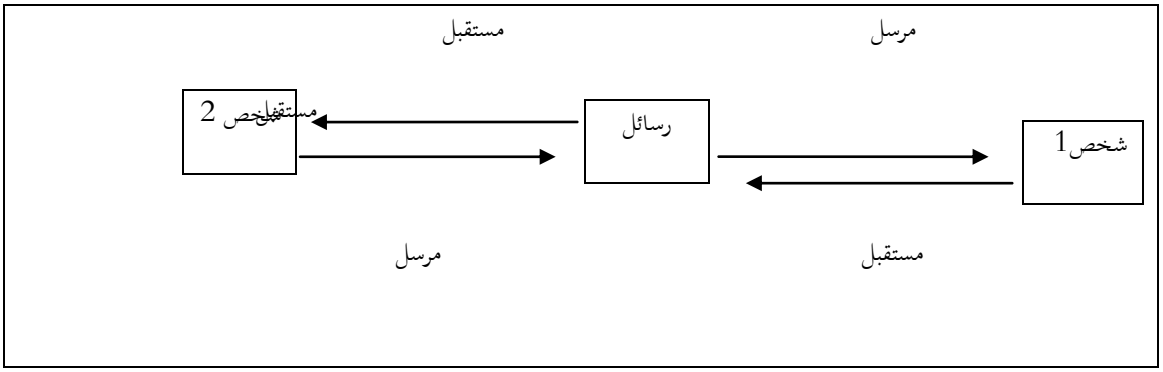
[1] رمزي فتحي هارون، **مرجع سابق**، ص 343.

إلى التلاميذ ومشاركتهم إياها، وتشكل الوسيلة "الأداة التي تنقل الرسالة من المرسل إلى المستقبل، وهي وسيلة المشاركة في الفكرة أو الاتجاه أو الموقف أو الانفعال بين المرسل والمستقبل، وتتنوع أدوات وقنوات الاتصال التي يستخدمها المعلم والطلبة في الاتصال الصفي، فقد يكتب المعلم على اللوح، وقد يعرض صوراً على جهاز الشرائح، أو قد يستخدم الخرائط أو المسجل، وغيرها."[1]

د- المستقبل أو الجمهور المستهدف:

بعد قيام الأستاذ بإرسال الرسائل التعليمية إلى التلاميذ لإكسابهم مهارات وخبرات معينة، فإنه من الضروري على التلاميذ استلام هذه الرسائل الصادرة من المرسل أو الأستاذ ومحاولة فهمها وبذلك يكون "المستقبل هو هدف عملية الاتصال، أي الشخص الذي يراد مشاركته في فكرة أو موقف أو اتجاه أو انفعال، أو هو الشخص الذي يراد إحداث تغيير ما في مواقفه أو اتجاهاته أو انفعالاته أو سلوكياته وذلك كنتيجة لعملية الاتصال، وقد يكون أحد الطلبة أو عدد منهم هم المستهدفون من عملية الاتصال في غرفة الصف، وقد يحدث اتصال معاكس يكون فيه المعلم هو المستهدف."[2] ولا ترتبط نجاعة الرسالة التربوية ونجاحها بما يقدمه الأستاذ من معلومات فقط، بل ترتبط أيضاً بما يقوم به التلميذ من ممارسات تشير إلى نجاح أو فشل العملية الاتصالية أو عدم تحقيقها لأهدافها المرجوة. فقد لا يتفاعل التلميذ مع ما يقدمه له الأستاذ من مادة تعليمية، لذلك يشترط في المستقبل التركيز مع المرسل وحسن الاستماع وكذلك محاولة فهم ما يريد توصيله له الأستاذ، وهذا انطلاقاً من اعتبار أن الاتصال عملية تشاركية بين طرفين (أستاذ- تلميذ) ويحصل تفاعل بينهم من خلال الرسائل التعليمية المتبادلة في موقف اتصالي محدد، فيتم تبادل الأدوار بشكل مرن بين الأستاذ والتلميذ. ويمكننا في هذا السياق توضيح الاتصال التبادلي بين طرفي الاتصال من خلال الشكل الموالي:

الشكل رقم (06): يوضح الاتصال كعملية مشاركة بين المرسل والمستقبل.



المصدر: ربحي مصطفى عليان، محمد عبد الدبس، وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، مرجع سابق، ص51.

[1] رمزي فتحي هارون، **مرجع سابق**، ص 343.

[2] هالة محمد شاكر: إدارة الصفوف، **مرجع سابق**، ص 82.

يتبين من خلال الشكل أعلاه، أن هناك عملية اتصالية متبادلة تحدث بين شركين في الاتصال أحدهما مرسل والآخر مستقبل، وهما طرفان يقومان بتبادل الرسائل بصورة مرنة تحقق التوافق والتكامل بين عنصري الاتصال، ففي الموقف التعليمي يتواصل الأستاذ مع تلاميذه وفق نسق اتصالي مفتوح القنوات يسمح بتوزيع الأدوار بينهما فيأخذ التلميذ ضمن هذا الاطار فرصة في إبداء موقفه من الرسالة التعليمية وبذلك يزاوج بين دورين في العملية التعليمية مستقبل فمرسل، وكذلك بالنسبة للأستاذ.

هـ- الاستجابة أو التغذية الراجعة أو ردة الفعل:

لا تكتمل العملية التواصلية دون وجود تغذية راجعة للمستقبل تترجم حصيلة فهم أو عدم فهم الرسالة المستقبلة من المرسل، وتوضح موقف المستقبل من هذه الرسالة حيث تشير التغذية الراجعة "إلى مدى قبول الرسالة أو رفضها، نعم للرسالة أم لا، فهمت الرسالة أم لم تفهم، حدث التأثير المرجو أم لم يحدث، وقد تكون على شكل ابتسامة أو هز للرأس أو رفع لليد أو عبوس في الوجه أو كلمة طيبة أو صراخ أو شتم أو تساؤل أو علامات الوجوه وغيرها"[1] وتشكل التغذية الراجعة عنصر أساسي في الاتصال التربوي، فهي تساعد الأستاذ على معرفة درجة تأثير رسالته في التلميذ وذلك من خلال الاستجابة الظاهرة على التلميذ، وبذلك تصبح العملية التواصلية عملية متكاملة، وعلى أساس هذه التغذية الراجعة يعدل الأستاذ من طرق تدريسه بما يحقق فهم أفضل لتلميذ، وبذلك تساعد على تحقيق أهداف الدرس والاتجاه نحو تفعيل العمل التربوي.

و- التأثير:

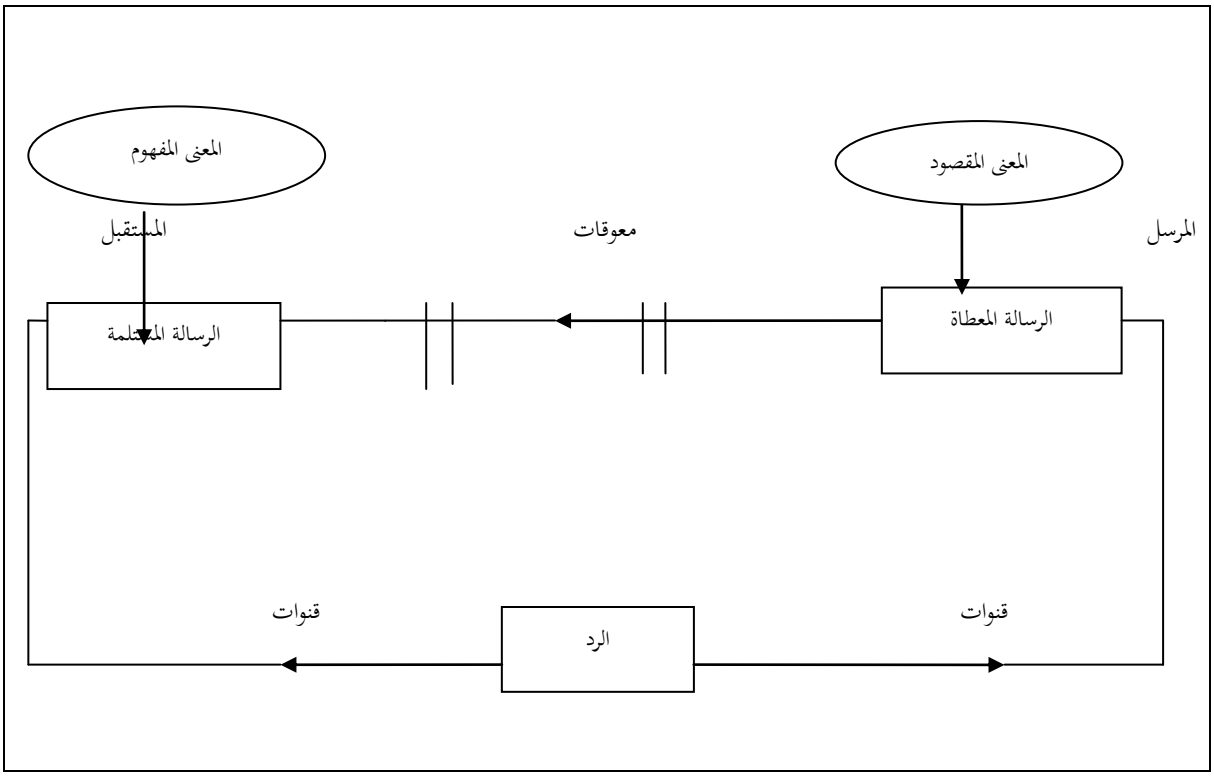
"وهو المحصلة الأخيرة للاتصال، ويتم بتغيير المعلومات لدى المستقبل أو بإعطائه معلومات أخرى جديدة، وربما كانت تهدف لتغيير اتجاه معين أو سلوك أو انفعال ما، وذلك بما يتفق مع أهداف المرسل، فالمعلم قد يحقق تأثيراً كبيراً في عملية اتصاله بطلبته فيتمكن الطالب من أخذ المعلومة من المرسل وتوظيفها، ويلعب الطالب دور المرسل عندما يشعر المعلم أن المعلومة صعبة بالنسبة له أو أن فهمه متعلق بطريقة جلوسه، فمثلا إذا كان نظر الطالب ضعيف قد يعطي إشارة للمعلم أنه لا يفهم إلا إذا جلس في مكان قريب من السبورة."[2]

وهناك من الباحثين من يضيف عنصر التشويش أو معوقات الاتصال كعنصر من عناصر العملية الاتصالية إلا أننا سنتناول هذا العنصر بشكل مفصل في جزئية معوقات الاتصال التربوي ونكتفي بالعناصر السالفة الذكر المكونة للعملية الاتصالية مع الإشارة إليه فقط. ويمكن توضيح عملية الاتصال داخل غرفة الصف وفق الشكل التالي:

[1] رمزي فتحي هارون، **مرجع سابق**، ص 343- 344.

[2] هالة محمد شاكر، إدارة الصفوف، **مرجع سابق**، ص82 .

الشكل رقم (07): يوضح عملية الاتصال داخل غرفة الصف.



المصدر: صهيب كمال الأغا، محمود عبد المجيد عساف، **مرجع سابق**، ص 160.

يلخص الشكل السابق عناصر الاتصال التربوي، فمن الطبيعي أن تسير الرسالة من مرسل(أستاذ) إلى مستقبل (تلميذ) وقد تصطدم الرسالة بمعوقات تعرقل وصولها للمستقبل بشكل سليم فتصل في سياق من التشويش قد يحرف فهم هذه الرسالة، وذلك عبر قنوات اتصال مفتوحة، ويتم استقبال الرسالة من المستقبل ليتم بعدها حدوث الرد أو التغذية الراجعة، ليتم التأكد من فهم الرسالة وفقا للهدف المطلوب، ليأتي العنصر التأثير فيما بعد. وقد يكون المرسل والمستقبل في الوسط التربوي عناصر غير الأستاذ والتلميذ، وذلك حسب مستويات الاتصال والعلاقات التربوية المختلفة سواء تلك التي تجمع التلميذ بالتلميذ أو التلميذ بأحد أعضاء الإدارة أو المدير مع الأستاذ وغيرها من العلاقات التي تؤسس للعملية الاتصالية التربوية.

2- وظائف الاتصال التربوي:

يقوم الاتصال ضمن الوسط المدرسي على جملة من الوظائف والأدوار، وذلك باعتباره جزء أساسي من العملية التعليمية والتربوية، فيساعد على نقل المعلومات وتبادلها وتكوين الآراء ومشاركتها وكذلك إحداث التأثير وتعديل الممارسات الخاطئة خاصة عند التلاميذ، وتتعدد وظائف الاتصال وتتنوع ولا يمكن الاتفاق على وظائف بعينها وخاصة وأن العملية الاتصالية عامة وفي الوسط التربوي خاصة لها ارتباطات بأبعاد مختلفة سواء كانت أبعاد اجتماعية أو ثقافية أو سياسية، وسيتم عرض لأهم وظائف العملية الاتصالية حسب ما يلي:

أ- **وظيفة تثقيفية** Informational Function.

يهدف الاتصال إلى تزويد الناس بالمعلومات المفيدة في جميع نواحي الحياة، من صحية واجتماعية وسياسية، وتزويد الناس بأخبار البيئة والمجتمع الذي يعيشون فيه، فالهدف الرئيس هو تزويد الأفراد بالثقافة الجماهيرية التي تساعد على تماسك المجتمع بكافة شرائحه ومؤسساته.

ب- **وظيفة تربوية** Educational Function.

الاتصال عملية فيها أخذ وعطاء وفعل ورد فعل وتعلم وتعليم، تهدف إلى تغيير السلوك لدى المتعلم المستهدف، والتعليم يعني التغيير المستمر في سلوك الفرد، وذلك بتزويد المتعلم بالخبرات والمواقف والأفكار والقيم الاجتماعية التي تساعده على التكيف مع مجتمعه، ويسهم الاتصال في نقل المعارف والعلوم والتراث من جيل إلى جيل مما يساعد على تواصل الخبرات في المجتمع.

ج- **وظيفة اجتماعية** Social Function.

الاتصال عملية تفاعل اجتماعي تقوم بنقل معلومات، وتهدف إلى تغيير السلوك الإنساني، والاتصال أداة فعالة في تكوين العلاقات الانسانية عن طريق تسهيل تبادل المعلومات، وهو عامل هام في توحيد الأفكار والاتجاهات والعمل على تغيير السلوك الإنساني.

د- **وظيفة سياسية** Political Function.

يسهم الاتصال في التثقيف السياسي، ويسهل كذلك الاتصال بين الحاكم وشعبه، ويوطد العلاقة بينهم، كما أنه يسهم في تشكيل الرأي العام وفي التفاهم والسلم العالمي عن طريق الدبلوماسية الذكية الواعية.

هـ- **وظيفة فكرية دينية** Ideologieal – Religious Function.

للاتصال دور كبير وفعال في نشر الدعوات والتعاليم الدينية، فالاتصال مثلا أسهم ويسهم في نشر الدين الإسلامي في شتى بقاع الأرض لكونه رسالة عالمية لكل الناس في كل زمان ومكان. "[1]

استناداً إلى ما سبق، يمكن ملاحظة عمومية هذه الأهداف المتعلقة بالاتصال وواسعتها، فشمل دور الاتصال تثقيف الفرد وتربيته وتعليمه ونقل المعارف إليه، وكذلك دوره في المساعدة على توفير الجو الاجتماعي الداعم لعمليات التفاعل الاجتماعي بما يضمن تحقيق الاندماج والتكيف المجتمعي للفرد، بالإضافة إلى الوظائف المتعلقة بالوعي السياسي والانتمائي وغرس مختلف الأفكار والمبادئ السامية. وإذا أردنا تخصيص وظائف الاتصال في الجانب التعليمي والتربوي فنجد وظائف الاتصال تتمحور في بناء علاقات تربوية متينة، تسهم في تحقيق مبادئ

[1] صالح محمد أبو جادو: سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، **مرجع سابق**، ص106.

التواصل الفعال، فالاتصال التعليمي"...يختص بتفعيل النشاط الاتصالي لغرض انجاز موقف تعليمي تعلمي، يتسم بقدر عال من التفاعل بين الطالب ومعلمه أو بين الطالب وزملائه، لتحقيق أهداف التعلم حصراً"[1]

سادساً: الاتصال في الوسط المدرسي الجزائري...من خلال النصوص التشريعية المنظمة للعلاقات التربوية.

بهدف تنظيم الحياة المدرسية وتفاعلاتها اليومية شُرعت جملة من النصوص والمواد الضابطة والمحددة لأدوار الفاعلين التربويين خصوصاً ما يتعلق بالاتصال التربوي داخل المدرسة وخارجها انطلاقاً من تحديد أدوار المدرسة الجزائرية. ويُعبر التشريع المدرسي عن "مجموعة من المراسيم والنصوص والقوانين والقرارات والمقررات الصادرة عن مختلف السلطات المسؤولة في البلاد، والخاصة بقطاع التربية والتكوين."[2]

إذ تحتل العلاقات التربوية داخل المحيط المدرسي مكانة هامة في سياق التفاعلات التربوية التي اهتمت بها المنظومة التربوية الجزائرية، سواء تعلق الأمر بالعلاقات داخل الوسط المدرسي أو فيما يخص علاقات المدرسة بالمؤسسات الأخرى الخارجة عن الوسط المدرسي، حيث أدرجت بعض المواد فيما يتعلق بهذا الجانب، وكذلك من خلال مهام المدرسة الساعية لإكساب مبادئ الحوار والتواصل البناء، ويمكن ذكر بعض المواد التي حددها القانون التوجيهي للتربية الوطنية في ظل مهام المدرسة وفق ما يلي:

المادة رقم (5): تقوم المدرسة في مجال التنشئة الاجتماعية بالاتصال الوثيق مع الأسرة التي تعتبر امتداد لها، بتنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية للمجتمع الجزائري والقيم الإنسانية، وكذا مراعاة قواعد الحياة في المجتمع. ومن ثم يتعين على المدرسة القيام على الخصوص بما يأتي:

- تنمية الحس المدني لدى التلاميذ وتنشئتهم على قيم المواطنة بتلقينهم مبادئ العدالة والإنصاف وتساوي المواطنين في الحقوق والواجبات والتسامح واحترام الغير والتضامن بين المواطنين.
- منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسانية وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار.
- توعية الأجيال الصاعدة بأهمية العمل، باعتباره عاملاً حاسماً من أجل حياة كريمة ولائقة والحصول على الاستقلالية، وباعتباره على الخصوص، ثروة دائمة تكفل تعويض نفاذ الموارد الطبيعية وتضمن تنمية دائمة للبلاد.

[1] حارث عبود، **مرجع سابق**، ص68.

[2] سعد لعمش: **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، الجزء الأول، دار الهدى، د. ط، الجزائر، 2010، ص 18.

• إعداد التلاميذ بتلقينهم آداب الحياة الجماعية، وجعلهم يدركون أن الحرية والمسؤولية متلازمان. وتكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية. [1]

كما جاء في المادة رقم (32) في الفرع المتعلق بالحقوق من القرار رقم 65 مؤرخ في 12 جويلية 2018 والمتعلق بكيفيات تنظيم الحياة المدرسية ما نصه:" تشجع مؤسسة التربية والتعليم الحوار والتشاور مع التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم وبينهم وبين كل أعضاء الجماعة التربوية في كل المسائل التربوية، البيداغوجية والتنظيمية وفق إجراءات يحددها النظام الداخلي لمؤسسة التربية والتعليم."[2] فمن خلال هذه المادة نلاحظ وجود اهتمام بإحياء نمط العلاقات التربوية الديمقراطية بين مختلف الفاعلين التربويين داخل المدرسة الجزائرية.

وورد في المادة رقم (33) من نفس القرار ما يلي: "يمارس التلاميذ حقهم في التعبير عن المسائل المتعلقة بتمدرسهم في إطار منظم، ويكون التشاور والتحاور مع إدارة مؤسسة التربية والتعليم عن طريق مندوبي الأقسام المنتخبين طبقاً للتنظيم المعمول به."[3]

في نفس الاطار، يجب على الأساتذة الالتزام بمقاربة تدريسية تتوافق والأساليب التعليمية القائمة على الحوار والتفاعل، وهو ما نصت عليه المادة رقم (78) من القرار السالف الذكر حيث "يتعين على الأساتذة تبني المقاربات البيداغوجية، المنصوص عليها في البرامج للوضعيات التعليمية والتعلمية التي تسمح بالمشاركة التفاعلية للتلاميذ."[4]

تبعاً للمواد السابقة، يتبن أنه يجب تنظيم الحياة اليومية المدرسية استناداً إلى مبادئ تشجع الحوار والقبول وتدعم المشاركة والمناقشة بين أفراد الجماعة التربوية داخل النسق المدرسي، و هي أسس الغرض منها تحقيق موازين التربية الحديثة القائمة على المساواة والتعاون واعتبار المدرسة فضاء تفاعلي، أما بالنسبة لطبيعة الاتصال التربوي بين الأسرة والمدرسة، والمجسد في العلاقة بين المدرسة والأولياء فحسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 2جانفي 2008 جاء في المادة (25) منه ما نصه: "يشارك الأولياء بصفتهم أعضاء في الجماعة التربوية مباشرة في الحياة المدرسية، بإقامة علاقات تعاون دائمة مع المعلمين والمربين ورؤساء المؤسسات، وبالمساهمة في تحسين الاستقبال وظروف تمدرس أبنائهم، كما يشاركون بطريقة غير مباشرة عن طريق ممثليهم في مختلف

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، رقم 08-04، المؤرخ في 23 جانفي 2008، (النشرة الرسمية للتربية الوطنية)، عدد خاص، فيفري 2008، الجزائر، ص63-64.

[2] وزارة التربية الوطنية: **قرار رقم 65 مؤرخ في 12 جويلية 2018 يحدد كيفيات تنظيم الحياة التربوية وسيرها**، الصادر بتاريخ 22/ 07/ 2018، ص6.

[3] المرجع نفسه، ص 6.

[4] المرجع نفسه، ص 9.

المجالس التي تحكم الحياة المدرسية، المنشأة لهذا الغرض. يحدد الوزير المكلف بالتربية كيفية انشاء وسير المجالس."[1]

كما ورد في المادة (72) أنه، يتم إعلام الأولياء بصفة منتظمة بعمل أبنائهم ونتائج عمليات التقييم الدورية والقرارات النهائية المترتبة عنها بواسطة:

- الوثائق الرسمية الخاصة بكل طور تعليمي.
- الاتصالات واللقاءات مع مدرسي القسم والمربين وعند الاقتضاء مع المستخدمين المختصين في علم النفس المدرسي وفي التوجيه.
- الاجتماعات المشتركة بين الأولياء والمدرسين.[2]

كما تؤكد المادة (20) مكرر على أن "يقيم المدير علاقات تفاعلية مع المحيط الخارجي قصد تحقيق الأهداف المسطرة في مشروع المؤسسة."[3]

من خلال هذه المواد، يتبين لنا وجود أساليب متنوعة لتواصل بين الأسرة والمدرسة فنجد الوثائق والتقارير، وكذا الاتصالات الهاتفية واللقاءات، وبذلك أخذ هذا الجانب حيز لا بأس بيه من الجانب التشريعي المدرسي، وهو ما يدعو إلى التطبيق لهذه المبادئ على أرض الواقع في الوسط المدرسي.

استنادا إلى ما سبق، يتضح أن العلاقة بين المدرسة والأسرة تتمظهر في شكل لقاءات تعاونية، واجتماعات منتظمة للآباء، وكذلك وجود مجالس استشارية؛ من أجل الكشف عن مختلف الانشغالات التربوية والسلوكية المتعلقة بالتلاميذ، ومحاولة ايجاد روابط لتفعيل العلاقة مع المحيط الأسري والاجتماعي، غير أنه وفي بعض الأحيان لا تُحقق هذه اللقاءات غاياتها التربوية؛ وذلك في حالة التعارض بين ما يصبوا إليه الآباء وما تجسده المدرسة من قوانين، وفي هذا الإطار يمكن الاستشهاد بمثال واقعي يخص المدرسة الجزائرية في موضوع عدم قبول التلاميذ المعيدين لأكثر من مرة، حيث تحدث عدة خلافات بين الأولياء الذين يُصرون على وجوب قبول هؤلاء التلاميذ المعيدين ورفض الهيأة التربوية التنظيمية المجسدة للوائح القانونية في المجال التربوي للمنظومة التربوية الجزائرية، وبالتالي هذا النمط من العلاقة يوضح وجه من وجوه التعارض بين المؤسسة التعليمية والأسرة، فالعلاقة بين المدرسة والأسرة لا تسير دائما في الاتجاه المخطط له بل تدخل عوامل أخرى لتؤثر في طبيعة واتجاه هذه العلاقة.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 08-04، المؤرخ في 23 جانفي 2008، **مرجع سابق**، ص86 .

[2] **المرجع نفسه**، ص 71.

[3] وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، الجزائر، عدد خاص سبتمبر 2006، ص32،31.

تأسيساً على ما سبق، يتبين لنا أن التفاعلات التربوية داخل المدرسة الجزائرية توجهها مواد منصوص عليها في التشريع المدرسي، لتسهيل عمليات التواصل وتحديد جملة الأدوار المتعلقة بكل فرد داخل الجماعة التربوية، ويعتبر التواصل بين عناصر العملية التربوية مرتكز أساسي لضمان السير الحسن لكل العمليات التربوية.

سابعاً: معوقات الاتصال التربوي...وآليات تجاوزها.

1- معوقات الاتصال التربوي:

تتعدد تصنيفات الباحثين لمعوقات الاتصال التربوي وتتباين حسب اتجاهات الباحثين، وتبرز جملة من المعوقات الاتصالية المختلفة ضمن هذا السياق، وسيتم في هذا العنصر عرض معوقات الاتصال التربوي بصفة عامة لتوضيحها، ليتم بعد ذلك تحديد معوقات الاتصال التربوي بمنظور سوسيوتربوي وتحديد أبعاده، وهذا التوجه حددته طبيعة تخصصنا ومجال بحثنا لإضفاء صبغة سوسيولوجية على طرحنا لهذه المعوقات. خاصة وأن "عملية الاتصال تعد عملية ديناميكية متصلة الحلقات، كما أن الموقف الاتصالي موقف مركب، لا نستطيع الحكم عليه في ضوء العناصر أو المكونات المعروفة لعملية الاتصال، بل يجب أخذ الخلفية الاجتماعية والنفسية والثقافية في الاعتبار، فضلاً عن المتغيرات البيئية المرتبطة بالموقف العام للاتصال، كما أن مفهوم الاتصال كعملية يعني أن التفاعل الذي يتضمنه ذو طبيعة متبادلة، وهذا التأثير المتبادل يحدث في جانبين: أولهما، داخل الفرد. وثانيهما، ما بين الأفراد والجماعات."[1]

في خضم ما سبق، يرى بعض الباحثين في مجال الاتصال أن العملية الاتصالية التعليمية تتأثر بعاملين هما:

أ- العامل الأول: العامل الفيزيائي مثل الحرارة، والبرودة، والصوت، والإضاءة القوية أو الضعيفة، وهذه يمكن التغلب عليها.

ب- العامل الثاني: العوامل النفسية التي تسببها عوامل وظروف خارج غرفة الصف أو داخلها ومنها:

- المعتقدات مثل أن يشعر الطالب بأن هذه الحقائق والمفاهيم ذات دلالات يصعب عليه فهمها.
- عدم الاهتمام بالمادة العلمية.
- أحلام اليقظة مثل أن يفكر الطالب في أشياء ليس لها علاقة بالمادة التعليمية.
- التباس المصطلحات والمفاهيم مع بعضها البعض.
- عدم الراحة مثل أن يكون الطالب غير مرتاح نفسياً أو المقاعد غير مريحة.
- عدم الإدراك مثل أن يتعلم الطالب مفاهيم جديدة غريبة عن الأشياء المتوفرة في مجتمعه.

[1] ربحي مصطفى عليان، محمد عبد الدبس: وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، **مرجع سابق**، ص 18.

- الحشو اللغوي؛ لأن كثرة الشرح غير الضروري يؤثر في عملية الاتصال.

- صعوبة المادة التعليمية وبعدها عن احتياجات الطلبة.

- عدم اختيار قناة الاتصال المناسبة.

- التشويش الميكانيكي أو الآلي، والتشويش الدلالي الناتج عن سوء فهم، أو تفسير خطأ من المستقبل للتقنيات التي يرسلها المرسل.[1]

يتبين من خلال العوامل السالفة الذكر، أن معوقات الاتصال التربوي تتمحور حول عوامل بيئية لا دخل للفرد فيها، وعوامل أخرى تتكون نتيجة لأفعال الفرد أو التلميذ، ونلحظ أن العوامل المفتعلة من قبل التلميذ أو الأستاذ تعتبر أكثر خطورة من العوامل البيئية، فعدم اهتمام التلميذ بالدرس أو سوء تقديراته لدلالات المعرفية يُصعب من فهم التلميذ ويعيق العملية التواصلية بينه وبين الأستاذ، بالإضافة إلى وجود صعوبات في مستوى المادة المعرفية المقدمة من خلال المنهاج الدراسي وعدم مناسبة الوسائل التعليمية مع طبيعة المادة الدراسية وكذا الفئة العمرية الموجهة لها وغيرها من الصعوبات المعرقلة للعملية التعليمية التواصلية. وهذه العوامل لها تأثيراتها السلبية على سير الدرس التربوي.

وتجدر الإشارة ضمن هذا الموضع، أن الاتصال الذي يحدث بين التلاميذ داخل الحجرة الدراسية يعتبر من نوع الاتصال الشفوي أو اللفظي في جميع مراحل التعليم، وكذلك التفاعل فيما يتعلق بالجوانب الاجتماعية الإنسانية التي تحدث أثناء تواجدهم مع بعضهم البعض. وهو نفسه الاتصال الذي يحصل بين التلاميذ والأستاذ " ...غير أن هذا الأسلوب يتحول في بعض الأحيان إلى وجود محادثات وثرثرة التي تصل حد التشويش والضجيج، الأمر الذي يؤدي إلى عرقلة سير العمل داخل الصف، ويؤدي إلى حدوث خلل في نظام الصف وترتيبه، الأمر الذي يثير حساسية خاصة عند الكثير من المعلمين، لأن الضجة التي تحدث داخل الصف تعكر جوه وتعيق سير العمل فيه، وتؤثر على عملية الاتصال والتواصل التربوي وتطور العلاقات بين الطلاب أنفسهم من جهة ومع المعلم من جهة أخرى."[2] خاصة وأن سير الاتصال بنجاح يتطلب وجود مهارات الاستماع والانصات والتركيز في عملية تقديم الدرس من قبل الأستاذ والاستقبال من قبل التلميذ، وبذلك تعتبر الضجة والفوضى الحاصلة داخل الحجرة الدراسية من بين معوقات التواصل بين العناصر التعليمية، مما قد يعرقل نجاح العملية التعليمة وإخفاق في عملية توصيل المعلومات.

[1] ضياء عويد حربي العرنوسي، آمال صباح ردام الطائي، **مرجع سابق**، ص 108- 109.

[2] عمر عبد الرحيم نصر الله: مبادئ الاتصال التربوي والإنساني، **مرجع سابق**، ص270.

وهناك اتجاه آخر، يرى بوجود معوقات متعلقة بعناصر العملية الاتصالية وبذلك يربط بين المعوقات ومكونات العملية الاتصالية حيث "هناك معوقات تتعلق بالمرسل مثل عدم إتقانه لمهارات الاتصال التربوي الأساسية، وهناك معوقات تتعلق بالمستقبل مثل عدم اتقانه لمهارة الاستماع أو ضعف بعض حواسه، وهناك معوقات تتعلق بالرسالة مثل عدم وضوحها ودقتها وسلامتها العلمية، وعدم ملائمتها لمستوى التلاميذ وحاجاتهم، وهناك معوقات تتصل بقناة الاتصال مثل تعطلها أو عدم مناسبتها للرسالة. وأخيراً هناك معوقات تتعلق بالبيئة الصفية مثل التهوية والإضاءة والمقاعد وعوامل التشويش الداخلية والخارجية، إضافة إلى بعض المواقف الطارئة، ويجب الاستعداد لمثل هذه المعوقات وتدريب المعلمين على أساليب التعامل معها وتجنب آثارها السلبية على عملية الاتصال التربوي."[1]

ومن زاوية أخرى، يمكن أن تتجلى معوقات الاتصال التربوي في عدة أمور هي:

أ- التسرع وعدم الاستماع للطالب: فعندما لا نحصل على القدر الكافي من المعلومات نصدر تعليقات غير مفيدة، وأحكاماً غير صائبة، ولذا وجب على المعلم التروي فالتركيز على سماع الطلبة وتشجيعهم على التعبير عن أنفسهم يسهل فهمهم ويساعدهم في حل مشكلاتهم، ولذا وجب:

- الاحتفاظ بالاستنتاجات والتعليق إلى أن تنتهي مناقشة جميع الأفكار.
- المبادرة في توجيه الأسئلة الاستيضاحية عندما تشعر بالغموض.

ب- استخدام الأحكام المطلقة وتعنيف الطالب: فاستخدام العبارات المباشرة والتعزيزية، تلك التي تفيد الجسم، تدفع الآخرين إلى اتخاذ جانب الدفاع والمواجهة وعليه يجب على المعلم الابتعاد قدر الإمكان عن استخدام الجمل والعبارات التقريرية حتى لا تخلق جواً من التوتر والمواجهة. وعليه استخدام العبارات والجمل التقريبية والتي تعبر عما يريد بصورة ملائمة، غير مثيرة للتوتر، فمثلا يقول:" يبدو لي أنك تعاني من بعض المشكلات التي تجعلك تثير الشغب أحياناً" فهي تمثل حديثاً عادياً يحمل رسالة دون توبيخ أو تعنيف.

ج- التهكم والسخرية مما يقوله الطالب: فقيام المعلم بالتهكم والسخرية مما يقوله الطالب، أو إظهار عدم الاكتراث بما يقوله قد يجعل الطالب عدائياً وغير مستعد لاستقبال ما يقوله المعلم ولا يحترم ما يقوله الآخرين. أضف إلى ذلك التركيز على الأخطاء التي يرتكبها الطالب من قبل المربي أو المعلم تجعل الطالب غير واثق من نفسه، يشعر بالذنب تائه الذهن، وبالتالي غير مستعد لاستقبال أي رسالة.

[1] ربحي مصطفى عليان، محمد عبد الدبس: وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم، **مرجع سابق**، ص148.

د- عدم الاهتمام بما يقوله الطالب: إظهار اللامبالاة وعدم الإصغاء يسبب لدى الطالب الكثير من الاحساس بعدم الاحترام ويجعله غير مكترث بما يقوله الآخرين، ولا يحسن الاستماع للمعلم، مما يعيق عملية الاتصال ويجعل الهدف صعب التحقيق، كما يسبب إحباطاً للطالب ويحد من قدرته التعبيرية.[1]

انطلاقاً مما سبق، نخلص للقول أن العوامِل التي تم الإشارة إليها تبقى مِن باب المثال لا الحصر، وهي تؤثر سلباً في كفاءة العملية التعليمية الاتصالية، ونلاحظ على هذه العوامل أنها توجه تركيزها على العوائق المتواجدة ضمن السياق المدرسي (داخل النسق المدرسي)، ولم توضح العوامل السوسيوثقافية لعملية الاتصال التربوي (عوامل خارج النسق المدرسي).

إن ما يبين صعوبة دراسة الاتصال التربوي وتعقده، هو كون هذه الدراسة ضمن حقل سوسيولوجيا التربية وتتميز بالتداخل مع مختلف الحقول المعرفيَّة الأخرى (التربوية، النفسية،...)، بالإضافة إلى تميزها ببعدها السوسيولوجي وهذا دائما في سياق انفتاح المدرسة على محيطها الاجتماعي وعملياته الاجتماعية التفاعلية، فهي تعكس مختلف مظاهر العلاقات المجتمعية، مما يصعب تحديد عامل واحد ومحدد لمعوقات الاتصال التربوي، إلا أننا نرى من الأهمية في هذا السياق ذكر المعوقات السوسيوثقافية للاتصال في الفضاء المدرسي، وذلك نظراً لأهمية المرجعية السوسيولوجية في توجيه عملية الاتصال التربوي وانعكاساتها على مستويات الاتصال في ظل المواقف التربوية المختلفة، وكذا أهمية معرفة معوقات الاتصال الخارجية خاصة ذات العلاقة بسوء الاتصال بين الأسرة والمدرسة، وخلفية التنشئة الأسرية لتلميذ فكثيراً ما يعكس التلميذ تفاعلاته الأسرية في الوسط المدرسي، وهذه العوائق تعتبر خطيرة حيث تشكل المعيقات السوسيوثقافية لعملية الاتصال ضمن الفضاء المدرسي أصعب التحديات التي تتعرض لها الحياة الاجتماعية للمدرسة، وذلك على اعتبار أن الفاعليين في المؤسسة التربوية هم أفراد لهم أبعاد ثقافية واجتماعية تشكل أطر مرجعية تحدد أفعالهم الاتصالية ويجب مراعاتها، لأنها تعكس جملة الاتجاهات والقيم والمعايير الخاصة بهم، بالإضافة إلى أن التعرض لهذه القيم والمعايير المتعلقة بالفرد قد تتجاوز قَطع عملية الاتصال وتؤدي إلى ظواهر ومشكلات تربوية مختلفة. حيث "تطرح عملية الاتصال والتواصل صعوبات ومعوقات على مستوى اجتماعي ثقافي كمكانة الفرد الاجتماعية، الطبقية والعرقية، والمسافة الاجتماعية بين المتواصلين، والتحيزات الثقافية والتمركزات الفكرية، وشكل العلاقات الوظيفية والتنظيمية لعملية الاتصال والتواصل، وكذا سيمياء الاتصال فالتعبير الواحد قد يأخذ عدة دلالات... "[2] وهذا باعتبار أن المرجعية الثقافية

---

[1] صهيب كمال الأغا، محمود عبد المجيد عساف: إدارة الصف الاعتبارات الفكرية والمنهجية للمعلم العصري، **مرجع سابق** ، ص162- 163.

[2] العربي فرحاتي: **أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها**، دراسة ميدانية لدروس اللغة في المدرسة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، د. ط، الجزائر، 2010 ، ص106.

تعبر عن "نمط الجماعة التي ينتمي إليها الفرد ونوع المجتمع الذي نشأ فيه، واللذان تشرب منهما كل أفكاره ومعتقداته وقيمه واتجاهاته التي تُكون مرجعيته الثقافية، فإذا كانت هذه المرجعية متباينة بين المرسل والمستقبل فإن إدراك مضمون الرسالة من قبل هذا الأخير قد يصبح غامضاً ومبهماً، بالتالي لا تحقق الهدف المراد بلوغه."[1]

وفي نفس التوجه، حدد بعض الباحثين جملة من المعوقات الثقافية- الاجتماعية للاتصال في سياقه العام حيث رأوا أن "هذه المعوقات هي الأصعب والأكثر احتمالاً لإشكال اللبس والغموض، وتتفرع هذه المعوقات عن التقاليد والأعراف الاجتماعية السائدة في مجتمع ما والمختلفة عن باقي المجتمعات. فلو أخذنا مثالاً على ذلك المجتمع الشرقي فإننا نلاحظ فيه غلبة العلاقات الانفعالية-العاطفية- المزاجية التي تنعكس على صعيد الاتصال من خلال الاصرار على أهمية العلاقات الأولية (علاقات قرابة وعلاقات شخصية وصداقات....) وذلك على حساب العلاقات الرسمية الوظيفية مما يعطي للاتصالات الشفهية الوجاهية أهمية تحجب أهمية الرسائل الخطية، ولعله من التجني القول باقتصار هذه الغلبة على مجتمعنا الشرقي. فقد رأينا – **ليندبرغ**- الأمريكي وهو يصنف المحادثة الشخصية كأعلى درجة في سلم الاتصال الاجتماعي، ولكننا لا نبالغ إذ نقول بأن هذه الأهمية تتخذ حجماً مرضياً في مجتمعنا إذا أنها تعيق تطور مؤسساتنا (وبالتالي مجتمعنا ككل) عن طريق فرضها لمبادئ التوصية والرشوة والعلاقات الاجتماعية على حساب الكفاءة والصلاحية، كما أن هذا التركيز على العلاقات الشخصية يجعل من العسير استعمال وسائل الاتصال الحديثة واستخدامها في سبيل تطوير المجتمع."[2] ومن أهم المعوقات الثقافية- الاجتماعية للاتصال نذكر:

- **التباعد الاجتماعي**: ويزداد أثر هذا التباعد على عملية الاتصال مع ازدياد الفوارق اللغوية والعرقية والدينية والمذهبية والفكرية... .

- **الانحياز الاجتماعي**: وعنه ينشأ التعصب العرقي والديني والإقليمي والفئوي...

- **طقوس الاتصال**: لكل مجتمع طقوسه الخاصة بعملية الاتصال، وذلك بحيث تكون معرفة هذه الطقوس واجبة وضرورة أساسية للاتصال بهذا المجتمع...

- **سيمياء الاتصال**: وهو علم بحد ذاته (يشبه مبدأ تحليل الشيفرة) يهتم بدراسة الدلالات اللغوية للمعاني وللكلمات. فلكل مجتمع شيفرته الخاصة به، فحتى المجتمعات التي تتكلم ذات اللغة فإنها لا تستخدم نفس السيمياء (فكلمة بسط تعني السرور في بعض البلدان العربية في حين أنها تعني الضرب في بلدان عربية أخرى.[3]

---

[1] تاعوينات علي: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، **مرجع سابق**، ص 193.

[2] محمد أحمد النابلسي: **الاتصال الإنساني في علم النفس**، دار النهضة العربية، د. ط، بيروت، 1991، ص 46-47.

[3] المرجع نفسه، ص 47-48.

ومنه، لا يجب الإغفال على مثل هذه العوامل السوسيوثقافية المعيقة للاتصال عامة والاتصال التربوي خاصة والمؤثرة في اتجاهاته وأنماطه. كما أن ما يُعرقِل الاتصال بين مُختلَف الفاعلين داخل المؤسسة التربوية هو تلك الأفعال والممارَسات ذات الطابع العنيف المادي والرمزي، حيث تؤثر العلاقات الاتصالية واتجاهاتها في سيرورة الفعل التربوي باعتباره فعل تواصلي بالدرجة الأولى.

2- آليات تجاوز معوقات الاتصال التربوي:

يتوقف نجاح الاتصال ليس بمجرد وضوح الهدف من الاتصالات وتوفر الطرق والوسائل المختلفة لإرسال واستقبال المعلومات، ولكننا نستطيع أن نحدد عوامل ثلاثة رئيسية يتوقف عليها نجاح أو فاعلية عملية الاتصال:

أ-كفاءة وجود عملية الإرسال من المرسل.

ب- ضمان إدراك وفهم الرسالة من المستقبل.

ج- انعدام أو تقليل عوامل التشويش.[1]

ومن شروط الاتصال الفعال، لكي يضمن المعلم نجاح عملية الاتصال وفعاليتها ينبغي أن يتأكد من توافر العملية الاتصالية داخل الصف الدراسي على عدة شروط ومن أهمها:

- أن يكون مضمون وموضوع الاتصال متعلقاً بالهدف الذي من أجله يتم الاتصال.

- اختيار نمط الاتصال المناسب للموقف.

- دقة وفهم ووضوح المعلومات المرسلة من جانبه، لتقليل احتمالات التفسير الخاطئ وسوء الفهم لمعناها الحقيقي.

- أن تكون المعلومات المرسلة من جانب المعلم بلغة واضحة محددة يفهمها التلاميذ مع استبعاد الألفاظ التي تحمل أكثر من معنى.

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، حيث يختلفون في قدراتهم ... وتنعكس هذه الاختلافات على طريق إدراكهم للمعلومات المرسلة.

- وجود ثقة متبادلة بين المعلم والتلاميذ.[2]

ويمكن القول في هذا السياق، أنه على المدرس الأخذ بهذه الشروط إذا أراد أن يحصل على تفاعل فعال داخل القسم، وأن تجاهله لبعض هذه الشروط أوكلها يقود لعرقلة العملية التواصلية التربوية، لا بد أيضاً من التأكد من وصول الرسالة التربوية لتلميذ بشكلها الصحيح "... ومعنى ذلك أن نتاجات التربية الصفية تتوقف جزئياً على

[1] نصيف فهمي منقريوس: **الاتصال بين الجوانب الإنسانية والتكنولوجية المعاصرة**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2010، ص 75.

[2] محمد أحمد كريم وآخرون: **الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، الكويت،1995، ص136.

كفاءة الاتصال؛ أي على درجة الوضوح في مضمون الاتصال وعلى درجة الفهم والإقناع المحققة."[1] بالإضافة إلى ضرورة اتباع أساليب التواصل القائمة على نوع من المرونة التي تخدم كثيراً العملية التربوية وتحقق نوع من القبول وعدم الخوف لدى المتمدرسين "إنه من المهم جداً أن ينتقل المعلم في تدريسه من فلسفة الخوف إلى فلسفة الترغيب والتقبل والطمأنينة لدى المتعلم، وهذا جزء أساسي من التدريس الفعال. وقد أكدت الدراسات التربوية المتعددة على أهمية وجود الصلات الإيجابية بين المعلم وطلابه، وأن العلاقات الإنسانية لا بد وأن تأخذ بعداً مهماً من أبعاد العملية التعليمية. وأنه كلما كانت العلاقة بين المعلم وطلابه إيجابية كلما كان هناك تحصيل أفضل."[2]

وعلى نحو أشمل، توجد مبادئ لتحقيق التواصل الجيدة نذكر منها:

- على المرسل أن يتعرف على الموقف والأهداف من وراء عملية التواصل.
- أن يتحكم في الموضوع المراد توصيله إلى المستقبل وأن لا يشتت الانتباه بتعرجه إلى مواضيع متنوعة في نفس الوقت، وإنما يقدم أمثلة دقيقة واضحة.
- أن يتخلص من التوتر ويتعود الاسترخاء.
- إن لإدراك الموقف أهمية كبيرة جداً، فالأفراد الذين يفكرون بالنواحي السلبية للمواقف عليهم تحويل ذلك التفكير إلى النواحي الإيجابية.
- التدريب على التواصل وذلك بالتخلص من الخوف والقلق عن طريق التمرن والتحضير الجيد للموضوع المراد التواصل من خلاله.
- يساعد النظر في عيون الآخرين على توثيق العلاقة فيما بينهم، وينبغي على الفرد أن ينظر بعين الفرد الآخر الذي يريد مخاطبته، حيث تعمل تلك النظرة على فتح باب واسع للصداقات وتعمل على متانتها، كما تساعد تلك النظرة على تقوية عملية الاتصال، وتجعل الخوف من التواصل أقل.
- التعود على اللقاءات لأنها تساعد على جعل المواقف سهلة، وقد تعمل على توضيح أشياء كثيرة ومواقف غير معروفة سابقاً.
- من الضروري للمرسل أن يتدرب على التحكم في الموضوع ويختر الألفاظ الدقيقة التي تعبر عن أفكاره، وأن ينتقي من الأمثلة ما يكون مطابقاً على تلك الأفكار، كما يجب عليه ان يكتشف ردود الأفعال التي تصدر من المستقبلين لكي يكتشف مدى قبول تلقي ما يبلغهم من محتوى ذلك الموضوع بالتدريج.[3]

---

[1] المرجع نفسه، ص137.

[2] عبد الله بن خميس أمبوسعيدي وآخرون: **استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2019، ص35.

[3] تاعوينات علي: التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي، **مرجع سابق**، ص 202-203.

خلاصة:

بعد الوقوف على أهم العناصر الأساسية الموضحة لعملية الاتصال التربوي نصل إلى مجموعة من النقاط الجوهرية، يمكن ذكر أبرزها على النحو التالي:

– ارتبطت الظاهرة الاتصالية بتطور النشاط الاجتماعي للأفراد وما لحقه من تطور في أشكال الحياة التي بدأت بالمرحلة البدائية لتصل إلى أرقى درجات التطور.

– يعتبر الاتصال بصفة عامة مطلب إنساني، تنبع أهميته من خلال استخدام أساليبه البناءة في التواصل بين الأفراد للاندماج في المجتمع، والاتصال في المدرسة هو عملية اجتماعية تربوية، تقوم على التفاعل الايجابي بين عناصر المجتمع المدرسي. وقد يأخذ الاتصال شكل اتصال لفظي (يعتمد على اللغة والكلام) أو اتصال غير لفظي (يعتمد على الاشارات والرموز).

– توجد اتصالات تربوية ضمن المؤسسة التعليمية، وأخرى خارجية متعلقة بالمجتمع ومؤسساته المختلفة، خاصة مؤسسة الأسرة التي تعتبر فاعل تربوي هام في الحياة المدرسية من خلالها علاقتها المباشرة والغير مباشرة بالوسط المدرسي وما له علاقة بالتلميذ.

– يقوم الاتصال التربوي على مجموعة عناصر، تنطلق من مرسل فرسالة فقناة اتصال ومستقبل وكذا التغذية الراجعة، وقد تتدخل عوامل ومشوشات في عملية الاتصال القائمة بين هذه العناصر وتؤدي إلى اختلالات في مستوى هذه العملية الهامة.

– يستند نشاط المدرسية الجزائرية إلى نصوص وقوانين تشريعية تنظم العلاقات التربوية وعملية التواصل بين أفرادها، الأمر الذي يعكس أهمية هذه العملية في بناء روابط متزنة بين هؤلاء الفاعليين، وهذا بهدف ضمان السير الحسن للعملية التربوية. وبالتالي أخذ الاتصال مكانه في التشريع المدرسي ووضح أسسه ومنطلقاته.

– ينعكس نمط الاتصال على طبيعة العلاقات بين الأفراد المتحاورون (الفاعلين التربويين) حيث يتجه الاتصال نحو الفعالية إذا ما اتخذ التوجه الصحيح القائم على التفاعل والحرية في التعبير والعدالة والعلاقات البناءة، أما الوجه الثاني فهو يتعلق بالوجه السلبي للاتصال والذي يمكن أن ينتج عنه تأزم في مستوى العلاقات الاتصالية التربوية مع الطرف الآخر، والذي يكون نتيجة وجود معوقات مختلفة تعرقل سيرورة العملية الاتصالية، وتؤدي إلى ظهور مشكلات تربوية مختلفة.

– يعترض الاتصال التربوي جملة من المعوقات تسد قنواته وتعرقله وتؤدي لعدم فعاليته، وتأخذ هذه المعوقات صيغ عديد فقد تكون معوقات مرتبطة بعناصر ومكونات الاتصال كالمعوقات المتعلقة ب (المرسل الذي يمثله الأستاذ، المستقبل (التلميذ)، الرسالة، الوسيلة (الوسائل التعليمية وطرق التدريس)، قناة الاتصال، البيئة الصفية أو

التعليمية)، وهذه العوامل تعبر في مجملها عن عوائق اتصالية داخل النسق المدرسي، أما العوامل الخارجية فنجدها متعلقة بالخلفية السوسيوثقافية (الوضعية الاجتماعية، المسافة الاجتماعية بين المتواصلين، التحيزات الثقافية، ...) كذا سوء وتوتر العلاقة بين الأولياء (الأسرة) والمدرسة فهو يعكس بعد خارجي لمعوقات الاتصال. وقد تم الاستفادة من مضمون هذا الفصل في تحديد أبعاد ومؤشرات متغير معوقات الاتصال التربوي.

- وأخيراً، توجد آليات وشروط مقترحة لتجاوز معيقات الاتصال التربوي، تنطلق من كفاءة المرسل ومهاراته الاجتماعية في بناء تواصل سليم، مع مراعاة مبادئ الديمقراطية في تحقيق هذا الاتصال والابتعاد عن كل مشوشات من شأنها أن تؤدي إلى ضعف الرسالة أو عدم فهمها في السياق التربوي. فلا بد أن تكون رسالة واضحة لا تحتمل التأويل وغيرها من الشروط اللازم اتباعها لتحقيق فعالية العملية الاتصالية التربوية.

الفصل الثالث

العنف في الوسط المدرسي، مقاربات في سوسيولوجيا التربية

تمهيد

أولاً: المقاربة الأنومية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

ثانياً: المقاربة الوظيفية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

ثالثاً: المقاربة الصراعية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

رابعاً: المقاربة التفاعلية الرمزية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

خامساً: المقاربة السلطوية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

خلاصة

تمهيد

لا يمكن أن تنطلق أي دراسة سوسيولوجية علمية لظاهرة ما دون الاستناد إلى أطر تحليلية ومقاربات نظرية تعطي نماذج تفسيرية لمسببات هذه الظاهرة، حيث أن الظواهر الاجتماعية والتربوية تأخذ أبعاد مختلفة ويتم دراستها من زوايا مختلفة، والتراث السوسيولوجي للنظريات يوضح تعدد النظريات المفسرة لظاهرة الواحد واختلاف المرجعيات التحليلية والمفاهيمية لكل نظرية. وتعد ظاهرة العنف عامة والعنف في المؤسسة التربوية من أهم الظواهر التي أخذت تفسيرات مختلفة.

وتتجلى أهمية تناولنا لمقاربات العنف من أهمية دور النظرية في مجال البحث السوسيولوجي باعتبار النظرية موجه للبحث وسياقاته، وتعطي تصورات نظرية حول الظواهر المراد دراستها.

وفي السياق العام للنظريات السوسيولوجية المفسرة للعنف في الوسط المدرسي تغيب النظريات العربية في هذا الجانب، حيث عندما نتحدث عن أي مقاربة نجد مرجعيتها في الأساس المجتمعات الغربية، وبالتالي حاولنا من خلال هذا الفصل تناول توجه نظري يعبر عن جهود عربية تنظيرية لتفسير ظاهرة العنف في الوسط المدرسي انطلاقاً من أرضية عربية وخصوصية المجتمع العربي.

ومنه، جاء هذا الفصل ليعالج نظرياً بعض المقاربات السوسيولوجية المفسرة لظاهرة العنف عامة وظاهرة العنف في الوسط المدرسي بصفة خاصة، انطلاقاً من المقاربة الأنومية لإميل دوركايم فالمقاربة الوظيفية، ثم النظرية التفاعلية الرمزية، لتأتي النظرية الصراعية لبيار بورديو، لنختم بالنظرية السلطوية لأسعد وطفة.

تعد ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من أبرز المشكلات السوسيوتربوية وأعقدها على الاطلاق، لاسيما وأنها تمس الجانب السلوكي للفاعلين التربويين في الوسط المدرسي. وفي ظل تعقد هذه الظاهرة وتعدد مسبباتها، وتعدد العوامل الاجتماعية المؤدية لانتشارها، تباينت المقاربات المفسرة لها، حيث اختلفت باختلاف ميادين التخصص وحقول المعارف الدارسة للعنف في الوسط المدرسي، "فينشأ العنف في المدرسة بسب العديد من العوامل، وله أوجه مختلفة بحسب السياقات الثقافية، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية، والحياة الاجتماعية للتلميذ، والبيئة المدرسية، إن مفهوم العنف كفعل أو كبيئة محرضة على العنف، يختلف بحسب الثقافات والمجتمعات، وأيا كان السياق الثقافي والسوسيواقتصادي الذي توجد فيه المدرسة، يأخذ العنف أشكالا جسدية ونفسية".[1]

في هذا الصدد؛ تشابكت وتعددت وجهات النظر حول هذه الظاهرة، ومن المهم الإشارة هنا إلى الأهمية العلمية للمدخل السوسيولوجي في تفسير ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، وذلك لعدة اعتبارات معرفية أهمها شمولية الرؤية السوسيولوجية في مقاربة الظواهر الاجتماعية، وهو ما يبرز لنا التوجه الذي يتميز به حقل السوسيولوجيا في مناولته الظواهر السوسيولوجية عامة والظواهر السوسيوتربوية بصفة خاصة. وينطلق تحليلنا لظاهرة العنف في الوسط المدرسي من المقاربات السوسيولوجية المفسرة له، وذلك باستقراء الدلالات والمضامين السوسيولوجية لمفهوم العنف لدى أصحاب كل مقاربة، وتحديدهم لطبيعة العوامل الاجتماعية المسببة لهذه الظاهرة في الأوساط المدرسية، كما يأتي:

أولاً: المقاربة الأنومية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

جاءت أفكار المقاربة الأنومية مركزة على المعايير الاجتماعية للجماعة ومستندة لقيمها وأعرافها، وأكدت هذه المقاربة أن الخروج عن ما هو متفق عليه في أي مجتمع يقود إلى عقاب وجزاء، و تعني نظرية اللامعيارية (الأنومية) "انعدام قواعد ومعايير السلوك الواضحة، وتعتبر من أبرز إسهامات عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركايم. قام روبرت ميرتون بتعديلها لتشير إلى التوتر الذي يوضح سلوك الفرد عندما تتناقض القواعد الاجتماعية أن تصير غنياً مثلاً) مع الواقع الاجتماعي (كون أنك فقيرُ). حدد ميرتون خمسة أنواع من ردود الفعل نحو هذا التناقض هي: الامتثال، الاختراع، الطقوسية، الانسحاب والثورة."[2]

هذا ويحيل مفهوم الأنومي مباشرة إلى المعجم السوسيولوجي لعالم الاجتماع الفرنسي؛ اميل دوركايم، الذي يعرفه على أنه انحراف عن معايير المجتمع، منطلقاً من رؤية فلسفية ترى أن الشر خاصية طبيعية في الذات

[1] GUIDE L'INTENTION DES ENSEIGNANTS, avec la violence à l'école, consulté le ; 16/10/2017. www.unesco.org/fr/education.

[2] فوزي بن دريدي: **المناخ المدرسي دراسة ميدانية**، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2009، ص75.

الإنسانية، "فالنموذج الأول وأكثر ذيوعاً، الشر الطبيعي والعنف الطبيعي في الإنسان، وتعتبر التنشئة الاجتماعية أحد الأدوات الأساسية لمراقبة الذات، وهذا المفهوم الطبيعي للعنف يمثل الركيزة الأساسية لنظرية دوركايم عن الوقائع الاجتماعية"[1] ، واستخدم دوركايم هذا المصطلح للإشارة إلى "حالة من الصراع بين رغبة الفرد في إشباع حاجاته الأساسية وبين الوسائل المتاحة لإشباع تلك الاحتياجات،"[2] وقد أشار "دوركايم" إلى حالة اللامعيارية الأخلاقية باعتبارها أنومية "فعندما يفتقر المجتمع إلى مجموعة من المعايير التي تحدد الأنماط السلوكية الطبيعية والواجب إتباعها، يصبح يعيش حالة من اللامعيارية الأخلاقية أي فقدان المعايير الأخلاقية".[3] وبالتالي تنطلق هذه المقاربة من نقطة جوهرية تتمثل في أن غياب المعايير الأخلاقية يؤدي بالضرورة لممارسة العنف. فشعور الفرد بالظلم واستخدام أطراف معينة من الأفراد والجماعات للطرق غير المشروعة للوصول إلى غايتهم يضع فئات أخرى موضع الاستغلال، هذا الأمر يجعل الفرد المستغل يلجأ إلى العنف لتحقيق العدالة الاجتماعية.

مواصلة في نفس الفكرة، نجد أن الفرد في سياق مجتمعه يتجه نحو الابتعاد عن مختلف المعايير والأعراف السائدة في مجتمعه بحثاً عن التحرر من كل ما لا يتفق معه الأمر الذي يقود الفرد لفعل الجرائم المختلفة وقد اعتبر دوركايم "... الجريمة والانحراف حقائق ووقائع اجتماعية وعناصر ملازمة لتطور المجتمعات الحديثة التي يتحرر فيها الناس من كثير من الضوابط والقيود التي كانت مؤثرة في المجتمعات التقليدية. ونظراً لأن العالم الحديث يُتيح للمرء مجالاً أوسع من الخيارات، فإن ذلك من شأنه أن يُفسح هامشاً أوسع من التحرر من الامتثال والانصياع. وقد أدرك دوركايم منذ ذلك الوقت أن المجتمع لا يمكن قط أن يحقق الإجماع والانسجام التام حول المعايير والقيم التي تحكمه وتنظم أنشطة أفراده ومؤسساته."[4] وبالتالي فإن معادلة التحليل السوسيولوجي لدوركايم ضمن هذا السياق تنطلق من اعتبار أن أي محاولة لتحرر الفرد وعدم امتثاله لقواعد مجتمعه، يجعله عرضة لارتكاب مختلف الجرائم، ويجعله منفلتاً اجتماعياً وهو ما يعكس غياب وموت الضمير المجتمعي لدى الفرد، هذا الضمير الذي غالباً ما يوجه ويضبط أفعال الفرد في ضوء ما هو متعارف عليه داخل المجتمع الواحد.

وتجدر الإشارة في هذا المقام، إلى أن دوركايم تحدث أيضاً في ظل مواضيع الجريمة والانحراف وكذا العنف عن أنواع الانتحار ويعد الانتحار اللامعياري من أهم الأنواع التي أسهب في تناولها وأرجعه إلى انعدام المعايير الضابطة خاصة وأن الانتحار اللامعياري هو صورة من صور الانتحار الناجم عن غياب التنظيم المعياري الذي

---

[1] Dubet François. Les figures de la violence à l'école. In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes. p. 42;

[2] فوزي بن دريدي: المناخ المدرسي دراسة ميدانية، **مرجع سابق**، ص75.

[3] فوزي أحمد بن دريدي: العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، **مرجع سابق**، ص55.

[4] أنتوني غدنز: **علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)**، ترجمة فايز الصُياغ، المنظمة العربية للترجمة، ط4، لبنان، 2005، ص 283.

وصفه دوركايم باعتباره "ضياعاً، وهو حالة من انعدام القواعد والمعايير أو غياب أي تنظيم تحققه قواعد مشتركة. ويفترض دوركايم في ذلك أن الإنسان لا يشعر بالرضا والقناعة إلا إذا خضعت احتياجاته ورغباته للتنظيم والضبط بواسطة القواعد الاجتماعية، فعندما يترك الإنسان مع نفسه لا يجد أمامه معايير يحكم بها على انجازاته، ومن ثم سوف يكون بنضال متواصل لا يهدأ من أجل الحصول على المزيد. وحينها تكون التنشئة الاجتماعية (Socialization) بحسب نظام معياري هي الوحيدة القادرة على تحقيق التوازن بين رغباته وظروفه. إذاً، اللامعيارية هي تفسخ التنظيم المعياري والذي ينشأ منه اتساع نطاق الرغبات غير المنظمة وغير المحددة..." [1] ومنه، فإن حالة اللامعيارية تعبر في بعدها السوسيولوجي عن ذلك الجانب من ضعف التضامن الاجتماعي الذي ينشأ عن هشاشة وغياب القواعد والضوابط المشتركة ضمن المجتمع الواحد فيخرج الفرد على حدود العرف الاجتماعي المرسوم من طرف الجماعة التي ينتمي إليها.

ومن منطلق أخر، وبالرجوع إلى البعد التربوي في تحليلات دوركايم، نجده ناقش العلاقة المتبادلة بين تحديد المناهج والمقررات الدراسية، وكذلك طبيعة التخصص، بالإضافة إلى تقسيم العمل، كما أنه ناقش القضايا الجزئية ذات الصلة بقضية التربية والتعليم خاصة تلك المتعلقة بطبيعة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ حيث "تعتبر قضية العلاقة بين المدرس والتلميذ من القضايا التربوية الهامة التي تناولها بوضوح مستخدماً مدخله السوسيولوجي المميز، ولقد ناقش هذه القضية في اطار تحليله للوظيفة النقدية للتربية والعملية التعليمية، خاصة وأنه تصور أن الظاهرة التربوية ما هي إلا شيء اجتماعي أكثر منها شيء فردي أو شخصي، كما ركز بصورة خاصة على أهمية المدرس ودوره باعتباره الوكيل أو العميل الأخلاقي الأعظم، الذي أعطى له المجتمع الصلاحيات اللازمة لعمليات التنشئة الاجتماعية وتعتبر أمانة مهنية، ولذا يجب أن يقوم بها على أكمل وجه، في نفس الوقت، ركز دوركايم على دور التلميذ ويجب أن لا ينقاد دائماً إلى سلطات المدرس، وذلك طبقاً إلى تصوراته الذاتية. وهذا ما يفسر عموماً تصورات دوركايم حول الصراع التسلطي بين التلاميذ والمدرسين وخاصة عند مناقشة قضية المناهج ومضمون المقررات الدراسية."[2] وهذا التوجه لدوركايم باعتبار المدرس موجه ووكيل أخلاقي لتلميذ، يعكس الدور الإيجابي الذي منحه المجتمع للمدرس حيث يحظى المدرس بمكانة بارزة من قبل المجتمع الذي حمله مسؤولية التربية الأخلاقية والتهذيبية للفرد، ومن جانب آخر وبمنظور مخالف في نفس الوقت فيمكن أن يأخذ المدرس في بعض الحالات مركز تسلط ويمارس نوع من التسلط العنيف على التلميذ وأكد دوركايم هنا بعدم انقياد التلميذ لمدرسه في مثل هذه الحالات.

[1] جون سكوت: **علم الاجتماع المفاهيم الأساسية**، ترجمة محمد عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط1، بيروت، 2009، ص325-326.

[2] عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية، النشأة التطورية**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د. س، ص175.

وفي اطار ما سبق، فنظرية الأنومي لدوركايم تنطلق من مبدأ أن توازن واستقرار العلاقات الاجتماعية و التربوية بين الأفراد يستند على وجود قيم معيارية تحرك السلوك الفردي، بحيث يشترط أن تكون هذه القيم المعيارية متفق عليها ومقبولة مجتمعياً، وتحمل هذه المعايير سلطة تهذيبية ملزمة على الفرد وضابطة لتوجهاته الفعلية أو السلوكية إن صحا التعبير، حيث عندما "يتفكك البناء المعياري وتضعف قوة الضبط التي يتمتع بها، فإن سلوك الأفراد يتعرض بدوره بنفس الدرجة للفوضى ويجد الفرد نفسه أمام اختيارات عديمة المعنى، هذه الحالة من التفكك المعياري وانهيار فعالية المعايير في التأثير تؤدي إلى سلوك الأفراد الأنومي، لذلك يتميز الأنومي بفقدان الإنسان لإحساسه بالأمن، ذلك الإحساس الذي لا يتوقف على مجرد وفرة الوسائل البنائية، بل أيضاً تحديد واضح للأهداف ذاتها ويفتقد تحديد الأمن الذي يفتقده الإنسان في حالة الأنومي على تطابقه مع المعايير التي تدعم رغبته في تحاشي النتائج المحتملة لمقاومتها والخروج عليها."[1]

ويعتقد دوركايم أن النظام المدرسي يعمل على ترسيخ القيم الأخلاقية لدى الفرد (التلميذ) فبالإضافة إلى التكوين المعرفي، نجد المدرسة تسعى لتحقيق تربية أخلاقية للفرد من جميع الجوانب، وغرس مبادئ التسامح وذلك على عكس ما يظنه الكثيرون، حيث يقول دوركايم في هذا السياق أنه "قد شاع كثيراً بين الناس أن النظام المدرسي ليست له أهمية تذكر من ناحية التكوين الأخلاقي، فنظروا إليه على أنه مجرد وسيلة لضمان النظام الخارجي وتحقيق الهدوء في الفصل. ونظرتهم من هذه الزاوية المنفردة أعطتهم الحق في أن يستنكروا هذه الأوامر الصارمة، وهذه القواعد التعسفية المعقدة التي نريد أن نخضع الطفل لسلطانها".[2]

وعلى هذا الأساس، يُعبر العنف في الوسط المدرسي عن انحراف أخلاقي، يجد تفسيراته في أنماط التنشئة الاجتماعية الخاطئة، التي عجزت عن إكساب الأفراد قيم أخلاقية، خاصة وأن "العنف يعتبر مثل خروج التوحش الطبيعي في الإنسان، بسبب الخطأ في التنشئة والتربية. هذه الفلسفة الاجتماعية تقع في قلب التمثلات العفوية لمفهوم الأنومي، وتقبع في المسافة الثقافية الفاصلة بين عالم المعلمين وعالم التلاميذ".[3]

وفي خضم ما سبق، وبمنظور أنومي لدور المدرسة نجد أنها تساعد في التنشئة الاجتماعية للفرد (التطبيع الاجتماعي)، من خلال غرس مختلف قيم الأجداد لدى الناشئة، وكذلك سعيها لتحقيق الاندماج الاجتماعي لدى الأفراد داخل المجتمع الذي ينتمون إليه؛ فطبيعة وظيفة المدرسة ودورها باعتبارها مؤسسة اجتماعية مصغرة لمجتمع كبير هو ترسيخ قيم وأعراف وقواعد المجتمع ومختلف معايره، بما يضمن تحقيق التكيف الاجتماعي للأفراد

---

[1] علي سموك: **اشكالية العنف في المجتمع الجزائري، من أجل مقاربة سوسيولوجية**، ديوان المطبوعات الجامعية، عنابة، الجزائر، 2006. ، ص 113-114.

[2] اميل دوركايم: **التربية الأخلاقية**، ترجمة: السيد محمد بدوي، المركز القومي للترجمة، مصر، 2015، ص143.

[3] Dubet François. Les figures de la violence à l'école, Ibid. ; P42

وعدم الخروج عن معاييره، وكذلك عدم ممارسة أي فعل عنيف. "وبتعبير آخر، للمدرسة وظيفة التبيئة الاجتماعية، وخلق مواطنين صالحين قادرين على التكيف مع المجتمع الخارجي. لذا، تقوم التربية الأخلاقية بدور هام في مجال التنشئة الاجتماعية، وتطبيع المتعلم اجتماعياً للتكيف مع الوضعيات المعطاة، وتكوين أشخاص مستقلين يحترمون ثقافة المجتمع العام..."[1] وبذلك تُكون المدرسة لدى متمدريسيها نوع من التقبل الاجتماعي لما هو معطى في كيانات المجتمع وتحاول وضع أطر مرجعية لتوجيه الممارسات الاجتماعية لتلاميذ، وذلك بما يضمن ابتعاد الأفراد عن كل ما يقود لفعل عنف أو تمرد عن وضع تربوي أو اجتماعي معين.

وتجدر الإشارة ضمن هذا السياق، إلى أن الانحراف الأخلاقي الذي يصيب المجتمعات يمتد إلى الفضاءات التربوية والتعليمية، خاصة ونحن نعلم أن "التربية ليست سوى صورة المجتمع وانعكاس له، فهي تحاكيه وتعيد إنتاجه بنحو مجمل، ولكنها لا تخلقه. وهي لا تكون سليمة إلا حين تكون الشعوب ذاتها سليمة ومعافاة، ولكنها تفسد بفسادها دون أن تتمكن من التغير من تلقاء ذاتها".[2] وهنا تأكيد على أن المدرسة تعكس خصوصيات المجتمع خاصة ما يتعلق بالجانب القيمي الأخلاقي للفرد، وتأخذ طابعه العام، فلا يمكن أن نجد مثلاً مدرسة خالية من مظاهر العنف في مجتمع يسوده العنف، وبالتالي فهناك تأثير متبادل بين المجتمع والمدرسة فقد يُؤخذ العنف لدى التلميذ في الوسط المدرسي من ثقافة العنف في المجتمع. وتدعيماً لما سبق نستوضح مفهوم الأنومي باعتباره "من أهم المفاهيم المفسرة للأبعاد الثقافية لظاهرة العنف، حيث يشغل نسق الثقافة والقيم مكانة محورية في بناء المجتمع، باعتبار أن القيم والمعايير المشتقة منها هي التي تنظم التفاعل الاجتماعي وتضبطه، فقيم الثقافة تشكل مجموعة من التوجهات المشتركة بين البشر، ومن شأن هذه التوجهات المشتركة أن تشكل أساساً للتوقعات المتبادلة بين المجموعات البشرية في المجتمع".[3]

هذا ويعتبر دوركايم القواعد الأخلاقية جزء خاص من الحقائق الاجتماعية التي لها دور فاعل لا يمكن تجاهله، حيث "وإضافة لهذه القواعد فقد عني دوركايم بالتعرف على العرف الاجتماعي، أو ما يسمى الفعل الاستراتيجي من النوعية النفعية وغيره من الأفعال كالفعل المعياري، ومع ذلك فإن القواعد المنظمة سواء استندت إلى أسس أخلاقية أو علمية، هي التي تتمتع بأهمية خاصة لاعتقاده أن التنظيم الاجتماعي للسلوك الفردي هو بمثابة المادة اللاصقة التي تؤدي إلى تماسك عرى المجتمع والحيلولة دون انفراط عقده."[4]

---

[1] جميل حمداوي: **سوسيولوجيا التربية**، شبكة الألوكة، ط1 ، د. بلد، 2015، ص27.

[2] إميل دوركايم: **الانتحار**، ترجمة: حسن عودة، منشورات الهيئة السورية للكتاب، سوريا، 2011، ص486.

[3] علي سموك: إشكالية العنف في المجتمع الجزائري، من أجل مقاربة سوسيولوجية، **مرجع سابق**، ص 111-112.

[4] برتي السوتارى: **النظرية الاجتماعية والواقع الإنساني**، ترجمة علي فرغلي، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، 2015، ص 86.

كما يرى دوركايم أن النظام الاجتماعي مرتبط بالسيطرة الاجتماعية ومستند على أسسها، ووفقاً له فإن "الاختلافات بين العرف والقواعد الاجتماعية ماهي إلا مسألة اختلاف في الدرجة. لو كانت القواعد الأخلاقية البحتة في دورها الداعم فإن الضمير الجمعي يقيد أي فعل يمثل تعدياً عليها من خلال الرقابة على مسلك المواطنين وبالوسائل العقابية الخاصة المتاحة تحت تصرفه، وفي حالات أخرى يكون القيد أقل عنفاً، مع ذلك فإنه لا يتوقف عن الوجود ولو حدث واختار شخص عدم مجاراة الأعراف العادية مثلاً، ... وفي حالات أخرى ورغم كون القيود ليست مباشرة فإنها لا تقل فعالية في إحداث الأثر العقابي المطلوب."[1]

ويوضح دوركايم مستنداً في ذلك إلى نتائج خروج الفرد عن قواعد المجتمع المتفق عليها وما يصاحبها من عقاب و جزاءات من خلال قوله: "إن الذي يحدث عندما تخرق قاعدة من القواعد، هو أنه ينشأ عن ذلك الفعل بعامة بعض النتائج المؤسفة بالنسبة للفاعل. ونستطيع أن نميز من بين هذه النتائج نوعين: الأول، هو أن بعض هذه النتائج ينجم آلياً عن فعل الخرق،... إذ تتولد عن العمل المرتكب النتيجة التي تلزم عنه لذاته، بل إنه يمكن الوقوف مقدماً على تلك النتيجة التي ينطوي عليها هذا العمل، عن طريق تحليله. والنوع الثاني، هو أني حين أخرق القاعدة التي تأمر بعدم القتل، فإني مهما حللت فِعْلي فلن أجد فيه قط لا لوماً ولا عقاباً، فبين الفعل ونتيجته في هذه الحال، تنافر تام، فمن العسير والأمر كذلك أن يستخلص الإنسان تحليلياً من فكرة القتل العمد أو إزهاق النفس الإنسانية على أي وجه أيسر معنى للوم أو الإدانة، فالرابطة التي تربط الفعل ونتيجته هي هنا رابطة تركيبية".[2]

والعنف باعتباره أنه فعل يوحي بالخروج عن المعايير والقواعد المتفق عليها سواء في السياق التربوي أو ضمن السياق المجتمعي، فإنه تقابله جزاءات تتحدد وفقاً لطبيعة الخرق فحسب دوركايم " فقد اتضح أن الجزاء هو نتيجة للفعل؛ ولكنه نتيجة لم تصدر عن مضمون هذا الفعل، بل صدرت عن الفعل باعتباره أمراً لا ينسجم مع قاعدة مقررة من قبل، فوجود القاعدة الموضوعة سلفاً، من جهة، ثم وجود الفعل باعتباره من أفعال التمرد والخروج على هذه القاعدة نفسها، من جهة أخرى؛ هذا الوضع هو أولاً وقبل كل شيء الذي ينشئ الجزاء."[3]

ويضيف دوركايم أيضاً في تحليلاته، معتبراً أن المفهوم الذي يشير إلى كل من القيود والظروف المعيارية وغير المعيارية كانت الحقيقة الاجتماعية حيث يرى أن: "أي حقيقة اجتماعية يجري تمييزها خلال سلطة الإكراه الخارجي والتي يتم ممارستها على الأفراد. ووجود هذه السلطة بدوره يمكن التعرف عليه بسبب وجود بعض من

[1] المرجع السابق، ص 87.

[2] إميل دوركايم: **علم اجتماع وفلسفة**، ترجمة حسن أنيس، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، القاهرة، 1966، ص 77- 78.

[3] المرجع نفسه، ص 79.

الجزاءات محددة سلفاً أو من خلال المقاومة التي تبديها الحقيقة الاجتماعية إزاء أي تصرف مخالف يصدر عن أي فرد، والذي من شأنه أن يهدد تلك الحقيقة أو الواقع الاجتماعي."[1]

بالرجوع لما سبق يمكننا القول، أن الفرد عندما يخرج عن إطار ما هو متفق عليه في المجتمع من معايير أخلاقية، فإنه بذلك يجسد بداية لفعل انحرافي، والذي قد يتولد عنه عنف، وذلك نتيجة لوجود مقاومة بين الفرد المنحرف عن هذه المعايير وبين أفراد المجتمع ومؤسساته المختلفة (نخص بالذكر المدرسة) لخروجه عن هذه المعايير والقوانيين المتعارف عليها في السياق المجتمعي، هذا من جهة، ومن جهة أخرى لا يجب أن نغفل أن الخلل قد يكون في وظائف المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن نقل معايير وقيم المجتمع، لوجود خلل وظيفي في مستوى إحدى هذه المؤسسات مثلاً (الأسرة، المدرسة...) مما يؤدي إلى انتهاج الفرد في المجتمع، والمتعلم في المؤسسة التربوية للطرق و الأفعال العنيفة المولدة لأنماط مختلفة من العنف. كما أن السير نحو تطبيع الفرد – المتعلم– بقيم ومعايير المجتمع قد تولد لدى الأفراد نوع من الضغوطات وهذا ما يوضحه إميل دوركايم في قوله:" أن الضغط الذي يعانيه الطفل في كل لحظة من لحظات حياته ما هو إلا ضغط البيئة الاجتماعية التي تحاول أن تطبعه بطابعها الخاص، والتي تتخذ من الآباء والمربين كممثلين وسطاء لها".[2]

ومجمل ما يمكن استخلاصه، أنه إذا كانت المؤسسة التعليمية كفضاء تربوي واجتماعي تقوم بعملية تنشئة وتطبيع المتعلم وفقا لفلسفة المجتمع ومعاييره، "فإنها مطالبة باستدماج كل القيم الإنسانية والأخلاقية العليا، لتكون كسلوكيات ينبغي للفرد أن يتصف بها ويستدمجها هو الآخر ويتكيف معها، وتمثلها من شخصيته، حتى يستمر في الحفاظ عليها والعمل بها في حياته اليومية داخل المجتمع، من هنا يبدو أن دور المدرسة إذا ما حاد عن هذه المقاصد قد يصبح وفي الاتجاه المعاكس دوراً سلبياً في تنشئة الفرد، إذ تجعل منه شخصية عنيفة ومتمردة على كل القيم، لأن أي تعارض بين ما تطمح إليه المدرسة وما تلقنه للفرد من جانب، وبين ما يرغب فيه هو شخصياً من جانب ثاني، يجعل من عملية التنشئة عملية سلبية إن لم نقل مستحيلة لأنها بذلك قد تخرج عن مسارها الطبيعي لتسقط في النهاية في دائرة اللامفكر فيه وللامرغوب فيه أيضا".[3]

كما يمكننا القول أيضاً؛ أنه إذا وجد تناقض بين أهداف المؤسسة التربوية — المدرسة– في سياق تنشئة المتعلم على القيم والمعايير المتعارف عليها في المجتمع من جهة، وبين أهداف وطموحات المتعلم من جهة ثانية، فإن إمكانية السير نحو توليد نوع من السلوكيات والأفعال العنيفة لدى المتعلم تكون كبيرة. وباختصار فإنه يمكن القول

---

[1] برتي السوتارى، **مرجع سابق**، ص 81.

[2] إميل دوركايم: **قواعد المنهج في علم الاجتماع**، ترجمة: قاسم و السيد محمد بدوي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1988، ص58.

[3] العربي سليماني، رشيد الحديمي: **قضايا تربوية ورهانات جودة التربية والتكوين مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية**، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، 2005، ص252.

أن مقاربة الأنومي تنطلق من بند أساسي يتمثل في أن غياب المعايير الأخلاقية يؤدي لظاهرة العنف، "فعنف التلاميذ، يمكن اعتباره في الوهلة الأولى، عبارة عن مقاومة الضغوط التي تفرض عليهم، (المنظور التحضيري عند دوركايم)، وإلا، بالعكس، يعتبر العنف تكاملي من أجل ترك فارغات في النسق من أجل استرداد اللانظام النظام".[1] وبشكل عام، يمكن تلخيص ما تم عرضه من خلال أهم مقولات نظرية الأنومي وذلك وفق ما يلي:

أ- معظم أفراد المجتمع يشاركون في نفق شائع من القيم.

ب- هذا النسق العام من القيم يعلمنا ماهي الأشياء التي يجب أن نكافح من أجلها (الأهداف الثقافية) وكذلك أكثر الطرق ملائمة (الوسائل المجتمعية) لتحقيق هذه الأهداف.

ج- إذا لم تكن الأهداف الثقافية والوسائل الاجتماعية متاحة بصورة عادلة، فإن ذلك سيؤدي إلى خلق موقف يتسم بالأنومية.

د- في المجتمع المفكك أو المضطرب توجد درجات متباينة من حيث مدى توافر هذه الأهداف والوسائل، وهكذا فإن الوسائل موزعة بصورة غير عادلة في ذلك المجتمع المفكك.

هـ- بعض المجتمعات مثل الولايات المتحدة الأمريكية تركز بصورة أقوى على أهداف معينة للنجاح، ويترتب عن ذلك في المجتمع سيئ التنظيم وجود حالة من الكفاح والنضال من أجل تحقيق هذه الأهداف، دون أن يصاحب ذلك توزيع عادل لسبل تحقيق هذه الأهداف بين فئات المجتمع المختلفة.[2]

ثانياً: المقاربة الوظيفية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

تعتبر المقاربة الوظيفية للظواهر الاجتماعية من أهم المقاربات السوسيولوجية في علم الاجتماع، وتنتمي المقاربة الوظيفية إلى النوع المعرفي الذي يهتم بدراسة الظواهر الاجتماعية في إطارها الكلي، ويرى أصحاب هذه المقاربة أن المجتمع عبارة عن مجموعة من الأنساق الاجتماعية، التي تقع في حالة تبادلية وتكاملية فيما بينها، "ففي تصور بارسونز النسق الاجتماعي يتمثل في شبكة من الأنساق الفرعية المستقرة التفاعل، وتسهم التنشئة الاجتماعية في تحقيق التوازن بينها. المدرسة تسعى في النهاية إلى تلبية مجموعة من الحاجات الاجتماعية، ولا تتوقف عند نقل المعارف والمهارات، ولكن تقوم بالإعداد غير الرسمي للأدوار الاجتماعية في المستقبل".[3]

---

[1] Debarbieux Eric, Montoya Yves. La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). In, Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes. Pp95;

[2] فوزي أحمد بن دريدي: العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، **مرجع سابق**، ص55- 56.

[3] Nathalie Bulle. Sociologie de l'_éducation. R.Boudon, M.Cherkaoui, B.Valade. Dictionnaire de la pensée sociologique, PUF, pp.213-217, 2005.p9.

وعليه فإن الرؤية الوظيفية للنسق الاجتماعي تستند إلى النظرة الكلية للظواهر المجتمعية، وبذلك تسعى للوصول إلى تفسيرات وفق طابع كلي لمختلف الظواهر الموجودة في المجتمع، حيث "يهدف الأنموذج البنائي-الوظيفي إلى تبني إرث المداخل القائمة على الفهم وصولاً إلى إقامة منظور أكثر شمولية وأكثر موضوعية" objectiviste"، فالفكرة المفتاحية هي النسق الاجتماعي التي تعبر عن موقف شمولي (كلي) في مواجهة الظواهر الاجتماعية. بالفعل، لا يمكن فهم أي عنصر، سلوك، فعل أو عملية اجتماعية إلا بصفته عنصراً أو جزءاً من نسق أوسع."[1] وبذلك تنطلق التفسيرات الوظيفة استناداً إلى المرجعية العامة للمجتمع، وهو ما يميزها كمدخل تحليلي قائم على تحليل الممارسات والأفعال ومختلف الظواهر في سياقها الكلي.

هناك أوجه بارزة تنطلق منها المقاربة الوظيفية في تحليلاتها، فتنظر للمؤسسة التعليمية على اعتبار أنها ملزمة بعملية تهيئة واعداد الأفراد من خلال تنشئتهم وفق أسس مجتمعية محددة مسبقاً، وذلك بهدف تأهيلهم للأدوار المنتظرة منهم في المستقبل حسب متطلبات النظام الاجتماعي؛ أي أن تقوم المؤسسة التعليمية بتنشئة وتطبيع الأفراد استناداً لمنظومة القيم الموجودة في المجتمع "كما تُعنى هذه النظرية بأدوار المدرسة أو المؤسسة التعليمية داخل النسق الاجتماعي، واستجلاء مختلف وظائفها الأساسية والثانوية قصد الحفاظ على توازن المجتمع وتماسكه واستقراره، دون أن ننسى شبكة العلاقات والتفاعلات المباشرة وغير المباشرة، والأدوار والسلوكيات، والتصرفات الوظيفية، قصد تحقيق مجتمع ثابت منظم، أما إذا وقع اختلال وظيفي، فلابد من عمليات التصحيح أو المعالجة أو المواجهة."[2] وبذلك ترتكز الرؤية الوظيفية على منطلق توزيع الأدوار على الأفراد كل حسب مكانته، كما تُؤمن هذه المقاربة بعمليات التصحيح الجزئي لمختلف الاختلالات التي تمس أنساق المجتمع. فإذا حدث خلل مثلاً في مستوى إحدى وظائف المؤسسة المدرسية فإنه حسب هذه المنطلقات لا بد من تصحيحه لإعادة التوازن والاستقرار للبناء المدرسي و كذا المجتمعي.

وتتضح أيضاً منطلقات التيار الوظيفي باعتباره يعبر عن تيار ثقافي؛ خاصة إذا انطلقنا من أساس يرى بأن النسق الثقافي في المجتمع يحدد بالرجوع إلى النماذج المعيارية والقيمية التي توجه بدورها سلوك الفاعلين ضمن النسق الاجتماعي العام "...وهكذا يتم فصل الذاتية عن أصولها النفسية ليتم نقلها إلى مجال النسق الثقافي الذي تقوم نماذجه بضبط عمليات المأسسة (صياغة القواعد المؤسسية) والتنشئة، والاستبطان "introjection"

[1] جاك هارمان: **خطابات علم الاجتماع في النظرية الاجتماعية**، تعريب العياشي عنصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2010، ص79.

[2] جميل حمداوي: سوسيولوجيا التربية، **مرجع سابق**، ص83.

