وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أبو القاسم سعد الله ، الجزائر 02

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

الموضوع :

# العقاب في المؤسسات التعليمية بين التأديب و العنف

## دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية البليدة

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالبة :

مبروك مريم

تحت إشراف :

الأستاذ الدكتور: كمال علي مزيغي

السنة الجامعية : 2015 /2016

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أبو القاسم سعد الله ، الجزائر 02

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

الموضوع :

# العقاب في المؤسسات التعليمية بين التأديب و العنف

## دراسة ميدانية في بعض متوسطات ولاية البليدة

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالبة :

مبروك مريم

تحت إشراف :

الأستاذ الدكتور: كمال علي مزيغي

السنة الجامعية : 2015 /2016

# كلمة شكر

بعد شكري للخالق سبحانه و تعالى و عونه لي على إتمام هذا العمل

أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ المشرف كمال علي مزيغي على حسن توجيهه

العلمي و الأدبي كما أتقدم بالشكر الجزيل للدكتور الأستاذ بلحسين مخلوف

على مساعدته لي دون أن أنسى شكري الجزيل

إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد

على انجاز هذه الدراسة

# إهـــــداء

أهدي هذا العمل إلى أعز ما لديا في الوجود والدايا الكريمين أطال

الله في عمرهما

إلى روح أختي العزيزة طيب الله ثراها و أسكنها فسيح جنانه

إلى جميع إخوتي و أخواتي

إلى كل الزملاء و الزميلات

إلى كل طالب علم

إلى كل من سلك درب المعرفة

# الفهـــــرس


| | | |
|---|---|---|
| **المقدمة** | | أ - ب- ج |
| **الفصل الأول :** | الإطار المنهجي للدراسة | 6 |
| **المبحث الأول :** | أسباب اختيارالموضوع و أهداف الدراسة و أهميتها | |
| **أولا :** أسباب اختيار الموضوع | | 6 |
| **ثانيا :** أهداف الدراسة و أهميتها | | 7-6 |
| **المبحث الثاني :** | الإشكالية ، الفرضيات ، تحديد المفاهيم | |
| **أولا :** الإشكالية | | 15 -7 |
| **ثانيا :** الفرضيات ، تحديد المفاهيم | | 15 -10 |
| **المبحث الثالث :** | المقاربة السيولوجية و الدراسات السابقة | |
| **أولا :** المقاربة السيولوجية | | 20 -16 |
| **ثانيا :** الدراسات السابقة | | 33-20 |
| **الفصل الثاني :** | التنشئة الاجتماعية في الأسرة و المدرسة | |
| **تمهيد** | | 35 |
| **المبحث الأول :** | ما هي التنشئة الاجتماعية | |
| **المطلب الأول :** | مفهوم التنشئة الاجتماعية و خصائصها | 42 -35 |
| **المطلب الثاني :** | أهمية التنشئة الاجتماعية و عناصرها | 44 -42 |
| **المطلب الثالث :** | أهداف التنشئة الاجتماعية و مراحلها | 48 -44 |
| **المطلب الرابع :** | وظائف التنشئة الاجتماعية و نظرياتها | 58 -48 |
| **المطلب الخامس:** | آليات عملية التنشئة الاجتماعية و معوقاتها | 61-58 |
| **المبحث الثاني :** | التنشئة الاجتماعية في الأسرة | |
| **المطلب الأول :** | تعريف الأسرة و خصائصها | 69 -61 |
| **المطلب الثاني :** | وظائف الأسرة و العوامل المؤثرة فيها | 78 -70 |

| | | |
|---|---|---|
| **المطلب الرابع :** | دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية و مجالات تربية الطفل فيها | 95 -86 |
| **المطلب الخامس:** | التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية | 100 -96 |
| **المبحث الثالث :** | المدرسة و دورها في التنشئة الاجتماعية | |
| **المطلب الأول :** | تعريف المدرسة و عوامل ظهورها | 104 -101 |
| **المطلب الثاني :** | أهمية المدرسة و خصائصها | 107-104 |
| **المطلب الثالث :** | عوامل نجاح المدرسة و مجالات تربية الطفل فيها | 111-107 |
| **المطلب الرابع :** | وظائف المدرسة و العلاقة بينها و بين الأسرة | 119 -111 |
| **خلاصة الفصل** | | 120-119 |
| **الفصل الثالث :** | العنف و العقاب في المؤسسة التعليمية | |
| **تمهيد** | | 122 |
| **المبحث الأول :** | ما هي العنف في المؤسسة التعليمية | |
| **المطلب الأول :** | مفهوم العنف و أسبابه في الوسط المدرسي | 127-122 |
| **المطلب الثاني :** | تصنيفات العنف و آثاره | 129 -127 |
| **المطلب الثالث :** | النظريات و الاتجاهات المفسرة للعنف | 132-129 |
| **المطلب الرابع :** | صور و أشكال العنف و بعض المفاهيم المتعلقة بالعنف | 137 -133 |
| **المطلب الخامس:** | أساليب الوقاية و استراتجيات العلاج من العنف المدرسي | 141 -137 |
| **المبحث الثاني :** | ماهية العقاب المدرسي | |
| **المطلب الأول :** | تعريف العقاب المدرسي و أسبابه | 145-141 |
| **المطلب الثاني :** | أنواع العقاب المدرسي و آثاره | 150-145 |
| **المطلب الثالث :** | نظريات العقاب المدرسي و آراء بعض المفكرين فيه | 155-150 |
| **خلاصة الفصل** | | 155 |
| **الفصل الرابع :** | المعلم بين إدارة الفصل و الانضباط الصفي والتفاعل الصفي | |
| **تمهيد** | | 158-157 |
| **المبحث الأول :** | المعلم وإدارة الفصل | |
| **المطلب الأول :** | تعريف إدارة الصف والعناصر المرتبطة بها | 161-158 |
| **المطلب الثاني :** | البيئة الصفية واستراتيجياتها | 164-162 |

| | | |
|---|---|---|
| **المطلب الثالث :** | المعلم قائد تربوي | 173-165 |
| **المطلب الرابع :** | أهمية التكوين في المدرسة الجزائرية | 178-173 |
| **المبحث الثاني :** | الانضباط والتفاعل الصفي | |
| **المطلب الأول :** | مفهوم الانضباط الصفي وأشكاله ومشكلاته | 181-178 |
| **المطلب الثاني :** | أنماط المعلم في الانضباط الصفي | 183-181 |
| **المطلب الثالث :** | مفهوم التفاعل الصفي وأهدافه وأهميته | 186-184 |
| **المطلب الرابع :** | أنماط التفاعل الصفي | 188-186 |
| **المطلب الخامس:** | التفاعل الصفي و اللفظي | 190-189 |
| **خلاصة الفصل** | | 192-191 |
| **الفصل الخامس :** | الأسس المنهجية للدراسة الميدانية | |
| **تمهيد** | | 194 |
| **المبحث الأول :** | المعاينة و مجالات الدراسة | |
| **المطلب الأول :** | المعاينة | 194 |
| **المطلب الثاني :** | مجالات الدراسة | 198-197 |
| **المبحث الثاني :** | المناهج و التقنيات المستعملة | |
| **المطلب الأول :** | مناهج الدراسة | 198 |
| **المطلب الثاني :** | تقنيات الدراسة | 199 |
| **الفصل السادس:** | بناء و تحليل الجداول المتعلقة بفرضيات الدراسة | |
| **المبحث الأول :** | بناء و تحليل البيانات الأولية و بيانات الفرضية الأولى | |
| **المطلب الأول :** | بناء و تحليل الجداول المتعلقة بالبيانات العامة الخاصة بالأساتذة | 209-202 |
| **المطلب الثاني :** | بناء و تحليل الجداول المتعلقة ببيانات الفرضية الأولى | 294-210 |
| **المبحث الثاني :** | بناء و تحليل جداول الفرضية الثانية و الثالثة | |
| **المطلب الأول :** | بناء و تحليل جداول الفرضية الثانية | 272-250 |
| **المطلب الثاني :** | بناء و تحليل جداول الفرضية الثالثة | 283-273 |
| **المبحث الثالث :** | بناء و تحليل الجداول المتعلقة ببيانات أولياء التلاميذ | |
| **المطلب الأول :** | بناء و تحليل جداول البيانات العامة | 287-284 |

| | | |
|---|---|---|
| **المطلب الثاني :** | بناء و تحليل الجداول المتعلقة بالفرضية الرابعة | 312-288 |
| **النتائج العامة للدراسة** | | 326-313 |
| **التوصيات** | | 228-327 |
| **الخاتمة** | | 331-329 |
| **قائمة المراجع** | | 349-329 |
| **الملاحق** | | |

# فهرس الجداول :


| رقم الجدول | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| جدول رقم 01 : | توزيع مجتمع البحث حسب الجنس | 202 |
| جدول رقم 02 : | توزيع المبحوثين حسب السن | 203 |
| جدول رقم 03 : | توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي | 204 |
| جدول رقم 04 : | توزيع المبحوثين حسب حالتهم المهنية | 205 |
| جدول رقم 05 : | توزيع المبحوثين حسب حالتهم العائلية | 206 |
| جدول رقم 06 : | توزيع المبحوثين حسب الموافقة في وجهة النظر بين الأستاذ و الوزارة حول فاعلية العقاب في المدرسة | 207 |
| جدول رقم 07 : | توزيع المبحوثين حسب رأيهم في اعتبار العقاب تأديب أم العنف | 208 |
| جدول رقم 08 : | تعرض المبحوثين للعقاب في الأسرة و تأثيره على رأيهم في اعتبار العقاب تأديب أم العنف | 210 |
| جدول رقم 09 : | رأي البحوثين في كون العقاب تأديب أم عنف حسب مستوى التعليمي للأبائهم | 213 |
| جدول رقم 10 : | رأي المبحوثين في العقاب المدرسي و علاقته بسنهم | 216 |
| جدول رقم 11 : | المستوى التعليمي لأمهات المبحوثين وعلاقته برأيهم في اعتبار العقاب المدرسي | 219 |
| جدول رقم 12 : | مهنة أباء المبحوثين وتأثيرها على رأيهم في اعتبار العقاب المدرسي تأديب أم عنف | 222 |
| جدول رقم 13 : | تأثير مهنة أمهات المبحوثين على اعتبار العقاب المدرسي عنف أم تأديب | 225 |
| جدول رقم 14 : | تعرض المبحوثين للعقاب البدني في الأسرة و تأثيره على رأيهم في اعتبار العقاب المدرسي تأديب أم عنف | 228 |
| جدول رقم 15 : | توزيع المبحوثين حسب نوع العقاب البدني الذي تعرضوا له في المدرسة | 231 |
| جدول رقم 16 : | توزيع المبحوثين حسب نوع العقاب البيداغوجي الذي تعرضوا له في المدرسة | 233 |
| جدول رقم 17 : | توزيع المبحوثين حسب نوع العقاب المعنوي الذي تعرضوا له في المدرسة | 243 |
| جدول رقم 18 : | تعرض المبحوثين للعقاب المدرسي و علاقته بمدى رضاهم عنه | 236 |
| جدول رقم 19 : | تأثير تعرض المبحوثين للعقاب المدرسي على رأيهم في اعتباره تأديب أم عنف | 239 |
| جدول رقم 20 : | تأثير عدالة الأستاذ في ممارسة العقاب على رأي المبحوثين في اعتباره تأديب أم عنف | 242 |

| | | |
|---|---|---|
| جدول رقم 21 : | العلاقة بين تعرض المبحوثين للعقاب من طرف أساتذتهم و نوع العقاب البدني الذي تعرض له | 244 |
| جدول رقم 22 : | العلاقة بين تعرض المبحوثين للعقاب من طرف أساتذتهم و نوع العقاب البيداغوجي الذي تعرض له | 246 |
| جدول رقم 23 : | العلاقة بين تعرض المبحوثين للعقاب من طرف أساتذتهم و نوع العقاب المعنوي الذي تعرض له | 284 |
| جدول رقم 24 : | توزيع المبحوثين حسب امتلاكهم لسيارة | 250 |
| جدول رقم 25 : | توزيع المبحوثين حسب امتلاكهم للمنزل | 251 |
| جدول رقم 26 : | توزيع المبحوثين حسب استغراقهم وقت وصول إلى مكان العمل | 252 |
| جدول رقم 27 : | العلاقة بين اعتبار العقاب تأديب أم العنف عند المبحوثين و ملكيتهم للسيارة | 253 |
| جدول رقم 28 : | العلاقة بين اعتبار العقاب تأديب أم العنف عند المبحوثين رضاهم عن الدخل | 254 |
| جدول رقم 29 : | رأي المبحوثين في العقاب المدرسي و علاقته بملكية البيت | 256 |
| جدول رقم 30 : | توزيع المبحوثين حسب حبهم للمطالعة | 258 |
| جدول رقم 31 : | توزيع المبحوثين حسب وجود مكتبة خاصة | 259 |
| جدول رقم 32 : | توزيع المبحوثين حسب ملكيتهم لشبكة الأنترنت | 260 |
| جدول رقم 33 : | العلاقة بين اعتبار العقاب تأديب أم العنف عند المبحوثين و حبهم للمطالعة | 261 |
| جدول رقم 34 : | العلاقة بين اعتبار العقاب تأديب أم العنف عند المبحوثين ووجود مكتبة عندهم | 263 |
| جدول رقم 35 : | العلاقة بين اعتبار العقاب تأديب أم العنف عند المبحوثين و امتلاكهم للشبكة الانترنت | 264 |
| جدول رقم 36 : | توزيع المبحوثين حسب اختيارهم لمجال التعليم | 265 |
| جدول رقم 37 : | توزيع المبحوثين حسب شعورهم بالراحة في العمل | 266 |
| جدول رقم 38 : | توزيع المبحوثين حسب شعورهم في بالاغتراب في العمل | 267 |
| جدول رقم 39 : | رأي المبحوثين في العقاب المدرسي ودافع الدخول لمجال التعليم | 268 |
| جدول رقم 40 : | العلاقة بين رأي المبحوثين في العقاب المدرسي و رضاهم عن العمل | 269 |
| جدول رقم 41 : | العلاقة بين اعتبار العقاب تأديب أم عنف عند المبحوثين و شعورهم بالاغتراب في العمل | 271 |
| جدول رقم 42 : | توزيع المبحوثين حسب رأيهم في كفاية مدة التكوين | 273 |
| جدول رقم 43 : | توزيع المبحوثين حسب رأيهم في وجود الخرجات الميدانية أثناء التكوين | 274 |

| | | |
|---|---|---|
| جدول رقم 44 : | توزيع المبحوثين حسب رأيهم في مدى مطابقة محتوى التكوين و الواقع المهني | 275 |
| جدول رقم 45 : | توزيع المبحوثين حسب رأيهم في طبيعة التكوين أثناء الممارسة المهنية | 276 |
| جدول رقم 46 : | توزيع المبحوثين حسب رأيهم في اعتبار الضعف في التكوين عند الأستاذ هو السبب في اختيار أسلوب العقاب لضبط التلميذ | 277 |
| جدول رقم 47 : | تأثير مدة التكوين على رأي المبحوثين في اعتبار العقاب المدرسي تاديب ام عنف | 278 |
| جدول رقم 48 : | العلاقة بين رأي المبحوثين في اعتبار العقاب تأديب أم عنف و تكوينهم أثناء العمل | 280 |
| جدول رقم 49 : | رأي المبحوثين في اعتبار العقاب تأديب أم عنف و علاقته بمتغير ضعف التكوين هو سبب في ممارسة أسلوب العقاب في القسم . | 282 |
| جدول رقم 50 : | توزيع المبحوثين حسب الجنس (أولياء التلاميذ) | 284 |
| جدول رقم 51 : | توزيع المبحوثين حسب السن | 285 |
| جدول رقم 52 : | توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي | 286 |
| جدول رقم 53 : | توزيع المبحوثين حسب عدد الأولاد | 287 |
| جدول رقم 54 : | توزيع المبحوثين حسب تقيمهم لتحصيل أبنائهم | 288 |
| جدول رقم 55 : | توزيع المبحوثين حسب معاقبتهم لأبنائهم بسبب ضعف نتائجهم الدراسية | 289 |
| جدول رقم 56 : | توزيع المبحوثين حسب نوع العقاب المستعمل في عقاب أبنائهم بسبب ضعف نتائجهم | 290 |
| جدول رقم 57 : | توزيع المبحوثين حسب معاقبتهم لأبنائهم بسبب عدم الالتزام بآداب في المنزل | 291 |
| جدول رقم 58 : | توزيع المبحوثين حسب رأيهم في ممارسة العقاب داخل المدرسة إذا كان مناسب لسن التلميذ و نوع الخطأ الذي يرتكبه | 292 |
| جدول رقم 59 : | توزيع المبحوثين حسب رأيهم في نوع العقاب الجسدي الفعال داخل المؤسسة التعليمية | 293 |
| جدول رقم 60 : | توزيع المبحوثين حسب رأيهم في نوع العقاب البيداغوجي الفعال داخل المؤسسة التعليمية | 294 |
| جدول رقم 61 : | توزيع المبحوثين حسب رأيهم في نوع العقاب المعنوي الفعال داخل المدرسة | 295 |
| جدول رقم 62: | توزيع المبحوثين حسب رأيهم في الطرق الناجحة لجعل التلميذ يحترم النظام المدرسي و ينضبط في سلوكه | 296 |
| جدول رقم 63: | موقف المبحوثين من ممارسة الضرب في الوسط المدرسي و علاقته بمستواهم التعليمي | 300 |

# فهرس الأشكال :


| رقم الشكل | عنوان الشكل | الصفحة |
|---|---|---|
| شكل رقم 01 | يوضح آليات التنشئة الاجتماعية ..... | 59 |
| شكل رقم 02 | يوضح مصادر معوقات التنشئة الاجتماعية ..... | 130 |
| شكل رقم 03 | العنف من وجهة نظر التحليل النفسي ..... | 113 |
| شكل رقم 04 | النمط الأحادي التفاعل الصفي ..... | 186 |
| شكل رقم 05 | النمط الثاني التفاعل الصفي ..... | 187 |
| شكل رقم 06 | النمط الثلاثي التفاعل الصفي ..... | 188 |

# مقدمة

## مقدمـــــة :

تعتبر التربية عملية فعالة في تنمية القدرات العقلية و الجسمية و الخلقية والوجدانية والاجتماعية للفرد ، فهي عملية تقوم بالتدريب الفكري و الأخلاقي و تنمية مختلف الاتجاهات و التصورات مع تطوير القوى العقلية لدى الفرد ، كما يرى " **عاطف غيث** " أنها " جملة من الأفعال و الآثار التي يحدثها بإرادته كائن انسائي في كائن إنساني آخر و في الغالب راشد في صغير "[1] ، و قد تشارك فيها مختلف المؤسسات التنشيئة .

وتعد الأسرة هي المسؤول الأول عن ذلك ، فهي النواة الأولى في تكوين المجتمع و بنائه باعتبارها نظام اجتماعي له وظائف أولية و أداء وظيفي فعال في تكوين الناشئة فهي تضع من القواعد و النظم الاجتماعية ما ينظم السلوك الفردي و الجماعي في ظل نظامها الأولي بصفة خاصة ونظام المجتمع الواسع بصفة عامة ، حيث تساهم بشكل أولي و فعال في تشكيل سلوكات الناشئة و توجيهها الوجهة الصحيحة و السليمة القائمة على معايير المجتمع فهي المجال الأول الذي تتم فيه عملية التنشية الاجتماعية للفرد فالطفل يتلقى فيها طريقة ادارك الحياة فيها و كذا التوجيه و أسلوب التكييف مع المجتمع و مع الآخرين فهي بمحيطها الضيق لها دور مهم ووظيفة فعالة في التكوين التربوي و التكوين الاجتماعي للأبناء.

و قد ذكر السيد " **أحمد المخزنجي**" أن البيت من بين المنظمات الاجتماعية كلها و أكبرها تأثيرا و أبقاها أثرا في نمو الطفل ، فالأسرة هي التي تمد الطفل بالتراثيين البيولوجي و الاجتماعي اللذين يطلقان ملكاته و قواه كما أنها أول مجال تشبع فيه حاجات الطفل الجسمية و النفسية ، ومن الناحية الاجتماعية يورث الآباء أبناء هم خبرات سابقة كثيرة على النحو الذي وصلت إليهم به هذه الخبرات ، و الأبناء من جانبهم يتمثلون هذا التراث في ملاحظة وتقليد اتجاهات آبائهم و عقائدهم و طرق تفكيرهم و معيشتهم[2] .

---

(1) . عاطف غيث، <u>قاموس علم الاجتماع</u>، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر، 1979، ص 21.

(2) . السيد أحمد المخزنجي، <u>التأصيل التربوي للأبناء</u> ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مصر،1999، ص 130.

هذا من جهة ، و من جهة أخرى تعد المدرسة المؤسسة التنشئية الثانية ذات الدور الفعال في تكوين و تنشئة الفرد ، فهي مؤسسة اجتماعية تربوية تهدف إلى تحقيق أهدافها العلمية و التربوية على جميع الأصعدة و في كافة المستويات ضمن إطارها الرسمي وهذا تكملة لوظيفة الأسرة من أجل الحصول على فرد (مواطن) صالح قادر على التفكير السوي و العمل الناجح و الإنتاج الجيد ، فيخدم نفسه و أسرته و مجتمعه و يمثل الإنسانية أحسن تمثيل ، و يعتبر الأستاذ هو العنصر الفاعل بها لنجاح عملها و تحقيق أهدافها ، فله وظيفة فعالة و معقدة بالنظر إلى مختلف الفرقات الفردية المطروحة في القسم حيث يعمل على توجيه المتعلمين نحو آداب السلوك و الانضباط داخل القسم و خارجه ، كما يقوم بالعملية التعلمية و التعليمية من معارف و أخلاق للتلاميذ و هذا باعتبار البناء المدرسي المؤسسة الأكثر فاعلية و ديناميكية في تكوين الناشئة (التلاميذ) فالمتعلم (التلميذ) يحتك مع عناصر هذه المؤسسة انطلاقا من فعل الأستاذ الذي يساهم بشكل فعال في تنمية العوامل النفسية و الوجدانية و الاجتماعية و الخلقية .... الخ لدى التلميذ .

كما أن تغير جملة من الأفكار و التصورات عند هذا الأخير بفعل تكيفه مع أساليب و أنماط تربوية جديدة قد يجد نفسه ملزما بالانضباط داخل المؤسسة و مجبر على احترام و تطبيق قانونها الداخلي ، إلا أن ردة فعل بعض التلاميذ قد تكون سلبية اتجاه ذلك ، أي رفض الانضباط و عليه فتظهر بعض المشاكل و الظواهر السلبية داخل الوسط المدرسي و يجد الأستاذ نفسه عاجزا عن مواجهة و فهم هذه السلوكات الأمر الذي يدفع به إلى ممارسة العقاب في شكله التأديبي لضبط و تعديل سلوك بعض المتعلمين و عليه تظهر ظاهرة العقاب في الوسط المدرسي كظاهرة اجتماعية و تربوية آثارت الجدل في المجال التربوي و التعليمي و لا زالت تثير ذلك ، إذ أنها شغلت آراء العديد من المفكرين في مختلف المجالات و التخصصات بين مؤيد و معارض لها .

و تعد هذه الدراسة محاولة لتسليط الضوء على الحدود الفاصلة بين العقاب التأديبي و العقاب العنفي في المؤسسة التعليمية و قد شملت الدراسة بابين باب نظري و آخر ميداني فاحتوى الباب النظري على الفصول التالية :

**الفصل الأول** : هو الإطار المنهجي للدراسة يشمل إشكالية الدراسة و فرضياتها و تحيد المفاهيم مع ذكر أسباب اختيار الموضوع ، و أهمية و أهداف الدراسة، و بعض الدراسات السابقة التي لها صلة بالموضوع .

**الفصل الثاني** : بعنوان التنشيئة الاجتماعية في الأسرة و المدرسة تضمن ثلاث مباحث و كل مبحث خمسة مطالب ، المبحث الأول تناول ماهية التنشئة الاجتماعية و المبحث الثاني تناول التنشئة الاجتماعية في الأسرة ، أما المبحث الثالث فتناول المدرسة و التنشيئة الاجتماعية .

**الفصل الثالث** : ماهية العنف و العقاب في الوسط المدرسي ، وقد تضمن مبحثين الأول ماهية العنف في الوسط المدرسي ، و المبحث الثاني تناول ماهية العقاب في الوسط المدرسي و تضمنا نفس عدد المطالب .

**الفصل الرابع** : المعلم بين إدارة الصف والانضباط الصفي والتفاعل الصفي و قد تضمن المبحث الأول المعلم و إدارة الصف، و المبحث الثاني الانضباط والتفاعل الصفي و في كل مبحث مطالب .

**الفصل الخامس** : شمل الأسس المنهجية الميدانية من المعاينة و اختيار العينة و مجالات الدراسة ، إضافة إلى مناهج و تقنيات الدراسة .

**الفصل السادس** : شمل بناء و تحليل البيانات المتعلقة بفرضيات الدراسة
في الأخير تم عرض أهم النتائج المتعلقة بالدراسة و ذكر بعض التوصيات ثم الخاتمة بعدها كتابة قائمة المراجع ، و إضافة الملاحق .

# الفصل الأول

## الفصل الأول : الإطار المنهجي للدراسة

### المبحث الأول : أسباب اختيار الموضوع و أهداف الدراسة و أهميتها

**أولا: أسباب اختيار الموضوع :**

ينطلق كل باحث عند اختياره موضوع البحث من أسس و معايير تكون الواقع القوي في تنظير الموضوع و تحديد إشكاليته و يمكن إرجاع هذه الأسباب إلى :

أ- معرفة الحدود الفاصلة بين العقاب في شكله التأديبي أو العنف من وجهة نظر بعض الأساتذة و أولياء التلاميذ.

ب- معرفة مدى فاعلية العقاب التأديبي في ضبط سلوك المتعلم و تحقيق الانضباط المدرسي مع تنمية الانضباط الذاتي للتلميذ و كذا الجوانب المختلفة للمتعلم ( الجانب النفسي- الانفعالي- الأخلاقي- الثقافي ...الخ ) .

ج- اكتشاف و معرفة المقاربة التقاربية أو اللاتقاربية بين وجهة نظر الفاعل التربوي و القرارات الوزارية المتعلقة بمسألة العقاب في الوسط المدرسي.

**ثانيا: أهداف الدراسة و أهميتها :**

**1- أهداف الدراسة :**

لكل بحث أهداف مسطرة يسعى الباحث إلى تحقيقها، و يمكن حصر أهداف هذه الدراسة فيما يلي :

**أ- أهداف علمية:**

أ1- معاينة الظاهرة بالتفاعل مع الفاعلين التربويين و مناقشتهم حول أهمية العقاب التأديبي في الوسط التربوي .

أ2- تطبيق المعارف المنهجية و التقنية و النظرية في البحث.

أ3- إثراء الدراسات التربوية و الاجتماعية المتعلقة بالمؤسسة التعليمة ( المدرسة)

**ب- أهداف عملية :**

ب1- وضع الحدود الفاصلة بين العقاب التأديبي و العقاب العنفي في الوسط المدرسي.

ب2- معرفة رأي الأساتذة في ممارسة العقاب داخل المؤسسة التعليمة .

ب3- معرفة رأي أولياء التلاميذ في مسألة العقاب داخل الوسط المدرسي.

**2- أهمية الدراسة :**

أ- تعتبر هذه الدراسة أول دراسة تناولت موضوع العقاب على مستوى الدكتوراه من البعد السوسيولوجي.

ب- نتائج هذه الدراسة قد تكون إضافة علمية للبحوث و الدراسات المتعلقة بعلم الاجتماع التربوي، علوم التربية، علم النفس التربوي، علم النفس الاجتماعي، علم النفس المدرسي.

ج - موضوع الدراسة و تحليلاته و نتائجه، قد تلفت النظر إلى الظاهرة و دراستها بشكل أعمق و أشمل في مختلف أطوار التعليم.

د - قد تساهم هذه الدراسة في استراتيجيات وقائية و علاجية لبعض المشكلات التربوية داخل المؤسسة التعليمة .

هـ - إعادة الأمن النفسي للمعلم و المتعلم في المجال التربوي .

و - لفت الانتباه إلى أن التعليم أدوار و تخصصات و عليه فضرورة توفير الأخصائي النفساني و الأخصائي الاجتماعي في كل مؤسسة تعليمية.

ي- إعادة التقدير الاجتماعي للأساتذة.

ح - ضرورة الربط و تفعيل العلاقة بين الأسرة و المدرسة في تكوين و تربية الناشئة.

## المبحث الثاني: الإشكالية، الفرضيات و تحديد المفاهيم

### أولا: الإشكاليـــــة:

إن الفلسفة العقابية للتربية في المجتمع و تحديدا المجتمعات العربية عامة و المجتمع الجزائري خاصة هي فلسفة مبنية على القيم و العادات و التقاليد و الأعراف فقد لوحظ أن استخدام العنف في التأديب و التربية له آثار سلبية في حياة الطفل ،إذ تمارس الأسرة أساليب تربوية عنيفة مما تترك في نفسية الطفل العدوان و التمرد ، فيتولد الفراغ العاطفي و خلل في العلاقة الأسرية مما ينتج عنه رغبة في الانتقام و بطرقه التي يفهمها ، فيؤدي به إلى حالة من التذبذب الفكري و العاطفي بين العاطفة الطبيعية في حب الوالدين و حالة الكره و البغض بسبب العنف الذي يقع عليه وقد يترجم إلى اضطرابات نفسية و اجتماعية و سلوكية في حياته و عليه فإن مشكلة العقاب العنفي ضد الأبناء تختلف من مجتمع إلى آخر وفقا للثقافة السائدة في كل مجتمع و كذا اختلاف الأوضاع

الاجتماعية و الاقتصادية و الثقافية و الدينية في ذلك المجتمع ، فالعقاب العنفي يأخذ مشروعيته في المحيط الأسري من التقاليد و الأعراف الخاطئة التي ترى أن الأب هو المالك الوحيد للطفل و أنه من حقه تربيته بالطريقة التي يراها صحيحة، و ما يلاحظ أن بعض هذه القيم أصبحت سلوكات ذات قوة في المجتمع يعززه مستوى الخصوصية في الأسرة العربية عامة و الأسرة الجزائرية خاصة ، كما أصبحت منهجية مجتمعية تتدرج في إطار التأديب و التربية ، بينما العقاب التأديبي فهو عملية تربوية تصاحب الطفل في كل مراحل نموه ، أين يتعلم و يكتسب سلوكات صحيحة قولا و فعلا و تفكيرا ووجدانا و لا يتم تعزيزها بفعل القسوة و العنف و إنما بفعل الحوار و المناقشة والإرشاد و التوجيه و المكافأة و إن غابت فاعليتها فأسلوب الحرمان قد يجدي نفعا .

كلها أساليب تربوية هادفة و فعالة في تكوين الفرد السليم جسميا و عقليا و انفعاليا وصقل شخصيته لتتمتع بالانسجام النفسي و المعرفي و القدرة التنظيمية لمواجهة مواقف الحياة و إيجاد الحلول للمشكلات ، و تعلم بعض المهارات الأساسية لأجل فهم الواقع و هذا بفعل التفاعل و التكامل مع باقي وظائف المؤسسات التنشئية الأخرى، و لا سيما المؤسسات التعليمية (المدرسة) ، باعتبار أن العملية التربوية في المدرسة مبنية على التفاعل المتبادل و المستمر بين المتعلمين و المدرسين فيها حيث أن سلوك الواحد يؤثر و يتأثر بالآخر و كلا منهما متأثر بالخلفية البيئية له، فالمدرسة هي صورة مصغرة للمجتمع و هي خليته الأساسية و قلبه النابض التي لا يمكن عزلها عنه إذ توجد علاقة جدلية بينهما ، و هما في تفاعل دائم و مستمر فهي تعمل على تربية و تنشئة الناشئة و هذا بتنمية الجانب الأخلاقي و الاجتماعي و النفسي لها و تأهيلها لدخول المجتمع و المساهمة في تنميته و تقدمه بفكر حر و عقل متفتح وواع و إرادة قوية و شخصية سليمة خالية من الاضطرابات و التذبذبات و هذا التفعيل الحقيقي للأداء الوظيفي للفاعل التربوي داخل المؤسسة التعليمية (المدرسة) .

إلا أن استخدام الأساليب التربوية في تقويم السلوكات و تهذيبها ، اختلف من فاعل تربوي إلى آخر رغم أن القرارات الوزارية فصلت في استعمال العقاب كوسيلة لتأديب و ضبط سلوك المتعلم ، إلا أن الواقع الميداني بين آراء مختلفة حول مسألة العقاب في الوسط المدرسي و عليه فالحديث عن العقاب في المدرسة هو حديث ثارت حوله

المناقشات و اختلفت فيه آراء التربويون و فلاسفة المدارس التربوية المختلفة من حيث مدى صلاحيته في توفير النظام و الانضباط و تقويم السلوكات المخالفة للتلاميذ وإكسابهم المعارف و العلوم فهناك من يرى أنه يولد الكراهية و النفور في نفوس التلاميذ تجاه أساتذتهم و المواد التي يدرسونها و قد يدفع بهم إلى الهروب من المدرسة و الانقطاع عنها كما قد يثير لدى التلاميذ العصبيين انفعالات تدفعهم إلى الفوضى و الانحراف في السلوك كما يوجد فريق آخر يرى أن العقاب يهدف إلى الإرشاد و الإصلاح و الردع لا الزجر و الانتقام ، يعيد للأستاذ هيبته و مكانته و يدفع بالتلميذ إلى الحرص على أداء واجباته المدرسية و زيادة انتباهه و تركيزه داخل القسم ، و من ثم لكل له وجهة نظر خاصة ونحن طرحنا الموضوع للدراسة من خلال عينة ذات احتكاك و تفاعل مع التلاميذ و هم من أحرص الناس على تربيتهم و تعليمهم أمثال الأساتذة و أولياء التلاميذ ، لإيجاد إطار عام لأشكال العقاب التي ينبغي الأخذ بها في مؤسساتنا التعليمية حتى تستقيم العملية التعليمية التعلمية و تؤدي بالنتائج الايجابية و عليه جاء التساؤل التالي :

ما هي الحدود الفاصلة في العقاب بين الصورة التأديبية و الصورة العنيفة في استخدامه من طرف الأستاذ ؟

و عليه جاءت التساؤلات الفرعية التالية :

هل هناك علاقة بين الأساليب التنشئية في الأسرة و المدرسة للأستاذ و مدى ممارسته للعقاب في القسم ؟

هل هناك علاقة بين التكوين البيداغوجي للأستاذ و ممارسته للعقاب في وسطه المهني ؟

هل هناك ترابط بين ظروف الأستاذ ممثلة في الجانب المادي و الجانب النفسي و الجانب الثقافي له و ممارسته لأسلوب العقاب داخل القسم ؟

كما جاء تساؤل حول رأي أولياء التلاميذ في ممارسة العقاب داخل القسم من طرف الأستاذ مع مراعاة سن التلميذ و نوع الخطأ الذي يقوم به .

**ثانيا : الفرضيات و تحديد المفاهيم :**

**أ- الفرضيات:**

1- اختيار بعض الأساتذة أسلوب العقاب لتأديب التلاميذ داخل القسم يفسر بأساليب التنشئة الاجتماعية التي تلقوها في الأسرة و المدرسة.

2- الظروف المادية و الثقافية و النفسية للأستاذ تؤثر في تحديد موقفه من ممارسة العقاب داخل القسم في شكله التأديبي أو العنفي.

3- التكوين البيداغوجي للأستاذ يحدد موقفه من ممارسة العقاب داخل القسم في شكله التأديبي أو العنفي .

4- أولياء التلاميذ يوافقون على ممارسة العقاب داخل القسم إذا كان عادلا و مناسبا لسن التلميذ و نوع خطئه.

**ب- تحديد المفاهيم**

**مفهوم الانضباط :**

هو لفظة تدل على النظام ، السلوك المضبوط، المنظم سواء كان سلوكا جسميا أو انفعاليا أو أخلاقيا، فتدريب التلاميذ على الانضباط هو إنماء الضبط الذاتي الاجتماعي لديهم، أي حسن تكيف التلميذ في بيئة المدرسة و المتوقفة على أن يضبط سلوكه بصورة تدل على احترامه لمصلحة الآخرين و تقديره لها و الانضباط هو الذي يعمل الفرد( التلميذ) على تنفيذ النظام و احترام مبادئه و عدم الانحراف عن قواعده لأنه أمر يتألف مع ميله الداخلي، و لا يشعر بأنه مفروض عليه من الخارج فرضا، و برغبة التلميذ في تنظيم نفسه و الذي يعطي فيه للتلميذ الحرية فيحسن استعمالها، و يقوم بالواجب و يتجنب الفوضى و يعمل للوصول للمثل العليا [1].

**عملية الانضباط :**

عملية الضبط و التوجيه للرغبات و الشهوات أو الدوافع الآنية و الالتزام بهما في سبيل المثل الأعلى لتحقيق درجة من الفاعلية و التدريب عن طريق قواعد و تمارين خاصة

---

[1] . أحمد جمال صقر، اتجاهات في التربية و التعليم، دار المعارف، مصر ، 1965، ص ص 65-65

من أجل تنمية قدرة عقلية أو جسمية أو عملية معينة للسيطرة على سلوك التلميذ و تكيفه وفقا لمتطلبات الحياة الاجتماعية عن طريق المكافأة و الجزاء.

**التعريف الإجرائي للانضباط :**

هو مواظبة التلاميذ المتمدرسين في المؤسسة ( المتوسطة) بالحضور الدائم في أوقات الدراسة و الالتزام بالقانون الداخلي للمؤسسة، سواء داخل القسم أو خارجه مع التفاعل الايجابي في عملية الاتصال و التواصل مع الأساتذة، الإدارة، الزملاء من التلاميذ لضمان الجو المناسب للتمدرس مع الحرص على أداء الواجبات المطلوبة في أجالها و الاجتهاد و المثابرة في عملية التحصيل الدراسي[1].

**2- التربية:**

عرفت التربية على أنها عامة لتكيف الفرد ، ليتماشى و يتلاءم مع تيار الحضارة الذي يعيش فيه، و بهذا تصبح التربية عملية خارجية، يقوم بها المجتمع لتنشئة الأخر ليسايروا المستوى الحضاري العام[2].

وقد عرفها محمد عاطف غيث أنها " النشأة و التدريب الفكري الأخلاقي و تطوير القوي العقلية و الأخلاقية خاصة، عن طريق التلقين المنظم، سواء في المدارس أو في منظمات أخرى تتولى عملية التربية طوال اليوم ... تنمية قوى الطفل الجسمية و العقلية و النفسية و الأخلاقية و غيرها [3].

**التعريف الإجرائي للتربية :**

عملية مستمرة، تهدف إلى توجيه السلوك وفق قيم و معايير المجتمع بمعنى إعداد الفرد إعدادا صالحا للحياة الاجتماعية حتى يكون قوة من قوى المجتمع.

---

(1). فريد جبرائيل جبار، قاموس التربية و علم النفس التربوي ، دار العلم للملايين ، بيروت ، لبنان ، 1972 ، ص 92

(2). طلعت همام، قاموس العلوم النفسية و الاجتماعية، دار عمان، الأردن، 1984، ص 38.

(3) . عاطف غيث ، مرجع سابق ص 40

### 3- العقاب المدرسي:

عرفه كمال دسوقي أنه " ألم و عملية سلبية ضررها أكثر من نفعها "[1]، كما عرفه الشوائي أنه " الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية و ذلك إما بتطبيق مثيرات منفردة و غير مرغوب فيها على هذه الأنماط أو بحذف مثيرات مرغوب فيها من السياق السلوكي ، بحيث يصبح السلوك غير المرغوب فيه موضع الاهتمام لإزالته [2].

**العقاب المدرسي :**

هو الجزاء السلبي الذي يقوم به الأستاذ بهدف تأديب و تهذيب سلوك المتعلم (التلميذ) لفرض الالتزام و الانضباط داخل القسم ، دون أن يأخذ الشكل العنفي إذ يمارس بشروط تربوية هادفة و فعالة في عملية التعليم و التعلم.

### 4- المعلم (الأستاذ) :

يعرف عبد العزيز المعلم على أنه العمود الفقري للتعليم ، فبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم [3]. كما يقول " **رابح تركي** " إن المعلم هو كل شيء في التعليم ضعوا لمدارسنا ما شئتم من الأنظمة و من البرامج ، كذلك فما دامت من تربية الأطفال موكولة إلى أناس ليس لهم صفة الأهلية للقيام بهذا العمل السامي فلا أمل في بناء الجيل القادم بناءا صالحا [4].

---

[1] . كمال الدسوقي، علم النفس العقابي، دار المعارف، مصر، 1961، ص 63،65

[2] . عبير الحارثي زايد، نحو العقاب البدني في المدارس و علاقتها بالمتغيرات المستقلة، مجلة التربية، مكة المكرمة، السعودية، العدد8، ص 43.

[3] . رونيه أوبير، التربية العامة، ترجمة عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، لبنان، ط 3، 1977، ص 29.

[4] . رابح تركي، أصول التربية و التعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط 2، 1990، ص 379

**التعريف الإجرائي:**

الأستاذ هو معلم المرحلة المتوسطة ، و هو القائد و الموجه لعمليات التربية و التعليم يعمل على توجيه التلاميذ و إرشادهم و ضبط سلوكهم كما يعمل على تنشئة الناشئة (التلاميذ) و تربيتهم عقليا و خلقيا و وجدانيا و بيئيا فهو عنصر ايجابي و فعال في المهام التربوي و التعليمي .

**5 ـ المتعلم (التلميذ):**

هو المحور الأول و الهدف الأخير من كل عمليات التربية و التعليم ، من أجله وجدت المدرسة ، و في سبيل تنشئته تدبر هيئات التدريس في شتى المستويات و المجالات ... و لتحقيق الهدف من تنشئته و أعداده ترصد الدولة الأموال الطائلة في كل عام [1].

**التعريف الإجرائي :**

التلميذ هو ذلك الكائن الاجتماعي، المستقبل للمعرفة في مرحلة المتوسطة في سن الحادية عشر فأكثر، بعد إنهاء فترة التعليم الابتدائي.

**6- التعريف الإجرائي لمفهوم التأديب :**

هو أداة المجتمع الضابطة لتنشئة الفرد على السلوك الأخلاقي و الذي تفرضه الجماعة أو قيم المجتمع نفسه ، و هو عملية تربوية لتدريب و تنشئة الناشئة ، و التأديب ضروري لتقويم الاعوجاج في السلوك أو انحراف السلوك عن القيم و المعايير و الاتجاهات الخاصة بالناشئة ، ويظهر التأديب في هذه الدراسة في ممارسة أساليب عقابية بعيدة عن العنف ، لأجل ضبط و تهذيب سلوك المتعلم داخل القسم من طرف الأستاذ.

**7- التعريف الإجرائي للتكوين أثناء الخدمة (تكوين الأستاذ):**

يبدأ لحظة ترسيم الأستاذ إلى حين التقاعد بهدف تجديد خبراته و تزويده بكل جديد ذوي علاقة بميدان التربية و فنون المهنة أو بميدان المعارف العلمية و التقنية و الأدبية و التكنولوجية المتصلة بالاختصاص ليكون مطلعا و قادرا على تقديم دروسه بنجاح و فعالية و يعتمد على عدة أساليب قد تكون تكوينية داخلية أو خارجية ،حضور الملتقيات ، ندوات تربوية ، تربصات .... الخ.

---

[1] . لطفي بركات أحمد، دراسات في تطوير التعليم، دار المريخ، السعودية، 1981، ص 149.

**8- مرحلة التعليم المتوسط :**

هي المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام الذي تشرف عليه الدولة و يبلغ عمر التلميذ فيه الحادية عشر إلى الرابعة عشر ، و هي حلقة وصل بين الطفولة المتأخرة و بداية المراهقة ، مدتها أربعة سنوات .

**التعريف الإجرائي للعنف المدرسي :**

هو سلوك عدواني يأخذ عدة أشكال و يكون باتجاه أطراف متعددة ، و هو سلوك متغير و متشابك و معقد ، يحدث بين بعض المتمدرسين سواء باتجاه بعضهم البعض أو باتجاه أساتذتهم أو باتجاه إدارة المؤسسة أو المعدات و المباني الخاصة بهاو يأخذ عدة صور كالضرب ،السخرية ،السب ..الخ و نتيجته إحداث ألم و ضرر، مما يؤدي إلى تعقد العملية التعليمية ، و هو سلوك مرتبط بالقوة .

**تعريف البيداغوجيا** : هي " منهجية التطبيقات التربوية " و هي " تلك الممارسات التي يقوم بها الأستاذ في الحقل التربوي و المتمثلة في الوضعية التدريسية التي تترجم أساسا في العلاقة الديناميكية بين الأستاذ و التلميذ " [1].

وحسب " **دوركايم** " فإن البيداغوجيا هي " التفكير المطبق للأشياء الخاصة بالتربية هدفها المساهمة في نموها " و هي أيضا " الوسيلة التي بواسطتها يمكن استرجاع التلاؤم بين النظام التربوي و الأفكار و بين النظام التربوي و الاحتياجات الاجتماعية " [2].

**التعريف الإجرائي البيداغوجيا** : تمثل الجانب الفني للتربية ،كما تتضمن إلى جانب العلم بالطفل و المعرفة بمجمل الوسائل و الآليات و الأساليب و المهارة في استعمالها لأجل تكوين شخصية المتعلم في شتى جوانبها .

**تعريف التكوين** : يعرفه " **محمد متولي غنيمة** " على أنه يجرى من عمليات الإعداد قبل الخدمة ، و التدريب أثناءها من نمو لمعارف المعلم و قدراته و تحسين لمهارته و لأدائه التربوي ، بما يتلاءم و التطور المتعدد الجوانب للمجتمع ، و تبدأ هذه العمليات

---

[1]Grand dictionnaire La Rousse, **Librairie La Rousse**, 1984, p 7931.

[2]Durkheim(E) : **Sociologies de L'éducation**, L'hamattani Paris, 1993, P179 ,185

في مؤسسة التكوين للخدمة و تستمر أثناءها ، فالمعلم لا يكتسب خلال فترة إعداده سوى الأسس التي تساعده للبدء في ممارسة المهنة و هو بحاجة ماسة لمواصلة تنمية ذاته من جميع الجوانب حتى لا يصبح في حالته ركود ذهني له آثاره الخطيرة على أدائه التربوي و قيامه بما تتطلب مهنتهّ إذ ليس هناك مهنة كمهنة التدريس تتطلب جهود خاصة متواصلة [1].

**التعريف الإجرائي:** التكوين هو إعداد و تأهيل المدرس و الاهتمام به قبل مباشرة الخدمة و يستمر خلال مساره المهني ، أثناء الخدمة لرفع المستوى الثقافي و المهني له .
و يعتبر التكوين بمختلف أنواعه (الأولى ، أثناء الخدمة) من مقومات التنمية الاجتماعية و الثقافية و التربوية لإعداد أفراد المجتمع .

**التعريف الإجرائي للتكوين البيداغوجي** : المعرفة بالوسائل و الأساليب و التقنيات و الآليات و مختلف المهارات لتطوير قدرات المدرس على مدى حياته المهنية لأجل إحداث تغيرات و تنمية معارف و مهارات حتى يكون مدرسا فعالا داخل صفه الدراسي بهدف إعداد و تكوين معرفي و تربوي للمتعلم ، و التكوين البيداغوجي يتم ضمن أنواع التكوين و لا سيما التكوين أثناء الخدمة .

---

[1] . محمد متولي غنيمة، **سياسة و برامج المعلم العربي و بنية العملية التعليمية**، الدار المحرية اللبنانية ، مصر ، ط 2 ، 1998 ، ص 53 .

## المبحث الثالث : المقاربة السوسيولوجية والدراسات السابقة

### أولا : المقاربة السوسيولوجية :

يقصد بالاقتراب السوسيولوجي تحديد النظرية التي يندرج ضمنها موضوع الدراسة التي يتطلب اتجاه فكري معين يحدد زاوية الدراسة و النظرية هي : " عبارة عن إطار فكري يفسر مجموعة من الفروض العلمية ويصنفها في نسق علمي مرتبط[1].

و يمثل الاقتراب النظري " تلك الخطوة المنهجية التي من خلالها يتمكن الباحث من تحديد إشكالية الدراسة، و كذا بناء الفرضيات التي تمكنه من الأسئلة المطروحة في الإشكالية "[2].

إن تعريف النظرية العلمية "يكاد يكون الاتفاق واردا على أنها نسق فكري استنباطي متسق حول ظاهرة او مجموعة من الظواهر المتجانسة يحوي _أي النسق_ إطارا تصوريا ومفهومات وقضايا نظرية توضح العلاقات بين الوقائع و تنظيمها بطريقة دالة وذات معنى ، كما أنها ذات بعد امبريقي بمعنى اعتمادها على الواقع ومعطياته ، وذات توجيه تنبئي يساعد على تفهم مستقبل الظاهرة ولو من خلال تعميمات احتمالية ". [3]

بفعل الإطار النظري يتم تحديد الزاوية الفكرية التي تساعد الباحث على بناء وتفسير وتحليل الظاهرة المدروسة انطلاقا من نظرية سوسيولوجية علمية ،فالإطار النظري أو المقاربة المنهجية تعتبر خطوة من الخطوات المنهجية في أي دراسة و تختلف حسب طبيعة كل موضوع، و من خلال قراءتنا لهذا الموضوع يمكن أن ندرج الإطار الذي تندرج فيه هذه الدراسة هو:

---

(1) . طلعت همام، **قاموس العلوم النفسية و الاجتماعية**، مرجع سابق، ص 70

(2) . Raymond oomy Lucuan compen- **hanadt manuel de recherche en sciences sociales** Paris du monde 1993 p 91.

(3).عبد الباسط عبد المعطي:اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص11.[1]

## 1- التفاعلية الرمزية:

تعرف على أنها " منحنى نظري في علم الاجتماع تم تطوره على يد عالم الاجتماع " **جورج هربرت ميد** " الذي يولي اهتماما كبيرا لدور الرمز و اللغات باعتبارهما عناصر أساسية في مجمل التفاعل البشري[1].

و تعد نظرية اجتماعية نفسية ، و هي من أحدث الاتجاهات في مدرسة شيكاغو و لقد لخص لنا " **هربرت بلومر** " القضايا الأساسية للتفاعلية الرمزية وفق ثلاثة مبادئ و هي [2] :

- الأفراد في سلوكهم اتجاه الأشياء ، يرتبطون بالمعنى الذي تحمله هذه الأشياء إليهم .
- معنى هذه الأشياء يأتي أو ينبثق عن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين .
- هذه المعاني يتم تناولها و كذا تعديلها في سياق صيرورة تأويلها، و يوظفها الفرد في التعامل مع الأشياء التي يلاقيها.

الأفراد في سلوكهم اتجاه الأشياء يرتبطون بالمعنى الذي تحمله هذه الأشياء إليهم ، معنى هذه الأشياء يأتي أو ينبثق عن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين هذه المعاني يتم تناولها و كذا تعديلها في سياق صيرورة تأويلها و يوظفها الفرد في التعامل مع الأشياء التي يلاقيها و تبرز مكانة التفاعلية الرمزية في أهمية اللغة و الاتصال لا يتم التركيز على النسبة اللغوية و إنما على ما تحمله الألفاظ في حركتها باعتبار أن الاتصال بالرموز ما تحمله من معنى تشكل أساس النظام [3].

---

[1] . أتوني غرنز ، كارين برنسال، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، ترجمة فايز الصباغ، بيروت، لبنان، 2008، ص 65.

[2] . عبد الرحمن عزي، **الفكر الاجتماعي المعاصر، الظاهرة الإعلامية الاتصالية**، دار الأمة، الجزائر، 1995، ص 38-39.

[3] . المرجع نفسه ، ص51.

و يمكن إسقاط علاقة التفاعل بين التلميذ و أستاذه داخل القسم في إطار علاقة تفاعلية فيكتب رموزا ذات طابع عنفي تعد وسيلة للتفاعل مع محيطه أو رموزا ذات طابع تأديبي و تعد أيضا وسيلة للتفاعل مع المحيط و هذا لأجل إبراز و ظهور الذات الاجتماعية له بفعل عملية التفاعل الاجتماعي.

**2- البنائية الوظيفية :**

ترتكز البنائية الوظيفية على أهمية تكامل الأجزاء مع الكل داخل النسق الاجتماعي الذي ينتمي إليه تكامل مجال دراسة العلاقات بين المدرسة و الوحدات الاجتماعية الأخرى فالاهتمام يوجه إلى الأدوار و الوظائف التي تلعبها المدرسة فيما يتعلق بعملية التنشئة الاجتماعية للناشئة هذا من جهة و من جهة أخرى إلى وظائف و أدوار الوسط الأسري و مدى تأثيره في عملية التأديب و التهذيب لسلوك أبنائها .

بما أن المدرسة و الأسرة و غيرها من المؤسسات التنشئية هي بناء اجتماعي يمارس عدة وظائف أساسية ضمن التنشئة الاجتماعية فإن الطفل (التلميذ) يتفاعل معها و هو جزء منها ، فيتعلم و يكتسب سلوكاته التي تخضع للتأديب و التهذيب بفعل وظيفة الأولياء في الوسط الأسري و وظيفة الفاعلين التربويين في الوسط المدرسي ، وقد يتضمن مفهوم الوظيفة عند " **تالكوت بارسونز** " فكرة الصفات النسقية للمجتمع و لأجزائه المكونة و هو يريد أن يوضح كيف أن شبكة من الأنساق الفرعية المتشابكة تعمل بحيث تشبع كل منها حاجات الأخرى [1].

إن التحليل البنائي الوظيفي يتطلب معالجة منظمة للأدوار و مراكز الفاعلين في موقف اجتماعي بالإضافة إلى معالجة النظم الاجتماعية و المركز يشير إلى مكان الفاعل في نسق العلاقات الاجتماعية و ينظر إليه باعتباره الفاعل في نسق العلاقات الاجتماعية و ينظر إليه باعتباره بناء ، و الدور هو الوجه الديناميكي للمركز إذ يثير إلى سلوك الفاعل في علاقته بالآخرين، فالمدرسة باعتبارها بناء مكون من أجزاء

---

[1] . آلان سيويتجورد، **تاريخ النظرية في علم الاجتماع**، ترجمة السيد عبد العاطي السيد، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1996، ص 293.

و عناصر لها وظائف معينة قد تحافظ على بقاء البناء الكلي أو قد تعيقه في الأداء الوظيفي العام له و هذا ما يظهر من خلال وظيفة بعض الأساتذة في اختيارهم لأساليب ووسائل التربية و ضبط السلوك إضافة إلى وظيفة التلميذ التي قد تعيق وظيفة هذا الأخير، الأمر الذي يؤثر سلبا على الأداء الوظيفي التربوي و التعليمي للمدرسة .

**3- الضبط الاجتماعي:**

تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية و اجتماعية أساسية في تحقيق الانضباط حيث يكتب التلاميذ هذه القيمة التي تنتقل معهم في جميع حياتهم الحالية و المستقبلية ، فالانضباط المدرسي يشكل محور العملية التربوية و أساس نجاحها و تحقيق أهدافها ،فعملية النظام أو الضبط المدرسي من الحاجات النفسية و الاجتماعية التي تسعى العملية التربوية إلى تنميتها عند التلميذ ، فلها صلة بالنضج النفسي الذي يظهر في قدرة التلميذ على الاتزان النفسي و الانفعالي و كذا قدرته على ممارسة السلوك في إطار الحرية الفردية و قدرته على تحمل المسؤولية ، فكلما نجحت المدرسة في ضبط نظامها و تفعيله ، كلما كان النظام المدرسي ناجحا في تحقيق أهدافه ، و كلما فشلت في ضبط النظام ازدادت فرص الإحباط و الفشل لجميع الفاعلين فيها، و تظهر ظواهر اجتماعية سلبية مما يجعل المدرسة تعيش في فوضى و اضطراب على مختلف المستويات و الإشكال ، فالانضباط المدرسي هو " تعبير الطالب عن التزامه بتعليمات المدرسة و السير ذاتيا وفقا لقوانينها و أنظمتها من خلال توجيه رغباته و تنظيم ميوله و دوافعه بما ينسجم مع متطلبات الحياة المدرسية من نظام و سلوك هادفين" [1].

فالانضباط شرط أساسي للتدريب و التعليم ، و هو مهم في الجانب الاجتماعي و في المدرسة، إذ يسهل عملية التفاعل و الاتصال الجيد بين أنفسهم و بينهم و بين أساتذتهم ، و إدارة المدرسة.

و الانضباط المدرسي يتضمن الانضباط الذاتي المتمثل في محافظة التلاميذ أنفسهم على النظام و الهدوء داخل المدرسة ، و الانضباط الخارجي الذي يشمل المحافظة

---

[1] . حراشة محمد، الخوالدة سالم، **أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام في المدارس مديرية التربية و التعليم، مجلة جامعة دمشق،** سوريا، مجلد 25، العدد1و 2، ص ص 443-465

على النظام داخل المدرسة بفعل وسائل خارجية كالثواب و العقاب لأجل تحقيق ذلك النظام و يفضل استخدام الأساليب الوقائية و العلاجية في التعامل مع التلاميذ و مشاكلهم ولا سيما السلوكية منها .

فالانضباط يبين أهمية التعاون بين الفاعلين التربويين بشكل خاص أو المجتمع بشكل عام ، كما يتم تعلم عملية التنظيم و التخطيط للقيام بالوظائف ، كما يعلم الناشئة أهمية احترام كرامة الآخرين و حقوقهم .

**ثانيا : الدراسات السابقة :**

**أولا : الدراسات الأجنبية :**

**1- الدراسة الأولى: " Morrell 1998 " [1] :**

تمت الدراسة في جنوب إفريقيا ، حيث تم اختيار 16 مدرسة ثانوية في ولاية " **ديربان** " ، و تكونت العينة من 750 طالبا منهم 45 % ذكور ،55 % إناث و تم استعمال الاستبيان كأداة لجمع المعطيات ، و تمثلت أسئلة الدراسة حول أشكال الضبط المستعملة في تلك الثانويات ، و هل هناك تغير في وسائل الضبط خلال السنوات الثلاث الأخيرة ؟

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى استخدام العقاب البدني لحفظ النظام في المدارس الثانوية بجنوب إفريقيا و من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي :

أ-لا يزال العقاب البدني يستخدم في المدارس لحفظ النظام .

ب- انخفض استخدام العقاب البدني لحفظ النظام بشكل ملحوظ مما كان عليه سابقا .

ج- توقف المعلون عن استخدام الضرب ، و استخدام أسلوب الصراخ على الطلبة بكثرة .

**تعقيب** : هناك تشابه بين هذه الدراسة و دراسة الباحثة من حيث مضمون الموضوع فاستعمال العقاب الجسدي المتمثل في الضرب و العقاب اللفظي المتمثل في الصراخ

---

(1) . Morrell(R) : **Punishment in South Africa School**, aneglected explanation for its persistence, **South Africa Journal of Education**, 2001.