والتوجيه المعياري، وتشير فكرة الإجماع إلى درجة تلاؤم الممارسات الاجتماعية مع المعايير الثقافية السائدة في مجتمع ما."[1]

وفيما يتعلق بتفسيرات هذه المقاربة لظاهرة العنف عامة والعنف ضمن النسق التربوي خاصة، فنجدها ترجعه لوجود اختلالات وظيفية على مستوى الأدوار المنوطة بالفاعلين التربويين، ولا سيما أن هذه الأدوار تكون متوقعة من الفرد، فأي عطل في أداء الدور المنوط بالفرد يترتب عليه احتمالية في الانحراف والعنف، حيث أن النظرية الوظيفية "تفسر العنف بأنه فشل الطالب في أداء الأدوار التي يجب عليه تأديتها، وبالتالي فإن العنف سلوك منحرف خالف التوقعات المشتركة والمعترف بها كنظم شرعية داخل النسق الاجتماعي."[2]

هذا وتقدم هذه المقاربة تفسير آخر لظهور العنف في الوسط المدرسي، وهو ما يتعلق بتوقعات الآخرين نحو سلوكيات وأفعال بعضهم، وذلك من خلال اختلاف طبيعة فهم الأفراد واستيعابهم لأدوارهم ووظائف الأخرين؛ أي ما يتعلق بفهم حقوق وواجبات المكانة أو الوظيفة "...وبناءاً على ذلك يكون هناك دور فعلي للفرد ودور متوقع، فالظروف المعيشية المعاصرة التي يكون الفرد فيها مضغوطاً بين العلم الشاق الذي يجب عليه تأديته وبين الأدوار المتعددة التي عليه أن يقوم بها والتي تتصارع مع بعضها البعض نتيجة تصارع توقعات الآخرين، تُفقد الفرد توازنه الاجتماعي، فيلجأ إلى العنف وهذا يكون سببه النسق الاجتماعي الذي لم يقم بصورة مناسبة في تنظيم الحقوق والواجبات."[3] وبالتالي يكون العنف ترجمة لجملة الاختلالات التي تحدث للفرد، نتيجة تصادم بين أدواره التي يقوم بها على أرض الواقع وبين أدوار ينتظر منه القيام بها.

كما تُظهر المقاربة الوظيفية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي، أنه لا يخرج عن التفسير النسقي للوظائف والأدوار، خاصة وأن جوهر ما بُنيت عليه هذه المقاربة هو فكرة التأثير المتبادل للأنساق والأجزاء مع ذلك الكل الذي تتواجد ضمنه "فالعنف أساسه فكرة انعكاس الأجزاء في كل واحد، والاعتماد المتبادل بين العناصر المختلفة للمجتمع، لذلك فإن أي تغيير في الجزء يتبعه تغيير في الكل، وقد تبنى هذا الاتجاه العديد من علماء الغرب منهم "روبرت ميرتون" Merton، "ديفيز" Davis، "وبارسونز"Barson، "كروز"Cruese، وآخرون".[4]

وتم النظر إلى ظاهرة العنف من زاوية الانحراف الاجتماعي، فالعنف ترجمة فعلية لظاهرة الانحراف القيمي، "فالأعمال الأولى في هذا المجال نجدها ضمن نظريات الانحراف الاجتماعي ذات التوجيه الوظيفي، علماء

---

[1] جاك هارمان: خطابات علم الاجتماع في النظرية الاجتماعية، **مرجع سابق**، ص 79.

[2] عادل محمود رفاعي: **أهوال العنف المدرسي (الأسباب– المظاهر المستجدة– النظريات المفسرة– المواجهة والحلول)**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2013، ص52.

[3] المرجع نفسه، ص 52.

[4] علي بركات: العوامل المجتمعية للعنف المدرسي، **مرجع سابق**، ص 77- 78.

الاجتماع التربية البريطانيين والأمريكيين، هذه النظرية تقوم على فرضية انحراف الشباب في الوسط المجتمعي، يعاود الظهور في المؤسسات المدرسية، مما يظهر خللا في النظام المدرسي"[1]، وترجع أسباب الانحراف في تصور الوظيفيون إلى الخلل في بناء القيم لدى الأفراد، "فالتحولات الهيكلية للأسرة في عمق تفسير العنف المدرسي، إن السلوكيات العنيفة الظاهرة نتاج مادي وعلائقي للأسرة؛ انفصال الوالدين، غياب العلاقات العاطفية بين أفرادها، عدم وجود أخوة، أو عددهم كبير، التعليم أكثر صرامة أو أكثر تراخياً، غياب الرقابة، غياب الآباء عن أنشطة أبنائهم، القلق، كلها عوامل تسهم في بناء شخصية عنيفة".[2] وبالتالي، تُفسر ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية من خلال مرجعيات أسرية، فالتراجع القيمي لمكونات البناء الأسري وعلاقاته ينتج عنه خلل في مستوى أدوار الأسرة مما يؤثر على تنشئة الأبناء، وهو الأمر نفسه الذي يقود إلى احتمالية ظهور العنف لدى الأبناء في الأوساط المدرسية.

إذن، فالعنف في الوسط المدرسي ما هو إلا تجلي للاختلالات الوظيفية التي أصابت عملية التنشئة الاجتماعية والتعليمية للتلاميذ، "وتبدو الوظيفة التكاملية للنسق الثقافي والاجتماعي على درجة كبيرة من الأهمية في النظرية الوظيفية. ويتحقق ذلك من خلال تعزيز القيم والسلوك المقبول اجتماعياً، وهي وظائف مألوفة للكنسية والمدرسة. وتخترق قيم النسق بأكمله، وهي أساس الإجماع الاجتماعي الذي يدعم النظام الاجتماعي".[3]

لا تخرج تحليلات المقاربة الوظيفية لظاهرة العنف عن فكرة الأنساق والأدوار والوظائف حيث" تعتبر أن البناء الاجتماعي المتمثل في المؤسسة المدرسية قد ينتج أنماطاً سلوكية تعتبر وظائف ولكنها منحرفة..."[4] وبذلك يتبين أن لظاهرة العنف مدلول نسقي، فيوحي العنف بعدم قدرة الفرد على تكوين رابط اجتماعي مع أفراد مجتمعه، وبالتالي يفقد القواعد والأسس الموجهة لمختلف ممارسته السلوكية، ويخرج عن اطار الضبط الاجتماعي الأمر الذي يقوده إلى انتهاج السلوك العنيف. كما قد يلجأ الفرد للعنف لعدم وجود طريقة أخرى لتحقيق الحياة الاجتماعية.

وعلى هذا الأساس؛ فإن الدلالات السوسيولوجية للاتجاه الوظيفي في تبيان منطلقات العنف وأسبابه، تؤكد على أن سلوك العنف ما هو إلا تعبير عن خلل في مستوى أدوار الأفراد وكذا الخلل في مستوى وظائف مختلف الأنساق الاجتماعية، بالإضافة إلى انحراف في القيم الاجتماعية المتعارف عليها اجتماعياً "ومن ثم فإن

---

[1] Peignard Emmanuel, Roussier-Fusco Elena, Henriot-Van Zanten Agnès. La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques. In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école approches européennes. p124.

[2] Cécile Carra, Daniel Faggianell, ibid, p112.

[3] مايك دونال: **نظرية علم الاجتماع : نموذج واحد أو نماذج متعددة**، ترجمة: مصطفى خلف عبد الجواد، ضمن كتاب: قراءات معاصرة في علم الاجتماع، مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية، مصر، 2002، ص139.

[4] فوزي أحمد بن دريدي، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، **مرجع سابق**، ص50.

العنف هو نتاج لظروف اجتماعية تتمثل في الأوضاع العائلية وظروف العمل وضغوطه وحالات البطالة والتفرقة على أشكالها المختلفة وغير ذلك من عوامل اجتماعية واقتصادية".[1]

وعليه وانطلاقاً من هذا التصور، نصل إلى القول بأن العنف حسب هذا التصور ما هو إلا نتيجة لوجود خلل وظيفي قيمي وأخلاقي، فالبناء الاجتماعي عندما تختل قواعده وتضعف أسسه الموجهة للفرد، يدفع الفرد لممارسة العنف، وهذا التفسير ينسحب كذلك على العنف في الوسط المدرسي. وهذا ما سبق تبيانه في السطور الفائتة.

ثالثاً: المقاربة الصراعية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

يزخر التراث النظري الذي يتناول الاتجاه الصراعي بالإشارة إلى مؤسسه كارل ماركس الذي أسهب في إبراز معالمه، ورسم الخطوط الأولى له إذ "يمثل التوجه الماركسي في علم الاجتماع الغربي البديل المفضل بالنسبة للكثيرين عن الاتجاه البنيوي الوظيفي، من حيث كونه حاول تجاوز القصور الذي اتسمت به البنيوية الوظيفية وبخاصة ما يتعلق باستبعاد البعد الصراعي على حساب التحليل الاجتماعي، لذلك نجد المذهب الماركسي في علم الاجتماع (نسبة إلى ماركس: 1818- 1883) يتأسس على افتراضين مركزيين، فمن جهة رأى في العامل الاقتصادي المتحكم الرئيسي في جميع البنيات والأنشطة والعمليات الاجتماعية، ورأي من جهة أخرى، أن المجتمعات الإنسانية محكومة بمنطق الصراع على امتداد التاريخ الإنساني."[2] فيرتبط هذا الاتجاه ارتباطاً وثيقاً بتأثيرات العوامل الاقتصادية على البنية الاجتماعية وتركيبتها الطبقية، ويؤشر بنوده بالاستناد إلى العلاقات الصراعية القائمة في الغالب بين الطبقة الحاكمة وبين الطبقة العاملة التي نجدها تبحث عن ثورة تضمن من خلالها التغيير نحو الأفضل. هذا ونلاحظ أن من بين الظواهر التي تم تحليلها وفقاً لهذا النموذج المقاربتي ظاهرة العنف حيث "أن الرؤية الماركسية لظاهرة العنف ترتكز على منهج اتحاد التاريخ والمنطق، حيث درس ماركس وانجلز العنف في أعمالهم الفلسفية والاجتماعية، إن التحليل النظري للعنف ولطبيعته ودوره ومكانته بين بقية الأحداث الاجتماعية تملي ضرورة إعادة مفهوم شامل لهذه الظاهرة."[3]

و فيما يتعلق بمنطلقات هذه المقاربة بخصوص المؤسسة التعليمية فنجدها تتصورها كأداة لإعادة الانتاج الطبقي للمجتمع، حيث تعتبر "أن العلاقات الاجتماعية هي التي تتحكم في التوجيه المدرسي، وهي التي تساهم في تحقيق النجاح أو تكون وراء الإخفاق الدراسي. ومن ثم، فالأصل الاجتماعي عنصر مهم في التحليل

---

[1] حسين عبد الحميد رشوان: **العنف والمجتمع، دراسة في علم الاجتماع النفسي والسياسي والاتصالي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، د. سنة، ص163.

[2] العياشي ادراوي: **في التواصل التكاملي فصول من التناظر بين الفكر العربي والفكر الغربي**، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2014 ، ص23.

[3] إسماعيل محمد الزيود: **العنف المجتمعي إطلالة نظرية**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1،المملكة الأردنية الهاشمية، 2012، ص25.

السوسيولوجي، لكنه لا يعتبر العنصر الوحيد في فهم الظاهرة التربوية وتفسيرها اجتماعياً. ومن ثم، فالمدرسة، في منظور هذه النظرية، مثل آلة لإعادة إنتاج اللامساواة الطبقية والاجتماعية."[1]

انطلاقاً من التحليل الماركسي لظاهرة الصراع الاجتماعي في المجتمعات الحديثة، يرى أصحاب المقاربة الصراعية أن المدرسة أحد الأدوات الأيديولوجية التي توظفها الطبقات الاجتماعية البرجوازية، لتعيد إنتاج هيمنتها وسيطرتها على باقي الطبقات الاجتماعية في المجتمع، لذلك، ينشب العنف في فضاء المدرسة لتعبير عن حالة الاغتراب التي يشعر بها التلاميذ ذووا الأصول الاجتماعية البروليتارية، وكشكل من أشكال المقاومة الاجتماعية لحالة تزييف الوعي، الذي يتعرضون له بالاستمرار 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 مثابة أكثر من استفزاز، فتتولد عنها حالات العنف المدرسي، معارضة سلبية وايجابية،".[2]

ونجد من الباحثين المعاصرين الذين طوروا المقاربة السوسيولوجية الصراعية في دراسة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي؛ **"بيار بورديو"**، وذلك على اعتبار أنه تحدث عنه بشكل مفصل ضمن الحقل المدرسي، فينطلق في مقاربته للعنف في الوسط التربوي من فكرة مفادها أن: "كل فعل بيداغوجي إنما هو موضوعياً عنف رمزي، على اعتبار أنه فُرض بواسطة سلطة اعتباطية لاعتباط ثقافي"[3] ويتبين من هذه الرؤية أن الفعل التربوي يخدم فئة محددة من المجتمع والتي تعكسها الطبقة البرجوازية، باعتبار أن القائمين على الفعل التربوي أساساً هم من أصحاب هذه الطبقة أو تابعين لها، فمن المنطقي أن يوجه التعليم وفق ما يخدم أفراد هذه الطبقة ومصالحها وبذلك "يتعين النشاط التربوي موضوعياً في حيثية أولى كعنف رمزي، وهي كون علاقات القوة بين الجماعات والطبقات التي تتألف منها التشكيلة الاجتماعية، تؤصل النفوذ التعسفي باعتباره شرطاً لانعقاد علاقة الاتصال التربوي، أي لفرض وترسيخ نموذج ثقافي تعسفي وفق نمط تعسفي من الفرض والترسيخ (التربية)."[4] فيتم وفقاً لذلك تمرير علاقات السيطرة بشكل يسهل تقبله بين فئات المجتمع الطبقي وبما يضمن عدم حدوث تجاوزات من طرف الفئات المقهورة اجتماعياً، وهذا ما تسعى الطبقة المسيطرة لبلوغه. "وبهذا المعنى فإن أي نشاط يقوم على العنف

---

[1] جميل حمداوي: سوسيولوجيا التربية، **مرجع سابق**، ص 86-87.

[2] Debarbieux Eric, Montoya Yves. La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes. p. 97.

[3] بيار بورديو، وكلود باسرون: **إعادة الانتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، ترجمة: ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2007، ص 103.

[4] بيار بورديو: العنف الرمزي بحث في أصول علم اجتماع التربوي، **مرجع سابق**، ص8.

الرمزي يتوصل إلى فرض نفسه (أي إلى فرض الجهل بحقيقته الموضوعية بوصفه عنفاً) يفترض موضوعياً وجود تفويض للصلاحية..."[1]، أي عملية إضفاء الشرعية على العنف الرمزي حيث يتم قبوله دون مقاومة، وهو ما يمكن أن نطلق عليه مصطلح تزييف الوعي.

يتضح مما سبق, أن الوسط التربوي يعتبر المنطلق الحقيقي لتشكل مفهوم العنف الرمزي لدى بيار بورديو، وتعد كذلك المؤسسات التربوية منبع ومصدر للدراسات التربوية والاجتماعية لظاهرة العنف عامة والعنف الرمزي تحديداً. فقد "شهد العنف الرمزي تطوره السوسيولوجي والسيكولوجي في داخل المؤسسات المدرسية والتربوية، ففي البداية كان العنف الفيزيائي والبدني هو أكثر أشكال العنف إثارة للاهتمام في المؤسسات المدرسية، ومن ثم وعلى إثر تراجع هذا العنف الفيزيائي وانحساره بشكل كبير، تحت تأثير عوامل ثقافية وحقوقية متعددة، بدأ الاهتمام يتمحور حول العنف اللفظي والسيكولوجي، وهو واحد من أكثر الأشكال الخبيثة المدمرة للعنف في المؤسسة المدرسية، ومهما تنوعت صيغ العنف المدرسي والتربوي فالصيغ الكلاسيكية (العنف الفزيائي واللفظي والسيكولوجي) تمثل صورة العنف المعلن والظاهر والخاضع للملاحظة بأدواته وتأثيراته أيضاً في مختلف الممارسات التسلطية في المؤسسات المدرسية والتربوية."[2]

وبالرغم من خطورة صيغ وأشكال العنف التقليدي (الكلاسيكي) الذي ساد المؤسسات التعليمية، إلا أننا نجد هذه المؤسسات تحمل في مضامينها عنفاً مكنوناً وهو أخطر أنماط العنف، وهو من صنف العنف الغير معلن عنه أو الخفي والذي يختلف عن العنف الجسدي أو اللفظي، وذلك في سياق ما يأخذه العنف من صور، حيث "يأخذ العنف صوراً وتمثلات متعددة **مثل**: العنف الثقافي، والعنف الأخلاقي، والعنف القيمي، والعنف اللغوي، وأخيراً **العنف الرمزي**. ويمكن إطلاق مفهوم العنف الذكي على هذه الأشكال الجديدة من العنف؛ لأن هذا العنف يتميز بالقدرة الهائلة على التخفي والتأثير وتحقيق غايته بسهولة ويسر. وهذه الصيغ المتعددة للعنف الذكي، نجدها في كثير من الدراسات والأبحاث السوسيولوجية التي أجريت في الحقل التربوي تحديداً، على مدى النصف الثاني من القرن العشرين، في مجال علم الاجتماع التربوي، وذلك في أعمال مهمة فارقة لمفكرين عُرف عصرهم بهم أمثال بودون وباسرون وبورديو..."[3]

إن الدعامة الأساسية لممارسة العنف الرمزي هو الفعل البيداغوجي الذي يقدمه بورديو كفعل رمزي؛ لأنه في إطار علاقة تواصل، ويحمل مجموعة من الدلالات، بما أن الفعل البيداغوجي سلطة رمزية، لا تُختزل أبداً

---

[1] **المرجع السابق**، ص35.

[2] علي أسعد وطفة: **الأداء الأيديولوجي للمدرسة من منظور بيير بورديو: العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة**، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، المجلد 21، العدد 1، جامعة القاهرة، يناير 2013، ص 21-22.

[3] المرجع نفسه، ص22.

بالتعريف إلى فرض بالقوة، فلا يمكن أن يُنتج مفعوله الخاص؛ أي الرمزي الخالص إلا إذا كان يُمارس في علاقة تواصل.[1]

وتتجلى خطورة العنف الرمزي نظراً لاستناده على الرمز، كما أن الفرد لا يستطيع رؤية هذا العنف بل يتم استنتاجه عن طريق الدلالات والمعاني، وإذا أردنا أن نُعرف الرمز فنجده يمثل "منظومة من الإشارات الجسدية والفزيائية الدالة على معان ودلالات محددة، فحركات الوجه وتعبيرات الشفتين والعينين وإيماءات الجسد تشكل منطق الدلالة الرمزية في اللغة، وهي تكاد تعبر عن الجوهر الحقيقي لمفهوم الرمز بوصفه إشارة مادية تدل على معنى أو دلالة خفية غير معلنة أو منظورة، والرمز يأخذ صورته بوصفه علاقة بين دال ومدلول أو بين العلامة والرمز، فالعلامة تمثل الموضوع وهي الحضور المجسد والرمز يتمثل في دلالة الإشارة ومعناها، والعلامة ليست رمزاً بذاته بل يكمن الرمز في المعنى والدلالة الكامنة في العلامة، أي أن العلامة تجسد الكيان المادي للرمز في حين يأخذ الرمز صورة معنوية أو فكرة ذات مغزى توجد في عقل الإنسان."[2] وعلى هذا الأساس، تتحدد خصوصية العنف الرمزي كونه يتميز بصعوبة فهم الدلالة ومعانيها وغموضها في أحيان أخرى، خاصة وأن قراءات الأفراد للمعاني يختلف باختلاف مستويات الفهم، وكذا منطلقات التنشئة الاجتماعية، وكذا خصوصية الدلالة في المجتمع بحد ذاته.

هذا وتأخذ السلطة الرمزية للعنف قوتها باعتبار أنها مجهولة وغير معترف بها على المستوى الفردي وكذا المجتمعي؛ بمعنى لا تظهر للفرد بأنها سيطرة واضطهاد وعنف، وإنما يتم قبولها وتأخذ الصبغة الشرعية، وتشير بذلك إلى قبول زائف لها من منطلق تخدير العقول وعدم الوعي بخلفياتها وما يترتب عليها من نتائج إذ "أن قوة السيطرة الرمزية تصدر عن إنكار العنف الذي تمارسه، ولكن السلطة الرمزية في مستوى الاعتراف به، والحصول على الاعتراف مع أنها تعمل على أن يتم إنكاره في حقيقته السلطوية، والعنف التعسفي. فمثلاً أستاذ اللغة الفرنسية الذي يسجل على هامش ورقة التنقيط "لامع" أو "بليد"، فإنه يحدث إشارة تحيل على تراتبية اجتماعية، فالحائز على رأسمال ثقافي تم الحكم عليه ب " لامع" في حين أن الذي لا يملكه يبرهن عن " بلادات"، ولكن من سيكون معترفاً به من طرف التلميذ بصفته حكما يتعلق بكفاءته الفردية في اللغة الفرنسية هو غير مقدر حق قدره بوصفه تعبيراً عن سيطرة اجتماعية."[3]

---

[1] حسن احجيج: **نظرية العالم الاجتماعي قواعد الممارسة السوسيولوجية عند بيير بورديو**، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، ط1، الرباط، 2018، ص 172.

[2] سامح محمد إسماعيل: **المكون التاريخي لإشكالية الولاية في ضوء العنف الرمزي ودلالاته**، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الرباط، المملكة المغربية، د. سنة، ص10.

[3] ستيفان شووفالييه، كريستيان شوفيري: **معجم بورديو**، ترجمة الزهرة إبراهيم، دار الجزيرة، ط1، دمشق، 2013، 219-220.

وبحسب بيار بورديو تشكل المؤسسة المدرسية فضاء لإعادة انتاج التفاوت الاجتماعي وتكريس الطبقية في المجتمع، والدعوة لشرعنة عدم المساوة، فتلاميذ الطبقة المقهورة والمحرومة من الثناء الاجتماعي تتربع في أسفل درجات السلم التعليمي وتأخذ أدنى الدرجات حتى وإن كانت جديرة بالتفوق، فتحرم منه لحساب أبناء الطبقة المسيطرة التي لها خصائص وميزات تجعلها تحتل أعلى الدرجات وتتفوق برأسمال ثقافي حُدد مسبقاً لصالحها وبما يسمح لها بتحقيق الجدارة المزيفة، ففي منظور بورديو "تبقى المؤسسة التعليمية المؤسسة المثلى التي تستثمر بكثافة ترسانة من الأشكال التقعيدية، فتؤثث اشتغالها بهالة من القواعد المعقدة والتي تعمل عبر طقوس مؤسستها على إنتاج التفاوت الاجتماعي وإعادة إنتاجه. فالحقل المدرسي أكثر الحقول إبداعاً للتفاوت الاجتماعي بل يعتبر هو سنده المؤسس له والمنظم. إن الطقوس تفرزه ... وتضمن ديمومتها من شرعية هذا التفاوت، فتقيم توزيعاً لا متكافئاً للجزاءات الثقافية وتمنح رأس المال الثقافي للبعض بما آنهم الشرعيون لاكتسابه، وتحرم البعض الآخر لمهانة جدارتهم، إنها تستند إلى فعل تهجين تتحول به اللامساواة الاجتماعية وأسسها الثقافية القائمة على الشهائد العلمية إلى لا مساواة طبيعية."[1]

يتبين من المبادئ السالفة الذكر للتوجه الصراعي، أن المؤسسة التعليمية تؤسس لوجود امتيازات تربوية تعكس التمايز الاجتماعي الطبقي الموجود في المجتمع، وذلك من خلال ترميز الشهادات بما يعطي الأولوية لذوي الجدارة أو الاستحقاق القائم على مدى امتلاك رأس المال الثقافي، والذي نجده يتوفر لدى فئة اجتماعية محددة دون الأخرى كما سبق وذكرنا، وبذلك ترمز الشهادة لمستوى العدل القائم على الاستحقاق المزيف والعامل على إعادة انتاج الصفوة من أبناء الطبقة البرجوازية "...ثم عبر تبني خطاب "علموي" تكنوقراطي محايد واحتكاره يجد أسسه في اعتبار المؤسسة المدرسية هي المجسدة للعلم والباثة له والساهرة عليه، مهمتها هذه تقدمها رهاناً لموضوعية اشتغالها وتوالدها وضماناً لها. هكذا تعيد المدرسة إعادة إنتاج شرعيتها عبر إنتاج المميزين اجتماعياً، أولئك الذين يرثون مزاياها كما لو أنهم يستحقونها وتصبغ عليهم شرعية ثقافية يقع استثمارها في علاقة سلطة."[2]

في نفس التوجه، يرسم بورديو مرتكز أساسي لهذه المقاربة من خلال توضيحه إلى أن المرجعية التربوية لا تتمتع بالسلطة التربوية التي تمنحها سلطة شرعنة العنف التربوي الذي ترسخه، إلا ضمن حدود يرسمها هذا التعسف التربوي، فيتم بذلك معاودة انتاج هذا التعسف "أي بقدر ما تعاود، سواء من حيث نمطها في الفرض (نمط الفرض الشرعي) أو من حيث تحديدها لما تفرضه وللمؤهلين لفرضه (المربين الشرعيين) ولمن يفرض عليهم (المرسل عليهم الشرعيين) إنتاج المبادئ الأساسية الخاصة بنموذج التعسف الثقافي الذي تنتجه جماعة أو طبقة

[1] بيار بورديو، وكلود باسرون: إعادة الانتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم، **مرجع سابق**، ص 70.
[2] المرجع نفسه، ص71.

بوصفه أهلا لأن ينتج، وذلك بفعل وجودها نفسه أو من خلال تفويض تعطيه (هذه الجماعة أو الطبقة) لمرجعية معينة يؤمن لها سلطة معاودة إنتاجه"[1]، وهذا يعني أن ثقافة المؤسسات التربوية ترمز إلى ثقافة الطبقة التي تهيمن وتحتكر كل الامتيازات باعتبارها الأكفأ والأجدر والأكثر استحقاقاً من غيرها" وهي ثقافة غير مبررة منطقياً عندما يتم اختيارها وفرضها بصورة اعتباطية وتعسفية".[2]

وبشكل أكثر تفصيل، نجد أن مسألة فرض الامتيازات الثقافية لصالح فئة محددة يوحي على مقدار ودرجة المكر والدهاء الفائق في تمويه الحقائق، وستر أهداف العلاقات القائمة على التكريس الطبقي المضمر، خاصة وأنه "يتم فرض القرائن الامتيازية بطريقة ماكرة، عن طريق إخفاء الصلات بين الطبقة والهيمنة، إنه يعمل عن طريق العنف الرمزي، والإخفاء يستهدف المتعلمين وكذلك المعلمين، الأستاذ الذي يَنسب لهذا التلميذ أو ذاك صفات البرجوازية الصغيرة سيكون مثار استنكار إذا ما أتهم باستناده في قراراته على حكم طبقي، ولو كان مضمراً."[3]

مما تقدم، يظهر أن وجود سُكوت حول مؤشرات النجاح والفشل الدراسي يعد هدفاً مركزياً تسعى المؤسسة المدرسية لبلوغه، والذي من خلاله يتم إضفاء صيغ الشرعنة لتفاوتات الموجودة على مستوى النظام الاجتماعي، فلكي يكون هذا الهدف مبرراً تتخذ المدرسة مختلف الطرق لتحقيقه، كما أن التوجه الأيديولوجي للمدرسة وخدمتها لطبقة المسيطرة يجعلها تتجه نحو المفاضلة والتمييز بين التلاميذ على أساس طبقي، وهو ما يقود إلى عملية توريث أبناء هذه الطبقة صفات التفوق والامتياز. ومن هذا المنطلق، "لا يذهب بورديو وباسرون إلى حد الإقرار بعدم وجود الموهبة، لكنهما يتشبثان بحكم توجههما السوسيولوجي بالرصد المنهجي للتفاوت الثقافي المشروط اجتماعياً بتفاوتات طبيعية ظاهرية، ذلك أن التلميذ الموهوب شبيه بالوريث بنوع من الغرابة، غير أن تصور التلميذ الوريث على أنه موهوب ليس بأمر جانبي ودون أي أهمية؛ وذلك لكون وضعه الاجتماعي المستقبلي يبدو في الآن نفسه تتويجاً عادلاً لميزاته الجوهرية، والتي يتم الإشهاد عليها مدرسياً، وهكذا تعطي المدرسة صفة طبيعية لما هو اجتماعي، زد على ذلك أن الأمر يتعلق ها هنا بالنمط الوحيد المشروع لرتبنة الأفراد في ظل مجتمع ديمقراطي."[4] وبالتالي، تضع السيطرة التعسفية أسسها باعتبارها وجه ديمقراطي يستحق التفرد بالجدارة. من خلال وضع الشيء الغير معقول في صف ودائرة الأشياء المعقولة والمقبولة، مما يدلل على عمق تحريف الحقائق

---

[1] بيارو بورديو: العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، **مرجع سابق**، ص37.

[2] علي أسعد وطفة: **العنف والعدوانية في التحليل النفسي**، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2008، ص80.

[3] فيليب كابان، جان فرانسوا دورتيه: **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات**، ترجمة إياس حسن، دار الفرقد، ط1، سوريا، 2010، ص 214.

[4] عبد الكريم غريب: سوسيولوجيا المدرسة، **مرجع سابق**، ص59.

الاجتماعية وبعث أسس خاطئة لفهم الواقع التعسفي الذي يشهده المجتمع، وذلك بمساعدة وتواطؤ الحقل التربوي وتسخيره لتنفيذ هذه الأغراض.

تدعيماً لما سبق، وبالرجوع إلى النشاط التربوي نجد بورديو يحدده من خلال قوله "يتعين النشاط التربوي، من حيثية ثانية، كنعف رمزي، وذلك بقدر ما تقوم عملية التمييز والعزل التي يستتبعها، بفرض وترسيخ بعض الدلالات بقدر ما تكون في لحاظ آلية الانتقاء وما يستلزمه من نبذ، جديرة بأن يعيد النشاط التربوي إنتاجها، بمعاودة إنتاج الانتقاء التعسفي الذي تقوم به موضوعياً جماعة أو طبقة من خلال تعسفها الثقافي وضمن إطاره."[1] وعليه، فحركية النشاط التربوي تؤصل لعمليات الاستتباع الطبقي وكذا عمليات الاستغباء المفروضة، وهنا يصبح النظام التربوي بمؤسساته التعليمية بمثابة أداة في يد الجماعات المسيطرة لفرض توسعها وضمان عدم وجود تهديدات تزعزع مساحة سيطرتها. إذ أن" العمل التربوي يقوم بوصفه عملاً ترسيخياً متواصلاً ينتج تشكيلة دائمة ...بمعاودة إنتاج الشروط الاجتماعية الخاصة بإنتاج هذا النموذج التعسفي، أي البنى الموضوعية التي تنتجه، وذلك بواسطة التطبع بما هو مبدأ يولد ممارسات التي تعاود إنتاج البنى الموضوعية."[2]

وفي سياق أخر، يجمع بورديو في أفكاره بين العلاقات التربوية المجسدة للعملية الاتصالية والعنف الرمزي، حيث يوضح لنا اتجاهات هذه العلاقة والسياقات الضمنية التي تحكمها، حيث أشار بورديو"...في كتاب بعنوان العلاقة التربوية والتواصل Rapport pédagogique et communication ، كيف تُبنى علاقة تفاهم اجتماعية بواسطة سوء الفهم، أو على الرغم من سوء الفهم، كيف يتفق المعلمون والطلبة عن طريق نوع من التفاعل الضمني، توجهه ضمنياً الحاجة إلى تقليل التكاليف والمخاطر إلى الحد الأدنى على قبول حد أدنى لموقف التواصل."[3] فالاتصال من هذا المنطلق موجه بما يخدم مصالح تلاميذ بعينهم وهو اتصال تعسفي بشكل ضمني، هذا "ولا يمكن للنشاط التربوي بوصفه نفوذاً رمزياً لا يختزل من حيث تعريفه نفسه إلى عملية فرض للقوة، أن ينتج أثره الخاص أي الرمزي حصراً، إلا إذا مورس من خلال علاقة اتصال."[4] فالاتصال هنا طريقة وألية من أليات الفرض والتعسف الرمزي.

ومن منطلق ما تم طرحه سالفاً، تتبلور جهود بيار بورديو والمتمثلة أساساً في إعطاء تصورات سوسيولوجية للمؤسسة التعليمة، ومحاولة تبيان عوامل العنف الرمزي وفهمه من منطلق سوسيوتربوي، كما أنه أولى اهتمام كبير

---

[1] بيارو بورديو: العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، **مرجع سابق**، ص11.

[2] المرجع نفسه، ص46.

[3] بيير بورديو: **بعبارة أخرى محاولات باتجاه سوسيولوجيا انعكاسية**، ترجمة أحمد حسان، ميريت للنشر والمعلومات، ط1، القاهرة، 2002، ص206.

[4] بيارو بورديو: العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، **مرجع سابق**، ص9- 10.

بتوضيح أن الصراع على المستوى المجتمعي له صلة بعلاقات القوى وألياتها الداعمة لها، حيث نجده يؤكد على وجود هيمنة اجتماعية وتربوية "ومفاد تصوره أن اللعبة الاجتماعية مهما كان الحقل أو المجال الذي تمارس فيه مرتبطة بآليات بنية التنافس والهيمنة والصراع، وقد أصبحت هذه الآليات متجذرة لدى الأفراد عن طريق التنشئة الاجتماعية، فينتجونها بدورهم بطريقة غير واعية كهابيتوس معياري. ومن ثم، تعد المدرسة فضاء لإعادة إنتاج هذه اللامساواة الناتجة عن وجود طبقة مسيطرة، وطبقة مسيطر عليها، حيث يساهم النظام التربوي في ممارسة العنف الرمزي ضد الفاعلين المجتمعيين المرتبطين بالمدرسة."[1]

ومنه، يؤكد بورديو على أن المؤسسة التعليمة تحافظ على الوضع الطبقي القائم في المجتمع، وضع نجده ساهم في انتاج هذا النوع من المدارس بهذا النمط من الوظائف، فتُصنع هوة بين المتمدرسين أساسها التباين في مستوى الثقافة والتعليم، والمقصود هنا درجة امتلاك مهارات التواصل المعتمدة في أساسها على معيار التفرد بامتلاك رأس المال الثقافي "ولكي تحافظ المدرسة على وظيفتها – إعادة الإنتاج- فهي تفرض معياراً ثقافياً ولغوياً معيناً، وهو أقرب إلى اللغة والثقافة الساريتين في الأسر البورجوازية منه في الأسر والطبقات الشعبية، إن هذا الإيتوس (Ethos) أي النظام القيمي المستبطن بعمق، والذي هو لصالح الطبقات المسيطرة يؤدي إلى خلق نوع من الاستعداد أو الأبيتوس لدى الأفراد عن طريق العمل التربوي الذي يسعى أساساً لتشريب التعسف الثقافي المفروض من قبل الجماعة المسيطرة."[2] هذا التعسف الثقافي يعتبر حسب بورديو عنف رمزي ووصفه بأنه عنف رقيق حيث "يفرض المسيطرون طريقتهم في التفكير والتعبير باعتبارها الطريقة الوحيدة الشرعية لا بالعنف الظاهر بل بالعنف الرقيق."[3]

وعليه، يعد العنف الرمزي من المفاهيم التي أفاض بورديو في شرحها وعرض تفاصيلها خاصة على المستوى المدرسي الذي يعتبر فيه المدرسة مؤسسة داعمة ومُكرسة لمبادئ النظام السياسي القائم في المجتمع "...أي أنها تكرس علاقات السلطة وتغرس وجهة نظر المهيمنين كعلاقة طبيعية، ويتجسد هذا العنف في البنيات الموضوعية عبر القوانين التي تكرس سلطة الهيمنة وكذا البنيات الذاتية التي تدرك وتعترف بهيمنة تلك القوانين. وهي مفاهيم غير مقدسة أو قائمة بذاتها جوهرياً بل هي نتاج بعد اجتماعي، والاعتقاد بشرعية الهيمنة ليس طوعياً وواعياً بل هو تطابق بنيات مستبطنة لا واعية وبنيات موضوعية."[4]

---

[1] جميل حمداوي: **أسس علم الاجتماع**، شبكة الألوكة، ط1، د. بلد، 2015، ص234- 235.

[2] المرجع نفسه، ص 239- 240.

[3] بيير بورديو: **أسئلة علم الاجتماع حول الثقافة والسلطة والعنف الرمزي**، ترجمة ابراهيم فتحي، كتاب العالم الثالث، دار العالم الثالث، ط1، القاهرة 1995، ص12.

[4] لويس بينتو: **نظرية العالم الاجتماعي عند بيار بورديو**، ترجمة محمد أمطوش، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد، الأردن، 2014، ص7.

يبدو أن العنف الرمزي أخذ دلالات مفصلة لدى بورديو، وهو أمر يستحق أن يحظى بهذا القدر من الأهمية في التناول والعرض، لقد أعطى البحث في مرجعيات هذا العنف عند بورديو دفعاً كبيراً في ميدان البحث في هذا الجانب "فالعنف الرمزي هو هذا العنف غير المقدر حق قدره والذي يحصل على أصناف من الخضوع لا تدرَك كما هي عليه، ولكنها تبدو مُنعَما عليها بالشرعية وبأنها مسلمات، ثم إنها ضمن النظام الطبيعي للأشياء، وذلك بفضل الضبط اللاواعي للبنيات الذاتية والموضوعية التي تجعل ترسيخ الاعتقادات في الأذهان وإدماج التصنيفات الاجتماعية شيئاً ممكناً."[1] فهو عنف لطيف وناعم يحمل في طياته سيطرة وقوة تعسفية، فيأخذ الشكل الغير المرئي الذي تعمل المؤسسات التعليمية على دعمه وترسيخ علاقاته. كما أن "نظرية البعد الرمزي، وفكرة العنف الرمزي هي أيضاً نظرية فقدان ذاكرة الخاصية المؤسِّسة لعنفها، فالسلطة تبرر نفسها، وتكتسب مشروعيتها وتتأقلم، ولكن قانونها لا يتأسس في حقيقة الأمر على شيء آخر عدا عنف تعسفيتها."[2]

والظاهر أنه من الصعب أن نعزل مفهوم العنف الرمزي حسب بيار بورديو عن السلطة المعنوية وتأثيراتها اللاواعية لعقول الأفراد "...فالعنف الرمزي يرتدي حلة سلطة معنوية خفية تفرض نظاماً من الأفكار والدلالات والمعاني والعلامات بوصفها مشروعة، وفي كل الأحوال فإن هذه السلطة تعمل على إخفاء علاقات القوة الكامنة في أصل هذه السلطة أو في تكوينات العنف الرمزي عينه."[3] والمقصود هنا أن العنف الرمزي يحمل دلالة سلطة مشروعة، غير مكشوفة العلاقات التي تتميز بطابعها التعسفي، وبالتالي فهو عنف خفي تسنده قوة وسيطرة خفية.

والحقيقة التي تتبادر إلى الذهن في هذا الاطار، تتجلى في كون مساعي العنف الرمزي تنطلق من محاولة خلق ما يسمى بحالة من الإذعان لدى الأخر، من خلال فرض الأطراف المسيطرة لجملة معتقداتهم وقيمهم "ويتسم العنف الرمزي بالقدرة الدينامية على إنتاج معتقدات جديدة ورسم أطر وأسيجة أيديولوجية يمكنها تكريس خطاب اجتماعي، يرتكز على قواعد قيمية ويخرج من منطلقات ثقافية يحددها الطرف المهيمن ويقوم بتوظيفها وفقاً لقناعاته وأهدافه."[4]

ولا بد من الإشارة، إلى أنه هناك شروط اجتماعية لازمة لفرض الصلاحية التربوية المرسخة لعلاقات الاتصال التربوي المزيف والحاجب لعلاقات السيطرة، وهي نفسها الشروط الداعية بصحة شرعية هذه الممارسات العلائقية التعسفية. "أما الفكرة التي تقول بوجود نشاط تربوي يمارس دون سلطة تربوية، فتبقى، بما هي متناقضة من الوجهة المنطقية، غير ممكنة في لحاظ علم الاجتماع: ذلك أن أي نشاط تربوي يهدف إلى الكشف، من

---

[1] ستيفان شووفالييه، كريستيان شوفيري: معجم بورديو، **مرجع سابق**، ص 220-221.

[2] المرجع نفسه، ص 221.

[3] علي أسعد وطفة: الأداء الأيديولوجي للمدرسة من منظور بيير بورديو: العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة، **مرجع سابق**، ص 15.

[4] سامح محمد إسماعيل: **مرجع سابق**، ص12.

خلال ممارسته نفسها، عن حقيقته الموضوعية كنشاط عنفي، مدمراً بذلك أساس سلطة الفاعل التربوية، لا يخلو من أن يكون نوعاً من التدمير الذاتي..."[1]

وينطلق أصحاب الاتجاه الصراعي في تحليلهم للعنف استناداً لتفسيرهم للعلاقات الرمزية للفاعلين القائمة على التسلط والتي تعيد إنتاج نفسها بمرونة وهو ما يوضحه بورديو في قوله:" تميل علاقات السلطة الموضوعية إلى إعادة إنتاج نفسها في علاقات سلطة رمزية، ففي الصراع الرمزي من أجل إنتاج الفهم المشترك أو بشكل أدق، من أجل احتكار التسمية المشروعة، يعمل الفاعلون رأس المال الرمزي الذي اكتسبوه في الصراعات السابقة والذي يمكن ضمانه قانونياً، على هذا النحو فإن ألقاب النبالة مثلها مثل المؤهلات التعليمية، تمثل ألقاباً واقعية للملكية الرمزية تعطي المرء الحق في أرباح الاعتراف، ... وذلك لأنهم في مجتمعاتنا يملكون احتكاراً فعلياً de facto للمؤسسات التي مثل النظام التعليمي تقيم وتضمن المكانة رسمياً.."[2] وبذلك تعد التسمية الرسمية صفة ومؤهل معترف به اجتماعياً؛ وتدل على العنف الرمزي المشروع والمحتكر لصالح أطراف بعينهم، بالإضافة إلى ذلك نجد المؤهل الدراسي يشكل جزء من هذا الرأس المال الرمزي المعترف به. "فالعنف الرمزي تعبير عن حضور رأسمال رمزي يتجلى في صورة عناصر ثقافية (قيم، تصورات، أفكار، معتقدات، مقولات، إشارات، ورموز...الخ)، وبالتالي، فإن رأس المال الثقافي ينزع إلى امتلاك السلطة الثقافية –أي المشروعية في الحضور والممارسة– وهذا يعني أن ممارسة العنف الرمزي مرهونة بوجود رأسمال رمزي، ومن ثَّم، فإن هذا الرأسمال يُتوّج بسلطة رمزية تعبر عن مشروعيته، والمشروعية تعني هنا قبول هذه السلطة على أنه مشروعة وحقيقية من قبل هؤلاء الذين تمارس عليهم."[3]

ونجد من الباحثين المعاصرين من ربط بين العنف المدرسي والاستبعاد الاجتماعي في المدن المعاصرة، فانطلاقاً من التوزيع الجغرافي لظاهرة العنف الحضري، تبين للباحثين أن المدارس التي تقع في المناطق الحضرية المتخلفة تشهد منسوباً عالياً من العنف بالمقارنة مع غيرها من المدارس، التي توجد في مناطق حضرية راقية، "فأحد المشكلات التي تواجهها المدارس اليوم، تتمثل في إشكال مقاومة النظام المدرسي، التي تصنف في خانة: قلة الأدب، وفي نمط من العنف يدخل في رفض التغيب المتكرر، أو ما يعرف بالتسرب المدرسي، لتصبح أكثر تكرارا وتمادياً".[4]

---

[1] بيارو بورديو: العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، **مرجع سابق**، ص 17-18.

[2] بيير بورديو: بعبارة أخرى محاولات باتجاه سوسيولوجيا انعكاسية، **مرجع سابق**، ص223- 224.

[3] علي أسعد وطفة : الأداء الأيديولوجي للمدرسة من منظور بيير بورديو: العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة، **مرجع سابق**، ص 18.

[4] Payet Jean-Paul. La ségrégation scolaire [Une perspective sociologique sur la violence à l'école]. In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes. p26.

وبناءا على هذا، تصبح ظاهرة العنف المدرسي؛ تعبر من جهة على التفاوتات الاجتماعية بين الأفراد المتمدرسين، وتعكس من جهة أخرى؛ أزمة على مستوى الرابط الاجتماعي، "فالعنف في الوسط المدرسي هو نتيجة لعدم قدرة المجتمع ومؤسساته في تحديد المعايير المتفق عليها، فضعف الرابط المدرسي يعكس بشكل مباشر ضعف أدوار ووظائف الجهات الفاعلة في المجتمع".[1]

يرى أصحاب هذا التوجه في مقاربة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، أن هناك عوامل اجتماعية؛ تغذي هذه الظاهرة، وهي تقع خارج الفضاء المدرسي، "ونحن نعلم دور البطالة في انحطاط الحياة الأسرية، فكيف لتلميذ يعرف أن والده أو أحد أخوته في حالة بطالة أو في منصب عمل غير دائم أن يتواصل معهم، فينجر عنها تدمير عميق للارتباطات الأسرية"[2]، وبالتالي، العنف لا علاقة له بالانحراف الأخلاقي، ولا علاقة له باختلال وظيفة النسق التربوي، وإنما يرتبط العنف بظواهر الإقصاء والتهميش الاجتماعي، الذي تتعرض له العديد من الفئات الاجتماعية، "فتقع المؤسسات الهشة في المناطق الحضرية المتخلفة، والأحياء الفقيرة، وفي المناطق التي تعيش فيها الطبقات الاجتماعية التي تعيش صعوبات اقتصادية، لذلك، تأخذ الانحرافات المدرسية أشكال عديدة".[3]

بالإضافة إلى ما سبق، يرى أصحاب هذه النظرية في مقاربتهم لظاهرة العنف في الوسط المدرسي أن له علاقة جندرية، فالعنف وسيلة بين النوعين (الجنسين)، إذا يعد العنف وسيلة أساسية لفرض سيطرة الرجل وتميزه على المرأة. "وقد أصبح العنف وسيلة لتأكيد عدم المساواة بين النوعين وأداة للضغط على المرأة بهدف العودة إلى الأسرة والمنزل. ...ومن وجهة نظر أصحاب نظرية الصراع يمكن حل مشكلة العنف من خلال إتاحة فرص المساواة بين أفراد المجتمع وعدم استغلال فئة لأخرى وإتاحة الفرص للمشاركة العادلة في الثروة والقوة".[4]

وعليه، فإن أهم ما بنيت عليه هذه المقاربة في تفسيراتها لظاهرة العنف، تنطلق من اعتبار أن المجتمع يقوم على طبقات (طبقة مسيطرة وطبقة مسيطر عليها)، حيث تعمل الطبقة المسيطرة على بسط نفوذها وتعسفها انطلاقاً من مبادئ التكريس الطبقي ومعاودة انتاجه وبسط نفوذه وهيمنته، وبغية تحقيق ذلك تُسخر لنفسها وتضع العديد من الآليات التي تساعدها على ذلك، ويعد النظام التعليمي من بين أهم هذه الآليات الهادفة لترسيخ علاقات السيطرة والتعسف التربوي وهي مؤشرات لممارسات العنف الرمزي ضمن السياق التربوي.

---

[1] Marc Barthélémy, « Les jeunes et le lien social. A propos de la violence scolaire », Corps et culture [Enligne], Numéro 3 | 1998, mis en ligne le 24 septembre 2007, Consulté le 30 septembre 2016.p9.

[2] Bernard Defrance, LA VIOLENCE À L'ÉCOLE, la Revue de la gendarmerie nationale, Décembre 2005, p22.

[3] Payet Jean-Paul, ibid, p27.

[4] محمود سعيد الخولي: **العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة**، سلسلة قضايا العنف، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، 2008، ص112.

رابعاً: المقاربة التفاعلية الرمزية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

برزت المقاربة التفاعلية الرمزية كبديل نظري يعوض قصور النظريات السوسيولوجية الكبرى (الوظيفية)، التي تجاهلت الصراع في تناولاتها السوسيولوجية للظواهر، وعجزت عن وضع تفسيرات لأزمات اقتصادية واجتماعية ظهرت في أوربا في فترة محددة، ويشير مفهوم التفاعلية الرمزية إلى "عملية التفاعل الاجتماعي الذي يكون فيه الفرد على علاقة واتصال بعقول الآخرين وحاجاتهم ورغباتهم الكامنة ووسائلهم في تحقيق أهدافهم."[1]

والنظرية التفاعلية الرمزية من أقدم نظريات التحليل السوسيولوجي قصير المدى، وذلك يعود إلى هربرت بلومر H.Blumer سنة 1937 حيث يعرف التفاعلية الرمزية في كتابه" interactionism symbolic" بأنها خاصية مميزة وفريدة للتفاعل الذي يقع بين الناس وما يجعل هذا التفاعل فريداً هو أن الناس يفسرون ويؤولون أفعال بعضهم بدلاً من الاستجابة المجردة لها، وإن استجابتهم لا تصنع مباشرة وإنما تستند إلى المعنى الذي يلصقونه بأفعالهم.[2]

هذا وترتكز تحليلات المدخل التفاعلي الرمزي النظرية على تحليل المواقف الاجتماعية وعمليات الاتصال والتفاعل الرمزي وغير الرمزي داخل الجماعات الصغيرة والكبيرة. وهي تتجه من الذات إلى خارجها "ولقد حرص أصحاب هذا المدخل على ضرورة استخدام أساليب اللغة والاتصال الرمزي الأخرى، للتعرف على المشكلات التي توجد داخل الفصول الدراسية والمدارس والجامعات والمؤسسات التعليمية. وتحليل العلاقة بين التلاميذ وبين التلاميذ ومدرسيهم، وبينهم جميعهم واداراتهم المدرسية والتعليمية، ويسهم ذلك في زيادة معرفة أساليب التحصيل الدراسي والتعليمي، وزيادة أنماط المعرفة والثقافة التي يحصل عليها التلاميذ وتوجيهها لحياة اليومية والعملية والمستقبلية..."[3].

وعليه، فقد استندت التفاعلية الرمزية في تصوراتها للظواهر على مفاهيم نظرية بارزة، تنطلق من الرموز والاشارات والمواقف الاجتماعية وكذا الاتصال، وتنضم تحليلاتها إلى مستوى تحليلات الوحدات الصغرى "...بمعنى أنها تبدأ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي العام، فأفعال الأفراد تصبح ثابتة لتشكل بنية من الأدوار، ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض من حيث المعاني والرموز، وهنا يصبح التركيز إما على بنى الأدوار والأنساق الاجتماعية، أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي،

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

[2] فليب جونز: **النظريات الاجتماعية والممارسة البحثية**، ترجمة: محمد ياسر الخواجة، دار مصر العربية، ط1، القاهرة، 2010، ص153

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن، السيد رشاد غنيم: مدخل إلى علم الاجتماع، **مرجع سابق**، ص252.

من منطلق أن على أي فرد أن يستوعب أدوار الآخرين من خلال المعاني والرموز التي قد تكون إيجابية أو سلبية."[1]

ينطلق أصحاب المنظور التفاعلي في دراستهم للنظام التعليمي من جزئية الفصل الدراسي، فالعلاقات داخل الفصل الدراسي بين التلاميذ والمعلمون علاقات استراتيجية وحاسمة، "لأنه خلال الفصل يمكن التفاوض عن الحقيقة، حيث يدرك التلاميذ حقيقة أنهم "ماهرين" أو "أغبياء" أو "كسالى" وفي ضوء هذه المقولات يتفاعل التلاميذ والمدرسون بعضهم مع بعض، وعليه ينجزون في النهاية "نجاحا" أو "فشلا" تعليمياً، وعليه يصبح من الضروري كما يؤكد أصحاب منظور التفاعل أن نقوم بدراسة الكيفية التي تتم بها هذه العملية، والطرق التي يعطي بها المدرسون والطلاب معنى للمواقف التعليمية"[2].

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 ومعلمين وإداراتهم المدرسية، وتفسير السلوك الدراسي وانعكاساته على عمليات التنشئة الاجتماعية، "ومستويات الاستيعاب، ودرجات الذكاء، وعلاقتها بنوعية المناهج والمقررات الدراسية، والفئات العمرية، والمشكلات الأسرية ونوعية البناء الطبقي والأسري، علاوة على تحليل مجموعة العوامل الداخلية التي تشكل أنماط السلوك، ونوعية الحياة المدرسية، والثقافات العامة والفرعية داخل المدرسة، وتأثيرات اتجاهات وميول المدرسين نحو تلاميذهم، ومستوى إعداد المدرسين نوعية مهارتهما لتعليمية والتدريسية...بالإضافة إلى مجموعة العوامل الداخلية، والتي يقصد بها العوامل التي تشكل الحياة التعليمية والتربوية داخل الفصول والأبنية الدراسية".[3]

وفيما يتعلق بتفسير هذه المقاربة لظاهرة العنف فتؤكد هذه المقاربة أن الفرد يكتسبه من خلال التنشئة الأسرية والاجتماعية، وعن طريق التعلم الاجتماعي إذا يرى "أصحاب المقاربة التفاعلية الرمزية أن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي؛ نتاج لعملية التعلم الاجتماعي، فمع التنشئة الاجتماعية المبكرة يتعلم الأطفال العنف سواء من الآباء أو الأقارب أو 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 أخر من أنواع السلوك فالعنف يتم تعلمه داخل المنزل."[4] فيُنشؤوا الفرد على العنف ويصبح طابعاً سلوكياً ينتهجه في مواقف اجتماعية مختلفة، وتعد الفضاءات المدرسية من بين الأوساط التي تظهر ضمنها هذه السلوكيات والتي تعكس

---

[1] العياشي ادراوي: **مرجع سابق** ، ص25.

[2] حمدي علي أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص180.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: علم اجتماع التربية، النشأة التطورية، **مرجع سابق**، ص289.

[4] جمال معتوق: مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، **مرجع سابق**، ص207.

مستوى وأسلوب التنشئة الاجتماعية الخاطئة والحاملة لمضامين العنف. "...ويرى التفاعليون أن العلم وطريقة التعلم تخفف من حدة العنف، ويمكن أن نقول إن العنف يأتي من إفرازات البناء الاجتماعي، فالعنف يحدث عندما يكون المجتمع قد فشل في تقديم ضوابط قوية على سلوك الأفراد، وقد يكون العنف نتيجة للإحباطات التي تحدثها المساواة البنائية بين الفقراء والأغنياء، إن الأفراد يتعلمون العنف في المنزل كما يتعلمون أي سلوك آخر."[1]

تعد الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى المسؤولة عن تكوين شخصية الطفل من جميع النواحي العقلية والأخلاقية والاجتماعية، وقد اهتم العديد من الباحثين بالأسرة، لما لها من دور مؤثر وفعال في الانحراف والسلوك العنيف، "وذلك لما تحتله الأسرة من أهمية حيوية في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد، فعن طريقها تغرس في نفس الصغير خلال سنوات طفولته المبكرة أنماط ونماذج أفعاله واستجاباته تجاه التفكير والإحساس والقيم والمعايير"[2]، وتسهم شبكة العلاقات الاجتماعية التي يقيمها الفرد مع أقرانه في مقاومة القواعد المدرسية، "فالمناخ العلائقي يسهم في فهم تصورات علاقة التلاميذ مع أقرانهم، وبين التلاميذ والمعلمين، وبين التلاميذ والمعلمون وبين التلاميذ والمراهقين في المدرسة، المناخ العلائقي يسمح بإنتاج القواعد وإعادة إنتاج القواعد المدرسية، (المدرسة والصف)، وتطبيقاته من خلال المشاركة"[3]، وتتطور التمثلات البيداغوجية مع تطور المؤسسة المدرسة، "لتستجيب لحاجات المجتمع، مع استقلالية نسبية للمدرسة، تعطي المعارف المدرسية طرائق جديدة للتفكير، فالمدرسة أداة رئيسية للتقدم الاجتماعي، من أجل التطور نحو المجتمعات عقلانية".[4]

خامساً: المقاربة السلطوية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

ظهرت المقاربات السوسيولوجية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي السابقة الذكر في سياقات اجتماعية مغايرة للسياق الاجتماعي العربي، فحاول بعض الباحثين في العالم العربي، أن يقدموا مقاربات لظاهرة العنف في الوسط المدرسي، على اعتبار أن هناك اختلافات في شكل الظاهرة ومستوياتها، والعوامل المسببة لها في الفضاءات التعليمية في العالم العربي عن بقية الفضاءات في العالم، فنجد في هذا الصدد؛ محاولة نعتبرها من وجهة نظرنا أنها وازنة، ووقفت على أسباب انتشار هذه الظاهرة في الأوساط التربوية، وهي المقاربة السوسيولوجية التي ربط أصحابها بين متغير التسلط ومتغير العنف المدرسي. خضعت المجتمعات العربية ولا تزال إلى أنظمة سياسية

---

[1] علي بركات: **العوامل المجتمعية للعنف المدرسي دراسة ميدانية في مدينة دمشق، مرجع سابق**، ص80-81.

[2] جهاد علي السعايدة: أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منها من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن" دراسة ميدانية في قضاء عيراويرقا"، **مرجع سابق**، 2014، ص 58.

[3] CARRA CECILE, POUR UNE APPROCHE CONTEXTUELLE DE LA VIOLENCE, LE ROLE DU CLIMAT D'ECOLE, International Journal of Violence and School – 8 – Juin 2009, p3.

[4] Yves ALPE , Les apports de la sociologie de l'éducation à l'analyse des situations scolaires . p4.

تسلطية، انعكس هذا التسلط ذوي الجذور الثقافية على العديد من مؤسسات المجتمع العربي، ومن بينها مؤسسة المدرسة.

يعتقد العديد من الباحثين؛ أن المجتمع العربي: مجتمع سلطوي، تقوم فيه العلاقات الاجتماعية بين أفراده على التسلط والقمع والإكراه، "إن المجتمع الأبوي السلطوي يفسد العلاقات بين البشر ويجعل منها علاقات يتحكم فيها الأعلى بالأدنى، ويتحكم الأدنى منه. والمجتمع العربي لكونه مجتمعا أبوياً سلطوياً فإنه يفرغ العلاقات الاجتماعية من محتواها الإنساني ويجعل منها علاقات بين أقوياء وضعفاء، وحتى الضعفاء يتحولون إلى أقوياء بالنسبة لمن هم أضعف منهم".[1]

وتسهم هذه العلاقات السلطوية في تشكيل القاعدة العلائقية للمؤسسات الاجتماعية، ومن بينها مؤسسة المدرسة، "فالمدرسة في مجتمعنا العربي، تلجأ إلى تلقين الطفل مجموعة من المعلومات الجامدة والمجردة وفي جو من الخوف والتهديد. وما على الطفل إلا أن يحفظها ويرددها وإلا تعرض للعقاب بأشكاله المختلفة بما فيها العقاب الجسدي."[2] ويعد التلقين نوعاً من العنف، بل إنه من أنواع العنف الذي يمارسه مجتمعنا العربي على الطفل. "وهكذا تسهم أيدولوجية الاستبداد في ترويض الطفل، فتحاول أن تقتل لديه ميله للتحدي وتأكيد الذات وتدعوه إلى نمط من السلوك يتسم بالطاعة والانصياع والهدوء، وبعبارة أخرى، تدعوه إلى الخضوع والاتكال واللامبالاة."[3] وبالتالي، تعمل المدرسة العربية في الكثير من الأحيان على تكريس مبادئ سلبية، وذلك من خلال مناخها التربوي التسلطي الذي يُعرقل مساعي التطوير الذاتي للفرد ويكبح كل محاولة نحو التميز التربوي "فالجو الذي يسيطر على عدد كبير من المؤسسات التربوية العربية هو جو الكبت الفكري الذي يعمل على تعطيل طاقات النمو، ويؤدي أحياناً إلى رفض الطالب لتلك المؤسسات وللعلم بشكل عام، كما أن التربية العربية، بنيتها وتوجهاتها وأساليبها تعمل في كثير من الأحيان على تكريس مناخ السلطوية. والسلطوية هي الخضوع التام للسلطة ومبادئها بدلاً من التركيز على الحرية، أو هي استخدام القوة لذات القوة ومن صورها الشدة، العقاب، وإلقاء الأوامر والتهديد والتوبيخ والإحراج، والعنف والتمييز، والحرمان من الحقوق، والفرض بالقوة، ومصادرة الحركة، وعدم مراعاة إنسانية الإنسان." [4]

تعد التنشئة الأسرية التي يتلقاها الفرد العربي منبع لتعسف ورمز للإكراه والفرض، حيث يتربى الطفل ضمن تناقضات الرعاية الأمومية والأبوية وعليه "يعيش الطفل العربي في عالم من العنف المفروض داخل الأسرة، والذي

---

[1] محمد عباس نور الدين: **التمويه المجتمع في المجتمع العربي السلطوي**، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 2000، ص9.

[2] المرجع نفسه، ص48.

[3] المرجع نفسه، ص52.

[4] يزيد عيسى السورطي: **السلطوية في التربية العربية**، سلسلة عالم المعرفة، العدد362، الكويت، 2009، ص9.

يجسد إلى حد كبير اعتباط السلطة الأبوية، والطفل العربي يعيش بين إكراهات الحب الأمومي وإكراهات القسو الأبوي... وهذا يعني أن الطفل يعيش بين إكراهين؛ حب الأم الذي يسحق شخصيته وتسلط الأب الذي يمحق وجوده."[1] وهنا تغيب معايير الحرية الفردية وتظهر لدى الفرد (الطفل) ضغوط ذاتية وأخرى مجتمعية، تقوده هو الأخر لافتعال ممارسات عنيفة في المحيط التربوي وكذا الاجتماعي، والمقصود هنا، هو تهميش الوجود الفردي واستبعاده فينحصر دوره بذلك في التلقي والتنفيذ فقط.

إن نظرة متأنية لواقع التربية العربية تؤكد أن التربية مغرقة في تقليديتها، على مستوى المدرسة وعلى مستوى الأسرة، وفيما يلي نصف ملامح هذه التربية:

1. أسلوب التنشئة الاجتماعية أسلوب تقليدي يعتمد على التسلط والإكراه.
2. يسود أسلوب الضرب والعقاب الجسدي في المدرسة والأسرة.
3. يسود أسلوب التحقير والإذلال والازدراء في الأسرة والمدرسة.
4. تتداخل في أساليب التنشئة العربية أساليب الشدة والتذبذب والمحاباة والترك والحماية الزائدة بنسب مختلفة.
5. تعتمد التربية العربية على المبادئ التربوية التقليدية...[2]

ضمن هذا الاطار، تبرز العديد من الدراسات العربية التي توصلت إلى أن هدف التنشئة الاجتماعية للفرد هو خلق الطاعة والولاء عند الطفل، وذلك باعتماد الضرب وأساليب العقاب الجسدي كطرق أساسية في التربية والتنشئة "... وتكاد تجمع الدراسات التي تم إجراؤها على أن الأسرة العربية تركن إلى أسلوب التسلط، وليس ذلك غريباً فالآباء يرزحون تحت عبء التسلط الذي يسود الحياة الاجتماعية برمتها في الثقافة العربية المعاصرة، ويكاد يكون هذا التسلط واحداً في الدول العربية جميعها على اختلاف ثقافاتها الفرعية."[3]

ومن هذا الواقع الاجتماعي والثقافي للمجتمعات العربية، يعتقد علي وطفة أن هذه البنية الثقافية تسهم في تشكيل ظاهرة تربوية وسماها بظاهرة التسلط التربوي التي تعتبر أحد أشكال العنف الممارس في المدارس العربية، "وهو صيغ من التسلط والإكراه المحسوس المعلن، أو الخفي المضمر الذي يمارس في الوسط التربوي أو في المؤسسات التربوية على تنوعها...والعنف التربوي وفقاً لهذا التصور ليس إلا صيغة العنف ممارساً في المؤسسات التربوية في الأسرة والمدرسة وجماعات الأقران".[4]

---

[1] علي أسعد وطفة: **واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية**، دراسات استراتيجية، العدد 58، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ط1، دولة الإمارات العربية، 2001، ص58-59.

[2] المرجع نفسه، ص59.

[3] المرجع نفسه، ص 61.

[4] علي أسعد وطفة: من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية، **مرجع سابق**، ص64.

هذا وتهيمن أنماط من التسلط في أوساط النظام التعليمي العربي، وهو ما يمكن أن نلحظه في سلطوية المعلم وفرضه لدروس ومعلومات على التلاميذ واجبارهم على حفظها كما هي، ولا يسمح لهم بمناقشة هذه المعلومات، فيحتكر المعلم بذلك المعرفة ويمارس تسلطه المعرفي على تلاميذه "...فلهم التلقين المتمثل في الدرس والمادة العلمية وعليهم الحفظ عن ظهر قلب، فبرامج ومفاهيم التعليم الحالي مثقلة بمواد الحفظ التي تستوجب اعتماد أسلوب التلقين، وحشو الذهن بالمعلومات، والمدرس مطالب بإنهائها حسب لائحة رسمية هي التوزيع الأسبوعي والشهري والسنوي، وإلا تعرض هو نفسه للعقاب."[1]

تمثل سلطة ودكتاتورية المعلم الذي يستند إلى القوة في تسير حصته، سلطة شكلية؛ فخضوع التلاميذ له يكون لوقت محدد، وقد تؤدى طريقته القهرية في التعامل مع تلاميذه إلى نفورهم وتمردهم عليه. وبالتالي، تَضِيع هيبة الأستاذ وتتراجع بذلك مكانته التربوية "...وهذا يعني أن المعلم المتسلط لا يمتلك أية قيمة تربوية، فوضعيته تناسب ما يسمى بعملية التسلط التي تؤدي إلى حالة من التشاؤم والتمرد والعنف، وهؤلاء المعلمين الذين يلعبون لعبة الخوف والإرهاب ضد تلاميذهم، يعدون أناساً خطيرين جداً على الحياة الاجتماعية، فهؤلاء المعلمون المتسلطون يقودون الأطفال إلى حالة انفعالية مأسوية، تأخذ طابع الاضطرابات والعقد النفسية..."[2]وهو الأمر الذي يقود التلميذ لافتعال العنف داخل المدرسة، فلكل فعل ردة فعل. كما أن، العديد من التلاميذ لا يحبذون دراسة مواد معينة نتيجة أنها نقلت لهم من قبل أساتذة عنيفين في طرق تدريسهم، وهو الأمر نفسه الذي يسبب تأخر في قدراتهم الفكرية.

ونجد التسلط التربوي ضمن سياق أوسع، حيث تمارس الأجهزة التعليمية السلطة على بعضها البعض، وذلك من أعلى إلى أدنى، حيث "أن المعلم يتلقى الأوامر من المفتش أو من مدير المؤسسة التعليمية، وعليه أن ينفذها دون مناقشة أو إبداء الرأي حتى ولو كان الأمر يتعلق بمجال عمله الخاص، والمفتش ومدير المؤسسة كلاهما مكلفين بتنفيذ الأوامر الصادرة ولهما دون مناقشة حتى ولو كانا مقتنعين لدعم صلاحيتهما، بل وعدم معقوليتها، أن الحقيقة تصدر دائماً من أعلى."[3] وهكذا تغيب مبادئ المشاركة والتبادل التربوي وتتجسد بذلك أنماط تعسفية مبالغ فيها تستند إلى تسلط المكانة والمركز.

تعتبر علاقات السيطرة والتسلط التربوي أساس خضوع طرف معين للأخر وذلك بالاعتماد على القوة، وعليه يأخذ التسلط التربوي معنى العنف التربوي، حيث تدل أبعاد الممارسات التربوية القائمة على التعسف والإكراهات على العنف، "ويأخذ هذا العنف صورة رمزية في المراحل العليا من التعليم ويتجلى في منع الطلاب من

[1] حمدي علي أحمد: مقدمة في علم اجتماع التربية، **مرجع سابق**، ص 374.

[2] علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب : علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، **مرجع سابق**، ص 88.

[3] المرجع نفسه، ص373- 374.

الإعلان عن وجهات نظرهم أو من توجيه النقد أو إبداء الرأي المخالف، وهذا ما يمكن أن يطلق عليه التسلط المعرفي الذي يمكن تعريفه بأنه فرض الآراء والأفكار على الآخرين."[1] والمقصود هنا هو وضع قيود معرفية تمنع الطلاب من ممارسة حقوقهم التربوية في إعطاء أراءهم ورفض ما لا يقتنون به من معارف، وهو ما يجسد غياب العدالة المعرفية والأساليب الديمقراطية المشجعة على الحوار التربوي في الأوساط المدرسية العربية. ويمكننا تحديد العلاقات التسلطية في المحاور التالية:

- يقوم السلوك التسلطي على أساس التباين و اللامساواة (المدرس- الطالب).
- يتم اللجوء إلى العنف بأشكاله المادية والرمزية المختلفة، ويتجلى ذلك في صورة عقوبات مختلفة مثل: التهديد والتوبيخ.
- يقوم على المجافاة الانفعالية والعاطفية بين المدرسين والطلاب، وهذا يعني غياب العلاقات الودية التي تجمع بين الطرفين أو بين أطراف العملية التربوية عامة.
- لا يسمح للطلاب أو المتعلمين عامة بإبداء آرائهم أو توجيه انتقاداتهم ولا تؤخذ آرائهم بعين الأهمية و الاعتبار من قبل المدرسين.
- ومن أبعاد العلاقات التسلطية وجود أجواء الخوف وانعدام الثقة بين المدرسين والطلاب واللامبالاة التي تتجسد في الهوة التي تفصل بين الطرفين.[2]

تعود الجذور الاجتماعية لهذا النوع من القهر والتسلط التربوي الذي يأخذ الطابع العنيف في العلاقات الاجتماعية بين الفاعلين التربويين، إلى أن" الثقافة العربية تعاني من العلاقات الاجتماعية، التي تأخذ طابع الإكراه والقهر، والتسلط، التي تضرب بجذورها في العائلة والمدرسة والحياة العامة، لهذه المجتمعات، وبموجب هذه العلاقات يخضع الصغار للكبار، والأبناء للآباء، أو الإناث للذكور، والفقراء للأغنياء، والضعفاء للأقوياء."[3] ومن هذا المنطلق، تترسخ رموز القهر وتتوسع عناصر الخضوع والامتثال وهي مؤشرات تنعكس سلباً على الأفراد (التلاميذ) وذلك على اعتبار أن "الضغط الاجتماعي اليومي يفرض على الأفراد نوعاً من الامتثال الصارم، فيفقد الإنسان الكثير من حريته وتفرده واستقلاله واعتماده على ذاته، ويكبت رغباته الخاصة، فيخضع لمشيئة أهله ومن يملكون سلطة عليه حتى حين تكون له قناعات داخلية مختلفة".[4]

---

[1] المرجع السابق، ص102- 103.

[2] علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، **مرجع سابق**، ص102- 103.

[3] علي أسعد وطفة: **مظاهر التسلط في الثقافة والتربية العربية المعاصرة**، مجلة العلوم الإنسانية، عدد1.1، جامعة قسنطينة، 1999، ص5.

[4] حليم بركات: **المجتمع العربي المعاصر، بحث اجتماعي استطلاعي**، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 1984، ص345.

هذا و تقوم التربية في مدارس المجتمعات العربية في معظم الأحيان بنشر التسلط وتثبيت التعسف التربوي، حيث تعمل هذه المدارس على غرس بذور العنف وإعادة انتاجه وهو عنف ينطلق من الوسط الأسري ليجد أرضية أكثر مناسبة للانتشار في الفضاءات التعليمية، حيث تسهم المؤسسات المدرسية في بروز العنف من خلال طغيان مختلف أساليب التربية الخشنة القائمة على السخرية والاستهزاء والفرض والجبر، وانتهاك حق التلاميذ واستخدام مختلف أنواع العقاب الجسدي والمعنوي، وعدم النظر إلى التلاميذ كأعضاء فاعلين في العمل التربوي"...فالمدرسة والجامعة اللتان يلتحق بهما الطلاب من كل المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، بما يحملون من مظاهر التسلط التي يكتسبونها من مصادر شتى، ويمارسونها أو هم ضحايا لها، لا تعملان على تحرير طلابهما من تلك المظاهر، بل تعملان في كثير من الأحيان على إعادة إنتاجها وتقويتها، لأنهما تعتبران ميداناً يعج بالممارسات السلطوية. فالمدرسة على سبيل المثال، كثيراً ما تتابع عملية القهر والشلل الذهني التي تبدأ في الأسرة من خلال سلسلة طويلة من الأنظمة والعلاقات التسلطية التي يفرضها نظام تربوي متخلف، ومعلمون عاجزون عن الوصول إلى قلوب الطلاب وعقولهم، إلا من خلال القمع، وتتحول الدراسة إلى عملية تدجين."[1]

يسهم التسلط التربوي في إنتاج العنف في المجتمعات العربية، "فالتعليم كما يجري في إطار العائلة وخارجها يتميز بصفتين رئيستين: فهو من جهة، يقلل من أهمية الإقناع والمكافأة، ومن جهة أخرى، يزيد من أهمية العقاب الجسدي والتلقين."[2] وبذلك يأخذ التعليم العربي توجه سلبي، فهو يؤمن بأن العقاب البدني أنجع وسيلة لتحقيق أهدافه وهو خطأ فادح تقع فيه معظم المؤسسات التعليمية العربية، خاصة ونحن نعلم أن أساليب التربية القائمة على التلقين ومختلف أنواع العقاب تقود إلى الفشل التربوي "فحياة العربي تبدأ وتنتهي بالتلقين، أما العنصر المشترك بين التلقين والعقاب، فهو أن كلا منها يشدد على السلطة ويستبعد الفهم والإدراك، أي كلا منهما يدفع إلى الاستسلام ويمنع حدوث التغيير، يتعلم الطفل أن يقبل دون اعتراض أو تساؤل سيطرة القوة والمتعلم"[3]، وهذا على عكس المقاربات الأخرى، التي ذهب أصحابها إلى اعتبار أن العنف نتاج مجتمعي انتقل إلى الفضاء المدرسي، بينما في العالم العربي، تسهم المدرسة في تفريخ ظاهرة العنف، "فالمدرسة تنتج العنف الاجتماعي وتؤصله، وبالتالي، فإن العنف الاجتماعي ينزع إلى الحضور في المؤسسة التربوية التي تضفي عليه طابع الشرعية والوظيفية في الآن الواحد. وهنا وفي هذا السياق، يرى التربويون أن التربية هي الحلقة الأكثر أهمية في دور العنف وتجلياته".[4]

---

[1] يزيد عيسى السورطي: السلطوية في التربية العربية، **مرجع سابق**، ص 185.

[2] هشام شرابي: **مقدمات لدراسة المجتمع العربي**، درا المتحدة للنشر، ط3، لبنان، 1984، ص47.

[3] المرجع نفسه، ص50.

[4] على أسعد وطفة: من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية، **مرجع سابق**، ص 64.

تسهم الأسرة في المجتمع العربي في إكساب الطفل البذور الجنينية للعنف، من خلال قهر رغباته، وبسبب ممارستها التسلطية القائمة على مركزية الأب في الأسرة، "فالواقع الذي يجابه الطفل في العائلة هو واقع سلطوي فنظام العائلة، كنظام المجتمع في كل مؤسساته، نظام هرمي يقوم على السلطة والعنف ويحتل الأب فيه المركز الرئيس والأول ويحتل الطفل المركز الأدنى، وتتميز تربية الطفل في العائلة السلطوية بالعنف والقهر المستمرين".[1]

انطلاقا من هذه الممارسات الثقافية التسلطية التي يتشبع الأفراد بقيمها وتمثلاتها، تعمل المدرسة وانسجاماً مع هذه البيئات الاجتماعية التسلطية على ترسيخ بشكل سلطوي هذه القيم الاقصائية،" فتقوم أنظمة التربية العربية الرسمية، بتكريس علاقات السلطة الخاصة بالنظام الأبوي، وتعمل على إعادة إنتاج هذه العلاقات، سواء فيما يخص التعليم أو الدين، أو التشريع. وتمثل النزعة التسلطية هذه على عمليات نفسية بكاملها، وتؤثر في يكون الذات وتواصلها مع الآخرين، بشكل يساعد على استمرار النظام الأبوي".[2]

إذن، يفرض العنف التربوي نفسه اليوم في المؤسسات التربوية، ولم يعد ممكنا في ظل انتشار وسائل الإعلام؛ أن تخفي المدرسة هذه الظاهرة، كما كانت تفعل في السابق، " وبالتالي فإن المؤسسات التربوية لا تعمل اليوم على إخفاء ما يجري في داخلها أو التستر على وجود هذه الظاهرة كما كانت هي الحال في مراحل سابقة، وتأتي هذه الحقيقة تحت تأثير وسائل الإعلام المتقدمة التي ترصد عن كثب مختلف مظاهر الحياة اليومية التربوية التي تدخل في صميم المؤسسات التربوية ولا سيما المدرسية منها".[3] وهناك العديد من المؤشرات الدالة على التنامي في هذا العنف المدرسي، "من المظاهر المبكرة لتمرد الطلاب الذي ينتج من الاغتراب لجوء بعضهم إلى التخريب والإتلاف داخل مدارسهم التي يشعرون بكرهها، وضعف الانتماء إليها، على سبيل المثال أظهرت نتائج دراستين أجريتا في دولتين عربيتين انتشار الممارسات التخريبية، والمشكلات السلوكية لدى الطلاب، وأهمها: ضرب الطلاب زملائهم والتشاجر معهم، والتراشق بالطباشير والزجاجات والعلب الفارغة، وتمزيق الكتب، والكتابة أو الحفر في المدراج وحوائط الفصول، والغش في الامتحانات ..."[4]

[1] هشام شرابي: مقدمات لدراسة المجتمع العربي، **مرجع سابق**، ص95.

[2] هشام شرابي: مظاهر التسلط في الثقافة والتربية العربية المعاصرة، **مرجع سابق**، ص19.

[3] علي أسعد وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية، **مرجع سابق**، ص 64.

[4] يزيد السيرطي: السلطوية في التربية العربية، **مرجع سابق**، ص225.

خلاصة

إن أهم النتائج التي خلصنا إليها من خلال المضمون النظري لهذا الفصل نجملها في مجموعة النقاط الآتية:

– يبين المفهوم السوسيولوجي للعنف أنه عبارة عن ظاهرة اجتماعية تغذيها مجموعة من العوامل الاجتماعية والاقتصادية، ويتمظهر في العديد من السلوكيات والممارسات، التي تعني في أبسط مدلولاتها توظيف القوة لتحقيق هدف ما، وينقسم إلى عنف فيزيائي مرئي وعنف نفسي غير مرئي. ويعد العنف في الوسط المدرسي أحد أشكال العنف الاجتماعي. ويشير إلى جملة الممارسات العنيفة التي يكون المدرسة مسرحا لتجسيدها، وتعد الفاعلون التربويون الممارسون له، وتتداخل العديد من العوامل المركبة في تشكيل ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

– ظهرت العديد من المقاربات السوسيولوجية للظاهرة العنف في الوسط المدرسي، فنجد المقاربة المعيارية؛ التي نظر أصاحبها إلى العنف في الوسط المدرسي على أنه تعبير عن انحراف أخلاقي، سببه الرئيسي؛ الخلل في البينية القيمة للفرد، وتعتبر أن التنشئة الاجتماعية والثقافية أبرز العوامل المغذية له، وقريبا من هذه المقاربة، تذهب المقاربة الوظيفية إلى أن العنف في الوسط المدرسي؛ يعبر عن خلل في النسق المدرسي ذاته، كعدم قدرته على أداء أدواره ووظائفه، وعدم قدرته على التكيف والتكامل مع بقية الأنساق الاجتماعية المشكلة للبناء الاجتماعي للمجتمع، وتعتبر أن ظاهرة العنف ظاهرة باثولوجية مرضية.

– يرى أصحاب المقاربة الصراعية أن العنف في الوسط المدرسي، يرجع إلى امتداد الصراع الاجتماعي بين الطبقات الاجتماعية من الفضاء المجتمعي إلى الفضاءات المدرسية، وتذهب إلى أبعد من ذلك عندما ترى أن المدرسة أحد الأدوات الأيديولوجية التي تستخدمها الطبقات الاجتماعية المسيطرة للاستمرار في هيمنتها على الطبقات الفقيرة والعمالية، وعلى هذا الأساس، فالعنف في الوسط المدرسي هو تجلي وتعبير عن اللامساواة الاجتماعية في المجتمعات الحديثة، ويعبر عن وعي الذات الإنسانية باغترابها داخل المدرسة، وبناء على هذه الرؤية الصراعية، نجد مقاربة العنف الرمزي عند بورديو، الذي اعتبر أن كل فعل بيداغوجي يحمل في طياته نوعا من التعسف الثقافي، وبالتالي تنجر عنه بصفة آلية وحتمية حالات من العنف في الوسط المدرسي. ويرى بورديو أن العنف لا يتمظهر فقط في الأبعاد المادية، وإنما تتجلى أكثر أشكاله ضراوة في الشكل الرمزي، الذي يكون اعتداء على خصوصيات الفاعلون التربويون، مما يحفزهم على ممارسة العنف كرد فعل على أشكال الهيمنة التي يتعرضون لها.

– في حين، يرى أصحاب المقاربة التفاعلية الرمزية؛ أن العنف في الوسط المدرسي، يرجع إلى أشكال وأنماط التفاعل الاجتماعي داخل المدرسي، فان التفاعل يتم بطريقة حوارية نتيجة توفر قنوات التواصل بين الفاعلين، وفي المقابل، إذا كانت هناك معوقات او انسداد في قنوات التواصل بين الذوات في الفضاء المدرسي، ينجر عنها

العنف، فتلجأ الذوات الفاعلة إلى العنف كوسيلة للتعبير عن رغباتها وحاجاتها. وهي ما تعودت عليه واكتسبته خلال مراحل تنشئتها الاجتماعية، فيعتبر العنف وسيلة للتواصل في حالة عدم التفهم أو الاختلاف أو التفاعل الاجتماعي.

– في الأخير، تنطلق المقاربة السلطوية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي من فكرة مفادها؛ أن التسلط الذي يعاني منه الإنسان في المجتمع العربي، تسهم المدرسة في ترسيخه وإعادة إنتاجه، مما يؤدي إلى مفاقمة ظاهرة العنف بكل أشكالها وأنماطها. وتتحول المدرسة إلى أحد المؤسسات التي تزود المجتمع بالعنف، نظير اشتغالها على التلقين القائم على حشو أذهان الناشئة بالمعارف والعلوم، دونما فهم و وعي بها، وعلى قهرهم وقمع آرائهم في الصف المدرسي، مما يؤدي إلى تشكيل شخصيات اجتماعية، تجنح إلى ممارسة العف في الفضاء المدرسي وخارجه.

الفصل الرابع

السياقات المعرفية التاريخية لتطور ظاهرة العنف في الوسط المدرسي

تمهيد

أولا: الخلفية التاريخية والمعرفية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

1- لمحة تاريخية عن تطور ظاهرة العنف.

2- أسباب العنف في الوسط المدرسي وعوامل انتشاره.

3- أنواع العنف في الوسط المدرسي.

4- محاور العنف في الوسط المدرسي.

ثانيا: العنف في الوسط المدرسي الجزائري حجمه... مظاهره... ونتائجه.

1- حجم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي الجزائري (مؤشرات احصائية مختصرة).

2- مظاهر العنف في الوسط المدرسي وأشكاله.

3- نتائج العنف في الوسط المدرسي وتأثيراته.

ثالثا: مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

1- دور الأسرة في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

2- دور المؤسسات التعليمية في الحد من العنف في الوسط المدرسي.

3- دور المساجد ودور العبادة في الحد من العنف في الوسط المدرسي.

4- دور وسائل الإعلام في الحد من العنف في الوسط المدرسي.

خلاصة

تمهيد:

تم بناء عناصر هذا الفصل استناداً لأهمية متغير العنف في الوسط المدرسي بدراستنا الحالية، خاصة وأن ظاهرة العنف تعتبر ظاهرة متشابكة تتطلب طرح نظري يسهم في فك أجزائها على نحو يضمن الوضوح النظري لعناصرها، ونظراً لتشعب العنف من حيث محاور التناول (سياسياً، اقتصادياً، اجتماعياً، تربوياً) سيتم التطرق لأهم العناصر الموجهة لهذا العمل النظري انطلاقاً من تراث معرفي يؤسس لهذه الظاهرة في الوسط المدرسي.

وذلك بهدف التعرف على أبعاد ظاهرة العنف في الوسط المدرسي ووحداتها الجزئية التي من خلالها نستطيع فهم هذا المتغير فهماً دقيقاً، يسمح لنا ببناء مؤشرات دراستنا المتعلقة بهذا الجزء، والسعي لحصر حدوده الشاملة فيما يخدم الدراسة ويوجه منطلقاتها.

انطلق هذا الفصل، ساعياً إلى التعرف على حدود ظاهرة العنف في سياقها العام وفي اطار المؤسسة المدرسية، حيث تم عنونة العنصر الأول من الفصل بالخلفية التاريخية والمعرفية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي، ليتم عرض العنف في الوسط المدرسي الجزائري حجمه... مظاهره... ونتائجه، بعد ذلك سيتم التطرق إلى مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

أولا: الخلفية التاريخية والمعرفية لظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

1- لمحة تاريخية عن تطور ظاهرة العنف:

لا يمكن لنا تصور ظاهرة ما دون التأسيس التاريخي لتجسدها على ما هي عليه اليوم، فلا بد من التتبع التطوري لمراحلها سواء كانت هذه الظاهرة ايجابية أم سلبية، وظاهرة العنف في سياقات تطورها عرفت جملة من المراحل لظهورها في المجتمع بمؤسساته المختلفة على هذا النحو وبهذه الأشكال والمستويات. وقد عرفت الإنسانية العنف منذ قتل قابيل أخاه هابيل، وذلك مصداقاً لقوله تعالى: ﴿ **وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ ابْنَيْ آدَمَ بِالْحَقِّ إِذْ قَرَّبَا قُرْبَانًا فَتُقُبِّلَ مِنْ أَحَدِهِمَا وَلَمْ يُتَقَبَّلْ مِنَ الْآخَرِ قَالَ لَأَقْتُلَنَّكَ ۖ قَالَ إِنَّمَا يَتَقَبَّلُ اللَّهُ مِنَ الْمُتَّقِينَ**﴾. [1]

لقد شكل العنف جزء من الحياة الاجتماعية فارتبط ظهوره بطبيعة المجتمع حيث "كان العنف موجوداً في المجتمعات البدائية والتي كان يمثل الرعي وعدم الاستقرار والسعي وراء الماء والعشب من أهم خصائصها، ومن ثم فقد ظهرت أنماط مختلفة من العنف بين القبائل، تتمثل في العراك حول المياه والكلأ وقد تصل إلى القتل."[2]

[1] سورة المائدة : الآية 27 -28.

[2] طه عبد العظيم حسين: سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، **مرجع سابق**، ص16.

وعليه، فظاهرة العنف ظاهرة قديمة قدم المجتمع البشري، وهذا على اختلاف مرجعيته ومسبباته "وينتشر العنف كظاهرة في كل المجتمعات طالما توجد تباينات بين شخصيات الأفراد، وفي تنشئتهم الاجتماعية وظروفهم وأوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية والأسرية."[1] ويرى ابن خلدون ضمن هذا الصدد أن "... النفوس بطباعها متطاولة إلى الغلب والرئاسة، فتمح المشيخة، لخلاء الجو من السلطان والدولة القاهرة إلى الاستبداد، وينازع كل صاحبه...ويتعين الغلب لبعضهم، فيعطف على أكفائه ليقص من أعنتهم ويتبعهم بالقتل أو التغريب حتى يخضد."[2]

يعد العنف ظاهرة معقدة ظهرت في سياقات تطور المجتمعات وهي ظاهرة تنافي القيم لذلك فالعنف غير مقبول لا دينياً ولا فلسفياً ولا اجتماعياً حيث "من المعروف أن جميع الأديان والرسالات والفلسفات والنظريات الاجتماعية تدين العنف والإرهاب وتعتبره من أعقد المشاكل والعقبات التي تواجه البشرية، لأن العنف والعنف المضاد الذي ينتجه إنما يخلفان وقوع ضحايا بشرية هائلة وكوراث مادية ومعنوية كبيرة وفي كل الأحوال."[3]

فلسفياً نجد العنف كان متداولاً بصيغ ضمنية غير مباشرة خاصة في أعمال فلاسفة الإغريق حيث "لم يتعرض الفلاسفة الإغريق إلى مفهوم العنف بصورة مباشرة، حيث أن أغلب حوارات أفلاطون تدور حول العدالة والمساواة والفضيلة والسعادة والعلم، ولم يفكر فيه كمفهوم أو كظاهرة. فأفلاطون كان شديد الاهتمام بالاضطرابات الاجتماعية والسياسية التي كانت تعرفها أغلب الأنظمة السياسة...ونقد أفلاطون للديمقراطية يدل على مدى اهتمامه بالاضطراب والعنف، فالديمقراطية تقترن بنظره بفوضى القيم والمعتقدات وكذلك بالتجزئة وانعدام الانسجام..."[4] في نفس السياق يبرز أرسطو نظرته لمبادئ الديمقراطية والأرستقراطية إذ أن "فلسفة أرسطو تدعو إلى التسوية والتوفيق بين مبادئ الديمقراطية (القانون، التناوب، التداول، التحاور) ومبادئ الأرستقراطية (الكفاءة والاستحقاق). وكل سياسة ترتكز على نظام واحد فقط تفضي إلى الاضطراب وانعدام الاستقرار والعنف."[5] وبالتالي شكل الطغيان حسب الفلاسفة عنفاً وهو يبين وجه من وجوه السيطرة والقهر التي كانت سائدة في فترة زمنية معينة.