يوحي بالخلفية التاريخية و الثقافية للبيئة الاجتماعية المدروسة ، و كذا مستوى التطور و النمو بهذا البلد ، فلا زال استخدام هذه الأساليب لضبط سلوك المتعلمين ، و ما يلاحظ في جديد الظاهرة هو انخفاض استخدام هذه الأساليب .

الذي قد يرجع إلى تأثير المنظمات الدولية و لا سيما ما يتعلق بحقوق الإنسان و حقوق الطفل و تفعيلها في الواقع المدرسي بالمجتمعات

فهناك اختلاف في مجتمع البحث و هذا باختلاف المستوى التعليمي المدروس و كذا إختلاف في استعمال المتغيرات التي تناولتها كل دراسة.

**2- دراسة Kindiki "2009"[1] :**

أثر الاتصال على ضبط الطلاب في المدارس الثانوية في كينيا أجريت الدراسة في كينيا في 8 مدارس ثانوية ، تم استخدام العينة العشوائية الطبقية ، و العينة العشوائية البسيطة ، تكونت العينة من 200 مبحوث حيث تم اختيار 20 طالب و 4 معلمين من كل مدرسة و تم استخدام المقابلة مع 8 مدراء مدارس .

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي :

أ-الانضباط في الكثير من المدارس الثانوية في كينيا منخفض جدا .

ب-عدم وجود اتصال فعال بين إدارة المدارس و الطلاب و أولياء الأمور .

ج-عدم قيام إدارة المدارس بعقد اجتماعات دورية مع الطلاب ، و عدم الاستماع إلى شكاويهم.

د- عدم توفر التوجيه و الإرشاد و قنوات الاتصال لتوجيه سلوك الطلاب.

هـ- عدم قيام مدراء المدارس بمناقشة الأنظمة و القوانين المدرسية مع الطلاب .

**تعقيب:** الدراسة تختلف عن موضوع البحث من حيث مجتمع البحث، و كذا اختلاف

---

(1) . Kindiki(J) : **Effectiveness of Communication on Students Discipline in Secondary School** in kenyai educational research end reuiew vot, pp252-259، http:// www.academi, Journal ovg : ER2009.

المرجعية الاجتماعية و الثقافية و الدينية فلكل مجتمع خصائصه ومعاييره و كذا الاختلاف في المستوى التعليمي بين الثانوي و المتوسط ، إلا أن مضمون الموضوع متعلق بأساليب الضبط داخل الوسط المدرسي بناءا على أثر الاتصال بين إدارة المدرسة و الطلاب و الأسرة ، إضافة إلى غياب فعاليات التوجيه و الإرشاد و قنوات الاتصال لتوجيه سلوك الطلاب ، و غياب كذلك أسلوب الحوار و المناقشة بين مدراء المدارس و الطلاب فيما يتعلق بطرح الأنظمة و القوانين ، فالملاحظ هو غياب أو ضعف الانضباط في الكثير من المدارس الثانوية بالمجتمع الكيني يعكس لنا الخلفية الحضرية و التطورية لهذا المجتمع من الجانب التربوي و التعليمي ، إضافة إلى غياب التواصل بين الأسرة والمدرسة و التي تعد حلقة مهمة جدا في تنشئة الأبناء بشكل سوي و سليم مع الاهتمام بتحصيلهم الدراسي و الخلقي والانفعالي .

**3- دراسة "جامبور Jambor "[1]:**

اهتم في دراسته بتحديد وسائل ضبط الصف دون استخدام العقاب البدني في المدارس الابتدائية النرويجية ، و هذا بتطبيق استبيان على عينة مكونة من 286 معلما موزعين على 63 مدرسة في مدن و قرى نرويجية ، تبين أن استخدام الوسائل التشجيعية كالمديح و إعطاء نشاطات ترفيهية ممتعة و إعطاء استراحات مدرسية قد ساعد في تخفيض المشاكل و الشغب التي كانت تحدث في أوساط الطلبة ، كما أشارت النتائج إلى أهمية بناء علاقة جيدة مع أمر الطلبة مع اطلاعهم بنشاطات الطالب الصفية و المدرسية ، كما أكدت الدراسة على أهمية تعليم المعلمين للوسائل الايجابية في ضبط الصف ، و ضرورة عدم استخدام الكلمات التأنيبية القاسية في حق التلميذ المشاغب و استخدام أساليب أكثر فعالية مثل إبعاد التلميذ المشاغب عن الأشياء المسببة لإزعاجه ووضعه تحت المراقبة شبه الدائمة حتى تنتهي أو تخفف حدة المثيرات ، ووضع اليد على كتف التلميذ عند سماع أقواله ، أو توجيه النصائح و الإرشادات له ، و هي عبارة عن دائر اقترحها الباحث عوضا عن استخدام العقاب البدني .

---

[1] . غسان حسين الحلو : تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية و الثانوية و طلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في شمال فلسطين ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث ، المجلد 15 ، نابلس ، فلسطين ، 2001 ، ص 235 .

**تعقيب** : اهتمت الدراسة بأساليب الضبط الصفي في المرحلة الابتدائية بالمدارس النرويجية ، و يعتبر أسلوب المدح و فتح مجال للنشاطات لتفريغ طاقة المتعلمين و امتصاص السلوكات المشاغبة مما ينعكس ايجابيا على عملية الضبط الصفي و هذا من يتشابه مع دراسة الباحثة ، و أوجه الاختلاف هو مجتمع البحث شكل خاصة و المجتمع العام بشكل عام .

4- بينت العديد من الدراسات الأجنبية أن استخدام العقوبات البدنية أمر شائع في المدارس و المؤسسات التربوية في الولايات المتحدة الأمريكية و غيرها من بلدان أوربا الغربية ، هو ما يؤكده البحث الذي قامت به " **مورا كريستوفر**" على عينة بلغت 292 مدرسة في مناطق مختلفة من ولاية " بنسلفانيا " في الولايات المتحدة الأمريكية و قد تبينت هذه الدراسة أن العقاب البدني شائع في أغلب المدارس و خرجت الدراسة بنتائج أهمها : يؤدي العقاب البدني إلى تغيير السلوك في الاتجاه المرغوب لدى الطلاب ، يتعلم الطلاب ضبط النفس من خلال العقاب البدني ، العقاب البدني أقل ضررا من العقاب الاذلالي الذي يترك آثارا نفسية سيئة ، يعد العقاب البدني الأسلوب الأفضل و الوحيد لإصلاح بعض الطلاب سيئ السلوك ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين و المعلمات في استخدام العقاب البدني كوسيلة لحفظ النظام (Critopher,1989) [1].

**تعقيب** : بينت الدراسة أن العقاب البدني كأسلوب لضبط سلوك المتعلم لا يزال ممارس في العديد من المدارس في الولايات المتحدة الأمريكية و هذا راجع لقناعة الفاعل التربوي في اعتباره وسيلة ضبطية فعالة مع الطلبة المشاغبين لتعديل السلوك ، و ضبط النفس كما أنه أقل ضررا من العقاب الاذلالي الذي يؤثر سلبيا على نفسية المتعلم ، كما بينت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا فيما يتعلق بمتغير جنس المعلم في ممارسة العقاب البدني ، نتائج هذه الدراسة تتطابق مع جزء من دراستنا فيما يتعلق بممارسة نوع من العقاب بهدف التأديب و التهذيب و ليس العنف و التعنيف ، و عليه فقد أكدت

---

[1] . نقلا عن علي حاسم الشهاب : ممارسة العقاب البدني في المدارس المتوسطة بدولة الكويت و اتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني ، المجلة التربوية ، المجلد 20 ، العدد 80 ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، الكويت سبتمبر 2006 ، ص ص 22 - 23 .

هذه الدراسة أهمية الفروق الفردية عند المتعلمين ، الأمر الذي يستدعي التنوع في استخدام أساليب الضبط داخل الصف الدراسي ، فهناك تلاميذ لا تنفع معهم الأساليب اللينة في التفاعل الصفي طبعا هذا راجع لعدة أسباب متعلقة بهم و لكن حتى تكون فاعلية لعملية التعلم و التعليم ، و يتم تحقيق الأهداف التربوية باهتمام المعلم بالمتعلم و مساعدته في ضبط سلوكه و محاولة تعديله ، حتى يكون فرد بناء يخدم نفسه و مجتمعه ، لذا على القائد التربوي التحكم في إدارة صفه بشكل جيد و فعال و بناء و التنوع في استخدام الأساليب دون المبالغة في الشدة و القساوة .

**ثانيا : الدراسات العربية :**

**1-الدراسة الأولى: "علي جاسم الشهاب"** بعنوان ممارسة العقاب البدني في المدارس المتوسطة بدولة الكويت ، و اتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني[1].

أجريت هذه الدراسة على عينة بلغت 480 معلما و معلمة في المرحلة المتوسطة في الكويت سنة 2004 ، و هدفت إلى الكشف عن مدى ممارسة العقاب البدني من قبل معلمي هذه المرحلة ، كما هدفت إلى الكشف عن اتجاهاتهم نحو العقاب البدني في علاقة الطالب بالمعلم ، و الآثار النفسية المترتبة على هذا العقاب قد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي و الإحصاء الاستدلالي في معالجة بيانات الدراسة و كشفت عن بلوغ ممارسة العقاب البدني في المتوسطات بالكويت مستوى عاليا و خرجت بنتائج هامة أبرزها :

تأثير متغير الجنس في الاتجاه نحو العقاب البدني، حيث كان اتجاه المعلمات إلى رفض هذا العقاب أكبر من المعلمين ، كما بينت النتائج أن متغير الخبرة له تأثير، فالمعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة أكثر تشددا في ممارسة العقاب البدني من ذوي الخبرة العليا و الأولية كما أظهرت الدراسة أيضا أن المعلمين الكويتيين أكثر توجها إلى ممارسة العقاب البدني من المعلمين من غير الكويتيين ، و قد خرجت الدراسة بتوصيات تؤكد على ضرورة العمل على زيادة الوعي العام التربوي من أجل الحد من الظاهرة و تدريس

---

[1] . علي جاسم الشهاب : ممارسة العقاب البدني في المدارس المتوسطة بدولة الكويت و اتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني ، المجلة التربوية ، المجلد 20 ، العدد 80 ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، الكويت سبتمبر 2006 .

المعلمين على اعتماد الأساليب البديلة للعقاب البدني في إدارة الصف و توجيه العملية التربوية بعيدا عن مختلف أشكال العنف و العقاب الذي يمارس في المدرسة .

**تعقيب** : بينت هذه الدراسة أن العقاب البدني يفضل عن العقاب النفسي الذي يؤدي إلى نتائج سلبية في نفسية التلميذ ، كما تبين أن العقاب البدني ممارس بشكل كبير في المدرسة الكويتية ، و هذا باختلاف متغير الجنس و الخبرة و التخصص و الجنسية فهناك اختلاف في طرح متغيرات و أبعاد الدراسة هذه و دراستنا ، إلا أنه تم الاستفادة منها في توضيح تأثير المتغيرات السالفة الذكر في ممارسة العقاب في الوسط المدرسي.

**الدراسة الثانية** : " **محمد وليد البطش** " بعنوان : الاتجاهات نحو العقاب البدني و ممارسته في المدرسة الأردنية[1].

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى اتجاهات المعلمين و المعلمات في المدرسة الأردنية نحو استخدام العقاب البدني في المدرسة الأردنية و التوصل إلى بعض المعلومات الوصفية الخاصة باستخدام العقاب البدني بالمدرسة الأردنية بشكل خاص ، توفر هذه الدراسة إجابة عن الأسئلة التالية :

ما هي طبيعة الاتجاهات التي يحملها المعلمون و المعلمات في الأردن نحو استخدام العقاب البدني في المدرسة الأردنية ؟

2-هل اتجاهات المعلمين و المعلمات نحو استخدام العقاب البدني تختلف باختلاف متغير الجنس (ذكر، أنثى)، و المؤهل التربوي (ثانوية عامة، معهد و جامعة، دبلوم عال و ماجستير) و الخبرة (أقل من 3 سنوات، 3-7،8-12،13 فأكثر)، و المرحلة التعليمية ( المرحلة الابتدائية، و المرحلة الإعدادية ، و المرحلة الثانوية)، و العمر (20-30،31-40،41 فما فوق)، و الحالة الاجتماعية (متزوج- أعزب)، و التفاعل بينهما ؟

ما هي طبيعة الظروف المحيطة بإيقاع العقاب البدني و طريقة إيقاعه ؟

---

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

**- أهمية الدراسة :**

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الجوانب التالية :

1- تعتبر الأولى من نوعها التي تجرى على ميدان العقاب البدني في الأردن حيث يأمل أن تلقى نتائج هذه الدراسة الضوء على العقاب البدني و الاتجاه نحوه الأمر الذي يساعد المهتمين بميدان العقاب البدني على رسم السياسات التربوية الملائمة لمواجهته و العمل على إيجاد السبل الملائمة لمواجهته .

2- دراسة أثر بعض المتغيرات على الاتجاه نحو العقاب البدني و ممارسته، الأمر الذي يساهم في تحديد أولئك الأشخاص الأكثر فاعلية لاستخدام العقاب البدني مما يساهم في صياغة برامج ملائمة لتوجيههم.

3-توفير أداة بحث لقياس الاتجاه نحو العقاب البدني التي من شأنها أن تساعد في تطوير عملية البحث في مجال العقاب البدني .

**- نتائج الدراسة :**

1-وجود اتجاهات إيجابية إلى حد ما نحو العقاب البدني لدى عينة الدراسة .

2-عدم وجود أثر ذات دلالة إحصائية للتفاعلات الرباعية و الثلاثية و الثنائية بين متغيرات الدراسة على الاتجاه نحو العقاب البدني لدى أفراد عينة الدراسة .

3-عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيرات المؤهل التربوي و المرحلة الدراسية و الخبرة على الاتجاهات نحو العقاب البدني لدى أفراد عينة الدراسة.

4- وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة للجنس و العمر و الحالة الاجتماعية، على اتجاهات نحو العقاب البدني لدى عينة الدراسة .

5- أن المعلم هو الذي يقع العقاب ، و أن غرفة الصف هي المكان الذي يتم به إيقاع العقاب البدني ، و أن عدم الالتزام بالنظام المدرسي هو أكثر السلوكات التي يلجأ إليها المعلمون و المعلمات إزاءها إلى العقاب البدني ، و أن العصا هي الأداة الوحيدة التي تستخدم في عملية إيقاع العقاب.

6- أن المعلمين و المعلمات يعتقدون أن ممارستهم للعقاب البدني يكسبهم المحافظة على النظام و زيادة تحصيل الطلبة .

7- أن المعلمين و المعلمات التي شملتهم الدراسة يوقعون العقاب البدني فور حدوث السلوك غير المرغوب فيه و لا يحتفظون بسجلات خاصة لإيقاع العقاب البدني و الغالبية لا يقدمون تفسيرات لأسباب إيقاع العقوبة ولا يتبعون جدولا معينا في إيقاع العقوبة البدنية، و أنما نسبته 57% من أفراد عينة الدراسة يوافقون على استبدال أشكال أخرى لضبط السلوك و تعديله بالعقاب البدني.

**تعقيب** : ترى هذه الدراسة أنه من الضروري أن يحتفظ المعلم و المعلمات بسجلات خاصة تبين ممارستهم للعقاب و أسباب إيقاعه ، و مدى فاعليته و ما هي الآثار المترتبة على استخدامه ، و كذلك يجب أن يشجع المعلمون و المعلمات و يدربون على جمع المعلومات و البيانات الخاصة بالآثار المترتبة عن استخدام العقاب البدني وعن السلوكات التي تستخدم معه ، الأمر الذي يجعل المعلم على صلة مباشرة بفاعلية العقاب و يجعله يلتمس آثاره ، الأمر الذي يساعده على اتخاذ القرار الملائم باستخدام العقاب البدني أو الإقلاع عنه كوسيلة لضبط السلوك، و تعديله فهناك توافق بين هذه الدراسة و دراستنا فيما يتعلق بممارسة العقاب في شكله المادي المتمثل في الضرب مع الأخذ بعين الاعتبار المتغيرات الستة التي تناولتها هذه الدراسة .

**ثالثا : الدراسات الجزائرية :**

**1- دراسة " كربوش عبد الحميد و بوسنة عبد الوافي زهير "** [1] **:**

بعنوان " العقاب المدرسي و طفل المدرسة الابتدائية " جاءت هذه دراسة الميدانية لتطلع على الواقع التربوي ، و كيف يتم التعامل مع التلاميذ من قبل المعلمين ، حيث اهتمت بمظهر من مظاهر العنف ضد الأطفال و هو فعل الضرب و العقاب المدرسي تمت الدراسة بأحد المدارس الابتدائية بقسنطينة و تم استخدام تقنية المقابلة مع بعض التلاميذ و نفس التقنية مع المعلمين وكان عددهم ثمانية معلمين ، و كان السؤال حول رأيهم في العقاب المدرسي كوسيلة للتربية ، بالإضافة إلى نوع العقاب المستعمل من طرفهم داخل

---

[1] . كربوش عبد الحميد ، بوسنة عبد الوافي زهير : العقاب المدرسي و طفل المدرسة الابتدائية ، مجلة دفاتر المخبر، العدد 3 ، جامعة محمد خيثر ، كلية الآداب و العلوم الانسانية و الاجتماعية ، بسكرة ، أكتوبر 2008 .

القسم و كذا معرفة ظروف العمل داخل المؤسسات التربوية ، و نفس الشيء بالنسبة للتلاميذ الذين تم اختيارهم عشوائيا في فناء المدرسة و كان عددهم ثمانية و كان التساؤل حول الأسلوب التربوي داخل الأسرة ، الظروف المحيطة بالدراسة العقاب و المعلم .

فيما يتعلق بالنتائج الخاصة بالتلاميذ ، تبين أن الأمر في الأسرة هي تساعد الأبناء في الواجبات المدرسية ، و الآباء يوكل إليهم مهمة العقاب الذي يتمثل في الضرب و السب و الشتم بسبب العلامات المدرسية كما بينت النتائج أن المعلمين في القسم يعتمدون على الضرب في القسم بسبب الفوضى ، و في حالة تكرار الخطأ فالمعلم يقوم بالسب و الشتم و نعت التلميذ بصفات قبيحة أمام زملائه ، وردة فعل التلاميذ في هذه الحالات غالبا ما تكون الخجل و البكاء و التعلم ، وحسب رأيهم فان الضرب لا يؤدي إلى تحسين النتائج المدرسية ، و إنما يجعلهم يكرهون المعلم و المدرسة ، فهم يحتاجون إلى أب ثاني في المدرسة المتمثل في شخص المعلم .

أما النتائج المتعلقة بالمعلمين فقد تمثلت فيما يلي :

مجهودات المعلمين تعرقلها ظروف العمل غير المريحة المحاطة بمشاكل اجتماعية و نفسية إضافة إلى تهاون الأسرة و عدم تكاملها في الأداء الوظيفي للمدرسة فيما يتعلق بنشأة أبنائها و تعليمهم ، المعاناة من ظاهرة اكتظاظ الأقسام مما يعرقل الأداء التربوي كما تبين أن أسلوب النصح و الإرشاد هما وسيلتان للعقاب إضافة إلى حسن المعاملة و معرفة سبب الخطأ ، و في حالة تكرار الخطأ يترتب تعبير أسلوب العقاب و استبداله بالضرب و التوبيخ ، كما بعد العقاب ضروري لتحقيق الانضباط الصفي و القضاء على الفوضى من جهة ، و من جهة أخرى يؤدي العقاب إلى كره المدرسة و الخوف من المعلم . وقد خلصت الدراسة ببعض الاقتراحات التي تمثلت في الاهتمام بمشاكل المعلم ، تنظيم دورات تكوينية لرفع المستوى التكويني للمعلم ، تدعيم المدرسة بمتخصصين في علم النفس العيادي و علم النفس المدرسي إضافة إلى الأطباء و المساعدين الاجتماعين للتكفل بالتلاميذ من جميع الجوانب .

**تعقيب** : الدراسة الميدانية تمثلت في مدرسة ابتدائية واحدة ، و عدد المبحوثين كان قليلا سواء من حيث المعلمين أو التلاميذ ، و عليه فالنتائج المتحصل عليها يمكن تعميمها على هذه المدرسة فقط ، إلا أنها بينت بعض الخصائص الخاصة ببعض الأسر الجزائرية كاستخدام أسلوب الضرب في عملية التنشئة الأسرية و لا سيما من طرف الأب ، و كذا وجود الظاهرة ببعض المدارس الجزائرية فهناك تشابه في نتائج هذه الدراسة و نتائج موضوع بحثنا فيما يتعلق بتأثير الظروف الاجتماعية على المسار المهني للمعلم رغم أن مجتمع البحث يختلف و هذا باختلاف الطور التعليمي إضافة إلى أن طرح مسألة تكوين المعلم و الاهتمام بتنظيم دورات تكوينية خاصة به ، مسألة ضرورية و كذا الاهتمام بمشاكله و العمل على تحسين ظروفه أمر مهم جدا ، حتى يكون أداء تربوي فعال إضافة إلى إعادة النظر فيما يتعلق بالأسلوب التربوي المتبع داخل الأسرة الجزائرية .

2- دراسة " **بشير متيجة** " [1] : بعنوان " العقاب في المدرسة الجزائرية بين مؤيد و معارض " .

طرح الباحث سؤالا عاما متعلقا بأساليب التربية و المتمثل فيما يلي :

هل يمكن أن نقول أن العقاب ضروري للتربية ؟ و هل هو الوسيلة المثلى للتربية ؟ إذ يرى أن ظاهرة العقاب انتشرت في مدارسنا بشكل كبير و في بيوتنا بشكل أكبر كما يرى أن مشكلة العقوبة وضرب الطفل محل نزاع بين مؤيد و معارض ، كما يرى أنه هناك تحفظ في استعمال العقاب كوسيلة للتربية ، خاصة بعد صدور قرار وزارة التربية الوطنية التي قررت منع كل أشكال العنف المعنوي أو العقاب البدني في الوسط المدرسي وقد تواعدت الوزارة بإخضاع الموظفين المتسببين في العقاب البدني و المعنوي للإجراءات التأديبية المنصوص عليها في القوانين الأساسية السارية المفعول ، و قد قام الباحث بتحقيق نظري و ميداني للإجابة على السؤال التالي لماذا يختلف المعلمون في تطبيق قرار منع الضرب في المدارس ؟

---

[1] . بشير متيجة : **العقاب في المدرسة الجزائرية بين مؤيد و معارف** ، **مجلة الباحث** ، المدرسة العليا للأساتذة ، بوزريعة ، العدد السابع ، الجزائر ، جوان ، ديسمبر 2012 .

فقد تم استخدام استبيان مع فئة المعلمين ، و فئة من التلاميذ لمعرفة ردود أفعالهم فكان السؤال : هل الضرب معمول به في مدرستك ؟.

و كانت الإجابة نعم من طرف التلاميذ و المعلمين رغم قرار المنع ، سؤال آخر متعلق بأشد وسائل العقاب تأثيرا على التلاميذ مع ترتيب أنواع العقاب حسب شدتها على نفسية التلميذ ، من جهة نظرة التلاميذ فكان الترتيب التالي : الضرب، خصم العلامات استدعاء ولي الأمر ، الطرد من المدرسة لمدة معينة ، التشهير داخل الفصل كالتوبيخ أو الوعيد ...الخ ، كما ورد سؤال حول المعلم المفضل هل الحنون أم من يستخدم العصا ، فكان هناك تنوع في الاختيار وهذا حسب ثقافة كل تلميذ و طريقة تنشئته الأسرية و قد استند الباحث ببعض الدراسات الميدانية التي قام بها بعض الباحثين تحت إشراف الدكتور " **مصطفى عشوي** " و التي بينت أن أزيد من ثلاثة ملايين عائلة جزائرية تعتمد في تأديبها للطفل على العقاب الجسدي و قد شملت الدراسة 1700 عائلة .

كما طرح الباحث باعتباره أستاذ محاضر بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة سؤال وحيدا على طلبته بالمدارس العليا لمعرفة موقفهم من العقاب و رؤيتهم للمستقبل هل تستخدمون الضرب إذا ما أصبحتم معلمين ؟ فأغلبية الطلبة زعموا أنهم لا يستخدمونه في المستقبل بينما أصر بعضهم على استخدامه إذا لزم الأمر و قد توصل الباحث في الأخير إلى أنه رغم التباين في الآراء و الأفكار حول موضوع العقاب بين المؤيد و الرافض يبقى الضرب هو الغالب و المنتشر في الوسط العائلي و المدرسي رغم المرجعية الدينية للمجتمع الجزائري التي تعتمد في إعداد الإنسان إعدادا قويا يتماشى مع الزمن و متطلباته ، فتوصي باستعمال التشويق في التعليم و تجنيب العنف و الشدة .

**تعقيب** : إن الدراسة في مضمون بحثنا فقد اهتمت بموضوع العقاب في الوسط المدرسي بين الرأي المؤيد و الرافض باختلاف وجهة نظر كل رأي ، إلا أن الباحث لم يبين حجم العينة و المستوى التعليمي الذي تمت فيه الدراسة سواء من حيث المعلمين أو التلاميذ إلا أن الدراسة طرحت أفكار مهمة وواقعية بأساليب التنشئة الأسرية و المدرسية في المجتمع الجزائري فيما يتعلق بأسلوب الضرب في عملية تأديب الطفل فقد بينت الدراسة على أنه رغم قرار المنع الوزاري المتعلق بالضرب في المدرسة ، إلا أنه مازال

يمارس من قبل الفاعل التربوي ، و قد يرجع ذلك إلى خصوصيات وعادات المجتمع الجزائري .

3 – دراسة " **فتيحة ديب** " بعنوان : العقاب المدرسي و أثره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط [1] :

تمت صياغة مشكلة البحث في عدد من التساؤلات و هي :

هل يؤثر العقاب المدرسي في التحصيل الدراسي للتلاميذ ؟ هل يوجد اختلاف بين أنواع العقاب المدرسي في أثرها على التحصيل الدراسي للتلميذ ؟ هل يوجد اختلاف بين أثر تكرار العقاب المدرسي، الذي يتعرض له التلميذ في التحصيل الدراسي ؟ ، هل يوجد فروق في أثر نوع العقاب المدرسي حسب جنس التلميذ في التحصيل الدراسي ؟

و تمثلت الفرضيات فيما يلي :

**الفرضية العامة** : يؤثر العقاب المدرسي في التحصيل الدراسي ؟

**الفرضية الأولى**: يوجد اختلاف بين أنواع العقاب المدرسي في أثرها على التحصيل الدراسي للتلميذ .

**الفرضية الثانية**: يوجد اختلاف بين أثر تكرار العقاب المدرسي الذي يتعرض له التلاميذ في التحصيل الدراسي .

**الفرضية الثالثة**: يوجد فروق في أثر نوع العقاب المدرسي حسب جنس التلميذ في التحصيل الدراسي .

المنهج المعتمد هو " **المنهج الوصفي** " و تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية العنقودية و تمثلت في تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط لمنطقة الحامة بدائرة حسين داي و هذا باختيار أربعة اكماليات ، وقد اعتمدت الباحثة على الاستبيان و شمل 421 مبحوث ، و قد بينت النتائج الإحصائية أن العقاب المدرسي الذي يتعرض له التلاميذ يؤثر سلبا في التحصيل الدراسي إذ تبين أن العقاب البدني أدى إلى انخفاض في مستوى التحصيل الدراسي و كذلك بالنسبة

---

[1] . فتيحة ديب : **العقاب المدرسي و أثره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط** ، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير ، تخصص علم النفس التربوي ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة بوزريعة ، الجزائر ، 2009-2010 .

للعقاب المتكرر ؟ كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة لأثر العقاب المدرسي باختلاف جنس التلميذ في التحصيل الدراسي ، إذن فالعقاب المدرسي يؤثر من حيث نوعه و تكراره في التحصيل الدراسي ، و يظهر في انخفاض مستوى التحصيل الدراسي .

**تعقيب** : اهتمت الدراسة بالعقاب و أثره في التحصيل الدراسي من زاوية علم النفس التربوي ، فهناك تشابه في طرح الموضوع و لكن باختلاف زاوية الدراسة و فرضيات البحث إضافة إلى اختلاف التخصص و المستوى إلا أنها الدراسة الأكاديمية الوحيدة التي تم العثور عليها في موضوع العقاب في الوسط المدرسي ، فالاهتمام بالوسط المدرسي و بالمشكلات المطروحة فيه ، و لا سيما ما يتعلق بموضوع التحصيل الدراسي و أساليب ضبط سلوك المتعلمين ، فالدراسة النفسية اهتمت بالموضوع الأول و الدراسة السوسيولوجية اهتمت بالموضوع الثاني ، و طرح الإشكال المتعلق باعتبار العقاب وسيلة عنفية أم تأديبية في ضبط سلوك التلميذ داخل الصف الدراسي ، فهناك تباين بين الدراستين من حيث طرح الإشكال و الفرضيات ، إضافة إلى المقاربة (النفسية / الاجتماعية) .