---

[1] المرجع السابق، ص 24.

[2] ولي الدين عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون: مقدمة ابن خلدون، الجزء الثاني، **مرجع سابق**، ص55.

[3] إبراهيم الحيدري: **سوسيولوجيا العنف والإرهاب**، مكتبة مؤمن قريش، دار الساقي، ط1، بيروت، 2015، ص18.

[4] المرجع نفسه، ص 47.

[5] المرجع نفسه، ص47.

أما اجتماعياً فقد ارتبطت ظاهرة العنف بنزاع بين المجتمعات والأفراد "فإذا كان العنف ملازماً لانفجار المجالات الاجتماعية وللمواجهة بين القوى المتصارعة فإنه يبزغ أيضاً لصالح المجتمعات والثقافات المتباينة، ولهذا فإن العنف متبادل بين المجتمعات في صراعها ضد بعضها البعض."[1]

تُرجع بعض الأدبيات منبع العنف إلى سيادة بؤر انفصالية بين المجتمعات والتي تعد أساس للعنف، وذلك انطلاقاً من أن "الأصل الأول في المجتمعات هي انفصال بعضها عن بعض، وتمايز كل واحد منها ليشكل لوحده ذاتاً اجتماعية، مجتمعات متناثرة هنا وهناك تستحوذ كل واحدة منها على مساحة أرض هي موطنها وحماها، تستغلها وحدها وتمنع أي آخر غريب خارج مجموعتها من الاقتراب منها والانتفاع بمجالهم الحيوي. والأصل الثاني هو حقيقة التبادل بين هذه الجماعات، فيأخذ هذا التبادل أكثر ما يأخذ شكل تبادل منافع مادية (تجاري بالدرجة الأولى) وربما تطور هذا التبادل السلمي إلى تبادل عنفي عند عجز الطرفين أو أحدهما عن تأمين حاجاته أو التوجس من الآخر، ففي رأي ليفي شتراوس فإن المبادلات التجارية حروباً كامنة حلت سلمياً."[2]

ومنه، فإن المجتمعات في اطار سعيها لتأمين استقرارها دخلت في أبشع صور العنف التي جسدتها الحروب الوحشية، فقد "شهدت الحياة الإنسانية منذ القدم صوراً أسطورية تفوق امكانيات الخيال لإرادة القتل والتدمير وحروب الإبادة الجماعية والعرقية، وهناك فيض من الشواهد التاريخية على حضور العدوانية في الإنسان عبر التاريخ، فالعنف والعدوانية ظاهرة متجذرة في التاريخ، وشواهدها في العصور القديمة غاية في التنوع..."[3] وبذلك فإن العنف تجذر في صيغ الحياة الفردية والاجتماعية على حد السواء، وعكس العنف بذلك أنماط مختلفة من التعصب والاستقواء وحمل من خلالها مدلولات السيطرة والتغلب وممارسة الاضطهاد بأبشع صوره، ليترجم خصائص المجتمعات وما ميزها من ظواهر في فترات زمنية مختلفة والتي برز العنف كأخطرها، باعتباره طريقة غير مشروعة في حق الإنسانية للوصول إلى غايات لا يمكن تبريرها خاصة عندما يتعلق الأمر بالوجود الإنساني والمجتمعي.

في حين، هناك من الباحثين من يرى أن هناك علاقة بين العنف والهجرة من المجتمعات الريفية إلى المدنية حيث "يربط F.X.De Guibert و J.A.d'ornano في كتابهما حول أصل العنف الحديث، أصول العنف بالهجرة التي ازدادت من الريف إلى المدينة في السنوات الأخيرة، والذي قلب علاقات الناس عبر الزمان والمكان، فالعنف برأيهما هو عنف مديني: فاعلوه وضحاياه هم على السواء من ناس المدن الذين فقدوا خيط التواصل فجأة. إن العنف هو سلسلة علاقات نبذ واستبعاد واستثناء عبر سلخه كلياً من كل ما يحيط به وكأن

[1] مراد وهبه : **العنف والمقدس**، سلسلة قضايا العصر 2، دار الثقافة، ط1، القاهرة، د. سنة، ص18.

[2] بكير بن حمودة حاج سعيد: **الأطفال والعنف أصله منابعه اكتسابه وطرق علاجه**، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2011، ص71.

[3] علي أسعد وطفة: العنف والعدوانية في التحليل النفسي، **مرجع سابق**، ص14.

الخيط الذي يجمعنا بالحياة قد انكسر فجأة. ويمكن بهذا الصدد وعندما نفكر حول العنف المعاصر أن نربطه بموضوع الشر الذي طالما أقلق البشر وطالما ارتبط بمفهوم العنف الاجتماعي (عنف الغني ضد الفقير) عنف القوي على الضعيف، عنف الصورة، عنف التحرش الجنسي...) ومفاعيل الاضطهاد والعنصرية وطالما-كي يبرر نفسه- يحمل المعَنف ضحيته ويزيح المسؤولية عن عاتقه ...."[1] وتعتبر المجتمعات العربية من بين مجتمعات العالم التي عرفت ظاهرة العنف على مر التاريخ حتى يومنا هذا حيث "يتفق أغلب المفكرين على أن العنف والتعصب بأشكالهما المختلفة يشكلان أخطر الأمراض الاجتماعية والثقافية التي يعانيها المجتمع العربي المعاصر..."[2]

نصل إلى القول، أن البحث في مرجعيات العنف التاريخية يقودنا إلى القول أن العنف بدأ بين الأفراد من خلال استقواء القوي على الضعيف، وتوسعت دائرته إلى المجتمعات ليتكون عنف بين هذه المجتمعات، وكثيراً ما تستوقفنا المحطات التطورية لهذه الظاهرة لتترجم التوجه نحو المؤسسات السياسية الباحثة عن المحافظة على مصالحها وسياداتها " وقد أثبت التاريخ أن كل مؤسسة سياسية لا بد أن تلجأ إلى العنف سواء بقدر كبير أو صغير كي تحقق أهدافها وتحافظ على كيانها، فالعنف هو قوة التاريخ الدافعة التي تقفز إلى المقدمة..."[3]

وقد اتسعت مجالات العنف وتوسعت أرضيته لتشمل جميع مناحي الحياة، فنجد العنف مرتبط بالمجتمع ومختلف أفراده ومؤسساته الفاعلة، ولعل أبرز هذه المؤسسات تلك المساهمة في تنشئة الأجيال خاصة المؤسسة التعليمية، التي هي الأخرى تعاني من ظاهرة العنف بكل أشكالها ومستوياتها. والعنصر الموالي من الفصل يعمد لمعالجة مسببات هذه الظاهرة في المحيط المدرسي.

2- أسباب العنف في الوسط المدرسي وعوامل انتشاره:

تتعدد أسباب العنف في الوسط المدرسي وتتباين، فالعنف ظاهرة تشترك في ظهورها مجموعة من العوامل ذات أبعاد اجتماعية وأخرى تربوية، ولا يمكن أن يحدث العنف دون وجود بواعث تشجع على بروزه بشكل معين. ويمكن تقسيم أسباب هذه المشكلة الاجتماعية إلى:

أ. أسباب أسرية: ونقصد بها البيئة الأسرية التي ترعرع فيها التلميذ وطبيعتها، وقد تكون هذه البيئة مساهمة في تنمية السلوك العنيف عند أفرادها، خاصة إذا تميزت ب:

- ضيق المسكن.

---

[1] رجاء مكي، سامي عجم: **إشكالية العنف: العنف المشروع والعنف المدان**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، 2008، ص38-39.

[2] على أسعد وطفة: التربية إزاء تحديات التعصب والعنف في العالم العربي، **مرجع سابق**، ص 7.

[3] نبيل راغب: **أخطر مشكلات الشباب القلق- العنف- الإدمان- الاكتئاب**، دار غريب لطباعة والنشر والتوزيع، د. ط، القاهرة 2003، ص 77.

- الفقر والحرمان.
- القسوة والشدة في العملية التربوية (معاملة الأبناء من طرف الأولياء بقسوة).
- المبالغة أو الإفراط في الضبط والمراقبة.
- غياب العناية العاطفية للأولاد، وغياب الحوار داخل الأسرة.
- عدم تخصيص الوقت الكافي للأبناء من حيث الجلوس معهم والتحاور معهم والاستماع لهم، إما بسبب عمل كلا الوالدين أو ضيق الوقت أو الأنانية الوالدية.
- التفكك الأسري، إما بصفة كلية أو جزئية.
- مرتبة الابن داخل الأسرة، وخاصة إذا كان الابن وحيد وتعرضه للتدليل الزائد.[1]

وعليه، تشكل الاضطرابات العلائقية في مستوى البناء الأسري ناهيك عن ما تعرفه الحياة الأسرية من مشاكل سواء كانت متعلقة بالجوانب الاقتصادية كالفقر والحرمان، أو مرتبطة بالخلل الوظيفي في أدوار الآباء وما يتبعه من انعكاسات على تنشئة أفرادها(المتمدرسين) سبباً جوهري في اكتساب أبنائها للعنف.

إضافة إلى ما سبق، تعد منظومة القيم الأسرية الأكثر أهمية وذلك لما للقيم من تأثير في سلوك الفرد، فإذا عرفت هذه المنظومة ارتباك فإن ذلك يسبب العديد من المشكلات إذ "أن تراجع القيم الدينية والأخلاقية وعدم استقرارها بدا ظاهرة من سمات العصر وقد كان لسبب غياب أو تقصير في دور الأسرة في تعزيز تلك الأخلاق، والتي يؤدي غيابها غالباً إلى اللجوء إلى العنف والصراع في تصفية الخلافات وحل المشكلات."[2]

ويزداد تأثير الأسرة على الفرد باعتبارها الحاضن الأول له، حيث يستقطب الفرد كل الأفعال من الأسرة. وبالتالي "فإن الأسرة التي يسود فيها بين الأبناء أو بين الوالدين سلوك العنف والفوضى والعادات السيئة والتناحر نجد أبنائها يمارسون هذا العنف خارج البيت ضد الغير كأسلوب حياة"[3] ويشكل العنف داخل الأسرة أرضية خصبة لتنامي العنف لدى الفرد وهو يعبر عن "كل عنف يقع في إطار العائلة ومن قبل أحد أفراد العائلة بما له من سلطة أو ولاية أو علاقة بالمجني عليه"[4] فيكتسب الفرد بذلك مؤشرات العنف من الحيز الأسري ويقوم بتفريغ هذه المؤشرات في أوساط مختلفة في اطار علاقاته الاجتماعية والتربوية، ويعد الوسط المدرسي من بين الفضاءات التي تُسكب في محيطها مثل هذه الظواهر.

---

[1] جمال معتوق: مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، **مرجع سابق**، ص 141.

[2] أسماء عبد المطلب بني يونس: **الأبعاد الثقافية والواقعية للعنف في المجتمع الأردني ودور الأسرة والإعلام فيهما**، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، مجلد14، عدد1، 2018، ص436.

[3] مجدي جيوسي: **أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات**، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، العدد الثاني والخمسون، أغسطس، 2014، ص201.

[4] حنان قرقوتي: **عنف المرأة في المجال الأسري**، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط1، الدوحة، قطر، 2015، ص14.

ب- أسباب متعلقة بالتلاميذ:

- السن والجنس.
- القدرات الذاتية.
- الرغبة في الحصول على نتائج جيدة داخل الصف.
- القلق والاضطرابات العاطفية.
- العامل الوراثي.

ج- أسباب متعلقة بالمعلم (الأستاذ):

- شخصية المعلم (المسالمة أو العدوانية).
- التصرفات غير اللائقة كعدم احترام التلاميذ ومنعهم من الإدلاء بآرائهم، وهنا الطابع التسلطي للأستاذ.
- المبالغة في العقاب الجسدي.
- الإهانات والاحتقار للمتعلم.
- التمييز بين المتعلمين، إما على أساس الجنس، أو الطبقة الاجتماعية.
- عدم احترام مشاعر التلاميذ.

د- أسباب متعلقة بالمؤسسة (المدرسة):

- مكان أو منطقة تواجدها، خاصة إذا كانت موجودة في منطقة فقيرة ومنعزلة.
- تصنيف المؤسسة من حيث التحصيل مقارنة بالمؤسسات التعليمية الأخرى.
- التسيب داخل المؤسسة وغياب المسؤولية من طرف الساهرين عليها.
- حجم المدرسة والاكتظاظ داخل الأقسام.
- نوعية الأساتذة المؤطرين، فكثيراً ما بينت العديد من الدراسات في علم الاجتماع التربوي والمدرسي وعلم النفس أن لنوعية المؤطرين علاقة بكل من التحصيل والسلوك العنيف داخل المدارس، فالمدرسة التي تضم أجود المعلمين تكون بمثابة الدافع إلى الانشغال بالتربية والتحصيل بالمقارنة مع المدرسة التي تضم أساتذة غير أكفاء أو الذين تم تحويلهم للمؤسسة عن طريق العقوبة.[1] ...ويطالب المعلم بتطوير مقاربته للتعلم نحو صيغة بناءة أكثر تعاوناً، ويتوقع منه أن يؤدي دور الميسر ومدير الصف عوضاً عن الاضطلاع بدور المدرب الذي يتصرف من موقع السلطة.[2]

[1] جمال معتوق: مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، **مرجع سابق**، ص 141-143.

[2] عزام بن محمد الدخيل: **مع المعلم**، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط3، بيروت، 2016، ص34.

خاصة وأن الكثير من البيئات التعليمية لا توفر أدنى شروط الأمان للمتمدرسين وهو ما ينتج عنه جملة من المعيقات في تحقيق استقرار المجتمع المدرسي، إذ أنه "عندما تكون البيئة المدرسية سلبية وغير آمنة فإن المدرسة تعاني تحديات وصعوبات كثيرة وجمة، مثل نقص الانضباط المدرسي وتزايد العنف في المدرسة والفشل في توفير الفرص التربوية الملائمة لتلميذ، وانتشار الانحرافات السلوكية غير الملائمة."[1]

والجو الاجتماعي الصحيح داخل المحيط المدرسي لا يمكن تحقيق مبادئه إلا إذا بذلت جهود منسقة داخل المدرسة وخارجها، وذلك "لخلق مجتمع مدرسي وتنظيمات مدرسية على أحسن أسس ديمقراطية، تضمن تكافؤ الفرص أمام الجميع، ويتمثل الجو الاجتماعي في المدرسة في العلاقات المختلفة القائمة بين مجموع أفراد المجتمع المدرسي من إداريين ومدرسين، وطلاب، ومن يتصل بهؤلاء جميعاً من أولياء أمور الطلاب وبيئتهم التعليمية."[2]

وتعتبر الأسباب المتعلقة بالبيئة المدرسية عوامل داخلية لبروز العنف" فهي ناتجة عن السياسة التربوية والطرق التعليمية المتبعة في المدرسة من جهة، وعن الرسوب المدرسي من جهة أخرى، والمقصود بالسياسة التربوية نظام المدرسة القاهر (contraignant) المتعلق بالتوقيت أو البرنامج أو ينظم الأدوات والوسائل المستعملة، أما الطرق التعليمية المتبعة فتترجم بعلاقة المعلم مع الطلاب، وكأن المعلم إنسان مقدس تكون أوامره منزلة غير قابلة للنقاش دون الأخذ بعين الاعتبار آراء الطلاب...كما تترجم علاقة المعلم غير المتوازنة مع الطلاب بغياب الوقت المخصص للطلاب خارج نطاق الدرس أو الصف..."[3]

ولا ينبغي اختصار جملة مسببات العنف داخل المحيط التربوي دون ذكر أبعاد أخرى تشير لعوامل نشوء العنف في الوسط المدرسي فإضافة إلى العوامل السابقة هناك عوامل أخرى تقف وراء ظاهرة العنف التي نراها بأنها مهمة، ونذكر من هذه العوامل "اعتماد بعض المعلمين العنف وسيلة مقبولة اجتماعياً لضبط السلوك وتحسين التحصيل العلمي، إضافة إلى ضعف نظام الرصد والمتابعة للمشكلات التي تحدث في المدارس، وكذلك ازدحام المدارس والغرف الصفية بالطلبة وغياب آليات التواصل والحوار بين المعلم والطالب والأسرة وضعف الوعي لدى الطلبة بالأنظمة والتعليمات والقوانيين في المدرسة، كل ذلك يعد من الأسباب الرئيسية التي تقف وراء ظاهرة العنف."[4]

---

[1] طه عبد العظيم حسين: سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، **مرجع سابق**، ص265.

[2] علي عبد القادر القرالة: مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات، **مرجع سابق**، ص 27.

[3] محمود سعيد الخولي: العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، **مرجع سابق**، ص 80.

[4] فريق من المختصين: **سياسة الحد من العنف وتعزيز الانضباط المدرسي في المدارس الفلسطينية**، وزارة التربية والتعليم العالي، رام الله فلسطين، 2013، ص12.

هـ- جماعة الرفاق:

تعد جماعة الرفاق التي ينتسب إليها الفرد عامة والمتمدرس خاصة، مجتمع مصغر له خصائصه ولا يمكن إلقاء تأثيراتها على أعضائها المنتمون إليها فهي مجموعة اجتماعية يحسب لها ألف حساب "فإضافة إلى الدور الذي تقوم به الأسرة، يسهم الانتماء لجماعة الأقران بدور فعال ورئيسي في تنشئة الطفل (الفرد) والمراهق اجتماعياً ونفسياً، وذلك من خلال إكسابهم أنماط سلوكية جديدة وتعلم مهارات تفاعل جيدة."[1] فتضم جماعة الرفاق بعض العناصر الذين لهم ولاء للمجموعة ومعاييرها المتفق عليها مسبقاً إذ أن "الأصدقاء أو الأقران هم الجماعة الأولى التي 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 ناطق أسرته."[2]

ونظراً لارتباط الفرد بجماعة الأقران فإنه من الطبيعي أن يصوغ سلوكه وفقاً لما تنتهجه هذه المجموعة من قيم ومعايير، حيث أن الفرد قد يتوجه نحو ممارسات سلوكية منحرفة إذا ما كانت جماعة أقرانه تحمل أنماط سلوكية عنيفة ومنحرفة، فهي بذلك تشجع على العنف وتدعو له، وبذلك تكون أدوار جماعة الأقران سلبية وبذلك فإن "جماعة الرفاق ذات الخصائص المحددة يمكن أن تسهم من خلال هذه الخصائص في حدوث الانحراف حيث تعد جماعة الرفاق إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تسهم بدور خطير في عملية الانحراف وذلك إذا كان بعض أعضاء هذه الجماعة أو غالبيتهم من ذوي السلوكيات المنحرفة، وتتميز جماعة الرفاق بوجود قدر من الوحدة والتشابه والتجانس ووجود مركز اهتمام مشترك بين أعضاء الجماعة، هذا وتصبح جماعة الرفاق المؤسسة الرئيسية في تنشئة الطفل أو المراهق، وتقوده لتكوين علاقات اجتماعية جديدة تختلف عن علاقاته السابقة التي عهدها في نطاق أسرته، ففي إطار هذه الجماعة تنمو ذاتية الفرد ويكون له رأي خاص وصوت مسموع، وليس من الضروري أن تكون جماعة الرفاق عاملا من عوامل الانحراف، فذلك الأمر يتوقف على مستوى الرقابة والإشراف على أنشطتها من قبل الأسرة والجهات الرسمية وشبه الرسمية، وبالرغم من ذلك فمن طبيعة هذه الجماعات أنها تشكل بيئة صالحة للجنوح والانحراف."[3]

ويمكن توضيح كيف تكون جماعة الأقران سبباً في اكساب الفرد المنتمي لها لسلوك العنف من خلال العناصر التالية:

---

[1] طه عبد العظيم حسين: سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، **مرجع سابق**، ص 290.

[2] صالح بن محمد آل رفيع العمري: **العود إلى الانحراف في ضوء العوامل الاجتماعية**، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، الرياض، 2002ص 27.

[3] محمد سلامة غباري: **الإدمان أسبابه ونتائجه وعلاجه**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1989، ص 143.

أ- نوعية الجماعة التي يرتبط معها المتعلم، فإذا كانت الجماعة من المنحرفين فلا يمكن أن ننتظر منه أن يكون مسالماً ومتميزاً في تحصيله الدراسي.

ب- وجماعة الأقران هي أحد المصادر المهمة والمفضلة عند المراهقين للاقتداء واستقاء الآراء والأفكار، ثم يعرج مباشرة إلى المقاطعة وهي شكل من أشكال العنف الرمزي في تفاعله مع أصدقائه، ولجماعة الرفاق أدواراً ايجابية لها أهميتها في حفظ وضبط سلوك الطلاب، بل ومساعدتهم على التعليم والتحصيل الدراسي، وإعدادهم جسمياً وعقلياً وانفعالياً، إلا أن جماعة الرفاق لا تقوم بدور تربوي ايجابي في جميع الأحيان، وإنما لجماعة الرفاق وقرناء السوء أدوار غير تربوية من الخطورة بمكان على مستقبل الطلاب وخاصة طلاب التعليم الثانوي.[1]

مما سبق، نصل للقول أن تأثير الأسرة على الفرد يحظى باهتمام كبير وتعد المؤسسة الأولى المسؤولة عن التطبيع الاجتماعي لأفرادها في مختلف مراحل الحياة الاجتماعية للفرد، غير أن هناك تأثير أخر على الفرد لا يقل أهمية والذي تحدثه جماعة الأقران على الفرد حيث "... يجد الطلاب جماعة الأقران المكان المناسب لهم لاختيار ما تعلموه في الأسرة من قيم اجتماعية ومعارف وأنماط سلوكية، ولكن قد يحدث بأن يتم التضحية بالقيم والمعارف والسلوكيات المجتمعية التي اكتسبوها ويتقبلوا قيم ومعايير جماعة الأقران."[2] وعليه، فإن علاقة التلاميذ مع الأقران (خاصة زملاء الدراسة) إذا أخذت توجهاً سيئاً فإن ذلك يزيد من احتمالات ارتكاب التلميذ للعنف كما سبق وذكرنا في " ... أن جماعة الرفاق لا تقوم بدور تربوي إيجابي في جميع الأحيان، وإنما لجماعة الرفاق وقرناء السوء أدوار غير تربوية من الخطورة بمكان على مستقبل الطلاب وخاصة طلاب التعليم الثانوي."[3] إضافة إلى أن دور جماعة الرفاق" يتلخص في تكوين معايير اجتماعية جديدة وتنمية اتجاهات نفسية جديدة والمساعدة في تحقيق الاستقلال...ويرى الشباب في بعض رفاقه مثله الأعلى أو أنداده بشكل أو بآخر، فإذا كان الصديق مهتماً بدراسته وفائقاً فسيتحول تأثيره إلى ميل صديقه إلى تقليده بشكل ايجابي، ولكن عندما يكون زميل المدرسة أو الحي ممن يتخذ وسيلة اليد والضرب طريقة للتعامل يميل إليه."[4]

تأسيساً على ما سبق، نستنتج أن جماعة الأقران تمثل جزء أساسي في حياة المتمدرس داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، خاصة أقران الدراسة، وتشكل منبع لرصد القيم والسلوكيات المختلفة، فمتى خضعت هذه المجموعة المصغرة لضبط والمراقبة من الأسرة وأفراد المجتمع المدرسي (فتشجع الممارسات الايجابية وتنبذ السلبية منها وتعاقب

---

[1] جمال معتوق: مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، **مرجع سابق**، ص 141-143.

[2] نهاية إسماعيل غزال، هدى محمد عساف الروسان: **اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي في مدارس الجبيل الصناعية**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 173، الجزء الثاني، 2017، ص260.

[3] محمود سعيد الخولي، **مرجع سابق**، ص74.

[4] اسماعيل محمد الزيود: العنف المجتمعي اطلالة نظرية، **مرجع سابق**، ص 98.

عليها)، متى ضمنا الحصول على جماعة أقران مضبوطة التوجه وبالتالي لا تخرج عن أسس ومبادئ المجتمع ولا تتخذ من الانحراف والعنف سبيلاً لأفرادها.

و- أسباب متعلقة بنوعية الاستهلاك التثقيفي والترفيهي:

تعتبر الوسائل التثقيفية والترفيهية سلاحاً ذا نمطين من التوجه، وتأتي محصلة الأهمية من وراء هذه الرسائل استناداً لنوعية محتواها. وقد يسبب التعرض المفرط للعنف من خلال وسائل الإعلام لظهور السلوك العنيف لدى مختلف فئات المجتمع، خاصة فئة المتمدرسين والمراهقين، ويتجسد هذا التأثير في غرس بنود قبول العنف بمؤشراته المختلفة، وعليه يعد الإقبال على العنف المدرسي نتاج استقطاب المادة الإعلامية بمختلف برامجها الداعية للعنف، وهذا أمام تزايد ساعات المشاهدة لدى المتمدرس وتراجع الرقابة الوالدية. "لعل أخطر ما يهدد التنشئة الاجتماعية الآن هو الغزو الثقافي الذي يتعرض له الأطفال والشباب من خلال وسائل الإعلام المختلفة وخاصة التلفزيون، حيث يقوم بتشويه العديد من القيم التي اكتسبها الأطفال إضافة إلى تعليمهم العديد من القيم الأخرى الدخيلة علينا."[1]

ضمن نفس الإطار بينت العديد من الدراسات في هذا المجال خطورة برامج الإعلام خاصة التلفزة (باعتبارها متوفرة لدى الجميع ولديها شعبية كبيرة لدى الأفراد) على فكر الفرد، فهي تعمل على غرس مبادئ العنف لدى مختلف الأفراد، حيث "أجرى عدد هائل من الدراسات والبحوث لتقييم آثار البرامج التلفازية وعُني أكثر هذه البحوث بآثار مشاهدة التلفزيون على الأطفال وانعكاسات ذلك على التنشئة الاجتماعية في المراحل الأولى من العمر...ولا شك أن تواتر العنف في برامج التلفاز المنتجة من الغرب قد أصبح مدعاة للقلق في جميع الأوساط الاجتماعية في العالم."[2]

وقد بين في نفس الإطار العديد من الباحثين تأثير وسائل الإعلام في إكساب وانتشار السلوك العنيف، وذلك من خلال تأكيد بعض الدراسات على وجود ارتباط بين وسائل الإعلام والعنف لدى الأفراد في المجتمع، "وذلك من خلال عرضها للصور الإجرامية عرضاً مغرياً ومشوقاً يسلط الأضواء على بعض أنواع الجرائم ويغري بارتكابها، ويقدم الطابع البطولي عند مقاومة السلطات والأجهزة الأمنية. مما يُزين واقع المجرمين من خلال عناصر المال والقوة وما يتمتعون به من نفوذ وسلطة تجعل بعض المشاهدين يتطلعون إلى محاكاتهم وتقليدهم لتحقيق ما

[1] المرجع السابق، ص 99.

[2] أنتوني غدنز: علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)، **مرجع سابق**، ص 508.

حققوه من خلال جرائمهم، ...مما يجعل المشاهد محجماً عن التعاون مع السلطات الأمنية ويزرع بذور عداء مستمر بينها وبين أفراد المجتمع."[1]

ولا يقتصر الأمر على تأثير التلفزيون على الفرد في انتهاج السلوك العنيف بل يمتد ليشمل الصحافة أيضاً، فقد "كتب عالم الاجتماع الأمريكي مارشال كلادينارد دراسة عن (الصحيفة والجريمة) أدان فيها الصحافة لقيامها بتشجيع الجريمة وتمجيدها بصفة عامة بسبب المساحات الضخمة التي تفردها لبنودها الإخبارية، فالحيز المخصص في الصحف للجريمة، ووسائل الوقاية والعلاج التي تتخذ في مواجهة قصص الجريمة المنشورة، تؤكد الانهيار المذهل للأخلاق في المجتمع الحديث، ومن المرجح مع الاستمرار في إبراز الجريمة أن تكون للصحف أهمية واضحة في أن تخلق للمتلقي أو القارئ ثقافة تدور حول الجريمة، لا تكشف عن أسبابها ووسائل علاجها بقدر ما تركز على نواحي الغموض والإثارة فيها."[2]

في اطار ما تم عرضه، يتضح أن لوسائل الإعلام دور ايجابي وأخر سلبي، ومن بين الأدوار السلبية التي تنتهجها هذه الوسائل هو إعطائها لنماذج عنف بأشكال بطولية، فتشجع بذلك على أشكال العنف المختلفة، ولأنها وسائل تجذب شرائح المجتمع المتنوعة وخاصة المراهقين والشباب، فهي تزرع فيهم قيم بديلة عن قيم التسامح والتحاور وترسم في عقولهم الانتصار من خلال الممارسات العنفية وتعمق لديهم الصلة ببرامجها بشكل قد يصل إلى درجة الإدمان على ما تقدمه من برامج، وكثيراً ما تكون هذه البرامج الإعلامية مخطط لها وتسعى لاستهداف فئات بعينها لتحقيق أغراض خفية تخدم جهات دون الأخرى، ومن بين هذه الأغراض الضمنية تحطيم كيان المجتمع وقيمه المتسامحة. ويقع المتمدرسين ضحية لهذه البرامج والوسائط الإعلامية على اختلاف أنواعها فهي دائما تقدم الجديد والمستحدث في الجريمة والعنف الجاذبة للفرد، فيعيد الفرد المتمدرس تجسيد هذه السلوكيات داخل الوسط المدرسي وقد يصل إلى درجة احضار السلاح الأبيض داخل الحرم المدرسي واشعاره في وجه أحد أفراد المجتمع المدرسي.

3- أنواع العنف في الوسط المدرسي:

يتخذ العنف لدى ممارسيه أنماط مختلفة حسب الموقف العنفي الذي يتواجد في اطاره أطراف العنف، وفي الغالب ما يكون عنف جسدي أو عنف معنوي، حيث "من المعلوم أن العنف نوعان، عنف فيزيائي يكون بإلحاق الضرر بالآخرين جسدياً ومادياً وعضوياً، وعنف رمزي مهذب يكون بواسطة اللغة، والهيمنة، والإيديولوجيات السائدة، والأفكار المتداولة. ويكون أيضاً عن طريق السب، والقذف، والشتم، والدين، والإعلام، والعنف الذهني.

[1] محمود سعيد الخولي، العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، **مرجع سابق**، ص 31.

[2] نبيل راغب: أخطر مشكلات الشباب القلق- العنف- الإدمان- الاكتئاب، **مرجع سابق**، ص 142.

لذا، يعرفه بيير بورديو بقوله العنف الرمزي هو عبارة عن عنف لطيف وعذب، وغير محسوس، وهو غير مرئي بالنسبة لضحاياه أنفسهم، وهو عنف يمارس عبر الطرائق والوسائل الرمزية الخالصة؛ أي عبر التواصل، وتلقين المعرفة، وعلى وجه الخصوص عبر عملية التعرف والاعتراف، أو على الحدود القصوى للمشاعر والحميميات."[1]

وبصورة أكثر تفصيل، يمكن أن نوضح أنماط العنف لدى الأفراد والجماعات من خلال أشكال ومستويات متفاوتة من الشدة، يمكن تصنيفها كالآتي:

أ- **العنف الجسدي**: وهو استخدام القوة الجسدية ويتمثل بالهجوم ضد كائن حي بواسطة استعمال أعضاء من الجسم كالأسنان، أو الأيدي، أو الرأس أو استخدام آلة حادة، أو السلاح، وتكون عواقب هذا السلوك إيقاع الألم والضرر.[2] وهذا النمط من العنف يعتبر من بين أصعب أنواع العنف بغض النظر عن الوسط الذي يحدث ضمنه، لأنه يتسبب بإلحاق الأذى الجسدي للطرف الأخر المشارك في العنف أو الضحية، وقد تصل إلى مستوى الإعاقات والتشويه وحتى الموت في حالات أخرى ويعاقب عليه قانونياً بعقوبات قاسية تتمثل في السجن في المواقف التي تتطلب ذلك.

ب- **العنف اللفظي**: ويكون بالشتم والقدح والتهديد والتوبيخ، وإهانة الأخرين.

ج- **العنف الرمزي (غير اللفظي)**: ويكون بتحقير الآخرين، والاستهزاء والسخرية بهم، والحرمان المادي والعاطفي، والنفسي والاجتماعي، والنبذ والإهمال، والتفرقة والتمييز، وإيقاع الظلم، وعدم المساواة.[3] وهناك من الباحثين من يطلق عليه تسمية العنف المعنوي حيث أنه "يمارس من خلال الضغوط النفسية على الإنسان وذلك بإخضاعه لمؤثرات ذهنية وعاطفية وإيلام نفسي وحرمان عاطفي بصورة تفقد الإنسان توازنه."[4]

ونجد من الباحثين من يصنف العنف بشكل مختلف يمكن توضيحه وفق ما يلي:

أ- عنف من خارج المدرسة:

- زعرنة أو بلطجة: هو القادم من خارج المدرسة إلى داخلها على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا طلاباً ولا أهالي، حيث يأتون في ساعات الدوام أو في ساعات ما بعد الظهر من أجل الإزعاج أو التخريب وأحياناً إتلاف الممتلكات العامة للمدرسة.

---

[1] جميل حمداوي: أسس علم الاجتماع، **مرجع سابق**، ص 241-242.

[2] أحمد رشيد عبد الرحيم: **العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق**، مؤسسة الوراق للنشر، ط1، عمان، 2007، ص20.

[3] وزارة التربية والتعليم: **الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة**، إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة، المملكة الأردنية الهاشمية، 2007، ص 8.

[4] عبد الله عبد الغني غانم: **جرائم العنف وسبل المواجهة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ط1، الرياض، 2004، ص17.

– عنف من قبل الأهالي: عنف إما بشكل فردي أو بشكل جماعي أو قبلي (مجموعة من الأهالي) ويحدث ذلك عند حضور الآباء دفاعاً عن أبنائهم فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين وممتلكات المدرسة، مستخدمين أشكالاً مختلفة من الاعتداءات وقد تصل إلى استخدام الأسلحة.

ب– عنف من داخل المدرسة:

– بين الطلاب أنفسهم.

– بين المعلمين أنفسهم.

– بين المعلمين والطلاب.

– عنف بين المعلمين والإدارة المدرسية.

– عنف بين المدرسة وأولياء الأمور.

– التخريب المتعمد للممتلكات العامة.

– عنف الطلاب تجاه الممتلكات الخاصة والعامة، وأطلق عليه اسم العنف المادي الفردي، حيث ينبع نتيجة فشل الطالب وصعوبة مواجهة أنظمة المدرسة والتأقلم معها.[1]

تعكس أنماط العنف تباين تصنيفات الباحثين لها، فهناك من أسس لهذه الأنماط استناداً إلى القوة الجسدية والمعنوية وصنف العنف طبقاً لذلك، واتجاه أخر من الباحثين قدم أنماط أخرى وذلك بالرجوع إلى مستوى العلاقات القائمة بين الأفراد في المجتمع المدرسي وصنفوا العنف بأنماط أخرى منطلقين من عنف داخلي وعنف خارجي (خارج البيئة المدرسية)، ولا بد من الإشارة ضمن هذا الصدد، إلى أن هذا الاختلاف في تصنيف أنماط العنف لا يقلل من أهمية هذه التصنيفات أو يميز أنماط دون الأخرى وإنما هذه الأنماط تبرز لنا التنوع في طرح العنف بأنماطه المختلفة.

4– محاور العنف في الوسط المدرسي:

نهدف من خلال معالجتنا التحليلية لهذا العنصر من الفصل والمتعلق بمحاور العنف في الوسط المدرسي لتبيان الأطراف الممارسة للعنف والرادة عليه، باعتبار أن لأي فعل ردة فعل عكسية من الأخر، ففعل العنف مرتبط بأفراد تربطهم صلات تأخذ اتجاه ينطلق منه العنف وموقف يستقبل هذا الفعل ويرد عليه. وغالباً ما تتجلى ردة الفعل عن العنف في ممارسات عنيفة أيضاً، وهو ما جعلنا نحدد محاور العنف استناداً للعلاقات التربوية بين أطراف الفعل التربوي داخل المؤسسة التربوية.

[1] عادل محمود رفاعي: أهوال العنف المدرسي، **مرجع سابق** ، ص 80-81.

يمكن استجلاء الأطراف الأساسية التي تدخل في معادلة ممارسة فعل العنف أو الخضوع لفعل العنف في مؤسساتنا التربوية، وهي علاقات الفاعل والمفعول به، ويمكن أن نركز دوائر هذا العنف في المحاور العلائقية التالية:

أ- علاقة التلاميذ بزملائهم: وتتحدد العلاقة بين الطلاب وزملائهم بمدى التجانس و الخلفيات الاجتماعية والثقافية للطلاب وأساليب التنشئة المتبعة في تربيتهم، ومدى ارتباطهم ببعضهم البعض بعلاقات تتسم بالمودة والاحترام، بما ينعكس بالإيجاب على تحصيلهم والأدوار التي يقومون بها في المواقف التعليمية، ومدى التزامهم بالسلوك القويم بما يحقق توافقهم السوي، وقد تتسم هذه العلاقة بالسلبية نتيجة سوء معاملة الطلاب لبعضهم البعض فيصابون بالإحباط وكراهية المدرسة، فالطالب حين يلتحق بالمدرسة، أو ينتقل من صف دراسي إلى أخرى أو حين يتحول من مرحلة تعليمية إلى أخرى يواجه متطلبات اجتماعية وتعليمية جديدة، إما أن يتكيف معها وإلا واجه مشكلات تحتاج إلى المساعدة، وأغلب هذه المتطلبات ترتبط بضوابط ومسؤوليات مدرسية جديدة وعلاقات متجددة مع زملائه من الطلاب وكذلك مع المدرسين وتحتاج إلى عمليات من التكيف والتوافق الاجتماعي.[1]

2- علاقة التلاميذ بالمعلمين: لم يعد فعل العنف مقتصراً على التلاميذ فيما بينهم، بل تعدى ذلك العنف الذي يقوم به التلميذ ضد أستاذه... ففي السابق لم يكن هذا معروفاً وإن وجدت فتكاد تكون حالات نادرة الحدوث، وعلينا بالتالي أن ندرس هذه الظاهرة لنصل إلى أسباب حدوثها، وكذلك نلاحظ في المجالس الإدارية في المدرسة ارتفاع صوت الأساتذة على بعضهم، وقد تصل المناقشات إلى درجة العنف فيما بينهم.[2]

3- علاقة التلميذ بالهيئة الإدارية: قد يكون رجل الإدارة هو الآخر موضوعاً لفعل العنف من قبل الطالب، إلا أن مثل هذه الحالات قليلة جداً... وتتحدد علاقة الطلاب بإدارة المدرسة بنمط القيادة المدرسية (دمقراطية- بيروقراطية)...[3] وهذه العلاقة ليست حالة احتكاك دائم بين التلميذ ورجل الإدارة، لأن رجل الإدارة عادة ما يتدخل عندما يفقد المدرس السيطرة على تلميذ قام بفعل عنيف، لذلك فحالات العنف بين رجل الإدارة والتلميذ قليلة جداً.[4]

وعليه، تتحدد محاور العنف انطلاقاً من مختلف الفاعلين التربويين الذين تربطهم علاقات تربوية واجتماعية في سياقات المؤسسة التعليمة، وغالباً ما تتجسد هذه العلاقات بالدرجة الأولى في علاقة الأستاذ بالتلميذ، ثم علاقة التلاميذ مع بعضهم البعض، وبدرجة أقل علاقة التلاميذ برجل الإدارة، واستناداً لهذه العلاقات تتجلى المحاور

---

[1] محمود سعيد الخولي: العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، **مرجع سابق**، ص 88-89.

[2] علي بركات: العوامل المجتمعية للعنف المدرسي دراسة ميدانية في مدينة دمشق، **مرجع سابق**، ص102.

[3] محمود سعيد الخولي : العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، **مرجع سابق**، ص 88- 89.

[4] علي بركات، العوامل المجتمعية للعنف المدرسي دراسة ميدانية في مدينة دمشق، **مرجع سابق**، ص 102.

والأطراف المشاركة والمسببة للعنف في الوسط المدرسي. وقد تتشابك هذه العلاقات وتتبادل لترسم محاور العنف في الفضاء المدرسي

ثانيا: العنف في الوسط المدرسي الجزائري حجمه...مظاهره...ونتائجه.

1- حجم ظاهرة العنف في الوسط المدرسي الجزائري (مؤشرات احصائية مختصرة):

قبل التعريج على المؤشرات الاحصائية لظاهرة العنف في المجتمع المدرسي الجزائري جدير بنا الإشارة إلى دلالات احصائية عالمية غربية وعربية، وذلك باعتبار ظاهرة العنف تمس مختلف المجتمعات في العالم ومؤسساتها التعليمية "ففي الدول المتقدمة تظهر الإحصائيات بالولايات المتحدة الأمريكية أن أكثر من ربع مليون تلميذ يتعرضون للعنف شهرياً، ويواجه 125000 معلم تهديدات باستخدام العنف، كما أن 60% من تلاميذ المرحلة الثانوية يملكون أسلحة، وقاموا بإطلاق النار على شخص داخل الثانوية"[1] وهذه الاحصائيات تدل على الارتفاع الخطير لظاهرة العنف في مدارس المجتمعات المتقدمة وبذلك تعاني الأوساط التعليمية من أخطر أنواع العنف وهو العنف بالسلاح رغم تطور هذه المجتمعات وسمعتها المروج لها وهي مجتمع السلم والسلام أو مجتمع اللاعنف.

في حين أشارت مختلف التقارير الرسمية في المجتمعات العربية عن تزايد حجم هذه الظاهرة في الأوساط التربوية، ويمكن ذكر بعض الإحصائيات على سبيل التوضيح فنجد "الاحصائيات في الأردن تشير إلى أن العنف في المؤسسات التربوية ظاهرة مستفحلة، حيث أشار ما يقارب من 98% من تلاميذ المدارس أن العنف موجود في هذه المدارس."[2] وفي الكويت "أجريت دراسة حول العلاقات الاجتماعية في المؤسسات التربوية، تبين أن طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب علاقة سلطوية بنسبة 72.85% في مقابل 4.26% علاقة ديمقراطية، تدعم هذه السلطوية نسبة العلاقة الفوضوية التي بلغت 17.14%، وكذلك نسبة العلاقة اللامبالية التي بلغت 5.71%، كما أن العلاقة بين الإدارة والطالب تتسم هي الأخرى بالسلطوية بنسبة 74.28%..."[3]

وفي تونس تم تسجيل 826حالة عنف موجه من بين 2025 حالة كما تم تسجيل 212 حالة عنف متبادل في حين تؤكد نفس الأرقام الرسمية أنه تم تسجيل 175حالة عنف دون سلاح أبيض مما يعني أنه هناك حالات استعمال أسلحة بيضاء لم نعثر لها على رقم يذكر. في حين يتعمد 147 تلميذاً سنوياً حسب أرقام

---

[1] بكير مليكة، شلابي سهيلة: **واقع العنف في الوسط المدرسي وطرق مواجهته من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي** (دراسة ميدانية بثانوية أحمد مرزوقي بالرويبة)، دراسة منشورة ضمن كتاب إشكالية العنف في المجتمع العربي، تجميع نسيسة فاطمة الزهراء، منشورات ألفا للوثائق، ط1، الجزائر، 2019، ص 130-131.

[2] ميزاب ناصر: **مؤشرات العنف في الوسط المدرسي (دراسة مسحية في متوسطات وزارة التربية ولاية تيزي وزو نموذجاً)**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، د. ط، الجزائر، 2014، ص 24.

[3] محمود سعيد الخولي: العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، **مرجع سابق**، ص53.

السنة الدراسية 2005-2006 اتلاف أو تدليس وثائق مؤسسته التربوية.[1] وتحمل هذه الاحصائيات دلالات مروعة حول الانتشار الواسع لظاهرة العنف في الوسط المدرسي، فلا يوجد مجتمع سلمت مؤسساته التربوية من هذه الظاهرة المستفحلة.

أما على المستوى المحلي، فنجد أن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي الجزائري لها طابعها الخاص حيث تعكس أوضاع متعلقة بالبيئة التربوية والاجتماعية الجزائرية حتى وإن كانت شبيهة بالأوضاع التربوية العربية في سياقها العام "في تقرير صادر عن قيادة الدرك الوطني حول ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري تبين أن السب والشتم يشكلان 40% من جرائم القانون العام تورط فيها أكثر من 76572 شخصاً، رغم تسجيل تراجع بأزيد من 9% سنة 2008 مقارنة بنسبة 2007 في قضايا الإجرام العام، إلا أن عدد المتورطين فيها لا يزال مرتفعاً بشكل واضح نظراً للعدد الكبير من المعتدين حيث ناهزوا 27567 متورطين مسجلين زيادة ب 15% مقارنة مع 2007، حيث قدر عدد المتورطين فيما يخص جرائم القانون العام يساوي 8156 قضية تضمنت السب والشتم بشتى أنواعه، فقد تورط فيها 12124 شخصاً وتم إيداع أزيد من ثلثهم السجون، وتجدر الإشارة إلى أن 53% من هذا النوع من الاعتداء كان من نصيب قضايا السب والشتم المرفق بالجرح والضرب العمدي."[2]

إذن حالات العنف والجريمة في المجتمع الجزائري موجودة وبحجم كبير، والمدارس الجزائرية تعتبر انعكاس للثقافة المجتمعية الموجودة، وبذلك نجد العنف في مدارسنا موجود وهو ما تدل عليه الإحصائيات المختلفة "فبحلول السنة الدراسية 2012-2013 أعلنت وزارة التربية الوطنية عبر مختلف وسائل الإعلام عن خطورة هذه الظاهرة واستفحالها في الوسط المدرسي بجميع مراحله، بعد النتائج التي قدمها الملتقى المغاربي حول الشباب والعنف في المدارس، الذي نظمته وزارة التربية الوطنية مؤخراً في الجزائر، فجاءت الاحصائيات مخيفة ومرعبة، فقد جاء في التقرير أن 4555 أستاذ تعرض إلى العنف من قبل التلاميذ مقابل 1942 تلميذ تعرضوا للعنف من طرف الأساتذة وموظفي الإدارة، وبلغت حالات العنف ما بين التلاميذ أنفسهم 17645 حالة، بالإضافة إلى تسجيل 16 حالة انتحار بين التلاميذ في ظرف أقل من أربعة أشهر."[3] وما يمكن أن تدلل عليه هذه الإحصائيات، هو أن الوسط المدرسي الجزائري لا يخلو من حالات العنف بل يشهد انتشاراً واسعاً للعنف وتعدداً في الأطراف الممارسة له وهذا الأمر مقلق ويدعو للحيرة، فلا يمكن التغافل عن مثل هذه الإحصائيات وعن دلالاتها في رحم

---

[1] **المرجع السابق**، ص55.

[2] مختار رحاب: **العوامل السوسيوثقافية لظاهرة العنف لدى الشباب الجامعي حالة الإقامات الجامعية بقسنطينة**، دراسة سوسيو أنثربولوجية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2010، ص151.

[3] بكير مليكة، شلابي سهيلة، **مرجع سابق**، ص 131.

المؤسسة التربوية الجزائرية خاصة، مما يوحي أننا أمام ظاهرة تربوية تحتاج إلى مقاربتها من زاوية سوسيولوجية للكشف عن بواعثها ومسبباتها.

كما سجلت الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان تصاعدا مخيفاً لظاهرة العنف المدرسي عبر المدارس الجزائرية، بسبب عدد من حوادث الاعتداء على أساتذة وتلاميذ بالمدارس في مختلف أنحاء الوطن، ما دفع المكتب الوطني للرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق إلى دق ناقوس الخطر داعيا إلى تشريح أسباب تصاعد هذه الآفة وأنجع السبل لمكافحتها، وأكدت المنظمة أنها ترصد كل سنة أزيد من 160 حالة عنف متبادل بين الأساتذة والتلاميذ، منها ما يتعلق بضرب الأساتذة للتلاميذ، وأخرى تتعلق باعتداء التلاميذ على الأساتذة. و أرجعت السبب إلى غياب استراتيجية تربوية واضحة في التكوين وخلق رجل تعليم متشبع بالثقافة الكافية والمعرفة المتاحة كونيا .[1]

وأفاد تقرير أعدته اليونسكو شهر جانفي الجاري خلال المنتدى العالمي للتعليم لعام 2019 المنعقد في لندن، أن 32 بالمائة من التلاميذ يتعرضون للعنف المدرسي، وذكر التقرير الذي شمل 144 دولة عبر العالم، أنّ العنف والمضايقات أو تسلط الأقران في المدارس يمثلان مشكلة عالمية ضخمة، حيث أفاد التقرير بأنّ الشهر الماضي شهد تعرّض طالب واحد تقريباً من بين ثلاثة طلاب للمضايقات من قبل أقرانه في المدرسة أو للعنف البدني، وذلك بمعدل مرة واحدة على الأقل .[2]

تدلل جملة الاحصائيات التي تم الإشارة إليها، إلى الارتفاع والتنامي المفرط لحالات العنف الممارس داخل المؤسسات التعليمية في مختلف المجتمعات العالمية والمحلية، والمدارس الجزائرية كذلك تشهد تزايد في ظهور العنف وهو ما يهدد أمن الفضاء التربوي ويلحق الضرر بأفرادها وممتلكاتها. ويظهر العنف في الوسط المدرسي بأشكال متنوعة وهو ما سيتم التعرض له في العنصر الموالي من الفصل.

2- مظاهر العنف في الوسط المدرسي وأشكاله:

تتباين طرق ومظاهر التعبير عن العنف في المؤسسات التربوية باختلاف المواقف والأفراد المحدثين لفعل العنف، فالفضاء المدرسي أصبح مسرحاً لمختلف أنواع العنف، خاصة وأن "من بين الظواهر الملفتة للنظر في السنوات الأخيرة انتشار ظاهرة العنف الذي يبلغ أحياناً درجة العدوان في المجال المدرسي، هذا المجال الذي من المفروض فيه أن يتسم بالانضباط والنظام واحترام آداب السلوك والامتثال للقوانين التي تفرضها المؤسسات التعليمية. فالمؤسسة التعليمية كانت إلى وقت قريب أشبه بمحراب للتعبد له ما له من قدسية وإجلال، وإلى حد الآن لا يزال هناك من

[1] جريدة الجزائر الجديدة: 160حالة عنف سنوياً...المدرسة الجزائرية تغرق في العنف، يومية اخبارية وطنية شاملة، عدد 3-2-2020، متوفر على الرابط: https://www.eldjazaireldjadida.com/16

[2] المرجع نفسه.

يعتقد بأن العلاقة التربوية بين المعلم والمتعلم ينبغي أن يسودها جو الاحترام والتقدير لِواهب العلم والمعرفة وأن يشعر المتعلم بالخشوع والرهبة تجاه المكان الذي يتردد عليه لاكتساب المعرفة."[1]

ويتخذ السلوك العنيف (عند المراهق) في المدرسة أشكالاً ومظاهر، فهو يتنوع بين ممارسة العنف المادي كالضرب والجرح وممارسة العنف المعنوي والرمزي كالتلفظ بالكلام السيء... الخ، ويمكن ملاحظة مظاهر العنف في الوسط المدرسي من خلال العناصر التالية:

أ- إثارة الفوضى والشغب: لعل هذا هو المظهر الأكثر انتشاراً في المدرسة الجزائرية، فهو سلوك عدواني يقوم به التلميذ ضد زملائه أو أساتذته، وذلك لعدة أسباب منها ما هو نفسي كالإحباط ومحاولة التنفيس أو لجلب الانتباه، ومنها ما هو اجتماعي كسوء المعيشة، ومنها ما هو خلقي كنقص السمع.

ب- الغياب المتكرر والهروب من المدرسة: وهذا تعبير عن رغبة التلميذ في الابتعاد عن جو المدرسة الذي يشكل بالنسبة إليه ما يشبه السجن، ويشكل بذلك على كاهله من كل النواحي سواء الرفاق أو المعلم أو الإدارة.

ج- الاعتداءات اللفظية: هذا المظهر هو الأكثر شيوعاً في المدرسة ويندرج ضمن فئة العنف المعنوي، ويتمثل في توجيه الكلام القاسي المؤلم أو الفاحش ضد الزملاء أو الأساتذة أو العاملين.

د- الشجارات بين التلاميذ: هو أحد فروع العنف المادي، ينتشر خاصة بين التلاميذ فيما بينهم خلال اشتباكات وشجار وتدافع خاصة في ساحة المدرسة أو داخل القسم.

هـ- اعتداءات جسدية: الاعتداء هو استخدام القوة الجسمية بشكل متعدد ضد الأخرين سواء باستعمال الأيدي أو بواسطة السلاح الأبيض، وهو أحد أنواع العنف المادي، ويتمثل في الضرب أو الجرح أو اللطم أو الركل أو القذف بالحجارة...[2]

وعليه، يمكن القول أن العنف في الوسط المدرسي له مظاهر عديدة ومختلفة، فيتمظهر بشكل جسدي مادي ولفظي ورمزي، وبذلك تعكس تمظهرات العنف أنماطه، حيث يلاحظ نمط العنف الجسدي من خلال ممارسات عنيفة للفرد تتجلى في الغالب في الضرب والانتهاكات والتعديات الملموسة والملاحظة، كما يمكن أن يأخذ العنف شكل لفظي عن طريق الشتم والتلفظ السيء، بالإضافة إلى النمطين السابقين يبرز نمط خطير من العنف وهو العنف الرمزي أو المعنوي وهو يحمل مدلول أكثر عمقاً تتجلى أبعاده في التحقير والإيماءات القاسية. ولكل هذه الأشكال من العنف أضرار وتأثيرات على المتعلم وعلى باقي أفراد المجتمع المدرسي. وهو ما نسعى لتوضيحه من خلال العنصر الموالي والمتعلق بالنتائج الوخيمة لظاهرة العنف في المدارس وآثارها.

---

[1] محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون: **إدارة الصف والمخرجات التربوية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، د. ط، عمان، 2011، ص 122.

[2] ميزاب ناصر، **مرجع سابق**، ص 82-83.

3- نتائج العنف في الوسط المدرسي وتأثيراته:

تعد مشكلة العنف في الوسط المدرسي من أصعب المشكلات التربوية فهي تؤثر على التلميذ ومختلف أطراف الفعل التربوي، وعلى المؤسسة والمجتمع بصفة عامة، وسيتم التعرض لجملة التأثيرات السلبية لظاهرة العنف على التلميذ، وذلك باعتباره المحور الرئيسي في الفعل التربوي وأكثرهم تضرراً من نتائج العنف سواء كان ممارساً له أو ضحية لفعل العنف من الطرف الآخر. ويتضمن تأثير العنف المدرسي على التلاميذ الأربعة مجالات الآتية:

أ- المجال السلوكي: عدم المبالاة، عصبية زائدة، مخاوف غير مبررة، مشاكل انضباط، عدم قدرة على التركيز، تشتت الانتباه، سرقات، الكذب، القيام بسلوكيات ضارة مثل شرب الكحول أو المخدرات، محاولات للانتحار، تحطيم الأثاث والممتلكات في المدرسة، اشعال النيران، عنف كلامي مبالغ فيه.

ب- المجال التعليمي: هبوط في التحصيل التعليمي، تأخر عن المدرسة وغيابات متكررة، عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية، التسرب من المدرسة بشكل متقطع.

ج- المجال الاجتماعي: انعزالية عن الناس، قطع العلاقات مع الآخرين، عدم المشاركة في نشاطات جماعية، تعطيل سير الجماعة، العدوانية تجاهلا للآخرين.

د- المجال الانفعالي: انخفاض الثقة بالنفس، اكتئاب، ردود فعل سريعة، الهجومية الدفاعية في مواقفه، التوتر الدائم، مزاجية اتجاه الذات، شعور بالخوف وعدم الأمان، وعدم الهدوء والاستقرار النفسي.[1]

هذا ولا يمكن أن نغفل أن هذا العنف المدرسي له آثار أخرى مرتبطة أيضاً بالبيئة المدرسية تنعكس على طلاب المدارس والمدرسة والإدارة، ويمكن إضافتها على النحو التالي:

- تدمير أثاث المدرسة وبيئتها وتشويهها.
- فشل بعض الطلاب في استكمال فرص تعليمهم.
- زيادة نسبة الانحراف في كثير من صور بين طلاب المدارس مثل تعاطي المخدرات، السرقة، النصب والاحتيال، الخروج عن سلطة الوالدين والمدرسين، الهروب من المدرسة، زيادة نسبة الأمية، مشكلات الأسرة المترتبة عن سلوك عنف الأبناء، إضعاف النظام التعليمي، الخروج عن السلطة المدرسية، إلحاق الأذى بالأخرين.[2]

يتبين من خلال ما سبق، أن لظاهرة العنف المدرسي مخلفات وأثار تسبب الضرر لتلاميذ على وجه التحديد، حيث نجدهم يعانون من العزلة الاجتماعية الحادة، بالإضافة إلى مشكلات في التكيف الاجتماعي وصعوبة بناء علاقات اجتماعية مع الآخرين، وانخفاض مؤشرات الذات الاجتماعية المشاركة لهم، مع بروز العديد من

---

[1] علي عبد القادر القرالة: مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات، **مرجع سابق**، ص 30-31.

[2] طارق عبد الرؤوف، ايهاب عيسى المصري: **العنف المدرسي مفهومه أسبابه علاجه**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2014، ص99-100.

المشكلات التربوية مثل التسرب والانقطاع عن الدراسة التي تنعكس بشكل غير مباشر على التعليم والمؤسسة التربوية والمجتمع كذلك. كما يواجه "الأطفال الذين يعيشون مع العنف عدة مخاطر وتتجاوز هذه المخاطر خطر التحول إلى فرد عنيف أو ضحية دائمة للعنف، ومن المشكلات المرافقة لمشكلة العنف مشكلة التسرب من المدارس ومشكلات الإدمان."[1]

ثالثا: مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

بداية لابد من الإشارة إلى أن ظاهرة العنف بصفة عامة موجودة منذ تشكلت المجتمعات فلا يمكن أن نجزم بوجود حياة اجتماعية خالية كلية من العنف، كما أن العنف في المؤسسات التعليمية يعتبر في الكثير من الأحيان انعكاس لعنف مجتمعي، وذلك في سياق أن المدرسة مؤسسة مصغرة لمجتمع كبير توجد ضمنه، وتعتبر أشكال العنف المدرسي امتداد لعنف موجود مسبقاً في محيط اجتماعي تعكسه مؤسسات التنشئة الاجتماعية بدءاً بمؤسسة الأسرة التي تعتبر الحاضن الأول للفرد، وانطلاقاً من اعتبار العنف في الوسط المدرسي هو نتيجة لجملة من العوامل من داخل المؤسسة التربوية وخارجها، ارتئينا ضمن هذا المحور من الدراسة النظرية أن نقف عند بعض الإجراءات والأساليب المقللة من حدة العنف ومظاهره في الفضاءات التعليمية استناداً لأدوار كل مؤسسة في المجتمع اتجاه ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، وذلك وفق ما يلي:

1- دور الأسرة في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

تنبثق أهمية الأسرة من أهمية أدوارها المجسدة في تنشئة الأفراد ليصبحوا موطنين صالحين في المجتمع الذي ينتمون إليه، فلمؤسسة الأسرة وظائف لا يمكن لمؤسسات أخرى تعويضها فيها، خاصة إذا تعلق الأمر بالجانب القيمي، فتنشئة الفرد على قيم متفق عليها اجتماعياً يعد من أولويات أي أسرة في العالم، خاصة الأسرة الجزائرية التي عرفت عدة تحولات منها ما يتعلق بالجانب الاستعماري الذي عرفته العديد من الأسر العربية، وكذلك التغيرات التي فرضها الوقت الراهن وتجليات العولمة على مختلف جوانب الحياة الأسرية.

في نفس السياق، تنبثق توجهات وأراء تحصر دور الأسرة في وظائف محددة كاعتبارها المأوى والمكان الطبيعي الحاضن للفرد، غير أن دورها يتعدى ذلك إذ أن "واقع الأمر مخالف تماماً، ذلك أن الوظيفة الأهم في اعتقادنا هي وظيفة التربية والتنشئة الاجتماعية (الوظيفة الوقائية). والتي أساسها التربية والتعليم والتوجيه والتهذيب الأخلاقي

[1] تهاني محمد عثمان منيب، عزة محمد سليمان: **العنف لدى الشباب الجامعي**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2007، ص33.

ومساعدة الأطفال على النجاح الاجتماعي، وحمايتهم من الوقوع في الجريمة والجنوح، أي الحرص على إعدادهم للحياة المستقبلية إعداداً جيداً وحمايتهم ووقايتهم."[1]

تمثل خلية الأسرة بناء جوهري في أي مجتمع، والبيئة الأسرية لا بد أن تضع في أولوياتها أن تحافظ على توازنها واستقرارها وتتضافر لمواجهة أي مشكلة تعترضها، فعليها أن تغرس في أبنائها صور المحبة والاحترام واللاعنف ليستطيعوا الاندماج في المجتمع بشكل مرن يضمن لهم تحقيق ذاتهم الاجتماعية بفعالية "إضافة إلى تربيتهم على ثقافة التسامح وتقبل الرأي والرأي الأخر فإنه من شأن ذلك أن يخلق جيل متسامح، ناهيك عن الحذر من استخدام تكنولوجيا المعلومات داخل المنزل... وعدم مشاهدة برامج العنف ومشاهدة البرامج الهادفة التي تركز على القيم الجميلة في مجتمعنا، ومن معاني الصدق وكرم الأخلاق الحميدة ونبذ العنف بكافة أشكاله، من شأنه كل ذلك ايجاد منظومة من الأخلاق لدى هؤلاء الأبناء خاصة إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أن الأطفال في السنوات الخمس الأولى من عمرهم تصقل لديهم الشخصية ويتكون لديهم مخزون من الصفات التي من الصعب تغيرها في المستقبل، وأن هؤلاء الأطفال ينطلقون إلى مجتمع المدرسة يحملون هذه الصفات وبالتالي تؤثر على محيطهم سواء في المدرسة أو الحي أو الأسرة الكبيرة، لذلك ينبغي على الآباء والأمهات الالتزام بثقافة التسامح ذلك أن الأب أو الأم في الأغلب هو المثل الأعلى للأبناء والقدوة لهم في التصرفات."[2] ويمكن توضيح أدوار الأسرة المقترحة للحد من العنف المدرسي بنوع من التفصيل من خلال العناصر التالية:

– تلعب الأسرة دوراً مهماً في عملية التنشئة الاجتماعية المتعلقة بأنماط السلوك السوي ونقل الثقافة المجتمعية والقيمية لطالب.

– يجب أن توجه الأسرة حياة الطالب فيما يتعلق بالمواقف التي يجب أن يثور فيها ليحافظ ويدافع عن نفسه، والمواقف التي يجب أن يتجنبها والمواقف التي يبدو فيها بسلوك عدواني.

– يجب أن توجه الأسرة عن طريق التنشئة الاجتماعية الطالب نحو ايجاد مسلك لتفريغ الشحنة العدوانية.

– تعمل الأسرة من خلال التنشئة الاجتماعية على تجنب إثارة الاستجابة العدوانية كطاقة كافية حتى لا تتحول إلى حركة عدوانية للطالب.

– مراقبة سلوك الطلاب وتوجيههم عند ظهور بوادر ومؤشرات عدوانية.

– ترسيخ القيم الدينية والأخلاقية التي توجه سلوك الطلاب نحو التخلص من الميول العدوانية، والبعد عن التعصب القبلي الذي ينعكس على سلوكهم في الحياة.

---

[1] أحسن مبارك طالب: **الأسرة ودورها في وقاية أبنائه امن الانحراف الفكري**، الاجتماع التنسيقي العاشر لمديري مراكز البحوث والعدالة الجنائية ومكافحة الجريمة حول (الأمن الفكري)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ط1، الرياض، 2005، ص105.

[2] صفوان مبيضين: **العنف المجتمعي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2013، ص 129-130.

- يجب أن تعمل الأسرة من خلال التنشئة الاجتماعية على تجنب الطلاب مواجهة المتغيرات التي تؤدي إلى العنف.[1]

ولكي تنجح الأسرة في تحقيق جملة هذه الأدوار فإن ذلك يتطلب منها أن تحقق تنشئة تواصلية ايجابية مع أبنائها وتتفاعل معهم على نحو يشجعهم على الانتماء الأسري والاجتماعي، وفي هذا الاطار ترى التفاعلية الرمزية "أن التنشئة الاجتماعية تعد مدى الحياة، حيث يتفاعل الفرد في حياته مع مختلف الجماعات التي ينتمي إليها – الأسرة خاصة– والفرد في حياته مع جماعات عديدة، ومتنوعة يكتسب من خلالها بلورة لطبيعة شخصيته، كما أن هذه الجماعات تمثل موجّهات للفرد من خلال اكتساب الأفكار والمعاني المختلفة...،كما أن عملية التنشئة تأخذ وقتاً وتحتاج إلى فهم وإدراك الآخرين من خلال التفاعل مع المجتمع، وبصورة خاصة تفاعل الطفل مع والديه."[2]

ومنه، فإن للأسرة دور فعال في ترسيخ ثقافة التسامح لدى أبنائها، فهي أهم مؤسسة تربوية تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية للفرد، ولابد أن يقوم الوسط الأسري على مبادئ مشجعة على الحوار وزرع قيم التواصل الفعال ولا بد أن تقوم الأسرة على نبذ لكل ما له علاقة بالعنف، كما عليها أن تكون خالية من مختلف المشاكل الأسرية المسببة للعدوان. وهذا اعتباراً من كون "أن الأسرة في حقيقتها محضن لمعاني الإنسانية والقيم والمبادئ، وفيها يتعلم الإنسان كيف يعمل في مجموعة بشرية صغيرة وكيف ينشئ علاقات اجتماعية لتبادل من خلال حب الخير والمسؤولية والتحمل والتضحية والإحسان والإيثار ثم ينقلها معه إذا خرج إلى الأسرة الكبيرة، المجتمع الأكبر، إلى العالم، إلى كل الناس."[3]

2– دور المؤسسات التعليمية في الحد من العنف في الوسط المدرسي.

تشكل التنشئة الاجتماعية عامة والتنشئة المدرسية خاصة المحدد الجوهري لمستقبل المجتمع فهي المسؤولة عن بناء أفراد المجتمع وتطبيعهم على نحو سليم وفق أهداف مجتمعية مشتركة، فالتنشئة تكون لدى الفرد "المهارات الحضارية التي تعطي فيما بعد بُعد حضاري للمجتمع الذي أصبح لديه تغيرات سريعة تحتاج من الإنسان إلى السرعة في التكيف معها والاستجابة لها، ولا يتم هذا إلا عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية الهادفة والفعالة، والتي بواسطتها أيضاً نكتشف قدرات التلميذ وطاقاته وتأهله لتفجيرها، وترشده إلى كيفية تسخيرها في خدمة

[1] عادل محمود رفاعي: أهوال العنف المدرسي دليل المربي في التعامل مع المراهق العنيف، **مرجع سابق**، ص102- 103.

[2] خيري خليل الجميلي: **الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة والطفولة**، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية،1993 ، ص56.

[3] فاطمة عمر نصيف: **الأسرة المسلمة في زمن العولمة**، دار الأندلس الخضراء، ط1، المملكة العربية السعودية، 2006، ص48.

المجتمع وأهدافه، وهي الوسيلة لبقاء المجتمع والمحافظة على ثوابته الأصلية عن طريق عملية التنشئة التي تدخل فيها القيم الحضارية والثقافية، والاجتماعية من جيل إلى جيل وتحقق التواصل بين الأجيال."[1]

مواصلة في نفس الطرح، نجد أن المؤسسات التعليمية تحتل مكانة هامة في غرس قيم الأمن والسلام لدى أفرادها، فتلعب دور كبير في الحد من ظاهرة العنف، خاصة وأن "المدرسة مؤسسة اجتماعية، أنشأها المجتمع لتشارك الأسرة مسؤوليتها في التنشئة الاجتماعية تبعاً لفلسفته ونظمه وأهدافه، وهي متأثرة بكل ما يجري في مجتمعها، ومؤثرة فيه أيضا، إنها الأداة والوسيلة والمكان الذي بواسطته تنقل الفرد من حال التمركز حول الذات، إلى التمركز حول الجماعة، وهي الوسيلة التي يصبح بها الفرد إنساناً اجتماعياً، وعضو فاعل في المجتمع."[2] والواجب على المدرسة أن تضطلع بأدوار تربوية إضافة إلى الأدوار التعليمية، تحاول من خلالها بث ثقافة السلم واللاعنف بين التلاميذ، عن طريق المواد العلمية المباشرة وعن طريق الأمور العملية من تضامن وتطوير للذوق وحب للطبيعة واحترام لحياة الآخرين.[3] وفي نفس التوجه، يمكن ذكر أهم الأدوار المنوطة بالمؤسسات التربوية والتعليمية في مواجهة العنف وفق ما يلي:

- تشكيل لجان دائمة لمتابعة العنف في المدارس.
- دعم النشاط المدرسي بالميزانية الملائمة للصرف على البرامج.
- الاهتمام بالمبنى المدرسي والكثافة الطلابية بالصفوف، حيث إن الكثافة الطلابية العالية تساهم في انتشار العنف الصفي من خلال الازدحام .
- شغل وقت الطلاب أثناء العطلة ببرامج هادفة وجاذبة.
- التنمية المهنية للهيئة التعليمية والإدارة وتدعيم سيكولوجية التعامل مع الطالب العنيف المراهق.
- زيادة عدد الأخصائيين الاجتماعيين والنفسيين بالمدارس .
- إصدار لوائح نظام رادعة لممارسي السلوك العنيف.
- تدعيم برامج التربية الوطنية والقيم التربوية.
- تنظيم مسابقات متنوعة في مختلف المجالات وحوافز جاذبة لمشاركة الطلاب .
- تكثيف البرامج التوعوية التي تساهم في تعديل وتغير البناء المعرفي الخاطئ للطلاب.
- استحداث وظيفة جديدة (المشرف الإداري أو مشرف الجناح) يكون متفرغ تماماً لهذه الوظيفة.
- إعداد برامج تنمية مهنية تربوية للهيئة الإدارية والتعليمية بصفة دورية.

---

[1] مصباح عامر: التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المرحلة الثانوية، **مرجع سابق**، ص 44-45.

[2] صلاح الدين شروخ: علم الاجتماع التربوي، **مرجع سابق**، ص 72.

[3] بكير بن حموده حاج سعيد: **الأطفال والعنف أصله منابعه اكتسابه وطرق علاجه**، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2011، ص 216.

– عمل قسم للبحوث والدراسات بالإدارات والمناطق التعليمية.[1]

يمكن القول استناداً لما سبق، أنه على المؤسسة التعليمية (المدرسة) مسؤوليات متعددة، فبالإضافة إلى مسؤولية التعليم وتحسين مستوى المتعلم لها أدوار تربوية هامة، وتعتبر تنشئة المتعلم على السلوك النبيل وتزويده بمختلف القيم السلمية من أبرز الأدوار التي يجب على المدرسة القيام بها لتجنب مختلف أشكال العنف في الوسط المدرسي، ولا بد من نشر ثقافة السلم ومعالجة مختلف الأفعال العنيفة، والعمل على تطبيق مختلف القوانين الصارمة في حق الأفراد ذو التوجه العنيف في المحيط المدرسي. خاصة وأن "المدارس الحديثة تعمل على كشف الانحراف عند التلاميذ كجزء من وظيفتها الطبيعية، وكذلك تتمكن من توجيه المساعدة بالنسبة لهؤلاء الذين يظهرون بعض التصرفات الشاذة والقابلة للتحول إلى سلوك منحرف، وذلك عن طريق اتباع أسلوب مرن في المعاملة والفصول الدراسية، وممارسة الهوايات والنشاطات المختلفة، فالأولاد يكتسبون كثيراً من السلوك عن طريق المدرسة التي تنمي لديهم المسئولية بالممارسة واتخاذ القرارات المناسبة التي تخولهم تحمل المسئولية في مراحل الحياة المختلفة."[2]

3– دور المساجد ودور العبادة في الحد من العنف في الوسط المدرسي.

تلعب المساجد ومختلف المؤسسات ذات الطابع الديني دوراً كبيراً في تنظيم الحياة الاجتماعية بين أفراد المجتمع، وذلك من خلال نشر قيم التسامح والحوار ونبذ كل أشكال العنف والشغب، وإبراز النتائج الوخيمة لمختلف الممارسات العنيفة سواء داخل الأسرة أو ضمن المؤسسة المدرسية وغيرها، ونظراً للمكانة الكبيرة التي تعرفها المساجد في المجتمع وأفراده فإن لها تأثير على فكر وعقول هؤلاء الأفراد، الأمر الذي يعكس أهميتها في بث الأفكار السليمة ونشر معايير السلوك القويم في المجتمع، والتنويه من خلال الدروس والخطب التي تقدمها في إطار نشاطها الديني والتربوي لضرورة حفظ النفوس والأبدان من الأذى والعنف والابتعاد عن مختلف المشاكل الاجتماعية، فلا بد أن توجه هذه الدروس وفق أسس وقواعد تضمن محاربة مختلف الجرائم ومشاهد العنف في الوسط المجتمعي ومؤسساته المختلفة خاصة المؤسسة التعليمية التي تعرف انتشار واسع لمظاهر العنف، وسيتم ضمن هذا العنصر من فصلنا توضيح دور هذه المؤسسات في الحد من هذه الظاهرة المرضية. حيث يمكن إبراز أهم آليات هذه المؤسسات وأدوارها في الحد من العنف وفقاً للنقاط التالية:

– ضرورة تفعيل دور المسجد وغيره من المؤسسات الدينية في نشر القيم الإسلامية التي تحصن المجتمع ضد الانحرافات بكافة صورها وأشكالها.

[1] عادل محمود رفاعي، **مرجع سابق**، ص108-109.

[2] صالح بن محمد آل رفيع العمري: العود إلى الانحراف في ضوء العوامل الاجتماعية، **مرجع سابق**، ص84.

– تنسيق الجهود بين المؤسسات الدينية الرسمية وغير الرسمية وتطوير مناهج التعليم الدينية فضلاً عن تدعيم هذه القيم للأسرة ذاتها، مما يكون له أثر فعال في تكوين ضمير أو رقيب داخل نفوس الأفراد مرتبطاً بالخالق عز وجل ويراعي حقوق الغير ملتزماً نحو الآخرين في الخفاء كما هو في العلن.

– طرح آليات جديدة تتفاعل مع المتغيرات والمستجدات الحضارية وتتماشى مع التعليمات الشرعية، من خلال مخاطبة أفراد المجتمع بعقلية انضباطية تتيح الفرصة للتحاور مع الآخر باعتدال.

– قيام الخطباء ورجال الدعوة والوعظ والإرشاد بالتركيز على مشكلات العنف الأسري (المدرسي) وتوضيح مخاطرها.[1]

انطلاقاً مما سبق، نستخلص أن للمساجد ودور العبادة أهمية بارزة في توجيه الأفراد نحو كل ما هو مرغوب دينياً ومجتمعياً، وتبيان كل ما من شأنه أن يسبب العنف والفتنة بين الأفراد، وبحكم السلطة الدينية على الأفراد فالمساجد تعمل من خلال خُطبائها على النهي عن كل ما له صلة بإحداث العنف في مختلف الأوساط سواء الوسط الأسري أو المدرسي أو المجتمعي ككل، وبالتالي لابد من تفعيل أدوار المساجد للتقليل من حالات العنف، إضافة إلى العمل على خلق نوافذ تنسيقية تربط بين التنشئة في المساجد والتربية في المؤسسات التعليمية لتحقيق نوع من التكامل بين هذه المؤسسات وهذا في اطار أهداف دينية واجتماعية مشتركة تخدم الصالح العام من الأفراد.

4– دور وسائل الإعلام في الحد من العنف في الوسط المدرسي.

يحتل الإعلام في الوقت الراهن مساحة كبيرة في حياة الأفراد في مختلف المجتمعات، فهو من أكثر الوسائل قدرة على التأثير في قيم الأفراد وثقافتهم، وحتى في أفعالهم وسلوكياتهم، "إذ لم يعد الفرد في هذا العصر أسير بيئة اجتماعية محدودة تتمثل في الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي، كما كان سابقاً؛ بل أصبح يعيش في خضم متصارع تتدفق من خلاله العديد من التيارات الفكرية والاجتماعية والاقتصادية التي تختلف في أهدافها وقيمها واتجاهاتها، التي أصبحت في متناول الجميع من خلال ما تبثه وسائل الإعلام ووسائل الاتصال المختلفة، والتي تؤثر في سلوك الفرد وتوجهاته."[2]

إن المؤسسات التربوية ينبغي أن تتصدى لقضايا العنف والتطرف باعتبارها قضايا تربوية، وبالمثل فإن أجهزة الإعلام والثقافة الجماهيرية يتعين عليها أن تقوم بدور إيجابي في توجيه الشخصية... وتربيتها على المواطنة الصالحة وعلى الطاعة والانضباط والاعتدال، ذلك أن جل هذه المؤسسات وغيرها لها أثر كبير جداً في تكوين شخصية

[1] طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصري: العنف المدرسي مفهومه أسبابه وعلاجه، **مرجع سابق**، ص237–238 .

[2] محمود شاكر سعيد، خالد بن عبد العزيز الحرفش: **مفاهيم أمنية**، ط1، الرياض، 2010، ص55.

الطفل وتوجيه نموه ليكون عامل بناء لهذه الحياة، وإلا كان عامل هدم لها.[1] لذلك يجب على الإعلام المسموع والمقروء والمرئي أن يقوم بالواجبات التالية للعلاج والوقاية من العنف بالقيام بالجوانب التالية:

– العمل على زيادة البرامج الدينية التي تحث الشباب على المحافظة على الممتلكات العامة وعدم تشويهها، وعرض تلك البرامج بأسلوب شيق يجذب الانتباه ليكتسب الشباب القيم الدينية ويزداد وعيهم الديني والتربية السلوكية السليمة.

– انتقاء البرامج التي تؤكد على السلوك الايجابي عند الطلبة والتقليل من البرامج المبهرة التي تدعو الطلبة بالاقتداء بتقاليد الغرب.

– تخصيص برامج تنافس مشكلات الطلبة، وتتعرض لأهم الحلول المقترحة من قبل الطلاب والمختصين.

– ضرورة أن يكون هناك تمثيل للتربويين في لجان اختيار البرامج وتحديد مدى صلاحيتها للعرض.

– الاهتمام بالبرامج التي تقوي العلاقات بين أفراد الأسرة وبين أفراد المجتمع.

– زيادة البرامج التي ترفع من روح الانتماء للأسرة والوطن، وبيان أهمية الممتلكات العامة.

– استحداث البرامج التي تتيح الفرصة للشباب للتعبير عن أفكارهم وطموحاتهم ومشكلاتهم ومناقشة تلك الجوانب مع المختصين ومحاولة وضع الحلول لها.

– يجب على وسائل الإعلام مناقشة القضية بشكل منتظم ومستمر.

– انتاج برامج تلفزيونية للأطفال تلائم ثقافتنا وتلبي حاجات الطفل ونموه العقلي والعاطفي والمعرفي.[2]

في اطار ما سبق، ونظراً لكون المؤسسات الإعلامية تدخل ضمن مؤسسات التنشئة الاجتماعية ذات الدور الفاعل، ونظراً لاعتبارها أيضاً تحظى بشعبية كبيرة تجعلها بالغة التأثير في توجيه الفرد قيمياً وسلوكياً، فإنه من الواجب على مثل هذه المؤسسات أن تحدد نوعية البرامج وكل ما تبثه وأن تركز على التوجيه الصحيح لجمهورها، وأن تحدد أهدافها بما يخدم السلام في المجتمع ومؤسساته، والحرص على تجنب مختلف المواد الإعلامية الداعية للعنف والإجرام والفوضى. وذلك بالرجوع لأهمية الجانب التربوي في بلورة قيم ومبادئ مقبولة اجتماعياً حيث "يقف الجانب التعليمي والتربوي والإعلامي في الوقت الحاضر على رأس الاهتمامات التي ينبغي أن تتداخل فيه بوادر التوعية والاقتراب من مشاكل وهموم الشباب والمجتمع بصفة عامة، بتوجيه خطاب تعليمي، تربوي، إرشادي، إعلامي، يتم من خلاله تشخيص دقيق لأوضاعهم وقضاياهم واهتماماتهم، لمعرفة خبايا ومصادر الحلول الناجعة في التوجيه والإرشاد والتوعية بضرورة تأسيس هوية ثقافية ومبادئ وطنية وسلوك إنساني قويم بعيداً عن أية ممارسات شخصية أو جماعية تضر بالفرد والأسرة والعشيرة ..."[3].

---

[1] بكير بن حموده حاج سعيد، **مرجع سابق**، ص 43.

[2] طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصري، **مرجع سابق**، ص241- 242.

[3] أحمد مطهر عقبات: **دور وسائل الإعلام في الوقاية من انتشار المخدرات**، ضمن ندوة "دور المؤسسات التربوية في الحد من تعاطي المخدرات"، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض،2007، ص3.

خلاصة:

من خلال ما تم طرحه من تراث نظري متعلق بظاهرة العنف في الوسط المدرسي، تنبني لدينا جملة من الاستخلاصات والنقاط الهامة التي يمكن ذكرها على النحو التالي:

– أن ظاهرة العنف ظاهرة قديمة قدم الوجود الإنساني، وترجع خلفياتها إلى حادثة القتل التي حدثت بين "هابيل وقابيل"، وقد تدرجت في التطور بتطور الحياة الاجتماعية، وتعد ظاهرة طبيعية في الوجود الإنساني غير أن تناميها بالشكل الكبير هو الذي يبعث على القلق والبحث في مسبباتها ويجعلها تدخل ضمن الظواهر المرضية في المجتمع وحتى ضمن مؤسساته المختلفة.

– يرجع العنف في الوسط المدرسي إلى عوامل متباينة، وتعد الأسرة من أهم هذه العوامل، لأنها المؤسسة الأولى لتنشئة الفرد فهي الخلية الحاضنة له وأي خلل في مستوى وظائفها، أو أي مشكلات تتواجد في اطارها تؤدي إلى عنف الفرد أو التلميذ، كما أن البيئة المدرسية المتسلطة تعتبر عامل يغذي ظهور العنف لدى الفرد المتعلم، إضافة إلى عوامل متعلقة بجماعة الرفاق السيئة، ووسائل الإعلام لما تروج للعنف الذي يستهدف بالدرجة الأولى الفئة العمرية في مراحلها الحساسة خاصة المتمدرسين في مرحلة الثانوية.

– يتنوع العنف داخل الفضاءات المدرسية بأنماط وأشكال لا تخرج عن كونها ممارسات عنفية جسدية أو لفظية أو رمزية، أو ضد ممتلكات المؤسسة، وبالتالي فالعنف يهدد الفضاءات التربوية ويشكل خطراً على الحياة المدرسية مهما كان نوعه.

– يتمحور العنف في الوسط المدرسي من خلال العلاقات التربوية ضمن المؤسسة التربوية، فقد يتمحور في علاقة التلاميذ بمدرسيهم، كما قدد يتمحور في علاقة التلاميذ مع زملائهم التلاميذ، أو التلاميذ مع أعضاء الإدارة وغيرها من العلاقات التي تدور ضمن الفضاء التربوي.

– أشارت الإحصائيات المتوفرة في جانب العنف في الوسط المدرسي بتنامي العنف في مختلف المجتمعات التربوية المحلية والعالمية، وهو ما يؤكد تواجد هذه الظاهرة بشكل لافت، والعنف يتمظهر بأشكال مختلفة وله انعكاسات سلبية على الفرد وعى المؤسسة التربوية وعلى المجتمع ككل. لذا وجب التوجه نحو التقليل والحد من هذه الظاهرة الغازية لأوساطنا المدرسية.

– تتلخص أدوار مؤسسات التنشئة الاجتماعية في مجابهة العنف والتقليل من حدته انطلاقاً من التنشئة السليمة للفرد والتوجيه الصحيح له، سواء تعلق الأمر بمؤسسة الأسرة أو المدرسة ودور العبادة وحتى وسائل الإعلام، فلا بد من أن تكون هذه المؤسسات واضحة الأهداف وسليمة التوجه في تشكيل بنية الفرد على نحو يضمن اصلاح الفرد وتكوين ذات فاعلة في المجتمع، تحاور وتتقبل النقد وتقدس قيم السلم والأمان.

الفصل الخامس

المدرسة الجزائرية بين الاصلاح والمشكلات التربوية

تمهيد

أولا: وضعية المدرسة الجزائرية قبل وأثناء الاحتلال الفرنسي.

1- المدرسة في المجتمع الجزائري قبل الاحتلال الفرنسي (قبل 1830).

2- الملامح الكبرى للتعليم في المدرسة الجزائرية إبان مرحلة الاستعمار الفرنسي (1830-1962).

أ- السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر.

ب- الجهود التربوية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين وأدوارها التعليمية.

ثانيا: المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال ومسارات الاصلاح التربوي الكبرى (1962- 2016)

1- الاصلاح التربوي المرتبط بأمرية 16 أفريل 1976.

2- إصلاحات المقاربة بالكفاءات (2003-2015).

3- المشكلات التربوية التي تؤرق المدرسة الجزائرية مشكلة العنف أنموذجاً.

خلاصة

تمهيد:

عرفت المدرسة الجزائرية العديد من الاصلاحات والتعديلات، التي ارتبطت في غالبها العام بالتحولات التي عرفها السياق المجتمعي الجزائري بأبعاده المختلفة (السياسية، الاقتصادية، والثقافية، التربوية...)، وخاصة وأن النظام التربوي يشكل القلب النابض في المجتمع وله دور كبير في رفع مستويات التنمية الاجتماعية.

ويهدف الاصلاح التربوي في أي مجتمع إلى ايجاد وسط تربوي يساعد على التعليم ويطوره، وخالي من الظواهر المسيئة للتربية والتي تظهر في جملة المشكلات التربوية التي تقود إلى الاخفاقات التربوية.

وجاء التناول النظري لهذا الفصل، مركزاً على عرض نظري لوضعية المدرسة الجزائرية قبل وأثناء الاحتلال الفرنسي، اضافة إلى تناول مفصل للمدرسة الجزائرية بعد الاستقلال ومسارات الاصلاح التربوي الكبر، وقد تم التعرض من خلال هذا العنصر إلى كل من الاصلاح المرتبط بإصدار أمرية 16 أفريل 1976، وكذا اصلاح المتعلق باعتماد المقاربة بالكفاءات في التدريس، ليتم بعد ذلك عرض عنصر يوضح الاصلاح التربوي في مواجهة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

ومنه، ركز هذا الجزء النظري للمدرسة الجزائرية على إعطاء تصور حول الخلفية السوسيوتاريخية لحياة المدرسة الجزائرية من خلال توضيح المرتكزات التي استند اليها اصلاح المدرسة الجزائرية، بهدف تبيان مختلف التحديات التي عرفتها المدرسة. بالإضافة إلى محاولة ابراز دور الاصلاح في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

أولا: وضعية المدرسة الجزائرية قبل وأثناء الاحتلال الفرنسي.

1- المدرسة في المجتمع الجزائري قبل الاحتلال الفرنسي (قبل 1830).

مر المجتمع الجزائري في سياق تطوره بتحولات سوسيو ثقافية بارزة كان لها تأثير واضح على توجهاته الاجتماعية، وعلى مستوى البناء الفردي له، ولعل أهم جانب في بناء الفرد هو الجانب التعليمي التربوي الذي عرف هو الأخير عدة تغيرات مست جوانبه التنظيمية والمعرفية، وقد "شكل اختلاط العناصر الاجتماعية في المجتمع الجزائري بداية تمازج بين الموروث الثقافي مع الثقافات الوافدة من خارج البلاد، نتج عن ذلك ظهور عدد من المدارس الدينية والفقهية، التي انتشرت في أنحاء الجزائر لتكون مراكز للثقافة العربية وقاعدتها المسجد والزوايا، إذ عمل فيها عدد من علماء الفكر والعلم من المسلمين المشتغلين بعلوم الفلسفة والفقه والأدب وباقي العلوم الأخرى، وكان لبناء الزوايا دور ثقافي واضح في النشاط الديني والعلمي، إذا شاركت في تخريج عدد من الطلبة، فضلاً عن دور المساجد التي كانت تدرس العلوم المختلفة، وكان المسجد مكاناً للعبادة ومدرسة للتعليم ودار للقضاء ومأوى للطلبة وعابري السبيل."[1]

كما عرف الوسط المجتمعي الجزائري انتشار جغرافياً واسعاً للمدارس والتعليم في هذه الفترة المتميزة من مراحل تطور المجتمع الجزائري، خاصة في ظل الحكم العثماني وتسيره السياسي "ومهما كان الأمر فقد كثرت في الجزائر المدارس الابتدائية حتى كان لا يخلو منها حي من الأحياء في المدن ولا قرية من القرى في الريف، بل إنها كانت منتشرة حتى بين أهل البادية والجبال والنائية، وهذا ما جعل جميع الذين زاروا الجزائر خلال العهد العثماني ينبهرون من كثرة المدارس بها وانتشار التعليم وندرة الأمية بين السكان، وقد عد بعضهم العشرات من هذه المدارس بالإضافة إلى المساجد والزوايا...وكانت الأوقاف والصدقات تلعب دوراً هاماً في انتشار المدارس ونشر التعليم."[2] وبالرغم من التواجد العثماني لفترة طويلة في الجزائر إلا أنه لم يعرقل التعليم أو يحاربه، بل عمل على ترك شؤون تسير التعليم للجزائريين على طول فترة تواجده حيث "استمر التواجد العثماني في الجزائر أكثر من ثلاثة قرون (1516- 1830)."[3] وهو الأمر الذي ينفي معازم الاحتلال الفرنسي حول استبداد الأتراك للجزائريين "فمن مزاعم الاحتلال الفرنسي التي سعى لإخفاء نياته بها، أنه جاء لدفع ظلم الأتراك عن الجزائريين ورفع الأمية عنهم، ورغم مساوئ الحكم التركي فهو حكم إسلامي قائم على الشريعة التامة بمعيار ذلك الزمان، وهو إن لم يشجع رسمياً الحركة التعليمية فإنه لم يعرقل جهود المواطنين في تشييد المؤسسات على عكس ما فعل

---

[1] مؤيد محمود حمد المشهداني، سلوان رشيد رمضان: **أوضاع الجزائر خلال الحكم العثماني 1518- 1830**، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية (مجلة علمية محكمة)، المجلد (5)، العدد (16)، جامعة تكرت، نسيان 2013، ص 434- 435 .

[2] أبو القاسم سعد الله: **تاريخ الجزائر الثقافي**، الجزء الأول (1500- 1830)، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، 1998، ص274.

[3] عميراوي احميده: **دراسات في تاريخ الجزائر الحديث**، دار الهدى، ط2، الجزائر، 2004، ص136.

الاحتلال الفرنسي بعد، حيث كانت تلك المؤسسات معاقل للمعرفة: مدارس وكتاتيب، وزوايا، ومساجد، وغيرها تقترب من ألفي مؤسسة تعليمية عشية الاحتلال، يتعلم فيها ويدرس نحو خمس وعشرين ألف تلميذ وطالب في مختلف المراحل والمستويات، ووجدت نفسها في مواجهة سياسة الاحتلال الخاصة بالفرنسة، والتنصير، وهي الخطوة المصاحبة لسياسة الحرق لقرى بأكملها، وإبادة عشائر برمتها لفرض الأمر الواقع بالقتل والحرق والتشريد."[1]

ومنه، فمنسوب التعليم في الجزائر قبل عام 1830 كان كبير وواسع الانتشار ما يعكس الأهمية الكبيرة التي حظى بها التعليم في تلك الفترة من قبل أفراد المجتمع الجزائري، وتمويله كان من خلال التبرعات و الأوقاف. "لم تكن الأمية سائدة في الأوساط الجزائرية قبل مصيبة الاحتلال سنة 1830 فكانت الكتاتيب (3000) وكانت المساجد والزوايا تقوم بمهمتها في تعليم الأمة وتنشئتها النشأة العربية الدينية الصالحة. فالاستعمار قد حطم في أول ما حطم كل الكتاتيب القرآنية، وألغى وحجر التعليم في المساجد التي دمر وهدم أكثرها، ثم هو لم يعوض ذلك بشيء آخر ..."[2] عموماً، يمكن إبراز الخصائص التي اتسم بها التعليم في فترة ما قبل الاحتلال (قبل 1830) بالخصائص التالية:

أ- كان الجزائريون يقرؤون ويكتبون رغم تخلفهم الحضاري، وقد كتب الرحالة الألماني "**ويلهلم شمبر**" الذي زار مدينة الجزائر في شهر ديسمبر 1831 بهذا الخصوص يقول: لقد بحثت قصداً عن عربي واحد في الجزائر يجهل القراءة والكتابة غير أني لم أعثر عليه، في حين أني وجدت ذلك في بلدان جنوب أوربا، فقلما يصادف المرء هناك من يستطيع القراءة من بين أفراد الشعب...، وذكر الضابط دوما (Daumas) أحد كبار خبراء الشؤون الجزائرية الفرنسيين في تقرير له عن وضعية التعليم في الجزائر في بدايات الاحتلال: إن التعليم منتشر في الجزائر أكثر مما كان يُتصور عموماً، إن اتصالاتنا بأهالي العمالات (الولايات) الثلاث كشف بأن معدل الذكور الذين يحسنون القراءة والكتابة مساوٍ على الأقل لما ذكرته الإحصائيات العَمَالية التي جرت في الأرياف الفرنسية.

ب- كان التعليم عربياً إسلامياً، يقوم في مرحلته الابتدائية على تعليم القراءة والكتابة، وحفظ القرآن وتلاوته في الكتاتيب (المدارس القرآنية) والمساجد والزوايا. وتضمنت مرحلتاه الثانوية والعليا تدريس العلوم النقلية: وهي الفقه وأصوله، والتفسير وعلوم القرآن والحديث، والعلوم العقلية: وهي النحو، والبلاغة، والمنطق، والفلسفة، والحساب، وعلم الفلك والتاريخ، بدون نقد ولا تجديد...[3]

---

[1] عمر بن قينة: **المشكلة الثقافية في الجزائر (التفاعلات والنتائج)**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، عمان، 2000، ص24

[2] أحمد توفيق المدني: **هذه هي الجزائر**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د. سنة، ص139-140.

[3] بشير بلاح: **تاريخ الجزائر المعاصر 1830-1989**، الجزء الأول، دار المعرفة، الجزائر، 2006، ص 147-148.

ج- استمد تمويله من الشعب من خلال الأوقات والمساهمات الفردية، بناء وصيانة للمؤسسات وإيواء للطلبة وإطعاماً، وسداً لمتطلبات المعلمين. وقد وسعت أراضي الأوقاف الإسلامية مئات الآلاف من الهكتارات المنتجة...[1]

وعليه، فالتعليم في فترة ما قبل الاحتلال كان مزدهر وواسع الانتشار، ويركز على الجوانب الدينية وتعليم القرآن وكذلك الجوانب العلمية مثل القراءة والحساب، وعلى الرغم من بساطته إلا أنه كان في أوج انتشاره ويحتل مكانة مرموقة لدى أفراد المجتمع الجزائري، ...وعلى العكس من ذلك ما نجده في الفترة الاستعمارية الفرنسية التي طمست معالم العلم والمعرفة في الجزائر، وهمشت التعليم وحاربته. وهو ما يوضحه العنصر الموالي للبحث وذلك من خلال إبراز معالم السياسة الفرنسية التعليمية في الجزائر وكيفية محاربتها لكل معالم الهوية الوطنية الجزائرية.

2- الملامح الكبرى للتعليم في المدرسة الجزائرية إبان مرحلة الاستعمار الفرنسي (1830-1962).

أ- السياسة التعليمية الفرنسية في الجزائر.

اتجه تركيز المستعمر الفرنسي في بداية انطلاقه لغزو المجتمع الجزائري على الجانب العسكري لتشتيت المقاومة وتوسيع مساحة سيطرته لمختلف مناطق الجزائر، وهذا لكي يسهل عليه بسط سيطرته على مختلف جوانب الحياة الاجتماعية الثقافية الاقتصادية والسياسية فيما بعد إذ "تعتبر السنوات العشرون الأولى من الاحتلال الفرنسي فترة العمل العسكري للقضاء على الثورات الشعبية الرافضة للاحتلال الأجنبي، وتم للفرنسيين احتلال مدنية قسنطينة والقضاء على ثورة الأمير عبد القادر في 1847..."[2] حيث أخذت ضربات الحرب على الجزائر تتصاعد والدمار ينتشر بشكل قاد إلى تراجع معالم الحياة الاجتماعية وبالتالي "اقتصرت الفترة الأولى من 1830 إلى1880 على العمليات الحربية التي نظمها الجيش الفرنسي ضد الشعب الجزائري ومقاوماته تحت قيادة الأمير عبد القادر في العشرية الأولى والثانية، ولم تفكر السلطة الفرنسية إلا في تأسيس سياسة عنونتها تارة بسياسة الاندماج و المكاتب العربية والتجسس وتارة بسياسة المملكة العربية، ثم سياسة اندماجية أخرى، ثم قانون خاص بأهل البلاد أي قانون الإندجينا التعسفي سنة 1881."[3] وعليه فالتسلط الاستعماري تجاهل في أول أمره الجانب التعليمي، ولم يكن همه في البداية سوى التدمير وسفك دماء الأفراد، غير أن هذا التوجه الهمجي للاستعمار قضى على مختلف المؤسسات المعتمدة للتعليم كالمساجد والكتاتيب وهو ما قلص حجم التعليم في الجزائر وحد من توسعه.

وسعياً لتمويه الحقائق وبغية رسم وجه حسن للمستعمر قام الاحتلال بخطوات نحو فتح مؤسسات لتعليم الجزائريين حيث "أخذت الحكومة الاستعمارية تفتح أبواب المدارس شيئاً فشيئاً أمام أبناء الجزائريين منذ سنة

---

[1] **المرجع السابق**، ص148-149 .

[2] عبد القادرحلوش: **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**، دار الأمة، الجزائر، 2010، ص38.

[3] الطاهر زرهوني: **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994، ص12.

1883، لكن التعليم كان – ولايزال– فرنسياً بحتاً، لا غربياً ولا جزائرياً، فاللغة الفرنسية فيه هي لغة الوطن، وبلاد فرنسا فيه هي الوطن، وتاريخ فرنسا فيه هو تاريخ الوطن وهكذا..."[1] ومنه، فغرض هذا التعليم المفرنس هو محو الشخصية السوسيوثقافية للفرد الجزائري وتحريف الحقائق القومية، وهو ما يخدم التوسعات الاستعمارية.

تأسيساً على ما سبق، فإنه لم يكن هناك نية واضحة للمستعمر في نشر التعليم في المجتمع الجزائري، ولم يكن للتعليم نصيب كبير من الاهتمام وكل ما فعله الاحتلال هو مقاومة التعليم بالعربية والعمل على مواجهة مختلف مبادئه الأصلية "وخلال هذه المدة التي اشتهرت بالأعمال العسكرية الوحشية، لم تقم السلطات العسكرية الفرنسية بوضع خطة لنشر التعليم الفرنسي بين الجزائريين، كما لم تتركهم يمارسون تعليمهم العربي الإسلامي، وتتميز المرحلة الأولى من الاحتلال الفرنسي للجزائر بعدم وجود سياسة تعليمية وتربوية موجهة لنشر التعليم بين الجزائريين، وكانت تسود في هذه الفترة – إلى جانب العمل العسكري– آراء متناقضة (لكنها متفقة في أغراضها) حول ما إذا كان يجب تعليم الجزائريين أو عدم تعليمهم."[2] في وقت سلط فيه المستعمر يده على مختلف الموارد المالية من التبرعات التي كانت تنعش حركة التعليم الجزائري الأمر الذي أدى إلى تقليص توسعه وتراجعه بشكل لافت خاصة وأن "التعليم في الجزائر كان يعتمد اعتماداً كبيراً على مردود الأوقاف الإسلامية في تأدية رسالته، وكانت هذه الأملاك قد وقفها أصحابها للخدمات الخيرية، وخاصة المشاريع التربوية كالمدارس والمساجد والزوايا."[3]

وعليه، فالاحتلال لم يكتفي بإهمال التعليم والتربية في الجزائر وإنما واصل في تطبيق سياسته الاستيطانية بوضع يده على الأوقاف التي كانت تغذي التعليم، وهو ما أكده الفرنسيون أنفسهم، حيث أقروا بهمجية السياسة الفرنسية المتبعة في التعليم بالجزائر و "يوضح ل. رين (L. Rinn) إهمال الفرنسيين للتعليم وانشغالهم ببسط النفوذ والهيمنة بقوله: إننا أهملنا التعليم في الجزائر نظراً لانشغالنا بفرض الاحتلال عن طريق الحروب، بل حتى المؤسسات التعليمية التي كانت موجودة حولناها عن أهدافها، وذلك بمصادرتنا للأوقاف وضمها لأملاك الدولة، فكانت النتيجة الخراب الكامل للتعليم، بعد أن هجره المدرسون إلى خارج الجزائر."[4] ومنه، اتجه التعليم في المجتمع الجزائري نحو الزوال بمحاربة أيدي الاستيطان وفرضه لعقوبات على الكثير من علمائه "فبعد مصادرة الأوقاف ونفي العديد من العلماء وترهيب الباقين، ترك الفرنسيون التعليم يموت دون الإعلان عن ذلك رسمياً..."[5].

---

[1] أحمد توفيق المدني: هذه هي الجزائر، **مرجع سابق**، ص141.

[2] عبد القادر حلوش، **مرجع سابق**، ص38.

[3] مصطفى محمد حميداتو: **عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية**، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط1، الدوحة، 1997، ص 48.

[4] عبد القادر حلوش، **مرجع سابق**، ص38.

[5] أبو القاسم سعد الله: **تاريخ الجزائر الثقافي**، الجزء الثالث (1830– 1954)، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، 1998، ص21.

في سياق متصل، يتأكد لنا أن الحكومة الفرنسية لم تعمل على تشجيع التعليم بالجزائر مطلقاً. بل على العكس من ذلك، فقد عمدت للقضاء على كل ماله علاقة بالتعليم سواء تعلق الأمر بالمدارس أو المساجد أو الزوايا، فقد اتبعت فرنسا نهج التضييق على كل من لهم علاقة بالتربية والتعليم متبعة في ذلك سياسة التجهيل فنجد "...جهود الحكومة الفرنسية لتعليم الجزائريين كانت شبه معدومة تقريباً، وحتى إذا توفرت هذه الجهود فيما بعد فقد أخذت في نطاقها التجهيلي."[1] فأخذت فرنسا على عاتقها مسؤولية نشر التجهيل وتوسيع حيز الفقر فكان شعارها ينطلق من هذه البنود التي تعتبر سياسة استيطانيه بدرجة الأولى "ولم تكتف السلطات الاستعمارية بسد أبواب التعليم الفرنسي في وجه الجزائريين، بل أنها بذلت كل ما في وسعها لمحاربة اللغة العربية سواء في المدارس أو في الكتاتيب."[2] وأمام هذا التسيير المستبد للاحتلال تراجع تعليم الفرد وسادت الأمية الوسط الجزائري بشكل رهيب، وبذلك نجحت سياسة فرنسا إلى أبعد الحدود في حصر التعليم "... وقد أصبح شعبنا أمياً بنسبة حوالي تسعين بالمئة سنة اندلا ع الثورة."[3]

فبعدما كان الفرد الجزائري متمكن معرفياً ويحسن القراءة والكتابة أصبح أمي لا يفقه لا القراءة ولا الكتابة، وذلك في ضوء الهجمات المتلاحقة للاستعمار على اللغة العربية وعلى أبعاد الهوية والدين الإسلامي، فمنع التعليم باللغة العربية بحجة أنها تحرض على الثورة وأنها لغة متخلفة، وبذلك استهدفت المساجد والزوايا وحطمت"... وبذلك صارت الاحصائيات تشير إلى حوالي (19%) فقط من الجزائريين متعلمون يدخل في هذه النسبة المئوية من يحسن القراءة والكتابة سواء بالعربية أو بالفرنسية، وكانت جامعة الجزائر التي تعد نظرياً من أكبر جامعات فرنسا تجمع في مدرجاتها حوالي ستة آلاف طالب لا يزيد عدد الجزائريين منهم عن خمسمئة طالب، معظمهم من أبناء الطبقات التي صنعها الاستعمار لخدمة مصالحه."[4]

ومن منطلق ما سبق، فسياسة فرنسا في المجال التعليمي كان هدفها الحصول على أفراد بعيدين عن فلسفة مجتمعهم ودينهم ومجهول الهوية إذ "...ليس من الصعب على الباحث المتتبع لسياسة فرنسا في الجزائر بصفة عامة – وسياستها التعليمية بصفة خاصة– أن يلاحظ بأنها كانت لا تخفي أن أهدافها في الجزائر – هي تحقيق سياسة الفرنسة – والاندماج– والتجنيس– على الجزائريين، بحيث لم تحد عنها قيد أنملة طوال فترة وجودها في الجزائر ولما عجزت عن فرض هذه السياسة بواسطة القوانين التي ألحقت بمقتضاها الجزائر بها إلحاقاً واعتبرتها جزءا منها،

[1] عبد القادر حلوش، **مرجع سابق**، ص39.

[2] محمد العربي الزبيري: **الثورة الجزائرية في عامها الأول**، دار البعث، ط1 ، قسنطينة، الجزائر، 1984، ص 46.

[3] المرجع نفسه، ص46.

[4] المرجع نفسه، ص 44-45.

جعلت من التعليم وسيلتها الأساسية لتحقيق هذا الهدف."[1] ويعد الاتجاه نحو جعل التعليم الجزائري فرنسي في مختلف المراحل التعليمية من بين الخطوات التي استندت عليها الحكومة الفرنسية لتحقيق مطالبها الغير مشروعة لجعل الفرد الجزائري يوافق على الوجود الاستعماري باعتباره ناقلاً للثقافة والتحضر كما تزعم فرنسا والحقيقة "أن الذي جعل التعليم الخاص بالجزائريين فرنسياً مائة في المائة في المرحلة الابتدائية- وفرنسياً بنسبة 99% في المرحلتين الثانوية والعالية لم يكن يهدف من وراء ذلك إلى تثقيف الجزائريين ورفع مستواهم العلمي والحضاري أبداً بل كان همه الأكبر هو صهرهم في البوتقة الفرنسية وفرض الفرنسة والاندماج والتجنيس عليهم بكل وسيلة ممكنة."[2]

سعت فرنسا من خلال سياستها التعليمية في الجزائر إلى مغالطة الرأي العام العالمي والمنظمات الدولية لحقوق الإنسان بأنها تمنح التعليم للفرد الجزائري وبذلك تمنحهم حقهم في التعليم، كما اتبعت فرنسا أساليب الخداع والمراوغة كذلك لمص غضب المجتمع الجزائري بإعطائهم بعض الحقوق، إلا أن معظم قرارتها تخدم المصالح والفرد الفرنسي أما تلك القرارات المتعلقة بالفرد الجزائري وأهداف المجتمع الجزائري فهي لا تخرج عن حيز الوعود الكاذبة "وفي هذا النطاق قررت لتغالط الناس أنها لا ترى مانعاً في تدريس اللغة العربية في المدارس الابتدائية المسماة بالعربية الفرنسية وفي المدارس الحكومية الثلاث على مستوى التعليم الثانوي، فلم يعمل كما كان مُتوقعاً بهذا القرار الذي اتخذته السلطة الفرنسية وقت المملكة العربية في عهد نابوليون الثالث (1808- 1873) وبقي فعلاً عبارة عن حبر على ورق ثم أتى عهد الجمهورية الفرنسية الثالثة التي كانت هي من جهتها تعلن إدماج أبنائنا في النظم التعليمية والتربوية والسياسية المخصصة لأبنائهما الفرنسيين باسم الإدماج السياسي والاستعمار المسلط على الشعب الجزائري."[3]

في ضوء ما سبق، يمكن القول أن الحكومة الفرنسية وَجهت ضربات قوية لبنية التعليم في الجزائر وغيرت توجهاته عن كل ما يخدم أفراده وأخلت بكل وظائفه، وأخذ المجتمع الجزائري بذلك يواجه تضييقاً وجبراً تربوياً من سياسة تعليمية فرنسية بعيدة كل البعد عن واقعه الاجتماعي وتطلعاته المستقبلية حيث "شرعت فرنسا في محاولة نشر التعليم الفرنسي لنفث سمومها في عقول وأرواح الجزائريين والإيحاء بأن لها رسالة حضارية في بلادنا، فقامت بإنشاء بعض المدارس الابتدائية (الفرنسية- الإسلامية) بقسم واحد في الغالب يكتظ إذا كان هناك إقبال، تنقصه التجهيزات الضرورية والمعلمون الأكفاء لتعليم أبناء الجزائريين، خاصة بعد صدور مرسوم 14 يوليو 1850 القاضي بإنشاء مدارس لأبناء الجزائريين، بلغ عددها نحو 36 مدرسة فرنسية – إسلامية عام 1870، كانت

---

[1] تركي رابح عمامره: الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح الإسلامي والتربية في الجزائر، المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار، ط5، الجزائر، 2001، ص352.

[2] المرجع نفسه، ص 352.

[3] الطاهر زرهوني، **مرجع سابق**، ص13.

تدرس العربية في الصباح، والفرنسية في المساء لنحو 1300 تلميذ. وهو عدد لا يُذكر إلى جانب جماهير الأطفال المسلمين في سن الدراسة."[1] فطغت اللغة الفرنسية في التدريس وأعتمد فيها التركيز على تاريخ فرنسا وتمجيد بطولاتها المزيفة، ولم تكن تدرس أي شيء له علاقة بالتعليم العربي الإسلامي."... لاحظ الباحثون أن طفلاً واحداً مسلماً من كل عشرة أطفال كان يذهب إلى المدرسة، بينما كل الأطفال الأوروبيين تقريباً كانوا يدرسون، أما الأمية فقد بلغت 94% في الرجال المسلمين و 98% في النساء المسلمات، ولم يدخل التعليم الثانوي من المسلمين سوى 7000 تلميذ، ولا التعليم العالي سوى 685 طالباً."[2]

فإنشاء هذا النوع من المدارس لم يخلو من سوء النية لفرنسا التي تستميت من أجل خدمة مصالحها وتنفيذ مخططاتها الهادفة لسلخ الفرد الجزائري من مقومات شخصيته الثقافية وخلق فئات محددة من الأفراد الجزائريين تابعيين لفرنسا "وقد أبدى بعض الفرنسيين قلقهم وعلى رأسهم **مارسيه لكومب** (M .Lacombe) من خطورة ترك الجزائريين بدون تعليم فرنسي، لأن ذلك يجعلهم عرضة لتأثير رجال الدين والمدرسين الجزائريين الذين ينشرون بينهم أفكاراً معادية للاحتلال، وظلت تطلق على المدارس التي أقامتها فرنسا خصيصاً للجزائريين اسم مدارس أطفال الأعيان لأنها لأبناء الموظفين والعائلات المتنفذة والأفراد الموالين للقضية الفرنسية، ولم يستفد من هذا التعليم أبناء الشعب حتى في السياسات التعليمية اللاحقة (سياسة الإمبراطورية وسياسة الجمهوريين الخاصة)، ثم إن هذا التعليم لم يؤسس إلا لتلقين الجزائريين دروساً في الاستغلال، محاولاً بذلك إقناعهم بأن الاحتلال الفرنسي للجزائر ضروري ولا مجال لرفعه عنهم."[3]

برزت منطلقات جديدة لسياسة التعليم الفرنسي في الجزائر لاستغلال المواطن الجزائري كلية بما يخدم الاستعمار تنطلق من تزويد الجزائريين بنمط من التعليم الصناعي والزراعي إلى جانب التعليم النظري الجامد والغير نافع، فرأت فرنسا بضرورة استغلال أكثر للفرد الجزائري "ففي سنة 1849 تكونت لجنة لتأليف بعض الكتب بالفرنسية وترجمة البعض الآخر إلى العربية لتوجيه الأطفال الجزائريين نحو الأعمال اليدوية والمهنية التي ترجع بالفائدة على المجتمع الفرنسي، لأن تكوين المدرسين والقضاة والكتاب والمفاتي والموظفين وحده غير كاف لتحقيق غرض المستعمر في فرض الهيمنة والسيطرة التامة على الجزائر، ولتسهل عليهم هذه الهيمنة والسيطرة شجع الفرنسيون من جانب آخر الدراسات السوسيولوجية الخاصة بسكان الجزائر، للتشكيك في أصلهم وانتمائهم العربي الإسلامي، وذلك قصد تمهيد الطريق للتغلغل داخل المجتمع وتفكيكه."[4]

---

[1] بشير بلاح: تاريخ الجزائر المعاصر 1830-1989، الجزء الأول، **مرجع سابق**، ص 152- 153.

[2] أبو القاسم سعد الله: تاريخ الجزائر الثقافي، الجزء العاشر 1954- 1962، **مرجع سابق**، ص13.

[3] عبد القادر حلوش، **مرجع سابق**، ص40-41.

[4] المرجع نفسه، ص41.

غزت فرنسا المجتمع الجزائري غزواً ثقافياً مميتاً، وحاربت تواجد التعليم العربي الأصيل ومزقت هوية الفرد الجزائري وحاربت لغته التي تعد وعاء حضاري وثقافي يحصن المجتمع بشتى الطرق والوسائل، بمقابل ذلك توسع نطاق استخدام اللغة الفرنسية المفروضة كلغة أساسية في شتى الممارسات الحياتية الاجتماعية "وتماشياً مع سياسة الفرنسة والإدماج حاول الاحتلال أيضاً القضاء على معظم مراكز الإشعاع الثقافية العربية الإسلامية التي تتمثل في المدارس والجوامع والزوايا، التي كانت قائمة في البلاد آنذاك فحول بعضها إلى معاهد للثقافة الفرنسية، وسلم بعضها الأخر إلى الهيئات التبشيرية المسيحية التي اتخذته مراكز لنشاطها المستهدف هدم عقيدة الجزائريين المسلمين كما قام بهدم البعض الأخر تماماً."[1] وكان الهدف منها هو محاولة صبغ البلاد بصبغة فرنسية خالصة في كل صغيرة وكبيرة، حتى تنقطع جميع الروابط التي تربط الجزائر ماضياً وحاضراً ومستقبلاً بثقافتها ولغتها العربية، وتاريخها الإسلامي، وانتمائها الحضاري إلى الأمة العربية، وحتى تنشأ الأجيال الجزائرية الصاعدة في ظل السياسة المرسومة نشأة ممسوخة في كل شيء ومقطوعة من جذورها الأصلية لأنه لا يوجد شيء في الحياة العامة بالجزائر يذكرها بماضي الأسلاف والوطن، وبذلك تصبح أسهل انقياداً للسياسة الفرنسية، وأكثر تقبلاً لنتائجها وعواقبها الوخيمة على الشخصية الوطنية الجزائرية، وبصفة عامة يمكن إجمال **الخطوات العامة لسياسة فرنسا في التعليم والثقافة** في الأمور التالية:

- محاربة اللغة العربية، والثقافة العربية محاربة عنيفة.
- فرنسة التعليم في جميع المراحل.
- محاولة تشويه تاريخ الجزائر في ظل العروبة والإسلام.
- عدم تدريس جغرافية الجزائر للجزائريين والاستعاضة عنها بجغرافية فرنسا.[2]

فقد واصلت فرنسا ضرب وحصار التعليم العربي الإسلامي بجملة من الإجراءات، كان من أهمها هذه المرة تحريم أو عرقلة فتح المدارس بمقتضى عدد من القوانين والقرارات الجائرة التي منعت فتح المدرس العربية تحت طائلة العقوبة بالحبس والتغريم إلا بشروط تعجيزية ورخصة، حتى غدا فتح حانة أيسر بكثير من فتح مدرسة. **وأهم تلك القوانين والقرارات:**

- قانون الأهالي الصادر في 28 يونيو 1881.
- قانون 18 يناير 1887 الخاص بتنظيم التعليم العام.
- قانون 18 أكتوبر 1892 الخاص بتعليم الأهالي الجزائريين الابتدائي العام والحر.

[1] عبد العزيز شهبي: **الزوايا والصوفية والعزابة والاحتلال الفرنسي في الجزائر**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2007، ص37.

[2] عبد العزيز شهبي: الزوايا والصوفية والعزابة والاحتلال الفرنسي في الجزائر، **مرجع** سابق، ص39- 40.

- قانون 27 سبتمبر 1907.
- مرسوم 8 مارس 1938.
- قانون 6 أغسطس 1943 الخاص بفتح المدارس الحرة الإسلامية.
- قانون 27 نوفمبر 1944 الخاص بتسيير التعليم الحر في الجزائر.[1] ومنه، فقد استغلت فرنسا هذه القوانيين المنصوص عليها لمحاولة القضاء على التعليم الجزائري واغلاق الكثير من المدارس الجزائرية الإسلامية، ونفي الكثير من المدرسين وشيوخ المساجد والزوايا.

والمتمعن في ملامح السياسة التعليمية الفرنسية المطبقة في الجزائر يتضح له أنها قامت من أجل تحقيق أهداف الفرنسة والتنصير والدمج والتجهيل. مما جعل المجتمع الجزائري يواجه هذه السياسة من خلال التعليم الحر حيث لم تخضع لهذه السياسة المجحفة في حق الفرد الجزائري "... بل أقدمت بجهودها الخاصة الضئيلة على إنشاء المدارس العربية الإسلامية الحرة، وشيدت منها ما يزيد عن 170 مدرسة... وقد تباهت الأمة – على فقرها المدقع– في بناء تلك المدارس تحت إشراف ورقابة جمعية العلماء المسلمين الجزائريين..."[2]

ب– الجهود التربوية لجمعية العلماء المسلمين الجزائريين وأدوارها التعليمية.

انطلقت مقاومة المجتمع الجزائري في جانبها الثقافي الرافض للواقع التربوي الفرنسي المتسلط سعياً منها للخروج من دائرة التضليل والتجهيل المعتمدة من قبل الحكومة الفرنسية، فإلى جانب المقاومة الجزائرية العسكرية قامت ثورة سوسيو ثقافية، وبشعور قومي بخطورة ضياع الهوية الوطنية وسط استراتيجيات تعليمية فرنسية ضاربة لأسس الكيان الجزائري قام علماء الجزائر وأفراده المثقفون بخطوات نحو إعادة بناء وصياغة النظام التعليمي الجزائري، وذلك من خلال تأسس عبد الحميد ابن باديس لجمعية العلماء المسلمين الذي "بدأ عمله التدريسي في المساجد، حيث كان يَنظم إلى حلقاته الصغار والراشدون والكبار، وبعد عدة سنوات من العمل الجاد كون عبد الحميد مع جماعة من العلماء المؤمنين بقضية إحياء اللغة العربية والتعاليم الإسلامية الصحيحة مكتباً يكون أساساً للتعليم العربي الابتدائي، لقد كان هذا المكتب بمسجد بومعزة انتقل بعد ذلك إلى بناية الجمعية الخيرية الإسلامية، وفي عام (1930) قررت جماعة ابن باديس إخراج هذا المكتب من الجمعية الخيرية إلى مدرسة عصرية مستقلة وواسعة، من أجل تلبية رغبات الأعداد المتزايدة من الراغبين في الالتحاق بها، ونتيجة لسعة علم ابن باديس ووطنيته وتفانيه في خدمة العربية والإسلام، أنتخب رئيساً لجمعية العلماء المسلمين بالاجماع غيابياً وذلك يوم 5

[1] بشير بلاح: تاريخ الجزائر المعاصر (1830- 1989)، الجزء الأول، **مرجع سابق**، ص 270.
[2] أحمد توفيق المدني: هذه هي الجزائر، **مرجع سابق**، ص 144-145.

مايو 1931م وجعلت نادي الترقي مقراً لها بالعاصمة، حيث كانت تعقد جمعياتها وتقيم مؤتمراتها وتوجه نشاطاتها."[1]

ظهر اهتمام الجمعية بالتعليم في مؤتمرها الخامس الذي عقد عام 1935م، حيث خصصت جزءاً هاماً من هذا الاجتماع لمناقشة بعض التقارير حول محو الأمية والتعليم المسجدي والتعليم المكتبي، وقد نشرت هذه التقارير في سجل المؤتمر. وبعد مرور ست سنوات على تأسيس الجمعية 1937م دعت إلى عقد مؤتمر لمعلمي التعليم العربي، وكان من الموضوعات الرئيسة التي نوقشت فيه:

- وسائل توحيد التعليم ومناهجه.
- أسلوب التعليم.
- اختيار الكتب وهل يتم الاكتفاء بالكتب المصرية أويتم تأليف كتب تناسب البيئة الجزائرية.
- تعليم الفتاة المسلمة ووسائل تحقيقه.[2]

شجعت جمعية العلماء المسلمين الفرد الجزائري على التعليم، ونقلت إليه من خلال برامجها التدريسية المعتمدة مبادئ التعليم الأساسية وغرست فيه أسس الثقافة العربية وأحيت مبادئه الوطنية "وقد تميزت السنوات الأخيرة لاندلاع الثورة التحريرية بتزايد نسبة تعلم أبناء الجزائريين سواء في المدارس العربية أو الفرنسية وأدركوا أن التعلم أحسن طريقة لفهم عقلية المستعمر؛ وبالتالي معرفة سبل التخلص منه إلى الأبد، وبفضل المجهودات التي شاركت فيها أطراف عديدة سواء جمعية العلماء أو الثوريين أو حتى الديمقراطيين، فقد استطاعوا تكوين شرائح مثقفة واعية سياسياً انتظمت في شكل أحزاب أو جمعيات وتنظيمات طلابية وعمالية..."[3]

هذا واتسع نشاط جمعية العلماء المسلمين في جانبها التربوي التعليمي وعملت على تأسيس العديد من المدارس ذات الطابع التعليمي العربي المستقل لتقديم تعليم أصيل لكل فئات المجتمع الجزائري حيث "... كان العلماء أكثر تمسكاً بإنشاء هذه المدارس وقد كان نشاط الجمعية واسع النطاق في بناء المدارس، حيث شملت مدارسها كافة المناطق الجزائرية ووصلت جهودها إلى أوساط العمال المهاجرين في فرنسا، وكانت مدارس الجمعية في أغلبها ابتدائية لتعليم الأطفال الصغار نهاراً والشباب والكهول ليلا، وتستغرق الدراسة في المدارس الابتدائية ست سنوات وتتكون من 3 أقسام: هي القسم التحضيري والابتدائي والمتوسط وكل قسم مدته سنتان، أما المناهج الدراسية المتبعة في مدارسها فكانت تحتوي على ثلاثة أسس هي: التربية الإسلامية والثقافة العربية ومبادئ أولية للمعارف العلمية واستمر النشاط التعليمي في مدارس الجمعية، حيث عرفت تطوراً ملحوظاً وتزايد عددها إذ

[1] بوفلجة غياث: **التربية ومتطلباتها**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993، ص 29-31.

[2] مازن صلاح حامد مطبقاني، **مرجع سابق**، ص 107- 108.

[3] إسعد لهلالي: جمعية العلماء المسلمين الجزائريين والثورة التحريرية الجزائرية 1954- 1962، بيت الحكمة ط1،الجزائر، 2015، ص43- 44.

تذكر المصادر أن عدد مدارس الجمعية قد بلغ ما بين (1931م و1934م) حوالي سبعين مدرسة ذات القسم الواحد أو القسمين."[1]

ولم تكتفي جمعية العلماء المسلمين بإنشاء المدارس فقط بل " أسست – بأموال الأمة الفقيرة المعدمة– معهد عبد الحميد ابن بديس التكميلي، ليكون همزة الوصل بين مدارسنا الابتدائية العربية والمعاهد العليا بتونس وبالشرق، وجهزت له دار التلميذ ...وهي مؤسسة داخلية على أحدث طراز عصري يجد بها نحو الألف طالب المأوى والطعام وكل وسائل الراحة، فيقدمون على التعليم بحمية وإيمان."[2]

وكما لا تخلو أي جمعية اصلاحية من تسطير أهداف تجتهد لتحقيقها نجد جمعية العلماء المسلمين هي الأخرى اتجهت من خلال سياستها التعليمية الإصلاحية نحو بلوغ أهداف كانت قد سطرتها نتيجة الوضعية السوسيوثقافية التي حلت بالمجتمع الجزائري وبمختلف أفراده، والتي فُرضت عليه في الكثير من الأوقات وانتهجت كمخططات للمستعمر الفرنسي للقضاء على ملامح الهوية الوطنية وتزييف الوعي الفكري للفرد وتجهيله وفرنسته، وكذا إبعاده عن منطلقاته الدينية "... وقد كان من الأهداف التي سعت الجمعية إلى تحقيقها عن طريق التعليم هو القضاء على الخرافات والشعوذة والبدع والرجوع إلى الدين الصافي النقي، ثم القضاء على سياسة الدمج والفرنسة والتنصير، وقد كانت خطة الجمعية لتحقيق هذه الأهداف التركيز على ثلاثة موضوعات رئيسة وهي: القرآن الكريم، وعلوم اللغة العربية، والتاريخ الإسلامي..."[3] وبالتالي ظلت الجمعية تعمل على تطهير أفراد المجتمع الجزائري من كل الممارسات الثقافية الخاطئة البعيدة عن الواقع والدين "والمتصفح لقانون الجمعية يدرك أنها أنشأت للوعظ والإرشاد وتهذيب الناس، ومحاربة الأمراض الاجتماعية، والابتعاد عن كل المسائل السياسية، ولكن المتتبع لأعمال الجمعية ونشاطها منذ ميلادها حتى سنة 1956م يجدو بكل وضوح أن أهدافها كانت وطنية وفكرية بالدرجة الأولى وإن كانت قد بدأت بتطهير المعتقد وتهذيب السلوك وتحسين الأخلاق."[4]

لقد كانت جمعية العلماء تعمل على ثلاثة ميادين متنوعة ولكنها متكاملة في نفس الوقت، وهي الميادين العلمية – والدينية– والثقافية.

ففي الميدان العلمي مثلا: كانت تدعو إلى العلم وترغب فيه، وتعمل على نشره في النفوس، عن طريق المدارس التي أنشأتها– والمساجد التي كونتها– والنوادي العديدة التي أسستها– في طول البلاد وعرضها.

---

[1] المرجع السابق، ص 65.

[2] أحمد توفيق المدني: هذه هي الجزائر، **مرجع سابق**، ص 145.

[3] مازن صلاح حامد مطبقاني: **جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ودورها في الحركة الوطنية الجزائرية 1931– 1939**، تقديم أبو القاسم سعد الله، عالم الأفكار، الجزائر، 2011، ص101.

[4] الدراجي زروخي: **الأبعاد الفلسفية للنظام التربوي عند جمعية العلماء المسلمين**، دار صبحي للطباعة والنشر، ط1، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، غرداية، 2015، ص 30، 31.

وفي الميدان الديني: كانت تعلم الدين- واللغة العربية- لأنهما شيئان متلازمان، وتدعو إليهما، وترغب فيهما، وتعمل على تطهير الدين مما علق به من خرفات، وبدع، والعودة به إلى نقاوته الأولى وإلى سماحته في العقائد- والعبادات- لأن هذا العمل يدخل في باب الإصلاح والسلفية الذي كانت تبشر به جمعية العلماء باعتبارها صاحبة دعوة إصلاحية سلفية.

وفي الميدان التهذيبي: كانت تعمل على غرس مكارم الأخلاق التي حث عليها الدين والعقل، في نفوس المتعلمين بمدارسها وفي نفوس المترددين على مساجدها، ونواديها، بالليل والنهار.[1]

في سياق مشابه، يؤكد الشيخ عبد الحميد بن باديس على ضرورة التعليم للمجتمع الجزائري وأنه لابد من الحرص على توعية الفرد وغرس مختلف القيم الوطنية لديه حيث يرى "أن إصلاح أمور التربية والتعليم يعتبر أساس الإصلاح المنشود للمجتمع الجزائري- والمجتمع الإسلامي بصفة عامة- فالمدرسة هي المصنع الذي يصنع عقول الأجيال الصاعدة ويعد القادة والمفكرين الذين يقومون بعملية التغيير الثقافي والحضاري في المجتمع، ولذلك تجب العناية بالتربية وإصلاح التعليم؛ كي يصبح تعليماً مفيداً يؤتى ثماره اليانعة في تكوين الأجيال الإسلامية الناشئة التكوين العلمي والأخلاقي المنشود."[2]

ولا بد من الإشارة ضمن هذا الإطار، أن توجهات ابن بديس فيما يتعلق بالتعليم كانت ذات طابع علمي واضح ومساير لمبادئ التربية الحديثة في ذلك الوقت، إذ حرص على أن يكون تمازج بين التعليم النظري والعملي وأعطى صبغة فريدة من نوعها لتعليم في الجزائر حيث"...تمتاز فلسفة الشيخ عبد الحميد بن باديس التربوية بأنها فلسفة علمية تمزج بين النظرية والتطبيق، ولا تحلق في عالم النظريات المجردة فقط حتى إذا هبطت إلى عالم الواقع اصطدمت به وفشلت في تغييره، بل هو يقرر النظرية ويتبعها في الحال بالتطبيق، وهو يرى أن الخلق القويم لا بد أن يكون نتيجة تطابق الباطن مع الظاهر ويطبق هذه الفلسفة في الأخلاق والإصلاح الديني والاجتماعي كما يطبقها في التربية والتعليم، ولذلك يرى أنه لا ينبغي في أية مرحلة من مراحل التعليم أن ينفصل ميدان التعليم النظري عن ميدان التطبيق العملي..."[3] وهذا الأسلوب التربوي الذي سار عليه التعليم وأكد عليه ابن باديس تؤكد عليه الدراسات الحديثة اليوم، خاصة فيما يتعلق بربط الجانب النظري بالعملي في التعليم.

وعن تسير شؤون الجمعية فقد بادرت العديد من الجمعيات بتقديم الدعم للجمعية ومساندتها معنوياً ومادياً وهذا في ضوء توحد المنطلقات والأهداف إذ "عملت الجمعية بالتنسيق مع الجمعيات الخيرية والإصلاحية التي كانت منتشرة في كثير من المدن الجزائرية على نشر التعليم، فقد كانت مهمة الجمعية المحلية إنشاء المدارس بينما

---

[1] تركي رابح: الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح الإسلامي والتربية في الجزائر، **مرجع سابق**، ص398.

[2] بوفلجة غياث: التربية ومتطلباتها، **مرجع سابق**، ص 410-411.

[3] **المرجع نفسه**، ص 410-411 .

تتحمل جمعية العلماء مسؤولية تعيين المدير، والمدرسين، وتحديد المناهج، وتزويد المدارس بالكتب، والاهتمام بسير التعليم عن طريق المفتشين التربويين، أما بالنسبة للنواحي المالية فقد كانت ميزانية كل مدرسة مستقلة، فإذا حدث فائض استخدم في مساعدة المدارس الأخرى، وقد وقفت الجمعية الأم تساند المدارس مالياً أيضاً."[1]

لقد نجحت جمعية العلماء المسلمين في الحفاظ على مقومات الشعب الجزائري ونشر التعليم على نطاق واسع، وحققت قفزات ناجحة ووقفت في وجه سياسة الجهل والتنصير وقوفاً قوياً وعملت على صد ومكافحة كل تحريف يمس الشأن التعليمي والثقافي للمجتمع الجزائري وأفراده "... وما الشخصيات المشهورة التي انتمت إلى الجمعية أو التي تخرجت من مدراسها إلا دليلاً على نجاحها في الإسهام في المحافظة على تراث هذا الشعب ومقومات شخصيته، وذلك بالرغم من المضايقات الاستعمارية واستفزازاته المتكررة، إلا أن الاستعمار لم تفت عليه خطورة السماح لجمعية إصلاحية مثل جمعية العلماء المسلمين، العمل ولو تحت قيود ومضايقات، لهذا عمل على المكيدة لها، لما لها من أصالة وغيرة على الشعب الجزائري ومصيره، وهكذا قضي على الجمعية بعد موت رئيسها وملاحقة أعضائها، حتى يخلو الجو للمؤسسات التربوية الفرنسية باتجاهاتها الاستعمارية لبث سمومها في أجيالنا بدون منازع." [2]

وتجدر الإشارة، إلى أن نشاط الجمعية ومنهج ابن باديس التربوي، خطى خطوات كبيرة زعزعت سياسة المستعمر التجهيلية التنصيرية بطريقة غير مباشرة، خاصة و أن "ابن باديس كان بارعاً في صياغة المنهج الذي سارت عليه جمعية العلماء بحيث لا تصطدم بالاحتلال، وفي نفس الوقت تعد العدة للثورة عليه، ويعتبر ابن باديس هو الزعيم الروحي لثورة التحرير الجزائرية التي قامت سنة 1954م واستشهد فيها حوالي المليون ونصف المليون شهيد. وقد أيد الشيخ الإبراهيمي الثورة وهو في منفاه وذلك في بيان له صدر من القاهرة في 15/ 11/ 1954 خاطب فيه الجزائريين قائلاً: أيها الجزائريون...اختاروا موتة الشرف على حياة العبودية التي هي شر من الموت. ولقد حلت جمعية العلماء نفسها سنة 1956 وأعلنت توحدها مع جبهة التحرير الجزائرية."[3]

من الواضح أن جمعية العلماء المسلمين لعبت دوراً كبيراً وبارزاً في إنعاش حركية التعليم الجزائري وإصلاحه، والعمل على نشره على نطاق واسع ليشمل كل أفراد المجتمع في وقت كان المجتمع الجزائري يشهد طغيان في المشاريع الفرنسية الداعية للتنصير والتجهيل، والفارضة للغة الفرنسية لغة لتعليم بدل اللغة العربية، الأمر الذي جعل الجمعية توجه برامجها التثقيفية والتعليمية نحو تمجيد معالم الهوية الوطنية وإخراج المواطن الجزائري من دائرة تأثير سياسة الفرنسة الرامية لتجريد الفرد الجزائري من انتمائه الإسلامي والعربي وتاريخه المجيد وحضارته العريقة، ونظراً

[1] مازن صلاح حامد مطبقاني، **مرجع سابق**، ص107.

[2] بوفلجة غياث: التربية ومتطلباتها، **مرجع سابق**، ص 30-31.

[3] عبد الهادي محمد مسعود، علي لبن، **مرجع سابق**، ص 58- 59.

لتفطن الجمعية بأهمية التعليم ودوره الكبير في النهوض بالمجتمع الجزائري ورقيه وكذا الحفاظ على كيانه ركزت الجمعية توجهاتها الفلسفية والتربوية نحو تربية الفرد على القيم الدينية وغرس الروح الوطنية لديهم وغرس مكارم الأخلاق في نفوسهم، وهذا بالرجوع إلى المنطلقات والأسس التي بني عليها المجتمع الجزائري وخصوصيته كمجتمع إسلامي وعربي بعيد عن كل ما له علاقة بثقافة المجتمع الفرنسي وسياسته التعليمية الهادفة إلى خلق جيل متنكر للهوية الوطنية الجزائرية الأصيلة.

كما يمكن الاستخلاص، أنه ليس من المعقول أن تنشأ المدرسة الجزائرية في ظل ظروف الاحتلال الفرنسي وسياسته التجهيلية دون أن يكون لها تأثير على المدى القريب والبعيد للمدرسة الجزائرية، "إن الوقوف عند أحداث هذا التاريخ يُذكرنا بأمر لا يمكن نسيانه وهو أن المدرسة الوطنية التي عرفتها البلاد في صورها المتعددة قبل الاحتلال توقف نشاطها مع السنوات الأولى للاحتلال، إذ لم تتركها الظروف الطارئة والمفروضة تواصل سيرها، وتمارس نشاطها بنفس الروح، إذ حلت محلها تدريجياً المدرسة الفرنسية التي حرص مؤسسوها على تغيير وجهة المجتمع الجزائري وثقافته، ونشر الأفكار المعادية لقيمه وتاريخه، لأن أساس المدرسة هو المنهاج التعليمي الذي تلقنه للمتعلمين، وغاية المنهاج هي خدمة المجتمع الذي يحتضن المدرسة، وخدمة التراث الذي ترتبط به الأمة، وخدمة القيم الإنسانية التي هي تراث مشترك... ."[1] ومنه، فالمدرسة في الجزائر ابان الاحتلال تعتبر مدرسة جزائرية بمضمون فرنسي باعتبارها تخرج عن دائرة الانتماء إلى المجتمع الجزائري، وترسم أهدافها في سياق مختلف تماماً عن النسق المجتمعي المحلي. "لقد عاشت المدرسة في الجزائر طوال فترة الاحتلال المظلمة عيشة انعزال كامل عن البيئة الجزائرية، لأنها كانت منذ نشأتها مدرسة أجنبية عنها لم توجد في الأصل لخدمتها والانفعال بمشاكلها، ولذلك بقيت الدراسة بها تتعلق باهتمامات وقضايا البيئة الجزائرية والثقافة القومية الجزائرية العربية الإسلامية."[2]

إذا تتبعنا ملامح السياسة الفرنسية منذ الأيام الأولى للاحتلال في عام 1830 إلى غاية خروج الاستعمار من الجزائر في عام 1962، فإننا نجدها قد سارت في أربعة خطوط متوازنة تلتقي كلها في النهاية عند نقطة واحدة وهي المحو الكامل للشخصية الجزائرية حتى لا تقوم للجزائر قائمة في يوم من الأيام، هذه الملامح أو الخطوط العامة للسياسة الفرنسية في الجزائر يمكن إجمالها في الخطوط الأربعة التالية:

- التفقير.
- التجهيل.
- الفرنسة.

---

[1] عبد القادر فضيل: **نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي**، جسور للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2016، ص 32-33

[2] تركي رابح : أصول التربية والتعليم، **مرجع سابق**، ص 121.

– التنصير.[1]

عاشت المدرسة الجزائرية أوقات عصيبة بوجود الاحتلال الفرنسي، حيث فقدت المدرسة في فترة الاستعمار الطويلة منطلقاتها ووُجهت نحو أهداف ايديولوجية تخدم سياسة المحتل بدرجة كبيرة، وضُللت مساعي التربية في المجتمع الجزائري، وبالرغم من كل المجهودات في مجال محاربة المدرسة الفرنسية والاتجاه نحو بناء مدرسة بأبعاد وطنية أصلية إلا أن ضربات المستعمر للتعليم في الجزائري بقيت تأثيراتها حتى بعد نيل المجتمع الجزائري حريته، وهو ما يمكن توضيحه من خلال مختلف محطات الاصلاح التربوي فيما بعد والذي يمكن تناوله بشكل من التفصيل في العنصر الموالي.

ثانيا: المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال ومسارات الاصلاح التربوي الكبرى (1962– 2016).

بعد التعرض لمجمل التطورات التي مرت بها المدرسة الجزائرية قبل الاستقلال ومعرفة حالة التعليم وخصائصه وأهدافه في فترة الاستعمار، سيتم التركيز في هذا الجزء من التناول النظري للمدرسة على أهم الإصلاحات الرئيسية التي مرت بها المدرسة الجزائرية.

عرفت المنظومة التعليمية الجزائرية العديد من الإصلاحات الجوهرية كانت نتيجة لمجمل التحولات الاقتصادية، الاجتماعية والسياسية التي شهدتها البلاد منذ الاستقلال، حيث سعت لأن تكون موجهة بفلسفة المجتمع الجزائري وأيديولوجية الدولة في التخلص من التبعية الثقافية للمستعمر والاتجاه نحو بناء نظام تربوي وطني يعكس خصوصية المجتمع الجزائري بكل أبعاده ويواكب المتطلبات الجديدة التي يفرضها التقدم السريع للمعرفة ورهانات المجتمع العالمي والثورة التكنولوجية، وذلك انطلاقاً من محطات اصلاحية كبرى كان لها صدى في تطور التعليم في الجزائر من فترة الاستقلال إلى الوقت الراهن.

ولأن الضرورة السوسيوتربوية في إطار دراستنا النظرية للمدرسة بصفة خاصة والنظام التربوي الجزائري عامة تتطلب في مضمونها السوسيولوجي التعريج على وضعية المجتمع الجزائري بعد الاستقلال، باعتبار أن ما يحدث في المجتمع من تغيرات وتحولات تنعكس صورتها بشكل جلي ضمن المدرسة. وعليه لا بد من التعرف على حالة المجتمع الجزائري لتحقيق الرؤية السوسيوتربوية التي تفسر مختلف مراحل ومحطات تطور المدرسة الجزائرية بعد الاستقلال؛ وذلك لفهم المدرسة الجزائرية في السياق المجتمعي ونظمه، فلا يمكن فهم النظام التربوي كنظام معزول عن بيئته الاجتماعية، ذلك لأن "النظام التربوي في مفهومه العلمي هو نظام يتكون من العناصر والمكونات والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السوسيوثقافية والسياسية والاقتصادية وغيرها لبلورة غايات التربية وأدوار

[1] تركي رابح: **ابن باديس والشخصية الجزائرية**، مجلة الأصالة الجزائرية، مجلة ثقافية تصدرها وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، السنة الأولى، العدد الثاني، ماي1971، ص 64.

المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها."[1] كما أن المدرسة تعتبر نظام من الأنظمة المكونة للمجتمع يؤثر ويتأثر ببقية النظم الأخرى وأي خلل في هذه الأنظمة ينعكس على النظم الأخرى، وبالتالي" فالمدرسة ليست نظاماً اجتماعياً معزولاً، بل هي جزء من نظام اجتماعي أكبر، ألا وهو المجتمع؛ وهي بذلك تحمل علاقة متبادلة مع هذا النظام الكبير، ذلك أن المدرسة هي المرآة التي تعكس الحياة داخل المجتمع، كما أنها تؤثر فيه عن طريق تزويده بالأفراد الذين تكونهم وتدربهم للعمل فيه، إن وجود علاقة متبادلة ما بين المدرسة والمجتمع على هذا النحو يعني أن التغير الثقافي في المجتمع يؤثر في أهداف المدرسة ومحتواها وطرائقها، وهو يعني كذلك أن مظاهر القلق والصراع بين الأفراد في المجتمع تنعكس آثاره السلبية على نظام المدرسة ومناهجها. إذا كان لهذا الاتصال الوثيق ما بين المدرسة والمجتمع دلالة، فإنها تتمثل في كون المدرسة تقوم بعملها، وتمارس دورها من خلال مضمون اجتماعي تستمده ثقافة المدرسة من ثقافة المجتمع."[2]

انطلاقاً مما سبق، فالمجتمع الجزائري عرف عدة تحولات عبر المراحل التاريخية المختلفة التي مر بها، ولعل أكثر هذه المراحل تأثيراً تلك المرحلة المتعلقة بفترة ما بعد الاستعمار التي خلفت مجتمع متصدع وهش ويعاني الفقر والتخلف وغيرها من الظواهر التي ظهرت بشكل لافت غداة الاستقلال، حيث شهد المجتمع الجزائري بعد الاستقلال عدة مشكلات مست جميع أبنيته الفرعية السياسية والاقتصادية والتربوية التي كانت نتيجة حتمية لفترة طويلة من الاستعمار الاستيطاني حيث "... خرجت البلاد غداة الاستقلال منهكة القوى من حرب التحرير فعلاوة على اقتصاد متخلف ...وعلى مجتمع مفكك الأواصر منكور الثقافة، ورثت الجزائر في المجال التربوي وضعاً مزرياً للغاية."[3]

فمن الناحية السياسية عرف المجتمع الجزائري بعد الاستقلال حالة تحول وانتقال ففي "عشرية الثمانينات في الجزائر كانت فترة تحول وقطيعة على مختلف المستويات، فقد انتقل سياسياً النظام الجزائري من الأحادية الحزبية والنقابية إلى التعددية السياسية والإعلامية والنقابية، اقتصادياً تخلى النظام السياسي الجزائري عن المبادئ الاقتصادية والأهداف التي كان يرتكز عليها..."[4]

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **وحدة النظام التربوي**، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2005، ص5.

[2] عبد الكريم غريب: فلسفة التربية، **مرجع سابق**، 2013، ص58.

[3] وزارة التربية الوطنية: **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004، ص16.

[4] علي الكنز، عبد الناصر جابي: **الجزائر البحث عن كتلة اجتماعية جديدة**، ضمن كتاب (المجتمع والدولة في الوطن العربي في ظل السياسات الرأسمالية الجديدة)، سلسلة بإشراف سمير أمين، عدد4، مركز البحوث العربية والأفريقية، القاهرة، **1997**، ص 54.

والملاحظ أيضاً أن الوضع الاقتصادي للمجتمع الجزائري لم يكن أفضل حال من باقي الجوانب الأخرى السياسية والاجتماعية، حيث كان الاقتصاد في المجتمع الجزائري موجهاً لخدمة متطلبات الاستعمار الفرنسي حتى بديات الاستقلال "في عام 1962 كانت الجزائر وريثة اقتصاد موجه كلياً نحو الخارج، ومصمم للاستجابة إلى حاجات الوطن الأم (فرنسا) والأوروبيين الذين يعيشون فيها."[1] من ناحية أخرى، اتجهت الجزائر كدولة مستقلة نحو اختيار وتبني مبادئ الاشتراكية سعياً للتخلص من التبعية الاقتصادية الأجنبية حيث "تبنت الدولة الجزائرية عند استقلالها سنة 1962 النظام الاشتراكي، هذا الأخير بفلسفته المادية التي تتبنى مبدأ تكوين الإنسان ثقافياً كأضمن طريق للتقدم المادي. ومن هذا المنطلق، صممت الجزائر منذ استقلالها أن تنهض بقطاع التربية والتعليم بكل أطواره لتحصد كفاءات واطارات تنمي بها جميع مجالات المجتمع وتصنع للدولة مكاناً محترماً بين الأمم."[2] وهو ما جاء به دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية في مادته 28 التي نصت على أن "هدف الدولة الاشتراكية الجزائرية هو التغيير الجذري للمجتمع، هو أساس مبادئ التنظيم الاشتراكي."[3] إلا أنه وبالرغم من كل الجهود المبذولة، لاقت المساعي نحو بناء مجتمع جزائري متماسك ومتميز بجانبه التعليمي الجيد صعوبات كبيرة لتحقيقها في ظل مخلفات السياسة الاستعمارية وموروثاتها، التي تركت أثار بالغة في مختلف جوانب البناء المجتمعي.

فقد ورثت الجزائر المستقلة آنذاك بالإضافة إلى اقتصاد بدائي موجه كلياً إلى الخارج ومجتمع أمي وضعية مزرية في ميدان التربية والتعليم تتمثل فيما يلي:

1- منظومة تربوية غريبة بمضامينها وتنظيمها ومهامها ومحدودة في طاقاتها.

2- عدد ضئيل من المتمدرسين بالنسبة لحاجيات وطموحات مجتمع حديث.

3- نسبة من الأميين تزيد عن 85 بالمائة.[4]

اضافة إلى ما سبق، نجد أيضاً ضعف التأطير التقني والإداري العام للبلاد حيث أضطر المسؤولين إلى الاستنجاد بالقلة القليلة من إطارات القطاع التربوي على حساب المهام التربوية والتكوينية. "... وما قلة عدد المتعلمين الجزائريين، والنقص المفزع في الاطارات بعد الاستقلال مباشرة إلا دليلاً على طبيعة هدف التنظيم التربوي الاستعماري والذي كان لا يخدم الشعب الجزائري وطبقاته المحرومة في الأرياف والقرى والمدن، بل كان موجهاً إلى

---

[1] بنجامين ستورا: **تاريخ الجزائر بعد الاستقلال (1962– 1988م)**، ترجمة صباح ممدوح كعدان، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2012، ص12.

[2] زيدان نعيمة: **سيرورة المدرسة الجزائرية**، مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ، العدد الأول، جانفي– ديسمبر، 2007، ص 35.

[3] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: **دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**، المطبعة الرسمية، الجزائر، الأربعاء 2 ذو الحجة عام 1396هـ، ص 1299.

[4] رفيقة حروش: **إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية**، دار الخلدونية، د. ط، الجزائر، 2010، ص27.

المعمرين لتدعيم أفكارهم الاستعمارية، لهذا كان لابد من ايجاد حل يتماشى مع متطلبات الظروف الجديدة، الملائمة لتكوين وتعليم الألاف من الأطفال المتعطشين إلى العلم والمعرفة في ظل الظروف السياسية الجديدة."[1]

ومما لا ريب فيه، أن التعليم في بداية فترة ما بعد الاستقلال عرف مشكلات مادية تتعلق بضعف المنشآت التربوية والتجهيزات المتعلقة بها، بالإضافة إلى مشكلات بشرية تتعلق بقلة عدد المعلمين وضعف تكوينهم فقد "ورثت الجزائر قلة هياكل الاستقبال، قلة الإطارات، ومشكلة سيطرة اللغة الفرنسية، وانحصار التعليم على مناطق وطبقات دون أخرى، وهكذا كان الإرث ثقيلاً من قلة الإمكانيات المادية والبشرية، إلى جانب وجود تنظيم لا يتناسب مع طموحات المواطنين والاختيار الاشتراكي للبلاد."[2] وهو الأمر الذي أزم الوضع التعليمي في المجتمع الجزائري بعد ما رسخ المستعمر آلياته الثقافية التربوية في الجزائر "... فكان النظام الموروث نظاماً استعمارياً أداته اللغة الفرنسية تدريساً، وبرنامجا، وتأهيلا، وهو ما فرض ضرورة استعادة اللغة العربية لمكانتها في التعليم منذ (1962) وهي القضية الثقافية والأيدولوجية الأهم على الإطلاق خاصة بعدما آل إليه الوضع المزري، والذي يشذ عن باقي الأقطار العربية، فكان من أهداف الثورة الثقافية حسب المواثيق هو التأكيد على الهوية الوطنية الجزائرية وتقويتها، واعتماد أسلوب في الحياة ينسجم مع مبادئ الثورة كما تحددها المواثيق، والرفع الدائم لمستوى التعليم المدرسي والكفاءة التقنية."[3] وهو ما تشير إليه المادة 19من دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية، الواردة ضمن الأمر رقم 76- 97 مؤرخ في 30 ذي القعدة عام 1396 الموافق ل 22 نوفمبر سنة 1976 حيث نصت هذه المادة في اطار ما تستهدفه الثورة الثقافية على الخصوص:

1- التأكيد على الشخصية الوطنية وتحقيق التطور الثقافي.

2- رفع مستوى التعليم ومستوى الكفاءة التقنية للأمة.

3- اعتماد أسلوب حياتي ينسجم مع الأخلاق الإسلامية ومبادئ الثورة الاشتراكية مثلما يحددها الميثاق الوطني.

4- حفز الجماهير لتعبئتها وتنظيمها للكفاح من أجل التطوير الاجتماعي والاقتصادي للبلاد والدفاع عن مكاسب الثورة الاشتراكية.[4]

ومن بين الحلول الترقيعة المستعجلة التي تم اللجوء إليها في ظل هذه الظروف السوسيوثقافية الصعبة والمضطربة وللحفاظ على استمرارية التعليم أن "عملت الجزائر على تسيير التنظيم الموروث بكل محاسنه ومساوئه، حتى لا يصاب الجهاز التعليمي بالشلل، كما عملت على إعادة اللغة العربية إلى مركزها الطبيعي مرحلياً، معتمدة

---

[1] بوفلجة غياث، **التربية ومتطلباتها**، مرجع سابق، ص 31.

[2] المرجع نفسه، ص31.

[3] أحمد ناشف: **تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الأيديولوجي**، كنوز الحكمة، د. ط، الجزائر، 2011، ص 12.

[4] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، **مرجع سابق**، ص 1297.

في ذلك على اطار الممرنين، إلى جانب التعاون التقني مع الدول الصديقة والشقيقة، كما عملت على تعميم التعليم وايصاله إلى المناطق النائية بالقرى والأرياف، مسخرة لهذا الهدف إمكانيات هائلة لبناء هياكل استقبال جديدة، وتكوين الإطارات اللازمة للسهر على التعليم بمختلف مراحله."[1] وهي ما تعرف **بمرحلة التبني** وفيها اتبعت الجزائر مسار النظام التعليمي الفرنسي مع تعديل فيما يخص بعض الأمور المتعلقة بمبادئ الهوية الوطنية حيث أن "تبني المدرسة الموروثة يشكل الخطوة الأولى التي تبناها نظام التعليم حين أصبح خاضعاً للإدارة الجزائرية، بعد أن كان تابعاً للإدارة الاستعمارية، فالقرار السياسي الأول الذي اتخذته الدولة في مجال تسيير شؤون التعليم هو تبني أوضاع المدرسة الموروثة، بهدف ضمان سير التعليم بالمدارس القائمة، مع الحرص على استغلال كل طاقاتها، من أجل توفير فرص التعلم لأكبر عدد ممكن من الأطفال."[2] ومما لا شك فيه، أن نظام هذه المدارس لم يكن يستجيب لتطلعات المجتمع الجزائري، ولا ينسجم مع العهد الجديد، ولذلك كان لزاما إحداث تغييرات تربوية في مستوى النظام التعليمي الجزائري حتى يتوافق مع المبادئ العامة للمجتمع.

وعليه، تُبرز الأوضاع السائدة في المجتمع الجزائري بعد الاستقلال التدهور الذي عرفته المنظومة التربوية، نتيجة ظروف فرضتها حالة عدم الاستقرار التي شهدها المجتمع في جميع الجوانب (الاقتصادية، السياسية والسوسيوثقافية)؛ مما خلق وضعية متأزمة عانى منها النظام المجتمعي تطلبت وضع خطط للنهوض بالتعليم وتركيز الجهود من أجل اصلاح وتطوير ملامح النظام التربوي وتكيفيه مع مختلف وضعيات التحول التي يمر بها المجتمع.

في هذا السياق، يمكن توضيح تأثير هذه الوضعية المزرية التي شهدتها المدرسة الجزائرية في بدايتها على وضع التعليم في الجزائر في مراحل لاحقة تعتبر من بين الأسباب التي جعلت المدرسة الجزائرية تتراجع وتعاني العديد من المشكلات "...فالإشكالية التي يعانيها التعليم اليوم مردها في الأساس إلى هذه البداية، التي كان يطبعها غموض في التوجه وتردد في المواقف، ولولا ذلك لما بقيت المؤسسة التعليمية مدة طويلة تعاني الغربة في بلادها، وتعيش حالات من التمزق بين أهلها."[3] يمكن القول ضمن هذا السياق، أن المجتمع الجزائري وعلى غرار باقي المجتمعات التي عانت من استبداد الاستعمار، عرف وضعيات من التوتر والضعف ألقت بضلالها على المدرسة الجزائرية، الأمر الذي ساق المنظومة التربوية نحو تبني سياسات إصلاحية تربوية من أجل تفعيل وتحسين التعليم، فقد جاء الاصلاح التربوي نتيجة حتمية للظروف التي مر بها المجتمع، هذا ما استدعى شمولية الرؤية للإصلاح التربوي وهي الرؤية التي أكد عليها مصطفى محسن في معرض قوله "...أن المنظور التكاملي الشمولي لمفهومي الأزمة والاصلاح في المجال التربوي يتطلب الالتزام برؤية شمولية واسعة تتجنب الاختزال وتقوم على نقد مختلف الرؤى والتصورات

[1] بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، **مرجع سابق**، ص31.

[2] عبد القادر فضيل: المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات، **مرجع سابق**، ص 32.

[3] عبد القادر فضيل: **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكاليات**، جسور للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2013، ص 29.

الضيقة المحدودة، وتنظر بناء على ذلك للأزمة التربوية التي تعرفها مجتمعاتنا في مختلف أبعادها ودلالاتها ومكوناتها وامتداداتها...كما تنظر إلى الاصلاح التربوي أيضا في شموليته؛ أي باعتبار أنه يكون ناظماً للكل التربوي، وممتداً، ومتداخلاً مع المحيط الاقتصادي والسياسي والثقافي والاجتماعي العام الذي يستهدفه."[1]

والمتمعن في المسيرة التطورية للمدرسة الجزائرية، يجد أنها مرت بمحطات إصلاحية كبرى لكل مرحلة إصلاحية منها إيجابيات وسلبيات، ونهاية من انتقادات كل مرحلة تبدأ مرحلة إصلاحية جديدة، ويقتصر تناولنا لهذه الاصلاحات على بمرحلتين رئيسيتين، تنطلق من الإصلاح المتعلق بأمرية 16 أفريل 1976(وإنشاء المدرسة الأساسية) التي تعتبر من أهم الاصلاحات والتي ساد العمل بها لفترة طويلة امتدت هذه المرحلة الاصلاحية (1976-2000)، مروراً بإصلاحات المقاربة بالكفاءات المعروفة بإصلاحات بن زاغو (2004/2003)، وصولاً إلى أخر إصلاح عرفته المدرسة الجزائرية وهو ما يعرف بإصلاحات الجيل الثاني 2016، وقد تم الاعتماد على هذا التقسيم لمراحل الإصلاح دون غيره باعتباره يركز على محطات رئيسية بارزة للإصلاح الذي انتهجته المنظومة التربوية الجزائرية، و يمكن التطرق لكل مرحلة إصلاحية بنوع من التفصيل وفق ما يلي:

1. الاصلاح التربوي المرتبط بأمرية 16 أفريل 1976.

استندت المرحلة الأولى من اصلاح المنظومة التربوية على مبادئ تسعى لترسيخ معالم الهوية الوطنية وإبراز الخصوصية التربوية الجزائرية حيث "اعتبر الميثاق الوطني أن التربية هي حجر الزاوية في أي بناء متين وأن يكون التعليم جزائري في برامجه، وعلى ضوء هذه الوثيقة الإيديولوجية – الميثاق الوطني- تم تحضير مرسوم 76- 35 ..."[2] حيث صدر " أمر رقم 76- 35 مؤرخ في 16 أفريل 1976م يتعلق بتنظيم التربية والتكوين"[3] وهو أمر في غاية الأهمية في تاريخ الاصلاح التربوي فبموجبه تم اعتبار هذه الأمرية "كأول تجربة حقيقية لإصلاح التعليم في الجزائر المستقلة، تم بموجبها الإعلان عن التحول من مدرسة في الجزائر إلى مدرسة جزائرية."[4] لقد جاءت الدعوة لصدورها(الأمرية) قوية، إذ أصبح الاهتمام الآن منصباً على تغذية العقل بعد تحديد سبل تغذية الجسد، ويمكن حصر النقاط التي من أجلها أنجزت الأمرية فيما يلي:

---

[1] مصطفى محسن: **الخطاب الإصلاحي التربوي من أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري (رؤية سوسيولوجية نقدية)**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، 1999، ص 69.

[2] رفيقة حروش، إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية ، **مرجع سابق**، ص32.

[3] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **أمر رقم 76- 35 مؤرخ في 16 أفريل 1976م يتعلق بتنظيم التربية والتكوين**، الجريدة الرسمية، العدد 33، السنة الثالثة عشر، 23 أفريل 1976م، ص 534.

[4] طيبي حورية: نظام التعليم في الجزائر بين واقع الأزمة وآفاق الإصلاح، مرجع سابق، ص241.

أ- إن النظام التربوي الذي ورثته الجزائر عن النظام الفرنسي كان موجهاً نحو غايات أخرى، وكانت أهدافه تتمثل في محو الشخصية الجماعية للشعب الجزائري، والقضاء على مكتسبات حضارته وطمس معالم تاريخه وبث السموم في عقول الأجيال.

ب- مقتضيات التشييد في المجتمع الجزائري الاشتراكي، تنص على أن المدرسة لا بد أن تنهض بالمهام الكبرى المسندة إليها منها، بناء الشخصية القومية الأصلية، التشويق لمعرفة الحضارة الجزائرية العربية الإسلامية ونشرها بين أفراد المجتمع، وكذا خلق أنماط من السلوك تتماشى مع النظام الاجتماعي المتحول بسرعة.

ج- تقتضي هذه المرحلة وعياً اشتراكياً عميقاً ونضجاً سياسياً بلغاً.

د- توفير ما يلبي مطامح الجماهير وتطلعاتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية.[1]

تعد هذه الأمرية بداية الاصلاح الجدي لتعليم الجزائري، حيث انطلقت من بنود واضحة ومؤصلة للهوية الوطنية، ومبينة لجملة الإجراءات التربوية التي من المقتضى اتباعها "... فعلى الرغم من تنصيب لجنة لإصلاح التعليم ووضع خطة تعليمية في 1962/09/15م وتم نشر تقريرها في نهاية سنة 1964م فإن ما حدث من تغيرات على المستوى البيئي لم يكن ذا أهمية، وشهدت السنوات الأولى من الاستقلال جملة من الإجراءات وفي نهاية الستينات شهدت تنصيب لجنة وطنية ثانية لإصلاح المنظومة التربوية، وقد عرفت الفترة الممتدة (من 1970م إلى 1980م) إعداد ملفات مشاريع كمشروع 1973 المتزامن ونهاية الرباعي الأول وبداية المخطط الرباعي الثاني ومشروع وثيقة إصلاح التعليم سنة 1974 التي عدلت وظهرت في شكل أمرية 16 أفريل 1976م، وهي الأمرية المتعلقة بتنظيم التربية والتعليم والتكوين، والتي نصت على إنشاء المدرسة الأساسية وتنظيم التعليم التحضيري وتوحيد التعليم وإجباريته وإعادة هيكلة التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص."[2]

إضافة إلى ما سبق، صدرت نصوص أخرى لا تقل أهمية عن الأمرية، أقامت منظومة تربوية على أن تكون مرآة وأداة نشاط المجتمع وأسند لهذه المنظومة التحرر من مخلفات الاستعمار التربوية "والتي تتمثل في جعل الأجيال تتلقى أمانة الدفاع على أغلى مكاسب الثورة المتمثلة في العدالة والحرية والعلم والثقافة. من هذه النصوص نذكر الأمر رقم 76- 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976م والمتعلق بتنظيم التربية والتكوين ومختلف النصوص التطبيقية

[1] براهمي براهيم، بادي نوارة: **النظام التربوي بين إشكالية الإصلاح وواقع الأزمة التربوية (دراسة سوسيولوجية تربوية بالجزائر)**، ضمن مجلة أزمة التعليم في المغرب والعالم العربي "المقاربات"، مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم، العدد 24، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2014، ص284.

[2] وزارة التربية الوطنية: النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، **مرجع سابق**، ص14.

كالمرسوم رقم 76-67 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتعلق بمجانية التربية والتكوين ..."[1] وعليه، فقد جاء هذا الأمر بنصوص مجانية التعليم وإجباريته، وذلك من أجل خلق المساواة والعدالة في التعليم بين أفراد المجتمع. حيث "وبإصدار الأمر رقم 35- 76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 دخل نظام جديد للتعليم والتكوين قيد التنفيذ، ارتكز على مجانية التعليم وقائم على أصالة المنظومة التربوية في مضامينها وإطاراتها وبرامجها، وهو متفتح على العلوم والتكنولوجيا."[2] ومن جملة المواد المنظمة للمدرسة الجزائرية التي جاء بها الأمر 16أفريل 76، يمكن ذكر المواد التالية:

المادة 2: رسالة النظام التربوي في نطاق القيم العربية الإسلامية والمبادئ الاشتراكية هي:

- تنمية شخصية الأطفال والمواطنين وإعدادهم للعمل والحياة.
- اكتساب المعارف العامة العلمية والتكنولوجية.
- الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة والتقدم.
- تنشئة الأجيال على حب الوطن.

المادة 3: يجب أن يكفل النظام التربوي:

- تلقين التلاميذ مبدأ العدالة والمساواة بين المواطنين والشعوب وإعدادهم لمكافحة كل شكل من أشكال التفرقة والتمييز.
- منح تربية تساعد على التفاهم والتعاون بين الشعوب وصيانة السلام في العالم على أساس احترام سيادة الأمم.
- تنمية تربية تتجاوب مع حقوق الإنسان وحرياته الأساسية.

المادة4: لكل جزائري الحق في التربية والتكوين، ويكفل هذا الحق بتعميم التعليم الأساسي، وتوضح كيفيات تطبيق أحكام هذه المادة بموجب مرسوم.[3] وغيرها من المواد الأخرى المنظمة لتعليم بالجزائر.

وعليه، فإن هذه المواد التي نصت عليها الأمرية تؤكد على مبادئ مجانية التعليم وإلزاميته، و تعريبه من خلال تقديم التعليم باللغة العربية، وكذا جزأرته، مبادئ تقود وتوجه النظام التربوي الجزائري نحو التأصيل، وجعله تعليم جزائري خالص يخدم أهداف المجتمع الجزائري ويسير به نحو الرقي والتقدم.

---

[1] الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، **مرجع سابق**، ص 77 .

[2] فوعيش جمال الدين: **أزمة التربية والتعليم في المغرب العربي – المنظومة التربوية الجزائرية أنموذجاً–** ، ضمن مجلة أزمة التعليم في المغرب والعالم العربي " المقاربات"، مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم، العدد 24، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2014، ص89.

[3] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: **أمر رقم 76– 35 مؤرخ في 16 أفريل 1976م يتعلق بتنظيم التربية والتكوين**، مرجع سابق، ص 534.

ومن أهم ما نصت عليه أمرية 16أفريل هو إنشاء المدرسة الأساسية فقد "نشأت مرحلة التعليم الأساسي في عام 1976 بمقتضى المرسوم الرئاسي الصادر من الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، وهي مرحلة مكونة من إدماج مرحلة التعليم المتوسط بعد اختصارها من أربع سنوت إلى ثلاث سنوات في المرحلة الابتدائية التي تستغرق ست سنوات، وبذلك فإن مرحلة التعليم الأساسي تستغرق تسع سنوات، بحيث أن الطفل يدخل المدرسة وعمره ست سنوات لا يغادرها إلا أن يبلغ عمره ستة عشر عاماً."[1] ما يطبع في هذه الفترة أساساً هو إقامة المدرسة الأساسية ابتداءاً من الدخول المدرسي 1980- 1981.[2]

جاءت المدرسة الأساسية نتيجة التجارب التي عرفتها المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال، وهي تعد بحق نقطة انطلاق لبناء أسس منظومة تربوية جزائرية أصيلة المنشأ، علمية المنهج، متفتحة المحتوى. **وتهدف المدرسة الأساسية** إلى:

- ضمان تربية إلزامية لمدة تسع (9) سنوات في إطار مبدأ ديمقراطية التعليم الذي يضمن لكل الأطفال الجزائريين تربية متكاملة تساعدهم على النمو الشامل لشخصياتهم من جوانبها المختلفة.
- هي مدرسة وطنية تمنح التربية باللغة العربية وترتكز على القيم الجزائرية الإسلامية وعلى التراث الثقافي للمجتمع الجزائري.
- هي مدرسة متعددة التقنيات تربط المعارف النظرية بتطبيقاتها التكنولوجية.
- المدرسة الأساسية كل لا يتجزأ، وقد قسم المسار الدراسي فيها إلى ثلاثة أطوار تبعاً للخصائص النفسية والبيولوجية لنمو الطفل.[3]

لقد منح هذا الأمر، الذي يعتبر بمثابة أول مرجعية تشريعية للتربية الجزائرية الحق في التعليم والتكوين مجاناً لكل جزائري "... وفي هذا الصدد تم جمع الأفكار والتجارب المتطورة واستلهم معها اهتمامات المجتمع، فقاد ذلك إلى وضع تصور شامل لما ينبغي أن تكون عليه التربية، ورسم وفق هذا التصور الأسس التي يقوم عليها النظام التربوي الوطني، الذي هو الوجه التطبيقي للسياسة التعليمية التي حددها الأمر المنظم للتربية والتكوين والصادر في عام 1976م، والقاضي بالتغيير الشامل للوضع التعليمي في بلادنا."[4]

---

[1] تركي رابح: أصول التربية والتعليم، **مرجع سابق**، ص 57.

[2] وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، **مرجع سابق**، ص 23.

[3] وزارة التربية الوطنية: **وحدة التشريع المدرسي**، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2005، ص80-81.

[4] عبد القادر فضيل: المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات، **مرجع سابق**، ص 37.

تميزت المرحلة الممتدة ما بين 1976 إلى 1989 بتمديد سن التعليم الإجباري إلى غاية بلوغ الطفل 16 سنة؛ كما تميزت بهيكلة النظام التربوي الذي أصبح يشمل التعليم التحضيري الذي يدوم سنة واحدة، والتعليم الأساسي الذي يدوم ست سنوات بالنسبة للطور الابتدائي وثلاث سنوات في التعليم المتوسط، ليتوج المتعلم بعدها بشهادة التعليم الأساسي، ويلي هذه المرحلة طور التعليم الثانوي، ومدته ثلاث سنوات يتوج بشهادة البكالوريا.[1]

هذا وتعتمد المدرسة الأساسية بيداغوجيا التدريس بالأهداف وهي تستند إلى "مبدأ بيداغوجي رئيسي مفاده أن كل عملية تعليمية ينبغي أن تنطلق من أهداف محددة يتم تحقيقها، فعندما يخطط المدرس عمله فإنه مطالب باتخاذ قرارات متعددة، فهو مثلاً يختار محتوى المادة، يوظف طرقاً وأساليب معينة، يحكم على مردودية التلميذ، ولكي تكون هذه القرارات والإجراءات معينة على أسس متينة ودقيقة فإنه من اللازم والواجب الانطلاق من أهداف محددة."[2]

وبناءاً على ما سبق، وفيما يتعلق بالمدرسة الأساسية يعتبر تركي رابح أن "المدرسة الأساسية ذات التسع سنوات قفزة كبيرة إلى الأمام في نظرنا وتطوراً تربوياً بالغ الأهمية في نظامنا التعليمي، وذلك لأن الجزائر بهذه الخطوة الهامة قد لحقت بركب معظم الدول المتطورة في العالم حيث رفعت من سن التعليم الإجباري من ست سنوات إلى تسع سنوات..."[3]

وبالمقابل، وبمنظور نقدي لما جاءت به اصلاحات أمرية 16 أفريل 76، يمكن القول أنه وبالرغم من الامتيازات التي حظيت بها هذه المرحلة الإصلاحية وعلى الرغم مما حققته من أهداف، إلا أنها لا تخلو من نقائص وثغرات كانت لها انعكاساتها على التعليم، ومهدت لصدور مشروع إصلاحي جديد، ومن جملة هذه النقائص أن "... المدرسة المنشأة بمقتضى نصوص الإصلاح الصادرة في 16- 04- 1976 حددت لها رسالة جديدة، وأهداف متطورة، تنسجم مع اختيارات المجتمع، ومع حقائق العصر، ولكن الوضع في الميدان لم يتغير عما كان عليه، ومن ثما فمطالبتها (أي المدرسة) بالمساهمة في التغيير والتجديد والسير المنتظم في النهج الذي رسم لها، والسعي لتحقيق الأهداف المسطرة من غير أن نمكنها من وسائل النهوض بذلك يعد ظلماً لها كذلك، لأننا طالبناها بأمور تفوق قدرتها."[4]

---

[1] فوعيش جمال الدين، **مرجع سابق**، ص 90.

[2] وزارة التربية الوطنية، النظام التربوي والمناهج التعليمية سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، **مرجع سابق**، ص142 .

[3] تركي رابح: أصول التربية والتعليم، **مرجع سابق**، ص 189.

[4] عبد القادر فضيل: المدرسة في الجزائر حقائق واشكالات ، **مرجع سابق**، ص 45.

إضافة للانتقادات السابقة، فقد وصفت هذه الاصلاحات بأنها بعيدة عن الواقع وغلب عليها التسرع حيث "كانت عملية الإصلاح التربوي في الجزائر 1976 قد حملت أمرية 16 أفريل ويغلب عليها الطابع الحماسي لم تنطلق من الواقع، لم تحدد الوسائل والأدوات التي ترتكز عليها، وتطرح الأسئلة القاعدية للنظام التربوي ماذا؟ وكيف؟ وبماذا؟ وهكذا كانت المدرسة الأساسية الجزائرية جزئية وكبيرة تَبين بعد التطبيق أن هناك 16 هدفاً لم يطبق في الميدان، نتيجة لصعوبات على جميع الأصعدة، المادية، البشرية، والتقنية، وهنا يمكن التساؤل عن الاختلالات التي أصابت عملية الإصلاح."[1] بالإضافة إلى النقائص التي عرفتها بيداغوجيا التدريس بالأهداف ولانتقادات التي وجهت لها. "إن دراسة التشريع الذي يحكم المنظومة التربوية، وتحديد الأمر رقم 76/ 35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتضمن تنظيم التربية والتكوين، تبين أن هذا الأمر يحتاج إلى تكيفات عدة، إضافة إلى تلك التي كانت موضوع نصوص تعديلية، ومع ذلك فلا ينكر فضله في إرساء بعض المبادئ الأساسية وأنماط التنظيم والسير التي ما تزال صالحة اليوم."[2]

لقد حكمت أمرية 16 أفريل 1976م نظام التربية بالجزائر لمدة طويلة إلى أن جاء القانون التوجيهي، الذي أصدره فخامة رئيس الجمهورية عبد العزيز بوتفليقة "فقد ضم 7 أبواب تحتوي 106 مادة قانونية تناولت أبعاداً سياسية وبيداغوجية وتسييريه ستوضح معالمها بصورة دقيقة 55 نصاً تنظيمياً منها 17 مرسوما تنفيذيا كما أكد ذلك وزير التربية الوطنية في ولاية بلعباس يوم 24 نوفمبر الجاري 2008م."[3]

2. إصلاح المقاربة بالكفاءات (2003– يومنا هذا).

يعد هذا الإصلاح الثاني من نوعه بعد الإصلاح العميق الذي عرفته المدرسة الجزائرية في سنة 1976، إلا أنه ظروف قيام هذا الاصلاح تختلف عن تللك التي عرفتها مرحلة ما بعد الاستقلال مباشرة إذ "أن الإصلاح الجديد تمليه ظروف أخرى مرتبطة أساساً بالتغيرات التي تعيشها البلاد في المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، وبالحاجات الاجتماعية الناجمة عن هذه التغيرات. وتفرضه تحديات جديدة، تختلف عن تلك التي كان على المدرسة الجزائرية أن تواجهها في السبعينات، إنها تحديات من شكل آخر وعلى المدرسة اليوم أن تواجهها بإعداد أبنائها للعيش في عالم تطبعه عولمة الحياة في شتى مجالاتها، وتميزه تكنولوجية الإعلام والاتصال الجديدة والتي بدأت في إحداث تغيير في وسائل التعليم وأساليبه وفي مفهوم الزمان والمكان فيه."[4]

---

[1] علي بوعناقة، بلقاسم سلاطنية: **علم الاجتماع التربوي مدخل ودراسة قضايا المفاهيم**، دار الهدى، عين مليلة، ب. سنة، ص 57.