**تعقيب عام:**

من خلال عرض الدراسات السابقة يتبين أن استخدام أساليب الضبط الصفي في المدارس لا تزال موضوع جدل و نقاش بين مؤيد و معارض حول وسائل و أساليب الضبط الصفي التي يستعملها المدرسون في المدارس لضبط سلوك المتعلمين المشاغبين كما يتضح من الدراسات السابقة أن مسألة المشاكل الصفية و عدم انضباط التلاميذ في الصف الدراسي لها تأثيرات سلبية على عملية التعلم و التعليم ، مما يتضح ضرورة الاستمرار بالتركيز على هذا النوع من الدراسات لأهميتها في تحسين نظام التربية و التعليم من جهة ، و لقلة إجراء مثل هذا النوع من الدراسات في البيئة المدرسية العربية من جهة أخرى و لاسيما البيئة المدرسية الجزائرية .

فاختلاف الخلفيات و السياقات التاريخية و الاجتماعية للدراسات العلمية التي أجريت في موضوع العقاب ، و العقاب البدني في المدارس تبين أنه هناك بعض التناقضات

في نتائج هذه الدراسات بين مؤيد و معارض حول العقاب في الوسط المدرسي و هذا راجع إلى التباينات المجتمعية و الثقافية و طبيعة الحالات المدروسة و قد بينت عموما أن العقاب بصورة عامة و العقاب البدني بصورة خاصة مازال يمارس كوسيلة من وسائل الضبط الصفي فهو يمارس في أكثر الدول تقدما ، و في أكثرها تخلفا، فقد بنيت بعض الدراسات أن العقاب البدني يفضل عن العقاب النفسي الذي يؤدي إلى نتائج قد تكون أكثر سلبية و خطورة في نفس التلميذ و شخصه ، كما بينت بعض الدراسات أن العقاب البدني قد يكون الأسلوب الوحيد و الأفضل لبعض التلاميذ الذين اعتادوا على هذا النوع من العقاب إذن فهناك بعض الدراسات تؤيد النتائج التربوية التي يؤديها العقاب في المدرسة نتيجة للنتائج الايجابية التي تظهر في تغير سلوك المتعلمين و تعلم ضبط النفس كما بينت بعض الدراسات الآثار السلبية للعقاب في المدرسة و التي تظهر في ممارسة العنف و العدوان و تدفع بالتلاميذ إلى الجنوح و الخروج عن القوانين الاجتماعية ،عموما هناك اختلاف في الرأي و التفكير حول مسألة العقاب في الوسط المدرسي ، فيستوجب علينا أن نأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية للمتعلمين و اختيار أساليب الضبط الصفي التي تتوافق و كل تلميذ مع الأخذ بعين الاعتبار متى يجب أن يعاقب التلميذ يعاقب ؟ و في أية حالة ؟، و إلى أي حد ؟ فممارسة العقاب كوسيلة لحفظ النظام و تغيير السلوك يحتاج إلى درجة كبيرة من الوعي بطبيعة هذا العقاب و تأثيره .

# الفصل الثاني

## الفصل الثاني: التنشئة الاجتماعية في الأسرة و المدرسة

**تمهيد:**

إن ظاهرة التنشئة الاجتماعية هي ظاهرة قديمة ومستمرة في المجتمع الإنساني فهي عملية نفسية اجتماعية يخضع لها الفرد ، يمكن تجاوزها أو إنكارها في أية مرحلة من مراحل نمو الفرد سواء في حياته الفردية أو الاجتماعية ،وقد أدركت المجتمعات أن تحقيق التوازن الوجودي المعاصر مرتبط بمدى الاهتمام بطبيعة التنشئة الاجتماعية باعتبارها أداة المجتمع في تحقيق التوازن.

فما هي تعاريف التنشئة الاجتماعية وخصائصها وأهميتها وعناصرها و في ماذا تتمثل أهدافها ؟، وما هي مراحلها ووظائفها ؟ وما هي أهم الاتجاهات النظرية التي تناولت موضوع التنشئة الاجتماعية ؟، وفيما ذا تتمثل آلياتها ومعوقاتها ؟

هذه التساؤلات تظهر في المبحث الأول من هذا الفصل ،أما المبحث الثاني فيتم التطرق إلى التنشئة الاجتماعي في الأسرة ، وهذا بالتعرف على مفهوم الأسرة وخصائصها والتطرق إلى أشكالها ووظائفها مع ذكر أهم الاتجاهات النظرية التي تناولتها والتذكير بدور الأسرة في التنشئة الاجتماعية ليختم المبحث بالتنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية .

أما المبحث الثالث فيتم التطرق فيه إلى المدرسة والتنشئة الاجتماعية وهذا بالتطرق إلى المطالب التالية:

المطلب الأول: تعريف المدرسة وتاريخها، المطلب الثاني: خصائص المدرسة ومجالاتها المطلب الثالث: وظائف المدرسة واتجاهاتها، المطلب الرابع: دور المدرسة في التنشئة الاجتماعية.

### المبحث الأول: ماهية التنشئة الاجتماعية

#### المطلب الأول: مفهوم التنشئة الاجتماعية

يشمل مفهوم التنشئة من خلال التعاريف التالية :

يعرفها **أحمد زكي بدوي** أنها " هي العملية التي يتم بها انتقال الثقافة من جيل إلى جيل والطريقة التي يتم بها تشكيل الأفراد منذ طفولتهم حتى يمكنهم المعيشة في المجتمع ذي

ثقافة معينة ويدخل في ذلك ما يلقنه الآباء والمدرسة والمجتمع للأفراد من لغة ودين وتقاليد وقيم ومعلومات ومهارات..." [1] .

ويعرفها "**تشيلد**" " بأنها العملية الكلية التي يتم من خلالها توجيه الفرد نحو تنمية سلوكه الفعلي إلى ما هو معتاد ومقبول اجتماعيا وفق معايير الجماعة التي ينتمي إليها" [2] .

كما عرفها "**بارسونز**" أنها "عملية تعليم تستند على مختلف عمليات التقليد ومحاكاة والتوحد الاجتماعي عند الطفل مع الأنماط العقلية والعاطفية والأخلاقية للراشد ،وتهدف إلى إدماج الثقافة في نسق الشخصية وهي عملية لا نهاية لها بل مستمرة باستمرار" [3].

ويعرفها **مدلين قرافيتش ( Grawitz M)** " هي الصيرورة التي يتم من خلالها اندماج الفرد في المجتمع من خلال استنباطه للقيم والمعايير والرموز، تعلمه للثقافة في مجملها بفضل الأسرة المدرسة وكذالك اللغة والمحيط " [4].

كما أن التنشئة الاجتماعية هي عبارة عن" عملية إدماج الطفل في الإطار الثقافي العام عن طريق داخل التراث الثقافي في تكوينه وتوريثه إياه توريثا معتمدا بتعليمه نماذج

---

[1]. أحمد زكي بدوي : **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية** ،مكتبة لبنان ،بيروت،1995،ص386.

[2]. عبد العزيز خواجة:**مبادئ التنشئة الاجتماعية** ،دار الغرب للنشر والتوزيع ،وهران ،الجزائر 2005،ص14.

[3] . نفس المرجع ، ص 15 .

[4]. Grawitz (M) ; **Lexique des Sciences Sociales**, PARIS, p355.

[5] . مصباح عامر: **التنشئة الاجتماعية والسلوك ألانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**،دار الأمة ، ط1، الجزائر 2003، ص28.

السلوك المختلفة في المجتمع الذي ينتسب إليه وتدريبه طرق التفكير السائدة فيه وغرس المعتقدات الشائعة في نفسه "[1].

"التنشئة الاجتماعية هي عملية التشكيل والتغيير والاكتساب التي يتعرض لها الطفل في تفاعله مع الأفراد و الجماعات، وصولا إلى مكانه بين الناضجين في المجتمع بقيمهم واتجاهاتهم ومعاييرهم وعاداتهم وتقاليدهم، وهي عملية التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الفرد شخصيته الاجتماعية التي تعكس ثقافة مجتمعه".[1].

ما عرفها **قراسل وآخرون(Grest et autres )** " هي صيرورة التعلم و النضج التي تقود إلى التكيف والاندماج الاجتماعي للفرد " [2].

ويعرفها "**بيارون Pierron** أنها" الاندماج الاجتماعي للطفل أثناء نموه ،أين تمنح له وسائل إيصال الكلام وأنواع المعارف ليكتسب قواعد الحياة ،العادات أنماط التفكير المعتقدات والأهداف المطابقة للوسط الاجتماعي الذي يتربى فيه"[3].

كما عرفها "**بريم وايلر**"**(Brim Wheeler )** أنها" عملية اكتساب الفرد للمعارف والقدرات التي تسمح له الحصول على فرصة للمشاركة في الحياة الاجتماعية وأعضائها بوصفهم فاعلين فيها "[4].

كما عرفها "**غي روشية**" أنها " منظومة الأولويات التي تمكن الفرد على مدى حياته من تعلم استبطان القيم الاجتماعية الثقافية السائدة في وسطه الاجتماعي"[5].

فالتنشئة "هي تحويل الكائن البيولوجي إلى شخص اجتماعي عبر جماعات اجتماعية متنوعة في نوعها لكنها مترابطة في وظائفها"[6].

---

(1) صالح محمد أبو جاد، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة، ط1، عمان ص16

(2) Greesl(francois) et autre: **dictionnaire des sciences homaines**, sociologe-psychologie et anthropologie ,paris,1990,P305.

(3)Pierron (G) ; **Education et Socialisation** , Paris, 1977,p42

(4) . عبد العزيز خواجة: مرجع سابق،ص16.

(5) Rocher (Guy) ; **Introduction a la sociologie generale** M.H, Paris, P32.

(6) . معن خليل عمر :**التنشئة الاجتماعية** ،دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط1،عمان ،الأردن ،2004،ص18.

عملية التنشئة الاجتماعية لها صلة كبيرة في تكوين السلوك في شخصية الفرد ومستقبله وتقوم الأسرة باعتبارها المحضن الاجتماعي الذي تنمو فيه بذور الشخصيات بدور هام فيها وقدعرفها "**هنري برات تشيلد**" ( **Fairchld henrypratt**) أنها "عملية نفسية اجتماعية تخلق فيها الشخصية تحت تأثير المنظمات التربوية"[1].

التنشئة الاجتماعية هي "عملية بناء الفرد والانتقال به تدريجيا منذ الولادة إلى أن يصير كائنا له مكانة ودور في المجتمع" [2].

كما عرفت كذالك إنها" عملية التفاعل الاجتماعي التي يكتسب فيها الفرد الشخصية الاجتماعية التي تعكس ثقافة مجتمعه" [3].

كما " أنها عبارة عن عملية امتصاص تلقائية من الطفل لثقافة المجتمع المحيط به وهي التي تغرس قيم وعادات وتقاليد وديانة و نظم المجتمع في نفس الطفل" [4].

تعرف التنشئة الاجتماعية أنها« منظومة من العمليات التي يعتمدها المجتمع في نقل ثقافته بما تنطوي عليه هذه الثقافة من مفاهيم وقيم وعادات وتقاليد إلى أفراده وهي بعبارة أخرى العملية التي يتم فيها دمج الفرد في ثقافة المجتمع ودمج ثقافة المجتمع في أعماق الفرد"[5].

كما "يعد "**دوركايم**" أول من استخدم مفهوم التنشئة الاجتماعية بمعناها التربوي".[6]

يقول **دوركايم**" أن الإنسان الذي تريد التربية أن تحققه فينا ليس هو الإنسان على غرار ما أودعته الطبيعة بل الإنسان على غرار ما يريده المجتمع"[7].

---

(1). السيد أحمد المخزنجي :**التأصيل التربوي للأبناء** ،الهيئة المصرية العامة للكتاب :مصر ،1999،ص168.

(2). كريمة مرزوق ،حبيب تيلوين:**الأدوار الاجتماعية والمهنية في الكتاب المدرسي** ،دار الغرب للنشر والتوزيع ،وهران ،الجزائر ،2007،ص59.

(3). ميشيل دبابنة ،نبيل محفوظ: **سيكولوجية الطفولة**:دار المستقبل للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن ،1984 ص49.

(4) Wylems (E) ; **Dictionnaire de la sociologie**, Libre Marcel Rivière et Cie , Paris 1970 ,P267

(5). علي اسعد وطفة ،على جاسم الشهاب : **علم الاجتماع المدرسي** ، **المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع** ،بيروت ،لبنان 2004،ص235.

(6). علي وطفة ، **علم الاجتماع التربوي** ،مطبعة الاتحاد ، بيروت،1993،ص47.

(7). غي افاترينى :**الجمود والتجديد في التربية المدرسية** ،ت:عبد الله الدايم ،دار للملايين ،بيرووت ،1981 ص330.

ينظر **دوركايم** إلى التربية كشيء اجتماعي إذ يعرفها أنها« تنشئة اجتماعية للجيل الجديد تمارسها أجيال الراشدين"[1].

إن التنشئة الاجتماعية "هي عملية حركية تتضمن التعلم والتعليم والتربية تتضافر فيها جهود الفرد والجماعة والمجتمع بغرض تكوين الإنسان المتوازن نفسيا واجتماعيا يحسن التواصل وبناء علاقات ناجحة مع الآخرين ، وهذا بهضم ثقافة مجتمعه بشكل جيد واستيعابه لطبيعة الأدوار الاجتماعية وما تتطلبه من أنماط السلوك المقبولة اجتماعيا ويتوقف هذا على الأسلوب الذي تعرض به هذه الثقافة من قبل مؤسسات التنشئة في المجتمع" [2] .

تشكل عملية التفاعل أساس قيام هوية الفرد وتطورها ، كما تعد الوسيلة لمعرفة الأدوار الاجتماعية ، وما يرتبط بها من توقعات ،كما أنها وسيلة اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة للقيام بادوار ضمن النسيج الاجتماعي وهذا ما يسمى بعملية التنشئة الاجتماعية " فهي تشمل كل الجهود والنشاطات والوسائل الجماعية والفردية التي تعمل على تحويل الكائن العضوي عند الولادة إلى كائن اجتماعي ،فهي عملية تعلم وتعليم يشارك فيها كل فرد وجماعة ، فالفرد بما هو عليه من تكوين بيولوجي ثم نفسي ، والجماعة بما توفره من ظروف اجتماعيّة ماديّة"[3].

لقد تعددت التعاريف لمفهوم التنشئة الاجتماعية إلا أنّها تصب كلّها في اعتبار الفرد كائن اجتماعي ، يتعلم ويكتسب قيّم وعادات وتقاليد ولغة ودين مجتمعه بفعل عملية التفاعل وعليه فهو يعكس ثقافة مجتمعه ، هذا نتيجة لتحوله من كائن بيولوجي يعتمد على الآخرين إلى فرد ناضج اجتماعيا، فعملية التشكيل الاجتماعي للفرد هي عملية ديناميكية تحدث بفعل عملية التفاعل الاجتماعي بين الفرد ومحيطه ، فيكتسب منذ وجوده في الحياة حتى مماته قيم واتجاهات ومعايير و سلوكات تتوافق ومحيطه الاجتماعي وعليه فيندمج اجتماعيا في الحياة الاجتماعية.

---

(1) . Durkheim (E) ; **Education et Sociologies**, P.U.F. Paris, 1989, P6.

(2). سلطان بلغيث :دليل المربين في التعامل مع الناشئين ،دار قرطبة ،الجزائر :ط1، 2007،ص19.

(3). إبراهيم عيسى عثمان :مقدمة في علم الاجتماع، دار الشروق، ط2،عمان ،الأردن ، 2009،ص186.

**خصائص التنشئة الاجتماعية:** تتميز عملية التنشئة الاجتماعية بجملة من الخصائص نوجزها في النقاط التالية :

- **التنشئة الاجتماعيّة عملية تشكيل اجتماعي :** بفعل عملية التنشئة الاجتماعيّة يتم تحويل الإنسان من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي ،يملك المؤهلات الإنسانية والاجتماعية بما يجعله كائنا ناضجا اجتماعيا.
- "فالفرد لما يولد يتعلم الأنماط السلوكية التي يتميز بها محيطه الاجتماعي فيكتسب مختلف الخبرات والمهارات الاجتماعية والمعايير والقيم والاتجاهات السائدة "[1]،ومن فرد يعتمد على الآخرين إلى فرد قادر على تحمل المسؤولية.
- **التنشئة الاجتماعية عملية إشباع للحاجات:** هي عملية تهدف إلى إشباع الحاجات الاجتماعية للفرد ،" فالفرد يتشبع بحنان وعطف والديه حتى يشعر انه مقبول اجتماعيا في أسرته وهذا ما يؤدي إلى النمو الاجتماعي السليم لشخصية الطفل ،فبفعل عملية التنشئة الاجتماعية يتم توفير جميع الحاجات المتمثلة في الحاجة البيولوجية ،والحاجة للأمن والحاجة للمحبة، والحاجة للتقدير والحاجة للمعلومات ، والحاجة للانتماء وغيرها من الحاجات وهذا بفعل مؤسساتها سواء كانت الأسرة أو المدرسة أو غيرها"[2].
- **التنشئة الاجتماعية عملية ديناميكية:** تعتبر عملية التنشئة الاجتماعية عملية ديناميكية فيما يتعلق بالمعايير والقيم والأدوار الاجتماعية والاتجاهات النفسية ، وعليه فيتعلم الفرد قيم وقوانين الجماعة ويتشرب إيديولوجياتها فيصبح على دراية بثقافة المجتمع الموجود فيه.

---

[1]. مصباح عامر: مرجع سابق، ص38.

[2]. نفس المرجع ،ص39.

- **التنشئة الاجتماعية عملية اجتماعية مستمرة :** بما أن الإنسان اجتماعي بطبعه فهذه الاجتماعية تؤدي إلى تبادل النماذج السلوكية بين أفراد الجماعة وتعديلها وإثرائها وفقا لحاجة المجتمع ، وباعتبار المجتمع في تغير وتطور متواصل ،فالفرد في كل فترة من فترات حياته يخضع لعملية التكوين الاجتماعي وعليه فالإنسان بحاجة إلى التعلم والتنشئة طول حياته"، فالتنشئة الاجتماعية هي عملية مستمرة ودائمة من المهد إلى اللحد.
- **التنشئة الاجتماعية هي عملية نمو متواصل للفرد:** "النمو الاجتماعي الذي يحدث في شخصية الإنسان يتم بفعل عملية التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها في جميع مراحل نموه الطفولة ،المراهقة، الرشد،الشيخوخة ، ووفي أي مؤسسة اجتماعية تقوم بهذه العملية ،وعليه فعملية التنشئة الاجتماعية هي عملية نمو الفرد من كائن متمركز حول ذاته إلى فرد ناضج ومسئول قادر على ضبط انفعالاته والتحكم في إشباع حاجاته وفقا لمحيطه الاجتماعي" [1].
- التنشئة الاجتماعية عملية تعلم :إن عملية تعلم لمختلف الأدوار الاجتماعية والمعايير والمهارات التي تؤدي بالفرد إلى التكيف الاجتماعي وإشباع حاجاته الاجتماعية ،وعليه فالتنشئة الاجتماعية هي العملية التي يتعلم بها الفرد عن طريق التفاعل الاجتماعي ويكتسب مختلف الاتجاهات النفسية والأنماط السلوكية التي تتوافق مع الجماعة والمجتمع.
- **التنشئة الاجتماعية عملية نقل للحضارة :** تعد عملية التنشئة الاجتماعية عملية نقل للقيم الحضارية لمجتمع ما، مع المحافظة عليها، وتورثيها عبر الأجيال ،وقد تلعب وسائل الإعلام بمختلفها دورا فعالا في عملية النقل.
- **التنشئة الاجتماعية عملية تكيف اجتماعي:** هي عملية تكيف اجتماعي للفرد مع محيطه الاجتماعي ، ممثلة في تقمص الأنماط السلوكية للمجتمع ،حتى تظهر سلوكا تلقائيا فالفرد يتمكن من الاستجابة لمطالب المجتمع ، الذي يعيش فيه وإذا

---

[1]. نفس المرجع ،ص40.

انتقل إلى بنية جديدة يمتثل لقوانينها حتى يستطيع العيش فيها والتكيف مع طبيعة حياتها ،وهذا يتم بفعل عملية التنشئة الاجتماعية [1].

- **التنشئة الاجتماعية عملية معقدة :** "هي عملية معقدة ومركبة تستهدف مهاما كبيرة وسائل متعددة لتحقيق أهدافها" [2].

## المطلب الثاني: أهمية التنشئة الاجتماعية وعناصرها

### الفرع الأول: أهمية عملية التنشئة الاجتماعية:

إن التنشئة الاجتماعية هي المحدد الأساسي لمستقبل المجتمعات و هي تختلف من مجتمع لأخر ،ومن جيل لأخر ،كما تختلف في الأسلوب باختلاف الثقافات وهذا باختلاف المجتمعات وتتم بفعل تداخل وتكامل عدة مؤسسات تنشئيه ،وهي أساسية وضرورية ومشتركة بين كل البشر ،فهي تبني إطارات المجتمع وتكون لديهم المهارات الحضارية التي تعطي البعد الحضاري للمجتمع ،وتجعله امة متحضرة ومتطور.

إن سرعة التغيرات والتحولات السائدة في المجتمع تتطلب في الإنسان السرعة في التكيف وهذا بفعل عملية التنشئة الاجتماعية التي يراها **محمد عاطف غيث** "أنها" ذلك النوع من التعليم الذي يساهم في قدرة المرء على أداء الأدوار الاجتماعية ،وهي تعليم ذو توجيه وكيفية خاصة ،وهو مرغوب فيه ،وصادق عند بعض النظم"[3].

فالتنشئة الاجتماعية هي عملية تطوير المهارات والأساليب التي يحتاجها الفرد داخل بيئته الاجتماعية لتحقيق أهدافه وطموحاته حسب الجديد العالمي مع المحافظة على هوية المجتمع ،وعلى الانتماء الاجتماعي، إلا أن المجتمعات اليوم مهددة بالتمزق الاجتماعي نتيجة تنامي قوميات في المجتمع الواحد ، وهذا ما قد يشكل خطرا على الوحدة الوطنية وعلى الثقافة القومية ،ولتفادي ذلك وجب الاهتمام بقيم الترابط والمساواة والإخوة وترسيخها في نفسية أفراد المجتمع ، وهذا بفعل عملية التنشئة الاجتماعية.

---

(1). نفس المرجع السابق ،ص41-42.

(2). عبد الله رشدان:<u>علم اجتماع التربية</u> ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن ،1999نص77.

(3). محمد عاطف غيث : <u>دراسات في علم الاجتماع التطبيقي</u> ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ،بيروت ص123.

فهذه الأخيرة تقلل من درجة العدوانية وانتشار العنف والانحراف والجريمة ،وعليه فيتم تعديل السلوك وفقا لمعايير وخصائص المجتمع ،وبهذا تظهر أهمية التنشئة الاجتماعية في المجتمع ،فهي كما قال" **مصباح عامر** "هي الردع الواقي من كل الأخطار ،والدواء من كل الأسقام ، والدم النابض لكل جسم حيوّي"[1].

كما يرى الباحث"**سلطان بلغيث** " أن النقص في التربية وفسادها هو الدافع إلى الأزمات والآلام الاجتماعية ، وفي إصلاح التربية علاج لذلك وهذا بفعل عملية التنشئة الاجتماعية لان مستقبل المجتمعات مرتبط بالرعاية التربوية والثقافية التي تتلقاها الناشئة وعليه فالاهتمام بالطفولة يعد من أهم المعايير التي يقاس بها تطور المجتمعات وتقدمها فالتدرج في أساليب التنشئة الاجتماعية بهدف نقل التراث الثقافي والفكري لبراعم المجتمع ما هو إلا الاستعداد الجاد لإثبات الذات وتحقيق الوجود لهم"[2].

**الفرع الثاني: عناصر التنشئة الاجتماعية**

تتمثل عناصر التنشئة الاجتماعية فيما يلي [3]:

الفرد: يعد الفرد موضوع التشكيل الاجتماعي ،وتتضمن في مكون الفرد البنية البيولوجية له والتي تتفاعل مع المؤثرات الخارجية التي بموجبها تحدث عملية التنشئة الاجتماعية إضافة إلى العناصر الوراثية له، وكذا البنية المعرفية الفكرية التي تتدخل في تحديد إدراكا ته الاجتماعية ومن خلالها يتحدد سلوكه الاجتماعي ، وهذا بتدخل عنصر اللغة باعتبار النمو اللغوي يزيد في التفاعل الاجتماعي بين الأفراد ويوسع من دائرة الاتصالات.

**مضمون التنشئة الاجتماعية:** يتمثل مضمونها في عملية تمرير الرسالة التربوية للناشئة محل التشكيل الاجتماعي، وهذه الرسالة تتضمن مواضيع مختلفة تفعل بفعل هذه العملية وبواسطة مؤسساتها ، وهكذا تتعلم الأجيال المعايير الاجتماعية والحقوق والواجبات داخل المجتمع بمعنى تتضمن ضبط اجتماعي.

---

(1). مصباح عامر ، مرجع سابق،ص45.

(2). سلطان بلغيث ، مرجع سابق،ص22-23.

(3). مصباح عامر ،مرجع سابق،ص46-48.

**المؤسسة الاجتماعية** :إنّ عملية التنشئّة الاجتماعيّة تتم بفعل عدة مؤسسات تنشئيه وهي كثيرة ومتنوعة كالأسرة والمدرسة وجماعة الرفاق ،المسجد، ووسائل الإعلام باعتبارها مؤسسة ذات فعالية وتأثير على الناشئة في بناء الاتجاهات وتوجيه الرأي العام وغيرها من المؤسسات التنشئة الأخرى.

إن عملية التنشئة الاجتماعية حسب الباحث" **إبراهيم عيسى عثمان** " تتضمن اكتساب العناصر التالية:

القدرة على التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية والثقافية للجماعة.

القدرة على التفاعل وبناء العلاقات مع الآخرين.

أنماط السلوك والقيم والرموز الخاصة بجماعة أو مجتمع أو حضارة بما ينطوي على اكتساب أنماط الفعل والفكر والشعور إضافة إلى اكتساب هوية.

اكتساب المعرفة والمهارات اللازمة لشغل دور أو أكثر، علما أنّ المعرفة والمهارات متغيرة وتختلف باختلاف الأدوار.

أسس ووسائل تطوير المعارف والمهارات والجوانب الثقافية الأخرى[1].

## المطلب الثالث: أهداف التنشئة الاجتماعية ومراحلها:

### الفرع الأول:أهداف التنشئة الاجتماعية

مهما اختلفت المجتمعات في طبيعتها ، سواء كانت بدوية أو حضارية صناعية كانت أم عسكرية أم معلوماتية ،فلا بد للفرد أن يتعلم ثقافته وعناصرها ،حتى يكتسب خبرة اجتماعية ،وهذا بفعل تفاعله مع الأفراد ،وعليه وضعت التنشئة الاجتماعية أهدافا لها في كل مرحل النمو للإنسان، حتى تستطيع تأكيد حضورها الاجتماعي بوجه عام ويمكن تلخيص أهداف التنشئة الاجتماعية في النقاط التالية :

**1 ـ تحويل الكائن البيولوجي إلى إنسان** : أي كائن اجتماعي بمعنى اكتساب المولود طبائع مجتمعه وثقافته من صفات إنسانية متمثلة في عضويته الاجتماعية.

---

[1] . إبراهيم عيسى عثمان ، مرجع سابق، ص 186

**2 ـ الضبط الاجتماعي:** لتوجيه سلوك الأفراد وتصرفهم وفقا لوسائل الضبط العرفية والقانونية لتعزيز التنظيمات الاجتماعية السائدة في المجتمع ،مثل الدين والأسرة والمدرسة لتحقيق الأمن الاجتماعي وتيسير انخراطه في الأنماط النسقية للبناء الاجتماعي[1].

**3 . تعلم الأدوار الاجتماعية:** ليحافظ المجتمع على ذاته يضع تنظيما محددا للأدوار والمراكز الاجتماعية التي يشغلها كل فرد في جماعة معينة وتختلف هذه المراكز حسب السن والمهنة وثقافة المجتمع[2] .

**4 ـ التماسك الاجتماعي:** عندما يتشرب الفرد قواعد ومعايير وقيم مجتمعه، بواسطة التنشئة الأسرية، يندفع للاشتراك بقاسم مشترك اكبر مع أبناء مجتمعه المتشردين بقواعد وقيم مجتمعه.

**5 ـ التوافق الاجتماعي :** كل فرد ينتمي إلى وسط محدد اجتماعيا ، فهو عنصر منه ولابّد من التوافق مع هذا الوسط بفعل تمثل خصائصه وأحاسيسه ومشاعره وأذواقه وحاجاته لأن الانتماء لجماعة معينة يعني استيعاب أفكارها وتصوراتها واتجاهاتها والتي تكون الوحدة الاجتماعية وهوية تلك الجماعة ،أو ما يعبر عنه بـ" **نحن**" وهذا ما تضمنه "**عمليّة التنشئة الاجتماعيّة**".

**6 ـ تلقين الفرد النظم الأساسية:** التي تبدآ من التدريب على الأعمال والعادات والنظم حتى يتحقق الامتثال لثقافة المجتمع.

**7 ـ غرس قيم ومعايير وأهداف الجماعة الاجتماعية:** التي ينتمي إليها الفرد خاصة تلك القيم والمعايير والأهداف والمتعارف عليها في تشكيل ثقافة المجتمع [3].

**8 ـ مساعدة الفرد على تحقيق طموحاته البناءة :** وتزويده بمختلف الخبرات التي تساعده على التدرج في سلم الترقي الاجتماعي دون التمرد على ثقافة مجتمعه.

---

(1). معن خليل عم، التنشئة الاجتماعية ،مرجع سابق2004، ص61.

(2). سلطان بلغيث، مرجع سابق ،ص24.

(3). نفس المرجع:ص24.