[2] وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 08-04 ، المؤرخ في 23 جانفي 2008، **مرجع سابق**، ص 44.

[3] سعد لعمش: الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، الجزء الأول، **مرجع سابق**، ص 36.

[4] وزارة التربية الوطنية: **إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية**، الجزء الأول، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق، ط2، ديسمبر 2009، ص3.

و السؤال الذي يفرض نفسه في ضوء هذا الطرح هو: ما دواعي هذا الإصلاح في المدرسة الجزائرية وما هي مبرراته السوسيولوجية في هذه الفترة؟ وتتجلى الإجابة على هذا السؤال من خلال عرض جملة التحديات التي أفرزت توجه تربوي نحو اعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. حيث جاء إصلاح المدرسة الجزائر نظراً لجملة من التحديات الداخلية والخارجية والتي يوضحها وزير التربية **بوبكر بن بوزيد** في كتابه "المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية" كما يلي:

أ- **التحديات الداخلية:** يجب على النظام التربوي أن يرفع ثلاثة تحديات داخلية.

في المقام الأول، ينبغي أن تترجم في المدرسة التغيرات المؤسساتية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي حصلت في الجزائر خلال السنوات الأخيرة، وذلك بجعل المدرسة تقوم أحسن قيام، بإيصال قيم التسامح والحوار وتحضر التلاميذ لممارسة مواطنتهم في مجتمع ديمقراطي. وبعبارة أخرى، يتعلق الأمر **بتحسين وجاهة** التعليم أمام احتياجات المجتمع الجزائري الحالي.

وفي المقام الثاني، يتعين على المدرسة الاضطلاع جيداً بوظيفتها في التربية وفي التنشئة الاجتماعية والتأهيل. وبمعنى آخر، **رفع نوعية** النظام التربوي (أي فعاليته الداخلية).

وفي المقام الأخير، عليها مواصلة تطبيق ديمقراطية التعليم؛ أي جعله في متناول أكبر عدد ممكن من التلاميذ، وضمان حظوظ متساوية في النجاح لكل تلميذ. وبعبارة أخرى، **زيادة الإنصاف** في النظام التربوي.

ب- التحديات الخارجية: يجب على النظام التربوي كذلك، أن يرفع عدة تحديات خارجية.

ونعني في أول الأمر، تحدي العولمة الاقتصادية التي تتطلب كفاءات عالية أخذة في التزايد، ومتلائمة أكثر فأكثر مع متطلبات حركية المهنة.

كما نعني كذلك تحدي المعلوماتية؛ أي اللجوء في آن واحد إلى تكنولوجيا الإعلام والاتصال الجديدة من أجل التحصيل المدرسي وتعلم استعمالها في مختلف قطاعات الحياة النشيطة.

تتمثل هذه التحديات في رفع الفعالية الخارجية للنظام التربوي؛ أي في جعله أكثر استعداداً للاستجابة لمقتضيات تنمية البلاد الاقتصادية والاجتماعية ضمن بيئة عالمية.[1]

وضمن هذا السياق من التحولات السوسيوثقافية التي عرفها المجتمع على مختلف المستويات الاجتماعية والسياسية وحتى الاقتصادية "سطر رئيس الجمهورية في برنامجه هدف إصلاح المنظومة التربوية بمختلف مركباتها ونصب في شهر مايو من العام 2000 اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية، وقد تمت دراسة نتائج وتوصيات

[1] بوبكر بن بوزيد: **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، وزارة التربية الوطنية، برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية (PARE)، د. سنة، ص10-11.

هذه اللجنة مرات عديدة من طرف الحكومة خلال شهر فبراير ومارس من العام 2002 قبل عرضها على مجلس الوزراء."[1]

وعليه، تم اعتماد المقاربة بالكفاءات كأداة لتدريس الفعال باعتبارها أحدث الطرق المتبعة في المجال التعليمي ولما لها من مميزات "ليشرع في تطبيقها بداية من العام الدراسي 2004/2003، ونجد في مختلف المناهج الصادرة لحد الآن تقريباً نفس المدخل، تضمن هذا المدخل شرح هذه المقاربة ومبررات اعتمادها والكفاءات الرئيسية المنتظر تحقيقها، وقد تم تصنيف هذه الأخيرة إلى أربع كفاءات أساسية هي؛ كفاءات ذات طابع اتصالي، كفاءات ذات طابع منهجي، كفاءات ذات طابع فكري، وأخيراً كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي."[2]

وقبل الشروع في تجسيد أي اصلاح تربوي على أرض الواقع لا بد من تحضير مسبق له، ويعد الاصلاح التربوي الجزائري اصلاح أساسي تطلب تحضيراً مكثفاً "قبل البدء في تجسيده ميدانياً في مطلع السنة الدراسية 2004/2003، على مستوى السنة الأولى ابتدائي، والسنة الأولى متوسط، تميز أيضاً بتنصيب اللجنة الوطنية للمناهج صيغتها المجددة في نوفمبر 2002، والتي وضعت نتائج أعمالها الأولى المتمثلة في المناهج التعليمية الجديدة للمستويين المذكورين، وتتوصل عملية إصلاح المناهج مع بقية المستويات الأخرى إلى أن يتم تعميمها في مطلع السنة الدراسية 2007/2006 بالنسبة للتعليم المتوسط، و 2008/2007 بالنسبة للتعليم الابتدائي. أما بالنسبة للتعليم الثانوي فإن هيكلة هذه المرحلة، وإعداد البرامج بها انطلقت مع الدخول المدرسي 2006/2005."[3] وقد عرفت مرحلة التعليم الثانوي اصلاحات بارزة، ويمكن توضيح مرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي من خلال ما نصت عليه بعض المواد المنظمة لمرحلة التعليم الثانوي:

- المادة 53: يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي.
- المادة 54: يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الذي يدوم ثلاث (3) سنوات في الثانويات.

يمكن أن يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في مؤسسات التربية والتعليم الخاصة المعتمدة والمنشأة...

- المادة 55: ينظم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في شعب، كما يمكن تنظيمه في:
  - جذوع مشتركة في السنة الأولى.
  - وفي شعب، بداية من السنة الثانية. (تحدد الشعب من طرف الوزير المكلف بالتربية الوطنية.)[4]

---

[1] وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 08-04 ، المؤرخ في 23 جانفي 2008، **مرجع سابق**، ص8.

[2] لخضر لكحل: **المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، ص82.

[3] وزارة التربية الوطنية: إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية، الجزء الأول، **مرجع سابق**، ص3.

[4] وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 08-04 ، المؤرخ في 23 جانفي 2008، **مرجع سابق**، ص 81.

وفي سياق متصل يمكننا القول، أن التعديل التربوي الذي حصل للمدرسة الجزائرية يستند إلى منطلقات سوسيوتربوية وما استجد من تطورات على المستوى العلوم ضمن هذا المجال (علوم التربية، علم الاجتماع...) بالإضافة إلى الاستفادة من تجارب اصلاحات المنظومات التربوية في العالم، وهذا ضمن اطار ما يخدم المدرسة الجزائرية. ومن المؤكد أن هذا التغيير البيداغوجي يشكل مرتكز هام خاصة وأنه مبني على" ضرورة استعادة التلميذ لمكانته في مسار التعليم والتعلم، ضرورة تغيير النموذج البيداغوجي الحالي الذي تسود فيه المعارف الموسوعية المبنية على حفظ واسترجاع للمعلومات إلى نموذج يفضل قدرات التلميذ على البرهنة وكفاءاته على استعمال عقله الناقد، تحضير التلميذ إلى التنمية المستمرة لكفاءاته بتعليمه كيف يتعلم ويتكيف ويتصرف بكل استقلالية في مختلف وضعيات الحياة اليومية."[1]

تأسيساً على ما سبق، نجد أن هذا الاصلاح التربوي انتهج المقاربة بالكفاءات كوسيلة لتحرير الفرد المتمدرس من كابوس التلقين والحفظ لتنقله إلى مجال أكثر حيوية يعتمد بالأساس على الفرد وإمكانيته في التحليل والمناقشة وإبداء الرأي، فهي مقاربة ممنهجة على أساس يقود إلى عملية النقد والبناء فهي تتميز بتشجيع المتعلم على الانتاج المعرفي وعلى اعتباره محور أساسي في العملية التعليمية فيقوم بالتفاعل مع الدرس في جو اجتماعي ديمقراطي. و "لا بأس من التأكيد على أن فعالية المقاربة البيداغوجية تقاس بمدى إقرارها بأهمية التعلم الذاتي واستقلالية المتعلم وتطوير أنشطته الذهنية والسلوكية وتفاعله مع المحيط السوسيوثقافي،... وبأهمية التشارك والتواصل أثناء إنجاز المهام..."[2]

في ضوء ما سبق، نجد أن هذه المقاربة البيداغوجية تهدف بالأساس إلى تحقيق ربط الفرد بواقعه الاجتماعي من خلال الربط بين المادة النظرية وما يقابلها عملياً (واقعياً) فهي تبني تصور لدى المتمدرس يكون أكثر واقعية وبالتالي أكثر وضوحاً وأسهل فهماً "ومن الواضح أن المقاربات البيداغوجية عندما تكون واعية بشروطها الواقعية والمعرفية، فهي تؤسس لتصور متكامل خاص بنوعية البيداغوجيا المعتمدة (لماذا؟ وكيف؟)، وبالتالي الوسائل التعليمية الضرورية للإنجاز، ثم المشاريع التربوية المقترحة، إضافة إلى ربط هاته المقاربات بنمط التقويم المنتهج والخاص بمادة دراسية ما، تعطينا المنطلقات النظرية الخاصة بمعالجات تهم وضعيات تربوية مثل الفشل الدراسي أو الإخفاق في التعلم. ولن تستقيم هاته المقاربات من دون ربط العملية التربوية بنظام القيم

[1] وزارة التربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج**، معدلة وفق القانون التوجيهي للتربية رقم 08- 04 المؤرخ في 23يناير 2008، **مرجع سابق**، ص8.

[2] عز الدين الخطابي: **الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية**، دفاتر التربية والتكوين، منشورات دورية تصدر ثلاث مرات على الأقل في السنة، المجلس الأعلى للتعليم، مكتبة المدارس، العدد2، (ملف العدد المقاربات البيداغوجية)، الدار البيضاء، ماي 2010، ص10.

والمحيط، وتقديم حلول خاصة وعامة لأزمات المنظومة التربوية وإشكالاتها وعوائقها الأساسية، وكذلك إدراك العلاقة بين الممارسة التربوية ورهانات التقويم التربوي وأهداف المشاريع البيداغوجية المنشودة."[1]

جدير بالذكر، أن المقاربة بالكفاءات جاءت لتفادي سلبيات المقاربة التي كانت معتمدة سابقاً وهي المقاربة بالأهداف، وكذا في اطار البحث عن تحقيق نوع من التكيف في ظل المستجدات الحاصلة في جميع المستويات"...فلم يعد المهم حشو ذهن التلميذ بالمعارف بقدر ما يهم تزويده على قواعد الحصول على المعارف وتوظيفها إيجابياً في المواقف التي تستدعي توظيفها. وما يمكن التأكيد عليه في هذه المقاربة أنها جلبت الكثير من الإضافات التي لم تكن موجودة في المقاربة السابقة... ."[2] وبذلك نجد أن المقاربة بالكفاءات تتسم بخصائص تميزها عن المقاربة البيداغوجية السابقة، يمكن ذكر هذه الخصائص استناداً إلى جملة المستويات التالية:

أ- على مستوى الأهداف: علاوة على الطابع الإجرائي للأهداف القائم على القابلية للملاحظة والقياس، فإن الهدف من التعليم يتمثل في تحقيق الكفاءة المسطرة، ومن هنا تمتاز الأهداف في هذه المقاربة بأنها مدمجة وأدائية، تقوم على معالجة مختلف الوضعيات التي يواجهها المتعلم.

ب- على مستوى المحتويات: لا تركز المحتويات في هذه المقاربة على حشو ذهن التلميذ بالمعارف، وإنما تركز على تزويده بكل ما يحتاجه من أجل معرفة العمل وحسن التواجد وحسن التخطيط للمستقبل. ومن هنا فإن المحتويات ترتبط بالقواعد الأساسية التي تمكنه من حل مختلف المشكلات التي يواجهها في المدرسة أو في محيطه الاجتماعي، فالمعرفة في هذه المقاربة تكون من أجل التوظيف وليس من أجل الاستظهار في الامتحانات فقط...

ج- على مستوى الوسائل التعليمية: مادامت المقاربة بالكفاءات تؤكد على الأداء، فإن المؤسسة التعليمية ينبغي أن تكون أكثر امتلاكاً لوسائل تطبيقية وعملية تكون في متناول المعلمين والتلاميذ...فإنه مطلوب من المؤسسة التعليمية توفير هذه الوسائل مثل الإعلام الآلي والوسائل السمعية البصرية...[3]

د- على مستوى العلاقة البيداغوجية: تقوم هذه المقاربة على مراعاة شخصية التلميذ، من خلال التأكيد على فاعليته في العملية التعلمية التعليمية، فهي تنظر إلى التلميذ نظرة إيجابية ...وهذا لا يعني التقليل من دور المعلم الذي يبقى ملقى على عاتقه دوراً رئيسياً في تحقيق الكفاءات المسطرة، ...ومن حيث الطرق فإن التركيز موجه نحو

---

[1] عبد اللطيف الخمسي: **المقاربات البيداغوجية وتجديد الممارسة التربوية**، دفاتر التربية والتكوين، منشورات دورية تصدر ثلاث مرات على الأقل في السنة، المجلس الأعلى للتعليم، مكتبة المدارس، العدد2، (ملف العدد المقاربات البيداغوجية)، الدار البيضاء، ماي 2010، ص 34.

[2] لخضر لكحل، كمال فرحاوي: **أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009، ص 118-119.

[3] المرجع نفسه، ص 119-120.

الطرق المفتوحة والجديدة مثل تحقيق مشاريع خاصة وحل المشكلات، كما تشجع على الحوار الداخلي بين التلاميذ والتواصل والتبادل داخل الفصل الدراسي.

هـ- على مستوى التقويم: نظراً للتغييرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسية، فإن التقويم باعتباره أحد أهم مكوناتها لا بد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم التقليدي، وإذا كان من مبررات الانتقال إلى المقاربة بالأهداف تسهيل عملية التقويم وجعلها أكثر دقة من أجرأة الأهداف...[1]

انطلاقاً مما سبق، يتبن لنا أن أهداف المقاربة بالكفاءات تعتبر أهداف أكثر إجرائية و تتطلب تحقيق محتوى معرفي يتوافق مع هذه الأهداف التي تحتاج بشكل أساسي لوسائل أكثر تطوراً، بالإضافة إلى التشجيع على فتح مجالات لبناء علاقات تربوية اتصالية تشجع المتمدرس على القيام بأدواره التعليمية، ليتم الوصول إلى تقويم الكفاءة ومدى نجاحها أو فشلها. كما أن "بيداغوجيا الكفايات، بيداغوجيا منفتحة على كل النظريات التربوية، وكذا على محيطها الاجتماعي والاقتصادي؛ فهي تقدم مطلباً أساسياً للمدرسة، ألا وهو الانفتاح على المحيط، كما أنها تجعل من التلميذ فرداً قادراً على الاندماج في مجتمعه. فبهذا المعنى، يمكن القول إنه لا يمكن حصر المقاربة بالكفايات في إطار نظري واحد للتعلم. فلقد أخذت من هذه وتلك، واستفادت من المفاهيم والنظريات المتعددة للتعلم..."[2]

تبنت المقاربة بالكفاءات أسلوب الوضعيات للوصول إلى تعليم مندمج يحقق فيه التفاعل بين المعرفة والوقائع "وبطبيعة الحال، فإن تغير الوضعيات والسياقات يستدعي تكييف المقاربة لتتلاءم مع مقتضياتها. فالمقاربة البيداغوجية ليست قوالب جاهزة يتعين تطبيقها بشكل آلي، بل هي على العكس، عبارة عن إمكانيات مفتوحة لمعالجة الوضعيات، وهذا هو المدلول العميق لكلمة مقاربة، ولهذا لا يمكن إخضاعها لمنطق التفاضل والتعارض، بل يجب إخضاعها لمنطق التفاعل والتكامل."[3]

إذن، فالمدرسة الجزائرية سعت انطلاقاً من اعتمادها اصلاح المقاربة بالكفاءات إلى خلق تلميذ قادر على حل مشكلاته انطلاقاً من توظيف معارفه المكتسبة في سياق برنامج تربوي محدد، إذ "يعمل التعلم القائم على الكفايات على مساعدة التلاميذ في حل المشكلات الحقيقية التي تواجههم، وليس إلى حلها نتيجة لتعليمات تقدم لهم من طرف مدرسهم، وبالتالي فإن مهمة المدرس في مدخل حل المشكلات تقتصر على إرشاد التلاميذ

---

[1] المرجع السابق، ص121-122 .

[2] عبد الله بريزي: **السيكولوجيا المعرفية أساس المقاربة بالكفايات في المجال المدرسي- بين أزمة الاستعاب والممارسة-**، ضمن مجلة أزمة التعليم في المغرب والعالم العربي" الدراسات والتطلعات"، مجلة عالم التربية، مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم، العدد25، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2014، ص.411

[3] المرجع نفسه، ص13.

وتشجيعهم على تحقيق النجاح على نحو متكرر، وعلى طرح تساؤلاتهم وعلى البحث عن الحلول المناسبة لها."[1] وهنا نشير إلى أن إدراك المعلم لدوره في ظل المقاربة بالكفاءات يساهم في تفعيل العملية الاتصالية التعليمية ضمن الفصل الدراسي، مما يقود إلى تحسين الفعل التربوي في إطار العلاقة (أستاذ- تلميذ- معرفة) في السياق التعليمي. أما إذا جهل الأستاذ دوره في ظل المقاربة بالكفاءات فهذا يعيق العملية التعليمية الاتصالية وقد يسبب العديد من المشكلات التربوية.

ومنه يمكن القول، أن المقاربة بالكفاءات تبرز أهمية منح تعليم متمركز حول التلميذ ومختلف ممارساته التربوية حيال الوضعيات المشكلة، فبعد "إحصاء جل السلبيات وضبط كل العوائق التي واجهت التعليم في الجزائر وبعد المناقشة الثرية التي جرت على مستوى القاعدة في نهاية الثمانينات قصد الإصلاح التربوي في الجزائر، خرجت للجنان المنصبة في طرف الوزارة بتصور عما ستكون عليه المنظومة التربوية في نهاية التسعينات وبداية الألفية الثالثة أين تم التطبيق، وأنجزت كل العمليات المبرمجة في هذا الاطار، وكخلاصة للعمليات برمتها صدر القانون التوجيهي رقم 04 من طرف رئيس الجمهورية ليكون وثيقة قانونية تتضمن المحاور الكبرى لتسيير التربية وأهم القواعد والأسس التي ستركز عليها مستقبلاً، ويكون بمثابة تشريع التربية الوطنية مما يصدر من نصوص تنظيمية وتطبيقية من مراسيم وقرارات وتعليمات."[2] ويتميز القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08- 04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 عن الأمر رقم 35/76 المؤرخ في 16 أفريل 1976 خصوصاً بما يلي:

- حصر مجاله في قطاع التربية الوطنية (التربية التحضيرية، التعليم الأساسي، التعليم الثانوي).
- تكييف النظام التربوي مع التحولات المنجرة عن اقتصاد السوق في مجتمع ديمقراطي.
- الإمكانية المتاحة للأشخاص الطبيعيين والمعنويين الذين يخضعون للقانون الخاص، لفتح مؤسسات خاصة للتربية والتعليم في اطار الشروط التي يحددها التشريع والتنظيم.
- إدراج تعليم اللغة الأمازيغية.
- إدراج تعليم المعلوماتية في مجمل مؤسسات التعليم والتكوين.
- الطابع الإلزامي لتعليم الرياضة منذ الدخول إلى المدرسة وحتى الخروج من التعليم الثانوي.
- إنشاء مجلس وطني للمناهج كهيئة علمية بيداغوجية مستقلة، تعنى بمهمة تصور ولإعداد برامج التعليم.
- صياغة حقوق وواجبات التلاميذ.
- صياغة حقوق وواجبات المديرين.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المشاريع وحل المشكلات**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006، ص101.

[2] سعد لعمش: الجامع في التشريع المدرسي، الجزء الأول، **مرجع سابق**، ص 84.

- معاقبة كل الأشخاص المخالفين لأحكام المادة 2 من هذا القانون، أي تلك المتعلقة بالطابع الإلزامي للتعليم الأساسي.

- تنظيم التعليم الأساسي الإجباري ذي 9 سنوات على شكل تعليم ابتدائي مدته 5 سنوات متبوع بتعليم متوسط مدته 4 سنوات. وتنظيم مرحلة ما بعد التعليم الإلزامي...[1]

نستخلص مما سبق، أن الاصلاح التربوي الثاني للمدرسة الجزائرية والمعتمد أساساً على مبادئ المقاربة بالكفاءات يعتبر انجاز تربوي ذو كفاءة عالية في منطلقاته المرتكزة على فتح مجال التعليم للمتمدرسين وتشجيع روح العمل الجماعي والحرص على اعتبار المتمدرس محور وركيزة العملية التربوية، غير أن هذه الميزات والايجابيات لا تخلو من تيارات النقد في اطار البحث عن الاصلاح والتحسين التربوي المتجدد، ومن أمثلة ذلك اصلاحات الجيل الثاني أو المعروفة بمناهج الجيل الثاني "وهي مناهج تعتمد أيضاً على المقاربة بالكفاءات ولكن بشكل متطور، والتي دخلت حيز التطبيق ابتداء من الموسم الدراسي 2017/2016."[2] ومن دواعي اللجوء إلى إصلاح المناهج التربوية الجزائرية حالياً يمكن ذكر:

- تصميم المناهج السابقة في غياب الإطار المرجعي؛ حيث تم صدور كل من القانون التوجيهي للتربية الوطنية 04/08 والمرجعية العامة للمناهج المعدلة حسب القانون التوجيهي 2009، والدليل المنهجي لإعادة المناهج 2009 إلا بعد المباشرة في الإصلاحات.

- نقص في التنسيق بين الأطوار والمراحل، حيث تم إصدار مناهج الجيل الأول سنة بعد سنة، مما جعلها تفتقد الانسجام والتماسك فيما بينهما.

- مصادقة الجزائر في 2015 على برامج التنمية المستدامة للأمم المتحدة التي تلزم كل الدول المنخرطة بترقية التعليم مدى الحياة.

- الأخذ بمفهوم التربية المستمرة والمتجددة.

- تصليح الاختلالات وتدارك النقائص المسجلة خلال تجربة المنهاج الدراسي للجيل الأول من 2003 حتى 2015، والواردة في عمليات الاستشارة حول المنهاج (2013)، والتي كان من أهم توصياتها:

- المطالبة بنقل بعض المفاهيم إلى مستويات أعلى.
- وجود معارف تفوق مستوى التلاميذ.
- عدم التكفل بالبعد التكنولوجي.

---

[1] وزارة التربية الوطنية: القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 08-04 ، المؤرخ في 23 جانفي 2008، **مرجع سابق**، ص 24-26.

[2] بن كريمة بوحفص: **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 تصدر شهريا، العام الرابع، العدد 36، نوفمبر 2017، ص22.

- صعوبة إنجاز بعض النشاطات.
- الإشارة إلى بعض الاختلالات التي تتعلق بالأنشطة في الكتاب المدرسي.
- تعدد الكفاءات في السنة الواحدة.
- التوقيت غير ملائم لتنفيذ أنشطة المنهاج.[1]

نظراً لاتصاف المناهج التربوية بالمرونة وعدم الجمود، فإننا نجد جل دول العالم تُخضعها دورياً إلى التعديل والتحسين وإعادة النظر، ولعل من أهم ما يميز منهاج الجيل الثاني هو:

– انسجامه مع القانون التوجيهي للتربية وبالتالي مع الغايات المحددة للنظام التربوي.

– اعتماد البنيوية الاجتماعية التي تضع في الصدارة الاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من بناء معرفة ضمن العمل التشاركي.

– العمل على تكامل موضوع أو مفهوم من المفاهيم في عدة مواد قصد إحداث الانسجام الأفقي والعمودي بين المواد، وتناول المشاريع المتعددة المواد ...[2]

وبالتالي، انطلقت التصحيحات التربوية المعروفة بمناهج الجيل الثاني في المدرسة الجزائرية من سلبيات والاشكالات التي طرحت حول المقاربة بالكفاءات، فجاءت هذه الاصلاحات مكملة ومتممة لإصلاح المقاربة بالكفاءات فتنطلق من نفس الأهداف وتشترك في نفس المنطلقات، وهي أكثر تطوراً وأكثر تركيزاً على المتمدرس وتدعو إلى الممارسات التربوية الميدانية.

3– المشكلات التربوية التي تؤرق المدرسة الجزائرية... مشكلة العنف أنموذجاً.

تناولت سلسلة الاصلاحات التربوية للمدرسة الجزائرية خاصة الاصلاحات الأخيرة مشكلة العنف في الوسط المدرسي، وذلك من خلال عرضها لجملة من النصوص المترجمة لرفضها واستنكارها لحالات العنف التي يشهدها الوسط المدرسي الجزائري بكل أطواره وبين مختلف أطراف الجماعة التربوية (ونخص بالذكر عنف التلميذ والأستاذ)، ويظهر ذلك من خلال اهتمام الاصلاح التربوي بالجماعة التربوية، ومن خلال المواد القانونية الخاصة بتنظيم الجماعة المدرسية، وتحديد أدوار الفاعلين التربويين في إطار تحسين العلاقة التربوية وتفعيل العملية التعليمية ومن بين ما نصت عليه هذه الاصلاحات (من خلال القانون التوجيهي للتربية) في هذا الجانب يمكن ذكر المواد التالية:

[1] المرجع السابق، ص 23.

[2] المرجع نفسه، ص 24.

المادة20: يجب على التلاميذ احترام معلميهم وجميع أعضاء الجماعة التربوية الآخرين. 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.[1]

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 عموماً، 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. يجب على المعلمين التقيد أثناء القيام بواجبهم المهني بمبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص وإقامة علاقات أساسها الاحترام المتبادل والنزاهة والموضوعية مع التلاميذ. المعلمون مسؤولون عن الضرر الذي يسببه تلاميذهم في الوقت الذي يكونون فيه تحت رقابتهم.[2] هذه المواد جاءت في اطار الاصلاحات التربوية، وفي ضوء البحث عن بيئة مدرسية آمنة

تأسيساً على ما سبق، يتضح أن هناك مبادرات جادة من قبل وزارة التربية الوطنية في محاولة منها للتقليل ولما لا الحد من العنف في المؤسسات التربوية الجزائرية، غير أن هذا غير كافي والدليل على ذلك ما تشهده المؤسسات التعليمية الجزائرية اليوم من استفحال وانتشار واسع للعنف، لذلك لابد من الإشارة إلى ضرورة تضافر الجهود والتعاون مع جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية ومؤسسات المجتمع المدني، من أجل رسم خطوات سليمة لتقليل من حدة هذه الظاهرة التي وصلت إلى درجة التأزم. لأن هذه المواد القانونية لوحدها غير كافية. فلا بد من "تكثيف العمليات التحسيسية لفائدة التلاميذ والجماعة التربوية ضد كل أنواع العنف في الوسط المدرسي، وذلك بتفعيل الاتفاقية المبرمة بين وزارة الدفاع الوطني ووزارة الداخلية والجماعات المحلية ووزارة التربية الوطنية المتضمنة الوقاية من العنف في الوسط المدرسي."[3]

كما نجد اجتهاد واضح من مسؤولي التربية في الحد من العنف في الوسط المدرسي حيث أخذو على عاتقهم مسؤولية حث وتوجيه المربين نحو تنشئة التلاميذ على السلوكيات الحسنة البعيدة عن كل أفعال العنف، فنجد وزير التربية الأسبق" **بوبكر بن بوزيد**" صرح في رسالة له وجهها إلى المدرسين وأعضاء الأسرة التربوية "أن مهمة المعلم لا تقتصر على منح التعليم أي تلقين المعارف والمهارات فحسب، بل هي تتعدى حدود ذلك. فقد

[1] الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، **قانون رقم 08-04 مؤرخ في 23 يناير 2008 يتضمن القانون التوجيهي**، العدد 04، 27يناير 2008، ص10.

[2] سعد لعمش: الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، الجزء الأول، **مرجع سابق**، ص 51- 52.

[3] وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، العدد586، 2016، الجمهورية الجزائر، ص 21.

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] ويواصل وزير التربية توجيهه بقوله: "من خلال ممارستكم اليومية لمهمة التربية هذه، ينبغي أن تعيدوا الاعتبار للأدب وآداب السلوك وحسسوا التلاميذ بوجود حقوق وواجبات تسير الحياة في المدرسة وفي المجتمع. وفي هذا السياق، ينبغي أن تشكل تنمية الحس الديمقراطي هدفاً جوهرياً في إطار التربية المدنية الممنوحة للتلميذ، وذلك من خلال تلقينه وجعله يضع موضع التنفيذ طوال فترة التمدرس مبادئ الحرية والعدالة والإنصاف والتسامح والاحترام والتضامن، ونبذ كل أنواع التمييز والعنف وتفضيل لغة الحوار لفض النزاعات."[2]

وقامت وزارة التربية الوطنية باستشارة ميدانية بشأن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي حيث اعتبرت "المدرسة الوحدة الوظيفية للمنظومة التربوية لاكتساب العلم والمعرفة من خلال مناهجها المتنوعة في مختلف المجالات، اضافة إلى ذلك، فهي الفضاء الأمثل للتنشئة الاجتماعية، إذ تسعى إلى إعداد التلاميذ للعيش في المجتمع والمساهمة في بناء دعائمه، وتدريبهم على احترام قيمه الروحية والأخلاقية والمدنية، كما تقوي فيهم نزعة المواطنة وما يترتب عنها من سلوكات ومواقف تساعدهم على معرفة الحقوق والواجبات وإدراك أهمية ودور كل جانب، وكذا ممارسة ثقافة السلم ونبذ العنف."[3]

وعليه فإن وزارة التربية الوطنية قد أبدت اهتماماً كبيراً بهذه البوادر التي بدأت تظهر هنا وهناك، قبل استفحالها، ومن ثمة فهي تسعى إلى تحسيس وتوعية الجميع، ولاسيما المشتغلين في حقل التربية وكل الشركاء الفاعلين، بخطورة الموضوع، كما تسعى إلى إثارة اهتمامهم وحثهم على المشاركة في تحليل هذه الظاهرة من منطلق معايشتهم لها ميدانيا، والتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم، بهدف ايجاد الآليات الضرورية للوقاية والحد منها.[4]

ومن جهة أخرى، فإن كل الدراسات التي تناولت الحياة المدرسية، تؤكد على أن العملية التربوية تقوم على أساس التحفيز والثقة والاحترام المتبادل بين مختلف الأطراف داخل المؤسسة التربوية، كما أن استعمال العقاب البدني والعنف اللفظي من أي كان تجاه التلاميذ أسلوب يتنافى مع التربية، لأن العقاب البدني قد يحدث أضراراً جسدية وعاهات قد تمتد مدى الحياة، وانعكاسات سلبية على التحصيل الدراسي، كما يولد لدى التلميذ

---

[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 أبو بكر بن بوزيد وزير التربية الوطنية إلى المدرسين وأعضاء الأسرة التربوية)

[2] **المرجع نفسه**، ص8.

[3] وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية الوطنية، استشارة ميدانية بشأن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي**، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، العدد 565، جانفي2014، ص6.

[4] **المرجع نفسه**، ص6-7.

الكراهية والتحفز الدائم للانتقام، والتعبير عن سخطه وغضبه بأشكال مختلفة، كتخريب ممتلكات المؤسسة والشجار مع زملائه، بل والتجرؤ على العاملين في المؤسسة، والاعتداء في بعض الأحيان على أساتذته.[1]

إن ما يحدث من مظاهر للعقاب البدني والعنف اللفظي في بعض المؤسسات التربوية، يسئ إلى رسالة المربي ومهام المدرسة الجزائرية باعتبارها مؤسسة اجتماعية وفضاء للحوار والتشاور والتسامح والتواصل الإيجابي، ومن أجل ذلك فلا بد من تجند الجميع لمواجهة العنف تجاه أبنائنا في إطار استراتيجية يمكن إبراز ملامحها فيما يلي:

على مستوى إدارة المؤسسة التربوية، قيام كل مؤسسة تربوية تحت إشراف مديرها بعقد جلسات مع كافة العاملين بها لتحديد أدوارهم، وتزويدهم بالنصوص القانونية المتعلقة بظاهرتي العقاب البدني والعنف اللفظي، وتحسيسهم بمسؤولياتهم والتبعات المترتبة عن مخالفتها. توجيه العمال إلى استغلال الدروس المقررة في البرامج، لاسيما برامج التربية الإسلامية والخلقية والمدنية لغرس قيم التسامح ونبذ العنف في نفوس التلاميذ. تفعيل دور مجالس التعليم، ومجالس القسم، ومجالس التربية والتسيير والتوجيه، ومجالس التأديب للقيام بدورها في مجال التصدي لظاهرتي العقاب البدني والعنف البدني تجاه التلاميذ، ووضع الآليات الكفيلة بالوقاية منها، ومعالجة ما يظهر منها، إنشاء فضاءات للأنشطة المختلفة كالنوادي العلمية والأدبية والمجلات والإذاعة المدرسية وغيرها بما يسمح للتلاميذ التعبير عن ذواتهم، وتوجيه طاقاتهم نحو العمل المثمر، وبناء علاقات يسودها التعاون والتشاور واحترام الآخرين، تفعيل دور مستشار التوجيه المدرسي للقيام بدوره في التكفل النفسي بالتلاميذ الذين يلاحظ عليهم القلق والاضطراب، عن طريق الاستماع إليهم ومد جسور التعاون بينه وبين مختلف العاملين في المؤسسة وأولياء التلاميذ قصد تمكين هؤلاء التلاميذ من تجاوز مشكلاتهم....[2]

على مستوى التفتيش، إدراج موضوع العقاب البدني والعنف اللفظي تجاه التلاميذ في اللقاءات مع المعلمين، يتناول تشخيص الوضعية في المقاطعة، وتبادل الرأي حول أنجع الأساليب التربوية لمواجهة السلوكات الشاذة التي تظهر لدى بعض المعلمين. التطرق لظاهرتي العقاب البدني والعنف اللفظي بمناسبة زيارة الأساتذة والتدخل عند الاقتضاء بتقديم التوجيهات الكفيلة بمواجهتهما. إعداد مذكرات بمشاركة الأساتذة، تتضمن دورساً نموذجية لبعض الموضوعات الواردة في المقرر الدراسي ذات الصلة بالتسامح والحوار وتوزيعها على الأساتذة قصد الاستئناس بها في تناول تلك الموضوعات. إشعار المفتشية العامة للبيداغوجيا عن طريق تقرير بكل حالة من الحالات المتعلقة بالعقاب البدني أو العنف اللفظي تجاه التلاميذ التي تسجل على مستوى مقاطعاتكم التفتيشية.[3]

---

[1] وزارة التربية الوطنية: النشرة الرسمية للتربية الوطنية، التصدي لظاهرة العقاب البدني والعنف اللفظي تجاه التلاميذ، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، العدد 554، نوفمبر 2012، ص24.

[2] المرجع نفسه، ص 24.

[3] المرجع نفسه، ص 25.

خلاصة:

إن أبرز النتائج التي تم التوصل إليها في إطار هذا الفصل يمكن أن نعرضها على النحو التالي:

- مرت الجزائر بمحطات اصلاحية لنظامها التربوي على فترات تاريخية مختلفة، فعرف التعليم خلال سنوات حكم العثمانيين انتشاراً واسعاً، حيث لم يتم محاربة التعليم في الزوايا والكتاتيب في الجزائر، وانما كان الطابع الديني سائدا وكذا تعليم مواد الحساب البسيطة وغيرها.

- عرف المجتمع الجزائري تحولات عميقة في مرحلة الاستعمار الفرنسي كان لها انعكاس سلبي على وضعية التعليم بالجزائر والتي كان لها تأثير على المدرسة الجزائرية حتى بعد الاستقلال. حيث كانت أهداف السياسة التعليمية الفرنسية العمل على محاربة ركائز الهوية الوطنية من لغة ودين وتعليم بشتى الوسائل وأبشعها.

- بعد الاستقلال سادت سياسة تربوية جزائرية قائمة على إعادة بناء النظام التربوي في سياق فلسفة المجتمع الجزائري وخصوصيته العربية الإسلامية، فبرغم من الصعوبات والمخلفات الاستعمارية فقد اتجهت المدرسة الجزائرية نحو بناء نظام تربوي وطني جزائري بكل أبعاده وفق مراحل متعددة. ويعد الاصلاح المتعلق بأمرية 16 أفريل 1976 من أهم الاصلاحات التربوية الداعية لتأصيل المدرسة الجزائرية وإعادة تنظيمها.

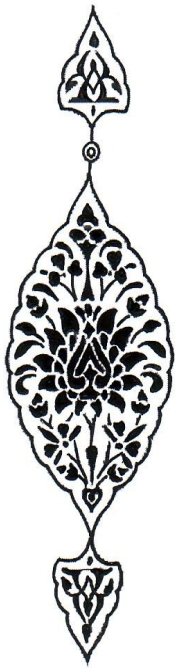
- تواصلت اصلاحات المدرسة الجزائرية بعد أمرية 76، وبرز اصلاح المقاربة بالكفاءات سنة 2004، وهو اصلاح ارتكز بالأساس على جعل المتعلم (التلميذ) محور العملية التعليمية والتربوية، كما صدر القانون التوجيهي للتربية 2008 بشكل أكثر توضيحاً للمقاربة بالكفاءات، ليأتي أخر اصلاح عرفته المنظومة التربوية وهو اصلاحات الجيل الثاني.

- وفي ظل هذه الاصلاحات التربوية تم البحث عن فضاء مدرسي فعال خالي من المشكلات التربوية المختلفة، وقد اهتم الاصلاح التربوي الجزائري بمحاربة هذه المشكلات ويعد العنف في الوسط المدرسي من بين أهم المشكلات التي وجه الاصلاح التربوي جهوده نحو القضاء عليها والتقليل من حدتها وهذا ما تعكسه جملة المواد القانونية المنظمة للحياة المدرسية والمحددة لأدوار الفاعلين التربويين ضمنها، والمانعة لمختلف أشكال ومظاهر العنف المدرسي انطلاقاً من منع العقاب البدني في الوسط المدرسي الجزائري.

الجانب الميداني

الفصل السادس

الإجراءات المنهجية للدراسة



تمهيد

أولاً: مجالات الدراسة.

1-المجال المكاني.

2- المجال البشري.

3- المجال الزمني.

ثانياً: المنهج والأدوات المستعملة.

1-المنهج.

2- أدوات وتقنيات جمع البيانات.

3- المعالجة الإحصائية.

ثالثاً: العينة وكيفية اختيارها.

1- مجتمع البحث.

2- العينة وكيفية اختيارها.

رابعاً: صعوبات الدراسة.

خلاصة

تمهيد:

يستند البحث الاجتماعي عامة إلى وحدات متكاملة ومترابطة الحلقات، حيث تتسق فيه الأطر والجوانب النظرية مع الأطر التجريبية (الميدانية)، ولا يكون كاملا دون مقابلة الجانب النظري بالواقع، اضافة إلى أنه ليس مجرد عرض للواقع وأحداثه بل يرتبط بمعارف نظرية تؤسس له.

لذلك فبعد أن تم التناول النظري لمتغيرات الدراسة، من الاتصال التربوي والعنف في الوسط المدرسي في الفصول السابقة من الجانب النظري، جاء هذه الفصل ليتناول الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من تحديد لمجالات الدراسة (المجال المكاني، المجال البشري، المجال الزمني)، ليتم تحديد المنهج ومبررات استخدامه، إضافة إلى أدوات وتقنيات جمع البيانات، ثم التعرض للمعالجة الإحصائية، وسوف نحدد مجتمع البحث والعينة الممثلة له وكيفية اختيارها، ليختتم الفصل بالتطرق إلى أهم الصعوبات التي واجهت الدراسة في مسارها البحثي.

أولاً: مجالات الدراسة.

1- المجال المكاني:

يقصد بالمجال المكاني الحيز المكاني الذي تتم فيه إجراءات البحث الميداني، وقد أجريت هذه الدراسة على ثانوية "ابراهيم بن الأغلب التميمي" بمدينة المسيلة، وقد تم اختيار هذه الثانوية من بين 12 ثانوية، وذلك باعتبار أنه يسود في وسطها العنف، ويمكن تعريفها كما يلي:

هي ثانوية ابراهيم بن الأغلب التميمي المتواجدة بـ "حي وعواع المدني" بالمسيلة، تأسست في 07/16/ 1976، وتضم 24 حجرة دراسية وأربعة مخابر ومكتبة، ويضم طاقمها التدريسي 63 أستاذ(ة)، وطاقمها الإداري مكون من المدير ومساعديه (13إداري)، أما العدد الاجمالي لتلاميذها فهو 770 تلميذ(ة). (**المصدر: الطاقم الإداري للمؤسسة**)

2- المجال البشري:

في البداية لابد من الإشارة إلى أن العدد الإجمالي لتلاميذ بالثانوية مجال الدراسة هو 770 تلميذ(ة). موزعون على ثلاث مستويات، حيث يضم مستوى السنة الأولى 255 تلميذ(ة) منهم 129تلميذ و126 تلميذة، بينما السنة ثانية فبلغ عدد تلاميذها 260 تلميذ(ة) من بينهم 117 تلميذ و143 تلميذة، في حين ضمت السنة الثالثة ثانوي 255 تلميذ(ة) من بينهم 111تلميذ و144تلميذة.

وقد تم اختيار تلاميذ مستوى السنة الأولى كمجال بشري لدراستنا، نظراً لتأكيد أعضاء الإدارة وكذا الأساتذة الذين تمت مقابلتهم أن تلاميذ السنة الأولى ثانوي هم الأكثر ممارسة للعنف مقارنة بتلاميذ المستويات الأخرى، وأنهم يجدون بعض الصعوبات في التواصل معهم باعتبار أنهم جدد في المرحلة الثانوية وأكثر توجها نحو إثارة الشغب، ونظراً لعدم تسجيل حالات العنف في الغالب في سجلات الإدارة (لا يتم تدوينها)، فإننا سنعمد لتطبيق الحصر الشامل لجميع تلاميذ السنة الأولى والبالغ عددهم 255 تلميذ(ة)، وذلك لأن هناك حالات عنف يومية ومتكررة ضمن هذه المؤسسة التعليمية مجال الدراسة إلا أنه لا يتم تسجيلها بل يتم تسوية الوضع في اطار عدة عوامل وهذا بحسب تصريحات أعضاء الإدارة و بعض المدرسين، أما الحالات المسجلة فهي حالة أو حالتين وصلت درجة العنف فيها إلى العراك الجسدي والمشاجرات بين التلاميذ مع بعضهم البعض وبينهم وبين المدرسين والإدارة.

3- المجال الزمني:

لقد مر إجراء هذه الدراسة عبر مرحلتين هما:

أ- المرحلة الأولى (المرحلة النظرية):

بدأت باقتراح هذا العنوان من طرف نخبة من الأساتذة المؤطرين لمشروع الدكتوراه، ليأتي الشعور بالمشكلة والرغبة في دراستها وأخذها كمشروع لمذكرة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه، وبعد التشاور مع المشرف حول موضوع الدراسة، تم الشروع في جمع البيانات والمعلومات حول الظاهرة محل الدراسة، والاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة لتحديد جوانب الدراسة، وذلك ابتداء من شهر أكتوبر 2016.

ب- المرحلة الثانية (الجانب الميداني):

قبل التوجه إلى ثانوية (ابراهيم ابن الأغلب التميمي) وأخذها كنموذج لإجراء الدراسة الميدانية، قامت الباحثة ببعض الخرجات الاستطلاعية إلى مؤسسات التعليم الثانوي بمدينة المسيلة، غير أن عدم توفرنا على احصائيات دقيقة حول منسوب ظاهرة العنف وصعوبة الحصول عليها ضمن هذه المؤسسات اضطررنا لتوجه لإجراء مقابلات مع عينية من الأساتذة تم اختيارهم قصدياً (بمعرفة شخصية معهم) بحثاً عن معلومات ذات مصداقية فتم توجيهنا لبعض الثانويات والتي من بينها الثانوية محل الدراسة. أما المؤسسات الأخرى فواجهتنا صعوبة معها، وذلك لعدم تعاون بعض مدراء المؤسسات التعليمية معنا، والتحفظ الكبير حول هذه الظاهرة السلبية من جهة أخرى (ظاهرة العنف). فوقع الاختيار على ثانوية ابراهيم ابن الأغلب التميمي لتوفرها على الشروط اللازمة لإجراء بحثنا ولمبررات موضوعية أخرى سيتم الإشارة إليها لاحقاً. وهذا في اطار ما يخدم توجهات بحثنا وفرضياته، وقد تم إجراء دراسة استطلاعية أولية لثانوية التميمي تم جمع بيانات أولية حول المؤسسة وطاقمها البشري من أساتذة والأطر التربوية والتلاميذ وغيرها من المعلومات المفيدة. وذلك في الفترة ما بين (أواخر فيفري وبدايات شهر مارس من عام 2018-2019)

وفي إطار استطلاعنا للميدان تم إجراء بعض المقابلات المفتوحة مع الطاقم الإداري والمدرسين وكذا مستشار التوجيه، وذلك بهدف التعرف على أهم معوقات التواصل التربوي ومشكلاته في المؤسسة مجال الدراسة، وكذا الكشف عن مختلف أشكال العنف في الفضاء التربوي لهذه المؤسسة. وتم الحصول على معلومات وصفية حول الظاهرة محل الدراسة. سيتم عرضها في من خلال تحليل المقابلات التي سنعرضها في الفصل الموالي.

بغية اكتشاف موضوع الدراسة بمتغيراته ميدانياً، تم إجراء الجولة الاستطلاعية لثانوية ابراهيم ابن الأغلب التميمي التي قسمت على فترات زمنية مختلفة، وتم في هذا الاطار استخدام أداة الملاحظة البسيطة لمختلف العلاقات داخل الفضاء المدرسي في أيام مختلفة من الأسبوع، وتم التركيز على التواصل التربوي وطرقه المختلفة،

بهدف الكشف عن طبيعة تواصل التلميذ مع مختلف الفاعليين التربويين والمشكلات التي تواجهه، كما تم في هذا الصدد مقابلة بعض الأساتذة والإداريين ومستشار التوجيه.

وعليه امتدت فترة الاستطلاع الميداني بين (27/ 02/ 2019 إلى غاية 11/ 03/ 2019) وضمن هذه الفترة تم إجراء المقابلات الأولية المدعمة لأداة الاستمارة (وهي مقابلات ثانوية وليست أساسية) وسيتم تحليل هذه المقابلات في عنصر المقابلة.

ومنه، انطلقت هذه المرحلة من الجانب الميداني، بدءاً من الإجراء الميداني الفعلي للدراسة، من خلال قيامنا بالزيارة الاستطلاعية لبعض الثانويات بعد أخذ ترخيص بالنزول للميدان من قسم علم الاجتماع لجامعة محمد لمين دباغين لذهاب إلى مديرية التربية لولاية المسيلة وأخذ ترخيص يسمح لنا بالدخول للثانويات لإجراء الدراسة التطبيقية بتاريخ 26 فيفري 2019، (بعد ذلك تم تصميم الاستمارة التي تم تحديد بنودها مبدئياً، ليتم ضبطها بعد ذلك، وبعد أخذ الموافقة من طرف مدير الثانوية محل الدراسة تم توزيع الاستمارة على تلاميذ الثانوية التي تم اختيارها كميدان لدراسة ابتداء من 24 أفريل 2019، ليتم استرجاعها في غضون يومين بصورة كلية، وفي هذه الفترة أيضا تم إجراء بعض المقابلات مع أساتذة ومشرفين تربويين بهدف الحصول على معلومات دقيقة وكافية لتحليل موضوع دراستنا، كما تم تطبيق الملاحظة البسيطة من خلال ملاحظة سلوكيات التلاميذ في الساحة وكذا معاينة أساليب التواصل بين التلاميذ وأعضاء الإدارة، وكذا علاقات التلاميذ في الساحة مع بعضهم البعض ضمن هذه المؤسسة، وتم الحصول على بيانات تكفي لتحليل الظاهرة محل الدراسة وكذا التعريف بالمؤسسة ميدان الدراسة.

ثم بعد ذلك تم تفريغ ومعالجة البيانات بعد الحصول عليها من الإجراء الميداني، بتطبيق عملية جمع البيانات عن طريق الأدوات التي سيتم عرضها لاحقاً، وشرح كيفية استعمالها.

وبصورة إجمالية استغرقت مدة الدراسة في شقيها النظري والميداني أربعة سنوات تقريباً، بداية من شهر أكتوبر 2016 إلى غاية نهاية فيفري 2020.

ثانياً: المنهج والأدوات المستعملة:

1- المنهج:

تنتمي الدراسة الحالية إلى نمط البحوث الوصفية، بحيث تسعى إلى وصف الظاهرة محل الدراسة كما هي في الواقع؛ من خلال معرفة ما إذا كانت معوقات الاتصال التربوي تقود إلى ممارسة التلاميذ للعنف في الوسط المدرسي، وبالتالي تحليل طبيعة العلاقة بين متغيرا الدراسة وتفسيرها.

استناداً لما سبق، تم اعتماد المنهج الوصفي في هذه الدراسة، وذلك باعتباره المنهج الذي يتناسب مع طبيعة وأهداف الدراسة، وكذلك لكونه "يعرض بالتفصيل خصوصيات الموضوع المدروس."[1] بالإضافة إلى أنه يجمع البيانات من الواقع ثم ينظمها ويحللها، ليصل في النهاية إلى وصف دقيق لظاهرة المدروسة، وبالتالي التعرف على مسبباتها، وكذا استخلاص النتائج، وذلك انطلاقاً من تحليل العلاقات بين متغيرات الظاهرة محل الدراسة الميدانية.

2- أدوات وتقنيات جمع البيانات:

أ- أداة الاستمارة:

وهي عبارة عن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معين، تقدم لعينة من الأفراد للإجابة عنها، وتعد هذه الأسئلة في شكل واضح لا يحتاج إلى شرح إضافي، وتجمع معاً في شكل استمارة.[2] أو هي عبارة عن تقنية اختبار يطرح من خلالها الباحث مجموعة من الأسئلة على أفراد العينة، من أجل الحصول منهم على معلومات يتم معالجتها كمياً فيما بعد، ونقارن بها مع ما تم اقتراحه في الفرضيات.[3] وهي أيضا مجموعة أسئلة بعضها مفتوحة... وبعضها مغلقة.[4] وقد تم بناء وإعداد أسئلة الاستمارة، ثم تم عرضها على الأستاذ المشرف الذي بدوره اقترح بعض التعديلات تم الأخذ بها خاصة من حيث تغطية محاور الأسئلة، وذلك بما يخدم أغراض الدراسة.

وهدف بناء أداة الاستمارة -وهي الأداة الأساسية لدراسة- إلى الكشف عن الجوانب المقصودة بالدراسة والمحددة على مستوى الفرضيات، وقد ضم عدداً من المحاور يمكن تناولها بشكل مفصل على النحو التالي:

المحور الأول: ويشمل البيانات الشخصية من الجنس، السن، الشعبة.

المحور الثاني: وتم فيه عرض المعوقات المتعلقة بالأستاذ وعنف التلميذ الرمزي وضم (15) بند.

المحور الثالث: وهو محور خصص لجمع البيانات والمعلومات حول المعوقات المتعلقة بجماعة الأقران وعنف التلميذ الجسدي واشتمل(16) بند.

المحور الرابع: ويكشف هذا المحور المعوقات المتعلقة بالهيئة الإدارية وعنف التلميذ اللفظي ب(15) بند.

وتجدر الإشارة إلى أنه تم توزيع (255) استمارة ولم تسترجع كاملة، بل تم استرجاع (250) استمارة.

---

[1] موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية**، ترجمة : بوزيد صحراوي، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2006، ص 78.

[2] أحمد عياد: **مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2009، ص 121.

[3] سعيد سبعون، حفصة جرادي: **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012، ص 155.

[4] رشيد زرواتي: **تدريبات على البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار هومة، ط1، الجزائر، 2002، ص 123.

ليتم بعد ذلك التحقق من صدق الأداة (الظاهري) وثباتها كما يلي:

– **صدق الأداة:** ولمعرفة مدى صدق الأداة، فقد قامت الباحثة بعرض الاستمارة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في علم الاجتماع، لمعرفة مدى وضوح الأسئلة ودقتها، ومدى تغطيتها للجوانب المقصودة بالدراسية، ثم تم الأخذ بالملاحظات التي سجلها الخبراء، وإحداث التعديل والتغيير المناسب، لتصبح الأداة ممكنة التطبيق. (أنظر قائمة الأساتذة المحكمين الملاحق)

– **ثبات الأداة:** لمعرفة مدى ثبات الأداة فقد تحققت الباحثة منه من خلال حساب معادلة كرونباخ ألف وباستخدام نظام spss فقد كانت (0.935)، وهذا ما يدل على أن الأداة ذات مصداقية وممكنة التطبيق، وأن هناك اتساق داخلي للفقرات.

ب– الملاحظة: تعبر الملاحظة عن "عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث، ومكوناتها المادية والبيئية، ومتابعة سيرها واتجاهاتها، وعلاقاتها بأسلوب علمي منظم وهادف، بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات، والتنبؤ بسلوك الظاهرة وتوجيهها لخدمة أغراض الإنسان وتلبية احتياجاته."[1]

وقد استخدمت الباحثة في دراستها الملاحظة البسيطة كأداة ثانوية، حيث تم اللجوء إلى هذا النوع من الملاحظة لتسجيل بعض الملاحظات، خاصة فيما يتعلق بجانب الممارسات السلوكية لتلاميذ في المرحلة الثانوية مجال الدراسة وكذا طرق التواصل الموجودة وما يمكن أن يعرقل سير التواصل التربوي بشكل عام، حيث تم ملاحظة ورصد سلوكيات التلاميذ في وقت الاستراحة الصباحية، وكذلك بعد انتهاء التلاميذ من الدراسة، حيث يتوجهون إلى الساحة المدرسية، وقد تم تسجيل بعض الملاحظات حول تصرفات التلاميذ وتوجهاتهم السلوكية داخل المؤسسة محل الدراسة. وعلاقتهم مع الإدارة وزملائهم وكذا الأساتذة في بعض الأحيان.

ج – المقابلة غير المقننة (الحرة):

ضمن هذا النمط من المقابلات الحرة تتسم الأسئلة بالعمومية إذ "لا تكون الأسئلة موضوعة مسبقاً، بل يطرح الباحث سؤالاً عاماً حول مشكلة البحث، ومن خلال إجابة المبحوثين يسترسل في طرح الأسئلة الأخرى، وعادة يكون لدى الباحث الإطار العام، أو الأسئلة العامة حول موضوع البحث"[2]، وهذا النوع من المقابلة "يعطي للمبحوث الحرية في الإجابة عن السؤال ثم التعليق بدون التقيد بعبارات معينة، أو زمن معين للإجابة"[3].

[1] محمد عبيدات وآخرون: **منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات**، دار وائل للنشر، ط2، عمان، 1999، ص 73.

[2] ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم: **مناهج وأساليب البحث العلمي، النظرية والتطبيق**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص 104.

[3] رشيد شميشم : **مناهج العلوم القانونية**، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2006، ص 54.

ومنه، تتيح قائمة الموضوعات للباحث توفير قدر أكبر من المرونة خاصة المقابلات غير المنظمة، حيث يُترك الشخص الذي تمت مقابلته الفرصة والحرية لمناقشة القضايا التي يراها مهمة أثناء المناقشة...[1]

ولقد تم إجراء بعض المقابلات غير المقننة مع الأساتذة والإداريين وكذا مستشار التوجيه في الثانوية مجال الدراسة، وتم اللجوء إلى هذا النوع من المقابلة بهدف الإطلاع على جوانب الدراسة، وكذلك للاستفادة من المعلومات المقدمة من طرف الأشخاص الذين أجريت معهم المقابلة، وذلك بغية الحصول على معلومات دقيقة حول الموضوع المراد دراسته، وتدعيمه وإثرائه في جوانبه المختلفة، إضافة إلى الكشف عن وحدات ومؤشرات متغيرا الدراسة ميدانياً استناداً لجملة هذه المقابلات.

وقد تم في البداية مقابلة مديري المؤسسات الثانوية بمدينة المسيلة، للتعريف بموضوع البحث وشرح أهدافه، وتوضيح أن الغرض منه هو علمي بحت، غير أن الحصول على الموافقة لإجراء الدراسة الميدانية لدى بعض المدراء كان بصعوبة كبيرة، وبتحفظ كبير من قبلهم نظراً لأن الموضوع يعالج ظاهرة سلبية في الوسط المدرسي وهي العنف. وقد استقبلنا بشكل مقبول من البعض الأخر خاصة الثانوية التي تم إجراء الدراسة بها.

والجدول التالي يعرض الأفراد الذين تمت مقابلتهم وفق ما يلي:

جدول رقم (01): يوضح الأفراد الذين تمت مقابلتهم وتواريخها.

الأفراد الذين تم مقابلتهم	التكرار	تاريخ المقابلات باليوم والساعة
الإداريين	3	27/ 2/ 2019 في فترة الراحة الصباحية، وكذلك على الساعة 13:00 ظهرا حتى 13:45 زولاً
الأساتذة	5	2/28 / 2019 وكذلك يومي 4و5مارس 2019 فترة الراحة الصباحية
مستشار التوجيه	1	04/24 / 2019 الساعة 10 صباحاً
المجموع	9	/

وقد كانت المقابلة مع عناصر الإدارة متقطعة وعلى طول فترات الدراسة. لذلك سيتم التركيز ضمن هذه الجزئية على مقابلات الأساتذة ومستشار التوجيه.

3- المعالجة الإحصائية:

بعد جمع البيانات من الميدان، قامت الباحثة بمعالجتها باستخدام برنامج (spss)، وقد اعتمدت الباحثة على نوعين من الجداول بسيطة ومركبة، حيث تم في الجداول البسيطة استخراج التكرارات والنسب المئوية، أما في الجداول المركبة فتم حساب كاي مربع لدراسة استقلالية المتغيرات المستقلة والتابعة.

[1] بلال بوترعة: **المقابلات البحثية في العلوم الاجتماعية**، سامي للطباعة والنشر، ط1، الجزائر، 2018، ص 18.

وتوخيا لدقة أكبر في معالجة البيانات، فقد تم تحديد مستوى ثقة بـ (95%)، وكان مستوى الخطأ المسموح به هو (5%)، وتم حساب معادلة ألفا كرونباخ والتي تتضمن القانون التالي :

$$\alpha = \frac{K}{K-1}\left[1 - \frac{\sum S^2 i}{S^2 i}\right]$$

حيث يرمز(K) على أنه عدد مفردات الاختبار.

(K – 1) عدد مفردات الاختبار – 1.

$\sum S^2 i$ تباين درجات كل مفردة من مفردات الاختبار.

($S^2 i$) التباين الكلي لمجموع مفردات الاختبار.[1]

ثالثاً: العينية وكيفية اختيارها.

1- مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث من تلاميذ الثانوية محل الدراسة بالمجتمع المسيلي، وقد بلغ عددهم (770) تلميذ(ة).

2- العينة وكيفية اختيارها:

يقصد بالعينة هي تلك المجموعة من العناصر أو الوحدات التي يتم استخراجها من مجتمع البحث، ويجري عليها الاختبار أو التحقق، على اعتبار أن الباحث لا يستطيع موضوعياً التحقق من كل مجتمع البحث، نظرا إلى الخصائص التي يتميز بها مجتمع البحث[2]، أما عينة الدراسة فقد شملت (255) مفردة من التلاميذ، وذلك باستخدام "**المسح الشامل**" لجميع تلاميذ السنة الأولى ثانوي بثانوية إبراهيم ابن الأغلب التميمي، إلا أنه تم استرجاع (250) استمارة من التلاميذ والتي أصبحت تمثل العينة المقصودة بالدارسة، وقد تم اختيار مفردات العينة بأسلوب **المعاينة العمدية** أو القصدية؛ وذلك نظرا للاعتبارات السابقة الذكر.(أين تم اختيار تلاميذ مستوى السنة الأولى كعينة لدراستنا، نظراً لتأكيد أعضاء الإدارة وكذا الأساتذة الذين تمت مقابلتهم أن تلاميذ السنة الأولى ثانوي هم الأكثر ممارسة للعنف مقارنة بباقي المستويات، ونظراً لعدم تسجيل حالات العنف ضمن سجلات المؤسسة الورقية في الغالب فإننا سنعمد لتطبيق الحصر الشامل لجميع تلاميذ السنة الأولى والبالغ عددهم

[1] عبد الكريم بوحفص : **الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005، ص 193،217.

[2] سعيد سبعون، حفصة جرادي: **مرجع سابق**، ص 135.

255 تلميذ(ة)، اضافة إلى الاعتقاد مسبقاً، بأن الثانوية المختارة والممثلة في طاقمها الإداري والتدريسي مستعدة أو لديها إمكانية للتعاون معنا، وهذا ما تم ملامسته من خلال الزيارة الأولى للمؤسسة ميدان الدراسة. بناءا على المعطيات السابقة، فإن التعاون والمساعدة تضمن استجابة تؤثر ايجابياً على نوعية البيانات المجمعة.)

ثالثاً: صعوبات الدراسة.

لقد واجهت الباحثة جملة من الصعوبات أثناء القيام بهذه الدراسة يمكن ذكر بعضها على النحو التالي:

1- كون أن مفهوم الاتصال يختلط ببعض المفاهيم الأخرى ويحمل أحياناً نفس مدلولاتها كالتفاعل والتواصل، فقد واجهت الباحثة صعوبة في تحديد المفهوم الإجرائي، وتلك هي الصعوبة التي تواجه معظم الدراسات السوسيولوجية التي اقتفت البحث في مثل هذا الموضوع. كما صادفنا صعوبة في ضبط أبعاد الاتصال التربوي وتحديده في بداية الأمر.

2- وهناك صعوبة أخرى صادفت الباحثة أثناء النزول إلى ميدان الدراسة، حيث رفضت بعض المؤسسات التربوية استقبالنا، لإجراء الدراسة بها، كما أن البعض الآخر استقبلونا بتحفظ. وهذا ما جعل الباحثة تلجأ إلى العينات غير الاحتمالية رغم الإمكانية المنهجية لاستخدام العينات الاحتمالية، والتي تعطي تمثيلا أفضل وقابلية لتعميم النتائج بشكل أكبر.

3- صعوبة التنقل إلى المؤسسات التربوية بسبب غلق الطرق في فترة النزول للميدان، احتجاجاً من المواطنين على قائمة السكن بمدينة المسيلة.

4- انشغال معظم الثانويات بأمور اكمال البرامج الدراسية وكذا الترتيبات اللازمة لسير الدراسة، تحسباً لأي مشاكل ناجمة عن احتجاجات التلاميذ في سياق الاحتجاجات السياسية والارتباك السياسي في البلاد في فترة نزولنا للميدان.

هذه بعض معيقات البحث التي صادفتنا في صيرورة دراستنا في شقيها النظري والميداني.

خلاصة:

لما كانت الدراسة وصفية تحليلية تهدف إلى وصف الموضوع محل الدراسة وهو معوقات الاتصال التربوي والعنف في الوسط المدرسي، وتفسيره فقد تم توظيف المنهج الوصفي، مع الاعتماد على ثلاث أدوات لجمع البيانات من الميدان مجال الدراسة، وهي الاستمارة والملاحظة البسيطة، والمقابلة غير المقننة، وقد أجريت الدراسة على عينة من تلاميذ ثانوية إبراهيم ابن الأغلب التميمي بالمسيلة، وقد اختيرت مفردات العينة وفق المعاينة العمدية (القصدية)، وفي تحليل البيانات استخدمت بعض القياسات والإحصائيات، هي حساب التكرارات والنسب المئوية، وحساب كرونباخ ألفا، أما الصعوبات التي واجهتها الباحثة فكانت في الدراسة الميدانية، نظرا لعدم استرجاع بعض الاستمارات، وكذلك عدم استقبالنا من طرف مدراء بعض المؤسسات التربوية.

بعد استكمال ضبط وتحديد الإجراءات الميدانية للدراسة خاصة بعد تحديد مجتمع الدراسة، والعينة وأدوات جمع البيانات، شرعت الباحثة في الدراسة الميدانية. ودامت الدراسة في شقيها النظري والميداني مدة تتراوح بين شهر أكتوبر 2016 إلى بداية شهر مارس 2020م (فترة اجراء الدراسة من بداية استلام الموضوع حتى مرحلة اتمام الأطروحة كلية)، وبعد جمع البيانات قامت الباحثة بتحليلها وتفسيرها كما هو مبين في الفصل الموالي.

الفصل السابع

عرض النتائج ومناقشتها

تمهيد

أولا: عرض وتحليل نتائج الملاحظة والمقابلة

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الاستمارة

1- الخصائص الشخصية لعينة الدراسة

2- معوقات الاتصال المتعلقة بالأستاذ وعنف التلميذ الرمزي

3- معوقات الاتصال المتعلقة بجماعة الأقران وعنف التلميذ الجسدي

4- معوقات الاتصال المتعلقة بالهيئة الإدارية وعنف التلميذ اللفظي

خلاصة

تمهيد:

لقد تم التطرق في الجانب النظري إلى موضوع معوقات الاتصال والعنف في الوسط المدرسي من خلال الاعتماد على التراث في بعده الاجتماعي والتربوي المتوفر في هذا المجال، إضافة إلى أنه تم تحديد الإطار النظري والعام الذي انطلقت منه الدراسة الحالية، وبعد الاستفادة من الجانب النظري، وفي سياق الإشكالية المحددة والفرضيات التي تمت صياغتها، تم اجراء ملاحظات تمس جوانب الدراسة وكدلك استعنا بمقابلات تدعيمية كما تم ترجمة الفرضيات إلى أسئلة في شكل استبيان بغية الكشف عن مدى تحقق الفرضيات أو بطلانها.

أولا: عرض وتحليل نتائج الملاحظة والمقابلة.

1- تحليل الملاحظة:

- تأكد الباحثة شخصياً من وجود حالات عنف ضمن هذه الثانوية، فأثناء نزولنا للميدان لاستطلاع الثانوية عاينا حالة عنف لفظي كان طرفاها أستاذة الفلسفة وتلميذة من السنة الأولى، فشهدت الثانوية حالة العنف أثناء انتظارنا لمدير الثانوية الذي كان يقوم ببعض المهام الأخرى داخل فضاء المؤسسة، حيث قدمت تلميذة مستوى سنة أولى ثانوي تم طردها من قبل أستاذة الفلسفة التي طلبت منها احضار ولي أمرها، فقامت التلميذة باحضار والدتها بدل والدها وكانت التلميذة قد أخبرت والدتها بأن الأستاذة قالت لها بأنها غير مؤدبة (قالت لها قلة أدب) لذلك كانت الوالدة تحمل تصور سلبي عن الأستاذة وقدمت باندفاع وذهبت إلى الأستاذة مباشرة أثناء التدريس لترفع صوتها في وجه الأستاذة وتشير بإصبعها نحو الأستاذة محذرة الأستاذة بأن ابنتها مؤدبة، الأمر الذي أزعج الأستاذة ورفضت استقبال الوالدة وأصرت على حضور الوالد شخصياً ورأت بتحويل التلميذة إلى مجلس التأديب، قدمت التلميذة ووالدتها إلى هيئة الإدارة وسردت الأحداث وهي في قمة الغضب وأخبرت بأن الوالد كان في العمل ولا يستطيع الحضور، ثم تم استدعاء الوالد من الشغل وتم فعلاً حضوره بعد اتصال من زوجته وأخبرته أنه لم يتقبلوا حضورها وأكدوا على حضور الأب، كل هذه الأحداث ونحن ننتظر مقابلة المدير، وقامت الوالدة بالبكاء مدعية أن الأستاذة متعالية عليها ونظرت إليها بتعالي، ثم حضر المدير وحاول المدير تسوية الوضع وتغزيم المشكل وهذا وسط شعارات الوالد الذي هدد برفع دعوة ضد الأستاذة لتلقى جزائها، فقام المدير بمنح رخصة دخول لتلميذة لاستئناف الدراسة عند هذه الأستاذة، فذهبت التلميذة والوالدين إلى الأستاذة لترفض دخول التلميذة وأكدت على ضرورة تحويل التلميذة لمجلس التأديب، ثم استدعى المدير الأستاذة وجرى حديث مطول مع المدير والأستاذة مع تدخل أساتذة أخرون وإداريين في القضية ومحاولة اقتراح حلول وتسوية الوضع، لتعود التلميذة لدارسة في نهاية المطاف.

– إضافة إلى تأكيد المساعدين الإداريين لنا أثنا مقابلتهم وقوع العديد من حالات العنف المشابهة لسابقتها وأن مؤسستهم دائماً تشهد مثل هذه الأحداث العنيفة، ولا يتم تسجيل حالات العنف إلا نادراً ولا تسجل حالات العنف اللفظي ويتم تسويتها على الصعيد الشخصي، أما العنف الجسدي فقد تم اطلاعنا بثلاث حالات لهذا العام (2019/2018) غير أنه لم يسمح لنا بأخذ نسخ منها باعتبارها سرية، لذلك اكتفينا بعرض أحداثها بكل أمانة وموضوعية أثناء استطلاعنا للميدان، وهي كالآتي:

أ– الحالة الأولى: شجار جسدي بين أستاذ وتلميذ في حصة التربية البدنية والرياضية، وتعود مجريات هذا الحادث العنيف إلى تبليغ تلميذة عن ضياع نقود منها أثناء وضع قميصها في مكان محدد وبه نقود، نتيجة لذلك قام الأستاذ بمخاطبة جميع التلاميذ وأخبرهم أن الذي أخذ النقود يجب عليه ردها لصاحبتها، فساء فهم الأستاذ من قبل أحد التلاميذ وصرخ التلميذ في وجه الأستاذ بأنه ليس محتاج لنقودها ولم يأتي لسرقة وأن تسريقهم هو أمر مهين، ليتحول العنف اللفظي بين الأستاذ والتلميذ إلى عنف جسدي فتعارك التلميذ مع الأستاذ، ليتم بعد ذلك إحالة التلميذ لمجلس التأديب وتحويله إلى الدراسة بمؤسسة تعليمية أخرى. (**مجريات حالة العنف حدثت في مستوى السنة الأولى ثانوي في الفصل الثاني من الدراسة لهذا العام، المصدر: عون إدارة، أنثى، 34سنة، 6سنوات خبرة**)

ب– الحالة الثانية: عنف لفظي لتلميذ ضد مشرفة تربوية، وكان سبب هذا العنف هو أن المشرفة التربوية طلبت من التلميذ احضار ورقة دخول بينما كانت مع التلاميذ في القسم أثناء غياب الأستاذ فرفض وأراد اثبات ذاته بعدم احضارها والتعند، فأكدت عليه بإحضارها فقام بشتمها بعبارة (دزي معاهم) إلا أنه لم يعتذر وأصرا على التعالي بالرغم من أن المشرفة طالبته بالاعتذار فتم تحويله إلى مجلس تأديب وتم إجراء عقوبات بحقه وهي تحويله من المؤسسة رغم تدخلات أعضاء الإدارة والأولياء لتسوية الوضع، إلا أن المشرفة لم تتسامح وأكدت أنها منحته الوقت الكافي للاعتذار ولم يعتذر فأخذت منه موقف منعها من مسامحته والمطالبة بتحويله، وكان التلميذ يدرس سنة أولى ثانوي. (**مشرفة تربوية، 37سنة، 8سنوات خبرة**)

ج– الحالة الثالثة: عنف جسدي بين تلميذتين لأسباب لم يصرح بها (أسباب مجهولة) في مستوى السنة ثالثة ثانوي لسنة 2018. (**المصدر الطاقم الإداري**) تم مشاهدة وثائق إدارية تثبت هذه الحالة فهي مسجلة في السجل الإداري لحالات العنف.

حيث تم رصد بعض المشكلات فيما يخص التواصل بين الأطراف السالفة الذكر. حيث تأكد لنا وجود مشكلات في التواصل بين التلاميذ والأساتذة فعلى سبيل المثال تم تسجيل غياب جماعي لدى التلاميذ وهو غياب متكرر، حيث رفض التلاميذ الدراسة في حصة أحد الأساتذة بالمؤسسة أين لجأ الأستاذ لمشرفة التربوية (الباحثة كانت متواجدة معها في تلك الفترة) لتسجيل حالة الغياب. وبعد الاستفسار عن سبب الغياب تبين أن التلاميذ لا

يرغبون بالدراسة عند هذا الأستاذ وكان غيابهم هذا للمرة الثالثة، لأن الأستاذ حسب المشرفة التربوية لا يجيد التدريس وحتى التواصل مع التلاميذ مما جعل التلاميذ يغيبون عن حصته، وأحيلت القضية التربوية لمدير المؤسسة لتتبع خلفياتها.

بالإضافة إلى أنه تم معاينة ثلاث تلميذات سنة أولى قدموا للهيئة الإدارية لشكوى ضد أستاذ التربية البدنية الذي توعدهم بعلامة إقصائية (الصفر)، نتيجة غيابهم في حصة تم تعويضها ولم يعلموا بها، وتجري حيثيات هذي الحالة بعد رفض الأستاذ اعتذارات ومبررات الغياب لتلميذات وكذا تجنب الحديث معهم ومنحهم علامة اقصائية الأمر الذي أثار غضب التلميذات وقادهم لتوجه إلى الإدارة لطرح الإشكال والبحث فيه بشكل موسع، خاصة وأن الأستاذ تعند ورفض التواصل معهم بشكل علني أمام زملائهم على اعتبار أنهم على علم بموعد تعويض الحصة وتعمدوا الغياب.

وعليه، كشف استطلاعنا للميدان وملاحظتنا وجود حالات عنف تم رصدها صدفة أثناء نزولنا إلى الميدان تم عرضها سابقاً، وتم ذكر حالات أخرى بشهادة عناصر الإدارة، وكذلك تسجيل ثلاث حالات عنف جسدي في سجل المؤسسة. هذا الأمر شجعنا على إجراء الدراسة بهذه المؤسسة. كما ساهم استطلاع الميدان في بناء أسئلة الاستمارة بعد التأكد من وجود مشكلات تواصلية بين التلاميذ والأطراف التربوية الأخرى واضافة أسئلة لم تكن مدرجة في دليل الاستمارة. وفي هذه الفترة تم توزيع عشرة (10) استمارات لتلاميذ سنة أولى ثانوي، وهي استمارات تجريبية بهدف معرفة أهم النقائص في الأسئلة المطروحة ليتم تصويبها والتحضير لبناء الاستمارة في شكلها النهائي، وتم التوزيع الأولي بتاريخ (10/ 03/ 2019) ليتم استرجاع الاستمارات في نفس اليوم من توزيعها وذلك بمساعدة المشرفة التربوية بالمؤسسة.

2- تحليل المقابلة:

- عرض وتحليل المقابلة مع الأساتذة:

وقد تم بناء أداة المقابلة الحرة المتعلقة بالأستاذ، للكشف عن الجوانب المقصودة بالدراسة والمحددة على مستوى تساؤلات الدراسة، وقد ضمت عددا من المحاور انطلاقاً من البيانات الشخصية للمبحوثين، وقد ضم المحور الأول من دليل المقابلة طبيعة الاتصال داخل القسم. أما المحور الثاني، فقد اشتمل على بيانات حول عنف التلميذ داخل القسم. في حين أن المحور الثالث، تعرض للجوانب التي تركز الصلة بين الاتصال وعنف التلميذ.

ويدور **التساؤل الأول** حول وصف عملية التواصل بين الأستاذ والتلاميذ، حيث صرح أغلبية الأساتذة والذين تتراوح خبرتهم بين 5سنوات و19سنة، بأنه من المفروض أن يكون التواصل قائم على الديمقراطية والحوار، إلا أنه يصعب تحقيق تواصل ديمقراطي بالمعنى المطلوب، إذ أجمعوا على أن تلميذ اليوم يصعب التواصل معه داخل

القسم وخارجه، وهذا ما نجده في قول إحدى الأستاذات التي ذكرت "**الآن هذا الجيل من التلاميذ والظروف، ما يحضر الدروس ما يناقش ما يطرح أسئلة**، الأستاذ مرغم على إجراء الطريقة التواصلية الإلقائية يسأل وحده ويجيب نفسه" (**أنثى، 49 سنة، 19سنة خبرة**). وبالتالي نستنتج أن الأستاذ يواجه بنية فكرية معقدة من التلاميذ يصعب بناء جسر لتواصل معها، فالتلاميذ لا يبالون بالتواصل مع الأستاذ ومع الدروس، خاصة في ظل وجود وسائل إلكترونية مثل الهاتف تشغل التلميذ عن ممارسة حياته الدراسية بشكل سليم. بينما قلة قليلة من الأساتذة رأوا أن عملية التواصل لديهم تستند على أن يكون الأستاذ موجها ومرشداً لتلميذ ويمنح التلميذ حقه في المشاركة، ويكون اتجاه الاتصال متمركز على المادة العلمية أكثر من أي شيء أخر.

وعن التساؤل حول **أهم الصعوبات التي يواجهها الأستاذ أثناء التواصل مع التلاميذ**، فقد تبين أن هناك صعوبات متعددة، يمكن ذكرها حسب ما رواه وأجمع عليه الأساتذة الذين قمنا بمقابلتهم، حيث أكد لنا جُل الأستاذة عن وجود صعوبات تعيق تواصلهم متعلقة بكثافة التلاميذ داخل القسم (مشكلة الاكتظاظ الصفي 41تلميذ في القسم الواحد)، واللامبالاة لدى بعض التلاميذ، كما أن بعض التلاميذ يتعمد طرح أسئلة كثيرة لتعطيل سير الدرس وهو ما يعرقل العملية التواصلية التربوية، وبخصوص ذلك فإن الأستاذ يتعمد غلق مثل هذه المناقشات تفادياً لضياع وقت الدرس، كما أن الأستاذ في حد ذاته تحت ضغط اتمام المنهاج الدراسي وإلا تعرض هو للمحاسبة، لذلك لا يقدم الأساتذة على فتح مجال لدردشة والحوار في مواضيع خارجة عن سياق المعارف المقررة في الدرس، والمواضيع التي يمكن أن تخص التلميذ وظروفه النفسية والاجتماعية فيرون أنه من الممكن إذ اتسع الوقت لها أو تكون خارج زمن الحصص، وهو ما يؤدي إلى الحفاظ على زمن الحصص وأقرا الأساتذة بأن البرنامج كثيف وزمنه قليل ويسبب ضغط لتلميذ والأستاذ على السواء. وأكد بعض الأستاذة أن من بين الصعوبات أيضا التأخيرات والغيابات المستمرة لبعض التلاميذ وفي بعض الأحيان أغلبهم (أي غياب جماعي)، وكذا عدم وجود نسبة ملائمة من التلاميذ الأكفاء في المادة الدراسية (فيما يتعلق بهذه النقطة فقد استوضحنا من إحدى الأستاذات عن المقصود بعدم كفاءة التلاميذ فاستعرضت لنا أنها تعاني من تفاوتات فيما يخص الأفواج، حيث **هناك أقسام وأفواج فيها التلاميذ غير نشطين نهائيا وبالمقابل يوجد تلاميذ في أفواج أخرى بارعين علمياً ومتمكين ولا تجد صعوبة في التعامل معهم. وهذا الفارق يشكل حسبها إحدى المشكلات التي تعرقل التواصل والتفاعل مع التلاميذ نظراً لوجود مثل هذه المفارقات**)، اضافة إلى عدم فهم اللغة، وسلوك بعض التلاميذ الذي يتنافى مع الآداب، وعدم انتباه التلاميذ، بينما ذكر أحد الأساتذة (**ذكر، 45سنة، 10سنوات خبرة**) أنه يواجه صعوبات في التواصل مرتبطة بعدم احضار الكتب المدرسية من قبل الكثير من التلاميذ، ناهيك عن التجرد من الإحساس بالمسئولية والرغبة في التعلم من التلاميذ. وكذا تشويش التلاميذ

واستعمالهم الهواتف أثناء الدرس. وأكد (**بأنه وبالرغم من كل الأساليب المعتمدة من قبل المدرس لتوفير جو هادئ يشجع على الدراسة غير أن هناك صعوبات خاصة بوجود عناصر من التلاميذ يخلقون التشويش ويقاطعون الأستاذ والتلميذ ولا يستطيع الأستاذ في اطار الفوضى تقديم درسه كما ينبغي، ويزعج الكثير من زملائه، كما أن بعض التلاميذ جاي يلعب ماوش يقرا ويصمط على باقي زملائه بالرغم من صرامة بعض الأساتذة إلا أن التلميذ اليوم أصبح أكثر توجها للفوضى.**)

وما يمكن استنتاجه، من خلال هذه النتائج أن الاتصال داخل القسم يخضع لخصوصية المتلقين من التلاميذ، وهو مربوط بمدى حضورهم الفكري والجسدي، ومهما كانت طريقة الأستاذ في التواصل فهي تصطدم بصعوبات مجسدة في لامبالاة التلاميذ وتأخرهم عن الحضور للحصص وغيرها من المشكلات الموجودة في المؤسسة التعليمية محل الدراسة، وهناك عوامل متعلقة بكثافة التلاميذ وهي من أهم الصعوبات التي تشكل حاجزا في عملية التواصل والتعلم على حد السواء.

وفيما يتعلق بالتساؤل حول **منظور الأستاذ لظاهرة عنف التلميذ داخل المؤسسة التعليمية** التي يزاول التدريس بها، فقد أكد لنا غالبية الأساتذة أنه لا توجد أي مؤسسة تعليمية خالية من العنف إلا أن منسوبه ومستوى انتشاره يختلف من مؤسسة تعليمية إلى أخرى، وذكروا أن مؤسستهم تعاني من حالات العنف اللفظي بشكل كبير خاصة بين التلاميذ أنفسهم، فكثيرا ما يدخل التلاميذ في اشتباكات لفظية قد تتطور إلى عراك جسدي، وخاصة إذ وجد التلاميذ النظام المدرسي متساهل فهنا يبرز العنف بشكل خطير.

وعن **أكثر أنواع العنف انتشاراً في القسم** حسب ما صرح به الأساتذة هو العنف اللفظي وذلك بإجماع من الأساتذة ماعد أستاذ واحد رأى بأن العنف الرمزي هو الأكثر انتشاراً داخل القسم، وأنه **يمارس** بدرجة الأولى بين التلاميذ أنفسهم، وبين التلاميذ والأساتذة بدرجة ثانية. وذكر أحد الأساتذة أن "**العنف اللفظي هو الأكثر انتشاراً بين المتمدرسين مع بعضهم وأحياناً يكون بين المدرسين والتلاميذ خاصة عندما يفشل الأستاذ في تحقيق الانضباط الصفي وأنه يحدث نتيجة للرد العنيف من التلميذ على الأستاذ.**" (**ذكر، سنة 47، 6 سنوات خبرة**) ولم يذكر الأساتذة نمط العنف الجسدي بشكل صريح وإنما أكدو على قلة حدوثه.

ومن خلال استفسارنا عن **الكيفية التي يواجه بها الأستاذ أفعال العنف داخل القسم** (الحجرة الدراسية) فتبين لنا وجود طرق مختلفة في التعامل مع الظاهرة، حيث أكد البعض من الأساتذة على إعتماد طريقة

طرد التلميذ من القسم مع العقاب في أغلب الحالات، بينما هناك من الأساتذة من ذكر لنا "**في البداية أقوم بتحذير التلميذ وتوبيخه، ثم استدعاء الأولياء وإن تحتم الأمر فيتم توجيهه لمجلس التأديب**" (أنثى،**لم تصرح بسنها، 5سنوات خبرة**). بينما ذكرت أستاذة أخرى أنها تقوم "**بامتصاص الغضب ومعرفة الأسباب، والوقوف على الدافع والغايات ثم يأتي الحكم على التلميذ، إما بالعقاب القائم بالدرجة الأولى على طرد التلميذ وتوجهه للإدارة، وإما إنذاره شفوياً ووضعه تحت المراقبة**" وأضافت في قولها أن "**العقاب يعتبر وسيلة ردعية لسلوكيات التلاميذ العنيفين، وأنه معنوي وليس جسدي بحكم أن المنظومة التربوية تمنع عقاب التلميذ الجسدي**" (**أنثى، 48سنة، 19سنة أقدمية**)

وفيما يخص وجهة نظر الأستاذ **عن ما إذا كان سوء الاتصال بينه وبين التلميذ سبب في ظهور العنف لدى التلميذ ضده**، فقد تبين أن بعض الأساتذة أكد أن عملية التواصل بينهم وبين التلاميذ تحكمها عوامل مختلفة، ولا يمكن تبرئة طرف واتهام طرف أخر، خاصة وأن العملية التعلمية عملية متداخلة وتقوم على التوازن العلائقي بين الأستاذ والتلميذ، وذكروا أن أي خلل في عملية التفاعل التربوي يولد سوء تفاهم ويقود إلى افتعال العنف لدى التلميذ، بينما رأى أحد الأساتذة (**ذكر، 47سنة، 6سنوات خبرة**) أن سوء الاتصال بينه وبين التلميذ يقود إلى انسحاب التلميذ ويفقد التلميذ بذلك رغبته في المشاركة و قليلا ما يسبب عنفاً.

أماعن **المقترحات التي قدمها الأساتذة للحد من عنف التلميذ وتُحسن من عملية التواصل التربوي فيمكن ذكر**: التعاون بين الأسرة والأستاذ من أجل إزالة بعض المعوقات المتعلقة بكل تلميذ، اضافة إلى ضرورة خفض عدد التلاميذ في القسم (هذا المقترح اشترك فيه أغلبية الأساتذة) لتسهيل عملية التواصل وتجنب السلوكيات السلبية التي من بينها العنف، أكد أغلب الأساتذة على عرض التلميذ العنيف على مستشار التوجيه حتى يتم تشخيص الحالة، والتنسيق بين أساتذة القسم حول حالات العنف، هناك من رأى بأن الحل الأمثل يتمثل في "**العمل على تحسين علاقة التلميذ بالمدرسة ككل والأستاذ بصفة خاصة، مع العمل على خلق فضاءات وحصص يكون التلميذ فيها أكثر تحررا من البرامج الدراسية ويكون الأستاذ مؤطراً له**" (**أنثى، 40سنة، 8سنوات أقدمية**) وهناك من الأساتذة من صرح "**بضرورة وجود لوائح تردع التلميذ العنيف، وتخصيص ساعات فراغ وتوزيع نشاطات التلميذ مثل النشاط الرياضي ممارسة هوايات التلاميذ داخل المدرسة فذلك من شأنه خفض السلوكيات السلبية للتلاميذ**" (**ذكر، سنة47، 6سنوات خبرة**) اضافة إلى توعية التلاميذ وترهيبهم للحد من تصرفات العنف.

– عرض وتحليل المقابلة مع مستشار التوجيه:

أجريت هذه المقابلة بتاريخ 2019 /04/24 الساعة 10 صباحاً مع مستشار التوجيه في مكتبه، ودامت أزيد من نصف ساعة، وتم من خلالها الإجابة عن جملة الأسئلة المتعلقة بعلاقة مستشار التوجيه بالتلاميذ، وكذا سلوكيات التلاميذ العنيفة في الوسط المدرسي.

ويدور **التساؤل الأول** حول طبيعة علاقة مستشار التوجيه بالتلاميذ، حيث صرح لنا بأنها علاقة تقوم على توجيه التلاميذ، كما ذكر أن دوره يتجسد بالأساس على مساعدة التلاميذ في اتخاذ أي قرار في الجانب التربوي والتوجيه المدرسي، لأن التلميذ من وجهة نظره غالباً ما يعجز عن اتخاذ القرار. وأنه لم يسبق وأن حدث عنف بينه وبين أحد التلاميذ باعتبار أن تواصله قليل معهم وليس يومي.

يأتي **التساؤل الثاني** حول المستوى الدراسي الأكثر ممارسة للعنف لدى التلاميذ، وقد أكدت اجابات مستشار التوجيه أن مستوى السنة الأولى ثانوي هو الأكثر اتجاهاً لممارسة العنف، وأعاد ذلك لمسببات مختلفة، حيث ذكر عدة اعتبارات تفسر اجابته، انطلاقاً من اعتبار تلاميذ السنة الأولى ثانوي قد دخلوا في مرحلة المراهقة وبالتالي لا يتقبلون انتقادهم أو عدم الاهتمام بهم، كما أن هؤلاء التلاميذ لا يعرفون طرق التعامل مع أستاذ التعليم الثانوي وعناصر الإدارة خاصة وأن مرحلة التعليم المتوسط تختلف في تعاملاتها عن مرحلة التعليم الثانوي.

وعن **التساؤل** حول أكثر أنواع العنف ممارسة من قبل التلاميذ، وضد من يمارس، فاتضح من خلال تصريح مستشار التوجيه، أن عنف الأستاذ ضد التلميذ هو الذي يجر التلميذ لممارسة العنف، وأكد أن أكثر أنماط العنف هو العنف اللفظي الذي يمارسه التلميذ ضد أستاذه وعادة ما يضفي إلى عنف جسدي، إذ أن العنف الذي يصدر من التلميذ هو في الغالب عبارة عن ردة فعل فقط. فالأستاذ يعنف التلميذ بالنظرة الحادة أو بالكلمة الجارحة التي تستفز التلميذ وتجعله يرد بعنف. ومنه نستنتج أن الأستاذ هو الذي يساهم في توليد العنف لدى التلميذ نتيجة طرق تعامله الخاطئة مع التلاميذ.

وفيما يخص **التساؤل** عن كيفية تعامل مستشار التوجيه مع التلاميذ العنفين، فقد صرح لنا أنه لابد أن يكون هادئاً، ويمتص غضب التلاميذ، وأنه يحاول تشتيت انتباه التلميذ إلى أمور أخرى بدل التركيز في الموقف العنيف، ثم عملية الإصغاء لتلميذ بشكل تام ليعلم التلميذ أن هناك من يستمع إليه، وأضاف نقطة مهمة وهي العمل على حل الإشكال بإشراك كل من لديه القدرة على حل المشكلة (الإدارة، الأساتذة، الأولياء).

بينما صرح مستشار التوجيه فيما يتعلق **بالصعوبات** التي يواجهها التلاميذ في التواصل مع مختلف الفاعلين بالوسط المدرسي وما إذا كانت تساهم في بروز العنف، أن هناك حاجز نفسي واجتماعي يحول دون القيام ببناء علاقات التلميذ مع محيطه المدرسي، خاصة بالنسبة لعلاقة التلميذ بالإدارة فالتلميذ يعرف تخوف من عناصر

الإدارة نوعاً ما. وذلك لنقص الحوار البناء بين الفاعليين التربويين. وصرح أيضاً أن عدم فهم الآخر وسلوكه سواء من طرف التلميذ أو الأستاذ أو عناصر الإدارة يضفي دائما إلى ممارسة العنف بأشكاله المختلفة. فيحدث الاصطدام بين التلميذ وأحد الفاعلين التربوين لأمور بسيطة أحياناً، وعدم قدرة التلميذ على التكيف الاجتماعي والتكيف مع الموقف التربوي يجعله معرض للعنف، أو تكون ردة فعله عنيفة. وبالتالي فوجود مشاكل في تحقيق مستوى من التواصل السليم يعيق العملية التربوية ويساهم في ظهور العنف.

وتأكد من خلال التساؤل عن **المقترحات** الممكن طرحها للحد من العنف في الوسط المدرسي وتفعيل الاتصال التربوي، أن هناك معايير يجب الأخذ بها لتقليل من حالات العنف، إذ ذكر مستشار التوجيه أنه لا يمكن تفعيل الاتصال التربوي دون إشراك أطراف الفعل التربوي خاصة الأستاذ والتلميذ، إضافة إلى تفعيل عملية الإصغاء لتلاميذ، مع التأكيد على ضرورة إدراج الأنشطة التربوية والترفهية والفنية أي الأنشطة اللاصفية ضمن البرامج التعليمية، والعمل على غرس مبادئ التسامح بين التلاميذ وعناصر العملية التربوية.

ثانيا: عرض وتحليل نتائج الإستمارة.

وبعد تفريغ البيانات أسفرت الدراسة الميدانية على نتائج يمكن عرضها على النحو التالي:

1- الخصائص الشخصية لعينة الدراسة:

بهدف معرفة الخصائص التي تتسم بها مفردات عينة الدراسة، جاء هذا المحور ليوضح أبرز ما تتميز به عينة الدراسة من جنس وسن وتخصص علمي، الأمر الذي يمنح رؤية أفضل وتحليل علمي سوسيولوجي للمحاور اللاحقة وذلك بالرجوع لجملة هذه الخصائص الشخصية، وبهذا نكون على دراية بطبيعة عينة البحث وصفاتها الشخصية التي تخدم أهداف البحث بطريقة أو أخرى حتى وإن كانت بطريقة غير مباشرة. فسنحاول استغلال وتوظيف هذه المعطيات في التحليل الموضوعي لدراسة.

الجدول (02): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	127	%50.80
أنثى	123	%49.20
المجموع	250	%100

يبين الجدول (02)، توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، وما يمكن ملاحظته من خلال الجدول أعلاه، أن النسبة الأعلى لأفراد عينة الدراسة مثلتها نسبة الذكور وهي تفوق النصف بنسبة قدرت ب

(50.80%)، في حين أن نسبة الإناث بلغت (49.20%)، وهذا ما يمكن إرجاعه إلى خصوصية المجتمع الثقافية والاجتماعية.

الجدول (03): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن.

السن	التكرار	النسبة المئوية
]15-16]	204	%81.60
]16-17]	46	%18.40
المجموع	250	%100

يبين الجدول (03)، توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن، وما يمكن ملاحظته، أن النسبة الأعلى لأفراد عينة الدراسة يتركز سنهم في الفئة العمرية [15-16[حيث بلغت نسبتهم (81.60 %)، وبالتالي فإن غالبية أفراد مجتمع الدراسة في سن يتناسب مع المرحلة التعليمية. فمن الطبيعي أن نجد سن التلاميذ في السنة الأولى ثانوي بين [15- 16 سنة[، يليهم في الترتيب ممن يقع سنهم في الفئة [16 – 17 سنة[،إذ بلغت نسبتهم (18.40%) وهؤلاء التلاميذ في هذه المرحلة العمرية نسبتهم أقل مقارنة بالنسبة الغالبة، ويمكن أن يرجع ذلك إلى تكرار السنة لبعض التلاميذ سواء في المرحلة الثانوية أو فيما سبق من المراحل التعليمية التي قد يتعثر فيها التلميذ، لتنعدم نسبة الفئة العمرية (17سنة فأكثر)، حيث بلغت نسبتهم (00.00%) معناه أن التلميذ لم يتعثر في الدراسة أكثر من سنة واحدة وهو ما يدل على قلة الرسوب المدرسي بالنسبة لعينة الدراسة، وتؤشر إجمالاً هذه النسب من أعمار التلاميذ على أن سنهم متقارب، وهو ما يمكن أن يعكس مستوى التفاهم والتجانس فيما بين التلاميذ.

الجدول (04): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الشعبة (التخصص).

التخصص	التكرر	النسبة المئوية
جذع مشترك علوم تكنولوجيا	181	%72.40
جذع مشترك آداب وفلسفة	69	%27.60
المجموع	250	%100

من خلال الجدول أعلاه، يتبين أن أغلب أفراد عينة الدراسة هم من ذو التخصص جذع مشترك علوم وتكنولوجيا بنسبة تعادل (72.4 %) وهي نسبة مرتفعة مقارنة بنسبة (27.6%) من ذوو تخصص جذع مشترك آداب وفلسفة. ويمكن تبرير هذه النتائج بتصورات الفرد الجزائري ككل لأهمية التخصص العلمي لديه مقارنة

بالتخصص الأدبي، فالمجتمع المسيلي يمثل جزء من المجتمع العام يفضل التخصصات العلمية باعتبارها تضمن مناصب الشغل مستقبلاً وبذلك تحتل الفروع العلمية مكانة مرموقة لدى الأفراد بشكل عام، ومن هنا نجد أغلبية التلاميذ يتوجهون نحو التخصصات العلمية على حساب التخصصات الأدبية.

وقد تم إدراج متغير التخصص باعتبار أنه يمكن أن يكون له أثر على انتهاج التلاميذ لفعل العنف.

2- معوقات الاتصال المتعلقة بالأستاذ وعنف التلميذ الرمزي.

الجدول (05): يبين ما إذا كان التلاميذ يجدون صعوبة في التواصل مع الأستاذ أثناء الحصة الدراسية.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	114	%45.60	1	0.05	غير دال
لا	136	%54.40			
المجموع	250	% 100			

يوضح الجدول (05)، ما إذا كان التلاميذ يجدون صعوبة في التواصل مع الأستاذ أثناء الحصة الدراسية أم لا، حيث تشير بيانات الجدول أعلاه أن نسبة (54.40%) من إجمالي عينة الدراسة وهي النسبة الأكبر بقليل من النسبة المتبقية بأنهم لا يجدون صعوبة في التواصل مع الأستاذ أثناء الحصة الدراسية، في حين أجابت نسبة (45.60%) من إجمالي عينة الدراسة وهي نسبة معتبرة وتمثل أقل من نصف الإجابات(بنعم)؛ أي أنهم يجدون صعوبة في التواصل مع الأستاذ أثناء الحصة الدراسية. و كانت الفروق غير دالة إحصائياً.

ويمكن أن نعزو إجابات غالبية أفراد عينة الدراسة ممن لا يجدون صعوبة في التواصل مع الأستاذ، إلى أن هؤلاء التلاميذ استطاعوا تحقيق نوع من التكيف مع النسق التعليمي التفاعلي داخل القسم، وهو ما يوحي بالقراءة الجيدة للمواقف التعليمية من قبل هؤلاء التلاميذ، وهو أيضاً ما يعكس محاولة الأستاذ لتسهيل سير العملية التعليمية والذي يعتبر الهدف المركزي لأي أستاذ من خلال البحث عن وصول الرسالة التعليمية لتلاميذ في أقل وقت وبأقل جهد، وهو ما جعل التلاميذ يقرون بأنهم لا يجدون صعوبة في التواصل مع مدرسيهم.

أما فيما يخص تفسيرنا للنسبة الأقل بقليل من اجابات أفراد عينة الدراسة والتي نجدها مقاربة لنسبة الإجابات المعاكسة وهي تحمل دلالة وهذا ما دفعنا لإعطاء تفسير لها، والتي يرى فيها التلاميذ أنهم يجدون صعوبة في التواصل مع الأستاذ أثناء الحصة الدراسية، فيعود ذلك وحسب معطيات الميدان لطبيعة علاقة الأستاذ بالتلميذ في حد ذاتها التي يبحث فيها التلميذ على مساحة أوسع من الحرية وفتح مجالات الأخذ والعطاء مع الأستاذ بشكل أكبر مما هو معطى وممنوح له من قبل الأستاذ، إذ أن التلاميذ يبحثون في الغالب عن فتح باب النقاشات سواء في سياق الدرس أو خارجه، وهو ما يرى فيه الكثير من الأساتذة مضيعة للوقت على حساب أساسيات

الدرس وهذا بحسب ما صرح به أغلبية الأساتذة الذين قمنا بمقابلتهم حيث رأوا (**بأن بعض التلاميذ يتعمد طرح أسئلة كثيرة لتعطيل سير الدرس وهو ما يعرقل العملية التواصلية التربوية، وبخصوص ذلك فإن الأستاذ يتعمد غلق مثل هذه المناقشات تفادياً لضياع وقت الدرس**)، وبالتالي يصبح الاتصال يسير في اتجاه واحد من الأستاذ إلى التلميذ، الأمر الذي جعل نسبة معتبرة من التلاميذ تُقرو بوجود صعوبة في التواصل مع الأستاذ. كما توحي هذه النتيجة أيضا وبمنظور سوسيولوجي بعدم تمكن فئة كبيرة من التلاميذ من ايجاد بيئة اجتماعية تشجعهم على التواصل، وهو ما يخلق نوع من القيد لديهم مما يجعل الاتصال سطحي بين الطرفين، وعليه فلا بد على الأستاذ أن لا يكتفي بإرسال المعلومات جامدة بل عليه فتح مجال أوسع لإثراء الدرس وتحقيق التبادل بينه وبين تلاميذه، فبنية العملية التعليمية تتطلب ذلك لكي تحقق أهدافها ولا يتأتى ذلك إلا إذا اتسمت العلاقة التربوية بنوع من الانفتاح في البنية التواصلية بين أطراف العملية التعليمية.

الجدول (06): يوضح مدى افتقاد الأستاذ لآليات الحوار الفعال.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	174	%69.60	1	0.05	دال
لا	76	%30.40			
المجموع	250	%100			

يعتبر الحوار بين الأستاذ والتلميذ مطلب أساسي لتحقيق التفاهم ولتسهيل سير العملية التعليمية داخل المجتمع الصفي، وذلك من أجل بناء علاقات متينة بين الطرفين تسهم في بث روح التعاون والتبادل في إطار النسق التعليمي، لكن الملاحظ من الجدول (06) أن نسبة (69.6%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة، أقروا بأن الأستاذ يفتقد لآليات الحوار الفعال، وهي أعلى نسبة. أما نسبة (30.40%) من إجمالي عينة الدراسة رأت العكس من ذلك وأجابت بالنفي، لذا كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى (α=5%)، حيث كانت قيمة (**sig**=0.05) عند درجة حرية (1) ومستوى ثقة (95%).

ويمكن إرجاع إجابات غالبية التلاميذ ممن أجابوا (بنعم) إلى اعتبارات عدة نذكر منها، أن عدم فتح مجال من الأستاذ للحوار البناء مع التلاميذ يضفي إلى جو اجتماعي سلبي داخل جماعة القسم مما يقود التلميذ إلى ملاحظة هذا النقص في مستوى الوظائف الحوارية التربوية، وبالتالي نستنتج أن قيمة الحوار لدى الأستاذ مفقودة، اضافة إلى عجز الأستاذ عن بناء قنوات تفاعلية تشجع التلميذ على التواصل في سياق الدرس، مع امكانية وجود صعوبة لدى التلميذ في بناء علاقات حوارية مع الأستاذ في نفس الوقت. وفي هذا الصدد، صرحت إحدى الأستاذات أثناء مقابلتنا لها وسؤلنا لها عن الطريقة التي تعتمدها في تسير الحصة ومبرراتها فأكدت لنا "**أن طريقة**

التدريس من المفروض أنها حوارية، قبل كانت حوارية، الآن مع الجيل والظروف فالتلاميذ لا يحضرون الدرس ولا يناقشون ولا يطرحون أسئلة، الأستاذ مرغم على إجراء الطريقة الإلقائية يسأل ويجيب بنفسه" (أستاذة، 49سنة، 19سنة أقدمية) (ما طرحته المبحوثة من أفكار اشترك فيه جل الأساتذة الذين قمنا بمقابلتهم)، ويعكس هذا التصريح إدراك الأستاذ بأهمية الحوار باعتباره طريقة لتدريس وتحقيق مستوى من التوافق، غير أن المدرس في اطار مواقف مرتبطة بصعوبة تطبيق الأساليب الحوارية نتيجة اللامبالاة من التلاميذ يفشل في تجسيد الحوار في تعامله مع التلاميذ.

وبمعنى سوسيولوجي نجد أن طبيعة العلاقة (أستاذ–تلميذ) تختل نتيجة لتراجع قيمة الحوار لدى الأستاذ في العملية التعليمية، فقيمة الحوار تعتبر قيمة مرجعية وأساسية في مختلف الممارسات التربوية الاجتماعية داخل المجتمع المدرسي عامة والصفي خاصة، ونقص هذه القيمة يضفي إلى عدم استقرار في العلاقة التربوية في مواقف تعليمية معينة وهو ما قد يقود التلميذ للخروج عن دائرة السلوك السليم، والذي يعبر به التلميذ عن عدم وجود توافق اجتماعي بينه وبين مدرسه، من زاوية أخرى يمكن إرجاع سبب ضعف لغة الحوار لدى الأستاذ إلى، أن الفرد يعتبر منتوج مجتمعه فالأستاذ فرد من مجتمع كبير يحمل خصائصه وصفاته ونحن نعلم أن المجتمع الجزائري مجتمع تضعف لدى أفراده لغة الحوار السليم فهو مجتمع يفتقد لأساسيات العملية الحوارية البناءة، كما أن التلميذ أيضاً فرد أنشئ في سياق مجتمعي وهو يحمل توجهات اجتماعية نحو ممارسات سلوكية معينة فله استعداد وقابلية ذات مرجعية مجتمعية توجهه، وبذلك تنعكس خصائص الفرد الاجتماعية داخل المدرسة والقسم، ويصبغ الجو الاجتماعي التعليمي بدلالاته الرمزية. فالقيم والممارسات الاجتماعية للفرد تعكس داخل الوسط المدرسي وهذا ما يؤكده دوركايم في قوله "**التربية ليست سوى صورة المجتمع وانعكاس له، ...وهي لا تكون سليمة إلا حين تكون الشعوب ذاتها سليمة ومعافاة، ولكنها تفسد بفسادها دون أن تتمكن من التغير من تلقاء ذاتها**". (أنظر الفصل الثالث: العنف في الوسط المدرسي، مقاربات في سوسيولوجيا التربية، ص97)

أما التلاميذ الذين رأوا عكس ذلك، فكانت نسبتهم قليلة مقارنة بالنسبة الأولى، ويمكن تفسير اجاباتهم بأنهم يركزون على الحصول على المادة التعليمية المطلوبة لتحقيق النجاح فيما بعد، وعليه فهم يتكيفون مع الأستاذ ويرون أن لأستاذهم آليات حوارية فعالة. ونحن نرجح ونأخذ برأي الأغلبية.

الجدول (07): يبين ما إذا كان التلاميذ يتجنبون النظر إلى الأستاذ الذي ينزعجون منه.

الاجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	157	%62.80	1	0.05	دال
لا	93	%37.20			
المجموع	250	%100			

يبرز الجدول أعلاه، ما إذا كان التلاميذ يتجنبون النظر إلى الأستاذ الذي ينزعجون منه، حيث تشير بيانات الجدول أن أغلب التلاميذ أكدوا بأنهم يتجنبون النظر إليه، حيث بلغت نسبتهم (62.80%) من إجمالي عينة الدراسة (وهي نسبة تمثل تقريباً ضعف النسبة المتبقية)، مقابل (37.20%) ممن أجابوا ب (لا) وهما نسبتين متباعدتين ولهما مدلول، وكانت الفروق دالة إحصائياً (sig= 0.05).

يمكن تفسير إجابات غالبية التلاميذ ممن أجابوا بنعم، بأن التلاميذ يتجنبون النظر للأستاذ ويحاولون تجاهله نتيجة تقلص مساحة التفاعل داخل القسم بسبب وجود نقص في مستوى مكونات الكفاءة التدريسية للأستاذ، فتجنب النظر للأستاذ من قبل التلميذ يوحي بالانزعاج واللامبالاة ويعتبر مؤشر لعنف رمزي متمثل في التجاهل، ويمكن أخذها كمؤشر لفشل الأستاذ في توصيل المعلومة بالشكل المطلوب مما يسبب انزعاج لدى التلميذ. وهذا ما أكدته دراسة (صالح العقون: البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية،) حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن "**غضب التلميذ وقلقه الناتجين عن عدم فهم الدروس يؤدي إلى ارتكابه لسلوك العنف داخل المؤسسة.**"[1]

بقراءة سوسيولوجية لنتائج الجدول، وانطلاقاً من التحليل السابق الذي يعتبر أن التلميذ (الفرد) يتجه نحو رمزية من العنف تتجسد في "تجنب النظر" فإنه يمكن القول هنا أن نسيج العلاقات ذات الطابع الاجتماعي التي تجمع عناصر العملية التعليمية يتراجع ويفقد ديناميته ويرسم طريقه نحو ممارسات عنيفة لتلميذ ضد مدرسه. فالعلاقة التربوية كلما عرفت تضييقاً من قبل المدرس كلما قلت فعاليتها واختلت موازينها، خاصة وأن بنية العملية التعليمية التواصلية داخل النسق الصفي قائمة بالأساس على مدى قيام الأستاذ بأدواره المنوطة به، وماقد يضفي إلى ترسبات عنيفة بين الطرفين هو وجود اكتظاظ داخل المجموعة الصفية والذي يعيق العملية التواصلية التعليمية، فالكثافة الصفية تعتبر ظاهرة تشهدها مختلف أقسام المدرسة الجزائرية وهي مشكلة صرح بوجودها جل الأساتذة الذين تم مقابلتهم في الثانوية محل الدراسة (**حيث صرح أغلب الأساتذة أن عدد التلاميذ داخل القسم الواحد**

[1] صالح العقون: **البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية**، دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرتي تقرت وحاسي مسعود بولاية ورقلة، تخصص اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، اطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2017.

يصل إلى 41 تلميذ وهو عدد كبير حسبهم ويعيق تواصلهم في سياق العملية التربوية). الأمر الذي يعكس صعوبة تعامل الأستاذ مع عدد كبير من التلاميذ بخلفيات وأوساط متفاوتة الاتجاهات ووجود معاناة في التعامل معهم، ومنه يترتب عن هذه الظروف سوء تكيف لدى التلميذ مع هذا الواقع التعليمي المعاش وهو ما يؤدي في الأخير إلى ظهور ممارسات عنف غير مرغوب فيها لدى التلميذ (تجنب النظر للأستاذ بشكل مقصود).

ورغم أن النسبة الثانية أقل من النسبة الأولى، إلا أنها تحمل مدلول، ويمكن إرجاعها إلى أن نسبة معينة من التلاميذ تحقق الاندماج مع سياق الدرس ولا تجد صعوبة في ذلك.

غير أننا نأخذ ونرجع برأي الأغلبية.

الجدول (08): يوضح مدى تهميش الأستاذ لمشاركة التلاميذ في الدرس.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	171	%68.40	1	0.05	دال
لا	79	%31.60			
المجموع	250	%100			

من أبرز دعائم العملية التعليمية داخل المجتمع الصفي وجود علاقة تربوية بين المدرس والتلميذ تتميز بالانسجام، وتعتبر طبيعة العلاقة بين الطرفين أساسية وتحكمها ضوابط ومحددات تنعكس على نوع التعليم المتحصل والسلوك المبني للفرد المتعلم، وأي علاقة اجتماعية يشترط في نجاحها توفر مؤشرات معينة؛ مثل الاحترام والتقدير بين الأفراد سواء كان مدرس أو تلميذ أو غيرهما، لتحقيق الاتساق الداخلي بين مختلف الفاعلين في العملية التدريسية، فالعلاقة داخل القسم تعتبر علاقة اجتماعية تفاعلية تبادلية وتعتمد على المشاركة بشكل أساسي ضمن اطار النسق التواصلي في مواقف محددة، لذلك لا يمكننا رسم صورة لحركية العملية التعليمية في غياب شبكة العلاقات التشاركية.

وبحسب بيانات الجدول أعلاه، والذي يوضح مدى تهميش الأستاذ لمشاركة التلاميذ، فإن (68.40%) من إجمالي عينة الدراسة اجابوا "بنعم"، مقابل (31.60%) ممن أجابوا بـ "لا"، وبحساب (كا^2) لحسن المطابقة كانت الفروق دالة إحصائياً، حيث كانت قيمة sig(0.05).

يمكن تعليل إجابات غالبية التلاميذ الذين أقروا بتهميش الأستاذ لمشاركتهم في الدرس إلى وجود نوع من التفرقة في معاملة الأستاذ لتلاميذه، فتغيب لدى الكثير من المدرسين منهجية التعامل مع التلاميذ بشكل أكثر اجتماعية وعدالة؛ حيث ينظر هؤلاء التلاميذ إلى طريقة الأستاذ وأسلوبه التواصلي القائم على التهميش بأنه يحمل

نوع من التحيز. وهذا ما قد يجعل التلميذ يرى نفسه مظلوم من طرف الأستاذ ولا يجد من يأخذ بحقه فيلجأ إلى افتعال ممارسات من خلال اشارات وحركات تدل على العنف وتؤكد أراء علي أسعد وطفة في هذا الجانب أن "**الثقافة العربية تعاني من العلاقات الاجتماعية، التي تأخذ طابع الإكراه والقهر، والتسلط، التي تضرب بجذورها في العائلة والمدرسة والحياة العامة، لهذه المجتمعات، وبموجب هذه العلاقات يخضع الصغار للكبار، والأبناء للآباء، أو الإناث للذكور**، .."[1].

اضافة إلى أن الأستاذ داخل القسم يعد مركز سلطة وقوة ويحتل مكانة أساسية داخل النسق الصفي، وبمجرد ابتعاد الأستاذ عن استخدام الأسلوب الديمقراطي واستغلال مكانته داخل القسم وقيامه بتجاهل مشاركات بعض التلاميذ على حساب مشاركات تلاميذ آخرين فإن هذا الأمر من شأنه أن يوتر الجو التربوي، خاصة وأن الكثير من المدرسين يحبذون التواصل أكثر مع التلاميذ الذين يجلسون بالمقاعد الأمامية داخل الصف، ويهملون التلاميذ الذين يجلسون بالمقاعد الخلفية؛ وهذه النقطة بالتحديد تدخل في سياق الحكم المسبق لبعض الأساتذة على التلاميذ، حيث يحملون نظرة سلبية عن التلاميذ الذين يجلسون بالأماكن الخلفية من حيث أنهم لا يهتمون بالدرس وبأنهم مصدر للفوضى وهذا ما عكسته تصريحات بعض الأساتذة الذين تمت مقابلتهم وأكدوا (**بأن أغلب المشكلات تأتي من طرف التلاميذ الذين يجلسون بالمقاعد الخلفية**)، هذا الأمر ينعكس على سلوك التلاميذ ويجعلهم يتجهون نحو ممارسات تتعارض مع النسق القيمي الأخلاقي للمؤسسة التعليمية وللكيان المجتمعي ككل.

بينما تفسيرنا للنسبة الثانية من اجابات التلاميذ بالنفي، والتي نراها نسبة قليلة مقارنة بالنسبة الأولى، فيمكن إرجاعها إلى الدور السلبي الذي يتقمصه هؤلاء التلاميذ، حيث أن تواجدهم يقتصر على الاستماع السلبي لمعطيات الدرس وهم غير مبالين. وهذا ما تم الإشارة إليه سابقاً في تحليلنا لمقابلات أحد الأساتذة (**أنظر الجدول** رقم 06).

[1] علي اسعد وطفة: **مظاهر التسلط في الثقافة والتربية العربية المعاصرة**، مجلة العلوم الإنسانية، عدد1.1، جامعة قسنطينة، 1999، ص5.

الجدول رقم (09): يبين مدى معاناة التلاميذ من مشكلة في التفاعل مع الأستاذ أثناء شرح الدرس، ونظرتهم المحقرة للأستاذ الذي يضيق من حريتهم في التعبير.

معاناة التلاميذ من مشكلة في التفاعل مع أستاذهم أثناء شرح الدرس	نظرة التلاميذ باحتقار للأستاذ الذي يضيق من حريتهم في التعبير		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
نعم	74 %29.60	18 %7.20	92 %36.80	22.68	1	00.00
لا	79 %31.60	79 %31.60	158 %63.20			
المجموع	153 %61.20	97 %38.80	250 %100			

من خلال بيانات الجدول (09)، وفيما يتعلق بما إذا كان التلاميذ ينظرون باحتقار للأستاذ الذي يضيق من حريتهم في التعبير، فقد أجاب أغلب التلاميذ بالايجاب، حيث بلغت نسبتهم (61.20%)، في حين أقرت نسبة (38.80%) من التلاميذ عكس ذلك، وبحساب (كا2) لحسن المطابقة كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (95%) ودرجة حرية (1).

وبربط المتغيرين، يلاحظ أن أكبر نسبة لإجابات غالبية التلاميذ اتجهت نحو عدم وجود مشكلة في التفاعل مع الأستاذ أثناء شرح الدرس، وذكرو بأنهم ينظرون باحتقار للأستاذ الذي يضيق من حريتهم في التعبير بنسبة بلغت (31.60%)، وهي نفس النسبة التي نفت وجود مشكلة في التفاعل مع الأستاذ مع عدم النظر باحتقار للأستاذ الذي يضييق من حريتهم في التعبير، وهذا ما يدل على أن جُل التلاميذ في القسم يتلقون المعرفة بسلبية دون تفاعل، إذ اعتاد التلاميذ على الأسلوب التقليدي في التعليم القائم على النقل والحفظ دون نقاش ونقد أو تفاعل إلا عناصر قليلة من التلاميذ، في حين جاءات (29.60%) من اجابات التلاميذ ممن يرون بوجود مشكلة في التفاعل مع أستاذهم أثناء شرح الدرس، وذكرو بأنهم ينظرون باحتقار للأستاذ الذي

يضيق من حريتهم في التعبير، بينما أكدت نسبة 7.20% بوجود مشكلة في التفاعل مع الأستاذ ونفت نظرة الاحتقار له.

بنظرة اجمالية لمحصلة نتائج الجدول نصل للقول، أن ما يقارب ثلثي التلاميذ ينظرون باحتقار للأستاذ الذي يضيق من حريتهم بنسبة بلغت (61.20%)، منهم أزيد من ثلث التلاميذ (31.20%) لا يعانون من مشكلة في التفاعل مع الأستاذ أثناء شرح الدرس و(29.60%) منهم أكدوا وجود مشكلة في التفاعل مع الأستاذ. وبالتالي فسواء يعاني التلاميذ من مشكلة في التفاعل أم لا فإن نظرة الاحتقار للأستاذ من قبل تلاميذه موجودة، وهذا ما عكسته الدلالة الاحصائية في الجدول. وبالتالي يمكن أن تقودنا هذه النتائج إلى الاستنتاج، بأن الأسلوب التعليمي القائم على استخدام أساليب تربوية لا تسمح بالتفاعل والاستفسار ولا تحترم الاختلاف في الرأي، تقود في نهاية المطاف إلى سوء تفاهم بين أهم عنصرين في العملية التربوية، وهو ليس العامل الوحيد لنظرة الاحتقار للأستاذ، فعدم توفير مناخ وبيئة تعليمية تساعد على النقاش الايجابي وتبادل الآراء هو إحدى العوامل التي يمكن أن تخلق ردود فعل عنيفة لدى نسبة معتبرة من التلاميذ. وبما أن نظرة الاحتقار موجودة في كلتا الحالتين سواء بوجود مشكلة في التفاعل أم لا؛ فإننا نرى بأن طبيعة التربية في حد ذاتها هي التي قد تساهم في ظهور هذا النمط من العنف لدى التلاميذ إذ "**تتجه التربية بالأبناء لا إلى تحقيق ملكاتهم وصقل مواهبهم وإرضاء طموحاتهم ولكن إلى صبهم في قوالب بالشكل الذي يرضى عنه الكبار ويقبلونه، فمواد الدراسة لا تلتقي مع اهتماماتهم، ولا تجيب عن تساؤلاتهم بل ولا تساعدهم في فهم الواقع فهماً موضوعياً سليماً، ومنهج الدراسة يبعدهم عن الواقع ويعزلهم عن التجربة الحسية ويكون فيهم نوعاً من سوء الفهم لهما والتعالي عليهما، وفضلاً عن هذا فإنه يقدم لهم النظام الاجتماعي القائم باعتباره معطى يرتفع عن النقد ولا يقبل المناقشة.**"[1]

الجدول (10): يبين ما إن سبق ونظر التلاميذ إلى أستاذهم بغضب.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	القرار
نعم	115	%46	1	0.05	غير دال
لا	135	%54			
المجموع	250	%100			

[1] عزت حجازي: **الشباب العربي ومشكلاته**، عالم المعرفة، ط6، الكويت، 1985، ص74.

يتضح من خلال الجدول (10)، أن أزيد من نصف التلاميذ أقروا بأنهم لم يسبق لهم ونظروا بغضب لأستاذهم بنسبة بلغت (54%)، مقابل نسبة (46%) من التلاميذ ممن رأوا بعكس ذلك، وجاءات نتائج الجدول غير دالة لتقارب النسبتين من بعضهما.

تعكس أعلى نسبة من إجابات التلاميذ بالنفي، أن هناك نسبة من التلاميذ تحرص على تجنب الوقوع في صدامات رمزية مع الأستاذ عند حدوث مشكلات معينة، ويتحاشى بذلك التلاميذ الوقوع في أي ردة فعل غير مرغوب فيها، وهذا ما يمكن أن يبرر إقرار هؤلاء التلاميذ بأنهم لم يسبق لهم ونظروا إلى الأستاذ بغضب.

بيد أن النسبة التي تليها من اجابات التلاميذ والذين رأوا عكس ذلك، وهي نسبة معتبرة ويجدر بنا تفسيرها، حيث يمكن ارجاعها إلى أن هؤلاء التلاميذ قد ينزعجون من تصرفات وطرق الأستاذ في التعامل معهم فينظرون إليه بغضب، خاصة وأن التلميذ الواحد داخل المجموعة الصفية غير منعزل عن ذاته الاجتماعية فهو يعتبر وحدة من النسق المجتمعي يتأثر بما لديه من قيم واتجاهات اجتماعية مكتسبة من قبل، بما يثير لديه ردود فعل معينة تجاه ما يتلقاه من معلومات وآراء في اطار الفعل التواصلي، وعن الذات الاجتماعية في اطار العملية التفاعلية نجد جورج هربرت ميد قد "**أخذ فكرة أو مقولة الذات الاجتماعية ودفع بها بعيداً ضمن نظرية التفاعلية الرمزية، والتي كما يدل عليها اسمها فهي تهتم بعملية التفاعل الاجتماعي من خلال الرموز، وهي ترتكز قبل كل شيء على الفعل الاتصالي.**"[1] وغضب التلميذ يترتب عليه فعل تواصلي منحرف، فعدم وجود مجال مشترك لتحقيق التفاهم والانسجام بين التلميذ والأستاذ يجعل العملية التواصيلة تفقد فعاليتها، خاصة وأن التلميذ يرد بغضب وذلك نتيجة أنه نشئ على عدم قبول ذلك. ونظرة الغضب التي ينتهجها الفاعل تحمل في مضمونها عنف يؤشر به التلميذ لعدم قبول وضعية معينة.

الجدول (11): يوضح ما إذا كان الأستاذ يميز بين التلاميذ وباقي زملائهم في المعاملة.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	109	%43.60	1	0.05	دال
لا	141	%56.40			
المجموع	250	100%			

من خلال معطيات الجدول (11)، الذي يبين ما إذا كان الأستاذ يعتمد أسلوب التمييز في تعامله مع التلاميذ. نجد أن نسبة (56.40%) من التلاميذ نفت ذلك، بينما نسبة (43.60%) من اجمالي عينة الدراسة

[1] عبد العالي دبلة: **مدخل إلى التحليل السوسيولوجي**، دار الخلدونية، د. ط، الجزائر، 2011، ص 229.

أي ما يعادل 109من التلاميذ رأوا بوجود تمييز في معاملة الأستاذ بينهم وبين باقي زملائهم، وهما نسبتان متقاربتان غير أن الفروق جاءات دالة احصائياً.

تدل نتائج أعلى نسبة في الجدول، والتي نفى فيها التلاميذ أن الأستاذ يميز في تعامله بينهم، على أن الأستاذ لازال يشكل لدى الكثير من التلاميذ رمز للعدالة والاحترام ويحتل لديهم مكانة معتبرة داخل النسق المدرسي.

أما تفسيرنا لنسبة الأقل بقليل لإجابات التلاميذ، والتي تحمل دلالة بالنسبة لدراستنا، باعتبار أن اخفاق الأستاذ وفشله في تحقيق مبدأ المساوة في التعامل مع التلاميذ يسبب ثغرة في حلقات التواصل بين الأستاذ ومجموعة معتبرة من التلاميذ، حيث نجد أن غياب أساليب المساواة لدى الأستاذ يقابلها نقص في الانسجام وتوسع في المسافة التي تربط بين طرفي العملية التعليمية، وبذلك تأخذ العلاقة بينهما منحى سلبي، فنجد نسبة معتبرة من الأساتذة تتغافل ولا تعطي أهمية لأسلوب المساوة في التعامل بين التلاميذ وهذا الأسلوب له انعكاساته السلبية على التلميذ بالدرجة الأولى وسلوكياته داخل المجتمع المدرسي.

الجدول (12): يبين ما إذا كان التلاميذ يتذمرون من الأستاذ الذي لا يعجبهم أسلوب تدريسه.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	108	%43.20	1	0.05	دال
لا	142	%56.80			
المجموع	250	100%			

يتبن من الجدول (12)، أن أكبر نسبة من التلاميذ لا يقومون بالتذمر من طريقة الأستاذ في التدريس بنسبة (56.80%)، وتعتبر طريقة التدريس التي ينتهجها الأستاذ في شرح الدرس طريقة لتواصل مع التلاميذ، إضافة إلى أن نجاح التواصل التعليمي يرتبط بمدى فعالية الطريقة المعتمدة في التدريس، ورغم ضعف الطريقة التلقينية في الكثير من الأحيان بوصفها غير حيوية فهي الشائعة في الوسط التربوي الجزائري ونجد نسبة كبيرة من التلاميذ لا تتضايق منها وتتكيف معها. ويعزى ذلك لكون معظم التلاميذ تعودوا على هذه الطريقة وهي الطريقة التدريسية الكلاسيكية والأكثر انتشاراً في أوساط المدارس الجزائرية.

أما النسبة الأقل بقليل من إجابات التلاميذ والتي تقدر ب (43.20%)، فتؤشر لتذمر نسبة معتبرة من التلاميذ من الطريقة المعتمدة في التدريس، الأمر الذي يعكس عدم مناسبة هذه الطريقة لتلميذ في جانب معين متعلق بمتطلبات التفاعل الذي يعتبر أساسي لتحقيق الفهم الجيد من خلال التغذية الراجعة أو رجع الصدى، فكثير من التلاميذ لا يفهمون إلا بعد مناقشة مطولة مع الأستاذ في سياق الدرس، لذلك لا يجب النظر إلى

وظيفة الأستاذ نظرة قاصرة ضيقة بل يستوجب النظر إليها نظرة اجتماعية معاصرة لا تقتصر على إلقاء الدرس بل تمتد إلى وظائف أخرى من خلال فتح مجال المناقشة والحوار والعمل على ترشيد سلوك التلاميذ وتهذيبه لتحقيق الاندماج لدى التلميذ في الوسط التربوي والبناء المجتمعي عامة. وطريقة التدريس المعتمدة لا تعطي فرصة لتلميذ للمشاركة في المواقف التعليمية المختلفة، وبذلك تقل فرص التفاعل مما يشكل ضغط لدى التلميذ حيث يجد نفسه مجبر على الامتثال لتلقي المعلومات، وبالتالي يُلقى كيان التلميذ كفرد فاعل في المجتمع الصفي، وهو ما يبرز وجود علاقة تسلطية بين الأستاذ والتلميذ، وفي بعض المواقف على التلميذ الطاعة حتى وإن أخطأ الأستاذ فيمنع التلميذ من مناقشته، الأمر الذي يزعج التلميذ ويقوده لممارسات عنف نعتبره عنفا رمزياً مجسد في فعل التذمر.

وقد أقر بعض الأستاذة عند مقابلتنا لهم أن (**التلاميذ ليست لهم قابلية اصلاً لدراسة وبأنهم هم من يجعلون الأستاذ لا يخرج عن اطار الملقن وأن التلميذ مجرد مستمع في الكثير من الأوقات وهو ما يفسر حسبهم قلة التفاعل والحوار**)، وهنا نلاحظ وجود خلل في اطار العلاقة التربوية التي تجمع بين التلميذ والأستاذ. والملاحظ هنا أيضاً عدم تمكن الأستاذ من تشكيل قالب اجتماعي حيوي لجماعته الصفية.

الجدول (13): يبين ما إذا كان التلاميذ يشيرون بيدهم لأستاذهم المركز على نقاط ضعفهم ويتوعدونه بالتهديد.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	71	%28.40	1	0.05	دال
لا	179	%71.60			
المجموع	250	%100			

يبرز الجدول (13)، نسب اجابات التلاميذ حول ما إذا كان تركيز الأستاذ في تعامله مع التلاميذ على نقاط ضعفهم يقودهم إلى الإشارة إليه وتوعده بالتهديد، حيث تأتي نسبة اجابات النفي كأعلى قيمة قدرت ب (71.60%) وهي النسبة الغالبة، بينما بلغ عدد التلاميذ الذين أجابوا بالإيجاب 71 تلميذ (ة) أي ما يعادل نسبة (28.40%) وهي نسبة ضعيفة إذا ما قورنت بالنسبة الأخرى، وكانت نتائج الجدول دالة لصالح من أجابوا بالنفي. وبالتالي جاءت نتائج الجدول دالة.

يرجع تفسيرنا لأعلى نسبة من الإجابات، أن هناك عدد كبيرة من التلاميذ يخضع لآراء الأستاذ ويتقبل انتقاداته وتركيزه على نقاط ضعفهم، فلا يرى هؤلاء التلاميذ أي ضرر في تركيز الأستاذ على نقاط ضعفهم وبذلك يتحقق مستوى من التفهم لدى هؤلاء التلاميذ.

في مقابل ذلك، ينزعج البعض من التلاميذ من تركيز الأستاذ على نقاط ضعفهم، وربما يرجع تهديدهم للأستاذ، إلى رؤية هؤلاء التلاميذ لتركيز الأستاذ على نقاط ضعفهم على أنه يحمل نوع من التقزيم من إمكانياتهم وهو ما لا يتقبله التلميذ ويرفضه مما يقوده للتمرد على الواقع التعليمي داخل القسم، ولذلك يحاول التلميذ تمرير رسائل عنيفة بالتوعد والتهديد ضد الأستاذ، وهو ما يدل على تفكك بنية الخطاب التواصلي بين الطرفين، ففي اطار مواقف معينة يفتقد الأستاذ فيها لمؤشرات تهيئة التلميذ لتقبل أرائه والوقوف على نقاط ضعفه في جوانب محددة بشكل سلس يتقبله التلميذ، وعليه لا بد من قراءة الأستاذ لتلميذ وخلق ألفة وتعاون ومشاركة اجتماعية بين الأستاذ وتلاميذه في اطار العلاقة التواصلية التعليمية لتحقيق القبول لدى التلميذ، ففي الكثير من الأحيان ما يفتقد الأستاذ لآليات التعامل السليم مع التلميذ ما يترتب عليه حدوث صدامات واشارات عنيفة.

الجدول (14): يوضح ما إذا كان الأستاذ يلتزم بإكمال البرنامج الدراسي ولا يفتح مجال للحوار.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	109	%43.60	1	0.05	دال
لا	141	%56.40			
المجموع	250	100%			

يتبين من خلال الجدول (14)، أن (56.40%) من التلاميذ نفوا التزام الأستاذ بإكمال البرنامج الدراسي وعدم فتح مجال للحوار، في حين رأت نسبة (43.60%) من التلاميذ عكس ذلك وأجابت بالإيجاب.

يمكن تفسير اجابات غالبية التلاميذ بالنفي، بأنه يغلب الطابع الصارم في تسيير زمن الحصص التعليمية داخل المجتمع الصفي في المؤسسة محل الدراسة، بحيث يقل منسوب الحوار الخارج عن سياق الدرس ويتم رفضه من قبل الكثير من الأساتذة وذلك بتأكيد من بعض الأساتذة الذين تم مقابلتهم حيث صرح أكثر من نصف المبحوثين من الأساتذة بأن (**الأستاذ في حد ذاته تحت ضغط اتمام المنهاج الدراسي وإلا تعرض هو للمحاسبة، لذلك لا يقدم الأساتذة على فتح مجال لدردشة والحوار في مواضيع خارجة عن سياق المعارف المقررة في الدرس، والمواضيع التي يمكن أن تخص التلميذ وظروفه النفسية والاجتماعية فيرون أنه من الممكن إذ اتسع الوقت لها أو تكون خارج زمن الحصص، وهو ما يؤدي إلى الحفاظ على زمن الحصص الذي اعتبره الأساتذة كثيف وزمنه قليل ويسبب ضغط لتلميذ والأستاذ على السواء**). وبذلك، ينظروا الأساتذة للحوار بأنه مضيعة للوقت على حساب اتمام المنهاج الدراسي وهذا الأمر يتوافق معه الكثير من

التلاميذ ولا يشكل بالنسبة لهم أي مشكل، وفي رأي التلاميذ بعدم إلتزام الأستاذ بإكمال البرنامج الدراسي دليل على وجود نوع من المرونة في تنشيط الحصص رغم الصرامة التي أكد بوجودها هؤلاء الأساتذة.

بينما النسبة الثانية من اجابات التلاميذ التي رأت عكس ذلك، فيمكن تفسيرها بأن هؤلاء التلاميذ يجدون في الدراسة المتواصلة دون انقطاع تضييق في مساحة حريتهم وتعكس مستوى الاتصال ذو الاتجاه الواحد من الأستاذ إلى التلميذ وتُهمل مختلف التفاعلات داخل النسق الصفي، كما أن عدم فتح فواصل لراحة والحوار يولد الضغط وهو ما يسبب ملل من النظام الدراسي السائد داخل القسم، وبالتالي يخلق جو اجتماعي مشحون. ويترتب عليه تجاهل هؤلاء التلاميذ لما يقوله الأستاذ، ومن المستحسن أن يترك الأستاذ بعض الوقت لتلاميذ لراحة ومن ثم يعود لإكمال الدرس وهذا الأمر من شأنه أن يمتن العلاقات داخل القسم ويشجع على العطاء التربوي.

الجدول (15): يبين ما إذا كان التلاميذ يردون بالجلوس بطريقة ساخرة من الأستاذ الذي لديهم مشكلة معه حسب الجنس.

الجنس	ما إذا كان التلاميذ يردون بالجلوس بطريقة ساخرة من الأستاذ الذي لديهم مشكلة معه		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
ذكر	75 %30	52 %20.80	127 %50.80	13.580	1	00.00
أنثى	44 %17.60	79 %31.60	123 %49.20			
المجموع	119 %47.60	131 %52.40	250 %100			

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه، أن معظم التلاميذ نفوا جلوسهم بطريقة ساخرة من الأستاذ الذي لديهم مشكلة معه، وتقدر نسبتهم ب (52.40%)، خاصة الإناث منهم بنسبة (31.60%)، في حين

سجلت نسبة (47.60%) من التلاميذ الذين أكدوا بأنهم يجلسون بطريقة ساخرة من الأستاذ الذي لديهم مشكلة معه، خاصة الذكور منهم بنسبة (30%).

وعليه يمكن القول، أن التلاميذ من جنس الذكور هم الأكثر اتجاها نحو العنف مقارنة بالإناث، ويظهر ذلك من خلال معطيات الجدول الاحصائية، فثلث الذكور أكدوا أنهم يردون بالجلوس بطريقة ساخرة من الأستاذ الذي لديهم معه مشكلة. وما يؤكد ذلك أن نتائج الجدول جاءات دالة عند مستوى ثقة (95%).

وعليه، تعكس اجابات التلاميذ الذين رأوا بأنهم يردون على الأستاذ الذي لديهم مشكلة معه بالجلوس بطريقة ساخرة خاصة الذكور منهم، الدور السلبي للأستاذ، لأن بعض التصرفات التي يقوم بها الأستاذ ويعتمدها كطريقة للتنشئة الصفية تدخل في سياق مسلكيات العنف وتحمل ضررا لتلميذ، مما يقود لعدم التكيف مع البيئة التعليمية، وبذلك يفقد التلميذ الثقة بالقواعد المعتمدة من قبل الأستاذ في تسيير الدرس، وبالتالي النسيج الاجتماعي داخل القسم يختل ويفقد فعاليته ويترتب عنه بروز أرضية مساعدة على الممارسات العنفية لدى التلميذ. إذ أنه من الممكن أن التلميذ الذي يعاني من مشكلة ما مع أستاذه يترصد الفرص لتعبير عن ذاته وسط المجتمع الصفي ويكون ذلك بطرق مختلفة، والجلوس بطريقة ساخرة من الأستاذ تعد من بين هذه الطرق.

الجدول (16): يوضح ما إذا كان التلاميذ يشيرون بتعابير وجههم الحادة على تصرفات أستاذهم الغير لائقة.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	165	%66	1	0.05	دال
لا	85	%34			
المجموع	250	%100			

تعتبر الممارسات التواصلية للأستاذ داخل القسم مهمة لنجاح أو فشل العملية التعليمية، والتي يجب على المدرس الالتزام بها ومنحها وافر الاهتمام، خاصة وأن الأستاذ لكي يضمن وصول رسالته التربوية بطريقة مقنعة لا بد له من وجود دلالات للوصول إلى تلاميذه بشكل يحقق لديهم الرغبة في تلقي المعارف وتحقيق الهدف المرجو منها، ويجدر التنبيه هنا إلى ضرورة تمكن الأستاذ من ضبط الفصل والحرص على الابتعاد عن كل التعاملات التي تهدد استقرار المجتمع الصفي وخاصة ونحن نعلم أن الرابط التربوي بين الأستاذ والتلميذ بقدر أهميته بقدر حساسيته؛ إذ يتطلب من الأستاذ أن يكون مرن في طريقة تواصله مع أفراد جماعته الصفية ويتحلى بنمط التدريس الغير متسلط، غير أن الكثير من المدرسين يعتمدون أسلوب غير لائق في تعاملهم مع التلاميذ لكسب مكانة وهيبة لديهم مما قد ينجر عنه انحراف في سلوكيات التلميذ، وهو ما تؤكده نتائج الجدول (16)، حيث نجد أن أكبر نسبة والتي تقدر ب (66%) من التلاميذ، أقروا بأنهم يشيرون بتعابير وجههم الحادة رفضاً منهم لطريقة

الأستاذ الغير لائقة في التواصل معهم. خاصة وأن طريقة التواصل بقسوة تعتبر من الأساليب الشائعة ضمن الوسط التربوي الجزائري والعربي على حد السواء ومن بين مخلفات هذا الأسلوب أنه يسبب هشاشة في العلاقات التربوية ويجعل التلاميذ ينزعجون منه ويردون بشكل عنيف من خلال التأشير بالنظر الحادة للوجه، حيث أن الأسلوب الغير لائق في التعامل ينتج عنه بالضرورة ردود فعل عنيفة وهذا ما أكدته نتائج الجدول أعلاه.

في حين كانت نسبة (34%) من إجمالي عينة الدراسة ممن رأوا عكس ذلك، وهو ما يمكن أن يعزى إلى أن بعض التلاميذ لا يبدون القلق من الأسلوب المعتمد من قبل الأستاذ، خاصة إذا أدرك هؤلاء التلاميذ بأن أسلوب الأستاذ لصالحهم، وأن الأستاذ يريد من خلاله تحقيق التوازن في الفصل الدراسي بما يفيد التلميذ.

الجدول (17): يبين مدى اتباع الأستاذ للأسلوب المتسلط في التواصل مع التلاميذ، وما إن سبق وغضب التلاميذ منه لدرجة ضرب الطاولة بعنف.

مدى اتباع الأستاذ الأسلوب المتسلط في التواصل مع التلاميذ	ما إن سبق وغضب التلاميذ من الأستاذ لدرجة ضرب الطاولة بعنف		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
نعم	87 %34.80	56 %22.40	143 %57.20	29.618	1	00.00
لا	28 %11.20	79 %31.60	107 %42.80			
المجموع	115 %46	135 %54	250 % 100			

تقوم التربية الحديثة على أسلوب التواصل الايجابي والتجاوز من قبل الأستاذ عوض الأساليب الخشنة والمراقبة اللصيقة لتصرفات التلميذ والمتسلطة في أحيان أخرى، والتي من الممكن أن تقود التلميذ للممارسات عنيفة. ويُظهر لنا الجدول أعلاه، بأن معظم التلاميذ لم يسبق لهم وأن غضبوا من الأستاذ لدرجة ضرب الطاولة بعنف بنسبة (54%)، مقابل (46%) ممن أجابوا بالعكس من ذلك.

وإذا أدخلنا متغير أسلوب التسلط للأستاذ في التواصل مع التلاميذ وربطناه بمدى غضب التلاميذ من الأستاذ لدرجة ضرب الطاولة بعنف، فإننا نجد أن (34.80%) أي ما يزيد عن الثلث من التلاميذ أكدوا باتباع الأستاذ للأسلوب المتسلط في التواصل معهم وأنهم سبق وغضبوا من الأستاذ لدرجة ضرب الطاولة بعنف وهي النسبة الغالبة، ويمكن تفسير نشوء اشارات عنف من خلال ضرب التلميذ لطاولة بشكل قوي، باعتبار أن الأسلوب المتسلط في تواصل الأستاذ مع التلميذ ينتج عنه تقلص في عملية التبادل العلائقي بين الطرفين وبذلك يختل تماسك المجموعة الصفية، ويسقط الأستاذ كقدوة ورمز لدى هؤلاء التلاميذ ويقومون بالرد عليه بطريقة عنيفة. خاصة وأن "**الجو الذي يسيطر على عدد كبير من المؤسسات التربوية العربية هو جو الكبت الفكري ... كما أن التربية العربية، بنيتها وتوجهاتها وأساليبها تعمل في كثير من الأحيان على تكريس مناخ السلطوية. والسلطوية هي الخضوع التام للسلطة ومبادئها بدلاً من التركيز على الحرية، أو هي استخدام القوة لذات القوة ومن صورها الشدة، العقاب، وإلقاء الأوامر والتهديد والتوبيخ والإحراج، والعنف والتمييز، والحرمان من الحقوق، والفرض بالقوة، ومصادرة الحركة، وعدم مراعاة إنسانية الإنسان.**"[1]

بينما نجد في مقابل ذلك أن التلاميذ الذين نفوا تسلط الأستاذ في التواصل معهم لم يسبق أغلبهم وأن غضبوا من الأستاذ لدرجة ضرب الطاولة بعنف، وذلك بنسبة بلغت (31.60%). وكانت الفروق دالة إحصائياً (sig=0.00).

وتدل نتائج الجدول المتعلقة بإجابات غالبية التلاميذ، إلى أن الكثير من الأساتذة يتسلطون ويتسرعون في اتخاذ قرارات قد تكون غير منصفة في حق بعض التلاميذ فعند وقوعهم في الخطأ مثلاً لا يمنحونهم فرصة حتى لتبرير هذا النمط من التصرفات، فبمجرد أن يخطئ التلميذ يعاقب و ينبذ من طرف الأستاذ ويتم جزره بطريقة مهينة ومجرحة تتسبب في خدش العلاقة التواصلية بين الطرفين وتسبب ردة فعل عنيفة من قبل التلميذ، فمن أسباب تشكل العنف في شكله الرمزي لدى التلميذ وجود عطب وانسدادات في بنية القنوات التواصلية بين الأستاذ والتلميذ إذ أن من شروط تحقيق الفعالية التواصلية أن يتبع الأستاذ الأساليب المرنة في التعامل مع التلاميذ ولا ينبغي أن يستعجل الأستاذ بالعقوبة القاسية، ونجد في الكثير من المواقف ما تتحول بعض الأخطاء الصغيرة داخل القسم إلى قضية عنف نتيجة جهل الأستاذ بآليات التعامل مع التلاميذ خاصة إذا أخذت العلاقة التربوية شكل الأوامر واستغنت عن كل مبادئ الحوار، ففي هذه الحالة يتم تقديم نماذج تواصلية عنيفة لتلميذ تولد لديه عنف (فلكل فعل ردة فعل أو ما يسمى بالعنف المضاد). وهذا ما توصلت إليه إحدى نتائج دراسة (صالح العقون حول: البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية) في أنه "**يلجأ بعض الأساتذة**

[1] محمد عباس نور الدين: **التمويه المجتمع في المجتمع العربي السلطوي**، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 2000، ص48.

إلى الرد بقسوة على بعض التصرفات الخاطئة لتلاميذهم الأمر الذي ينتج عنه رد فعل من التلاميذ متمثلاً في تعنيفه للأستاذ."[1]

3- معوقات الاتصال المتعلقة بجماعة الأقران وعنف التلميذ الجسدي:

تعرضنا في العنصر السابق لمعوقات الاتصال المتعلقة بالأستاذ وعنف التلميذ المعنوي ضده، غير أن ذلك لا ينفي وجود علاقات أخرى تجمع بين التلميذ وأطرف أخرى داخل النسق المدرسي، حيث يعد التواصل مع جماعة الأقران من أبرز هذه العلاقات، وعن ما إذا كانت هذه المعوقات تؤدي لظهور العنف الجسدي لدى التلميذ ضد أقرانه، فسيتم التحقق من ذلك من خلال تحليل المعطيات الميدانية لآراء التلاميذ حول الافتراض الثاني لدراسة. وذلك وفق ما يلي:

الجدول (18): يوضح ما إذا كان تواصل التلاميذ مع زملاء الدراسة مقبول أم سيء.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
مقبول	224	%89.60	1	0.05	دال
سيء	26	10.40%			
المجموع	250	100%			

تكشف نتائج الجدول (18)، ما إذا كان تواصل التلاميذ مع زملاء الدراسة مقبول أم سيء، حيث تشير بيانات الجدول أعلاه أن نسبة (89.60%) من إجمالي عينة الدراسة وهي النسبة الغالبة من التلاميذ رأوا بأن تواصلهم مع زملاء الدراسية مقبول، في حين رأت نسبة (10.40%) من التلاميذ بأن تواصلهم مع زملاء الدراسية سيء.

تدل إجابات غالبية أفراد عينة الدراسة من التلاميذ ممن رأوا بأن تواصلهم مع زملائهم مقبول، على وجود توافق اجتماعي بين التلاميذ وأن التلميذ يقوم بدوره تجاه زميله في مواقف اتصالية وتعليمية محدد، وهو ما يعكس وجود مساحة واسعة من الحرية لدى التلميذ في تواصله مع زملائه ولا يجد أي تكليف في بناء علاقات اجتماعية سواء كانت لفظية أو رمزية مع أقرانه داخل القسم. اضافة إلى وجود أهداف مشتركة بين التلاميذ وهو ما يقود لتفاهم بينهم باعتبارهم جماعة أقران تجمعهم نفس الخصائص، خاصة وأنهم متقاربون في السن حيث تبين لنا فيما سبق أن أغلب التلاميذ (أفراد عينة الدراسة) تتراوح أعمارهم بين 15 و16 سنة (**أنظر الجدول رقم 3**).

بمقابل ذلك، نجد نسبة ضعيفة من التلاميذ يرون بأن تواصلهم سيء مع زملائهم، ويمكن أن يعود ذلك إلى أن بعض التلاميذ لم يتمكنوا من تحقيق الانتماء الاجتماعي لجماعة الزملاء مما يسبب لهم سوء تواصل معهم.

[1] دراسة صالح العقون: **البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية**، دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرتي تقرت وحاسي مسعود بولاية ورقلة، تخصص اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، اطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2017.

الجدول (19): يبين مدى وجود علاقة تنافس حادة بين التلاميذ وأحد زملاء الدراسة، وما إن سبق وأن دخلوا في تشاجر جسدي معه.

مدى وجود علاقة تنافس حادة بين التلاميذ وأحد زملائهم	ما إن سبق ودخل التلاميذ في تشاجر جسدي مع أحد زملاء الدراسة		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
نعم	40 %16	20 %8	60 %24	32.225	1	00.00
لا	50 % 20	140 %56	190 %76			
المجموع	90 %36	160 %64	250 %100			

أدرج الجدول (19)، ليبين ما إذا كان وجود علاقة تنافس حادة بين التلميذ وأحد زملائه يقوده إلى التشاجر الجسدي معه، خاصة وأن المنافسة الحادة تعد من بين معوقات التواصل بين التلاميذ؛ وفيما يتعلق ما إن سبق ودخل التلاميذ في تشاجر جسدي مع أحد زملاء الدراسة فقد نفى الأغلبية الساحقة من التلاميذ ذلك، حيث بلغت نسبتهم (64%)، مقابل (36%) ممن رأوا عكس ذلك، وكانت الفروق الإحصائية دالة عند مستوى ثقة (95%).

بالربط بين المتغيرين، يتضح أن أزيد من نصف التلاميذ (56%) نفو وجود علاقة تنافس بينهم وأنهم لم يسبق لهم الدخول في تشاجر جسدي مع أحد زملاء الدراسة، وهذا ما يترجم لنا بأن هؤلاء التلاميذ يختصرون منافستهم في الجانب العلمي، وذلك من خلال البحث عن تحقيق مكانة علمية مميزة بعيداً عن الممارسات العنيفة، وبالتالي تترجم سلوكيات التلاميذ هنا مستوى من النضج الاجتماعي الواعي بمحددات العلاقة التنافسية فيما بين التلاميذ داخل النسق التعليمي. اضافة إلى أنه من الطبيعي أن نجد انخفاض في مستوى التشاجر الجسدي بين

التلاميذ باعتبار نمط العنف الجسدي يكون أقل تواجداً من غيره من أشكال العنف بالوسط المدرسي محل الدراسة **وهذا بتأكيد من الأساتذة الذين تمت مقابلتهم، حيث صرحوا بندرة هذا النوع من العنف.** (أنظر تحليل المقابلات المتعلق بالأساتذة فصل الإجراءات المنهجية لدراسة).

بينما أكد أزيد من ربع التلاميذ أي ما يعادل (16%) بوجود منافسة حادة بينهم وبين زملاء الدراسة وأجابوا بأنهم سبق ودخلوا في تشاجر جسدي معهم، وربما يعود ذلك لعدة عوامل والتي من أبرزها ظهور بعض القيم السلبية التي توجه علاقات التلاميذ كتصادم المصالح واكتساح قيم الفردانية لدى التلميذ على حساب قيم الجماعة والتعاون، وهي قيم نجدها تتجسد في مستويات البناء الاجتماعي العام على غرار المجتمع المدرسي. وفي هذا الصدد تؤكد نظرية تشارلز كولي بأن "**العلاقات الاجتماعية بالمجتمع لها أهمية في تحديد سمات المجتمع فهذه العلاقات قد ترتبط ببعضها وتشكل في بعض الأحيان نوعاً من التوافق والانسجام والتكيف بين الأفراد وقد يكون بين الأفراد نوع من التنافس والصراع وعدم التعاون.**"[1] خاصة وأن التنافس الحاد بين التلاميذ يخلق نمط من الاحتكاك السلبي بينهم لتصبح العلاقات التربوية فيما بعد مبنية على منطق الغلبة والتفوق الجسدي العنيف وبمجرد توفر الفرصة لتشاجر يستغلها التلميذ لممارسة العنف ضد زميله، وهذا في ظل ما يسود البيئة الاجتماعية التي ينشئ فيها الفرد الجزائري عامة والتلميذ على وجه التحديد من مظاهر وقيم سلبية، حيث يتم تمجيد الممارسات العنيفة باعتبارها أعلى قيمة في سلم القيم الاجتماعية وأن الفرد العنيف قوي ويحتل مكانة أفضل وهو ما يتضمن نوع من المباهاة الاجتماعية للفرد العنيف، بينما الفرد المتفهم ينظر له بأنه ضعيف. وضمن هذا الإطار تؤكد (دراسة محمد خشمون المعنونة ب: ثقافة العنف في المؤسسات التربوية والتعليمية الجزائرية) بأن من أسباب العنف هو "...**وصف المجتمع للعنيف بالشجاع، والمسالم بالضعيف، والعدوانية الموجودة في المجتمع، ... والاحترام المبني على الخوف من التلاميذ العنيفين في الوسط المدرسي**"[2] وبذلك فإن طريقة التواصل بين التلاميذ القائمة على المنافسة الحادة والبحث عن التفوق تقود إلى عنف جسدي بين التلاميذ وذلك انطلاقاً من خلفية اجتماعية. (غير أننا نرجح ونأخذ برأي الأغلبية)

[1] نبيل عبد الهادي: **مقدمة في علم الاجتماع التربوي**، دار اليازوري، د. ط، الأردن، 2009، ص79.

[2] محمد خشمون: **ثقافة العنف في المؤسسات التربوية والتعليمية الجزائرية**، دراسة ميدانية، سلسلة كتب المستقبل العربي(64)، مركز دراسات الوحدة العربية،ط1، بيروت ،2013.

الجدول (20): يوضح ما إذا كان التلاميذ يجدون صعوبة في بناء علاقات اجتماعية مع زملائهم.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	107	%42.80	1	0.05	دال
لا	143	%57.20			
المجموع	250	100%			

تكشف بيانات الجدول (20)، عما إذا كان التلاميذ يجدون صعوبة في بناء علاقات اجتماعية مع زملائهم، حيث يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن غالبية أفراد عينة الدراسة أجابوا بالنفي، حيث بلغت نسبتهم (57.20%)، في حين أقرت نسبة (42.80%) منهم بعكس ذلك، وكانت الفروق الاحصائية دالة.

تؤشر اجابات غالبية التلاميذ بالنفي، على أن الكثير من التلاميذ تمكنوا من بناء علاقات اجتماعية مع أقرانهم وزملائهم دون صعوبة، وذلك قد يعود لكونهم متقاربون في السن كما دلت **نتائج الجدول رقم (3) المتعلق بسن المبحوثين** لأن التقارب العمري يحقق نوع من التفاهم والتكامل ويفتح المجال لبناء علاقات اجتماعية بسهولة.

في حين تؤشر النسبة الأقل من اجابات أفراد عينة الدراسة وهي نسبة معتبرة، والتي تُجسد رؤية التلاميذ في أنهم يجدون صعوبة في بناء علاقات اجتماعية مع زملائهم، على أن نسبة معتبرة من التلاميذ يواجهون اختلالات وظيفية في العملية التواصلية التي تربطهم بزملاء الدراسة، وتحيل الدلالة السوسيولوجية ضمن هذا السياق إلى أن التلميذ ينقل طرقه وأساليبه التواصلية السلبية التي اكتسبها من البيئة الاجتماعية الخارجية التي ينتمي إليها إلى داخل الفضاء المدرسي ويجسدها في علاقاته مع مختلف عناصر المؤسسة التعليمية خاصة زملاؤه داخل القسم، حيث أن التلاميذ يأتون إلى المدارس وقد غُرست بداخلهم مختلف القيم التي تشربوها من نماذج اجتماعية معينة (الآباء، والأقران ...) والتي قد تتوافق مع ما هو موجود من أنماط أخلاقية داخل المؤسسة التعليمية وقد تختلف عنها وتسيء لها، وبالتالي فإن طرق التواصل المعتمدة من قبل التلميذ تغذى في الغالب من التنشئة الأسرية والمجتمعية المشجعة على ممارسات سلوكية خاطئة.

الجدول (21): يبين مدى انزعاج التلاميذ من عدم احترام أحد زملائهم لهم عند تفاعلهم معه، وما إن سبق ودخلوا في جدال بالأيدي معه.

مدى انزعاج التلاميذ من عدم احترام أحد زملائهم لهم عند تفاعلهم معه	ما إن سبق ودخل التلاميذ في جدال بالأيدي مع زملائهم.		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
نعم	63 %25.20	17 %6.80	80 %32	60.594	1	00.00
لا	45 %18	125 %50	170 %68			
المجموع	108 %43.20	142 %56.80	250 %100			

بالاستناد إلى النتائج المدونة بالجدول أعلاه، وفيما يتعلق بدخول التلميذ في جدال بالأيدي مع أحد زملاء الدراسة، فقد نفى أزيد من نصف التلاميذ ذلك، بنسبة بلغت (56.80%) من إجمالي عينة الدراسة، مقابل نسبة (43.20%) من التلاميذ التي أكدت عكس ذلك. وكانت النتائج دالة احصائياً.

وبإدخال متغير عدم احترام أحد زملاء التلاميذ لهم وانزعاجهم منه وربطه في نفس الوقت بالدخول في الجدال بالأيدي معه، يظهر لنا أن نصف التلاميذ أجابوا بلا، في حين أكد ربع التلاميذ (25.20%) انزعاجهم من عدم احترام أحد زملائهم لهم عند التفاعل معه وأكدوا بأنهم سبق ودخلوا في جدال بالأي معه.

تتجه تصوراتنا الموضوعية لدلالة نفي التلاميذ انزعاجهم من عدم احترام زملائهم وأنهم لا يلجؤون إلى الجدال بالأيدي، إلى أن هؤلاء التلاميذ يعمدون إلى حل مشاكلهم التواصلية مع زملائهم بعيداً عن ممارسة العنف، فبالرغم من انتشار ظاهرة المشادات بين التلاميذ غير أنها لا تأخذ ذلك المستوى العنيف لدى الكثير من التلاميذ، وهو ما قد يفسر أيضاً بأن التلاميذ قد يتجه تركيزهم نحو البحث عن ظروف علائقية تساعدهم على الوصول لمستوى من التحصيل يمكنهم من تحقيق نظرة الرضى المجتمعي تجاه معرفتهم وأخلاقهم.

بينما يمكن أن تدل اجابات التلاميذ بالإيجاب، وبالرغم من أنها نسبة أقل من الأولى غير أننا نتخذها كنسبة تحمل دلالة في سياق دراستنا، حيث أن مؤشر الاحترام بين التلاميذ يعتبر ضروري فهو يؤسس لبناء علاقة متينة بين التلاميذ، إلا أن انحراف التلميذ عن طرق التعامل الحسنة مع زميله التلميذ وعدم احترام له كلها أساليب في التواصل مرفوضة اجتماعياً قبل أن تكون مرفوضة تربوياً، خاصة وأن مجتمع التلاميذ يعد مجتمع مصغر متجانس ثقافياً في اطار المجتمع العام، بمعنى أن الابتعاد عن مستويات معيارية في التواصل مع الآخرين التي يجب على الفرد المتعلم العمل بيها تُخل بالبناء العلاقي بين التلاميذ وتقود إلى ممارسات عنيفة وجدال بالأيدي بين التلاميذ. كما يمكن أن تدل هذه النتيجة على وجود ثقافة متجذرة لدى الفرد قائمة على عدم التسامح مع الآخر، فخطاب الإهانة وعدم الاحترام الذي يتعرض له التلميذ يقابله عدم تسامح، فليس كل التلاميذ على قدر من الصبر و التجاوز عن أخطاء زملائهم، وبالتالي التصرف حيال مواقف التواصل التي يسودها عدم الاحترام بشكل عنيف يصل إلى درجة الجدال بالأيدي، ومنه يمكن القول أن قيم التسامح لدى نسبة معينة من التلاميذ مفقودة وهو ما يمكن أن يبرر لجوؤهم للعنف.

ومنه نستخلص، أن نتائج الجدول دالة لصالح من أجابوا بالنفي؛ أي أن نسبة كبيرة من التلاميذ لا ينزعجون من عدم احترام أحد زملائهم لهم، ولم يسبق لهؤلاء التلاميذ الدخول في الجدال بالأيدي معهم.

الجدول (22): يوضح مدى رفض التلاميذ الحديث مع بعض زملائهم في القسم أثناء شرح الأستاذ.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	79	%31.60	1	0.05	دال
لا	171	%68.40			
المجموع	250	100%			

من خلال البيانات المعروضة في الجدول أعلاه، نلاحظ أن نسبة (68.40%) من التلاميذ كانت إجاباتهم بالنفي، يليهم من التلاميذ ممن رأوا عكس ذلك، بنسبة بلغت (31.60%)، لذا كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (95%).

تعكس اجابات أغلبية التلاميذ الذين أجابوا بأنهم لا يرفضون الحديث مع زملائهم أثناء شرح الأستاذ إلى تمرد هؤلاء التلاميذ على نظام الضبط الصفي، وذلك لأنهم يقومون بالتواصل مع زملائهم أثناء العملية التدريسية وأثناء قيام الأستاذ بشرح الدرس، مما يسبب إثارة للفوضى وازعاج لزملاء والأستاذ على حد السواء.

بينما تعزى إجابات النسبة الأقل من التلاميذ التي رأت عكس ذلك، أن هناك صرامة داخل القسم يعيها التلاميذ، وذلك لأن النظام الصفي القائم على الصرامة يمنع التلاميذ من أي محادثات خارج إطار الدرس، وبذلك

نجد نسبة معتبرة من التلاميذ يتفهمون أسلوب رفض التواصل والحديث من قبل زملائهم؛ لأن ذلك قد يؤدي إلى العقاب من قبل بعض الأساتذة لتلاميذ في حال تحدثوا في أثناء شرحهم للدرس، كما أن التلاميذ ذو التخصص العلمي في حاجة إلى درجة عالية من الانتباه والتركيز لتحقيق الفهم وأغلب أفراد عينة الدراسة ينتمون لتخصص جذع مشترك علوم وتكنولوجيا (**أنظر جدول رقم 4**).

الجدول (23): يبين ما إن سبق وحدث حوار عنيف بين التلاميذ، ومدى اتلافهم لإحدى أدوات زملائهم الذين لا يتفاهمون معهم.

مدى حدوث حوار عنيف بين التلاميذ وبين أحد زملائهم في القسم	اتلاف التلاميذ لإحدى أدوات زملائهم الذين لا يتفاهم معهم		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
نعم	55 %22.00	24 %9.60	79 %31.60	32.856	1	00.00
لا	53 %21.20	118 %47.20	171 %68.40			
المجموع	108 %43.20	142 %56.80	250 %100			

من المتعارف عليه، أن ابتعاد الحوار بين التلاميذ عن السياق السليم وتحوله إلى مجادلات عنيفة، يترتب عليه عدة مشاكل تعيق عملية التواصل بينهم، وقد يقود لجملة من السلوكيات السلبية والغير مرغوبة، وانطلاقاً مما سبق جاء هذا الجدول، لمعرفة ما إذا كان الحوار العنيف بين التلاميذ يؤدي بالتلميذ إلى اتلاف إحدى أدوات زملائه الذين لا يتفاهم معهم.

وقد اتضح وفيما يتعلق ما إذا كان التلميذ يقوم بإتلاف إحدى أدوات زملائه لسبب معين، أن أغلب التلاميذ أجابوا ب "لا" وذلك بنسبة (56.80%)، مقابل (43.20%) ممن أجابوا بالإيجاب وهي نسبة معتبرة.

إن محصلة الربط بين مؤشر الحوار العنيف بين التلاميذ ومدى اتلاف التلميذ لإحدى أدوات زملائه هو النفي، حيث نفى تقريباً نصف التلاميذ (47.20%) ذلك. وترجع اجابات أغلبية التلاميذ إلى عدة اعتبارات يمكن ذكر بعضها، حيث لا يتعدى التلميذ على أدوات زميله يمكن أن يفسر بأن علاقة التلاميذ مع بعضهم تتجاوز حدود الزمالة إلى الصداقة ووجود علاقات متينة داخل وخارج المجتمع الصفي؛ وبذلك تتجاوز علاقتهم الاجتماعية سلبية الحوار العنيف الذي قد يحدث بينهم، كما أن مكونات البناء العلائقي بين الكثير من التلاميذ يقوم على توجه التلميذ نحو تحقيق مطلب الاستقرار المدرسي في علاقاته بأقرانه الذين يدرسون معه وتجنب كل ما من شأنه أن يهدد ثبات هذه العلاقة.

بينما أكد ما يعادل الربع من التلاميذ أي بنسبة (22%) أن حدوث حوار عنيف بين التلاميذ يقودهم لاتلاف أدوات زملائهم بالدراسة. وهو ما يمكن أن يرجع إلى كون أن الحوار العنيف بين هؤلاء التلاميذ يؤسس لبداية عنف، ففي بعض الحالات تتحول المشادات الكلامية الحادة لممارسات سلوكية عنيفة تتجسد في اتلاف أدوات زملاء الدراسة، وذلك تحقيقاً للانتقام الذاتي لدى بعض التلاميذ، إضافة إلى البحث عن السيطرة والتفوق لهؤلاء التلاميذ داخل المجتمع الصفي الذي ينتمون إليه. كما أن نمط الخطاب التواصلي القائم على إهانة الفرد للآخرين يقود إلى عدم الاندماج لدى التلميذ، وهذه الطريقة المنتهجة من قبل بعض التلاميذ مرفوضة فهي تحمل دلالات النظرة المحقرة والمستصغيرة لزملائه، وهو ما يؤدي إلى هشاشة في العلاقة المبنية بينهم، كما أن نسبة معينة من التلاميذ قد تقوم بتأويل هذا الخطاب القائم على الحوار العنيف بشكل يوسع الهوة بين الطرفين ويُصعب الفهم الصحيح لما يعنيه كل طرف من الآخر، ويسفر عن هذا الأسلوب التواصلي الغير سليم ردود فعل عنيفة.

الجدول (24): يبين مدى حدوث سوء تفاهم بين التلاميذ، وما إن سبق وتدافعوا بشدة مع أحد زملائهم العنيفين معهم.

مدى حدوث سوء تفاهم بين التلاميذ	ما إن سبق وتدافعوا بشدة مع أحد زملائهم العنيفين معهم		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
نعم	53 %21.20	34 %13.60	87 %34.80	64.940	1	0.00
لا	20 %8.00	143 %57.20	163 %65.20			
المجموع	73 %29.20	177 %70.80	250 % 100			

من خلال الجدول أعلاه، وحول ما إن سبق وتدافع التلاميذ بشدة مع أحد زملائهم العنفين معهم، فقد اتضح أن الغالبية الساحقة لإجابات التلاميذ كانت بالنفي، وذلك بنسبة (70.80%)، مقابل (29.20%) من التلاميذ الذين أكدو بأنهم سبق وتدافعوا بشدة مع أحد زملاءهم العنيفين معهم. وكانت نتائج الجدول دالة احصائياً.

يُظهر الربط بين متغير حدوث سوء تفاهم بين التلاميذ والتدافع الشديد مع أحد الزملاء العنيفين عدم وجود رابط قوي، إذ أن أغلب الإجابات نفت ذلك، وهذا بنسبة تزيد عن النصف من التلاميذ الذين نفوا ذلك أي ما يعادل (65.20%)، مقابل (21.20%) من التلاميذ رأوا بحدوث سوء تفاهم بينهم وأكدوا أيضاً بوجود تدافع شديد مع أحد زملائهم العنيفين.

تحيل أغلب اجابات التلاميذ بالنفي، في عدم حدوث سوء التفاهم بين التلاميذ وأن التلاميذ لم يسبق وأن تدافعوا بشدة، إلى أن مجموعة معينة من التلاميذ هنا لا تقوم بالتطاول على زملاء الدراسة؛ لوجود نوع من التوسع العلائقي بين جماعة الأقران بالقسم (التلاميذ)، حيث تعد المجموعة الصفية لتلاميذ من الوسائط الهامة التي

تدخل ضمن علاقات التلميذ المميزة بطابعها الاستقلالي وتجاذباتها الحوارية، وقد يدخل سوء التفاهم في سياق التفاعلات اليومية لتلميذ، وبذلك قد لا يمنح الكثير من التلاميذ لسوء التفاهم الحاصل بين الزملاء أهمية كبيرة لدرجة ممارسة العنف والتدافع الشديد ضد زملائهم.

في حين تبرز لنا اجابات التلاميذ بالإيجاب، والتي رأى فيها التلاميذ بحصول سوء تفاهم مع أحد زملاء الدراسة مع حدوث تدافع شديد معه، أن هناك من التلاميذ من يُفقم اختلافاته وعدم تفاهمه مع زملائه ويحاول تجسيد سيطرته من خلال التدافع الشديد، وذلك بهدف إلحاق الضرر بزميله الذي وضعه في خانة الخصم الذي يريد الانتصار عليه. هنا نقول أن فشل العلاقة التي تربط بين التلاميذ تمهد لظهور العنف الجسدي لدى فئة معينة من التلاميذ، كما أن التلميذ يحاول وضع تصورات لنفسه أمام أقرانه ليتم رؤيته بمنظور المنتصر وبذلك يجعل لديه مكانة أمام زملائه دون مراعاة منه بشرعية ممارساته العنيفة سواء من الناحية التربوية أو الاجتماعية. غير أننا نرجح ونأخذ برأي الأغلبية.

الجدول (25): يبين ما إذا كان تشويش أحد زملاء التلاميذ في القسم وهم يتحدثون للأستاذ يجعلهم ينزعجون منه.

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	88	%35.20	1	0.05	دال
لا	162	%64.80			
المجموع	250	100%			

تبحث بيانات الجدول أعلاه، فيما إذا كان تشويش أحد زملاء التلاميذ في القسم وهم يتحدث للأستاذ يجعلهم ينزعجون منه ويتوعدونه بالضرب، حيث بلغت نسبة ممن أجابوا بالنفي (64.80%) وهي النسبة الغالبة، بينما التلاميذ الذين رأوا عكس ذلك وأجابوا بالإيجاب فبلغت نسبتهم (35.20%)، وهما نسبتان متباعدتان لذلك جاءت الدلالة الاحصائية دالة.

ويمكن تعليل اجابات النفي لأغلبية أفراد عينة الدراسة من التلاميذ، بأن هؤلاء التلاميذ لا يهتمون بتشويش زملائهم داخل القسم، فعنصر التشويش حاضر دائما في سياق العملية التربوية داخل الصفوف الدراسية، فالكثير من التلاميذ اعتادوا على التواصل وتبادل الرسائل التعليمية داخل السياق الصفي بوجود التشويش، فبرغم من سلبية التشويش إلا أن الطابع العام للحياة الصفية بمدارسنا يغلب عليها وجود نوع من التشويش الذي تختلف مستوياته (تشوي عادي وتشويش يعرقل العمل التربوي)، وربما هؤلاء التلاميذ ينظرون لتشويش زملائهم بأنه في سياق المشاركات الجماعية في التعليم لذلك لا ينزعجون من زملائهم.

بينما النسبة الأقل بقليل من اجابات التلاميذ رأت عكس ذلك، فيمكن تبريرها باعتبار أن قطع حديث التلميذ مع أستاذه من خلال التشويش من قبل أحد زملائه ترى فيه نسبة معتبرة من التلاميذ بأن فيه عدم احترام لكيانهم التفاعلي، من خلال عدم الاستماع للحوار الحاصل بينهم وبين الأستاذ وهو ما يعتبر عائقاً للعملية التواصلية بين طرفين أساسين (تلميذ وأستاذ) في مواقف تدريسية معينة، والتشويش يشكل حاجزاً أمام فهم التلاميذ عامة لدرس، وكثير من التلاميذ ينزعج من مثل هذه الحركات داخل القسم بحثاً عن وسط يتسم بالهدوء ويساعد على السير الحسن للعملية التعليمية، كما يمكن أن يدل تشويش التلميذ داخل القسم أثناء حديث التلميذ لأستاذه على خلل في مستوى الضبط الصفي وعدم تمكن المدرس من تحقيق مستوى من الانسجام داخل المجتمع الصفي. وفي هذا الصدد أكد أحد الأساتذة لنا أثناء مقابلتنا له (**بأنه وبالرغم من كل الأساليب المعتمدة من قبل المدرس لتوفير جو هادئ يشجع على الدراسة غير أن هناك صعوبات خاصة بوجود عناصر من التلاميذ يخلقون التشويش ويقاطعون الأستاذ والتلميذ ولا يستطيع الأستاذ في اطار الفوضى تقديم درسه كما ينبغي، ويزعج الكثير من زملائه، لدرجة أن الأستاذ قال بصريح العبارة أن بعض التلاميذ جاي يلعب ماوش يقرا ويصمط على باقي زملائه بالرغم من صرامة بعض الأساتذة إلا أن التلميذ اليوم أصبح أكثر توجها للفوضى.**) ونحن نأخذ برأي الأغلبية.

الجدول (26): يوضح ما إذا كان اعتداء أحد زملاء التلميذ عليه بالضرب يضطره للرد عليه بالمثل حتى وإن كان الأستاذ موجوداً حسب السن.

السن	ما إذا كان اعتداء أحد زملاء التلميذ عليه بالضرب يضطره للرد عليه بالمثل حتى وإن كان الأستاذ موجوداً		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
] 16-15[	122 %48.80	82 %32.80	204 %81.60	0.167	1	0.68
] 17-16[	26 %10.40	20 %8	46 %18.40			
المجموع	148 %59.20	102 %40.80	250 %100			

انطلاقاً من اعتبار مؤشر الضرب بين التلاميذ يشكل طريقة لتواصل تحمل دلالات عنف جسدي، خاصة عندما تغيب أساسيات وشروط الحوار السليم أين يمكن أن يتخذ التلميذ أسلوب الضرب كأخر حل لتوصيل رسالته لزميله في أنه لا يتقبل أرائه أو تصرفاته، وهو ما قد يسبب بدوره ردة فعل عنيفة مضادة لدى التلاميذ، بمعنى أن التلميذ هنا يبني تواصله من منطلق أنه لا تفاهم إلا بالعنف والضرب، وبالتالي أخذنا مؤشر الضرب على أنه لغة لتواصل بالعضلات يأتي عندما يكون هناك عجز في الإقناع والتحاور بين التلاميذ، ولهذا جاء الجدول (26)، ليبين ما إذا كان اعتداء أحد زملاء التلميذ عليه بالضرب يضطره للرد عليه بالمثل حتى وإن كان الأستاذ موجوداً وذلك حسب السن، حيث اتضح أن أكثر من نصف أفراد عينة الدراسة من التلاميذ رأوا بأن اعتداء أحد زملائهم عليهم بالضرب يضطرهم للرد عليه بالمثل حتى وإن كان الأستاذ موجوداً وهي النسبة الغالبة حيث قدرت ب(59.20%) خاصة التلاميذ من الفئة العمرية ما بين]15-16[، بينما النسبة الموالية لها رأت عكس ذلك بنسبة بلغت (40.80%). غير أن قيمة (sig) جاءت غير دالة لأنها أكبر من(0.05).

تختل العلاقة الوظيفية بين التلاميذ عندما تنبني على ممارسات عُنفية جسدية وتشكل علاقة عنف في حد ذاتها، وبإدخال متغير السن يتبين أن أصغر فئة عمرية من التلاميذ [15-16[هي الأكثر توجها نحو الاعتداء بالضرب والرد بالمثل بنسبة بلغت (48.80%)، وحتى التلاميذ الذين ينتمون للفئة العمرية [16-17 [أكدوا على أنهم يردون على اعتداء أحد زملاء الدراسة بالضرب بالمثل بنسبة (10.40%). وبالتالي فإنه يمكن القول أن عامل السن له علاقة بممارسة التلاميذ للعنف، إذ أن المرحلة العمرية الحساسة لفئة معينة من التلاميذ تقودهم لتعامل بتسرع واندفاع وطيش ونخص بالذكر صغار السن، بالموازاة مع ذلك فإن هؤلاء التلاميذ في وسط تربوي ومرحلة تعليمية مختلفة عن سابقاتها من المراحل التعليمية من حيث أساليب الضبط وقوانين التسيير التربوي، وهذا ما ينعكس على سلوكيات التلاميذ، إذ كثيراً ما يتخذ هؤلاء التلاميذ من العنف أسلوباً في التعامل والتصدي لمختلف المشكلات العلائقية التي تواجههم داخل الفضاء المدرسي.