**9 ـ أحد أهداف التنشئة الاجتماعية "تأديب الأطفال"**: وذلك في المجتمعات الريفية كضمان لازم لبقاء البناء الاجتماعي بنزعته التي تميل إلى الخط الأبوي وعلاقات الاحترام وخاصة طاعة الأبناء للوالدين [1].

**10 ـ تنمية الذات عبر سياق النمو الاجتماعي**: ومن خلال تفعل المنشأ مع الآخرين في أدوارهم ومواقعهم وتعليم وتدريب الفرد على الأدوار الاجتماعية [2].

**11 ـ بلورة طموحات مأمولة** : إذ يتعلم الطفل عبر التنشئة الاجتماعية ما هو مفيد ونافع وما يجب أن يقوم به من اجل كسب احترام الآخرين ، فإذا كان المجتمع يقدس المعتقدات الدينية فان عليه اعتناق هذه المعتقدات وممارستها فعلا وأن يتعمق فيها ويلتزم بها لخدمة أفكاره الطموحة التي تخدم المجتمع [3].

**الفرع الثاني: مراحل عملية التنشئة الاجتماعية:**

اختلف الباحثون في وصف وتعداد هذه المراحل ،وهذا تبعا لاختلاف منطلقاتهم الفكرية وعموما فإن نمو الطفل يتم عبر مراحل متباينة وكل مرحلة لها خصوصياته البيولوجية والعقلية والنفسية والاجتماعية ، وعليه يمكن ذكر مراحل التنشئة الاجتماعية بتبيان تياران أساسيان ،احدهما يرى أن هذه المراحل تنتهي بانتهاء طفولة الفرد ، والرأي الآخر يرى استمرارية المراحل باستمرار حياة الفرد و هما كما يلي:

**الرأي الأول:** التنشئة الاجتماعية كعملية محدودة ولها نهاية تتضمن ثلاث مراحل وهي:

* **المرحلة الذاتية** :تقوم على الاستجابة الحس – الحركة في التعامل مع البيئة المحيطة بالطفل [4].

* **المرحلة المطلقة:** أهم ما يميز هذه المحلة هو النمو الحركي للطفل فيكتسب مهارات جديدة تتيح له حرية السلوك والتصرف بعيدا نسبيا عن رقابة الكبار [5].

---

[2]. عبد العزيز خوجة:مرجع سابق ص31.

[3]. معن خليل عمر: التنشئة الاجتماعية ،مرجع سابق، ص62.

[4]. سلطان بلغيث،مرجع سابق ص ص26-31.

[5]. مصباح عامر ،مرجع سابق،ص59.

* **مرحلة التعامل المشترك بين الطفل والأفراد الآخرين** : مرحلة كسب المهارات والخبرات الاجتماعية للطفل ،فتتسع علاقته الاجتماعية ،ويتم هذا التعلم بفعل الثواب والعقاب وأساس هذه المرحلة هو النمو العقلي واللغوي للطفل ، وهكذا يعتدل سلوك الطفل إلى شكل يساعده على التوافق في تعاملاته مع الغير ويترتب على ذلك النقاط التالية[1]:

أ- أن يصبح الطفل أكثر وعيا بذاته.

ب- التنبه إلى اتجاهات الغير نحوه.

ج- تكوين بعض الاستجابات المنظمة حينما تصدر اتجاهات من الغير نحوه.

د- يوحد الجوانب الأساسية لاتجاهات أعضاء الأسرة في كل متكامل نحو بعض الأمور ويعدل من سلوكه في ضوء ذلك.

هـ- الابتعاد نسبيا فيما يتوقعه الغير منه ،إلى أن يتوقع من نفسه السلوك المناسب للموقف.

و- تحديد معنى الموقف الجديد في ضوء الخبرة الماضية قبل إصدار سلوك بشأنه.

**الرأي الثاني:** مراحل التنشئة الاجتماعية كعملية مستمرة لا نهائية[2]:

**المرحلة الأولى** : من الميلاد حتى دخول الروضة ،وتتم داخل الأسرة ولها أربع فترات وهي :

**الفترة الأولى(فترة الطفولة الأولى):** لا تمارس أي ضغوط اجتماعية على الطفل في هذه المرحلة ، ويعيش في هدوء ،فالأم تتحمل مسؤولية رعاية ابنها ،ويقول بعض الباحثين أن تربية الطفل في الأسابيع الأولى من حياته تؤثر على سلوكياته فالاهتمام يجعله قادرا على الابتسامة وينمي قدراته على التواصل مع الآخرين، وهذا من الميلاد حتى الشهر الخامس والنصف .

**الفترة الثانية** : يتعلم الطفل في هذه المرحلة بعض الإجراءات ،ويكتسب بعض الكلمات التي تسهل له عملية الاتصال وإبلاغ بعض الرغبات ،وعليه تقل درجة الاعتماد على الأم

---

(1). سلطان بلغيث ،مرجع سابق ص27.

(2). نفس المرجع : ص ص28-31

أو الحضانة، لتبدأ مرحلة الاستقلال خلال السنة الثانية مع بداية نمو القدرات البدنية وإمكانية الاعتماد على النفس في الأكل والشرب ...الخ

**الفترة الثالثة** : نتيجة لما يكتسبه الطفل من خبرات ومهارات في هذه المرحلة يساعد الطفل على اكتساب مركز جديد في الأسرة ويصطلح بعض الباحثين على هذه المرحلة بفترة "المبادأة" مقابل الذنب ،إذ يساهم الوالدين في صقل وارتقاء مهارات الطفل اللغوية والاجتماعية والحركية ، فيغرسان شعور المبادأة ، بينما من يسخرون من أفكار أبنائهم فهم يغرسون فيهم الإحساس بالذنب.

**الفترة الرابعة:** تمارس الأسرة في هذه المرحلة ممارسة الثواب والعقاب، وهذا باتصال فعال ومرن يساعد الأطفال على تشكل نظام معتقداتهم وبلورة قيمهم واكتساب معلومات مفيدة من أجل فهم أنفسهم والآخرين والعالم من حولهم.

**المرحلة الثانية:** تكون خلال مراحل الدراسة من الابتدائي حتى نهاية التعليم، وهنا تعتبر المدرسة أول نسق اجتماعي يدرك فيه الطفل التباين الاجتماعي ليس على أسس بيولوجية وإنما على أسس التحصيل والقدرات .

**المرحلة الثالثة:** تبدأ من الخروج من التعليم إلى العمل ،وهنا يتكيف الفرد مع الأنساق الجديدة التي ترتبط بها ، كما يزداد عدد الأدوار مع التغير في توجيهات القيم ، وهذا ما قد يؤدي إلى التوتر بسبب خبرات عملية جديدة.

**المرحلة الرابعة:** تبدأ بتكوين الفرد لأسرة جديدة، وهي فترة قد تتداخل مع الفترة السابقة وقد تسبقها عند بعض الأفراد.

## المطلب الرابع: وظائف التنشئة الاجتماعية ونظرياتها:

### الفرع الأول: وظائف التنشئة الاجتماعية:

يمكن حصر وظائف التنشئة الاجتماعية في العناصر التالية[1]:

اكتساب المعرفة والقيم والاتجاهات والمعايير والرموز وكافة أنماط السلوك.

اكتساب العناصر الثقافية للجماعة ،لتصبح جزءا من التكوين الشخصي للفرد.

---

[1]. سلطان بلغيث ،مرجع سابق ص ص24-25 .

التكيف مع البنية الاجتماعية وخاصة من ناحيتي العضوية والانتماء.

ضبط السلوك الاجتماعي للأفراد من خلال اكتسابهم وتعلمهم لوسائط الضبط الاجتماعي المختلفة.

تحويل الفرد من الحالة التبعية والاعتماد على الغير إلى حالة الاستقرار والاعتماد على الذات.

من خلال قراءتنا لهذه الوظائف يتبين لنا أن الفرد يكتسب ويتعلم سلوكياته من انتمائه إلى بيئة اجتماعية معينة حيث يتشرب مختلف القيم والاتجاهات والعادات التي تجعل منه فرد يعكس الهوية الثقافية للمجتمع الذي يعد عنصر منه ،وعليه فأي انحراف في السلوك فهو يخضع إلى عملية التعديل والتقويم بفعل قاعدة الثواب والعقاب من اجل تحقيق الضبط الاجتماعي، وهذا بفعل عملية التنشئة الاجتماعية التي تمارسها الأسرة بالدرجة الأولى، ثم المدرسة بالدرجة الثانية لتتفاعل باقي مؤسسات التنشئة الأخرى في عملية التكوين الاجتماعي للفرد.

**الفرع الثاني: نظريات التنشئة الاجتماعية:**

ظهرت عدة جهود علمية مفسرة لعملية التنشئة الاجتماعية نذكر منها:

**1 ـ نظرية التحليل النفسي لـ" فرويد"** : تفترض هذه النظرية وجود ثلاث عناصر داخل الفرد وهي: **ألهو ،الأنا ، الأنا الأعلى** ، فيمثل العنصر الأول مصدر الغرائز ومحتواه اللاشعوري ، ويسعى لتحقيق مبدأ اللذة ، وعندما يتصل بالبيئة المحيطة به تبدأ عملية تكوين الأنا ، وتظهر فعالية هذا العنصر عندما يتعلم الفرد كيف يتمكن من تحقيق رغباته في نطاق الظروف المحيطة به ،فهو يحدث التوازن بين الهو والأنا الأعلى الذي يمثل مجموع القيم والأنظمة الاجتماعية ،فهو يمثل الجانب الاجتماعي الثقافي وما تحمله من قيم وعادات المجتمع ، وبفعل الاحتكاك بين ألهو والأنا الأعلى وبتدخل الأنا تتم عملية التنشئة الاجتماعية.

فالتنشئة الاجتماعية حسب هذا التصور النظري «هي عبارة عن عملية يتم من خلالها ضبط الرغبات والغرائز الفردية وتوجيهها بما يتوافق والمعايير والخصائص المجتمع [1] .

**2 ـ نظريـة الارتقـاء المعرفـي (جـون بيـاجي )**: ركزت هذه النظرية على العمليات المعرفية الشعورية كالانتباه ،الإدراك ،التفكير ، وقد اهتم الباحث بالكيفية التي يفكر بها الطفل أكثر من اهتمامه بماذا يفكر أو كم من الحقائق يعرف وترى أن الطفل يتكيف مع البيئة بفعل عمليتين هما:

**التماثل ( المماثلة)** " **Assimilation**" في هذه العملية يغير الطفل ما حوله من أشياء.

**التوافـق (الموائمـة)** "**Accommodation**" في هذه العملية يغير الطفل ما في بنائه المعرفي ليتكيف مع الجديد من المعارف والخبرات [2] .

**3 ـ نظرية التعلم الاجتماعي:**

تقوم هذه النظرية على فكرة "**المثير والاستجابة**" ،وتعتبر الدوافع والجزاءات شروطا لحدوث عملية التعلم ،ويرى الباحث "**باندورا**" **Bandoura** أن المفاهيم يمكن أن يتعلمها الطفل بملاحظة الآخرين ،وهناك أربعة عمليات لهذا النوع من التعلم وهي[3]:

**الانتباه:** حتى يتعلم الطفل لابد من مراقبة النموذج.

**الحفـظ** : يتعين على الطفل تحويل السلوك الملاحظ إلى صورة ذهنية ويختزنها في الذاكرة.

**الأداءات الحركية:** يتعين على الطفل أن يكون قادرا على تقليد النموذج جسميا .

**الدافعية** : أن يكون الطفل لديه الميل لتقليد النموذج.

ويرى الباحثان "**سـكورد**" و" **باكمـان**" أن« التنشئة الاجتماعية عبارة عن عملية تفاعل يتعدل عن طريقها سلوك الشخص بحيث يتطابق مع توقعات أعضاء الجماعة التي ينتمي

---

[1]. سلطان بلغيث ، مرجع سابق ص67.

[2]. عبد العزيز خواجة : مرجع سابق،ص72.

[3]. سلطان بلغيث ، مرجع سابق ص69.

إليها والتطبيع في رأي نظرية التعلم هو ذلك الجانب المحدود من التعلم [1].

بما أن التطبيع الاجتماعي "هو عبارة عن عملية التعلم ،لأنها تعديل أو تغيير في السلوك نتيجة التعرض لخبرات وممارسات معينة ، ولان مؤسسات التطبيع الاجتماعي وعناصره الاجتماعية المختلفة تتبع أثناء عملية التطبيع بقصد أو بغير قصد بعض الأساليب والوسائل المعروفة في تحقيق التعلم " [2]

وان "**دوركايم** " " يربط بين مفهومي "**التربية** " و"**التنشئة الاجتماعية** "إذ يرى أن التربية تقوم على التنشئة الاجتماعية المنهجية للأجيال الناشئة "[3].

فان التطبيع الاجتماعي هو عبارة عن عملية التنشئة الاجتماعية، وباعتبار التطبيع الاجتماعي هو عملية التي يتعلم بها الفرد من خلال علاقاته بالآخرين وتفاعله مع طرق السلوك المقبولة من جماعته ،وعن طريق هذا التفاعل الاجتماعي ينمو الفرد ليصبح عضوا فعالا في المجتمع ويقوم بدور وظيفي فيه كما يتعلم الطرق والعادات الشائعة في جماعته ويتطابق مع الأخلاقيات السائدة ويكتشف الاتجاهات الاجتماعية المناسبة ويعتنق القيم المقبولة [4] .

و النمو الاجتماعي المتمثل في اكتساب الطفل السلوك الذي يساعده على التفاعل مع أفراد ثقافته، ويعتبر هذا السلوك حصيلة لعملية التنشئة الاجتماعية كما يتوقف على النضج [5] .

وعليه فبفعل التنشئة الاجتماعية ،كما يتوقف على النضج »– وعليه فبفعل التنشئة الاجتماعية يتعلم الفرد عدة ادوار تكون في إطار الضوابط التي يتقبلها المجتمع، إذ يرى

---

(1). سيد أحمد عثمان :علم النفس الاجتماعي،التطبيع الاجتماعي، مكتبة الانجلو المصرية ،ط1،القاهرة 1985 ، ص20.

(2). مشيل دبابة ،نيل محفوظ، مرجع سابق،ص54.

(3). محمد علي الخولي :قاموس التربية،دار العلم للملايين ،بيروت،1989،ص450.

(4) . فايز مراد دندش :علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، ط1 الإسكندرية ،2003،ص103.

(5). جلال سعد ،محمد علاوي : علم النفس التربوي الرياضي ،دار المعارف ،القاهرة، 1982، ص123.

"**جونسون** " **Chonsson**" أن التنشئة الاجتماعية هي عملية تعلم يتعلم الفرد فيها أداء ادوار معينة»[1].

كما يتعلم الفرد ضوابط السلوك وكفه عن الأعمال التي لا يتقبلها المجتمع، تشجيعه على ما لا يرضاه منها حتى يكون متوافق مع مجتمعه الذي يعيش فيه.

فالضبط الاجتماعي لازم لحفظ الحياة الاجتماعية وضروري لبقاء الإنسان حتى يعيش في سلام مع غيره من الناس و يكتسب حبهم واحترامهم» [2] .

ويرى كل من "**دولارد**" و"**ميللر** " أن هناك أربع شروط لابد من مراعاتها عند التعلم وهي :

أ- الدوافع.

ب- الإشارات أو الموجهات أو المثيرات.

ج- الاستجابات.

د- الجزاءات .

وأساس السلوك الاجتماعي هو التقليد الذي يعتبرانه نمط استجابات متعلمة تبعا للشروط السابقة، وان السلوك الذي يكافأ يحدث له "**تدعيم**" و "**تعزيز**" بينما ينطفئ السلوك الذي لا يدعم ،كما ترتبط الاستجابة بإشارة من شخص أو نموذج مستقل وتؤدي مكافأة الاستجابات المتكافئة ومعاقبة الاستجابات غير المتكافئة إلى حدوث تطابق بين سلوك المتعلم والنموذج [3] .

كما يرى"**باندورا** " أن الأفراد لا يتعلمون السلوك الذي قاموا به فقط ،وإنما يتعلمون السلوك الذي قام به الآخرون بفعل الملاحظة ،وهنا الفرد لا يتعلم سلوكات مسبقة فقط وإنما نماذج كلية للسلوك ،وليس النموذج في حد ذاته فقط ،بل القواعد التي هي أساس ذلك السلوك وهذا ما يسمى بـ" **نموذج التعلم بالملاحظة**" [4] .

---

[1]. هدى محمد قناوي:<u>الطفل تنشئته وحاجاته</u> ،مكتبة انجاو المصرية،القاهرة ،2005،ص89.

[2]. فوزي دياب :<u>نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة</u> ،مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ،1981، ص114.

[3]. مشيل دبابنة: نبيل محفوض، مرجع سابق،ص ص58-59

[4] .عبد العزيز خواجة : مرجع سابق،ص73.

ويقترح "**باندورا**" ثلاثة أثار للتعلم بالملاحظة وهي[1]:

**تعلم سلوك جديد** من خلال ملاحظته سلوكات جديدة غير موجودة يتبناها الفرد ،كما تعد وسائل الإعلام والاتصال بأنواعها مصادر هامة لتعلم العديد من السلوكات .

**الكف والتحرير:** تجنب بعض الاستجابات إذا كانت النتائج سلبية ،فالفرد إذا شاهد أن النموذج الذي يقتدي به فيه عواقب سلبية سبب ذلك السلوك ،فتكون النية الكف عن هذا النوع من السلوكات أو عكس ذلك قد يؤدى إلى تحرير سلوكات كانت مقيدة نتيجة عواقب معينة.

**التسهيل:** إن سلوك النموذج يساعد الملاحظ على تذكر الاستجابات المشابهة لاستجابات النموذج.

تمر عملية التعلم الاجتماعي عند أصحاب التعلم "**بالنمذجة**" بأربع مراحل[2] :

**مرحلة الانتباه:** وملاحظة النماذج السوية.

**مرحلة الاحتفاظ:** وهي تخزين النموذج.

**مرحلة إعادة الإنتاج:** وتتمثل في التمثيل الفعلي للنموذج، وللتغذية الراجعة أثر كبير في ذلك.

**مرحلة الدافعية:** والتي تدعو إلى تكرار النموذج وتعلمه أكثر.

وما يمكن قوله عن تنشئة الفرد الجزائري بفعل التعلم والتقليد المعتمدة كأسلوب مفعول في الواقع ، فالطفل يقلد أباه في سلوكياته سواء كانت ايجابية أم سلبية ، ونفس الشيء بالنسبة للبنت فهي تقلد أمها ،هذا على مستوى المؤسسة الأسرية كما يقلد الطفل سلوكات ويتبناها من خلال ملاحظته وتأثره بنموذج معين في بيئته الاجتماعية كمؤسسة جماعة الرفاق ،كما قد يلاحظ داخل بيئته المدرسية عدة سلوكات، ويفعل تفاعله داخل هذا الوسط قد يقلد سلوكات سلبية لم يتم تقويمها وتعديلها ،مما يجعل البيئة المدرسية عرضة لعدة ظواهر اجتماعيّة كالعنف في الوسط المدرسي أو المشاغبة داخل الصف الدراسّي...الخ.

---

[1]. نشواني عبد المجيد :علم النفس التربوي ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ،عمان ،1985،ص17.

[2]. عبد العزيز خواجة : مرجع سابق،ص76.

فالسلوكات إذا لم يتم ضبطها تبعا لقاعدة الثواب والعقاب وهذا في أي مؤسسة تنشئية فستكون النتائج وخيمة على البيئة الاجتماعية.

**4 ـ نظرية "دوركايم"**: تعد نظرية التنشئة الاجتماعية إحدى المنطلقات الأساسية لعلم الاجتماع التربوي ،وتظهر ملامحها الأساسية في أعمال "**دوركايم**" وذلك في سياق وصفه للعملية التربوية، التي يتم عبرها انتقال الكائن الحي من حالته البيولوجية إلى حالة الاجتماعية الثقافية ،وهذا بفعل نسق من الأفكار والعادات والقيم والتقاليد عبر المؤسسات التنشئية ، فالتنشئة الاجتماعية عند "**دوركايم** " هي عملية إزاحة الجانب البيولوجي من نفسية الطفل لصالح نماذج من السلوك الاجتماعي المنظم [1].

إنّ الحقيقة الاجتماعيّة عند" **دوركايم**" هي نسق منظم من التصورات والمشاعر والأفكار الجمعية تنفذ إلى ضمائر الناس ولكنها تبقى خارجة عنهم ومستقلة [2].

وما يمكن قوله هو أن "**دوركايم**" فرق بين الكائن الإنساني البيولوجي الذي يعتمد على الغير في تلبية مختلف حاجاته،وهذا لاعتباره غير قادر على خدمة نفسه فالفرد الذي ينتج بفعل عملية التنشئة الاجتماعية وهذا بالتحول من البيولوجي إلى الاجتماعي الثقافي فيصبح قادرا على خدمة نفسه والآخرين فالتنشئة الاجتماعية عنده هي التربية التي تشكل الفرد تبعا" **للضمير الجمعي**".

**5 . النظرية البنائية الوظيفية** : يقصد بالبناء الوظيفي أو البناء الاجتماعي بمجموعة العلاقات الاجتماعية المتباينة ،التي تتكامل من خلال الأدوار الاجتماعية ،فثمة مجموعة من الأجزاء مرتبة تدخل في تشكيل الكل الاجتماعي وتتحدد بالأشخاص والزمر والجماعات وما ينتج عنها من علاقات وفقا لأدوارها الاجتماعية التي يرسمها لها الكل وهو البناء الاجتماعي [3].

فالأسرة كبناء اجتماعي يتم التكامل بينها وبين باقي المؤسسات التنشئية الاجتماعية الأخرى ،فتعمل على غرس القيم والمعتقدات والتعاليم الاجتماعية واللغة و جميع الرموز

---

[1]. ريناتا غورفا :مقدمة في علم الاجتماع التربوي ،ت:نزار عيون السود ،دار دمشق،دمشق،1984، ص105.

[2]. Durkheim (E) : **Education et Sociologies**, op.cit , P6

[3]. كامل محمد عمران: **المدارس الاجتماعية المعاصرة**، الجزء الأول، منشورات جامعة دمشق، دمشق 2004/2003، ص70.

الثقافية ،أما الضبط الاجتماعي فيقوم بعملية تمحور الأدوار المكانية داخل النظام الاجتماعي [1].

وقد أوضح كل من "**بارسونز Parsons**" و" **بالز Bales** " أن الأسرة باعتبارها وحدة بنائية قرابية،هي الوحيدة التي تستطيع القيام بمهمة إعداد الصغار وتنشئتهم [2]، تعتبر عملية التنشئة الاجتماعية من الأهداف الأساسية لجميع المؤسسات ولاسيما مؤسستي الأسرة والمدرسة باعتبارهما المؤسستان الرسميتان المسئولتان عن نمو وتربية وتكوين وتنشئة الناشئة تبعا لقيم وعادات ومعايير المجتمع الذي تنتمي إليه، ويعد وجود أي توتر أو تفكك على مستوى المؤسسات الاجتماعية التنشئية أي وجود خلل في البناء أو الوظيفة [3].

والمدرسة باعتبارهما مؤسسة تنشيئية فقد يحدث خلل يتمثل في عدم تكيف التلميذ مع المحيط المدرسي وهذا بسبب عدم تكيفه مع أساتذته وزملائه أو مع نظام التعليم بشكل عام ، مما يوحي بوجود خلل في وظيفة البناء،أين تتضافر الجهود النظامية والأسرية لضبط سلوك التلميذ وتهيئته نفسيا للتكيف مع الوسط الجديد والتفاعل معه.

**نظرية الدور الاجتماعي:** إن عملية اكتساب الأدوار هي عملية أساسية من عمليات التنشئة الاجتماعية، فالفرد ينبت ذاته ويحقق وجوده داخل المجتمع وقد عرف كل من[4]:

"**جون أبورت**" الدور بأنّه ما يتوقعه المجتمع من الفرد الذي يحتل مكانا معينا داخل الجماعة .

" **لينتون**" يرى الدور انه "مجموع الأنماط الثقافية التي ترتبط بمركز معين وهي التي تشتمل على الاتجاهات والقيم وأنماط السلوك، فالأدوار الاجتماعية ترتبط بالبناء الاجتماعي للمجتمع من حيث كون المجتمع يمثل مجموعة من الأدوار الاجتماعية المترابطة ،فكل فئة في المجتمع لها دور في النسق الاجتماعي للمجتمع ، والجماعة

---

(1) .معن خليل عمر : **نقد الفكر الاجتماعي المعاصر** ،دار الأفاق الجديدة ، ط2،بيروت،1991،ص128.

(2) .Parsons Talcott and Bales Robert; **Family Socialization, Process and interaction – New York, free** Pres of Glencoelinc, 1955, P159.

(3). زرواتي رشيد: **مدخل للخدمة الاجتماعية** ،دار الهومة، الجزائر ،2003،ص128.

(4). على أسعد وطفة ، مرجع سابق ،ص57.

ترتبط بواحد أو أكثر من فئات الأدوار ،وعليه تكون توقعاتهم من شاغلي الدور مشتركة ويكون التنبؤ بالسلوك في مواقف التفاعل أمرا ممكنا [1] .

وقد عرف "**الف لينتون** " الدور الاجتماعي بأنه « المجموع الكلي للأنماط الثقافية المرتبطة بمركز معين " أو"هو الجانب الديناميكي للمركز والذي يلتزم الفرد لتأديته كي يكون عمله سليما في مركزه [2] .

وقد عرف "**لينتون** " المركز أو الوضع أو المكانة ، بأنة(**المركز**) المكان الذي يشغله فرد معين في وقت معين في جهاز ما أو هو الوضع الذي يشغله الفرد في مجتمع بحكم سنه أو جنسه أو ميلاده أو حالته العائلية أو وظيفته أو تحصيله، وباعتبار الدور هو ثمرة تفاعل الذات مع الغير ، وان الاتجاهات نحو الذات هي أساس فكرة الدور وتكتسب عن طريق التنشئة الاجتماعية ،وتتأثر تأثيرا كبيرا بالمعايير الثقافية السائدة ، كما تتأثر بخبرة الشخص ذاته.

ويعتبر مفهوم الذات هو جانب الشخصية الذي يتكون من مفهوم الفرد نفسه وتعتبر طريقة إدراك الشخص لنفسه محصلة لتجاربه وخبراته مع الآخرين ولطريقة تصرفهم نحوه. وللانطباع الذي يدركه من نظرتهم إليه ، وتتطور الذات وتنمو خلال عملية التنشئة الاجتماعيّة والتفاعل الاجتماعي»[3].

ويؤكد علماء الاجتماع في معالجتهم للتفاعل الاجتماعي على أهمية المراكز في توفير التفاعل »[4]، إذ يحمل كل مركز معه مجموعة من الحقوق والواجبات الثقافية والاجتماعية و هي ما يسميها علماء الاجتماع بمصطلح "الدور" وتحدد مجموعة الحقوق والواجبات ذالك ما نسميه بتوقعات الدور ،تلك التوقعات التي تحدد سلوك الناس ،وتقرر إذا ما كان ملائما أو غير ملائم بالنسبة لشاغر المركز أو الدور.

---

(1). السيد علي شتا : **نظرية الاغتراب** ،المكتبة المصرية ،مصر ،1993،ص183.

(2). نفس المرجع، نفس الصفحة.

(3). نفس المرجع :ص61.

(4). السيد علي شتا:**التفاعل الاجتماعي والمنظور الظاهري** ،المكتبة المصرية ،مصر ،2004،ص157.

وقد أوضح "**جورج ميد**" [1] ،إنّه لكل فرد مكانة اجتماعية تتباين مع الدور الذي يقوم بأدائه فالطفل يكتسب مكانة ويتعلم أدواره بفعل تفاعله مع الآخرين ولا سيما الأبوين فقد يتعلم أدواره عن طريق التعلم المباشر كان يلقن ما يجب فعله أو يتعلم أدواره عن طريق غير مباشر، ويحدد "**ميد**" ثلاث مراحل لنمو الفرد ودوره الاجتماعي وهي :

**مرحلة الإعداد** : يقلد فيها الطفل كل ما يراه .

ب – **مرحلة اللعب**: يقوم فيها الطفل بادوار معينة.

**مرحلة اللعب المنتظم**: يتضمن اللعب بعض المعايير بفعل التفاعل الاجتماعي مع جماعة الرفاق مثلا ،ومن خلال هذه المرحلة يتضح دور "الذات" وهي المفهوم الثالث لميد إضافة إلى مفهومي"**الدور**" و"**المكافأة**" [2].

و بإعتبار المدرسة مؤسسي تنشئة فهي بناء اجتماعي يتضمن عدة وظائف وأدوارفقيامه بدورها التربوي فهي تعمل على توفير بيئة اجتماعية متجانسة وبفعل الأنشطة التي تقدمها يحصل التفاعل بين الفاعلين التربويين ، وبحكم هذا التفاعل تظهر أدوار الأفراد في عملية التفاعل فيدرك التلميذ دوره في علاقته بالآخرين وتوقعات الآخرين منه في المواقف الاجتماعية المختلفة [3].

وقد ذكر "**جون ديوي**"ان المدرسة تلعب دور ين أساسيين في خدمة المجتمع الذي تنشا فيه وهما":

نقل التراث بعد تخليصه من الشوائب.

إضافة ما ينبغي لكي يحافظ المجتمع على حياته أي تجديد المجتمع أو تغييره بشكل مستمر [4].

---

(1). عطوف ياسين :مدخل في علم النفس الاجتماعي،دار النهار للنشر ،بيروت،ص65.

(2). الشربني زكريا ،صادق يسرية:تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة مشكلاته ،دار الفكر العربي ، مصر ،ص32.

(3). سميرة أحمد السيد :علم اجتماع التربية ، دار الفكر العربي ،ط1،مصر 1993،ص51.

(4). جون ديوي :المدرسة والمجتمع ،تر، أحمد حسن الرحيم،دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر،بيروت ،لبنان، دون سنة نشر، ص16.

وللتذكير فإنّ المشكلات والتوترات التي تحدث في أي بناء اجتماعي هي نتيجة لصراع الأدوار ،فهو صراع بين دورين أو أكثر يؤديها فرد واحد [1].

لقد بينت هذه النظرية دور التقليد والتعلم المباشر وغير المباشر في تعلم السلوك الاجتماعي ،وأهمية العوامل الاجتماعية ،كما بينت دور الذات في نمو الطفل اجتماعيا إذ يصبح عضوا وظيفيا في الجماعة عندما يستطيع القيام بادوار الآخرين ،وهذا ما يتضح عند مشاركته في العب كما يصفه كل من "**بياجيه** " و"**ميد**" فيمثل اللعب في نظر "**ميد** " انتقال الطفل في حياته من القيام بادوار الآخرين في اللعب إلى الجزء المنظم الأساسي للشعور بالذات بمعنى الدور يرتبط ارتباطا وثيقا بنمو الذات كما يرتبط بنمو السلوك الاجتماعي» [2].

**المطلب الخامس: آليات عملية التنشئة الاجتماعية ومعوقاتها:**

**الفرع الأول: آليات عملية التنشئة الاجتماعية**

إنّ عملية التنشئة الاجتماعيّة لها ميكانيزمات تستخدمها في تحقيق أهدافها ،ومن جملة هذه الآليات ما يلي :

**1 ـ التعلّم** : بمعنى اكتساب الفرد خبرات ومهارات لم يعرفها من قبل ، ويكون محتاجا لها وبهذا يكتسب عضوية مجتمعية تتضمن سلوكات وأفكار واتجاهات ومواقف ومعتقدات بفعل عمليّة التفاعل الاجتماعي ،فالتعليم هو آلية تستخدم في تحقيق أهداف سيرورة التنشئة ،وهناك شروط يجب توفرها لتطبيق هذه الآلية وهي:

**أ ـ التمييز** : أنّ يكون الفرد قادرا على التفريق أي له ملكة التفريق الإدراكي والمعرفي بين ما هو جديد وما هو قديم ، وان تكون له القابلية في تشخيص الأسباب التي أدت إلى وجود الشيء وجعلته جديدا ومختلفا عما هو موجود في محيطه.

---

[1]. محمد فؤاد حجازي :**البناء الاجتماعي** ،دار غريب للطباعة والنشر ،ط 1، مصر ،1979،ص32.

[2]. معن خليل عمر، **التنشئة الاجتماعية**، مرجع سابق، ص ص62-66.

**ب ـ المكافأة والعقوبة:** وهي آلية تعزيزيه لسلوك جديد يراد تعلمه، والمكافأة هي أكثر فاعلية من العقاب في تهذيب وبناء شخصية الناشئة.

**ت ـ فرض العقوبات الصارمة:** يجعل المنشأ مستجيبا لتعلم سلوك أو عادة أو معيار اجتماعي ،إلّا أن الحرمان في السنتين الأوليتين من حياة الطفل لا معنى له ،لأنّه لا يفهم أسبابه وفي كثير من الحالات يؤدي الحرمان إلى السلوك العدواني و ألعنفي عند الكبار.

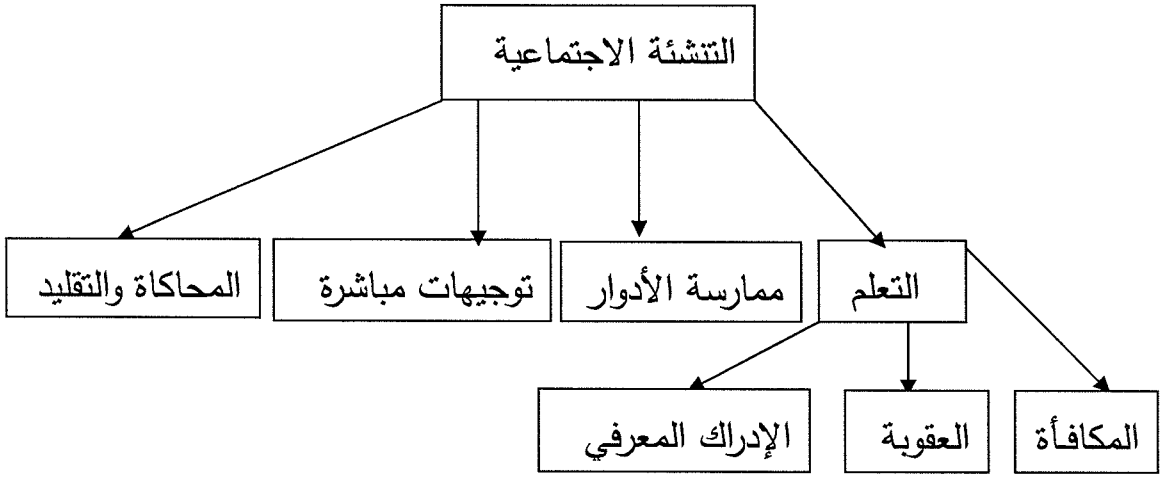
**ث ـ تعلم ممارسة الأدوار:** يخضع الفرد لتذبذبات ثنائية متناقضة داخل مجتمعه، ويتعلم من خلال ذلك أدواره الاجتماعية.

وما يمكن قوله هو أنّ آلية التعلم لا تأتي عن طريق العقاب والثواب أو من صرامة العقاب وإنّما من اهتمام ونظرة الناس لسلوك معين.

**2 ـ توجيهات مباشرة:** يتم اكتساب وتعلّم العديد من السلوكيات والمهارات والمواقف والاتجاهات بشكل مباشر.

**3 ـ التقليد والمحاكاة:** هي آلية تنشيئية يستعملها المنشئ لتنشئة الناشئة على تقليد ومحاكاة الكبار وفقا للمبادئ والقيّم والاتجاهات والأدوار الاجتماعية السائدة وهذا لإعدادها إعدادا يؤهلها لكسب معيشتها والحصول على ما يكفيه لحفظ حياته ، والشكل التالي يوضح آليات التنشئة الاجتماعية:

شكل رقم (01): يوضح آليات التنشئة الاجتماعية. [1]




[1]. معن خليل عمر :التنشئة الاجتماعية ،مرجع سابق، ص ص62-66.

**الفرع الثاني: معوقات التنشئة الاجتماعية**

يمكن تصنيف معوقات التنشئة الاجتماعية إلى صنفين[1] :

**معوقات مصدرها المنشئ** : أن المجتمعات ذات التغير السريع غالبا ما تظهر فجوة أي فراغ بين جيل الشباب وجيل الأولياء، وهذا على مستوى التفكير والسلوك وهناك متغيران في هذه الحالة وهو "**المتغير الفسيولوجي**"،فالأبوان المتقدمان في السن يفتقدون حيويتهم وليس لديهم طاقة شبابية تساعدهم على مواجهة الأزمات ومن ناحية"**المتغير النفسي**" فلم يعدوا رموزا مثالية ونماذج للأجيال الجديدة ،وعليه فالتقاطع بين الجيلين يظهر من خلال الاختلافات الفسيولوجية والنفسية وعليه فيتحول ذلك إلى صراع وحدوث "هوة "بينهما تنعكس سلبا على عملية التنشئة الاجتماعية.

**معوقات مصدرها آلية التنشئة (ممارس الدور) حسب مصدره وليس حسب أثاره:** يظهر المعوق الثاني في ممارسة الأدوار الاجتماعية باعتبارها معوقات وليس وسيلة ايجابية في اكتساب سلوكيات تدمج الفرد في الأنساق البنائية ومن بين هذه المعوقات ما يلي:

**عدم وضوح الدور مما يجعل الفرد بطيء الانخراط في النسق الاجتماعي:** وهذا ما يؤثر على اندماجه في المجتمع ،وهنا المنشأ لا دور له و إنما هو يتلقى ويستلم ما يصدر عن المرسل المتمثل في المنشئ الذي يكون هنا"**الدور الاجتماعي**".

**اشتراك دور واحد بعدة أدوار أخرى محيطة به:** هناك دور واحد له عدة ادوار أو عدة ارتباطات متعددة ومتنوعة مع ادوار أخرى محيطة به، ومرتبطة معه ،وهذا يجعل إمكانيات المنشئ وطاقته محدودة ،فلا يكتسب خبرة كاملة وعليه فهذه الإعاقة لا تساعد في تحقيق أهداف التنشئة.

**اشتغال أدوار متعددة:** إنّ ممارسة عدة أدوار في وقت واحد من قبل شخص واحد ممارسته تكون سطحية وغير معمقة لهذه الأدوار.

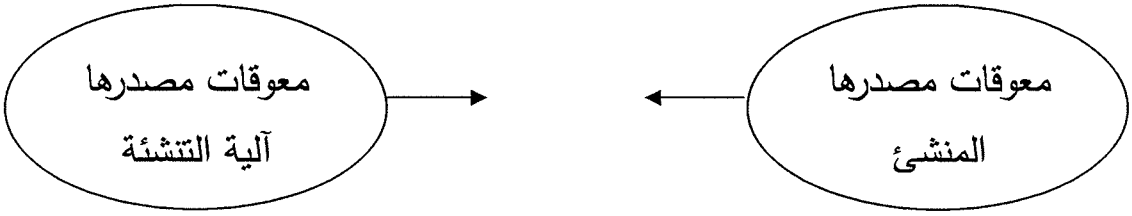
**عدم استمرارية الدور**:تمارس عدة ادوار اجتماعية من طرف الفرد خلال عمره الزمني إذ يمارس دور الطفل – الصبي – المرهق– الراشد– المسن– الطالب – الموظف...الخ.

---

[1]. معن خليل عمر : <u>التنشئة الاجتماعية</u> ،مرجع سابق،ص ص78-84.

**صراع الأدوار:** ينتج عن عدم انسجام لشخصية الممارس لدور معين مع متطلبات ومستلزمات الدور ذاته، فالخلّل هنا في الشخص وليس في الدور،والشكل التالي يوضح لنا مصادر معوقات التنشئة الاجتماعية.

الشكل رقم (02): يوضح مصادر معوقات التنشئة الاجتماعية[1]




## المبحث الثاني:التنشئة الاجتماعية في الأسرة:

### المطلب الأول:تعريف الأسرة وخصائصها:

#### الفرع الأول : تعريف الأسرة سوسيولوجيا:

نظرا لتعدد أشكال الأسرة وظائفها كذا اختلاف المجتمعات واختلاف الحقب التاريخية وجد الباحثون صعوبة في تحديد مفهوم الأسرة ، وعليه اختلفت التعاريف وفقا للتصور الذي تبناه كل باحث وهذا حسب النمط الأسري المدروس ،فهناك من يرى أن الأسرة هي عبارة عن نظام اجتماعي موجود في أي مجتمع ،ويتكون من عنصرين هما الرجل والمرأة بفعل عقد يتم بينهما ويرض عنه المجتمع ،بعدها يستكمل بوجود الأبناء ، فنجد تعريف"**بارسونز**"بأنها" وحدة وظيفية بالرغم من نقص وظائف الأسرة الحديثة إلا أنها

---

[1]: نفس المرجع السابق، ص ص62-66.

تختص بوظيفتين أساسيتين وظيفة التنشئة الاجتماعية ،وتكوين البالغين من أفراد المجتمع"[1].

كما عرفها "**إحسان محمد الحسن** "من الناحية البنائية أنها" وحدة بنائية من رجل وامرأة تربطهم علاقات زواجيه متماسكة مع الأطفال والآخرين وتقوم على غرائز والمصالح المتبادلة"[2].

كما عرفها"**بوغردس**" **Bogardus**" "بأنّها جماعة اجتماعيّة صغيرة تتكون عادة من الأبّ والأمّ وواحد أو أكثر من الأطفال بحيث يتبادلون الحب ، ويتقاسمون المسؤولية وتقوم بتربية الأطفال حتى تمكنهم من أنّ يصبحوا أشخاصا يتصرفون من خلال توجيههم وبطهم بطريقة اجتماعية"[3].

ويعرفها "**ميشال أقسيان** "**Michel Aghssin**" بأنها" جماعة اجتماعية تحتوي على الأقل على رجل وامرأة يرتبطان بعلاقة معترف بها اجتماعيا وهي الزواج وكذلك واحد أو عدة أطفال يكونون نتيجة لهذا الارتباط ... و الأسرة هي فعلا اجتماعي وليس فعلا بيولوجيا" [4] .

ويعرفها **اوجبران** "**Oudjbran**" و **نيمكوف**"**Nimkoff**" بأنها" عبارة عن منظمة دائمة نسبيا ،تتكون من زوج وزوجة مع أطفال ،وتربط هؤلاء علاقات قوية ومتماسكة ،تعتمد على روابط الدم والمصاهرة والتبني والمصير المشترك"[5].

ويعرفها "**لند برج**" أنها" النظام الإنساني الأول ،كما أن النظم الأخرى عند أصولها في الحياة الأسرية "[6].

---

[1]. سامية الخشاب:<u>النظريات الاجتماعية ودراسة الأسرة</u> ،الدار القومية للطباعة والنشر ،القاهرة ،ص25.

[2].إحسان محمد حسن:<u>البناء الاجتماعي والطبقية</u>، دار الطليعة، بيروت، دون سنة نشر، ص23.

[3]. جعفر عبد الأمين الياسين: <u>أثر التفكك في جنوح الأحداث</u>،عالم المعرفة ،بيروت،1981،ص15.

[4] .Michel Aghassian ;<u>Les Domains de la Pavante</u> ,ISBN, paris,1975,P37.

[5] . نفس المرجع ، نفس الصفحة.

[6] . إحسان محمد حسن: <u>مدخل إلى علم الاجتماع</u>، دار الطليعة، ط1، بيروت، 1988، ص23

فالأسرة هي "أول وسط طبيعي اجتماعي للفرد ،وتقوم على مصطلحات يرتضيها الفعل الجمعي،وقواعد تختارها المجتمعات فنظام الأسرة في أمة ما يرتبط ارتباطا وثيقا بمعتقدات هذه الأمة وتاريخها وعرفها الخلق ،وما تسير عليه من نظم في شؤون السياسة والاقتصاد والقضاء" [1].

وعرفتها "**سناء الخولي**" بأنها" يجتمع معنى الأسرة بين الزواج والإنجاب ،وتشير الأسرة كذالك إلى مجموعة من المكانات والأدوار المكتسبة عن طريق الزواج والإنجاب ،وهكذا نجد انه من المألوف اعتبار الزواج شرطا أوليا لقيام الأسرة واعتبارها نتاجا للتفاعل ألزواجي" [2].

كما ترى أن الأسرة " هي جماعة اجتماعية أساسية ونظام رئيسي ،وليست هي أساس وجود المجتمع فحسب بل هي مصدر الأخلاق والدعامة الأعلى لضبط السلوك"[3].

فالأسرة هي " الوحدة الاجتماعية الأولى التي ينشا فيها الطفل وهي المسؤولة عن التنشئة الاجتماعية ،وهي النموذج الأمثل للجماعة الأولية التي يتفاعل الطفل مع أعضائها ويعتبر سلوكهم سلوكا نموذجيا." [4].

تعتبر الأسرة هي المؤسسة التنشئة الأولى في حياة الطفل، منها يتعلم ويكتسب العادات والتقاليد والأعراف وثقافة مجتمعه، فتكون شخصيته الحاملة لثقافة أسرته ومجتمعه.

---

(1) . علي عبد الواحد وافي: **الأسرة والمجتمع**، مكتب النهضة، القاهرة، 1966، ص4

(2) . سناء خولي : **الزواج والعلاقات الأسرية** ،دار النهضة ،بيروت 1984،ص43.

3). نفس المرجع ، ص 20 .

(4). مصباح عامر :مرجع سابق، ص78.

فالأسرة هي البيئة الأولى التي يتعلم فيها الطفل أنماط الحياة ،وهذا بفعل عملية التنشئة الاجتماعية التي تجعل منه متزنا داخليا وله استعداد بتبني جميع الوضعيات (1) .

فالأسرة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية وتساعد الطفل على تحقيق مطالب النمو بصفة عامة والنمو الاجتماعي بصفة خاصة، وتنقل أليه ثقافة مجتمعه [2].

كما عرفها "**مرتان سيقالان** "**Martin segalen**" " إنّ الشيء الذي لم تعجز الدراسات التاريخية عن إظهاره حول الأسرة منذ خمسة وعشرين سنة، هو أن الأسرة هي مؤسسة متغيرة فهي عبارة عن مجموعة من التطورات بحيث ان كل فترة لها أشكال أسرية معينة وعلى هذا فان المجتمع والأسرة هما نتاج القوى الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المشتركة دون أن تكون الواحدة نتيجة الأخرى"[3].

وقد عرفها "**مصطفى بوتفنوشت** "أنها" نتاج اجتماعي يعكس صورة المجتمع الذي تظهر وتتطور فيه ،فإذا امتاز هذا المجتمع بالثبات ،امتازت هي الأخرى بذلك ،أما إذا كانت في المجتمع المتغير أو الثوري تتغير هي الأخرى وفق نمط هذا التغير وظروفه في المجتمع" (4) .

---

(1) . Mavdit (.j);**La révolte des Femmes états généraux de la forme Libraire Fouyant**, France, P14.

(2) . سميرة احمد السيد:**علم اجتماع التربية**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1993، ص39.

(3) . Martin se galen ; **sociologies de la famille, ed armandclin**, Paris ; 2eme édition ,1996; P08.

(4)..مصطفى بوتفنشت :**العائلة الجزائرية التطور والخصائص الحديثة**،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،1984،ص19.

ويعرفها "**فايز مراد دندش** "بأنّها " الخلية الأولى في المجتمع ،وإذا صلح حالها صلح حال المجتمع ،وإذا فسد حالها فسد حال المجتمع ، وهي واحدة من الجماعات الصغيرة العديدة التي تقوم بينها العلاقة وجه لوجه والتي يطلق عليها اسم الجماعات الأولية " [1].

فالأسرة من أهم الجماعات الإنسانية، فهي البيئة الأولى في تكوين المجتمع إذ تقوم بتنظيم سلوك الأفراد وفقا للأدوار الاجتماعية المحددة ،فتهتم ببناء شخصية الناشئة وهذا ببناء وتكوين اتجاهاتهم وقيمهم وأفكارهم ،فالأبوان لا تتمثل وظيفتهم في الإنجاب فقط وإنما تمتد هذه الوظيفة إلى التربية والرعاية والتوجيه ،وعليه فالأسرة هي الوحدة الاجتماعية الأولى التي تتكفل بالطفل منذ ميلاده إذ تعمل على نقل المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات له،كما تعمل على تنمية جوانب الإبداع لديه ،إذن فالإنسان لا يمكن أن يصير إنسانا حقا إلاّ بالتربية إنّه ما تصنع منه التربية [2].

كما يرى المفكر الانجليزي "**هربرت سبنسر**" "أن الغرض من التربية هو إعداد الفرد للحياة الكاملة في مختلف نواحيها ،وإن نواحي هذه الحياة هي الخمسة التالية مرتبة حسب أهميتها الصحية والمهنية والأسرية و الوطنية والثقافية ،كما يقول كل من "**برجس Buagess**" و**لوك Locke**" " لقد نال النوع البشري حضارته بفضل الأسرة وان مستقبله يتوقف بصورة مباشرة على هذه المؤسسة أكثر من أي مؤسسة أخرى" [3].

فالأسرة تؤثر في بناء شخصية الطفل خلال سنواته الأولى إذ يشير "**بلوم**" في هذا الصدد أن الطفل يكتسب **33%**من معرفه وخبراته ومهاراته في السادسة من العمر، ويحقق **75%** من خبراته في الثالثة عشر من عمره ويصل هذا الاكتساب إلى أتمه في الثامنة عشر من عمره [4].

---

[1]. فايز مراد دندش :مرجع سابق،ص119.

[2]. عبد الرحمان بدوي: فلسفة الدين والتربية عند كونت ،المؤسسة العربية للدراسات والنشر ،ط1،بيروت 1985،ص121.

[3] .إبراهيم ناصر : علم الاجتماع التربوي ،دار خليل، بيروت،ص70.

[4] .علي اسعد وطفه ،علي جاسم الشهاب :مرجع سابق ،ص135.

كما أشار "**الجوهري** " أن الأسرة تشير إلى مجموعة من المكونات والأدوار المكتسبة عن طريق الزواج والولادة ،وهكذا نجد انه من المألوف اعتبار الزواج شرطا أوليا لقيام الأسرة باعتبار الأسرة نتاج التفاعل ألزواجي" [1].

فالأسرة هي مسرح التفاعل الذي يتم فيه النمو و التعليم، و العالم الضيق للطفل الذي به تتكون خبرته عن الناس والأشياء، كما تظل الأسرة ملاذا آمنا يلجا إليه الطفل[2].

كما تعد الأسرة هي" معيشة رجل وامرأة على أساس الدخول في علاقات جنسية يعترف بها في المجتمع، وما يترتب عن ذلك من حقوق وواجبات، كرعاية الأطفال وتربيتهم" [3].

وقد عرفها "**اجيست كونت** "**Auguste conte**" بأنها" الخلية الأولى في جسم المجتمع وهي النقطة التي يبدأ منها التطور و يمكن مقارنتها في طبيعتها ومركزها بالخلية الحية في المركز البيولوجي جسم الكائن الحي ،ويرجع كونت ذلك إلى عدم اعترافه بالوضع الاجتماعي للفرد ،والفردية في نظره لا تمثل شيئا في الحياة الاجتماعية التي لا تتحقق بصورة كاملة " [4].

لا يوجد اختلاف كبير عن التعريف السوسيولوجي للأسرة ، **فقانون الأسرة** الجزائري المؤرخ في **9 جوان 1984 تحت رقم 11/84** والمستمد في مجمله من الشريعة الإسلامية حدد مفهوم الأسرة وموقعها من المجتمع كما ركز على تركيبتها والعلاقات

---

(1) . محمد الجوهري وآخرون: ميادين علم الاجتماع ، دار المعارف ،ط5، القاهرة ،1980،ص239.

(2). كمال دسوقي : النمو التربوي للطفل المراهق،دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت ،1979 ص330.

(3) Boudon Raymond et Philipe Bernard et autres ; **Dictionnaire de Sociologie**, ED L'Arousse, 1973, P73.

(4). مصطفى الخشاب :دراسات في الاجتماع العائلي، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1985، ص32.

السائدة بداخلها وهذا في المادة الثانية التي تنص على أن " الأسرة هي الخلية الأساسية للمجتمع وتتكون من أشخاص تجمع بينهم صلة الزوجية وصلة القرابة"[1].

كما تنص المادة الثالثة على ما يلي:" تعتمد الأسرة في حياتها على الترابط والتكافل وحسن المعاشرة والتربية الحسنة وحسن الخلق ونبذ الآفات الاجتماعيّة" [2].

فالملاحظ هو أنّ التعريف القانوني للأسرة حسب قانون الأسرة الجزائرية لسنة1984 يؤكد مضمون التعاريف السوسيولوجية السابقة الذكر، ويرسم المفهوم الاجتماعي لها وأهميتها ووظيفتها في البناء الاجتماعي.

وما يمكن قوله هو أن الأسرة هي المصدر الأساسي في ترسيخ وتعزيز ركائز الضبط الاجتماعي ، وهذا بفعل سلطتها المتمثلة في سلطة الأب أو الأم أو سلطة مشتركة لهما، فالأسرة تساهم في ضبط سلوكات أبنائها وإبعادها عن الانحرافات والجريمة ،فالأسرة هي العطف والمودة والأمان والحنان وهذا ما يؤدي إلى خلق التوازن النفسي في النفس البشرية ،فالتوازن الاجتماعي وهذا ما يؤدي إلى اتزان واستقرار المجتمع ،وهذا إضافة إلى تشبع احتياجات الفرد المادية ،فالعوز المادي له علاقة بالسلوك المنحرف والجريمة كما بينتها العديد من الدراسات وعليه فيمكن القول أن فاعلية الأسرة تظهر فيما تقوم به من ضبط أو ردع لسلوك الفرد عند خروجه عن الضوابط الاجتماعية ،وتظهر أشكال الضبط بين التوجيه والإرشاد والنضج والاقتداء أو المقاطعة والحرمان أو العقاب بالضرب من اجل التأديب والتهذيب.

**الفرع الثاني: خصائص الأسرة:**

إن الأسرة هي جماعة اجتماعية أساسية في المجتمع ، فهي " أولى الروابط الاجتماعية التي يتفاعل معها الفرد ، ويعتمد عليها في مراحل عمره الأولى ،من حيث الغذاء والملبس ، والرعاية، بالإضافة إلى التربية "[3] ،إذ يتلقى الطفل فيها كل ما يتعلق بثقافة

---

[1]. المصالح التقنية لوزارة العمل:**قانون الأسرة** ،ديوان المطبوعات الجامعية ،ط2،الجزائر ،1990،ص4.

[2]. نفس المرجع :ص4.

[3]. فادية عمر الجولاني :**دراسات حول الأسرة العربية تحليل اجتماعي لبناء الأسرة وتغير اتجاهات الأجيال** ، مؤسسة شباب الجامعية ،الإسكندرية،1995،ص17.

مجتمعه وقيمه وموروثاته الاجتماعية ، فهي الإطار العام الذي يحدد تصرفات و سلوكات أفرادها ، إذ تشكل سلوكهم في ضوء توقعات المجتمع من أعضائه .

كما تعتبر الأسرة أول رابطة اجتماعية يتلقى منها الطفل لغته أي لغة قومه وخبراتهم وقيمهم واتجاهاتهم، فهي تساهم في نقا التراث الحضاري للمجتمع، فهي وسيط بين المجتمع وأفراده، ويمكن إجمال أهم خصائصها في النقاط التالية [1]:

- تعتبر الأسرة المصدر الهام لإشباع حاجات الفرد ولاسيما الطفل من الأمن والأمان والطمأنينة والعلاقات الوجدانية ، فهي مصدر خبرات الرضا، فالطفل يشبع معظم حاجاته من داخلها ،كما تشكل له أول مظاهر الاستقرار والاتصال في الحياة.
- تعد الأسرة المصدر الأول للخبرات والقيم والمعايير الثقافية التي يكتسبها ويتعلمها الطفل إذ يمتثل بها في سلوكه وفي تعامله مع الآخرين وفي المجتمع بشكل عام ،فالأسرة تشكل إطار التفاعل وشبكة اتصال يضع الفرد من خلالها معايير وتوافقاته بداخلها.
- احتواء الأسرة على نماذج التقليد والقدرة على التوحد ،ومرد ذلك التجاء الأطفال للتقليد والمحاكاة وبالاقتداء أو التوجه بالوالدين ،عندما تربطهم بهم روابط وجدانية دافئة.
- تمتاز الأسرة باعتبارها أول جماعة ومنظمة اجتماعية، ترتبط بقواعد تنظيمية داخلية يتحدد من خلالها دور كل فرد في الأسرة [2] .
- الأسرة من أكثر النظم الاجتماعية في المجتمع تفاعلا مع النظم الأخرى فهي محور جميع النظم الاجتماعية سواء كانت اقتصادية أو سياسية أو تربوية وعليه فالتربويون يعلقون أمال كبيرة على الأسرة وتعاونها مع المدرسة في تربية الطفل وإعداده [3] .
- إن صلاحية الأسرة كنظام اجتماعي يعكس صورة ايجابية على بقية النظم الاجتماعية وان اختلال النظام الاجتماعي الأسري يعكس صدى سلبي على النظم الاجتماعية الأخرى في المجتمع [4] .

---

[1] . محمد يسرى ،إبراهيم دعبس :<u>الأسرة في التراث الديني والاجتماعي</u> ،دار المعارف،مصر ،1995 ، ص58.

[2] . خيري خليل الجميلي :<u>الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة والطفولة</u> ، المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية ،1993،ص10.

[3] . فادية عمر الجولاني ،مرجع سابق ،ص19.

[4] . خيري خليل الجميلي :مرجع سابق،ص10.

- تعتبر الأسرة دعامة أساسية من دعائم البناء الاجتماعي، فهي كمنظمة اجتماعية ترتكز عليها بقية منظمات المجتمع الاجتماعية الأخرى.
- تعتمد الأسرة على عدد من المقومات الأساسية للقيام بوظيفتها كمؤسسة اجتماعية ونجاحها وتوافقها الاجتماعي يتوافق على تكامل هذه المقومات ، فهي تحتاج إلى دخل ملائم لإشباع الحاجات الأساسية من مسكن ومأكل وملبس،وتحتاج إلى خدمات صحية وكذلك بحاجة إلى علاقات اجتماعية سليمة .
- وتحتاج إلى قيم دينية تحث على التماسك، والتمسك بالخلاق عند التفاعل مع الآخر[1].
- تمارس الأسرة قواعد الضبط الاجتماعي على أفرادها ، ويتم هذا الضبط بفعل عملية التنشئة الاجتماعية التي توفرها لأفرادها.

كما حدد" **بيدج و ماكيفر**" خصائص الأسرة كما يلي [2] :

1 ـ العمومية: فهي موجودة في كل المجتمعات باختلاف الأشكال التي تأخذها.

2 ـ الأساس العاطفي والانفعالي.

3 ـ التأثير الشكلي والتشكيلي،فهي تكون الأفراد على الشكل الأمثل الذي يرسمه لها المجتمع وتشكيل الأفراد للاندماج فيه.

4 ـ الحجم المحدد، فهي ذات حجم محدد الجوانب.