كما يمكن الاستنتاج من خلال أعلى نسبة لاجابات التلاميذ في أنه لا بد من الرد بالضرب عند تلقى الضرب من أحد زملاء الدراسة حتى في وجود الأستاذ، أن هناك اغتيال رمزي لهيبة ومكانة الأستاذ داخل القسم في نظر التلميذ هذا من جهة، من جهة أخرى فالتلميذ في هذه الحالة لا يكترث بمستوى العقوبة التي قد تلحق بيه جراء ممارساته القائمة على العنف؛ نقصد هنا كلا الطرفين سواء كان التلميذ ممارساً للعنف أو ضحية له، فالتلميذ يعلم أنه يستطيع الافلات من العقوبة المدرسية فهناك نقص في تطبيق القوانين العقابية لمثل هذه الممارسات الغير تربوية داخل الوسط المدرسي، وهذا الأمر يشجع التلميذ على مثل هذه التصرفات السيئة ضد زملائه، ومنه نصل للقول، أن هناك ضعف في مستوى مسؤولية الأستاذ في التنشئة الضبطية داخل القسم، وكذا تراجع معايير التنشئة القانونية العقابية لتلميذ من قبل الإدارة المدرسية، فسوء العلاقة بين التلاميذ داخل القسم والمولدة للعنف الجسدي تتحكم فيه عدة عوامل وتتداخل والتي يمكن أن يدخل في مسبباتها الخلل في أدوار كل من المدرس وكذا نظام التأديب المتبع من قبل المؤسسة التعليمية (**خاصة وأن معايير العقاب كما أكد لنا بعض الأساتذة وكذا مستشار التوجيه أثناء مقابلتنا لهم، أنها لا تتعدى تحويل التلميذ لمجالس التأديب أو نقل التلميذ إلى مؤسسة تعليمية أخرى، وعليه فهذه العقوبات غير كافية لزجر التلميذ كما أنها لا تردعه**)، وتعتبر جملة هذه الاختلالات أرضية خصبة لظهور العنف بين التلاميذ. خاصة إذا أخذنا في الحسبان أن سلسلة التواصل التربوي متداخلة ومترابطة ولا يجب اختصارها في مستوى علائقي واحد، وأي خلل في مستوى إحدى حلقات هذه السلسة التواصلية يترتب عليه عنف لدى التلميذ.

بمقابل ذلك، رأت نسبة معينة من التلاميذ عكس ذلك، وأقروا بعدم الرد بالضرب على ضرب زميلهم لهم، وهو ما يمكن إرجاعه لوجود عينة من التلاميذ تتحاشى الرد بالمثل، وربما يلجؤون لبدائل أخرى من

شأنها تقليص حدة العنف وذلك من خلال تسوية الخلافات بطرق أكثر سلمية مثل تدخل الأستاذ للفصل بينهم ومصالحتهم وتسوية الوضعية في إطار النزاعات الصفية والعمل على تهدئة الوضع. لهذا جاءت رؤية التلاميذ على هذا النحو. غير أننا نرجع رأي الأغلبية.

الجدول (27): يبين ما إذا كان استمرار مضايقات أحد زملاء التلاميذ لهم بقطع حديثهم باستمرار مع الأستاذ يجعلهم يواجهونه بحدة.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	173	%69.20	1	0.05	دال
لا	77	%30.80			
المجموع	250	100%			

تؤكد نتائج الجدول (27)، الذي يوضح ما إذا كان استمرار مضايقات أحد زملاء التلميذ له بقطع حديثه باستمرار مع أستاذه يجعله يواجهه بحدة، أن الغالبية الساحقة لإجابات التلاميذ كانت بنعم بنسبة بلغت (69.20%)، بينما النسبة المتبقية كانت لصلح من أجابوا بلا، حيث قدرت نسبتهم ب (30.80%). وكانت نتائج الجدول دالة احصائياً.

يمكن أن تعزى إجابات أغلبية التلاميذ بالإيجاب، إلى أن تمادي التلاميذ بمضايقة زملائهم بقطع حديثهم باستمرار عند حديثهم مع الأستاذ يترتب عليه سوء تقدير بين الطرفين في وسط تربوي تكاد تغيب فيه طرق التواصل السليمة، فعدم إعطاء فرصة للآخر في إتمام العملية الاتصالية يفقد الرسالة التربوية أهميتها، والتلميذ في هذه الحالة يعكس نمط اجتماعي للفرد الغير متفهم لآليات التواصل مع الأخر وهي قد ترجع لمواقف مستمدة من المحيط الاجتماعي الذي تربى فيه الفرد، فتدخلات التلميذ المستمرة تسبب تشويش اتصالي لزميله التلميذ، وبالتالي تنعكس على طبيعة اتصال التلميذ بزميله في حد ذاتها، وهو ما ينجر عنه حدوث فوضى اتصالية تسبب انزعاج التلميذ وتضايقه مما يجعله يرد عليه بحدة.

وفي هذا الصدد يؤكد أصحاب المقاربة التفاعلية الرمزية "**أن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي؛ نتاج لعملية التعلم الاجتماعي، فمع التنشئة الاجتماعية المبكرة يتعلم الأطفال العنف سواء من الآباء أو الأقارب أو 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 أخر من أنواع السلوك فالعنف يتم تعلمه داخل المنزل**".[1] فيُنشؤوا الفرد على العنف ويصبح طابعاً سلوكياً ينتهجه في

[1] جمال معتوق: **مدخل إلى سوسيولوجيا العنف**، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 2012، ص207.

مواقف اجتماعية مختلفة، وتعد الفضاءات المدرسية من بين الأوساط التي تظهر ضمنها هذه السلوكيات والتي تعكس مستوى وأسلوب التنشئة الاجتماعية الخاطئة والحاملة لمضامين العنف.

بمقابل ذلك توحي اجابات التلاميذ بالنفي، بأن نسبة قليلة من التلاميذ لا ترد بحدة على مضايقات أحد زملائهم القائمة على قطع حديثه باستمرار، على أن هناك نوع من الالتزام الأخلاقي لدى بعض التلاميذ كما يمكن أن يدل على وجود مراعاة من التلميذ لهفوات قد تحدث من طرف زميله، وهو ما يمنع التلميذ من الانزلاق في ممارسة العنف ومواجهة زميله بحدة.

الجدول (28): يبين ما إذا كان التلاميذ يرون بأنه لا سبيل لتواصل مع بعض زملائهم إلا باستخدام القوة.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	117	%46.80	1	0.05	غير دال
لا	133	%53.20			
المجموع	250	100%			

تُجيب بيانات الجدول (28)، عن ما إذا كان التلميذ يرى بأنه لا سبيل لتواصل مع بعض زملائه إلا باستخدام القوة، واتضح من خلال النسب المئوية المسجلة بالجدول أعلاه أنه تقريباً نصف أفراد عينة الدراسة نفت ذلك؛ بنسبة قدرت ب (53.20%)، بينما أقل من نصف عينة الدراسة بقليل رأت العكس من ذلك، وأجابت بالإيجاب بنسبة بلغت (46.80%)، وكانت نتائج الجدول غير دالة احصائياً.

نستشف من خلال إجابات أغلبية التلاميذ بالنفي، أن نسبة لا بأس بيها من التلاميذ تحقق نوع من الاتساق الاجتماعي مع زملاء الدراسة وتتواصل معهم دون اللجوء للقوة، فنجد لدى الكثير من التلاميذ المهارة الاجتماعية في تسيير علاقاتهم بالأخرين وبزملائهم داخل القسم، كما تتحدد سلوكيات التلاميذ وفقاً لتصوراتهم الاجتماعية ونظرتهم لكيفية وطرق التواصل مع الأخرين.

بينما نستخلص من النسبة الأقل لإجابات التلاميذ في أنهم يرون بأنه لا سبيل لتواصل مع بعض زملائهم إلا باستخدام القوة، أن هؤلاء التلاميذ يتبعون نمط من التواصل مع زملائهم قائم على الخشونة في التعامل، وذلك لأنهم يتبنون مبدأ "لا تفاهم إلا بالقوة"، وبالتالي التواصل غير مبني على أسس التفاوض والتبادل وإنما يستند للقوة التي لها انعكاسات سلبية، فنظرة التلميذ الخاطئة والسلبية حول تواصله مع زميله تقود للعنف من خلال تبني القوة في تحقيق التواصل. وهو ما قد يعكس أيضاً تأثير التواصل الأسري والمجتمعي المستند للقوة على التلميذ الذي يعيد صياغته في علاقته بزميله.

الجدول (29): يوضح ما إذا كان ضعف الحوار بين التلاميذ وبين أحد أقرانهم سبب في حدوث مشاكل بينهم.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	103	%41.20	1	0.05	دال
لا	147	%58.80			
المجموع	250	100%			

يبحث البناء الإحصائي للجدول أعلاه، فيما إذا كان ضعف الحوار بين التلاميذ وأحد أقرانهم سبب في حدوث مشاكل بينهم، وقد دلت النسب المئوية على أن أكثر من نصف التلاميذ نفوا ذلك، وذلك بنسبة (58.80%)، مقابل نسبة (41.20%) من التلاميذ ممن رأوا عكس ذلك، وجاءت نتائج الجدول دالة احصائياً.

يأتي تفسيرنا لأعلى نسبة من إجابات التلاميذ، استناداً إلى أن هؤلاء التلاميذ يأخذون أبعاد أخرى تحدد اتجاه علاقتهم والتي قد تقتصر على التواصل فيما هو ضروري فقط، وقد يركز حوار التلميذ داخل الصف على جهات معينة دون الأخرى وبالتالي لا يرى هؤلاء التلاميذ في ضعف الحوار سبب في حدوث مشكلات بينهم.

بينما يمكن إرجاع إجابات التلاميذ بالإيجاب إلى أن التلميذ يدرس في سياق نسقي قيمي اجتماعي، سواء تعلق بالتلميذ داخل جماعة القسم أو وجوده داخل المجتمع المدرسي عامة، فوجوده بشكل اجتماعي يتطلب منه بناء حوار مع أقرانه، وضعف الحوار بينه وبين أحد زملائه يؤدي إلى نشوء مشاكل بين التلاميذ، بمعني أن الحوار لم يأخذ المساحة الكافية في علاقات التلاميذ مع بعضهم البعض في مواقف محددة، فنقص الممارسة التواصلية المقلصة لمختلف النزاعات والاختلافات بين التلاميذ يقود لانتشار الغموض وكذا تراجع ثقة كل طرف بالأخر، وبالتالي وقوع تباعد ومشاكل بين التلاميذ.

4- معوقات الاتصال المتعلقة بالهيئة الإدارية وعنف التلميذ اللفظي:

يأتي تواصل التلاميذ مع الهيئة الإدارية كنمط ثالث يجسد علاقة التلميذ مع أبرز الفاعلين التربويين بالوسط المدرسي، وتشكل معوقات التواصل بين الإدارة والتلاميذ إحدى الافتراضات التي زعمنا أن لها علاقة بظهور العنف اللفظي لدى التلميذ ضد أحد أعضاء الإدارة، وفي هذا الصدد سنعمد إلى التحقق من ذلك ميدانياً من خلال نتائج الدراسة الميدانية لهذا الجزء وذلك بالرجوع إلى الجداول التالية:

الجدول (30): يبين مدى وجود صعوبة لدى التلاميذ في التواصل مع أحد أعضاء الإدارة، وما إن سبق وقاموا بشتمه.

مدى وجود صعوبة لدى التلاميذ في التواصل مع أحد أعضاء الإدارة	ما إن سبق وقام التلاميذ بشتم أحد أعضاء الإدارة		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
نعم	64 %25.60	64 %25.60	128 %51.20	23.724	1	00.00
لا	25 %10	97 %38.80	122 %48.80			
المجموع	89 %35.60	161 %64.40	250 %100			

إن القراءة الإحصائية لبيانات الجدول أعلاه، وفيما يتعلق بالتساؤول حول ما إن سبق وقام التلاميذ بشتم أحد أعضاء الإدارة، فقد نفى غالبية التلاميذ ذلك، بنسبة قدرت ب (64.40%)، مقابل (35.60%) من التلاميذ ممن أكدوا ذلك وأجابوا بنعم، وكانت نتائج الجدول دالة احصائياً.

ويتضح لنا من خلال الربط بين متغير الصعوبة في التواصل مع أعضاء الإدارة وشتم التلميذ لهم، أن هناك نفي لفئة كبيرة من التلاميذ لذلك بنسبة تعادل (38.80%) وهي النسبة الأكبر، ويمكن أن تدل اجابات التلاميذ بعدم وجود صعوبة في التواصل مع أعضاء الإدارة، على أن هؤلاء التلاميذ تمكنوا من بناء علاقات تمكنهم من تحقيق التوافق مع أعضاء الإدارة، من خلال الاحتكاك معهم في السياق التفاعلي اليومي بما يمكن أن يحسن أواصر العلاقة بين الطرفين. اضافة إلى أن هؤلاء التلاميذ يلتزمون بالسلوك السليم في التعامل مع أعضاء الإدارة، فالتلميذ في هذه الحالة يحتفظ بهدوئه ويضبط أفعاله، وهذا في ضوء القوانين الضبطية المقيدة لتلاميذ، فالتلميذ مجبر على عدم التمادي مع عناصر الإدارة. كذلك يمكن أن يكون نتيجة عدة عوامل أخرى، منها ما يرتبط بتخوف التلميذ من صرامة الإدارة وأخذها طابع رسمي أكثر من اللازم في بعض الأحيان،كما أن لغة التواصل الإداري تجاه

التلميذ تستند لمستوى التواصل الفوقي أو العمودي بمعنى التلميذ يضع في حسابه أنه يتعامل مع مسؤولين إداريين لهم سلطتهم عليه.

إلا أن أزيد من ربع التلاميذ (25.60%) أكدوا بوجود صعوبة لديهم في التواصل مع أعضاء الإدارة وأنهم سبق وقاموا بشتم أحد أعضاء الإدارة. ويمكن أن يعود ذلك إلى تعاملات الإدارة المتجاوزة لحق التلميذ في التواصل والتي ترسم انطباع سلبي لدى هؤلاء التلاميذ، هذا الانطباع السلبي يتم ترجمته عند التلاميذ في صورة ممارسات عنيفة من خلال شتم عناصر الإدارة، كما قد يكون هناك نوع من الجدية المفرطة في التعامل مع التلاميذ الأمر الذي يصعب على التلاميذ التواصل مع أفراد الإدارة، ويقود لعقبات في التعامل بين التلميذ والهيئة الإدارية. وهو ما يعكس ضعف في الدور الاجتماعي للإداري الذي لا يبني علاقاته مع التلاميذ بشكل صحيح قائم على الاحترام المتبادل إذ يتطلب بدوره الترفع عن كل ماله علاقة بالمشادات الكلامية، فالتلاميذ الذين سبق لهم وقاموا بشتم عناصر الإدارة يمكن اعتبارهم ضحية لممارسات تواصلية قائمة على عدم الاحترام والتي تعتبر شكل لعنف مُورس على التلميذ بصورة أو بأخرى.

وعليه نستنتج من محصلة نتائج الجدول أنها دالة لصالح التلاميذ الذين أجابوا بالنفي.

الجدول (31): يبين مدى اعتماد أحد أعضاء الإدارة الأسلوب المتسلط في التعامل مع التلاميذ، وما إذا كان ارتباك علاقة التلاميذ به يقودهم للرد عليه بكلام جارح.

مدى اعتماد أحد أعضاء الإدارة الأسلوب المتسلط في التعامل مع التلاميذ	ما إذا كان ارتباك علاقة التلاميذ بأحد أعضاء الإدارة يقودهم للرد علية بكلام جارح.		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
نعم	96 %38.40	46 %18.40	142 %56.80	54.920	1	00.00
لا	22 %8.80	86 %34.40	108 %43.20			

المجموع	118 %47.20	132 %52.80	250 %100			

توصلت نتائج الجدول (31)،إلى أن أكثر من نصف التلاميذ نفوا بأن تقودهم علاقتهم المرتبكة بأحد أعضاء الإدارة للرد بكلام جارح وذلك بنسبة (% 52.80)، في مقابل ذلك نجد أقل من نصف التلاميذ رأوا بعكس ذلك بنسبة (47.20%). وكانت نتائج الجدول دالة احصائياً.

بينما تشير بيانات الربط بين مدى اعتماد أحد أعضاء الإدارة للأسلوب التسلطي في معاملة التلاميذ وما إذا كان ارتباك علاقة التلميذ بالإداري تقوده للرد عليه بكلام جارح، أن اتجاه الإجابات بنسبة كبيرة كان نحو التأكيد، حيث رأى أزيد من ثلث التلاميذ (38.40%) أن هناك تسلط من العضو الإداري في التعامل معهم وأنهم يردون بكلام جارح عليه، مقابل (34.40%) ممن نفوا ذلك.

تؤكد رؤية التلاميذ بأن الأسلوب المتسلط في تعامل العضو الإداري مع التلميذ ورده عليه بكلام جارح، أن الخطاب التواصلي القائم على المعاملة الخشنة يقهر التلاميذ ولا يتيح لهم الفرصة لإبداء آرائهم، وهو ما يمكن أن يسبب لهم ارتباك في مستوى بناء علاقاتهم مع مختلف أفراد المجتمع المدرسي، فيصبح التلميذ أكثر عدائية في تصرفاته، وبالتالي فالتلميذ يحاول رد الاعتبار لمكانته أمام الآخرين بصوته الحاد العنيف ضد الأسلوب الخشن للإداري، والذي يحاول من خلاله ايصال رسالته الرافضة للأسلوب الغير تربوي المتبع ضده. اضافة إلى أنه يمكن أن يكون هناك مواطن خلل فيما يتعلق بفهم نسبة معتبرة من التلاميذ لدور الإداري، حيث ينزعج التلميذ من أسلوب الرقابة المفرطة التي يتخذه الإداري لضبط سلوكيات التلاميذ ويعتبرونه تسلط ضدهم، خاصة وأن مراقبة التلاميذ تعد من أساسيات مهام الإداري وتدخل ضمن المتابعة اليومية لحركية التلاميذ داخل الفضاء التربوي، والتلميذ يبحث في الغالب عن الخروج من دائرة الضبط والقيد ويحاول التحرر بسلوكياته، حيث يرفض بعض التلاميذ الضوابط التربوية والاجتماعية التي يرى فيها أنها تحد من حريته ولا يستجيب لها، وهذا ما يمكن أن يبرر ردتهم العنيفة وكلامهم الجارح ضد الإداري.

بينما يمكن إرجاع إجابات التلاميذ بالنفي، إلى أن هؤلاء التلاميذ يخضعون لسلطة الإدارة ولا يقومون بردود فعل عنيفة تجاه أعضاء الإدارة، غير أنهم يمكن أن يحولوا غضبهم تجاه إحدى ممتلكات المؤسسة والعبث بها حيث أكد لنا أحد الإداريين عند مقابلتنا له بأنه (**يتم التعامل مع بعض التلاميذ بشكل صارم وقد يكون أسلوب خشن في بعض الأوقات، وذلك لضبط التلميذ داخل الساحة المدرسية، ولهذا الأسلوب انعكاسات على سلوكيات التلميذ لا تظهر في الحين وإنما التلميذ يتميز بنوع من الذكاء ويقوم بالانتقام من**

الإداري بتحطيم ممتلكات المؤسسة مثل تكسير المقاعد وغيره من التصرفات). وبالتالي، يبرز نوع أخر من العنف الذي قد يقوم به التلميذ والمتمثل في العنف الموجه ضد الممتلكات.

الجدول (32): يبين ما إذا كان أحد أعضاء الإدارة يفرط في تأنيب التلاميذ عند وقوعهم في الخطأ.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	106	%42.40	1	0.05	دال
لا	144	%57.60			
المجموع	250	100%			

توضح القراءة الإحصائية لنتائج الجدول (32)، ما إذا كان أحد أعضاء الإدارة يفرط في تأنيب التلاميذ عند وقوعهم في الخطأ، أن نسبة (57.60%) من التلاميذ نفت ذلك، وهي نسبة تمثل أكثر من نصف أفراد العينة، مقابل (42.40%) من التلاميذ ممن أجابوا بالإيجاب.

تشير إجابات أغلبية التلاميذ بالنفي، إلى أن الطابع العام لعلاقة التلميذ بالإدارة قائم على محددات العمل على توجيه التلميذ وتحديد مسار سلوكياته بما يتوافق ونظام الضبط التربوي الخاص بالمؤسسة التعليمية، فالكثير من التلاميذ أقروا بعدم إفراط العنصر الإداري في تأنيبهم عند وقوعهم في الخطأ وهذا دليل على وجود نوع من الليونة في إدارة العنصر الإداري لعلاقته بالتلاميذ بما يعزز التوافق المدرسي لدى التلاميذ ويعطي منحى أخر لاتجاه العلاقة التربوية، منحى قائم على معايير التجاوز ومبادئ التفاهم، و الاتجاه نحو التقبل الاجتماعي لأسس الضبط الإداري لدى غالبية التلاميذ.

بينما يمكن أن تدلل إجابات التلاميذ بالإيجاب، على أن أسلوب التأنيب المفرط المعتمد من قبل العضو الإداري لزجر التلميذ المخطئ يجعل التلميذ في دائرة تضييق، وبذلك يحاول التلميذ الخروج من مناخ السيطرة الذي يطبق عليه وذلك من خلال ممارسات سلوكية مختلفة، ضف إلى ذلك فإن الملاحظ على الأساليب العقابية المطبقة في الوسط التربوي ضد التلميذ نجدها في حد ذاتها أساليب تُغذي أفعال العنف لدى التلميذ؛ لأنها لا تحتوي التلميذ بشكل سليم وإنما تأخذ من مؤشرات التواصل العنفي القائم على التأنيب المفرط وحصر التلميذ ولومه على كل خطأ كمبدأ أساسي في تعاملاتها مع التلاميذ، فالتلميذ يعاقب أحياناً ولا يفهم سبب العقاب، ففي تصوراته أن أخطائه لا تستحق أن يعاقب أو يُأنب عليها. وبذلك نجد نسبة من التلاميذ تعاني من تأنيب العنصر الإداري لها وهذا ما قد يكون نتيجة أيضاً لطبيعة الخطأ الذي يقوم به التلميذ، متجاوزاً من خلاله معايير المجموعة الضبطية المدرسية، وذلك سعياً منه للانفلات من قيد الضبط بأي طريقة.

الجدول (33): يبين مدى تقيد أعضاء الإدارة المدرسية بالصرامة الحادة في التعامل مع التلاميذ دون مراعاة طبيعة ظروفهم، وما إن سبق وأن حدث تشابك لفظي حاد بين التلاميذ و بينهم.

تقيد أعضاء الإدارة المدرسية بالصرامة الحادة في التعامل مع التلاميذ دون مراعاة طبيعة ظروفهم	ما إن سبق وأن حدث تشابك لفظي حاد بينهم وبين أحد أعضاء الإدارة		المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	نعم	لا				
نعم	97 %38.80	40 %16	137 %54.80	42.933	1	00.00
لا	33 %13.20	80 % 32	113 %45.20			
المجموع	130 %52	120 %48	250 %100			

تبين معطيات الجدول أعلاه، أن أزيد من نصف التلاميذ (52%) أكدوا بأنه سبق حدوث اشتباك لفظي حاد بينهم وبين أحد أعضاء الإدارة، بينما النسبة المتبقية والمقدرة ب (48%) نفت ذلك. وكانت نتائج الجدول دالة احصائياً.

يؤكد الربط بين الصرامة الحادة التي يتقيد بها أعضاء الإدارة المدرسية في التعامل مع التلاميذ دون مراعاة ظروفهم، وحدوث التشابك اللفظي الحاد بين الطرفين، أن جل التلاميذ أكدوا ذلك وأجابوا بنعم بنسبة تفوق الثلث؛ أي ما يعادل (38.80%)، وهي نسبة نراها معتبرة ومعبرة عن وجود عنف لفظي بين العنصر الإداري والتلميذ، بينما نفت نسبة (32%) من التلاميذ ذلك.

ينطلق تفسيرنا لأعلى قيمة احصائية بالجدول من إجابات التلاميذ، المؤكدة على أن تقيد أعضاء الإدارة المدرسية بالصرامة الحادة في التعامل مع التلاميذ دون مراعاة طبيعة ظروفهم مما يجعلهم يدخلون في اشتباك

لفظي حاد معهم، من اعتبارين أساسيين، الاعتبار الأول مرتبط بضعف العلاقات الاجتماعية الغير رسمية (أي الخارجة عن المجال القانوني) التي تعمل على تحقيق الأُلفة بين – التلميذ وأعضاء الإدارة– يمكن أخذها كسبب في انهيار مكانة الإداري في مخيلة التلميذ، ويصبح التلميذ يحمل تصور سلبي لدور الإداري داخل الوسط المدرسي، من خلال عدم تمكن الإداري من فتح مجال إنساني للعلاقة التي تربطه بالتلميذ وحصرها في وظائفه القانونية البحتة وهو ما يقود للانفلات لدى التلميذ، وهذا ما أكده التراث النظري لفصل الاتصال التربوي لهذه الدراسة من خلال ما تم طرحه من قبل (هالة محمد شاكر: إدارة الصفوف، مرجع سابق، ص 108) في أنه "**إذا كانت الإدارة ذات قوانين صعبة وصارمة ووظيفتها الرئيسية هي وضع القوانين والتضييق على الطلبة قد تواجه صعوبات في تجاوب الطلبة معها حيث أن الطالب بطبعه يحب التحدي، ولا يتجاوب مع القوانين التي تأسر حريته وتقييده بشكل كبير كعدم السماح بالتحدث مطلقاً أثناء الحصة الدراسية أو بإلزام الطلبة بإحضار مواد معينة لحصة الأشغال المهنية، وإن لم يحضرها سوف يعاقب من قبل الإدارة المدرسية دون النظر لأسباب التي منعته بالالتزام بأوامر المعلم...إذن لابد من أن تكون الإدارة معتدلة في القوانين التي تسنها وتستخدم ليونتها مع الطلبة، بحيث تحقق الانضباط الصفي...**"[1]، أما الاعتبار الثاني المفسر لحصول الاشتباك اللفظي الحاد بين الطرفين نتيجة عدم مراعاة العنصر الإداري لطبيعة ظروف التلميذ، فهو متداخل مع الاعتبار الذي تم عرضه سابقا؛ ويكمن في أن عدم تقديم المساعدة والدعم التربوي الاجتماعي لتلميذ عندما يكون بحاجة إليها يؤدي إلى خلق بيئة مستعصية التواصل، وتقود في النهاية لعنف التلميذ اللفظي ضد الإداري. حيث تؤشر اجابات التلاميذ بالإيجاب، إلى نقص في مستوى الأساليب القائمة على تنمية العلاقات بين التلميذ وبيئته المدرسية، فالعنصر الإداري يعتبر الركيزة الأساسية في مساعدة التلميذ على تحقيق التكيف والاندماج الاجتماعي مع الوسط التربوي الذي يتفاعل ضمنه، غير أن اعتماد الإداري لأسلوب غير مرن في تحقيق ذلك يقود إلى نزاع لفظي بين التلميذ والعنصر الإداري.

بمقابل ذلك، يستند تفسيرنا لاجابات التلاميذ بالنفي، إلى أن نسبة معتبرة من التلاميذ تتخذ مواقف انسحابيه تجاه نظام الإدارة؛ وقد يعود ذلك لقناعات التلاميذ بأن النمط الإداري في تعاملاته مع التلاميذ غير متسامح وبذلك لا يبدي التلميذ ردود فعل عنيفة تجاه أفراد المجتمع الإداري.

[1] أنظر الفصل الثاني، ص56.

الجدول (34): يبين ما إن سبق وأن نعت التلاميذ أحد أعضاء الإدارة بألفاظ محقرة.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	125	%50	1	0.05	غير دال
لا	125	%50			
المجموع	250	%100			

جاءت نتائج الجدول (34) مناصفة بين نسب إجابات التلاميذ، والذي يوضح ما إن سبق وأن نعت التلاميذ أحد أعضاء الإدارة بألفاظ محقرة، حيث أن نصف التلاميذ أجابوا بالإيجاب بنسبة قدرت (50%)، مقابل نفس النسبة أجابت بالنفي، لذلك جاءت نتائج الجدول غير دالة احصائياً. إلا أنه يجدر بنا تفسير هذه المعطيات الإحصائية.

تدلل إجابات التلاميذ بالإيجاب، على وجود مناخ اجتماعي مدعم لظهور علاقات مبنية على العنف الذي غالباً ما ينطلق من سوء التفاهم بين التلميذ و عناصر الإدارة، بمعنى أن نمط التواصل بين الإداري والتلاميذ يفتقد لمستوى معين من اللين والرفق، وهو ما يشكل عاملاً سلبياً يقود إلى نفور نسبة معتبرة من التلاميذ من النظام المدرسي، مما يؤثر على سلوك التلاميذ وتصرفاتهم تجاه بعض عناصر الإدارة من خلال ردودهم العنيفة ونعتهم بألقاب مهينة غير مقبولة أخلاقياً واجتماعياً.

أما تعليل اجابات التلاميذ بالنفي، فربما يعود ذلك لكون أن سياق الحياة الاعتيادية اليومية لهؤلاء التلاميذ في اطار تفاعلات الأفراد والجماعات ضمن النسق المدرسي يغلب عليه التعامل بأدب مع عناصر الإدارة ووفق السلوك القويم. فالتلميذ اعتاد على نمط وقالب علائقي معين، خاصة وأنه لا تكاد وظائف الأطر الإدارية تخرج عن كونها ضبطية تأخذ من صيغ الأمر أساليب في التوجيه ومتابعة التلاميذ كقاعدة لها في التسيير التربوي.

الجدول (35): يوضح موقف التلاميذ من النظام الداخلي للثانوية.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
يخضعون له	115	%46	2	0.05	دال
يتمردون عليه	29	% 11.60			
لا يهتمون به	106	% 42.40			
المجموع	250	% 100			

بقراءة إحصائية لنتائج الجدول أعلاه، والذي يبين موقف التلميذ من النظام الداخلي للثانوية، يتضح أن أعلى نسبة من إجابات التلاميذ كانت لصالح التلاميذ الذين رأوا بأنهم يخضعون للنظام الداخلي لثانوية بنسبة

(46%)، تليها نسبة (42.40%) من التلاميذ الذين أقرو بأنهم لا يهتمون بالنظام الداخلي للثانوية، لتأتي أقل نسبة قدرت ب (11.60%) لإجابات التلاميذ ممن رأوا بأنهم يتمردون على النظام الداخلي للثانوية.

تجدر الإشارة إلى أن الجدول (35) يسعى لمعرفة ما إذا كان تواصل التلميذ مع عناصر الإدارة يحكمه موقف التلميذ من القانون الذي يوجه علاقاته داخل المدرسة وكذا علاقاته بمختلف الفاعلين التربويين، وما إذا كان هناك تقبل أم رفض للقانون المسير للحياة المدرسية في جانبها المتعلق بالتلميذ، وعلى هذا الأساس يمكن لنا استنتاج طبيعة التواصل بين التلميذ والإدارة وتوقع تأثيراته على سلوكيات التلاميذ داخل الفضاء المدرسي.

تفسر إجابات أغلبية التلاميذ بأنهم يخضعون للنظام الداخلي لثانوية، بوجود ضبط وحفظ للنظام بداخل المؤسسة التعليمية محل الدراسة، فالطابع العام لتوجه جل التلاميذ هو الانصياع لقوانين المؤسسة التعليمية الهادفة لتنظيم سير الحياة المدرسية وتربية الفرد وتهيئته للاندماج والتكيف مع المحيط التربوي والاجتماعي على حد السواء، من خلال إرساء قواعد موجهة لسلوكيات التلاميذ داخل الفضاء المدرسي.

بينما يمكن تعليل إجابات التلاميذ ممن رأوا بأنهم لا يهتمون بالنظام الداخلي لثانوية، بأن هؤلاء التلاميذ أخذو طابع اللامبالاة تجاه الصيغ القانونية لمؤسستهم التعليمية وفي هذا تجاهل لمعاييرها، وهو ما يمكن أن يدل على عدم تحقيق التواصل لدى نسبة معينة من التلاميذ الذين لا يستجيبون لسياق القانوني لمؤسستهم التعليمية، فصلة التلميذ بالقانون قد تتجسد بشكل أو أخر في مستوى علاقة التلميذ بالإداري، وهذا النمط من العلاقة يفتقد لرابطة التجاوب مع هذه القوانين لدى التلميذ وهو ما قد يؤدي بالضرورة إلى اختلالات في مستوى علاقة الإداري بالتلميذ.

في حين يأتي تفسيرنا لأقل نسبة من إجابات التلاميذ التي رأت بتمردها على النظام الداخلي لثانوية، بأنها لم تحقق التوافق مع المنظومة القيمية الضابطة للمؤسسة التربوية، وبذلك يجد التلميذ نفسه أسير مجموعة قوانين قد تكون في بعض الحالات ذات نمط تسلطي إذا تم استخدامها بشكل غير صحيح من طرف بعض الأطر المرجعية للإدارة، وهو ما يمكن أن يجر التلميذ نحو التمرد على كل ما له علاقة بالنسق القانوني للمؤسسة التعليمية، وعندما نتحدث عن تمرد التلميذ فنحن نتحدث عن نوع من العنف يتمثل في عدم الخضوع للضوابط المحددة لتصرفات التلاميذ داخل الوسط المدرسي والخروج عنها، وقد يأخذ هذا الخروج عن المعايير شكل عصيان للأوامر أو عدم تنفيذ ما هو مطلوب منه في حدود أسوار المدرسة.

الجدول (36): يبين مدى غضب التلاميذ حيال عدم اهتمام الإدارة بانشغالاتهم.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	114	%45.60	1	0.05	غير دال
لا	136	%54.40			
المجموع	250	%100			

يبرز التواصل الفعال مع الأفراد من خلال جملة من المؤشرات الدالة على نمط معين من التفاعل في سياق زماني ومكاني محدد، ويعد الاهتمام بقضايا الأفراد الذين نتواصل معهم داخل مجتمع معين من أولويات نجاح العلاقة الاجتماعية، وفي اطار النسيج المدرسي تعتبر الهيئة الإدارية عنصر فاعل في تحقيق مستوى من الفعالية التعليمية من خلال السهر على انجاح مختلف التفاعلات والعلاقات التربوية بين مختلف الفاعلين التربويين، وعلى ضوئها تتحدد عدة صور لعلاقات الإدارة، والتي تشمل علاقة التلميذ بها، وبما أن هناك انشغالات لدى التلميذ مرتبطة بالإدارة كان هناك تواصل ذو اتجاه عمودي، وعلى هذا الأساس نجد بيانات الجدول أعلاه، تجيب عما إذا كان عدم اهتمام الإدارة بانشغالات التلميذ يجعله يغضب، وقد أفرزت نتائج الجدول عن نسبة (54.40%) من إجابات التلاميذ بالنفي، مقابل نسبة (45.60%) من إجابات التلاميذ بالإيجاب، وهما نسبتان متقاربتان لذلك كانت نتائج الجدول غير دالة.

يمكن أن تشير إجابات التلاميذ بالنفي، إلى وجود حمولة سوسيوثقافية مترسخة لدى التلميذ حول توجهاته إزاء عدم اهتمام الإدارة بانشغالاته، خاصة في ظل كثافة المهام الإدارية، فكثرة مهام الإداري وتعددها تجعله لا يهتم ببعض انشغالات التلاميذ، وهذا في اطار ضيق الوقت من جهة وكثرة المهام الموكلة إلية من جهة أخرى. وبالتالي فإنه من الممكن أن يكون هؤلاء التلاميذ وضعوا في حسبانهم ذلك.

بينما يمكن أن تدل إجابات التلاميذ بالإيجاب، على أن هؤلاء التلاميذ يرون بأن العملية الاتصالية المتعلقة بالإدارة يغيب فيها عنصر ضروري في تسير شؤونهم التربوية الإدارية، فعدم الاهتمام بقضايا التلاميذ يحمل دلالة على اللامبالاة وتجاهل لقضايا التلاميذ وهو ما يترتب عليه غضب لدى هؤلاء التلاميذ، مما يعكس نقص في أبعاد الاتفاق والتماسك بين الطرفين وبالتالي يصعب تحقيق الاتزان العلائقي، ويُحدث هذا النمط من الاتصال المرتكز على عدم الاكتراث بمطالب وقضايا التلاميذ تأثير في سلوكيات التلاميذ لاحقاً.

الجدول (37): يوضح ردة فعل التلاميذ من تعسف أحد الإداريين في التعامل معهم حسب الشعبة:

الشعبة	ردة فعل التلاميذ من تعسف أحد الإداريين في التعامل معهم				المجموع	كاي مربع	درجة الحرية	قيمة sig
	التهديد اللفظي	التهديد بالضرب	الرمق بنظرات غضب	لا يفعلون شيئاً				
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	27 %10.80	29 %11.60	109 %43.60	16 %6.40	181 %72.40	5.747	3	0.125
جذع مشترك آداب وفلسفة	11 %4.40	4 %1.60	50 %20	4 %1.60	69 %27.60			
المجموع	38 %15.20	33 %13.20	159 %63.60	20 %8	250 %100			

يتوقف نجاح العملية الاتصالية التربوية على نجاح كل عناصره في أداء الدور المنتظر منهم، وتعد طريقة التواصل نقطة مهمة في ضمان السير الحسن لمختلف التعاملات بين الإدارة والتلاميذ، وهو ما تفصله نتائج الجدول أعلاه، الذي يوضح ردة فعل التلميذ تجاه تعسف أحد الإداريين في التعامل معهم وذلك حسب الشعبة، وقد كانت إجابات التلاميذ متفاوتة، حيث أقرا أغلبهم بأنه يرد على تعسف أحد الإداريين معه برمقه بنظرات غضب بنسبة بلغت (63.60%) وهي نسبة معتبرة، تليها نسبة (15.20%) من التلاميذ ممن رأوا أنهم يهددونه لفظياً، في حين رأت نسبة (13.20%) من التلاميذ أنهم يردون على تعسف أحد الإداريين عن طريق التهديد بالضرب، لتأتي أقل نسبة من اجابات التلاميذ ممن رأوا أنهم لا يفعلون شيئاً تجاه المعاملة التعسفية لأحد الإداريين بنسبة قدرت ب (8 %). غير أن نتائج الجدول جاءات غير دالة احصائياً.

وبربط متغير الشعبة بردة فعل التلاميذ من تعسف أحد عناصر الإدارة في التعامل معهم، فإنه يتضح أن أغلب التلاميذ يرموقون الإداري بنظرات غضب بنسبة تعادل (43.60%) وهؤلاء التلاميذ ينتمون لشعبة جذع

مشترك علوم وتكنولوجيا، وحتى باقي توزيع النسب فيما يخص ردة فعل التلميذ من تعسف العنصر الإداري فكان التفوق فيها لصالح تلاميذ التخصص العلمي على حساب التخصص الأدبي، حيث يأتي بعدها التهديد بالضرب بنسبة (11.60%)، ثم التهديد اللفظي بما يقارب (10.80%). وهي نسب رغم أنها ضعيفة إلا أنها تحمل دلالة في سياق تربوي اجتماعي، حيث توحي بانتشار متباين لمختلف مظاهر العنف في الوسط المدرسي محل الدراسة، وأن المؤسسة التعليمية تعاني من حالات عنف بأشكاله المختلفة. ومنه نستنتج أن تلاميذ جذع مشترع علوم وتكنولوجيا هم الأكثر توجها نحو ممارسة العنف خاصة في شكله الرمزي المجسد في نظرات الغضب، وربما يعود تفسيرنا لتفوق التخصص العلمي في ممارسة العنف لاعتبار أن أغلب عينة الدراسة هم تلاميذ ينتمون لجذع مشترك علوم وتكنولوجيا هذا من جهة. ومن جهة أخرى، نستطيع القول أن العنف يمارس من طرف التلاميذ على اختلاف التخصص فهو موجود وبشكل لافت بالرغم من بروزه أكثر في شعب دون الأخرى.

في محاولة لفهم أكثر لهذه النسب، يمكن أن ترد هذه النسب لجملة من العوامل، فالتعسف فعل مشين بحق التلميذ يقابله جل التلاميذ بالرفض من خلال نظرتهم المعبرة على أن الوظائف التواصلية في المواقف الاجتماعية بين الطرفين تعرف ارتباك وتنافر، في حين يمكن أن نفسر لجوء التلاميذ لأسلوب التهديد اللفظي العاكس لمستوى العنف اللفظي، أن هؤلاء التلاميذ لا يصمتون تجاه ما يمارس ضدهم، حيث يعتبرون الإداري أداة تعسف وتخويف وهو ما فيه قمع وهضم لحقوقهم وبالتالي يأخذ هؤلاء التلاميذ من التهديد اللفظي طريقة لمواجهة هذا التعسف، بينما هناك من التلاميذ من يتخذ من التهديد بالضرب كطريقة لرفض الأسلوب التعسفي والقهري لأحد أعضاء الإدارة، حيث يترتب عن هذا الأسلوب التواصلي الخاطئ نشوء نزعة عنف جسدي لدى فئة معينة من التلاميذ، حيث أن من نتائج استخدام التعسف اختلال الجسر الذي يربط بين التلميذ والبيئة المدرسية، وهو ما يدل على أن الإداري ليس كفئ في أداء أدواره تجاه التلاميذ أي وجود قصور في مستوى دوره في هذا الجانب. بينما هناك قلة قليلة من التلاميذ من لا يبدى ردة فعل مضادة، ويمكن تفسير ذلك بأن هؤلاء التلاميذ يتجهون نحو العزوف عن التورط مع الإدارة في علاقات عنيفة، فالتلميذ في هذه الحالة على نسبة من الوعي بصلاحيات سلطة الإدارة عليه.

ومنه نستنتج أن النمط السائد في عنف التلميذ تجاه الإداري هو عنف رمزي يقوم به أكثر تلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا . وهذا في وجود أشكال مختلفة للعنف تجاه الإداري تظهر بنسب متفاوتة.

الجدول (38): يبين ما إذا كان التلاميذ يعانون من عدم تعاون أعضاء الإدارة معهم في حالة تعرضهم لمشكلة ما.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	106	%42.40	1	0.05	دال
لا	144	%57.60			
المجموع	250	%100			

تؤكد بيانات الجدول أعلاه، أن أكثر من نصف أفراد عينة الدراسة من التلاميذ نفوا عدم تعاون أعضاء الإدارة معهم في حالة تعرضهم لمشكلة ما، بنسبة قدرت ب (57.60%)، مقابل نسبة (42.40%) من التلاميذ ممن رأوا عكس ذلك.

ترجع اجابات أغلبية التلاميذ بالنفي، ربما لكون هؤلاء التلاميذ لم يصادفوا مشكلات مع عناصر الإدارة متعلقة بمساندتهم لهم، خاصة وأن الممارسات التواصلية لتلاميذ تتحدد في اطار ما هو متاح وقد يدل ذلك على وجود نسق من القواعد الإدارية الداعية لمساندة التلاميذ وتقديم يد العون لهم وهو ما يحافظ عليه بعض عناصر الإدارة.

بينما تُفصح إجابات التلاميذ بالإيجاب، على أن عناصر النظام الإداري داخل النسق المدرسي لا تعمل بطريقة تعاونية وتكاملية مع نسبة معتبرة من التلاميذ، وهؤلاء التلاميذ لا يجدون الدعم والمساندة التي تتطلبها طبيعة الحياة المدرسية، الأمر الذي قد يزعج نسبة من التلاميذ، وهو ما يعكس نمط ونوعية البيئة الاجتماعية المدرسية السائدة، ويمكن اعتبارها بيئة منفرة لهؤلاء التلاميذ، حيث لا يمكن رفع مستوى التواصل إلى قيمة التعاون بين الأطر الإدارية وهؤلاء التلاميذ. خاصة وأن فترة تواصل التلاميذ مع الإداري قليلة لا تسمح بنسج علاقات ذات بعد اجتماعي وتعاوني بين الطرفين، فالتلميذ لا يتواصل مع الإداري إلا في حالات نادرة تحكمها الضرورة ويفرضها التماشي مع الواقع التربوي. وهذا ما تم **ملاحظته** من قبل الباحثة حيث تم معاينة طبيعة تواصل التلاميذ مع عناصر الإدارة فوجد أنه محدود ولا يتسم بالفعالية، ولا يتم إلا عند الضرورة والحاجة أو لشكوى ضد أستاذ معين.

الجدول (39): يبين ما إن سبق وتعرض التلاميذ لصراخ أحد أعضاء الإدارة في وجههم.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	175	%70	1	0.05	دال
لا	75	%30			
المجموع	250	100%			

تترجم معطيات الجدول (39)، ما إن سبق وأن صرخ أحد أعضاء الإدارة في وجه التلميذ دون سبب، حيث أجاب أكبر عدد من التلاميذ بالإيجاب بنسبة بلغت (70%)، في مقابل ذلك رأت نسبة (30%) من التلاميذ عكس ذلك، و كانت نتائج الجدول دالة احصائياً.

يشير إقرار التلاميذ بتعرضهم لصراخ من قبل أحد عناصر الإدارة في مواقف اتصالية معينة ودون سبب إلى وجود تجاوز لكرامتهم وحقهم في أن يحصلوا على التقدير، فهذا التجاوز لذات التلميذ باعتباره فاعل اجتماعي في وسط تربوي توحي بانتهاك علني لحق التلميذ، وقد يترتب عن هذا الصراخ الغير مبرر الرد بقوة وغضب من قبل التلميذ. فبدل أن يحقق أعضاء الإدارة التواصل السليم بطريقة تكفل حرية التلميذ وكرامته يتم قهره بشكل يمكنه من تغذية السلوكيات السلبية ضد وسطه التربوي وضد عناصر الإدارة بالتحديد. اضافة إلى أن صراخ الإداري في وجه التلميذ يعتبر مبدأ لتسلط الإداري ويعكس النمط التقليدي لدور أعضاء الإدارة.

بينما يدل إقرار التلاميذ بأنهم لم يسبق لهم وأن تعرضوا لصراخ أحد عناصر الإدارة في وجههم، على وجود نمط من التواصل الحذر بين الطرفين، فقد تتشكل لدى هؤلاء التلاميذ رؤية حول عدم تكافؤا مستوى التواصل بينهم وبين أعضاء الإدارة فيخضع التلاميذ لقواعد التوجيه الإداري لهم، إذ أنهم لا يجابهون عناصر الإدارة خوفاً من قرارات مجحفة في حقهم ولا تخدمهم وهو ما يشير لوجود مسافة بين التلاميذ وعناصر الإدارة مسافة يتخذها التلميذ لضمان استقراره الاجتماعي في علاقاته التربوية والإدارية.

الجدول (40): يبين ما إذا كان التلاميذ يعانون من عدم مساواة أعضاء الإدارة في أسلوب التعامل معهم مقارنة بباقي زملائهم.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	108	%43.20	1	0.05	دال
لا	142	%56.80			
المجموع	250	%100			

توضح بيانات الجدول أعلاه، ما إذا كان التلاميذ يعانون من عدم مساواة أعضاء الإدارة في أسلوب التعامل معهم مقارنة بباقي زملائهم، وقد أجاب أكثر من نصف أفراد عينة الدراسة من التلاميذ بالنفي بنسبة بلغت (56.80%)، في حين رأت نسبة (43.20%) من التلاميذ بعكس ذلك.

يمكن أن نعزو اجابات أعلى نسبة من التلاميذ في أنهم لا يعانون من عدم مساواة أعضاء الإدارة في التعامل معهم مقارنة بباقي زملائهم، إلى أن هؤلاء التلاميذ تمكنوا من إقامة روابط اجتماعية بينهم وبين عناصر الإدارة على نحو يضمن إرساء قوانين المساواة في التواصل مع عناصر الإدارة، فالعلاقة قائمة بالأساس على عدالة أفراد الإدارة في التعامل مع هؤلاء التلاميذ، ويظهر ذلك من خلال تنظيم الحياة المدرسية في جانبها المتعلق بالتلاميذ على نحو يضمن متابعة المعيش اليومي استناداً لقيم العدالة والمساواة في تنشئة التلاميذ. وكذلك يمكن أن نضيف اعتبار أخر يتجلى في كون هؤلاء التلاميذ يتقيدون بضوابط التنظيم المدرسي ولا يرون في معاملة عناصر الإدارة لهم أي ظلم أو انتهاك لحقوقهم وهو عكس ما رأته نسبة أخرى من التلاميذ.

إذ يمكن أن نفسر اجابات التلاميذ بالإيجاب، بأن افتقاد بنية التواصل بين هؤلاء التلاميذ وأعضاء الإدارة لمبدأ المساواة في التعامل يوسع من المسافة الاجتماعية بين الطرفين ويجعل التلاميذ يعانون من التفرقة، بمعنى أن أفراد النسق الإداري قد تغيب لديهم في بعض الأحيان المساواة في التعامل مع هؤلاء التلاميذ وهذا موجود في الكثير من المؤسسات التعليمية الجزائرية ككل ولا ينحصر في المؤسسة التعليمية محل الدراسة فقط، فبدل أن يوجهوا التلاميذ وجهة صحيحة متزنة فإنهم يساهمون بتصرفاتهم الغير متساوية بتشكل نمط من الترسبات العنفية لدى التلميذ تجاههم، فقد لا يراعي عناصر الإدارة انعكاسات أسلوبهم على سلوكيات التلاميذ، فقد تغيب الشروط الموضوعية في متابعة التلاميذ والتواصل معهم بكل معاني العدالة والمساوة وهو ما قد يجعل هؤلاء التلاميذ يسيرون ضد المبادئ الأخلاقية والقيمية وينتهجون أساليب خاطئة كطريقة للرد على عناصر الإدارة. وخاصة التلاميذ المتمردون على أنظمة الضبط المدرسي فيتم معاملتهم على نحو مختلف وهو ما قد يرى فيه هؤلاء التلاميذ عدم مساوة في التعامل معهم، غير أننا نرى بأن عدم حرص عناصر الإدارة على المساواة في التعامل بين جميع التلاميذ قد يقود لممارسات سلبية لدى هؤلاء التلاميذ ضدهم.

الجدول (41): يبين ما إذا كان أعضاء الإدارة يرفضون الاستماع لتلاميذ.

الإجابة	التكرار	النسبة	درجة الحرية	قيمة sig	الدلالة
نعم	105	%42	1	0.05	دال
لا	145	%58			
المجموع	250	%100			

تؤشر نتائج الجدول (41)، الذي يوضح ما إذا كان أعضاء الإدارة يرفضون الاستماع لتلاميذ، إلى أن أكثر من نصف أفراد عينة الدراسة من التلاميذ أجابوا بالنفي بنسبة (58%)، مقابل نسبة (42%) من التلاميذ ممن رأوا عكس ذلك.

انطلاقاً من النتائج المتوصل إليها يمكن تفسير اجابات أغلبية التلاميذ بالنفي، بعدم وجود صعوبة لدى هؤلاء التلاميذ في بناء عملية تواصلية مُتمأسيسة على شروط الاستماع والاستقبال، وهو الأمر الذي يقود لتحقيق التقارب الاجتماعي بين عناصر الإدارة والتلاميذ، بمعنى أن عناصر الإدارة يشغلون مكانة هامة في انجاح متطلبات النظام المدرسي من خلال استماعهم لتلاميذ، وعليه تتوازن العلاقة التربوية بين الطرفين بشكل يحقق الاستقرار التربوي لهؤلاء التلاميذ.

بينما يمكن أن ترجع اجابات التلاميذ بالإيجاب، إلى أن عدم تعاطي الإداري مع نسبة معتبرة من التلاميذ وتجاهله لهم يحمل نوع من الصَد السلبي، وهو ما يزعج هؤلاء التلاميذ، فتصرف الإداري يحمل رسالة إلى التلميذ بأنه غير مرحب به وهذا الأمر لا يشجع فئة معينة من التلاميذ على التواصل مع الإدارة ويزيد من احتمالات وقوع التلاميذ في الأخطاء ويجعل التلميذ يبني علاقاته مع الإدارة بعنف لتحقيق القبول لديهم، وبالتالي يقود التلاميذ لأن لا يتواصلوا مع الإدارة إلا في حالات وقوع مشكلات معينة أو لضرورة القصوى، وهو ما يضفي لاختلالات وظيفية في العلاقة التي تربط هؤلاء التلاميذ بعناصر الإدارة. وهو ما يعكس لنا مستوى الخطاب التواصلي القائم على نوع من السطحية لدى الكثير من التلاميذ فلا يلقي التلاميذ هنا بالاً لتواصل الإداري الغير مستمع له، والأصل أن الاستماع هو بداية لتواصل سليم وغيابه هنا قد يقود لتواصل سيء بين الطرفين.

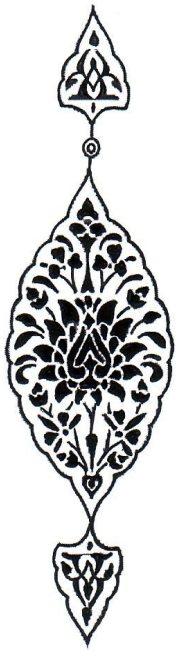
خلاصة:

كانت هذه نتائج الدراسة الميدانية، حيث بينت محصلة النتائج أن معوقات الاتصال التربوي تساهم في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف بالوسط المدرسي محل الدراسة، حيث تحققت الفرضية الأولى المتعلقة بمعوقات الاتصال المرتبطة بالأستاذ وظهور العنف الرمزي لدى التلميذ بنسبة كبيرة، وثبت تحقق الفرضيات المتعلقة بمعوقات الاتصال المرتبطة بجماعة الأقران وعنف التلميذ الجسدي بدرجة ضعيفة، وكذا تحقق الفرضية المرتبطة بمعوقات اتصال الإدارة المدرسية وعنف التلميذ اللفظي، وذلك بنسبة متوسطة، الأمر الذي دفعنا لتأكيد صحة الفرضية العامة.

وبشكل أكثر تفصيل، سيتم مناقشة نتائج الدراسة في ضوء فرضيات الدراسة والدراسات السابقة، من خلال الفصل الموالي.

الفصل الثامن

مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج واستنتاجات عامة



تمهيد

أولا: مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج والدراسات السابقة.

1- مناقشة الفرضية الجزئية الأولى.

2- مناقشة الفرضية الجزئية الثانية.

3- مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة.

ثانيا: استنتاجات عامة.

تمهيد:

ورد هذا الفصل تبعاً للسيرورة العلمية العملية لمنهجية البحث السوسيولوجي، فدراستنا تنطلق من أهداف ذات أبعاد اجتماعية تربوية وبالتالي فهي تخضع لأسس البحث العلمي الاجتماعي، والذي يتطلب الوصول إلى النتائج حول الظاهرة المدروسة، لذلك سنعمد من وراء هذا الفصل إلى مناقشة الفرضيات من خلال النتائج المتحصل عليها من العرض الإحصائي للموضوع محل الدراسة، وذلك بالاختبار والتحقق والكشف عن الكيفية التي تؤدي بها معوقات الاتصال لظهور العنف لدى تلميذ المرحلة الثانوية، والذي تم بناء ثلاثة فرضيات له، وباعتبار أن الفرضية هي إجابة مؤقتة قابلة لتحقق والاختبار، سيتم ضمن هذا الفصل التأكد مما إذا كانت معوقات الاتصال تساهم في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف بالوسط المدرسي محل الدراسة، حيث حاولنا الاستفادة من النتائج السابقة وتوظيفها عندما تصبح إمكانية الاستفادة منها متاحة في مناقشة الفرضيات.

أولا: مناقشة فرضيات الدراسة في ضوء النتائج والدراسات السابقة.

الفرضية العامة "تساهم معوقات الاتصال التربوي في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف بالوسط المدرسي الجزائري."

1. **مناقشة الفرضية الجزئية الأولى:**

والتي صيغت على النحو التالي: "**تساهم معوقات الاتصال المتعلقة بالأستاذ في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الرمزي بالوسط المدرسي الجزائري.**" وقد تم الاعتماد في هذه الفرضية على مؤشرات محددة سيتم مناقشة هذه الفرضية في ضوئها كما يلي:

تبعاً لما تم عرضه من شواهد كمية، فسيتم مناقشة هذه الفرضية بالاستناد بشكل أساسي على الجداول (**6، 7، 8، 9، 16، 17**)، حيث يتضح من خلال البيانات الميدانية المتعلقة بهذا الجزء، وفيما يخص مدى افتقاد الأستاذ لآليات الحوار الفعال، فتبين أن أكثر من ثلثي التلاميذ أكدوا ذلك، حيث بلغت نسبتهم (69.6%) (**أنظر الجدول6**)، وتعكس هذه النتائج أن عدم فتح مجال من الأستاذ للحوار البناء مع التلاميذ يضفي إلى جو اجتماعي سلبي داخل جماعة القسم مما يقود التلميذ إلى ملاحظة هذا النقص في مستوى الوظائف الحوارية التربوية، وبالتالي نستنتج أن قيمة الحوار لدى الأستاذ مفقودة، اضافة إلى عجزه عن بناء قنوات تفاعلية تشجع التلميذ على التواصل في سياق الدرس، وبمعنى سوسيولوجي نجد أن قيمة الحوار تعتبر قيمة مرجعية وأساسية في مختلف الممارسات التربوية الاجتماعية داخل المجتمع المدرسي عامة والصفي خاصة، ونقص هذه القيمة يضفي إلى عدم استقرار في العلاقة التربوية في مواقف تعليمية معينة، من زاوية أخرى يمكن إرجاع ضعف لغة الحوار لدى الأستاذ إلى أن الفرد يعتبر منتوج مجتمعه فالأستاذ فرد من مجتمع كبير يحمل خصائصه وصفاته ونحن نعلم أن

المجتمع الجزائري مجتمع تضعف لدى أفراده لغة الحوار السليم فهو مجتمع يفتقد لأساسيات العملية الحوارية البناءة، كما أن التلميذ أيضاً فرد أنشئ في سياق مجتمعي وهو يحمل توجهات اجتماعية نحو ممارسات سلوكية معينة فله استعداد وقابلية ذات مرجعية مجتمعية توجهه، وبذلك تنعكس خصائص الفرد الاجتماعية داخل المدرسة والقسم، ويصبغ الجو الاجتماعي التعليمي بدلالاته الرمزية. فالقيم والممارسات الاجتماعية للفرد تعكس داخل الوسط المدرسي وهذا ما يؤكده دوركايم في قوله "**التربية ليست سوى صورة المجتمع وانعكاس له، ... وهي لا تكون سليمة إلا حين تكون الشعوب ذاتها سليمة ومعافاة، ولكنها تفسد بفسادها دون أن تتمكن من التغير من تلقاء ذاتها**". (أنظر الفصل الثالث: العنف في الوسط المدرسي، مقاربات في سوسيولوجيا التربية، ص97) لذلك جاءت نتائج (كا^2) دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (95%)، كما أننا ومن خلال مقابلة بعض الأساتذة أكدوا لنا على **أهمية استخدام أسلوبي الحوار والمناقشة** في اطار العملية التعليمية غير أن الظروف غير مواتية لذلك سواء تلك المتعلقة بكثافة المنهاج أو بصعوبة تحكم الأستاذ نفسه في هذه الطريقة. وهو ما أكدته دراسة (دراسة سلطاني فضيلة: الاتصال ومهارات التعامل في المؤسسات التعليمية من وجهة نظر الأساتذة دراسة ميدانية على عينة من ثانويات ولاية الشلف) في "**أن معظم الأساتذة رأوا بأن المناخ العام للمؤسسة (أي البيئة التربوية الاتصالية) لا يساعدهم على أداء مهامهم.**" (أنظر الفصل الأول، الجزء المتعلق بالدراسات السابقة) ولذلك فإن بيئة الاتصال التعليمية تؤثر على عمليات نقل وتبادل المعارف وهو ما يقود في الأخير لظهور مشكلات تواصلية مع التلميذ، وقد توصلت في هذا الصدد دراسة (نزار ياسر خير الله الدلفي: معوقات الاتصال من وجهة نظر التدريسيين في مدارس محافظة واسط) إلى أن "**أكثر المجالات أثرا في معوقات عملية الاتصال والتواصل هو مجال بيئة الاتصال.**" (أنظر الفصل الأول، الجزء المتعلق بالدراسات السابقة)

أما فيما يتعلق، بما إذا كان التلاميذ يتجنبون النظر إلى الأستاذ الذي ينزعجون منه، فلوحظ أن أكثر من نصف التلاميذ أكدوا ذلك وأجابوا بالإيجاب (**أنظر الجدول7**)، حيث يتجنب التلاميذ النظر للأستاذ ويحاولون تجاهله نتيجة تقلص مساحة التفاعل داخل القسم بسبب وجود نقص في مستوى مكونات الكفاءة التدريسية للأستاذ، فتجنب النظر للأستاذ من قبل التلميذ يوحي بالانزعاج واللامبالاة وهو يعتبر مؤشر لعنف رمزي متمثل في التجاهل، ويمكن أخذها كمؤشر لفشل الأستاذ في توصيل المعلومة بالشكل المطلوب مما يسبب انزعاج لدى التلميذ، فنسيج العلاقات ذات الطابع التربوي والاجتماعي التي تجمع عناصر العملية التعليمية يتراجع ويفقد ديناميته وقد يرسم طريقه نحو ممارسات سلوكية خاطئة لتلميذ ضد مدرسه، ومنه جاءت نتائج (كا2) دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (95%)، وهذا ما **أكدته نتائج دراسة (صالح العقون: البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية)، حيث توصلت هذه الدراسة إلى أن"غضب التلميذ وقلقه**

الناتجين عن عدم فهم الدروس يؤدي إلى ارتكابه لسلوك العنف داخل المؤسسة." (أنظر الجزء المتعلق بالدراسات السابقة، الفصل الأول)

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أيضاً، وفيما يتعلق بمدى تهميش الأستاذ لمشاركة التلاميذ في الدرس (**أنظر الجدول 8**). أن أزيد من ثلثي التلاميذ أكدوا ذلك، فتغيب لدى الكثير من المدرسين منهجية التعامل مع التلاميذ بشكل أكثر اجتماعية وعدالة، حيث ينظر هؤلاء التلاميذ إلى طريقة الأستاذ وأسلوبه التواصلي القائم على التهميش بأنه يحمل نوع من التحيز. اضافة إلى أن الأستاذ داخل القسم يعد مركز سلطة وقوة ويحتل مكانة أساسية داخل النسق الصفي، وبمجرد ابتعاد الأستاذ عن استخدام الأسلوب الديمقراطي واستغلال مكانته داخل القسم وقيامه بتجاهل مشاركات بعض التلاميذ على حساب الأخرين خاصة وأن الكثير من المدرسين يحبذون التواصل أكثر مع التلاميذ الذين يجلسون بالمقاعد الأمامية داخل الصف، ويهملون التلاميذ الذين يجلسون بالمقاعد الخلفية وهذه النقطة بالتحديد تدخل في سياق الحكم المسبق لبعض الأساتذة على التلاميذ، حيث يحملون نظرة سلبية عن التلاميذ الذين يجلسون بالأماكن الخلفية من حيث أنهم لا يهتمون بالدرس وبأنهم مصدر للفوضى.

أما فيما يخص الربط بين مدى معاناة التلاميذ من مشكلة في التفاعل مع الأستاذ أثناء شرح الدرس، ونظرتهم المحقرة للأستاذ الذي يضيق من حريتهم في التعبير, فقد أكد ما يقارب ثلثي التلاميذ أنهم ينظرون باحتقار للأستاذ الذي لا يتفاعل مع ما يقولونه (**أنظر الجدول رقم 9**)، وبنظرة اجمالية لمحصلة نتائج الجدول نصل للقول، أن ما يقارب ثلثي التلاميذ ينظرون باحتقار للأستاذ الذي يضيق من حريتهم بنسبة بلغت (61.20%)، منهم أزيد من ثلث التلاميذ (31.20%) لا يعانون من مشكلة في التفاعل مع الأستاذ أثناء شرح الدرس و(29.60%) منهم أكدوا وجود مشكلة في التفاعل مع الأستاذ. وبالتالي فسواء يعاني التلاميذ من مشكلة في التفاعل أم لا فإن نظرة الاحتقار للأستاذ من قبل تلاميذه موجودة، وهذا ما عكسته الدلالة الاحصائية في الجدول. وبما أن نظرة الاحتقار موجودة في كلتا الحالتين سواء بوجود مشكلة في التفاعل أم لا؛ فإننا نرى بأن طبيعة التربية في حد ذاتها هي التي قد تساهم في ظهور هذا النمط من العنف لدى التلاميذ إذ "**تتجه التربية بالأبناء لا إلى تحقيق ملكاتهم وصقل مواهبهم وإرضاء طموحاتهم ولكن إلى صبهم في قوالب بالشكل الذي يرضى عنه الكبار ويقبلونه، فمواد الدراسة لا تلتقي مع اهتماماتهم، ولا تجيب عن تساؤلاتهم بل ولا تساعدهم في فهم الواقع فهماً موضوعياً سليماً، ومنهج الدراسة يبعدهم عن الواقع ويعزلهم عن التجربة الحسية ويكون فيهم نوعاً من سوء الفهم لهما والتعالي عليهما، وفضلاً عن هذا فإنه يقدم لهم النظام الاجتماعي القائم باعتباره معطى يرتفع عن النقد ولا يقبل المناقشة.**"[1]

[1] عزت حجازي: **الشباب العربي ومشكلاته**، عالم المعرفة، ط6، الكويت، 1985، ص74.

وتؤشر هذه النتيجة إلى أن الجو التعليمي الذي لا يسوده التفاعل هو من بين أسباب لجوء التلميذ للعنف المتمثل في نظرة الاحتقار الموجهة للأستاذ، وهو ما يمكن أن يدل على نقص في مستويات تكوين الأستاذ في طرق التعامل والتواصل مع التلاميذ وهذه النقطة بالذات توصلت إليها نتائج دراسة (لباز بن زيان: معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسة التربوية، دراسة ميدانية لعينة من أساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة) حيث تبين أن " **تباين تكوين الأساتذة بوصفهم مرسلين في العملية الاتصالية يعيق أدائهم في إحداث التفاعل الصفي.**"

وهو ما يعكس الخلل في أدوار الأستاذ، إذ أن المتوقع أن يتفاعل الأستاذ مع مشاركة التلميذ ومع كل ما يقوله، فتوقعات الدور لدى التلميذ عن دوره المتمثل حسبه في المشاركة والحصول على المعرفة وتوقعاته تجاه دور أستاذه وهو التفاعل مع ما يقوله التلميذ هو أساس العملية التواصلية في مواقف تعليمية معينة، وعدم تفاعل الأستاذ هنا هو عكس توقعات التلميذ التي يحملها حول دور أستاذه؛ فما يجده التلميذ عكس ما يتوقعه، وهو ما ينجر عنه خلل في بنية العلاقة التربوية التي تجمع بين الطرفين الأمر الذي يقود إلى خلل في دور التلميذ أيضاً ويؤدي إلى نزعة عنف لدى التلميذ والتي يؤشرها بنظرات الاحتقار تجاه مدرسه، وهذا ما أكدت عليه المقاربة الوظيفية حيث "**تفسر العنف بأنه فشل الطالب في أداء الأدوار التي يجب عليه تأديتها، وبالتالي فإن العنف سلوك منحرف خالف التوقعات المشتركة والمعترف بها كنظم شرعية داخل النسق الاجتماعي.**" (**أنظر الفصل الثالث: العنف في الوسط المدرسي مقاربات في سوسيولوجيا التربية، ص102**) في نفس السياق تحدثت أيضاً عن جملة هذه التوقعات والسلوك المقاربة التفاعلية الرمزية، خاصة ما يتعلق بنظرتها لسلوكيات الفرد التي تتحدد وفقاً لهذه التوقعات إذ ترى هذه المقاربة أنه "**يتم تنظيم السلوك داخل الجماعات وبين الجماعات المختلفة وتنسيقه من خلال التوقعات (Expectation) وهي التوقعات التي تخلق وتتطور بواسطة الآخر الهام أو المؤثر أو الآخر المعمم (أي الآخر كرمز عام). فالناس من خلال التفاعل يتعلموا أن يتصرفوا بالطريقة التي يتوقعها الآخر منهم، ومن ثمة فهم يراعوا أن يكون سلوكهم مطابقاً للأنماط السلوكية التي تحدث في المؤسسات والنظم الاجتماعية التي خلقوها وهم يعلمون أيضاً أن الآخرين لديهم نفس التوقعات. ومن هنا فإن أنماط العلاقات بين الناس وجماعاتهم تشكل البيئة الاجتماعية (Social) وتتجلى طبيعة المجتمع في كونها انعكاس للتوقعات المتبادلة.**"[1] غير أن الخروج عن هذه التوقعات يضفي إلى وجود ممارسات عنفية لدى الفرد وهو ما أكدته نتيجة دراستنا ضمن هذا الاطار.

أوضحت نتائج الدراسة الحالية، فيما يخص ما إذا كان التلاميذ يشيرون بتعابير وجههم الحادة على تصرفات أستاذهم الغير لائقة، أن ثلثي التلاميذ يشيرون بتعابير وجههم الحادة تعبيراً عن رفضهم لهذه الطريقة في التواصل معهم (**أنظر الجدول 16**)، إذ يتطلب من الأستاذ أن يكون مرن في طريقة تواصله مع أفراد جماعته الصفية ويتحلى بنمط التدريس الغير متسلط، غير أن الكثير من المدرسين يعتمدون أسلوب غير لائق في تعاملهم مع تلاميذهم لكسب مكانة وهيبة لديهم مما قد ينجر عنه انحراف في سلوكيات التلميذ،حيث نجد أن أكبر نسبة

[1] خالد حامد: **المدخل إلى علم الاجتماع**، جسور للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2008، ص 125-126.

والتي تقدر ب (66%) من التلاميذ، أقروا بأنهم يشيرون بتعابير وجههم الحادة رفضاً منهم لطريقة الأستاذ الغير لائقة في التواصل معهم. خاصة وأن طريقة التواصل بقسوة تعتبر من الأساليب الشائعة ضمن الوسط التربوي الجزائري والعربي على حد السواء ومن بين مخلفات هذا الأسلوب أنه يسبب هشاشة في العلاقات التربوية ويجعل التلاميذ ينزعجون منه ويردون بشكل عنيف من خلال التأشير بالنظر الحادة للوجه، حيث أن الأسلوب الغير لائق في التعامل ينتج عنه بالضرورة ردود فعل عنيفة. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (صالح العقون: البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية) حيث بينت هذه الدراسة ما يلي: "**يلجأ بعض الأساتذة إلى الرد بقسوة على بعض التصرفات الخاطئة لتلاميذهم الأمر الذي ينتج عنه رد فعل من التلاميذ متمثلاً في تعنيفه للأستاذ.**" (**أنظر الفصل الأول الجزء المتعلق بالدراسات السابقة**).

أما ما يتعلق بما إن سبق وغضب التلاميذ من الأستاذ لدرجة ضرب الطاولة بعنف، فقد أوضح جدول (**17**) بأن معظم التلاميذ لم يسبق لهم وأن غضبوا من الأستاذ لدرجة ضرب الطاولة بعنف بنسبة (54%)، وإذا أدخلنا متغير أسلوب التسلط للأستاذ في التواصل مع التلاميذ وربطناه بمدى غضب التلاميذ من الأستاذ لدرجة ضرب الطاولة بعنف، فإننا نجد أن (34.80%) أي أكثر من ثلث التلاميذ أكدوا باتباع الأستاذ للأسلوب المتسلط في التواصل معهم وأنهم سبق وغضبوا من الأستاذ لدرجة ضرب الطاولة بعنف وهي النسبة الغالبة، ويمكن تفسير نشوء اشارات عنف من خلال ضرب التلميذ لطاولة بشكل قوي، باعتبار أن الأسلوب المتسلط في تواصل الأستاذ مع التلميذ ينتج عنه تقلص في عملية التبادل العلائقي بين الطرفين وبذلك يختل تماسك المجموعة الصفية، ويسقط الأستاذ كقدوة ورمز لدى هؤلاء التلاميذ ويقومون بالرد عليه بطريقة عنيفة. خاصة وأن "**الجو الذي يسيطر على عدد كبير من المؤسسات التربوية العربية هو جو الكبت الفكري ... كما أن التربية العربية، بنيتها وتوجهاتها وأساليبها تعمل في كثير من الأحيان على تكريس مناخ السلطوية. والسلطوية هي الخضوع التام للسلطة ومبادئها بدلاً من التركيز على الحرية، أو هي استخدام القوة لذات القوة ومن صورها الشدة، العقاب، وإلقاء الأوامر والتهديد والتوبيخ والإحراج، والعنف والتمييز، والحرمان من الحقوق، والفرض بالقوة، ومصادرة الحركة، وعدم مراعاة إنسانية الإنسان.**"[1]

من خلال ما تم عرضه، يتبين أن أغلب مؤشرات الفرضية الجزئية الأولى لدارسة الحالية من (افتقاد الأستاذ للحوار الفعال، تجنب التلاميذ النظر للأستاذ، تهميش الأستاذ لمشاركة التلاميذ، نظرة التلميذ المحقرة للأستاذ، وتعابير الوجه الحاذة لتلاميذ ضد الأستاذ) تحققت وبالتالي دلت على صحة الفرضية القائلة:"**تساهم معوقات الاتصال المتعلقة بالأستاذ في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الرمزي بالوسط المدرسي الجزائري**".

[1] محمد عباس نور الدين: **التمويه المجتمع في المجتمع العربي السلطوي**، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 2000، ص48.

وعليه، يمكن القول **أن الفرضية الجزئية الأولى تحققت بدرجة كبيرة**، وهي نفس النتيجة التي توصلت إليه دراسة (صالح العقون: البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية) في أن "**العلاقة السيئة مع المدرسين من أهم العوامل التي تدفع بالتلميذ إلى ممارسته لسلوك العنف نحوهم.**" (أنظر الفصل الأول الجزء المتعلق بالدراسات السابقة).

2. مناقشة الفرضية الجزئية الثانية:

والتي صيغت على النحو التالي:"**تساهم معوقات الاتصال المتعلقة بجماعة الأقران في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الجسدي بالوسط المدرسي الجزائري** "

لمناقشة هذه الفرضية سيتم الاستناد إلى الجداول (**18، 19، 24، 27**)، وقد تم التوصل من خلال الجدول (**18**) إلى أن الغالبية الساحقة من التلاميذ رأوا بأن تواصلهم مع زملاء الدراسة مقبول بنسبة (89.60%) وبحساب كاي مربع كانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (95%)؛ مما يعني وجود توافق اجتماعي بين التلاميذ وأن التلميذ يقوم بدوره تجاه زميله في مواقف اتصالية وتعليمية محدد، وهو ما يعكس وجود مساحة واسعة من الحرية لدى التلميذ في تواصله مع زملائه ولا يجد أي تكليف في بناء علاقات اجتماعية سواء كانت لفظية أو رمزية مع أقرانه داخل القسم. اضافة إلى وجود أهداف مشتركة بين التلاميذ وهو ما يقود لتفاهم بينهم باعتبارهم جماعة أقران تجمعهم نفس الخصائص. وهذه النتيجة لا تعكس وجود صعوبات لدى الغالبية الساحقة من التلاميذ في التعامل مع أقران الدراسة.

وحسب ما إن سبق ودخل التلاميذ في تشاجر جسدي مع أحد زملاء الدراسة فقد نفى الأغلبية الساحقة من التلاميذ ذلك، حيث بلغت نسبتهم (64%) (**أنظر الجدول 19**) وكانت الفروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (95%)، وبالربط بين وجود علاقة تنافس حادة بين التلميذ وأحد زملائه والتشاجر الجسدي معه، يتضح أن أزيد من نصف التلاميذ (56%) نفو وجود علاقة تنافس بينهم وأنهم لم يسبق لهم الدخول في تشاجر جسدي مع أحد زملاء الدراسة، وهذا ما يترجم لنا بأن هؤلاء التلاميذ يختصرون منافستهم في الجانب العلمي، وذلك من خلال البحث عن تحقيق مكانة علمية مميزة بعيداً عن الممارسات العنيفة، وبالتالي تترجم سلوكيات التلاميذ هنا مستوى من النضج الاجتماعي الواعي بمحددات العلاقة التنافسية فيما بين التلاميذ داخل النسق التعليمي. اضافة إلى أنه من الطبيعي أن نجد انخفاض في مستوى التشاجر الجسدي بين التلاميذ باعتبار نمط العنف الجسدي يكون أقل تواجداً من غيره من أشكال العنف بالوسط المدرسي محل الدراسة وهذا بتأكيد من الأساتذة الذين تمت مقابلتهم، حيث صرحوا بندرة هذا النوع من العنف. (**أنظر تحليل المقابلات المتعلق بالأساتذة فصل الإجراءات المنهجية لدراسة**).

كما كشفت معطيات الدراسة الميدانية، وفيما يتعلق بالربط بين مدى حدوث سوء تفاهم بين التلاميذ، وما إن سبق وتدافعوا بشدة مع أحد زملائهم العنيفين معهم، (**أنظر الجدول 24**) عدم وجود رابط قوي، إذ أن أغلب الإجابات نفت ذلك، وهذا بنسبة تزيد عن النصف من التلاميذ الذين نفوا ذلك؛ أي ما يعادل (65.20%)، مقابل (21.20%) من التلاميذ رأوا بحدوث سوء تفاهم بينهم وأكدوا أيضاً بوجود تدافع شديد مع أحد زملائهم العنيفين.

هذا وبينت نتائج الدراسة، أن ما يقارب ثلاث أرباع التلاميذ أكدوا وبالإيجاب بأن استمرار مضايقات أحد زملائهم لهم بقطع حديثهم باستمرار مع أستاذهم يجعلهم يواجهونه بحدة بنسبة (% 69.20) (**أنظر الجدول 27**)، إذ يمكن أن تؤدي المقاطعات العشوائية لبعض زملاء التلاميذ لحديثهم مع الأستاذ إلى سوء تقدير بين الطرفين، فعدم إعطاء فرصة للآخر في إتمام العملية التواصلية يفقد الرسالة التربوية أهميتها، والتلميذ في هذه الحالة يعكس نمط اجتماعي للفرد الغير متفهم لآليات التواصل مع الأخر وهي قد ترجع لمواقف مستمدة من المحيط الاجتماعي الذي تربى فيه الفرد، فتدخلات التلميذ المستمرة تسبب تشويش اتصالي لزميله التلميذ، وبالتالي تنعكس على طبيعة اتصال التلميذ بزميله في حد ذاتها، وهو ما ينجر عنه حدوث فوضى اتصالية تسبب انزعاج التلميذ وتضايقه مما يجعله يرد عليه بحدة. وكانت النتائج دالة احصائياً. كما قد تكون هذه المقاطعات متعمدة مما يوتر الجو العلائقي ويسبب عنف وهذه النقطة أكدت عليها دراسة (طه حمود، واضح العمري: أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة حسب أراء المدرسين دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة) في أن " **لجماعة الرفاق–ولاسيما السيئة منها– دوراً مهماً في حوادث العنف المدرسي، وأنهم يشاركون ويحرصون عليه بطريقة ما.**" (أنظر فصل الأول، الجزء المتعلق بالدراسات السابقة)

ومنه نستنتج، من خلال المؤشرات السالفة الذكر ومدلولاتها أن الفرضية القائلة "**تساهم معوقات الاتصال المرتبطة بجماعة الأقران في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الجسدي بالوسط المدرسي الجزائري** " **تتحققت بدرجة ضعيفة.**

3– مناقشة الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي صيغت على النحو التالي: "**تساهم معوقات الاتصال المرتبطة بالهيئة الإدارية في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف اللفظي بالوسط المدرسي الجزائري**"

ولمناقشة هذه الفرضية سيتم الاعتماد على الجداول (**33، 35،39،40**)، وبالرجوع إلى النتائج المتحصل عليها من الدراسة الميدانية، ومن خلال الجدول (**33**)، تبين أن أزيد من نصف التلاميذ (52%) أكدوا بأنه سبق حدوث اشتباك لفظي حاد بينهم وبين أحد أعضاء الإدارة، وكانت نتائج الجدول دالة احصائياً. وأكد الربط بين

الصرامة الحادة التي يتقيد بها أعضاء الإدارة المدرسية في التعامل مع التلاميذ دون مراعاة ظروفهم، وحدوث التشابك اللفظي الحاد بين الطرفين، أن جل التلاميذ أكدوا ذلك وأجابوا بنعم بنسبة تفوق الثلث؛ أي ما يعادل (38.80%)، وهي نسبة نراها معتبرة ومعبرة عن وجود عنف لفظي بين العنصر الإداري والتلميذ، بينما نفت نسبة (32%) من التلاميذ ذلك. وهذه النتيجة تتوافق مع ما توصلت إليه دراسة (دراسة صالح العقون: البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية)، حيث خلصت الدراسة إلى أنه "**يتبنى أغلب أعضاء الإدارة المدرسية أسلوب الصرامة في تعاملهم مع التلاميذ وهو الأمر الذي يعاني بعض التلاميذ الممارسين لسلوك العنف المدرسي من النظرة السلبية لهم من طرف الإداريين، وهو الأمر الذي يدفعهم إلى ممارسة العنف تجاههم.**" (**أنظر الفصل الأول، الدراسات السابقة)** وهذه النتيجة تتفق أيضاً مع نتائج دراسة (جهاد على السعايدة: أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن) حيث توصلت هذه الأخيرة إلى "**أن أهم الأسباب المدرسية للعنف هي: تشديد الرقابة على الطلبة، يليها ضعف القيادة الإدارية في المدرسة.**" (**أنظر الفصل الأول،الجزء المتعلق بالدراسات السابقة)**

أشارت الدراسة الحالية كذلك، إلى أن أكثر من ثلثي التلاميذ كان موقفهم من النظام الداخلي للثانوية هو الخضوع له بنسبة (46%) (**أنظر جدول** 35) وهذه النتيجة تدلل على وجود ضبط وحفظ للنظام بداخل المؤسسة التعليمية محل الدراسة، فالطابع العام لتوجه جل التلاميذ هو الانصياع لقوانين المؤسسة التعليمية الهادفة لتنظيم سير الحياة المدرسية وتربية الفرد وتهيئته للاندماج والتكيف مع المحيط التربوي والاجتماعي على حد السواء، من خلال إرساء قواعد موجهة لسلوكيات التلاميذ داخل الفضاء المدرسي. ومنه نستنتج، أنه تواصل التلميذ مع عناصر الإدارة يحكمه موقف التلميذ من القانون الداخلي للمدرسة، باعتبار القانون ألية توجه علاقات التلميذ داخل الوسط التربوي، وكذا علاقاته بمختلف الفاعلين التربويين، وعلى هذا الأساس فسلوكيات التلاميذ تنتظم وفقاً لمعايير الضبط المدرسي، ومن خلال **ملاحظتنا** البسيطة لنمط هذه العلاقة في فترة نزولنا للميدان بالمؤسسة التعليمية محل الدراسة، تبين لنا أن التلميذ لا يتواصل مع الإدارة بشكل مستمر وإنما يقتصر التواصل على الأمور الضرورية أو عند مصادفة مشكلة ما، ومنه اتضح لنا محدودية العلاقة وأنها لا تخرج عن ما هو رسمي، وهذه العلاقة حسب تصورنا تحتاج لأن تكون أكثر عمقاً وتتجاوز حدود الرسميات، لأن هناك دراسات رأت بأن سيادة النمط الرسمي يولد العنف، حيث أكدت هذه النتيجة دراسة (صالح العقون: البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية) حيث توصلت إلى أن "**محدودية علاقات التلميذ مع أعضاء الإدارة المدرسية**

وسيادة النمط الرسمي للعلاقات بين الطرفين يؤدي إلى تبادل العنف معهم". (أنظر فصل الأول، الدراسات السابقة)

متابعة في سياق المناقشة، أوضحت المعطيات الميدانية لدراسة، وكما هو موضح في الجدول (**39**)، أن ما يقارب ثلاث أرباع التلاميذ أقروا بصراخ أحد أعضاء الإدارة في وجهم بنسبة (70%) وكانت الفروق دالة احصائياً، وهذه النتيجة تبرز لنا وجود نمط من التجاوز لقيمة التلميذ وحقه في أن يحصل على التقدير، فهذا التجاوز لذات التلميذ باعتباره فاعل اجتماعي في وسط تربوي توحي بانتهاك علني في حق التلميذ، فبدل أن يحقق أعضاء الإدارة التواصل السليم بطريقة تكفل حرية التلميذ وكرامته يتم قهره بشكل يمكنه من تغذية الممارسات العنيفة لدى التلميذ. اضافة إلى أن صراخ الإداري في وجه التلميذ يعتبر مبدأ لتسلط الإداري ويعكس النمط التقليدي لدور أعضاء الإدارة وهو أسلوب عنفي في التعامل مع التلاميذ. وهذه النتيجة تتفق مع توصلت إلية دراسة (صالح العقون: البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية) حيث من بين ما أكدت عليه هذه الدراسة "**أن العلاقة السيئة للتلاميذ مع المراقبين تؤدي بهم إلى تبادل الشتائم معهم وتهديدهم.**" **(أنظر الفصل الأول، جزء الدراسات السابقة)**

وحسب ما إذا كان التلاميذ يعانون من عدم مساواة أعضاء الإدارة في أسلوب التعامل معهم مقارنة بباقي زملائهم. فاتضح أن أكثر من نصف أفراد عينة الدراسة من التلاميذ نفوا ذلك (**أنظر الجدول 40**) ومنه فإن هؤلاء التلاميذ تمكنوا من إقامة روابط اجتماعية بينهم وبين عناصر الإدارة على نحو يضمن إرساء قوانين المساواة في التواصل مع عناصر الإدارة، فالعلاقة قائمة بالأساس على عدالة أفراد الإدارة في التعامل مع هؤلاء التلاميذ، ويظهر ذلك من خلال تنظيم الحياة المدرسية في جانبها المتعلق بالتلاميذ على نحو يضمن متابعة المعيش اليومي استناداً لقيم العدالة والمساواة في تنشئة التلاميذ.

مما سبق يتبين أن الفرضية القائلة: "**تساهم معوقات الاتصال المرتبطة بالهيئة الإدارية في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف اللفظي بالوسط المدرسي الجزائري**"، **تحققت بدرجة متوسطة.**

إجمالاً، ومن خلال نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها تبين صحة الفرضية الجزئية الأولى، و الفرضية الجزئية الثانية والثالثة، وذلك بدرجات متفاوتة، ومنه نستنتج تحقق الفرضية العامة القائلة: "**تساهم معوقات الاتصال التربوي في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف بالوسط المدرسي الجزائري.**"

ثانياً: استنتاجـات عامة.

تعد ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من أهم الظواهر التي اتجهت الدراسات السوسيولوجية إلى تناولها بالدراسة العلمية، وجاءت دراستنا الميدانية محاولة التعرف على ما إذا كانت معوقات الاتصال التربوي تساهم في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف بالمؤسسة محل الدراسة، وبعد الخطوات المنهجية المتبعة، وفي إطار بلورة النماذج التفسيرية لمختلف الدلالات التربوية الاجتماعية والنتائج التي كشفت عنها الدراسة الميدانية، وانطلاقاً من الضرورة المنهجية العلمية في أن تكون النتائج ذات مغزى ودلالة ومعنى بالنسبة لسلسلة الأبحاث السوسيولوجية في هذا الجانب، فسنعمد إلى عرض لأهم الاستنتاجات في سياقها العام، في ضوء ما تم التوصل إليه من الدراسة الميدانية الحالية. وذلك وفق يلي:

أن نسبة معتبرة من التلاميذ يجدون صعوبة في بناء تواصل سليم مع أساتذتهم داخل القسم، وهو ما يبرز لنا صعوبة ايجاد بيئة اجتماعية تشجع التلاميذ على التواصل الأمر الذي يخلق نوع من القيد لدى التلاميذ، وأن أغلبية التلاميذ أكدو افتقاد الأستاذ لآليات الحوار الفعال، واتضح بأن التلاميذ يتجنبون النظر للأستاذ ويحاولون تجاهله نتيجة تقلص مساحة التفاعل داخل القسم بسبب وجود نقص في مستوى مكونات الكفاءة التدريسية للأستاذ، فتجنب النظر للأستاذ من قبل التلميذ يوحي بالانزعاج واللامبالاة ويعتبر مؤشر لعنف رمزي متمثل في التجاهل، وتأكد لنا من خلال دراستنا وجود معاناة لدى التلاميذ من تهميش الأستاذ لمشاركتهم في الدرس، حيث تغيب لدى الكثير من المدرسين منهجية التعامل مع التلاميذ بشكل أكثر اجتماعية وعدالة. كما أن أغلب التلاميذ ينظرون باحتقار للأستاذ الذي يضيق من حريتهم، وتبين أن معظم التلاميذ يشيرون بتعابير وجههم الحادة على تصرفات أستاذهم الغير لائقة، إذ أن طريقة التواصل الغير لائقة تعد من الأساليب الشائعة ضمن الوسط التربوي، وعليه نصل إلى القول أن من بين أسباب تشكل العنف الرمزي لدى التلميذ وجود عطب في بنية القنوات التواصلية بين الأستاذ والتلميذ إذ أن من شروط تحقيق الفعالية التواصلية التجاوز قدر المستطاع من قبل المدرس لبعض الأفعال والأخطاء الصادرة من التلميذ ولا ينبغي أن يستعجل الأستاذ بالعقوبة، ونجد في الكثير من المواقف ما تتحول بعض الأخطاء الصغيرة داخل القسم إلى قضية عنف نتيجة جهل الأستاذ بآليات التعامل الصحيح مع التلاميذ. وبذلك نستخلص أن طرق الاتصال القائمة على القسوة تعتبر من مسببات العنف الرمزي لدى التلاميذ ضد المدرس. وما يمكن استخلاصه؛ استناداً إلى دلالات الدراسة الميدانية أن معوقات الاتصال المتعلقة بالأستاذ تساهم في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الرمزي في الوسط المدرسي.

أما بخصوص معوقات الاتصال المتعلقة بجماعة الأقران وعنف التلميذ الجسدي، فقد تبين أن تواصل التلميذ مع زملاء الدراسة كان مقبول، وهو ما يعكس وجود نوع من التوافق الاجتماعي بين التلاميذ، حيث تبرز أهداف مشتركة بين التلاميذ وهو ما يقود لتفاهم بينهم باعتبارهم جماعة أقران تجمعهم نفس الخصائص. وبالعودة إلى مدى انزعاج التلاميذ من عدم احترام أحد زملائهم لهم عند تفاعلهم معه، وما إن سبق ودخلوا في جدال بالأيدي معه فقد نفي معظم التلاميذ لذلك، وتبين أن أن أكثر من نصف التلاميذ يردون على اعتداء أحد زملائهم عليهم بالضرب بالمثل حتى وإن كان الأستاذ موجوداً خاصة التلاميذ الأقل سناً، كما أكدت نتائج الدراسة أن استمرار مضايقات أحد زملاء التلاميذ لهم بقطع حديثهم باستمرار مع الأستاذ يجعلهم يواجهونه بحدة. وعليه ومن خلال جملة المؤشرات الميدانية لطبيعة التواصل بين التلاميذ وباقي زملاء الدراسة (جماعة الأقران) وعلاقتها بممارسة التلميذ للعنف الجسدي، فقد اتضح لنا أن معوقات الاتصال المتعلقة بجماعة الأقران تساهم بدرجة ضعيفة في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الجسدي.

أما الجانب المتعلق بعلاقة معوقات الاتصال المرتبطة بالهيئة الإدارية وعنف التلميذ الجسدي، اتضح من خلال وحدات الدراسة الميدانية بأنه سبق حدوث اشتباك لفظي حاد بين التلاميذ وبين أحد أعضاء الإدارة، وأكد الربط بين الصرامة الحادة التي يتقيد بها أعضاء الإدارة المدرسية في التعامل مع التلاميذ دون مراعاة ظروفهم، وحدوث التشابك اللفظي الحاد بين الطرفين، أن جل التلاميذ أكدوا ذلك، وتم التأكيد كذلك على أن أكثر من ثلثي التلاميذ كان موقفهم من النظام الداخلي للثانوية هو الخضوع له، كما تبين من خلال الدراسة تعرض ما يقارب ثلاث أرباع التلاميذ لصراخ أحد أعضاء الإدارة في وجهم، كما جاءت النتائج مبينة أن النمط السائد في عنف التلميذ تجاه الإداري هو عنف رمزي. وهذا لا يلقي وجود أشكال مختلفة للعنف تجاه الإداري ولكن بنسب مختلفة. ومن خلال هذه المؤشرات فإننا نستقي استنتاجاً مفاده، أن معوقات الاتصال المتعلقة بالهيئة الإدارية تساهم في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف اللفظي بالوسط المدرسي بدرجة متوسطة.

خاتمة

خاتمـــــة:

تنتمي دراستنا الحالية إلى حقل الدراسات الميدانية وهي تترجم مجهود مستند لإطار نظري معرفي وآخر تطبيقي ميداني، وقد سعينا من خلال هذه الدراسة إلى الكشف عن ما إذا كانت معوقات الاتصال التربوي تساهم في ممارسة تلميذ المرحلة الثانوية للعنف بالوسط المدرسي وذلك من وجهة نظر تلاميذ المؤسسة التعليمية محل الدراسة، وكان الهدف هو الوقوف على مدى مساهمة هذه المعوقات في الممارسات العنفية المختلفة لدى عينة من التلاميذ، وبما أن تحقيق مستويات من الفهم المعمق لأي ظاهرة وابراز مسبباتها مرتبط أساساً بمنهجية علمية تنطلق من تحديد أبعاد ومؤشرات الدراسة بشكل يسمح بالوصول إلى نتائج علمية ذات صبغة موضوعية، وهو ما انتهجته هذه الدراسة في خطوات انجازها بالرغم من جملة الصعوبات التي صادفت البحث في جوانبه المختلفة، وقد ركزت دراستنا الحالية على ثلاث مستويات للاتصال تجسد معوقات التواصل التربوي (تلميذ– أستاذ، تلميذ– تلميذ، تلميذ– إدارة)، كما أفرز تحليلنا المفهومي لظاهرة العنف إلى ثلاث أنماط مهمة تنطلق من العنف في جانبه (الرمزي ، الجسدي، والعنف اللفظي) الذي قد يمارسه التلميذ في اطار تواصله مع أفراد المجتمع المدرسي.

وقد اتضح من خلال نتائج الدراسة أن معوقات الاتصال التربوي تساهم في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف في الوسط المدرسي بالمؤسسة التعليمية نموذج الدراسة. حيث انتهت دراستنا إلى جملة من الخلاصات الجزئية –وهي استنتاجات مدرجة ضمن سياقات فصول الدراسة خاصة ما تعلق منها بشقها الميداني– يمكن إبراز أهمها على النحو التالي:

جاءت نتائج الدراسة مؤكدة أن معوقات الاتصال المتعلقة بالأستاذ تساهم في ممارسة تلاميذ الطور الثانوي للعنف الرمزي ضد أساتذتهم بدرجة كبيرة، حيث تم الوصول إلى أن نسبة معتبرة من التلاميذ يجدون صعوبة في بناء تواصل سليم مع أساتذتهم داخل القسم، وهو ما يبرز لنا صعوبة ايجاد بيئة اجتماعية تشجع التلاميذ على التواصل الأمر الذي يخلق نوع من القيد لدى التلاميذ خاصة وأن أغلبية التلاميذ أكدو افتقاد الأستاذ لآليات الحوار الفعال، واتضح بأن التلاميذ يتجنبون النظر للأستاذ ويحاولون تجاهله نتيجة تقلص مساحة التفاعل داخل القسم وهو ما يؤشر لعنف رمزي متمثل في التجاهل، وتأكد لنا من خلال دراستنا وجود معاناة لدى التلاميذ من تهميش الأستاذ لمشاركتهم في الدرس، حيث تغيب لدى الكثير من المدرسين منهجية التعامل مع التلاميذ بشكل أكثر اجتماعية وعدالة. كما أن أغلب التلاميذ ينظرون باحتقار للأستاذ الذي يضيق من حريتهم، وتبين أن معظم التلاميذ يشيرون بتعابير وجههم الحادة على تصرفات أستاذهم الغير لائقة، إذ أن طريقة التواصل الغير لائقة تعد من الأساليب الشائعة ضمن الوسط التربوي، وبذلك نستخلص أن طرق الاتصال القائمة على القسوة تعتبر من مسببات العنف الرمزي لدى التلاميذ ضد المدرس. وعليه؛ وبالرجوع إلى دلالات

الدراسة الميدانية نصل للقول أن أن معوقات الاتصال المتعلقة بالأستاذ تساهم في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الرمزي في الوسط المدرسي.

كما أفرزت نتائج الدراسة، وبخصوص معوقات الاتصال المتعلقة بجماعة الأقران وعنف التلميذ الجسدي، أن تواصل التلميذ مع زملاء الدراسة كان مقبول، وهو ما يعكس وجود نوع من التوافق الاجتماعي بين التلاميذ. وبالعودة إلى مدى انزعاج التلاميذ من عدم احترام أحد زملائهم لهم عند تفاعلهم معه، وما إن سبق ودخلوا في جدال بالأيدي معه فقد نفي معظم التلاميذ لذلك، وتبين أن أن أكثر من نصف التلاميذ يردون على اعتداء أحد زملائهم عليهم بالضرب بالمثل حتى وإن كان الأستاذ موجوداً خاصة التلاميذ الأقل سناً، كما أكدت نتائج الدراسة أن استمرار مضايقات أحد زملاء التلاميذ لهم بقطع حديثهم باستمرار مع الأستاذ يجعلهم يواجهونه بحدة. وعليه ومن خلال جملة المؤشرات الميدانية لطبيعة التواصل بين التلاميذ وباقي زملاء الدراسة (جماعة الأقران) وعلاقتها بممارسة التلميذ للعنف الجسدي تبين لنا أن معوقات الاتصال المتعلقة بجماعة الأقران تساهم بدرجة ضعيفة في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الجسدي.

اتضح من خلال وحدات الدراسة الميدانية في جانبها المتعلق بمساهمة معوقات الاتصال المتعلقة بالهيئة الإدارية وعنف التلميذ الجسدي، أنه سبق حدوث اشتباك لفظي حاد بين التلاميذ وبين أحد أعضاء الإدارة، وأكد الربط بين الصرامة الحادة التي يتقيد بها أعضاء الإدارة المدرسية في التعامل مع التلاميذ دون مراعاة ظروفهم، وحدوث التشابك اللفظي الحاد بين الطرفين، أن جل التلاميذ أكدوا ذلك، وتم التأكيد كذلك على أن أكثر من ثلثي التلاميذ كان موقفهم من النظام الداخلي للثانوية هو الخضوع له، كما تبين من خلال الدراسة تعرض ما يقارب ثلاث أرباع التلاميذ لصراخ أحد أعضاء الإدارة في وجهم، كما جاءت النتائج مبينة أن النمط السائد في عنف التلميذ تجاه الإداري هو عنف رمزي بشكل أكبر. ومن خلال هذه المؤشرات فإننا نصل للقول أن معوقات الاتصال المتعلقة بالهيئة الإدارية تساهم في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف اللفظي بالوسط المدرسي بدرجة متوسطة.

بعد عرض جملة النقاط الأساسية لمحصلة نتائج الدراسة الميدانية، يمكننا القول أن هذه الدراسة تندرج ضمن الإسهامات العلمية المتممة لمجموع الدراسات السابقة ضمن هذا الجانب. وعليه، يتعين على المنظومة التربوية الجزائرية تدارك هذه النقائص على مستوى نظامها التربوي في جانبه التواصلي، وكذا في جانبه المتعلق بالعنف المنتشر في أوساطها التربوية بأنماطه المختلفة، وهنا تأتي الحاجة الملحة للبحث في مسببات ظاهرة العنف في الفضاء التربوي وهذا ما تدعو إليه الضرورة العلمية، من خلال توجيه الاهتمام وبشكل مفصل بمثل هذه

الظواهر السارية في الانتشار بشكل نراه يستفز البحث الأكاديمي العلمي ككل، والسوسيولوجي على وجه التحديد والبحث في طياته بعمق أكبر.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

– القرآن الكريم.

– الكتب:

1. إبراهيم الحيدري: **سوسيولوجيا العنف والإرهاب**، مكتبة مؤمن قريش، دار الساقي، ط1، بيروت، 2015.
2. إبراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل، بيروت، د. سنة.
3. أبو القاسم سعد الله: **تاريخ الجزائر الثقافي**، الجزء الأول (1500- 1830)، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، 1998.
4. أبو القاسم سعد الله: **تاريخ الجزائر الثقافي**، الجزء الثالث (1830- 1954)، دار الغرب الإسلامي، ط1، بيروت، 1998.
5. أحسن مبارك طالب: **الأسرة ودورها في وقاية أبنائه امن الانحراف الفكري**، الاجتماع التنسيقي العاشر لمديري مراكز البحوث والعدالة الجنائية ومكافحة الجريمة حول (الأمن الفكري)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ط1، الرياض، 2005.
6. أحمد أوزي: **المراهق والعلاقات المدرسية**، ماهي للنشر والتوزيع، د. ط، الاسكندرية، 2014.
7. أحمد توفيق المدني: **هذه هي الجزائر**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د. سنة.
8. أحمد رشيد عبد الرحيم: **العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق**، مؤسسة الوراق للنشر، ط1، عمان، 2007.
9. أحمد عياد: **مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2009.
10. أحمد محمد الطبيب: **أصول التربية، المكتب الجامعي الحديث**، الاسكندرية، د سنة.
11. أحمد ناشف: **تعريب التعليم في الجزائر بين الطرح المعرفي والطرح الأيديولوجي**، كنوز الحكمة، د. ط، الجزائر، 2011.
12. أسامة محمد سيد، عباس حلمي الجمل: **الاتصال التربوي رؤية معاصرة**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، ط1، د. بلد، 2014.
13. إسعد لهلالي: جمعية العلماء المسلمين الجزائريين والثورة التحريرية الجزائرية 1954- 1962، بيت الحكمة ط1،الجزائر، 2015.
14. إسماعيل محمد الزيود: **العنف المجتمعي إطلالة نظرية**، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1،المملكة الأردنية الهاشمية، 2012.
15. إميل دوركايم: **الانتحار**، ترجمة: حسن عودة، منشورات الهيئة السورية للكتاب، سوريا، 2011.
16. اميل دوركايم: **التربية الأخلاقية**، ترجمة: السيد محمد بدوي، المركز القومي للترجمة، مصر، 2015.
17. إميل دوركايم: **علم اجتماع وفلسفة**، ترجمة حسن أنيس، مكتبة الأنجلو مصرية، ط1، القاهرة، 1966.
18. إميل دوركايم: **قواعد المنهج في علم الاجتماع**، ترجمة: قاسم و السيد محمد بدوي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 1988.
19. أنتوني غدنز: **علم الاجتماع (مع مدخلات عربية)**، ترجمة فايز الصُياغ، المنظمة العربية للترجمة، ط4، لبنان، 2005.
20. برتي السوتارى: **النظرية الاجتماعية والواقع الإنساني**، ترجمة علي فرغلي، المركز القومي للترجمة، ط1، القاهرة، 2015.

21. بشير بلاح: **تاريخ الجزائر المعاصر 1830–1989**، الجزء الأول، دار المعرفة، الجزائر، 2006.

22. بكير بن حمودة حاج سعيد: **الأطفال والعنف أصله منابعه اكتسابه وطرق علاجه**، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2011.

23. بكير مليكة، شلابي سهيلة: **واقع العنف في الوسط المدرسي وطرق مواجهته من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي** (دراسة ميدانية بثانوية أحمد مرزوقي بالرويبة)، دراسة منشورة ضمن كتاب إشكالية العنف في المجتمع العربي، تجميع نسيسة فاطمة الزهراء، منشورات ألفا للوثائق، ط1، الجزائر، 2019.

24. بلال بوترعة: **المقابلات البحثية في العلوم الاجتماعية**، سامي للطباعة والنشر، ط1، الجزائر، 2018.

25. بنجامين ستورا: **تاريخ الجزائر بعد الاستقلال (1962– 1988م)**، ترجمة صباح ممدوح كعدان، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2012.

26. بوفلجة غياث: **التربية ومتطلباتها**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1993.

27. بيار بورديو، وكلود باسرون: **إعادة الانتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم**، ترجمة: ماهر تريمش، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 2007.

28. بيير بورديو: **أسئلة علم الاجتماع حول الثقافة والسلطة والعنف الرمزي**، ترجمة ابراهيم فتحي، كتاب العالم الثالث، دار العالم الثالث، ط1، القاهرة 1995.

29. بيير بورديو: **بعبارة أخرى محاولات باتجاه سوسيولوجيا انعكاسية**، ترجمة أحمد حسان، ميريت للنشر والمعلومات، ط1، القاهرة، 2002.

30. تركي رابح عمامره: **الشيخ عبد الحميد بن باديس رائد الإصلاح الإسلامي والتربية في الجزائر**، المؤسسة الوطنية للاتصال والنشر والإشهار، ط5، الجزائر، 2001، ص352.

31. تهاني محمد عثمان منيب، عزة محمد سليمان: **العنف لدى الشباب الجامعي**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2007.

32. جابر نصر الدين، ولوكيا الهاشمي: **مفاهيم أساسية في علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، قسنطينة، 2006.

33. جاك هارمان: **خطابات علم الاجتماع في النظرية الاجتماعية**، تعريب العياشي عنصر، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، 2010.

34. جمال معتوق: **مدخل إلى سوسيولوجيا العنف**، دار الكتاب الحديث، ط1، القاهرة، 2012.

35. جميل حمداوي: **أسس علم الاجتماع**، شبكة الألوكة، ط1، د. بلد، 2015.

36. جميل حمداوي: **سوسيولوجيا التربية**، شبكة الألوكة، ط1، د. بلد، 2015.

37. جودت عزت عطوي: **الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط8، عمان، 2014.

38. جون سكوت: **علم الاجتماع المفاهيم الأساسية**، ترجمة محمد عثمان، الشبكة العربية للأبحاث والنشر، ط1، بيروت، 2009.

39. حسام الدين محمد مازن: **تكنولوجيا التربية مدخل إلى تكنولوجيا المعلوماتية**، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، د. ط ، دمشق، 2014.

40. حسن احجيج: **نظرية العالم الاجتماعي قواعد الممارسة السوسيولوجية عند بيير بورديو**، مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، ط1، الرباط، 2018.

41. حسين عبد الحميد رشوان: **العنف والمجتمع، دراسة في علم الاجتماع النفسي والسياسي والاتصالي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، د. سنة.

42. حليم بركات: **المجتمع العربي المعاصر، بحث اجتماعي استطلاعي**، مركز دراسات الوحدة العربية، ط1، بيروت، 1984.

43. حمدي علي أحمد: **مقدمة في علم اجتماع التربية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003.

44. حنان قرقوتي: **عنف المرأة في المجال الأسري**، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط1، الدوحة، قطر، 2015.

45. خالد حامد: **المدخل إلى علم الاجتماع**، جسور للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2008.

46. خليل أحمد خليل، **المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع**، دار الحداثة، ط1، بيروت.

47. خليل عبد الرحمن المعايطة: **علم النفس الاجتماعي**، دار الفكر، ط2، الأردن، 2007.

48. خيري خليل الجميلي: **الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة والطفولة**، المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية،1993 .

49. الدراجي زروخي: **الأبعاد الفلسفية للنظام التربوي عند جمعية العلماء المسلمين**، دار صبحي للطباعة والنشر، ط1، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، غرداية، 2015.

50. رافدة الحريري: **فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية**، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، عمان، 2010.

51. رامي حسين حمودة: **مفاهيم حديثة في وظائف الإدارة التربوية والتعليمية**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2011.

52. ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم: **مناهج وأساليب البحث العلمي، النظرية والتطبيق**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

53. ربحي مصطفى عليان، محمد الدبس: **وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم**، دار صفاء للنشر والتوزيع،ط2، عمان، 2003.

54. رجاء مكي، سامي عجم: **إشكالية العنف: العنف المشروع والعنف المدان**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت، 2008.

55. رشاد صالح الدمنهوري و عباس محمود عوض: **النشأة الاجتماعية و التأخر الدراسي**، دار المعرفة الجامعية، د. ط، الإسكندرية (مصر)، 2006.

56. رشيد زرواتي: **تدريبات على البحث العلمي في العلوم الاجتماعية**، دار هومة، ط1، الجزائر، 2002.

57. رشيد شميشم : **مناهج العلوم القانونية**، دار الخلدونية، ط1، الجزائر، 2006.

58. رفيقة حروش: **إدارة المدارس الابتدائية الجزائرية**، دار الخلدونية، د. ط، الجزائر، 2010.

59. رمزي فتحي هارون: **الإدارة الصفية**، دار وائل، عمان، 2003.

60. سامح محمد إسماعيل: **المكون التاريخي لإشكالية الولاية في ضوء العنف الرمزي ودلالاته**، مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الرباط، المملكة المغربية، د. سنة.

61. سعد جلال: **علم النفس الاجتماعي**، المعارف للنشر، ط2، الاسكندرية، 1984.

62. سعد لعمش: **الجامع في التشريع المدرسي الجزائري**، الجزء الأول، دار الهدى، د. ط، الجزائر، 2010.

63. سعيد سبعون، حفصة جرادي: **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2012.

64. سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين: **استراتيجيات إدارة الصراع المدرسي**، دار الفكر،ط1، الأردن، 2007.

65. الشريف الهلالي وآخرون: **العنف المدرسي تمثلات الفاعلين التربويين**، دراسة ميدانية، سلسلة الكتاب التربوي، مطبعة أميمة،ط1، المغرب،2015.

66. صالح بن محمد آل رفيع العمري: **العود إلى الانحراف في ضوء العوامل الاجتماعية**، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، مركز الدراسات والبحوث، الرياض، 2002.

67. صالح خليل أبو أصبع: **العلاقات العامة والاتصال الإنساني**، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2009.

68. صالح محمد علي أبو جادو: **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط4، عمان، 2004.

69. صفوان مبيضين: **العنف المجتمعي**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2013.

70. صلاح الدين شروخ: **علم الاجتماع التربوي**، دار العلوم للنشر والتوزيع،ط1، عنابة، 2004.

71. صهيب كمال الأغا، محمود عبد المجيد عساف: **إدارة الصف الاعتبارات الفكرية والمنهجية للمعلم العصري**، مكتبة سمير منصور، ط1، فلسطين، 2015.

72. ضياء عويد حربي العرنوسي، آمال صباح ردام الطائي: **التقنيات التربوية للمعلم والأستاذ الجامعي**، دار الأيام للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2016.

73. طارق عبد الحميد البدري: **أساسيات الإدارة التعليمية ومفاهيمها**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط2،عمان، 2005.

74. طارق عبد الرؤوف، ايهاب عيسى المصري: **العنف المدرسي مفهومه أسبابه علاجه**، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة، 2014.

75. الطاهر زرهوني: **التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994.

76. طه عبد العظيم حسين: **سيكولوجية العنف العائلي و المدرسي**، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية، 2007.

77. عادل محمود رفاعي: **أهوال العنف المدرسي (الأسباب_ المظاهر المستجدة– النظريات المفسرة– المواجهة والحلول)**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2013.

78. عبد الحافظ محمد سلامة: **الاتصال وتكنولوجيا التعليم**، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2007.

79. عبد العالي دبلة: **مدخل إلى التحليل السوسيولوجي**، دار الخلدونية، د. ط، الجزائر، 2011.

80. عبد العزيز شهبي: **الزوايا والصوفية والعزابة والاحتلال الفرنسي في الجزائر**، دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران، 2007.

81. عبد القادر فضيل: **المدرسة في الجزائر حقائق وإشكاليات**، جسور للنشر والتوزيع، ط2، الجزائر، 2013.

82. عبد القادر فضيل: **نظام التعليم في الجزائر بين مظاهر التدني ومستويات التحدي**، جسور للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2016.

83. عبد القادرحلوش: **سياسة فرنسا التعليمية في الجزائر**، دار الأمة، الجزائر، 2010.

84. عبد الكريم بوحفص: **الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2005.

85. عبد الكريم غريب: **سوسيولوجيا المدرسة**، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، 2009.

86. عبد الكريم غريب: **فلسفة التربية**، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، 2013.

87. عبد الكريم غريب: **مستجدات التربية والتكوين**، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، 2014.

88. عبد الله الرشدان: **علم اجتماع التربية**، دار الشروق، د. ط، د. بلد، 1999.

89. عبد الله بن خميس أمبوسعيدي وآخرون: **استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2019.

90. عبد الله بن عايض سالم الشبيتي: **علم اجتماع التربية**، المكتب الجامعي الحديث، ط1، الاسكندرية، 2008.

91. عبد الله زاهي الرشدان: **التربية والتنشئة الاجتماعية**، دار وائل، ط1،عمان، 2001.

92. عبد الله عبد الغني غانم: **جرائم العنف وسبل المواجهة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ط1، الرياض، 2004.

93. عبد الله محمد عبد الرحمن: **علم اجتماع التربية، النشأة التطورية**، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د. س.

94. عبد الله محمد عبد الرحمن، السيد رشا غنيم: **مدخل علم الاجتماع**، دار المعرفة الجامعية، ط 1، الاسكندرية، 2008.

95. العربي سليماني، رشيد الخديمي: **قضايا تربوية ورهانات جودة التربية والتكوين مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية**، منشورات عالم التربية، ط1، الدار البيضاء، 2005.

96. العربي فرحاتي: **أنماط التفاعل وعلاقات التواصل في جماعة القسم الدراسي وطرق قياسها**، دراسة ميدانية لدروس اللغة في المدرسة الجزائرية، ديوان المطبوعات الجامعية، د. ط، الجزائر، 2010.

97. عزام بن محمد الدخيل: **مع المعلم**، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط3، بيروت، 2016.

98. عزت حجازي: **الشباب العربي ومشكلاته**، عالم المعرفة، ط6، الكويت، 1985.

99. على السيد محمد الشخيبي: **علم اجتماع التربية المعاصر، تطوره – منهجيته – تكافؤ الفرص التعليمية**، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 2002.

100. علي أسعد وطفة: **العنف والعدوانية في التحليل النفسي**، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2008.

101. علي أسعد وطفة: **واقع التنشئة الاجتماعية واتجاهاتها دراسة ميدانية عن محافظة القنيطرة السورية**، دراسات استراتيجية، العدد 58، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ط1، دولة الإمارات العربية، 2001.

102. علي أسعد وطفة، علي جاسم شهاب: **علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية**، د. دار نشر، ط1، د. بلد، 2003.

103. علي الكنز، عبد الناصر جابي: **الجزائر البحث عن كتلة اجتماعية جديدة**، ضمن كتاب (المجتمع والدولة في الوطن العربي في ظل السياسات الرأسمالية الجديدة)، سلسلة بإشراف سمير أمين، عدد4، مركز البحوث العربية والأفريقية، القاهرة، 1997.

104. علي بركات: **العوامل المجتمعية للعنف المدرسي**، دراسة ميدانية في مدينة دمشق، وزارة الثقافة، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، 2011.

105. علي بوعناقة، بلقاسم سلاطنية: **علم الاجتماع التربوي مدخل ودراسة قضايا المفاهيم**، دار الهدى، عين مليلة، ب. سنة.

106. علي سموك: **اشكالية العنف في المجتمع الجزائري، من أجل مقاربة سوسيولوجية**، ديوان المطبوعات الجامعية، عنابة، الجزائر، 2006.

107. علي عبد القادر القرالة: **مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات**، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع،ط1،عمان الأردن،2011.

108. عمر بن قينة: **المشكلة الثقافية في الجزائر (التفاعلات والنتائج)**، دار أسامة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن، عمان، 2000.

109. عمر عبد الرحيم نصر الله: **مبادئ الاتصال التربوي والإنساني**، دار وائل، ط1، عمان، 2001.

110. عميراوي احميده: **دراسات في تاريخ الجزائر الحديث**، دار الهدى، ط2، الجزائر، 2004.

111. العياشي ادراوي: **في التواصل التكاملي فصول من التناظر بين الفكر العربي والفكر الغربي**، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2014.

112. غريب سيد أحمد وآخرون: **علم اجتماع الاتصال والإعلام**، دار المعرفة الجامعية، د. ط، الاسكندرية، 2004.

113. غريب عبد السميع غريب: **علم الاجتماع مفهومات– موضوعات – دراسات**، مؤسسة شباب الجامعة، د. ط، الاسكندرية، 2009.

114. فاطمة عمر نصيف: **الأسرة المسلمة في زمن العولمة**، دار الأندلس الخضراء، ط1، المملكة العربية السعودية، 2006.

115. فليب جونز: **النظريات الاجتماعية والممارسة البحثية**، ترجمة: محمد ياسر الخواجة، دار مصر العربية، ط1، القاهرة، 2010، ص153

116. فوزي بن دريدي: **المناخ المدرسي دراسة ميدانية**، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2009.

117. فيليب كابان، جان فرانسوا دورتيه: **علم الاجتماع من النظريات الكبرى إلى الشؤون اليومية أعلام وتواريخ وتيارات**، ترجمة إياس حسن، دار الفرقد، ط1، سوريا، 2010.

118. لخضر لكحل، كمال فرحاوي: **أساسيات التخطيط التربوي النظرية والتطبيقية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009.

119. لعبيدي العيد: **العنف المدرسي**، عنف في المدرسة أم عنف المدرسة؟، دار الأمل، تيزي وزو، 2013.

120. لويس بينتو: **نظرية العالم الاجتماعي عند بيار بورديو**، ترجمة محمد أمطوش، عالم الكتب الحديث، ط1، إربد، الأردن، 2014.

121. مازن صلاح حامد مطبقاني: **جمعية العلماء المسلمين الجزائريين ودورها في الحركة الوطنية الجزائرية 1931–1939**، تقديم أبو القاسم سعد الله، عالم الأفكار، الجزائر، 2011.

122. مايك دونال: **نظرية علم الاجتماع: نموذج واحد أو نماذج متعددة**، ترجمة: مصطفى خلف عبد الجواد، ضمن كتاب: قراءات معاصرة في علم الاجتماع، مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية، مصر، 2002.

123. مجد هاشم الهاشمي: **الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم**، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2001.

124. محسن علي عطية: **تكنولوجيا الاتصال في التعليم الفعال**، دار المناهج للنشر والتوزيع، د. ط، عمان، 2007.

125. محمد أحمد النابلسي: **الاتصال الإنساني في علم النفس**، دار النهضة العربية، د. ط، بيروت، 1991.

126. محمد أحمد كريم وآخرون: **الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط2، بيروت، 1995.

127. محمد العربي الزبيري: **الثورة الجزائرية في عامها الأول**، دار البعث، ط1 ، قسنطينة، الجزائر، 1984.

128. محمد خشمون: **ثقافة العنف في المؤسسات التربوية والتعليمية الجزائرية**، دراسة ميدانية، سلسلة كتب المستقبل العربي(64)، مركز دراسات الوحدة العربية،ط1، بيروت ،2013.

129. محمد سلامة غباري: **الإدمان أسبابه ونتائجه وعلاجه**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1989.

130. محمد سلمان فياض الخزاعلة وآخرون: **إدارة الصف والمخرجات التربوية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، د. ط، عمان، 2011.

131. محمد عباس نور الدين: **التمويه المجتمع في المجتمع العربي السلطوي**، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، 2000.

132. محمد عبيدات وآخرون: **منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات**، دار وائل للنشر، ط2، عمان، 1999.

133. محمد عطوة مجاهد: **المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة**، دار الجامعة الجديدة، د ط، د بلد، 2008.

134. محمد عيسى أبو سمور: **مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي**، دار دجلة، ط1، المملكة الأردنية الهاشمية، 2015.

135. محمد متولي قنديل، رمضان مسعد بدوى: **مهارات التواصل بين المدرسة والبيت**، دار الفكر، ط1،الأردن، 2005.

136. محمود سعيد الخولي: **العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة**، سلسلة قضايا العنف، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، 2008.

137. محمود شاكر سعيد، خالد بن عبد العزيز الحرفش: **مفاهيم أمنية**، ط1، الرياض، 2010.

138. مراد وهبه : **العنف والمقدس**، سلسلة قضايا العصر 2، دار الثقافة، ط1، القاهرة، د. سنة.

139. مربوحة بولحبال نوار: **محاضرات في علم اجتماع التربية**، الجزء الأول، دار الغرب للنشر والتوزيع، 2005.

140. مصباح عامر: **التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، دار الأمة لنشر والتوزيع، ط1، 2003، الجزائر.

141. مصطفى محسن: **الخطاب الإصلاحي التربوي من أسئلة الأزمة وتحديات التحول الحضاري (رؤية سوسيولوجية نقدية)**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء المغرب، 1999.

142. مصطفى محمد حميداتو: **عبد الحميد بن باديس وجهوده التربوية**، وزارة الأوقاف والشؤون الإسلامية، ط1، الدوحة، 1997.

143. مصطفى محمود أبو بكر، عبد الله بن عبد الرحمن البريدي: **الاتصال الفعال مدخل استراتيجي سلوكي لجودة العلاقات في الحياة والاعمال**، الدار الجامعية، د. ط، الاسكندرية، 2008.

144. منال محمد عباس: **العنف الأسري رؤية سوسيولوجية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2011.

145. موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية**، ترجمة : بوزيد صحراوي، دار القصبة للنشر، ط2، الجزائر، 2006.

146. ميزاب ناصر: **مؤشرات العنف في الوسط المدرسي (دراسة مسحية في متوسطات وزارة التربية ولاية تيزي وزو نموذجاً)**، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، د. ط، الجزائر، 2014.

147. ميساء أحمد أبوشنب، فرات كاظم العتيبي: **مشكلات التواصل اللغوي**، مركز الكتاب الأكاديمي، ط1، عمان، 2015.

148. نبيل راغب: **أخطر مشكلات الشباب القلق– العنف– الإدمان– الاكتئاب**، دار غريب لطباعة والنشر والتوزيع، د. ط، القاهرة 2003.

149. نبيل عبد الهادي: **مقدمة في علم الاجتماع التربوي**، دار اليازوري، د. ط، الأردن، 2009.

150. نجلاء محمد صالح: **مهارات الاتصال في الخدمة الاجتماعية الأسس النظرية والعلمية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2012.

151. نصيف فهمي منقريوس: **الاتصال بين الجوانب الإنسانية والتكنولوجية المعاصرة**، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 2010.

152. نعيم حبيب جعنيني: **علم اجتماع التربية المعاصر بين النظرية والتطبيق**، دار وائل للنشر، ط1، الأردن، 2009.

153. نواف أحمد سمارة، وعبد السلام موسى العديلي: **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2008.

154. هالة محمد شاكر: **إدارة الصفوف**، دار المستقبل للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2010 .

155. هشام شرابي: **مقدمات لدراسة المجتمع العربي**، درا المتحدة للنشر، ط3، لبنان، 1984.

156. هوغ، ليفيك: **الجماعة والسلطة والاتصال**، ترجمة نظر جاهل، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط2، بيروت، 1996.

157. يزيد عيسى السورطي: **السلطوية في التربية العربية**، سلسلة عالم المعرفة، العدد362، الكويت، 2009.

– المجلات:

158. أسماء عبد المطلب بني يونس: **الأبعاد الثقافية والواقعية للعنف في المجتمع الأردني ودور الأسرة والإعلام فيهما**، المجلة الأردنية في الدراسات الإسلامية، مجلد14، عدد1، 2018.

159. براهمي براهيم، بادي نوارة: **النظام التربوي بين إشكالية الإصلاح وواقع الأزمة التربوية (دراسة سوسيولوجية تربوية بالجزائر)**، ضمن مجلة أزمة التعليم في المغرب والعالم العربي "المقاربات"، مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم، العدد 24، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2014.

160. بن كريمة بوحفص: **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 تصدر شهريا، العام الرابع، العدد 36، نوفمبر 2017.

161. جهاد علي السعايدة: **أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن**، دراسة ميدانية في قضاء عيرا ويرقا، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية، المجلد 41، العدد1، الجامعة الأردنية،2014.

162. زيدان نعيمة: **سيرورة المدرسة الجزائرية**، مجلة المواقف للبحوث والدراسات في المجتمع والتاريخ، العدد الأول، جانفي– ديسمبر، 2007.

163. طه حمود، واضح العمري: **أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة حسب أراء المدرسين دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية المسيلة**، مجلة الأستاذ، العدد214، المجلد الثاني، 2015.

164. عبد اللطيف الخمسي: **المقاربات البيداغوجية وتجديد الممارسة التربوية**، دفاتر التربية والتكوين، منشورات دورية تصدر ثلاث مرات على الأقل في السنة، المجلس الأعلى للتعليم، مكتبة المدارس، العدد2، (ملف العدد المقاربات البيداغوجية)، الدار البيضاء، ماي 2010.

165. عبد الله بريزي: **السيكولوجيا المعرفية أساس المقاربة بالكفايات في المجال المدرسي– بين أزمة الاستعاب والممارسة–**، ضمن مجلة أزمة التعليم في المغرب والعالم العربي" الدراسات والتطلعات"، مجلة عالم التربية، مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم، العدد25، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2014.

166. عز الدين الخطابي: **الأطر المرجعية للمقاربات البيداغوجية**، دفاتر التربية والتكوين، منشورات دورية تصدر ثلاث مرات على الأقل في السنة، المجلس الأعلى للتعليم، مكتبة المدارس، العدد2، (ملف العدد المقاربات البيداغوجية)، الدار البيضاء، ماي 2010.

167. علي أسعد وطفة: **الأداء الأيديولوجي للمدرسة من منظور بيير بورديو: العنف الرمزي بوصفه ممارسة طبقية في المدرسة**، مجلة العلوم التربوية، معهد الدراسات التربوية، المجلد 21، العدد 1، جامعة القاهرة، يناير 2013.

168. علي اسعد وطفة: **مظاهر التسلط في الثقافة والتربية العربية المعاصرة**، مجلة العلوم الإنسانية، عدد1.1، جامعة قسنطينة، 1999.

169. علي أسعد وطفة: **من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي**، قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية، شؤون اجتماعية، العدد104، شتاء2009، السنة 26.

170. فوعيش جمال الدين: **أزمة التربية والتعليم في المغرب العربي – المنظومة التربوية الجزائرية أنموذجاً–** ، ضمن مجلة أزمة التعليم في المغرب والعالم العربي "المقاربات"، مجلة محكمة تعنى بقضايا التربية والتعليم، العدد 24، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، 2014.

171. مجدي جيوسي: **أسباب العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظة طولكرم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات**، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، العدد الثاني والخمسون، أغسطس، 2014.

172. محمد صايل الخضر حمادنة: **دور الإدارة المدرسية في الحد من ظاهرة العنف في المدارس الأردنية**، المجلة الدولية المتخصصة، المجلد(3)، العدد(7)، 2014.

173. المصطفى عوام: **الإدارة التربوية: بين هاجس الوصاية وطموح الاستقلالية**، دفاتر التربية والتكوين، العدد 11، يوليوز 2014.

174. مؤيد محمود حمد المشهداني، سلوان رشيد رمضان: **أوضاع الجزائر خلال الحكم العثماني 1518– 1830**، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية (مجلة علمية محكمة)، المجلد (5)، العدد (16)، جامعة تكرت، نسيان 2013.

175. نزار ياسر خير الله الدلفي: **معوقات الاتصال من وجهة نظر التدريسيين في مدارس محافظة واسط**، لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد الثاني والعشرون، 2013. (بحوث علوم التربية والاجتماع)

176. نهاية إسماعيل غزال، هدى محمد عساف الروسان: **اتجاهات الطلبة نحو العنف المدرسي في مدارس الجبيل الصناعية**، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 173، الجزء الثاني، 2017.

177. تركي رابح: ابن باديس والشخصية الجزائرية، مجلة الأصالة الجزائرية، مجلة ثقافية تصدرها وزارة التعليم الأصلي والشؤون الدينية، السنة الأولى، العدد الثاني، ماي1971.

– المذكرات الجامعية:

178. صالح العقون: **البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية**، دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرتي تقرت وحاسي مسعود بولاية ورقلة، تخصص اجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، اطروحة دكتوراه، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2017.

179. كمال بوطورة: **مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية**، دراسة ميدانية بثانويات الشريعة (تبسة)، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2017.

180. لباز بن زيان: **معوقات العملية الاتصالية داخل المؤسسة التربوية**، دراسة ميدانية لعينة من أساتذة التعليم المتوسط بمدينة الجلفة، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع الاتصال، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2018.

181. مختار رحاب: **العوامل السوسيوثقافية لظاهرة العنف لدى الشباب الجامعي حالة الإقامات الجامعية بقسنطينة**، دراسة سوسيو أنثربولوجية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري قسنطينة، 2010.

– الملتقيات:

182. أحمد مطهر عقبات: **دور وسائل الإعلام في الوقاية من انتشار المخدرات**، ضمن ندوة "دور المؤسسات التربوية في الحد من تعاطي المخدرات"، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض،2007.

183. عقد المؤتمر العالمي الأول في باريس مارس 2001، تحت شعار العنف في المدرسة والسياسات العمومية، ثم تلاه المؤتمر العالمي الثاني في جوان 2003 بكيبك، وفي 30و31 مارس 2005 بيري ديجانوريو بالبرازيل، تحت عنوان: العنف في المدرسة، أنظر :

Debarbieux E, Violence à l'école: un défi mondial ?, 2006, Paris, Armand Colin.

– القواميس والموسوعات:

184. أحمد زكي بدوي: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية**، مكتبة لبنان، 1978.

185. اسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي: **موسوعة مصطلحات الطفولة (اجتماعية– اعلامية– تربوية– نفسية– طبيعية)**، مركز الاسكندرية للكتاب، د. ط، الاسكندرية، 2005.

186. حسن شحاتة، زينب النجار: **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، الدار المصرية اللبنانية، ط1، القاهرة، 2003.

187. رفيق العجم: **موسوعة مصطلحات ابن خلدون و الشريف علي محمد الجرجاني**، سلسلة موسوعات مصطلحات أعلام الفكر العربي والإسلامي، مكتبة لبنان ناشرون، ط1، بيروت، 2004.

188. ستيفان شووفالييه، كريستيان شوفيري: **معجم بورديو**، ترجمة الزهرة إبراهيم، دار الجزيرة، ط1، دمشق، 2013.

189. عدنان أبو مصباح: **معجم علم الاجتماع**، دار أسامة ودار المشرق الثقافي، ط1 عمان، الأردن،2006.

190. فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي: **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، د. ط، الاسكندرية، 2004.

191. مجدي عزيز ابراهيم: **موسوعة المعارف التربوية**، عالم الكتب، ط1، القاهرة ،2006.

192. مجمع اللغة العربية: **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، ط4، جمهورية مصر العربية، 2004.

193. محمد عاطف غيث: **قاموس علم الاجتماع**، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006.

194. **المنجد في اللغة والإعلام**: دار المشرق، ط31، بيروت،1991.

195. ولي الدين عبد الرحمن بن محمد ابن خلدون: **مقدمة ابن خلدون**، الجزء الثاني، المحقق: عبد الله محمد الدرويش، دار البلخي، ط1، دمشق، 2004.

المنشورات الوزارية

196. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: **دستور الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية**، المطبعة الرسمية، الجزائر، الأربعاء 2 ذو الحجة عام 1396هـ.

197. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: أمر **رقم 76– 35 مؤرخ في 16 أفريل 1976م يتعلق بتنظيم التربية والتكوين**، الجريدة الرسمية، العدد 33، السنة الثالثة عشر، 23 أفريل 1976م.

198. وزارة التربية الوطنية: **إصلاح المنظومة التربوية النصوص التنظيمية**، الجزء الأول، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، المديرية الفرعية للتوثيق، ط2، ديسمبر 2009.

199. وزارة التربية الوطنية: **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات**، المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2006.

200. وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، استشارة ميدانية بشأن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، العدد 565، جانفي2014.

201. وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، التصدي لظاهرة العقاب البدني والعنف اللفظي تجاه التلاميذ، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، العدد 554، نوفمبر 2012.

202. وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، الدخول المدرسي 2008/2007، المديرية الفرعية للتوثيق، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، عدد خاص نوفمبر 2007. (رسالة السيد أبو بكر بن بوزيد وزير التربية الوطنية إلى المدرسين وأعضاء الأسرة التربوية)

203. وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، المديرية الفرعية للتوثيق مكتب النشر، الجزائر، عدد خاص سبتمبر 2006.

204. وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي، العدد586، الجمهورية الجزائرية، 2016.

205. وزارة التربية الوطنية: **النظام التربوي والمناهج التعليمية**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، سند تكويني لفائدة المدارس الابتدائية، الجزائر، 2004.

206. وزارة التربية الوطنية: **قرار رقم 65 مؤرخ في 12 جويلية 2018 يحدد كيفيات تنظيم الحياة التربوية وسيرها**، الصادر بتاريخ 22/ 07/ 2018.

207. وزارة التربية الوطنية: **وحدة التشريع المدرسي**، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2005.

208. وزارة التربية الوطنية: **وحدة النظام التربوي**، سند تكويني لفائدة مديري مؤسسات التعليم الثانوي والإكمالي، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2005.

209. بوبكر بن بوزيد: **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية**، وزارة التربية الوطنية، برنامج دعم منظمة اليونسكو لإصلاح المنظومة التربوية الجزائرية (PARE)، د. سنة.

210. تاعوينات علي: **التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي**، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2009.

211. وزارة التربية والتعليم: **الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة**، إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة، المملكة الأردنية الهاشمية، 2007.

212. وزارة التربية الوطنية: **القانون التوجيهي للتربية الوطنية**، رقم 08-04، المؤرخ في 23 جانفي 2008، (النشرة الرسمية للتربية الوطنية)، عدد خاص، فيفري 2008، الجزائر.

213. الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية: **قانون رقم 08-04 مؤرخ في 23 يناير 2008 يتضمن القانون التوجيهي**، العدد 04، 27يناير 2008.

– المواقع الالكترونية:

214. محمد زياد حمدان: الاتصال في التربية – مفاهيمه وممارساته المدرسية، متوفر على الرابط: http://www.hamdaneducation.com/arabic/articles2/51.htm ، بتاريخ 2018/06/18، الساعة 4:30.

215. جريدة الجزائر الجديدة: 160حالة عنف سنوياً...المدرسة الجزائرية تغرق في العنف، يومية اخبارية وطنية شاملة، عدد 3-2-2020، متوفر على الرابط: https://www.eldjazaireldjadida.com/16

– المراجع الأجنبية:

216. Yves Montoya, Hervé Benoit« Les violences à l'école. Présentation du dossier », La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation 2011/1 (N° 53).

217. -M. Jean-Paul Payet, La ségrégation scolaire : Une perspective sociologique sur la violence à l'école, Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes. pp.

218. Dubet François. Les figures de la violence à l'école. In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école: approches européennes..

219. GUIDE L'INTENTION DES ENSEIGNANTS, avec la violence à l'école, consulté le ; 16/10/2017. www.unesco.org/fr/education.

220. Dubet François. Les figures de la violence à l'école. In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes.

221. Debarbieux Eric, Montoya Yves. La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). In, Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes.

222. Nathalie Bulle. Sociologie de l'_éducation. R.Boudon, M.Cherkaoui, B.Valade. Dictionnaire de la pensée sociologique, PUF, pp.213-217, 2005.

223. Peignard Emmanuel, Roussier-Fusco Elena, Henriot-Van Zanten Agnès. La violence dans les établissements scolaires britanniques : approches sociologiques. In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école approches européennes.

224. Debarbieux Eric, Montoya Yves. La violence à l'école en France : 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997). In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes. p.

225. Payet Jean-Paul. La ségrégation scolaire [Une perspective sociologique sur la violence à l'école]. In: Revue française de pédagogie, volume 123, 1998. La violence à l'école : approches européennes.

226. Marc Barthélémy, « Les jeunes et le lien social. A propos de la violence scolaire », Corps et culture [Enligne], Numéro 3 | 1998, mis en ligne le 24 septembre 2007, Consulté le 30 septembre 2016.

227. Bernard Defrance, LA VIOLENCE À L'ÉCOLE, la Revue de la gendarmerie nationale, Décembre 2005.

228. CARRA CECILE, POUR UNE APPROCHE CONTEXTUELLE DE LA VIOLENCE, LE ROLE DU CLIMAT D'ECOLE, International Journal of Violence and School – 8 – Juin 2009.

229. Yves ALPE , Les apports de la sociologie de l'éducation à l'analyse des situations scolaires .

الملاحق

الملحق رقم: 01.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف-2-

كلية العلوم الانسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة في اطار انجاز أطروحة دكتوراه (ل م د) في تخصص علم اجتماع التربية

موضوع الدراسة:

معوقات الاتصال والعنف في الوسط المدرسي بالجزائر

دراسة ميدانية على عينة من التلاميذ- ثانوية ابراهيم ابن الاغلب التميمي بالمسيلة أنموذجا-

الطالبة: أحمد الطيب سمية

المشرف: د. مهور باشة عبد الحليم

أعزائي التلاميذ تحية طيبة...

الرجاء منكم قراءة الأسئلة الواردة في الاستمارة والإجابة عليها بدقة بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة؛ ونلفت انتباهكم إلى أن المعلومات الواردة في الاستمارة سرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. ولكم منا جزيل الشكر ووافر الامتنان على تعاونكم معنا.

شكراً على حسن تعاونك (ي) معنا

2020/2019

الرجاء وضع علامة (×) في الخانة المناسبة

المحور01: البيانات الشخصية.

1. الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2. السن: [15- 16[☐ [16-17[☐ (17- فأكثر) ☐

3. الشعبة: جذع مشترك علوم وتكنولوجيا ☐ جذع مشترك آداب وفلسفة ☐

المحور 02: المعوقات المتعلقة بالأستاذ وعنف التلميذ الرمزي.

4- هل تجد صعوبة في التواصل مع الأستاذ أثناء الحصة الدراسية؟ نعم ☐ لا ☐

5- هل يفتقد أستاذك لآليات الحوار الفعال ؟ نعم ☐ لا ☐

6- هل تتجنب النظر لأستاذك عند انزعاجك منه ؟

نعم ☐ لا ☐

7- هل يهمش الأستاذ مشاركتك في الدرس؟ نعم ☐ لا ☐

8- هل تعاني من مشكلة في التفاعل مع أستاذك أثناء شرح الدرس ؟ نعم ☐ لا ☐

9- هل تنظر باحتقار للأستاذ الذي يضيق من حريتك في التعبير ؟ نعم ☐ لا ☐

10- هل ؟ نعم ☐ لا ☐

11- هل يميز الأستاذ بينك وبين باقي زملائك في المعاملة ؟ نعم ☐ لا ☐

12- هل تتذمر من أستاذك الذي لا يعجبك أسلوب تدريسه ؟ نعم ☐ لا ☐

13- هل تشير بيدك لأستاذك وتتوعده بالتهديد عندما يركز على نقاط ضعفك ؟ نعم ☐ لا ☐

14- هل ترى أن الأستاذ يلتزم بإكمال البرنامج الدراسي ولا يفتح مجال للحوار ؟ نعم ☐ لا ☐

15- هل ترد بالجلوس بطريقة ساخرة على الأستاذ الذي لديك مشكلة معه؟ نعم ☐ لا ☐

16- هل تشير بتعابير وجهك الحادة على تصرفات أستاذك الغير لائقة؟

نعم ☐ لا ☐

17- هل يتبع أستاذك الأسلوب المتسلط في التواصل معك؟ نعم ☐ لا ☐

18- هل سبق وغضبت من تعامل الأستاذ معك لدرجة ضرب الطاولة بعنف؟ نعم ☐ لا ☐

المحور03: المعوقات المتعلقة بجماعة الأقران وعنف التلميذ الجسدي.

19- كيف هو اتصالك مع زملائك في الدراسة؟ مقبول ☐ سيء ☐

20- هل توجد علاقة تنافس حادة بينك وبين أحد زملاء الدراسة ؟ نعم ☐ لا ☐

21- هل تجد صعوبة في بناء علاقات اجتماعية مع زملائك ؟ نعم ☐ لا ☐

22- هل سبق وأن دخلت في جدال بالأيدي مع أحد زملائك؟

نعم ☐ لا ☐

23- هل عدم احترام أحد زملائك لك عند تفاعلك معه يزعجك؟

نعم ☐ لا ☐

24- هل ترفض الحديث مع بعض زملائك في القسم أثناء شرح الأستاذ ؟ نعم ☐ لا ☐

25- هل سبق وأن حدث حوار عنيف بينك وبين أحد زملائك في القسم؟ نعم ☐ لا ☐

26- هل سبق وحدث سوء تفاهم بينك وبين أحد زملائك ؟ نعم ☐ لا ☐

27- هل تشويش زميلك في القسم وأنت تتحدث للأستاذ يجعلك تنزعج منه؟

نعم ☐ لا ☐

28- هل اعتداء زميلك عليك بالضرب يضطرك للرد عليه بالمثل حتى وإن كان الأستاذ موجوداً؟

نعم ☐ لا ☐

29- هل تقوم بإتلاف إحدى أدوات زملائك لسبب معين؟ نعم ☐ لا ☐

30- هل استمرار مضايقات أحد زملائك لك بقطع حديثك باستمرار مع أستاذك يجعلك تواجهه بحدة ؟ نعم ☐ لا ☐

31- هل سبق ودخلت في تشاجر جسدي مع أحد زملاء الدراسة ؟

نعم ☐ لا ☐

32- هل ترى أن بعض زملائك لا سبيل لتواصل معهم إلا باستخدام القوة؟

نعم ☐ لا ☐

33- هل سبق وتدافعت بشدة مع أحد زملائك العنيفين معك؟ نعم ☐ لا ☐

34- هل ضعف الحوار بينك وبين أحد أقرانك سبب في حدوث مشاكل بينكم؟ نعم ☐ لا ☐

المحور04: المعوقات المتعلقة بالهيئة الإدارية وعنف التلميذ اللفظي.

35- هل تجد صعوبة في التواصل مع أحد أعضاء الإدارة ؟ نعم ☐ لا ☐

36- هل يعتمد أحد أعضاء الإدارة على الأسلوب المتسلط في التعامل معك ؟ نعم ☐ لا ☐

37- هل يفرط أعضاء الإدارة في تأنيبك عندما تخطئ؟

نعم ☐ لا ☐

38- هل يتقيد أعضاء الإدارة المدرسية بالصرامة الحادة في التعامل معك دون مراعة طبيعة ظروفك ؟

نعم ☐ لا ☐

39- هل ارتباك علاقتك بأحد أعضاء الإدارة يجعلك ترد علية بكلام جارح؟ نعم ☐ لا ☐

40- هل سبق وأن قمت بنعت أحد أعضاء الإدارة بألفاظ محقرة؟

نعم ☐ لا ☐

41- ما هو موقفك من النظام الداخلي للثانوية:

تخضع له ☐ تتمرد عليه ☐ لا تهتم به ☐

42- هل يغضبك عدم اهتمام الإدارة بانشغالاتك؟

نعم ☐ لا ☐

43- هل تعسف أحد الإداريين في التعامل معك يجعلك:

تهدده لفظياً ☐ تهدده بالضرب ☐ ترمقه بنظرات غضب ☐ لا تفعل شيئاً ☐

44- هل تعاني من عدم تعاون أعضاء الإدارة معك في حالة تعرضك لمشكلة ما ؟ نعم ☐ لا ☐

45- هل سبق وأن صرخ أحد أعضاء الإدارة في وجهك دون سبب؟

نعم ☐ لا ☐

46- هل تعاني من عدم مساواة أعضاء الإدارة في التعامل معك مقارنة بباقي زملائك ؟ نعم ☐ لا ☐

47- هل سبق وأن حدث تشابك لفظي حاد بينك وبين أحد أعضاء الإدارة ؟

نعم ☐ لا ☐

48- هل سبق وأن قمت بشتم أحد أعضاء الإدارة ؟ نعم ☐ لا ☐

49- هل يرفض أعضاء الإدارة الاستماع لك ؟

نعم ☐ لا ☐

الملحق رقم 02: الخصائص السيكومترية

الكلي

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,935	46

المحور الثاني

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,845	15

المحور الثالث

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,886	16

المحور الرابع

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,834	15

الصدق

		الاستمارة	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث
المحور_الأول	Corrélation de Pearson	,859**	1	,663**	,639**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000	,000
	N	250	250	250	250
المحور_الثاني	Corrélation de Pearson	,897**	,663**	1	,702**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000		,000
	N	250	250	250	250
المحور_الثالث	Corrélation de Pearson	,891**	,639**	,702**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	
	N	250	250	250	250

**. La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Test

	المحور_الأول	المحور_الثاني	المحور_الثالث	الاستمارة
Khi-deux	28,656[a]	60,488[b]	45,640[c]	73,640[d]
ddl	15	16	18	44
Signification asymptotique	,018	,000	,000	,003

a. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 15,6.

b. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 14,7.

c. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 13,2.

d. 0 cellules (,0%) ont des fréquences théoriques inférieures à 5. La fréquence théorique minimum d'une cellule est 5,6.

الملحق رقم 03:

دليل المقابلة المتعلق بالأستاذ

البيانات الشخصية:

الجنس:

السن:

الأقدمية في التدريس (الخبرة):

أولاً: طبيعة الاتصال داخل القسم.

1- كيف تصف عملية التواصل بينك وبين التلاميذ داخل القسم؟ (عملية تواصلية قائمة على الحوار والمناقشة أم تلقينيه، متقبلة للنقد أم لا، معتمدة أسلوب المساواة بين التلاميذ أم هناك تمييز ومفاضلة، قاسية أم مرنة متسامحة، محترمة لذات التلميذ أم ناضرة له بدونية)

2- من خلال تعاملكم اليومي مع التلاميذ، ما هي أهم الصعوبات التي تواجهها أثناء التواصل مع التلاميذ؟

ثانياً: عنف التلميذ داخل القسم.

1- كيف ترى ظاهرة العنف (لدى التلاميذ) داخل المؤسسة التي تدرس بها؟ (مستوى انتشارها، مظاهرها، أسبابها، المستويات الدراسية الأكثر ممارسة لها)

2- ماهي أكثر أنواع العنف انتشارا في القسم، وضد من تمارس؟

3- كيف تواجه أفعال العنف داخل القسم (الطرد، العقاب...)؟

ثالثاً: الاتصال وعنف التلميذ.

1- هل ترى أن سوء الاتصال بينك وبين التلميذ سبب في ظهور العنف لدى التلميذ ضدك؟ اشرح

2- ماهي المقترحات التي يمكن أن تقدمها للحد من عنف التلميذ وتحسن من عملية التواصل التربوي؟

الملحق رقم 04:

دليل المقابلة المتعلق بمستشار التوجيه

البيانات الشخصية:

الجنس:

الأقدمية في التدريس (الخبرة):

المحاور العامة للأسئلة:

1- كيف تصف عملية التواصل بينك وبين التلاميذ؟

2- استناداً لخبرتكم في مجال عملكم، ما هو المستوى الدراسي الأكثر ممارسة للعنف من التلاميذ؟ ولماذا برأيكم؟

3- ما أكثر أنواع العنف ممارسة من قبل التلاميذ، وضد من يمارس؟

4- كيف تتعامل مع التلاميذ العنيفين؟

5- حسب رأيكم، ما الصعوبات التي يواجهها التلميذ في التواصل مع مختلف الفاعليين بالوسط المدرسي؟ وهل تساهم في بروز العنف؟

6- ماهي المقترحات التي يمكن أن تقدمها للحد من العنف في الوسط المدرسي وتفعيل الاتصال التربوي؟

الملحق رقم 05:

قائمة الأساتذة المحكمين

اسم ولقب الأستاذ	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة
مختار رحاب	علم الاجتماع الأنثربولوجيا	أستاذ التعليم العالي	جامعة محمد بوضياف المسيلة
عزوز عبد الناصر	علم الاجتماع الثقافي	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد بوضياف المسيلة
خواني أحمد عماد الدين	علم الاجتماع الثقافي	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف2
فروق يعلى	علم الاجتماع الحضري	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف 2
مهورباشة عبد الحليم	علم الاجتماع الحضري	أستاذ محاضر أ	جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

الملحق رقم 06: نتائج spss.

الجنس

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	127	50,8	50,8	50,8
	أنثى	123	49,2	49,2	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

السن

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	15- 16	204	81,6	81,6	81,6
	16-17	46	18,4	18,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

الشعبة

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	181	72,4	72,4	72,4
	جذع مشترك آداب وفلسفة	69	27,6	27,6	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س4

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	114	45,6	45,6	45,6
	لا	136	54,4	54,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س5

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	174	69,6	69,6	69,6
	لا	76	30,4	30,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س6

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	157	62,8	62,8	62,8
	لا	93	37,2	37,2	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س7

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	171	68,4	68,4	68,4
	لا	79	31,6	31,6	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س8

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	92	36,8	36,8	36,8
	لا	158	63,2	63,2	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س9

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	153	61,2	61,2	61,2
	لا	97	38,8	38,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س10

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	115	46,0	46,0	46,0
	لا	135	54,0	54,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س11

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	109	43,6	43,6	43,6
	لا	141	56,4	56,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س12

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	108	43,2	43,2	43,2
	لا	142	56,8	56,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س13

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	71	28,4	28,4	28,4
	لا	179	71,6	71,6	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س14

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	109	43,6	43,6	43,6
	لا	141	56,4	56,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س15

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	119	47,6	47,6	47,6
	لا	131	52,4	52,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س16

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	165	66,0	66,0	66,0
	لا	85	34,0	34,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س17

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	143	57,2	57,2	57,2
	لا	107	42,8	42,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س18

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	115	46,0	46,0	46,0
	لا	135	54,0	54,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س19

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	مقبول	224	89,6	89,6	89,6
	سيء	26	10,4	10,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س20

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	60	24,0	24,0	24,0
	لا	190	76,0	76,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س21

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	107	42,8	42,8	42,8
	لا	143	57,2	57,2	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س22

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	108	43,2	43,2	43,2
	لا	142	56,8	56,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س23

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	80	32,0	32,0	32,0
	لا	170	68,0	68,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س24

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	79	31,6	31,6	31,6
	لا	171	68,4	68,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س25

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	79	31,6	31,6	31,6
	لا	170	68,0	68,0	99,6
	22,00	1	,4	,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س26

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	87	34,8	34,8	34,8
	لا	163	65,2	65,2	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س27

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	88	35,2	35,2	35,2
	لا	162	64,8	64,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س28

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	148	59,2	59,2	59,2
	لا	102	40,8	40,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س29

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	108	43,2	43,2	43,2
	لا	142	56,8	56,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س30

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	173	69,2	69,2	69,2
	لا	77	30,8	30,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س31

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	90	36,0	36,0	36,0
	لا	160	64,0	64,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س32

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	117	46,8	46,8	46,8
	لا	133	53,2	53,2	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س33

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	73	29,2	29,2	29,2
	لا	177	70,8	70,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س34

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	103	41,2	41,2	41,2
	لا	147	58,8	58,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س35

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	128	51,2	51,2	51,2
	لا	122	48,8	48,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س36

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	142	56,8	56,8	56,8
	لا	108	43,2	43,2	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س37

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	106	42,4	42,4	42,4
	لا	144	57,6	57,6	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س38

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	137	54,8	54,8	54,8
	لا	113	45,2	45,2	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س39

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	118	47,2	47,2	47,2
	لا	132	52,8	52,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س40

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	125	50,0	50,0	50,0
	لا	125	50,0	50,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س41

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تخضع له	115	46,0	46,0	46,0
	تتمرد عليه	29	11,6	11,6	57,6
	لا تهتم به	106	42,4	42,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س42

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	113	45,2	45,2	45,2
	لا	136	54,4	54,4	99,6
	4,00	1	,4	,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س43

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	تهدده لفظيا	38	15,2	15,2	15,2
	تهدده بالضرب	33	13,2	13,2	28,4
	ترمقه بنظرات غضب	159	63,6	63,6	92,0
	لا تفعل شيئا	20	8,0	8,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س44

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	106	42,4	42,4	42,4
	لا	144	57,6	57,6	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س45

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	175	70,0	70,0	70,0
	لا	75	30,0	30,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س46

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	108	43,2	43,2	43,2
	لا	141	56,4	56,4	99,6
	3,00	1	,4	,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س47

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	130	52,0	52,0	52,0
	لا	120	48,0	48,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س48

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	89	35,6	35,6	35,6
	لا	161	64,4	64,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

س49

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	نعم	105	42,0	42,0	42,0
	لا	145	58,0	58,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

الجداول المركبة

			س9		المجموع
				لا	نعم
س8	نعم	التكرارات	74	18	92
		النسبة المئوية%	29,60%	7,20%	36,80%
	لا	التكرارات	79	79	158
		النسبة المئوية%	31,60%	31,60%	63,20%
المجموع		التكرارات	153	97	250
		النسبة المئوية%	61,20%	38,80%	100,00%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	22,681[a]	1	,000		
Correction pour la continuité[b]	21,417	1	,000		
Rapport de vraisemblance	23,934	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	22,590	1	,000		
Nombre d'observations valides	250				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 35,70.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

				المجموع
		س15		
		نعم	لا	
الجنس	ذكر	التكرارات	75	52	127
		النسبة المئوية%	30,00%	20,80%	50,80%
	أنثى	التكرارات	44	79	123
		النسبة المئوية%	17,60%	31,60%	49,20%
المجموع		التكرارات	119	131	250
		النسبة المئوية%	47,60%	52,40%	100,00%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	13,580[a]	1	,000		
Correction pour la continuité[b]	12,663	1	,000		
Rapport de vraisemblance	13,711	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	13,526	1	,000		
Nombre d'observations valides	250				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 58,55.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

			س18		المجموع
				لا	نعم
س17	نعم	التكرارات	87	56	143
		النسبة المئوية%	34,80%	22,40%	57,20%
	لا	التكرارات	28	79	107
		النسبة المئوية%	11,20%	31,60%	42,80%
المجموع		التكرارات	115	135	250
		النسبة المئوية%	46,00%	54,00%	100,00%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	29,618[a]	1	,000		
Correction pour la continuité[b]	28,239	1	,000		
Rapport de vraisemblance	30,497	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	29,500	1	,000		
Nombre d'observations valides	250				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 49,22.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

		س31			المجموع
				لا	نعم
س20	نعم	التكرارات	40	20	60
		النسبة المئوية%	16,00%	8,00%	24,00%
	لا	التكرارات	50	140	190
		النسبة المئوية%	20,00%	56,00%	76,00%
المجموع		التكرارات	90	160	250
		النسبة المئوية%	36,00%	64,00%	100,00%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	32,225[a]	1	,000		
Correction pour la continuité[b]	30,497	1	,000		
Rapport de vraisemblance	31,320	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	32,096	1	,000		
Nombre d'observations valides	250				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 21,60.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

		س29			المجموع
				نعم	لا
س25	نعم	التكرارات	55	22	79
		النسبة المئوية%	22,00%	9,60%	31,60%
	لا	التكرارات	53	118	171
		النسبة المئوية%	21,20%	47,20%	68,40%
المجموع		التكرارات	108	142	250
		النسبة المئوية%	43,20%	56,80%	100,00%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	32,856[a]	1	,000		
Correction pour la continuité[b]	31,301	1	,000		
Rapport de vraisemblance	33,199	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	32,724	1	,000		
Nombre d'observations valides	250				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 34,13.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

				س33		المجموع
					لا	
س26	نعم		التكرارات	53	34	87
			النسبة المئوية%	21,20%	13,60%	34,80%
	لا		التكرارات	20	143	163
			النسبة المئوية%	8,00%	57,20%	65,20%
المجموع			التكرارات	73	177	250
			النسبة المئوية%	29,20%	70,80%	100,00%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	64,940[a]	1	,000		
Correction pour la continuité[b]	62,608	1	,000		
Rapport de vraisemblance	64,182	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	64,680	1	,000		
Nombre d'observations valides	250				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 25,40.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

			س22		المجموع
				لا	نعم
س23	نعم	التكرارات	63	17	80
		النسبة المئوية%	25,20%	6,80%	32,00%
	لا	التكرارات	45	125	170
		النسبة المئوية%	18,00%	50,00%	68,00%
المجموع		التكرارات	108	142	250
		النسبة المئوية%	43,20%	56,80%	100,00%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	60,594[a]	1	,000		
Correction pour la continuité[b]	58,482	1	,000		
Rapport de vraisemblance	62,682	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	60,351	1	,000		
Nombre d'observations valides	250				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 34,56.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

		س28		المجموع
			لا	نعم	
السن	15- 16	التكرارات	122	82	204
		النسبة المئوية%	48,80%	32,80%	81,60%
	16-17	التكرارات	26	20	46
		النسبة المئوية%	10,40%	8,00%	18,40%
المجموع		التكرارات	148	102	250
		النسبة المئوية%	59,20%	40,80%	100,00%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	,167[a]	1	,682		
Correction pour la continuité[b]	,059	1	,808		
Rapport de vraisemblance	,167	1	,683		
Test exact de Fisher				,741	,402
Association linéaire par linéaire	,167	1	,683		
Nombre d'observations valides	250				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 18,77.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

				س39	المجموع
				نعم	لا	
س36	نعم	التكرارات		96	46	142
		النسبة المئوية%		38,40%	18,40%	56,80%
	لا	التكرارات		22	86	108
		النسبة المئوية%		8,80%	34,40%	43,20%
المجموع		التكرارات		118	132	250
		النسبة المئوية%		47,20%	52,80%	100,00%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	54,920[a]	1	,000		
Correction pour la continuité[b]	53,041	1	,000		
Rapport de vraisemblance	57,737	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	54,700	1	,000		
Nombre d'observations valides	250				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 50,98.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

			س47		المجموع
				لا	
س38	نعم	التكرارات	97	40	137
		النسبة المئوية%	38,80%	16,00%	54,80%
	لا	التكرارات	33	80	113
		النسبة المئوية%	13,20%	32,00%	45,20%
المجموع		التكرارات	130	120	250
		النسبة المئوية%	52,00%	48,00%	100,00%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	42,933[a]	1	,000		
Correction pour la continuité[b]	41,282	1	,000		
Rapport de vraisemblance	44,207	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	42,761	1	,000		
Nombre d'observations valides	250				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 54,24.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

		س48			المجموع
	نعم	التكرارات	64	64	128
		النسبة المئوية%	25,60%	25,60%	51,20%
س35	لا	التكرارات	25	97	122
		النسبة المئوية%	10,00%	38,80%	48,80%
المجموع		التكرارات	89	161	250
		النسبة المئوية%	35,60%	64,40%	100,00%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)	Signification exacte (bilatérale)	Signification exacte (unilatérale)
Khi-deux de Pearson	23,724[a]	1	,000		
Correction pour la continuité[b]	22,454	1	,000		
Rapport de vraisemblance	24,352	1	,000		
Test exact de Fisher				,000	,000
Association linéaire par linéaire	23,629	1	,000		
Nombre d'observations valides	250				

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 43,43.

b. Calculé uniquement pour un tableau 2x2

			س43			المجموع
			تهدده لفظيا	تهدده بالضرب	ترمقه بنظرات غضب	لا تفعل شيئا
الشعبة	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	التكرارات	27	29	109	16	181
		النسبة % المئوية	10,80%	11,60%	43,60%	6,40%	72,40%
	جذع مشترك آداب وفلسفة	التكرارات	11	4	50	4	69
		النسبة % المئوية	4,40%	1,60%	20,00%	1,60%	27,60%
المجموع		التكرارات	38	33	159	20	250
		النسبة % المئوية	15,20%	13,20%	63,60%	8,00%	100,00%

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	5,747[a]	3	,125
Rapport de vraisemblance	6,453	3	,092
Association linéaire par linéaire	,189	1	,664
Nombre d'observations valides	250		

a. 0 cellules (,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,52.

الملحق رقم 07

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين سطيف (2).

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع.

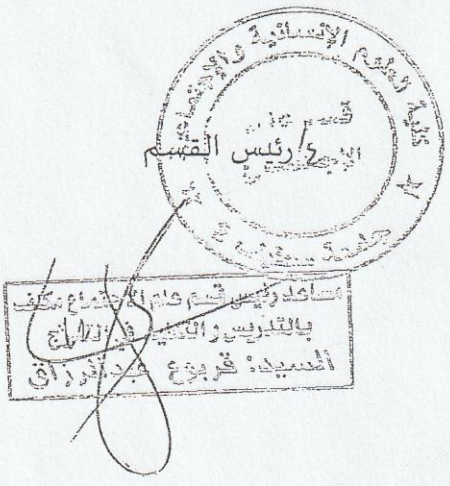
السيد المحترم/ مدير التربية بولاية المسيلة

الموضوع: طلب ترخيص

تحية طيبة وبعد /

يسعدني أن ألتمس منكم التكرم بتمكين الطالبة : أحمد الطيب سمية المسجلة بالدكتوراه بقسم علم الاجتماع جامعة محمد لمين دباغين سطيف (2) ، من الحصول على معطيات وبيانات يخص بحثها حول موضوع: معوقات الاتصال والعنف بالوسط المدرسي بالجزائر ، ونتعهد بأن المعطيات المستقاة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي،

ونحن إذا نشكركم على حسن تعاونكم. تفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام



الملحق رقم 08

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة
مصلحة التكوين و التفتيش
مكتب التكوين
رقم: 2019/30

المسيلة في :
مدير التربية
الى السيد(ة): مديري الثانويات
- بلدية المسيلة-

الموضـــــوع : ترخيص بإجراء (دراسة ميدانية)

بناء على مراسلة جامعة محمد لمين دباغين بسطيف (2) كلية العلوم الانسانية والاجتماعية قسم علم النفس
يرخص للطالبة :

الرقم	اللقب والاسم	تاريخ ومكان الميلاد	رقم التسجيل
01	أحمد الطيب سمية	1992/12/15	

- بالدخول : الى الثانويات المذكورة أعلاه.

من 2019/02/26 إلى غاية 2019/04/30.
لإجراء (الدراسة الميدانية):معوقات الاتصال والعنف في الوسط المدرسي بالجزائر .

مع احترامهم للشروط التالية :

- ✓ العمل وفق ما يسمح به القانون وعدم التطرق إلى ما يمس السر المهني .
- ✓ استغلال المعلومات المتحصل عليها خلال التربص في خدمة الجانب العلمي للمحاور السالفة الذكر لا غير.
- ✓ وضع رزنامة عمل لفائدة المتربصين من طرف المسؤول الا ول للمؤسسة المستقبلة خلال الفترة المحددة.
- ✓ مراعاة السير العادي لأنشطة المؤسسة .

* المطلوب من مسؤول مؤسسة الاستقبال اتخاذ كل الترتيبات اللازمة لانجاز العملية في ظروف عادية طبقا للتوجيهات الأنفة الذكر.

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام

دواق حسين

بحوش إبراهيم

الملحق رقم 09

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة

السنة الدراسية :2019/2018

الخريطة الإدارية

المؤسسة:	ثا/إبراهيم ابن الاغلب التميمي	التعداد	داخلي	ن/ داخلي	خارجي	المجموع	منهم إناث
البلدية:	المسيلة	التلاميذ	0	0	800	800	504
الدائرة:	المسيلة	عدد الأفواج				26	

موظفو باب 02-31/31	مناصب شغل	موظفو باب 02-31/31	مناصب شغل	موظفو باب 02-31/31		مناصب شغل
مدير ثانوية	1	ممرض مؤهل		عامل مهني صنف 1	عامل مهني من الصنف الأول	
ناظر ثانوية	1	مساعد تمريض رئيسي للصحة العمومية		مخزني		
مقتصد رئيسي		مساعد تمريض للصحة العمومية		طباخ صنف 1		
مستشار رئيسي للتربية		مساعد رئيسي للتربية	4	مسؤولة غسيل		
مقتصد	1	ملحق بالمخبر	1	بواب مؤسسة	عامل مهني من الصنف الثاني	
مستشار التربية	1	تقني في المخبر والصيانة		عامل مهني صنف 2		
مستشار رئيسي للتوجيه والإرشاد م.م	1	عون ادارة رئيسي	1	طباخ مط. مد. ص2		
متصرف محلل		كاتب مديرية	1	بياضة مرقعة		
ممرض ممتاز للصحة العمومية		عون ادارة	2	عامل مهني من الصنف 3		
مستشار التوجيه والإرشاد م.م	1	معاون تقني في المخبر	1	سائق سيارة من الصنف 1		
ممرض متخصص للصحة العمومية		مساعد التربية		سائق سيارة من الصنف 2		
ممرض للصحة العمومية		مساعد المصالح الإقتصادية		موظفو باب 33/31		م. مفتوحة
مشرف رئيسي للتربية	1	كاتب		عون الوقاية من المستوى 2		1
مساعد متصرف		عون مكتب		عون الوقاية من المستوى 1		
مساعد وثائقي أمين محفوظات رئيسي		عون تقني في المخبر		عامل مهني من المستوى الثالث 3		3
مستشار التوجيه المدرسي والمهني		عون حفظ البيانات	2	عامل مهني من المستوى الثاني 2		3
ملحق رئيسي بالمخبر	1	رئيس مخزن	1	عامل مهني من المستوى الأول 1		10
مساعد وثائقي أمين محفوظات	1	رئيس مطعم		سائق سيارة من المستوى 2		
نائب مقتصد	1	مسؤول المصلحة الداخلية		سائق سيارة من المستوى 1		
مشرف التربية	4	مسؤول مخزن	1	مجموع المناصب المالية المفتوحة		48
ممرض حاصل على شهادة دولة		مسؤول خدمة داخلية	3			
ملحق الادارة		مسؤول مطبخ				

مناصب عليا

عامل مهني خارج الصنف

الرقم:	525	التاريخ:	2018-07-22
هذه الخريطة تلغي و تعوض سابقتها			
بتاريخ:		تحت رقم:	

مدير التربية

وليد بلهوشات

ثانوية إبراهيم ابن الأغلب التميمي

وردي: 20 أوت 2018

رقم: 536

الملحق رقم 10

بطاقة تقنية للمؤسسة

تاريخ بناء المؤسسة : 1964

رقم وتاريخ قرار الإنشاء : 20/201 مؤرخ في 1976/07/16

مساحة المؤسسة : 14620 م²

المبنية منها : 5120 م²

غير المبنية : 9500 م²

ملكها 800/200

رقم السجل الوطني 28004

عنوانها : حي وعراع الدي - الـ ـلة

الرقم الميكانوغرافي 2800 ك

رقم الجزيرة 4030001032

رقم الضمان الاجتماعي 150925/62

قاعة الدروس	24	المكاتب الإدارية	12
المخابر	04	المكتبات الطبية	06
الورشات	08	السيارات	01
المراقد	02		
المطعم	01		
الساحة	01		
العيادة	01		

عدد الأساتذة 55 63 48

الإداريين 47 42

العدد الإجمالي 1094 901

614 480

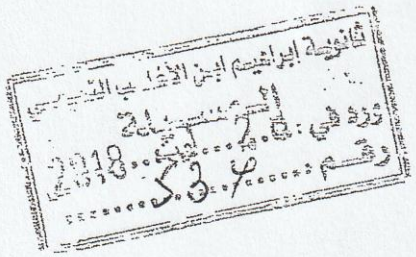
ص 4

الملحق رقم 11

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية:	المسيلة - 28

السنة الدراسية :	السنة الدراسية :2019/2018



الخريطة التربوية

المؤسسة:	ث/إبراهيم ابن الاغلب التميمي	البلدية:	المسيلة	الدائرة:	المسيلة

الجذعان المشتركان	علوم وتكنولوجيا		آداب		المجموع	
	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
	187	6	73	2	260	8

الشعب والمستويات		السنة الثانية		السنة الثالثة		المجموع	
		التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج	التلاميذ	الأفواج
اداب وفلسفة		34	1	55	2	89	3
لغات اجنبية		20	1	21	1	41	2
علوم تجريبية		148	4	132	4	280	8
ريا ضيات		0	0	0	0	0	0
تسيير واقتصاد		33	1	35	1	68	2
تقني رياضي	هـ ميكانيكية	0	0	0	0	0	0
	هـ كهربائية	0	0	0	0	0	0
	هـ مدنية	24	1	24	1	48	2
	هـ.الطرائق	0	0	0	0	0	0
المجموع		259	8	267	9	526	17

المناصب التربوية المفتوحة

ادب عربي	7	لغة إيطالية		لغة إيطالية	0
لغة أمازيغية	0	تكنولوجيا	هـ. مكانيكية	هـ. مكانيكية	2
علوم إسلامية	3		هـ. كهربائية	هـ. كهربائية	0
فلسفة	3		هـ. مدنية	هـ. مدنية	2
تاريخ وجغرافيا	5		هـ. الطرائق	هـ. الطرائق	0
ريا ضيات	7	رئيس اشغال		رئيس اشغال	0
علوم فيزيائية	7	رئيس ورشة		رئيس ورشة	0
علوم طبيعية	7	تسيير واقتصاد		تسيير واقتصاد	2
لغة فرنسية	6	تربية بدنية ورياضية		تربية بدنية ورياضية	3
لغة إنجليزية	6	اعلام الي		اعلام الي	1
لغة المانية	1	موسيقى		موسيقى	0
لغة إسبانية	0	رسم فني		رسم فني	0

مجموع المناصب التربوية المفتوحة	62

الحصيلة	المستوى	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	المجموع العام
	التلاميذ	260	259	267	786
	الأفواج	8	8	9	25

مدير التربية
وليد بلهوشات

الرقم:	526	التاريخ:	2018-07-25
هذه الخريطة تلغي سابقتها			
الرقم:		التاريخ:	

الملحق رقم 12

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية المسيلة

الموسم الدراسي: 2019 / 2018

ثانوية: إبراهيم ابن الاغلب التميمي

البلدية: المسيلة

كشف حضور التلاميذ

إلى نهاية شهر: أفريل

المستوى	الشعبة	عدد الأفواج	الصفة: داخلي ذكور	داخلي إناث	نصف داخلي ذكور	نصف داخلي إناث	خارجي ذكور	خارجي إناث	المتمدرسون الجدد ذكور	المتمدرسون الجدد إناث	المجموع	المتمدرسون المعيدون ذكور	المتمدرسون المعيدون إناث	المجموع	المجموع العام
السنة الأولى	ج. م. آداب	2			3	4	22	44	25	48	73			0	73
	ج. م.عل.وتك	6			16	6	88	72	104	78	182			0	182
	مجموع س1	8	0	0	19	10	110	116	129	126	255	0	0	0	255
السنة الثانية	آداب وفلسفة	1			1	6	13	15	14	21	35			0	35
	لغات أجنبية	1				5	5	13	5	18	23			0	23
	علوم تجريبية	4			1	4	47	80	48	84	132			0	132
	رياضيات								0	0	0			0	0
	تسيير واقتصاد	1				1	27	14	27	15	42			0	42
	تقني رياضي هـ. ميكانيكية								0	0	0			0	0
	تقني رياضي هـ. كهربائية								0	0	0			0	0
	تقني رياضي هـ. مدنية	1			3	3	20	2	23	5	28			0	28
	تقني رياضي هـ. الطرائق								0	0	0			0	0
	مجموع س2	8	0	0	5	19	112	124	117	143	260	0	0	0	260
السنة الثالثة	آداب وفلسفة	2			1	1	15	22	16	23	39			0	39
	لغات أجنبية	1			3	3	13	19	16	22	38			0	38
	علوم تجريبية	4			4	6	44	75	48	81	129			0	129
	رياضيات								0	0	0			0	0
	تسيير واقتصاد	1			1	1	11	7	12	8	20			0	20
	تقني رياضي هـ. ميكانيكية								0	0	0			0	0
	تقني رياضي هـ. كهربائية								0	0	0			0	0
	تقني رياضي هـ. مدنية	1			2	2	17	8	19	10	29			0	29
	تقني رياضي هـ. الطرائق								0	0	0			0	0
	مجموع س3	9	0	0	11	13	100	131	111	144	255	0	0	0	255
	المجموع العام	25	0	0	35	42	322	371	357	413	770	0	0	0	770

حركة التلاميذ الشهرية	الصفة: داخلي ذكور	داخلي إناث	نصف داخلي ذكور	نصف داخلي إناث	خارجي ذكور	خارجي إناث	المتمدرسون الجدد ذكور	المتمدرسون الجدد إناث	المجموع	المتمدرسون المعيدون ذكور	المتمدرسون المعيدون إناث	المجموع	المجموع العام
الحاضرون خلال الشهر السابق			39	38	323	369	362	407	769	0	0	0	769
دخول خلال الشهر					1	1	1	1	2			0	2
المجموع	0	0	39	38	324	370	363	408	771	0	0	0	771
خروج خلال الشهر						1	0	1	1			0	1
الحاضرون في آخر الشهر	0	0	39	38	324	369	363	407	770	0	0	0	770

منجزة من طرف: عون الادارة:ع.هاشمي

حرر بـ: المسيلة

في: 2019/04/23

مستشار التربية
زواوي علال

الناظر:
قلمين نبيل

المقتصد:
عبد الحفيظ بعد

المدير
بغوش ابراهيم

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن ما إذا كانت معوقات الاتصال التربوي تساهم في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف بالوسط المدرسي الجزائري، وذلك من وجهة نظر تلاميذ المرحلة الثانوية محل الدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي؛ حيث تم تطبيق استمارة على عينة من التلاميذ قدرت ب(255) تلميذ(ة)، وكشفت نتائج الدراسة عن تحقق الفرضية العامة التي ترى أن معوقات الاتصال تساهم في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف بالوسط المدرسي الجزائري، وذلك استناداً لتحقق الفرضية الجزئية الأولى وتحقق الفرضيتين الثانية والثالثة أيضاً، حيث توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

– أكدت نتائج الدراسة أن معوقات الاتصال المتعلقة بالأستاذ تساهم بدرجة كبيرة في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الرمزي بالوسط المدرسي، وهذا ما يدلل على وجود خلل وظيفي في سيرورة العملية التربوية برمتها، وذلك استناداً إلى دلالات الدراسة الميدانية.

– كما أفرزت نتائج الدراسة، أن معوقات الاتصال المتعلقة بجماعة الأقران تساهم بدرجة ضعيفة في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف الجسدي ضد زملائه، حيث تم التوصل إلى أن تواصل التلميذ مع زملاء الدراسة كان مقبول، وأن العنف الجسدي قليل الحدوث ولكنه موجود.

– اتضح من خلال وحدات الدراسة الميدانية، في جانبها المتعلق بمساهمة معوقات الاتصال المتعلقة بالهيئة الإدارية في ممارسة تلميذ الطور الثانوي للعنف اللفظي، تحقق هذا الافتراض، وتأكد وجود صعوبة لدى التلاميذ في تحقيق التواصل مع أعضاء الإدارة بالشكل المطلوب، مع بروز ممارسات عنفية لفظية لدى التلاميذ ضد الأطر الإدارية بدرجة متوسطة.

الكلمات المفتاحية: الاتصال التربوي، معوقات الاتصال، العنف، المدرسة، العنف في الوسط المدرسي.

Abstract:

The aim of the study is to inverstigate about the educational communication obstacles and his role in practice violence between pupils in the Algerian secondary school from they viewpoint. We use descriptive approach, by applied questionnaire in this field, with a sample of students (255). The hypothese

- The results confirme the general hypothesis that considers that communication obstacles contribute to the practice violnce in the secondary school between pupils'.

- The results of the study showed that communication obstacles related to the teacher contribute significantly to the practice symbolic violence in the secondary school by pupil, and this indicates the existence of a dysfunction in educational process.

- peer group communication obstacles contribute to a weak degree in practice physical violence in the secondary school between classmates. We found that the peer's communication with classmates was acceptable, and that physical violence present but is little.

- The communication obstacles related to the administrative with pupil is present, and explains the moderate levels of verbal violence by pupil direct the administrative frameworks.

Keywords: educational communication; obstacles of communication; violence; school; violence in school.