5 ـ موضع النواة في الهيكل الاجتماعي، وتهتم بها كل المجتمعات، وتشكل الوحدة الأولية لكل مجتمع واصغر حجم في المجتمع.

6 ـ مسؤولية الأعضاء ،فلكل عضو مهامه ومسؤوليته فيها.

7ـ التنظيم الاجتماعي، إذ تخضع لتشريعات المجتمع ومقاييسه وشرعيته بداية من الزواج.

8 ـ طبيعتها الدائمة والمؤقتة، فهي من حيث أعضائها تزول أمّا من حيث الشكل فهي دائمة ومستمرة في كل المجتمعات لا تزول بزوال أفرادها

---

[1] . جعفر عبد الأمير الياسين :مرجع سابق،ص22.

[2] . عبد العزيز خواجة: مرجع سابق، ص10.

## المطلب الثاني: وظائف الأسرة والعوامل المؤثرة فيها:

### الفرع الأول: وظائف الأسرة:

بما أن الأسرة عبارة عن " نظام اجتماعي بالنظر إلى وظائفها الأولية ، ولها مستوى السلوك الفردي والجماعي في ظل نظامها الأول بصفة خاصة ونظام المجتمع الواسع بصفة عامة ،كما أنها تنظم أسلوب الزواج وعاداته وتقاليده ومستوياته ومسؤولياته ومعايير احترام كل لوجهة نظر الطرف الآخر"[1]، ومن ثم فهي تؤدي جملة من الوظائف يمكن حصرها فيما يلي:

**1 ـ الوظيفة البيولوجية ( الإنجاب والمحافظة على النوع البشري):** إن الأسرة هي النظام الذي ارتضاه كل مجتمع من اجل تزويده بالأعضاء الجدد ،فهي التي تحفظ المجتمع من الانقراض والفناء ، فاستمرار العضوية الاجتماعية مرهون باستمرار بقاء الأسرة (2) . فالأسرة هي منبع تجديد أجيال المجتمع من مرحلة لأخرى، وإذا تراجعت عن هذه الوظيفة، فإن أوّل آفة يصاب بها المجتمع هي ارتفاع نسبة الشيوخ، وتراجع نسبة الشباب (3).

تشمل هذه الوظيفة قضية تنظيم السلوك الجنسي والإنجاب في إطار أكثر شرعية واعتراف في المجتمع حيث " يلاحظ هنا أن التزاوج فيزيولوجية تخضع لمجموعة من الضوابط الثقافية... معنى هذا أن المسموحات الجنسية تختلف اختلافا كبيرا من ثقافة إلى أخرى، بل قد يختلف المجتمع الواحد في أقسامه المختلفة إزاء النظر إلى هذه الخبرات الجنسية التي تمارس خارج نظام الزواج " (4).

معظم المجتمعات تجعل التناسل و رعاية الأطفال حقا و واجبا للذين يجمعهم الزواج الشرعي المعترف به، فتواجد الأبناء دون هذا الرابط الشرعي قد يمثل خطرا على أمن المجتمع.

---

(1) . السيد أحمد المخزنجي : مرجع سابق،ص ص17-18.

(2) . رابح تركي: مرجع سابق، ص171.

(3) . مصباح عامر: مرجع سابق، ص 84.

(4) . محمد عاطف غيث : علم الاجتماع -نظريات وتطبيقات ، دار المعرفة الجامعية ،مصر ،1984،ص ص198-199.

حتى تقوم الأسرة بوظيفتها البيولوجية على أكمل وجه، يرى الباحثون انه يجب توفر أو مراعاة الشروط التالية [1]:

- الفحص الطبي قبل الزواج .
- سلامة الأبوين من الإعاقات المختلفة التي يمكن توريثها للأبناء.
- تنظيم عدد أفراد الأسرة والحمل على فترات متباعدة نسبيا حفاظا على صحة وسلامة الأم.
- التقارب العمري بين الزوجين حيث لا يزيد عن عشرة سنوات.

**2 ـ الوظيفة الاجتماعية** : إن وظيفة الأسرة لا تقتصر على إنجاب الأطفال فقط وإنما تتعدى ذلك إلى عملية تطبيعهم بالطابع الاجتماعي ،فالطفل ليس ملكا لوالديه فحسب و إنما هو عضو في المجتمع الأكبر ،لذلك ينبغي أن ينشأ نشأة اجتماعية سليمة [2].

فالأسرة " هي الوحدة الاجتماعية التي تنتقل بواسطتها التقاليد الحضارية للمجتمع من جيل إلى جيل خلال عملية التنشئة الاجتماعية"[3]، فعملية التنشئة الاجتماعية هي من أهم وظائف الأسرة، ويظهر تأثير الأسرة بوضوح في السنوات الخمسة الأولى من حياة الفرد.

الأسرة هي محور المجتمع المسئول عن حماية الطفل ورعاية حاجاته الجسمية وتكامل شخصيته ، فتراقبه وتمنعه من ممارسة السلوكيات ذات التأثيرات الضارة. [4].

كما" يمكن النظر إلى الوظيفة الاجتماعية للآسرة من جانبين :

**أولهما** أنها أداة لنقل الثقافة والإطار الثقافي إلى الطفل، بفعلها يعرف ثقافة عصره وبيئته.

---

[1] . محمد جابر محمود رمضان: **مجالات تربية الطفل من منظور تكاملي** ،عالم الكتب ط1،القاهرة ،2005.، ص26.

[2] . رابح تركي: مرجع سابق، ص172.

[3] . غني ناصر حسين القريشي:**الضبط الاجتماعي** ،دار الصفاء للنشر والتوزيع ،ط1،عمان ،2011،ص169.

[4] . محمود حسن:**الأسرة ومشكلاتها**، دار النهضة العربية، بيروت 1967، ص12.

**وثانيها** الأنماط العامة السائدة في ثقافته كأنواع الاتصال ومراسيم دينية وعقائدية واتجاهات اجتماعية كالتعاون، التسامح، التنافس" (1).

"إنّ نجاح الأسرة في تحقيق هذه الوظيفة كما يرى أحد الباحثين يرجع إلى أن الأسرة هي أساس الحياة الاجتماعيّة فهي الحضن الاجتماعي الذي تنمو فيه بذور الشخصيّة الإنسانية ،وتتضح فيه أصول الطبع الاجتماعي ،فيتعلم الفرد أنماط السلوك في مرحلة مبكرة بمعنى الأنماط السلوكية المرغوب فيها ،والتي تقود إلى عملية الضبط الاجتماعي" (2).

"فممارسة الضبط الاجتماعي على الأبناء يتعلق بالسلوك الأخلاقي للفرد والعلاقات الاجتماعية في المحيط ،وليس هو سلطة قاهرة خارجية تفرضها الأسرة على الأبناء بفعل عملية العقاب والتأنيب بل هي سلطان نفسي تبنيه الأسرة في ضمير الطفل ... وبتنمية هذه الهيئة في نفس الفرد .

تجعله واعيا بنتائج تصرفاته وأفعاله نحو الآخرين و تكون له مراقبة ذاتية عالية لسلوكه" (3).

توجد مجموعة من المميزات التي تميز الأسرة عن باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى، والتي تعطيها قوة إستراتجية في عملية صبغ الفرد بالصبغة الاجتماعية وهي(4) :

أ ـ الأسرة تنتج الطفل وفيها يولد ،وهي نفسها جماعة اجتماعية ، فالاصطباغ بالصبغة الاجتماعية يبدأ من المنزل.

ب ـ الأسرة هي أكثر المؤسسات التي تترك أثرا ثابتا في حياة الطفل فتأثيرها عميق وقاطع.

ت ـ الأسرة جماعة أولية، فأفرادها يعيشون في مجال واحد .

---

(1) . سلطان بلغيث: مرجع سابق ،ص89.

(2). محمد جابر محمود رمضان: مرجع سابق، ص 27.

(3). مصباح عامر ، مرجع سابق ،ص ص27-28.

(4). محمد جابر محمود رمضان: مرجع سابق، ص 27.

ث - يرتبط إشباع المادية والروحية من غذاء وملبس وتدفئة وامن ورعاية بالأسرة ويعتمد الطفل على أسرته في تحقيق هذه الغايات لفترة طويلة ،تقل مع تقدم السن وتختلف من مجتمع لأخر.

ج - في الأسرة نوعان من العلاقات، علاقة السلطة مثل التي توجد بين الوالدين والأطفال وعلاقة المساواة مثل التي توجد بين الأطفال مع بعضهم البعض وفي دائرة هذه العلاقات تتأكد الصيغة الاجتماعية.

**3 - الوظيفة النفسية والعاطفية:** تنحصر في التكامل العاطفي والانفعالي لأعضائها من خلال ما توفره من عطف وحنان وأمن واستقرار نفسي " وتظهر أهمية هذه الوظيفة من خلال الوحدة العائلية التي تقوم بدور فعال في نمو الذات المتبادلة التي لا يمكن أن تتوفر بمثل هذه القوة خارج إطارها الخاص ،لهذا استطاعت لحد ما توفير الرعاية النفسية للطفل من حيث توفير راحة العقل والنفس ،والتي بدونها يتعرض لمشاعر القلق والخوف الذي يؤثر سلبا على نمو شخصيته وعلى علاقاته بالأعضاء الآخرين للعائلة"[1]، كما تقول"**مارغريت ميد**" " لقد تبين بصورة واضحة أن الأطفال الذين يوضعون في مؤسسات خاصة عند الولادة تصيبهم مشاكل وأعراض كثيرة رغم رعايتهم رعاية جسمية جيدة،إذ أن هناك آثار سيئة جدا على الأطفال الذين يفصلون عن أمهاتهم بعد الولادة ،ومن أمثلة ذلك التأخر العقلي والإخفاق في تعلم الكلام، البلادة وفقدان الإحساس"[2] ، ويمكن أن تحقق الأسرة هذه الوظيفة بفعل إشباع الحاجات التالية[3]:

- الحاجة إلى الحنان والعطف المحيطين به (الطفل) بحيث يشعر انه محبوب من غيره وأن هناك من يستحق منه عطفه.
- الحاجة إلى الانتماء إلى جماعة معينة تقبله عضوا فيها فلا يشعر بالوحدة.
- الحاجة إلى الأمن بعيدا عن الخطر.

---

(1). عبد المنعم محمد حسين: **الأسرة ومنهاجها التربوي لتنشئة الأبناء في عالم متغير**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1985، ص40.

(2) . حسين عبد الحميد رشوان : **مرجع سابق**،ص50.

(3) . رابح تركي: مرجع سابق، ص173.

• الحاجة إلى الحرية وهذا بعدم تقييد حريته (الطفل) بطريقة تعسفية من الكبار وهذه الحاجة هي أساس تحمل المسؤولية في المستقبل والقدرة على التصرف في المواقف الحرجة.

"فقيام الأسرة بإشباع حاجات الفرد الأساسية يساعد على توفير الجو النفسي السليم لنمو الأبناء ، ويشبع حاجاتهم للأمن النفسي ،وهذا ما يؤكده "**ماسلو**" حيث يرى أن عدم توافر فرص لإشباع الحاجات الأساسية للفرد يؤدي إلى اضطرابه نفسيا وبيولوجيا أيضا"[1].

**4 . الوظيفة الدينية:** تعد الأسرة المكان الطبيعي لنشأة العقائد الدينية واستمرارها ، إذ تقوم بتربية الطفل على مبادئ الدين وقواعده والتي يترتب عليها اكتساب الطفل العديد من السمات الأخلاقية والقيم الدينية ،فالأسرة هي المركز الأول للعبادة والتعليم الديني وهي أيضا المناخ الأول الملائم لإشباع حاجات الطفل إلى القيم الدينية [2].

وعلى الأسرة أنّ تكون معتدلة في إنماء الشعور الدّيني لدى أبنائها معتمدة منهج تدريجي يوازي بين أسلوبي الترغيب والترهيب ، مع الميل إلى الترغيب والتشويق وزرع الأخلاق الحميدة في نفوسهم منذ الصغر، مع التأكيد على أن الدين ليس مجرد حركات أو كلمات بل هو ابعد من ذلك ،فهو سلوك مستقيم ومعاملة حسنة [3] .

**5 ـ الوظيفة الاقتصادية:** يعتمد بقاء الأسرة وتربية الأطفال على الوظيفة الاقتصادية ولذلك لازمت هذه الوضعية الأسرة في كل ثقافة وكل عصر [4].

فالأسرة هي الوحدة اقتصادية تقوم على نظام تعاوني بين أعضائها،حيث يتم تعويد الأطفال منذ الصغر على المشاركة والتعاون وتحمل المسؤولية وأداء الأدوار ضمن الفريق الأسري وأهمية العمل والكسب الحلال في حياة الفرد [5]، فقد كان زواج الرجل في المجتمعات الزراعية من المرأة لا يقوم على أساس الجمال والحب كما هو

---

(1) . محمد جابر محمود رمضان، مرجع سابق، ص29.

(2). نفس المرجع ،ص30.

(3) . سلطان بلغيث ، مرجع سابق،90.

(4). رابح تركي :مرجع سابق،ص174.

(5). سلطان بلغيث:مرجع سابق،ص90.

في المجتمعات الصناعية ، وإنما على أساس مهارة المرأة في الأعمال الاقتصادية أو ثروتها... وكان الآباء يقومون باختيار الزوجة للرجل ويتقبل ذلك، فكان الرجل والمرأة تعاونان معا من اجل تحقيق الوظيفة الاقتصادية التي يتوقف عليها بقاء كيان الأسرة وتربية الأطفال[1].

" فالاختلاف الفسيولوجي بين جسم الرجل والمرأة جعل من الأسرة وحدة متكاملة على درجة كبيرة من الكفاءة ، فالرجل بقوة جسمه التي تفوق قوة المرأة يستطيع أن يقوم بصورة أفضل بالأعمال التي تتطلب بعض القوة وكذا المرأة تقوم بالوظائف الاقتصادية التي تتناسب مع طبيعتها الفسيولوجية ، والتعاون الاقتصادي يؤدي إلى تقوية العلاقات الاجتماعية بين جميع أفراد الأسرة "[2].

تطورت الوظائف الاقتصادية وتحولت إلى وحدة اقتصادية إنتاجية وذلك من خلال تامين معاشها ومطالبها الضرورية بواسطة التعاون والتضامن الجماعي في الإنتاج والاستهلاك إلى أسرة زواجيه استهلاكية مستقلة اقتصاديا عن بقية أفراد القرابة...ومن ثمة فهي تؤمن معاشها اعتمادا على دخلها الشهري المتمثل في مرتب رب الأسرة العامل [3].

فقد تغيرت الوظيفة الاقتصادية للأسرة بسبب التغيرات الاجتماعية والعلمية والتكنولوجية والتي أثرت على أنماط الحياة .

" فالأسرة من خلال التطور الصناعي في المجتمعات تحولت إلى وحدات اقتصادية مستهلكة بعد أن هيأ المجتمع للأسرة منظمات جديدة تقوم بعمليات الإنتاج الآلي وتوفير السلع والخدمات وبأسعار أقل نسبيا " [4].

"وتتميز الأسرة الحضرية بأنها وحدة مستهلكة أكثر من كونها وحدة منتجة"[5] ،ونتيجة لزيادة في النفقات المعيشية ورغبة الأسرة في دفع مستوى معيشتها ،نزلت المرأة

---

[1]. رابح تركي:مرجع سابق، ص174.

[2]. عاطف وصفي : <u>الأنتروبولوجيا الاجتماعية</u> ،دار المعارف ، مصر ،1977، ص94

[3]. محمد السويدي: <u>مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري</u>، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990، ص89.

[4]. محمد يسرى ،إبراهيم دعبس: مرجع سابق،ص59.

[5]. سناء خولي ، <u>الأسرة والحياة العائلية</u> ،دار النهضة العربية ،بيروت،1984. ، ص283.

إلـى ميـدان العمـل وشـاركت فـي إعالـة الأسـرة ومسـاعدة زوجهـا فـي تحمـل مسـؤوليات المعيشة .

**الفرع الثاني: العوامل المؤثرة في وظائف الأسرة:**

فـي المجتمعـات القديمـة كانـت الأسـرة هـي المسـؤولة عـن كـل وظيفـة تتصـل بالحيـاة أو العمل ،فهي وحدة اجتماعية متكيفة بذاتها ،فالإنتاج والاستهلاك والتنشئة الاجتماعيّة ومنح المكانـة الاجتماعيـة والتوجيـه الـديني والترفيـه والحمايـة والتعاطف والمحبـة ... كلّها من وظائف الأسرة[1].

وباعتبار الأسرة نظام اجتماعي كبقية النّظم في المجتمع فهي تخضع لقانون التغير وعليه فتغيـر وظائفهـا مـع تغيـر الواقـع الاجتمـاعي ،فانتقـال المجتمعـات مـن الـنمط الزراعـي إلـى الـنمط القيـادي وتقدّم التكنولوجيا أدى إلـى وجود طريقة جديدة فـي الحياة ،مما أدى بالأسـرة إلـى فقـدان بعـض وظائفهـا إلـى مؤسسـات اجتماعيـة أخـرى، إذ يـرى **اجبـران** "**Ogburn**" أنّ سبب تفكك الأسرة هو تقلص وظائفها ،لكن هذا التقلص لم يتم إلا شكليا لا جوهريا ويعتقد "**بارسونز** "أن هذا التغير ينطوي على سلبيات و ايجابيات ،لأنه حين نجد وظيفتين مستغرقتين في نفس البناء ويتم القيام بهما من طرف بنائين مختلفين فمستوى أدائهما يصبح أكثر دقة وبدرجة أكثر من الحرية ، فتحرر الأسرة من الكثير من العمال ... يجعل منها بناء قادر على أداء الأعمال المتبقية بشكل أكثر نجاحا، ومن أهم العوامل المؤثرة في وظائف الأسرة مايلي:

أ ـ **العامـل الاقتصـادي:** إن الأسرة التـي تكون محـدودة الـدخل ،تكـون محـدودة المطالـب ،وعليـه فـان نـوع النشـاط الاقتصـادي الـذي تمارسـه لـه اثـر علـى أسـلوبها فـي التنشـئة الأسرية،لان المستوى المعيشي للأسرة يؤثر على حياة أفرادها " فالحياة القاسية هي نتيجة عن الفقر وشظف الغيض في وجود الحرمان وما يترتب عنه من أنواع الحقد والكراهية والعزلة الاجتماعية " [2] .

---

[1].عبد العزيز خواجة : مرجع سابق، ص 133

[2] .إبراهيم ناصر: مرجع سابق، ص183.

إن القصور المادي للأسرة تظهر أثاره على الجانب النفسي للفرد ...الخ ،ويبدو أن هذه المشكلة تزيد تعقيدا في المجتمعات الأكثر تحضرا ،أين تتعقد ظروف الحياة وتتطور مظاهرها حيث أن ظروف العيش والإقامة في مجتمع متحضر تجعل أفراده أكثر استشعارا بحدة هذه المشكلة على نحو قد ينعكس على مظاهر اندماجهم الاجتماعي خارج المحيط الأسري فالقصور المادي للأسرة يخلف نوع من اليأس لدى أفرادها والقنوط من الوضعية المعاشة ويولد لديهم ضغط الذي يؤدي إلى الاحتكاك السلبي بين الأفراد وهذا راجع قلة وسائل الترويح التي تجدد وتنشط حياة الأسرة وتنقلها من فترة وأخرى بعيدا عن طبيعة الحياة الروتينية اليومية ،وبصورة خاصة انطلاق الأطفال بعيدا عن الحيز المكاني المغلق ،لتفاعل جديد مع الأماكن المفتوحة تجديدا لنشاطهم وإكسابا لمعارف جديدة وترويحا عن النفس[1].

**ب ـ الاغتراب الأسري** :يمثل هذا الاغتراب حالة من التنافر بين الفرد والنظام الأسري فالبيئة الأسرية لها أهمية كبيرة في حياة الفرد كما توفره له من امن نفسي واجتماعي حيث يصبح فعالا في محيطه الاجتماعي ،أما إذا كان العكس فقد يشعر الفرد بنوع من الاغتراب عن بيئته الأسرية ولا سيما عند غياب عامل الاتصال والاغتراب كما عرفه"**اولسون** " هو" الفضل أو الغربة بين ذات المرء وبعض الجوانب البارزة في البيئة الاجتماعية ...قد يكون الاغتراب نفسيا وهو إدراك للفرد للفجوة القائمة بين ذاته وبين الأشياء موضع الإدراك، وقد يكون ماديا وهو الفجوة أو التناقض القائم بين الفرد والظروف الموضوعية المرتبطة بوضعه الاقتصادي والاجتماعي" [2] .

**ت . العامل الثقافي والتعليمي** :إن المستوى الثقافي والتعليمي للأسرة اثر كبير في أداء وظائفها ،فاختيار أساليب تنشئيه فعالة ومناسبة لسن الابن/ البنت تترتب عنها نتائج ايجابية في الحصول على أبناء صالحين وهادفين في الحياة "ومما لا شك فيه أن الأسرة ذات الثقافة والوعي أكثر قدرة على أن تتفاعل كوحدة اجتماعية ،أما الأسرة التي تتفاوت ثقافتها ،فهذه كثيرا ما تعاني من تفتت العلاقات بين أعضائها ،ويلاحظ ذلك في الأسر

---

[1] . خيري خليل الجميلي ، :**الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة والطفولة** ، المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية ،1993، ص29.

[2]. سعيد إبراهيم جمعة: **الشباب والمشاركة السياسية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، 1984، ص84.

المحدودة الثقافة التي يصل أبناءها إلى درجة من العلم ،فالصدام هنا يرتبط بأن الأبناء يرغبون في اتجاهات حياتية تختلف عما درج عليه الآباء والأمهات" [1] .

فإذا تشبع الوالدين بدرجة معينة من الثقافة ،تسهل عليهم عملية الاتّصال والتواصل مع أبنائهم بمعنى التواصل بين الجيلين يكون سهلا رغم التباين الثقافي لكلّ من جيل الآباء وجيل الأبناء، إذ يتمكن الأولياء من تدارك المشاكل والأزمات التي قد تظهر بين صراع الجيلين ، وهذا بفعل جملة من المحاولات وعمليات التكيّف مع الوضع الجديد ،ومن هنا تظهر أثار البيئة الثقافية والمستوى التعليمي في الأسرة على تنشئة الناشئة (الأبناء) وأساليبها.

فضرورة وجود مستوى ثقافي معين في البنية الأسرية يعطي للأبناء والأمهات فرصة لمعرفة سلوكيات واتجاهات أبنائهم خلال مراحل النمو المختلفة ولا سيّما في مرحلة المراهقة.

ذلك أن المتطلبات الملقاة على عاتق الآباء تمر الآن بعمليات من التغير تكاد تكون غير محسوسة عن طريق سلسلة من عمليات التكيف المنفصلة التي تمثل كل منها مقدمة منطقية لما سبقتها .... وهناك جهودا تتطلب بيئة ثقافية معينة من الآباء لصالح الأبناء ،ومن ناحية أخرى نجد أن هناك تزايد لعبء المسؤولية الملقاة على عاتق الآباء [2] .

إنّ المستوى الثقافي للأسرة دور فعالا في عمليّة التنشئة الاجتماعية والتربوية للناشئة ،كما تظهر انعكاسات ذلك في أساليب وأنماط تعامل الأولياء مع القضايا الأسرية ،فيتم تفعيل الاتصال الايجابي بين أفرادها كأسلوب حضاري يهدف إلى ضرورة التفتح على الآخرين والتفاعل معهم.

---

[1] .عباس مكي ،زهير خطاب : **السلطة الأبوية والشباب** ،معهد الإنماء العربي شركة تكنوبرس ، بيروت ،دون سنة، ص112.

[2] .عفاف عبد العليم، إبراهيم ناصر: **التنشئة الثقافية والتغير النظامي للأسرة**، دار المعرفة الجامعة، الإسكندرية، مصر، 1995، ص357.

## المطلب الثالث:أشكال الأسرة واهم الاتجاهات النظرية التي تناولت الأسرة

### الفرع الأول: أشكال الأسرة:

لقد تعددت أشكال الأسرة وأنماطها بتعدد المجتمعات التي تواجدت فيها، وكذا بتمايز هذه المجتمعات ومقوماتها، فالأسرة مرتبطة بالمجتمع من حيث العادات والتقاليد والقيم والاتجاهات...الخ مما يجعل أنماطها وأشكالها تختلف من مجتمع لأخر تبعا للاختلاف الثقافي والاجتماعي لكل مجتمع، ومن أهم أشكال الأسر السائدة حاليا في المجتمع مايلي:

**1 ـ الأسرة النووية( الأسرة النواة):**هي الأسرة التي تستند إلى الزوج والزوجة وأولادهما الذين يقيمون معهم داخل بيت واحد في نفس الوقت،فهي أسرة التناسل الرعاية الأولية.[1]

كما تعني " الأسرة النووية من الناحية البنائية تمركز الأسرة حول شخصيات الزوج والزوجة والأطفال القصر ،حيث يرتبطون جميعا في إطار علاقة موجهة تتميز بكل سمات الجماعة الأولية".[2]

وقد عرف" **مكيافير**" الأسرة النواة أنها" تتكون من الزوج والزوجة و الأطفال الذين لا يتجاوز عددهم أربعة ".[3]

فالأسرة النواة أو ما يطلق عليها بعض الباحثين الأسرة الزواجية تتألف من الزوج والزوجة والأبناء القصر، وهي الشكل الأول للأسرة ولهذا يطلق علبه بعض علماء الاجتماع الأسرة البسيطة والتي تبنى عليها الإشكال الأكثر تعقيدا من الأسرة [4] .

فالأسرة النواة هي النمط المميز في المجتمع المعاصر،وهي من ابرز مظاهر التغير فيه إذ تظهر في المناطق الصناعية والحضرية وتتوفر في الأوساط المهنية ،وتظهر سيطرة الديمقراطية والمساواة بين منزلة الزوج والزوجة ،وتخلص الزوجة من سلطة الأقارب كالأب والجد.

---

[1] .عبد العزيز خواجة : مرجع سابق، ص129.

[2] .علياء شكري: **الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة**، دار المعرفة الجامعية، ط1، الإسكندرية، 1998 ص125.

[3]. إحسان محمد الحسن: **البناء الاجتماعي والطبقية**، دار الطليعة، بيروت، دون سنة، ص135.

[4]. نبيل محمد توفيق السمالوطي :**الدين والبناء العائلي** ،دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة ،ط1،جدة، 1981، ص ص 121-122.

**2 ـ الأسـرة المركبـة:** يسـمى هـذا الـنمط بالأسـرة المركبـة أو المشـتركة أو التعدديـة أو المتصلة ،ويظهر هذا النمط في المجتمعات التي تبيح تعدد الزوجات كالمجتمعات العربية والإسلامية ،كما بظهر في المجتمعات التي تبيح تعدد الأزواج ،"والأسرة المركبة تتألف من الزوج وزوجاته وأطفاله منهم ،وهذا يعني أنها تتألف من مجموعة من الأسر البسيطة ،والتي تؤلف وحدة قرابة نتيجة عضو مشترك يربط بينهما وهو الزوج" [1] كما يعرفها "**علي فؤاد محمد**" بأنها الأسرة المركبة هي التي تتكون من زوج وزوجة وأولاد مباشرين قد يكون بعضهم من المتزوجين أيضا[2] .

تتكون الأسرة المركبة من أسرتين نوويتين أو أكثر بصرف النظر عما إذا كانت الأسرتان تنتميـان إلـى نفـس الجيـل أو الجيلـين مختلفـين» [3]، فالاشـتراك فـي الإقامـة وبعـض الالتزامات المادية والاجتماعية بين أسر الأبناء المتزوجين والمنطويين تحت الأسرة الأم وهـي أسرة الوالد، يسمح بتكوين "**الأسـرة المركبـة** "أو المشتركة التـي "تتكون من أسرتين نوويتين أو أكثر ترتبط ببعضهما خلال خط الأب أو خط الأم أي من خلال علاقة الأب والابن أو الأخ وأخيه وكذالك الأخت وأخيها وتكاد الإقامة المشتركة تكون هي القاعدة دائما ،كما تكون مصحوبة عادة ببعض الالتزامات الاقتصادية والاجتماعية المشتركة "[4]

---

(1) . نبيل محمد توفيق السمالوطي : مرجع سابق ، ص ص122-122.

(2) . علي محمد: علم الاجتماع الريفي، دار النهضة العربية، بيروت، ص 153، 1981.

(3). محمد يسرى ،إبراهيم دعيس: مرجع سابق،ص62.

(4) . خيري خليل الجميلي : مرجع سابق ، ص ص 15 ، 16 .

**3 ـ الأسرة الممتدة:** هو نمط أوسع واكبر حجما عن باقي الأنماط السابقة وهذا النمط شائع في المجتمعات البدائية والمجتمعات غير صناعية وهو عبارة " عن جماعة متضامنة الملكية فيها عامة ، والسلطة فيها لرئيس الأسرة أو الجد الأكبر ،أو بمعنى آخر هي جماعة تتكون من عدد من الأسر المرتبطة ،والعائلة هذه أو الأسرة الممتدة توجد في القرية أكثر مما توجد في المدن" [1] .

وقد ذكر "**إبراهيم عيسى عثمان**" أن الأسرة الممتدة تشمل ثلاث أجيال على الأقل مع إمكانية وجود أقارب كالأعمام والعمات أو الخالات يشتركون في سكن واحد : ويشتركون في النشاطات والخدمات الأخرى ،فالشكل الأسري المرتبط بنوعية المجتمع وخاصة بالطريقة الأساسية التي يعتمد عليها في توفير السلع والخدمات ،فنموذج العائلة (الأسرة الممتدة ) مرتبط بالمجتمعات الزراية والبدوية [2].

الأسرة الممتدة هي "جماعة قرابية تتكون من ثلاثة أجيال ،جيل الآباء والأبناء والأحفاد يعيشون في بيت واحد" [3] .

كما ترى "**سناء خولي** "أن "الأسرة الممتدة هي أسرة متكونة من الأب والأم والأبناء غير المتزوجين ،والأبناء المتزوجين وأولادهم وعدد من الأقارب كالعم والعمة والخال والبنت الأرملة" [4].

تتواجد الأسرة الممتدة في المجتمعات الريفية والمجتمعات المحلية والقبلية والمناطق غير صناعية وغير حضارية تتميز بالجو الدكتاتوري من طرف الزوج على زوجته، كما يمكن أن تكون السلطة بيد احد الأقارب كالجد أو العم أو الأخ الأكبر وهي أسرة متعددة الوظائف.

---

(1). السيد عبد العاطي السيد وآخرون : **الأسرة والمجتمع**،دار المعرفة الجامعية ، مصر،1998، ص 09.

(2). إبراهيم عيسى عثمان: **مرجع سابق**، ص ص 230-231

(3). علياء شكري وآخرون : **دراسات في علم الاجتماع العائلي** ، دار المعرفة الجامعية ، مصر ،1991، ص19.

(4). سناء الخولي : **الزواج والعلاقات الأسرية** ،مرجع سابق ،ص38.

**الفرع الثاني: أهم الاتجاهات النظرية التي تناولت الأسرة:**

من أهم النظريات التي تناولت الأسرة نذكر ما يلي:

**1 - النظرية البنائية الوظيفية:** تعتمد على تفسير وتحليل كل جزء أو بناء في المجتمع ،مع إبراز الطريقة التي تترابط بفعلها الأجزاء وعليه فيظهر عمل التحليل الوظيفي في تغيير وظائف وادوار هذه الأجزاء وتوضيح العلاقات فيما بينها،فضلا عن العلاقة بين الأجزاء والكل ،وقد استخدم "**ماك انتاير Mc.Intyre**"عدة فروض نعرضها في هذه النقاط [1] :

يجب إشباع متطلبات وظيفية إذا كان من المرغوب أن يبقى المجتمع عند مستوى معين.

تؤدي الأسرة في كل مجتمع احد هذه الوظائف الأساسية على الأقل .

الأسرة الفردية نسق اجتماعي لمتطلبات وظيفية تتقابل مع تلك القائمة في الأنساق الاجتماعية الكبرى.

الأسرة الفردية كجماعة صغيرة لها خصائص شاملة معينة تميزها عن جميع الجماعات الصغيرة .

الأنساق الاجتماعية بما فيها الأسرة تؤدي وظائف تخدم الفرد تماما مثل الوظائف التي تخدم المجتمع.

إن" **بارسونز** " لا يعتبر الأسرة جماعة صغيرة منعزلة أو نسق مستقل من النسق الكلي وإنما نسق فرعي مستقل داخليا ،يتبادل التأثير مع الأنساق الفرعية الأخرى ومع النسق الكلي ،"وتشكل المتطلبات الوظيفية والاحتياجات مشاكل محددة يتعين على الأنساق الاجتماعية بما فيها الأسرة حلها وأداء أنشطة معينة من اجل المحافظة على بقاء المجتمع ،ومن أهم هذه المتطلبات المعروفة على نطاق واسع في علم الاجتماع هي تلك التي قدمها "**بارسونز**"التكيف ،تحقيق الهدف ،التكامل والمحافظة على بقاء النمط وامتصاص التوتر" [2] .

---

[1]. محمد يسرى ، إبراهيم دعبس : مرجع سابق، ص126.

[2]. سناء الخولي :الأسرة والحياة العائلية ،مرجع سابق،ص143.

ويشير التكيف إلى ضرورة تكيف الأسرة أو تلاؤمها مع البيئة الاجتماعية والطبيعية التي تعيش فيها، فالتبادل بين الأسرة و الاقتصاد يكون عن طريق التحاق فرد أو أكثر من أفراد الأسرة بالعمل في مقابل الحصول على اجر ،وهذا يعني أن الأسرة تواجه مشكلة التكيف بمقابلة ظروف الاقتصاد عن طريق العمل واكتساب المهارات والتدريب المخصص والفنيات .

أما تحقيق الهدف فيشير إلى الفهم الأساسي والموافقة على أهداف الأسرة ككل، فجميع الأنساق الاجتماعية بما فيها الأسرة بحاجة إلى سبب للبقاء أو الوجود [1] .

ويهتم التكامل بموضوعات داخل النسق، فهو يشير بصفة مبدئية إلى العلاقات بين الوحدات أو الأجزاء داخل النسق.

ومن هذه الزاوية ينظر إلى المجتمع المحلي باعتباره نسقا فرعيا من المجتمع الكبير كما أن التأثير المتبادل بين الأسرة النواة والمجتمع المحلي يبدو في مشاركة الأسرة في الأنشطة الصناعية أو الاجتماعية أو الدينية.

"أما المحافظة على بقاء النمط الموقف الداخلي في النسق الاجتماعي (الأسرة)، فهو يهتم بالأفراد الفاعلين وتوقعاتهم وإيديولوجياتهم وقيمهم، فقد يعاني الفرد من صراع الدور أو اللامعيارية، وتكون الأسرة هي المسؤول الأول عن مواجهة هذه المتطلبات حيث تمتص التوتر وتعطي الوقت وتمنح الاهتمام من داخل عملية التنشئة الاجتماعية لأعضائها حيث تطبعهم تبعا للإيديولوجيات والقيم الخاصة بالنسق ،وعلى ذلك تصبح الأسرة اصغر وحدة اجتماعية مسؤولة عن المحافظة على نسق القيم" [2] .

**2 ـ نظرية التفاعل الرمزي:** يتضمن هذا الإطار عدة مفاهيم أساسية كالتفاعل والفعل الاجتماعي ،والدور ،ومركز والذات الاجتماعي والمفهوم الذاتي والجماعة المرجعية ...الخ.

"وتدعو هذه النظرية إلى استقصاء الأفعال المحسوسة للأشخاص مع التركيز على أهمية المعاني ،وتعريفات المواقف والرموز وتفسيرها والتحقق من معاني أفعال الآخرين ،وقد

---

[1]. نفس المرجع ،ص149.

[2]. نفس المرجع ،ص ص127-128

حدد "**هربت ميد**" مستويين للتفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني ،المحادثة بالإشارة واستخدام رموز لها دلالة ، قد أطلق "**بلومر** "**blomar**" على المستوى الأول التفاعل غير الرمزي ،والمستوى الثاني التفاعل الرمزي" [1] .

"ويقوم الإطار التصوري التفاعلي في دراسة الأسرة على أن المدخل الملائم لفهم سلوك الإنسان الاجتماعي ،وإنما يتم من خلال تحليل المجتمع ،وان الكائن الإنساني المهيأ اجتماعيا هو الذي يستطيع الاتصال رمزيا ،ويشارك في المعاني ويفعل وينفعل ويتفاعل"[2]، وقد "اهتم علماء الاجتماع بمناقشة التفاعل الاجتماعي في علاقته الاجتماعية من ناحية وفي علاقته بالبناء الاجتماعي من ناحية أخرى،إذ يرى "**الفرنج جوفمان**" للتأكيد على أهمية تكامل الإطار النظري للتفاعلية الرمزية ونظرية الدور في فهم التفاعل الاجتماعي والعمليات الاجتماعية المرتبطة به ،واستجلاء فاعليتها في تشكيل شخصية الفرد وجعله كائنا لا آلية اجتماعية" [3] .

وتركز التفاعلية الرمزية والنظرية النفسية الاجتماعية في محيط الأسرة على فهم تفسير سلوك الأفراد كما ينضبط ويتأثر ويتحدد عن طريق المجتمع ،كما ترتكز من ناحية أخرى على الوسيلة أو الطريقة التي ينعكس بها سلوك الأفراد على الجماعات والبناءات الاجتماعية في المجتمع ،بمعنى الاهتمام على تفسير كيفية انضباط أعضاء الأسرة بفعل جماعتهم الأسرية ،وكذالك تفسير التفاعلات والمعاني المشتركة التي تعتبر لب السلوك الأسري ،ويرى "**هيل و هاتس**" " أن المفهوم التفاعلي للأسرة يتضح من إدراك الفرد للمعايير أو توقعات الدور الذي يجعله ملتزما في سلوكه بأعضاء الجماعة سواءا على المستوى الفردي أو المستوى الجماعي ،ويحدد الفرد هذه التوقعات في أي موقف تبعا لمصدر الجماعة المرجعية ،بناءا على تصوره الذاتي ،وعندما يتمكن من ذلك يقوم بدوره وتتم دراسة الأسرة من خلال أعضاء الأسرة القائمة في هذا البناء"[4].

---

(1). محمد يسرى ،إبراهيم دعبس :مرجع سابق ،ص129.

(2). نفس المرجع،ص ص127-128.

(3). فادية عمر الجولاني : مرجع سابق،ص11.

(4). محمد يسرى: إبراهيم دعبس: مرجع سابق، ص 129.

إن "نظرية التفاعل الرمزي لا تقتصر على الأدوار، وإنما تهتم ببعض المشاكل قبل المركز وعلاقات المركز الداخلية التي تصبح أساس السلطة وعمليات الاتصال والصراع وحل المشاكل، واتخاذ القرارات والمظاهر المختلفة الأخرى لتفاعل الأسرة» [1].

فالكثير من المفكرين يميلون إلى نظرية التفاعل الرمزي في تفسيرهم للأسرة، فهي أعم وأعمق في تحليلها للعلاقات الاجتماعية الداخلية بين العناصر المشكلة للأسرة.

**3 ـ النظريات التطورية:** سيطرت هذه النظريات على الفكر السوسيولوجي خلال القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين،وهي متأثرة "**بداروين**"فقد اعتقد"**هربرت سبنسر**" أن التطور كنمو الاتجاه عملية مستمرة تؤدي إلى زيادة مطردة في التركيب حتى يصل الموضوع إلى مستويات عالية من التعقيد» [2] .

تظهر أهم أراء "**هربرت سبنسر**"حول الأسرة في النقاط التالية[3]:

- اعتبر الأسرة وحدة بيولوجية اجتماعية تسيطر عليها الغريزة الواعية، وهي امتداد للتجمعات البيولوجية الحيوانية التي تسيطر عليها الغرائز الدنيا ،وقد خضعت هذه الوحدة للمبدأ العام الذي ينادي به، وهو الانتقال من المتجانس إلى اللامتجانس و لا سيّما في وظائفها.
- انتقال وظيفة الأب كربّ أسرة وحاكمها وقاضّيها ومربّيها ومدير اقتصادها إلى هيئات اجتماعية متعددة ،وأصبح لكل عضو في الأسرة وظيفة ومركز اجتماعي يشغله.
- وظائف الأسرة تختلف في الأنماط المجتمعية التي قسمها إلى حربية وصناعية ومرد ذلك اختلاف طبيعة الحياة السائدة في كل نمط مجتمعي من تلك الأنماط ، وأوضح بالتفصيل الاختلاف في العلاقات بين أعضاء الأسرة ،وطبيعة التألق و الانسجام والعواطف وأوضاع المرأة والرجل في تلك الأنماط المجتمعية ومن رواد النظرية التطوري "**لويس مورغان** "**Lous Morgan** " الذي أبرز الدور الذي يلعبه المجتمع في تحديد نمط وبنية الأسرة، إذ يرى" **مورغان**"«أن الأسرة لم تكن متوقعة أو الستاتيكية فهي تمر من نمط أو مرحلة أدني إلى نمط أرقى موازاة مع التطور الذي يعرفه المجتمع بحيث

---

(1). سناء الخولي ،مرجع سابق،ص157.

(2). محمد يسرى : إبراهيم دعبس : مرجع سابق، ص113.

(3). نفس المرجع ،ص ص113-114.

ينتقل من مرحلة أدنى إلى مرحلة أرقى وأكثر تطورا نتيجة لتأثير العامل التكنولوجي والاقتصادي ومن هنا ظهرت أنماط أسرية مختلفة ففي بداية ظهرت"**الأسرة الدموية**" **أو القرابية** "**Famille Psoralène** " بعدها ظهرت الأسـرة الفرديـة الزوجيـة "**Famille Suyndyasmique** " ، تظهر أهمية نظرية"**مورغان** "حول الأسرة إلى تأكيده على أهمية التطور الذي يعرفه المجتمع ومساهمته في تطور الأسرة بفعل العامل التكنولوجي والاقتصادي ،وليس إلى مجموعة الأنماط الأسرية التي أشار إليها.

**المطلب الرابع: دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية ومجالات تربية الطفل فيها:**

**الفرع الأول: دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية:**

لعملية التنشئة الاجتماعية دور مهم في تشكيل شخصية الفرد ،وهذا بتفاعله مع محيطه الاجتماعي فوظيفة التنشئة الاجتماعية قائمة على جملة من الاعتبارات النفسية والاجتماعية والثقافية وعليه فهي عملية معقدة وغامضة ، ففي إطار الأسرة يحقق الطفل التفاعل الاجتماعي بشكل مستمر وهذا بفعل تفاعله مع أفراد الأسرة أين تتشكل الملامح الأولى لشخصيته ،وبفعل الأسرة وعناصرها يكتسب الطفل الرموز والإشارات ومعانيها ،كما يتعرض للثواب والعقاب ،وتتم عملية الاكتساب بفعل "**آلية التقليد**" كأحد وسائل التنشئة في حياة الطفل أي يقلد سلوك المنشئ ومع تكرار التقليد يتعلم سلوكات وإشارات ومعاني تفرضها ثقافة المنشئ ومنها يتعلم رؤيته لنفسه كما يراها الآخرون المحيطون به إذ يرى الطفل ذاته من خلال نظرة وحكم الآخرين باعتبارهم مرآة اجتماعية يقلدهم في رؤيتهم له سلبا وإيجابا ،فهو مازال في طور النمو وهذه هي الخطوة الأولى في عملية لتنشئة الاجتماعية [1] .

فالأسرة هي المسئولة الأولى عن تربية الطفل حسب المعايير الاجتماعية والثقافية والمثل العليا فعلى الوالدين الحرص على أن يعيش الطفل حياة هادئة ومستقرة يسودها الحب والود والتفاهم ،كما يجب عليها توفير جميع الحاجات الضرورية له من ملبس ومأكل

---

[1] . معن خليل عمر :التنشئة الاجتماعية ، مرجع سابق،ص19.

ومشرب ..الخ وكذا الرعاية العلمية حتى يتمكن من أداء واجباته المدرسية واستيعابه لدروسه ،واندماجه في جماعته ثم المجتمع [1] .

إن الخلافات الزوجية لها أثار سلبية على نفسية الأبناء ،ولتحقيق الوفاق الأسري على الزوجين الالتزام ببعض التنازلات وعليها فهو مبدأ "**تختلف لنتألف**"،وكذا تفاعل واحترام المتبادل بينهما ،كما يؤخذ بعين الاعتبار في تنشئة الأبناء ظروف العصر بمعنى تهيئة الناشئة لعصرها حتى لا يعيش المنشأ على هامش المجتمع فيكون عرضة للاستغلال والاغتراب ،وهذا ما جاء في نصيحة "**علي كرم الله وجهه**" "لا تعلّموا أولادكم على عاداتكم فهم مخلوقون لزمان غير زمانكم" [2] .

إن دور التنشئة الأسرية في تشكيل سلوكيات الطفل الاجتماعية دون تجاهل العامل الوراثي،علما أن دور الآسرة يفوق العامل الوراثي ،في التأثير ،ويعد اختلاف الإخوة في الأسرة الواحدة في سلوكاتهم الاجتماعية إلى اختلاف تفاعل الوالدين والآخرين معهم ،كما تتباين هذه المعاملة باختلاف الجنس والسن، وعليه فالأسرة تقوم بتنشئة الأبناء وهذا بتحويلهم إلى أفراد يحملون الصفات الإنسانية من نطق و فهم واكتساب رموز ثقافية بعدها إكسابهم الصفات الاجتماعية التي تخضع لنوع الجنس والسن ،بمعنى لا تكون هناك صفات اجتماعية واحدة مما أدى إلى وجود سمات متباينة في شخصيتهم [3] .

فالأسرة هي إحدى حلقات النظام الاجتماعي العام ،وهي إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تقع عليها مسؤولية التنشئة من الميلاد،فمرحلة الطفولة وحتى المراهقة والشباب :فالأسرة هي نواة المجتمع والوسيط بينه وبين الفرد [4].

فعملية التنشئة الاجتماعية والسلوكية التي يكتسب الطفل خلالها مجموع عاداته وأفكاره وأخلاقه هي من أهم حقوق الطفل على والديه ، ومن الناحية الدينية (الإسلامية) فقد قال " **رسول الله صلى الله عليه وسلم**" « لأن يؤدب الرجل ولده خير من أن يتصدق

---

[1] . الصابوني معتز: علم الاجتماع التربوي، دار المشرق الثقافي، الأردن، 2006، ص76.

[2] . مهرة سالم محمد القاسمي ، دور التنشئة الاجتماعية في تشكيل السلوك السوي للأبناء ، دار الفكر العربي ،ط1، القاهرة،2010،ص131.

[3]. نفس المرجع ،ص132.

[4]. الزيود ماجد:الشباب والقيم وفي عالم متغير ،دار الشروق ،عمان،الأردن،2006،ص56.

بصاع»،فالعادات والمفاهيم التي ينشا عليها الإنسان ويكتسبها منذ الصغر تمثل الأثر الأكبر في رسم سلوكه وتكوين شخصيته عندما يكبر» [1].

كما "**قال الله تعالى**"« ولا تقتلوا أولادكم خشية إملاق نحن نرزقهم وإياكم إن قتلتم كان خطئا كبيرا» [2] .

وقد بينت الدراسات الميدانية أن انحراف الناشئين يرجع إلى انحراف المربي ،كما أكد علماء التربية أن أكثر من90 % من تربية الطفل تتشكل من خلال التربية والبيئة التي يعيش فيها الطفل، فالطفل يجب أن يحاط بالرعاية المتوازنة والتربية السوية بفعل إشباع حاجاته وتلبية مطالبه الضرورية والمشروعة دون تأجيل ....إذ ينشأ وهو على دراية بواقعه متشبعا بالقيم الروحية والمعنوية التي تحدد معالم شخصيته المتميزة...إذ لا يكون مشدودا إلى الوراء بعقلية قديمة أو مبهورا بما يراه من مستحدثات فيجري و راءها دون وعي ،فتتلاشى هويته وخصوصيته فيفقد سمات شخصيته ويذوب في عالم العولمة [3].

يرجع فشل الأسرة في قيامها بوظيفتها التنشئية إلى عدة أسباب يمكن حصرها فيمايلي[4] :

- التفكك الأسري وسوء العلاقات الوالدين.
- كثرة المشكلات داخل الأسرة وعدم التزام الأبوين بالقيم والأخلاق المحمودة.
- إهمال تربية الأبناء وعدم تحمل المسؤولية الأسرية .
- الاتجاهات السلبية بين الوالدين وأبنائهم .

إن اسلون تنشئة الوالدين للطفل له الأثر البالغ في تكوين ذاته والدور الذي يؤديه بناءا على ما اكتسبه من قيم واتجاهات فكرية ،تساهم في تكوين شخصيته وأدائه في الحياة فإصلاح الفرد هو من إصلاح الأسرة ، وهما عاملان أساسيان في إصلاح المجتمع ،فهما

---

[1]. محمد شريف الصواف: **حقوق الأولاد**، دار الفكر، ط1، دمشق، سوريا، 2000، ص107.

[2]. القرآن الكريم ، سورة الإسراء الاية31.

[3]. وفيق صفوت مختار: **مشكلات الأطفال السلوكية (الأسباب وطرق العلاج)**، دار العلم والثقافة، ط1، القاهرة، 1999، ص12

[4]. صالح بن رميح الرميح: **الأسرة ودورها في الوقاية من المخدرات** ،ندوة علمية (تأثير المخدرات على التماسك الاجتماعي)، مركز الدراسات والبحوث،قسم الندوات واللقاءات العلمية ،جامعة نايف للعلوم الأمنية،الرياض ،ايم24-25- 26ماي 2004،ص5.

القاعدة الأولى في بناء المجتمع وإصلاحها غاية في ذاته ،فالفرد هو اللبنة التي يتكون منها البناء الاجتماعي كله،فهو خلية في جسد المجتمع ، فإذا صلحت الأفراد صلحت الأسر فالجماعات ،فالمجتمعات فالأمم.

**الفرع الثاني: مجالات تربية الطفل في الأسرة:**

تمارس الأسرة دورها في المجالات التالية:

1 . **مجال التربية الجسمية:** إن نمو الطفل الجسمي يتأثر بظروف الأسرة الاقتصادية والصحية والاجتماعية ،فالفقر أو الغنى ،وتوفر أسباب الصحة في البيت من هواء وشمس ونظافة وغذاء جيد وراحة كافية ووقاية من الأمراض ،وإعطاء الطفل فرصة كي يلعب حتى تنمو جسمه نمو متزنا وسليما ،أو عدم توفرها كلها له تأثير في صحة الطفل [1] .

فالفرد يأخذ من الأسرة أول مقومات النم الجسمي والصحي وهذا ما يتضح من خلال أدوارها التالية[2] :

- مساعدة الأبناء على إتباع القواعد الصحية العامة في المأكل والمشرب والملبس والنوم والعمل والراحة.
- المحافظة على الأطفال من الأمراض المعدية.
- علاج الأبناء من الأمراض بعرضهم على الأطباء المختصين وإتباع إرشاداتهم في تناول الأدوية.
- تشجيع الأطفال على ممارسة الألعاب الرياضية وألعاب الفروسية .
- إشباع الحاجات الفسيولوجية الأساسية للطفل كالحاجة للهواء النقي .
- متابعة الأسرة لمظاهر النمو الجسمي للطفل من حيث الحجم والطول و الوزن.
- اهتمام الأسرة بحواس الطفل لما لها من أهمية كبرى في عملية الإدراك والتعلم
- تامين بيئة الطفل والتخلص من العوامل الخطرة فيها واتخاذ الاحتياطات الخاصة بسلامة وتجنب الحوادث.

---

[1]. رابح تركي :مرجع سابق،ص169.

[2]. محمد جابر محمود رمضان:مرجع سابق، ص ص49-51.

• حرص الأسرة على إبعاد الأطفال عن بعض الظواهر السلبية كالتدخين وتناول المكسرات والمخدرات،فهي ظواهر ضارة للجسم،من اجل تحقيق النمو الجسمي السليم على الأسرة أن توفر الأمن النفسي للطفل.

2 . **مجال التربية العقلية:** يتعلم الطفل اللغة من والديه قبل أن يتعلمها عن المجتمع الخارجي أو في المدرسة ،وبفعلها تنتقل إليه أفكار الكبار من أفراد الأسرة و أرائهم فيتأثر بها وتزداد معارفه حسب المستوى الثقافي الذي يحيط به ،وعليه فيمكن الحكم على المستوى الثقافي لأي أسرة من خلال لغة أبنائها وقاموسهم اللغوي وأسلوبهم ومعارفه العامة وهذا ما يتضح في المدرسة عند المقارنة بين مستوى الأبناء ذوي الاختلاف في المستوى الثقافي والعلمي والاقتصادي لأسرهم [1] .

فالأسرة تهتم بالتربية العقلية من خلال ثلاث جوانب وهي [2] :

أ . **الجانب التعليمي:** تهتم بتعليم الطفل وتزويده بالعلم والمعرفة.

ب . **الجانب الفكري** : تهتم الأسرة بتفعيل طريقة التلقين وأسلوب القدوة الحسنة في جعل الطفل يرتبط بدينه وثقافته.

ت . **الجانب الصحة العقلية:** تهتم الأسرة بإبعاد أبنائها عن المفاسد المنتشرة لما لها من تأثير على العقل والذاكرة .

ويمكن تحديد دور الآسرة في التربية العقلية في العناصر التالية [3] :

• تعليم الطفل اللغة والتعبير وطريقة الكلام.
• توفير مثيرات المختلفة التي تساعد على نمو حواس الأطفال.
• تعويد الأسرة الطفل قراءة اقصص المتنوعة وكتب الأطفال لاكتساب المعرفة.
• تشجيع الأبناء على استخدام الطريقة النقدية ،وهذا بتوضيح نقاط الضعف والقوة (الكمال) فيما قدم له من معلومات .
• حرص الأسرة على الاستجابة لتساؤلات الطفل بصدق وبصبر وبلغة واضحة وهذا ما له علاقة وطيدة بالمستوى الثقافي للأسرة ،إذ تحسن اختيار الألفاظ التي يمكن أن تخاطب

---

[1]. رابح تركي : مرجع سابق، ص ص169-170.

[2]. محمود جابر محمود: مرجع سابق، ص51.

[3]. نفس المرجع، ص ص51-52.

بها الطفل مع توجيهه بصورة صحيحة لتوظيفها في المواقف المختلفة ،كما تحرص على توفير مصادر المعرفة من قصص وكتب للارتقاء بالمستوى المعرفي لطفلها ،كما تهتم بإعطائه فرصة للتعبير عن أرائه في المواقف المختلفة ،وهذا ما يساعد على النمو المعرفي الجيد للطفل.

تعتمد الأسرة على وسائل وأساليب مختلفة للقيام بدورها في مجال التربية العقلية ويمكن حصرها فيما يلي[1] :

- توجيه أسئلة للطفل تثير الانتباه ،دون أن تكون على شكل إرشاد أو وعظ وإنما تتميز بالإشارة، وهذا من اجل تحفيزه وتطوير دقة ملاحظته.

إثراء المناقشات العائلية حول إحدى المشكلات التي يشعر بها الطفل وإعطائه الفرصة في مناقشة لإعطاء الحلول مع بعض التوجيه والإرشاد من طرف الأب والأم.

- تشجيع الطفل على إصلاح بعض لعبه ،وفرض الفروض المناسبة للإصلاح .
- تشجيع الآباء لأبنائهم أثناء اللعب مع أن يأتوا بحركات ابتكارية .
- توفير الوالدين للأبناء أدوات الرسم الناسبة لتنمية القدرة على التفكير الابتكاري بفعلها.

كما يجب على الأسرة الأخذ بعين الاعتبار الاعتبارات التالية [2] :

**أـ إتاحة فرص اللعب لطفلها:** اللعب يؤدي إلى تطوير مهارات الطفل وقدراته على التفكير ومهارة اللغة ،القدرة على دقة الملاحظة،القدرة على التخطيط،العمل على حل المشكلات،وعلى الأسرة اختيار العب ذات القيمة التربوية فالمعرفية، وإلا تمثل خطورة على طفلها.

**ب . تنمية جانب الاستقلال لدى الطفل** :احترام شخصية الطفل وتقويتها والسماح له باتخاذ القرارات ،وعدم الإفراط في حمايته ،تعويده على الاكتفاء الذاتي ،ولا تمد له يد المساعدة إلا عند الضرورة.

**ت . تحلي الطفل بعادة الصبر والتركيز و إتقان العمل** :يرى بعض المربين أنه على الأسرة عند تقديمها أي معلومة للطفل عليها مراعاة مستوى نمو طفلها العقلي ،لان

---

[1]. محمد جابر محمود رمضان، مرجع سابق،ص 52.

[2]. نفس المرجع، ص ص53-54.

المعلومة غير واضحة قد تؤدي إلى إعاقة نموه العقلي كما يجب الاهتمام بالنشاط العقلي للطفل وهذا بفعل توفير أعمال ونشاطات عقلية باستمرار وان تكون خاضعة للأسس التربوية كإثارة انتباه الأبناء إلى الطبيعة وظواهرها.

**3 ـ مجال التربية الاجتماعية** :الأسرة من الجانب الاجتماعي لها تأثير فعال في عادات الأكل والشرب والنوم...الخ وطريقة معاملة الناس وغيرها من الأساليب المتعلقة بالسلوك الاجتماعي ،فالأسرة تقوم بطريق مباشر أو غير مباشر بتهذيب سلوك ابنها ،فهي مسؤولة بدرجة كبيرة عن كل ما يتميز من سلوك في حياته [1].

وقد بين عالم الاجتماع الألماني "**دينية كونيج**" أهمية ودور الأسرة في هذا الجانب في قوله"الميلاد البيولوجي للإنسان الفرد ليس هو الأمل الحاسم في وجوده واستمراره ،وإنما العامل الحاسم هو "**الميلاد الثاني**" أي تكونه كشخصية اجتماعية ثقافية تنتمي إلى مجتمع بعينه وتدين بثقافة بعينها والأسرة بطبيعة الحال هي صاحبة الفضل في تحقيق هذا الميلاد الثاني [2].

وتوجد مجموعة من العوامل التي شكلت الدور المهم للأسرة في هذا الجانب وأعطت لها خصوصية فيه دون مؤسسات اجتماعية أخرى وتتمثل فيما يلي [3]:

- أن الطفل في الأسرة لا يكون خاضعا لسلطان جماعة أخرى غيرها ،وعليه فتزويد الطفل بالمعارف والعادات والقيم التي يتميز بها المجتمع ،تتم في محيط الأسرة وتكون عميقة الأثر.
- أن الأسرة كجماعة أولية تصلح كأداة رئيسية للضبط الاجتماعي.
- تعتبر الأسرة في جميع المجتمعات الإنسانية من أكثر الجماعات الأولية تماسكا، لهذا تتم فيها عملية الاتصال وتنشط عملية انتقال العادات والاتجاهات.
- الأسرة تزود الطفل بمختلف الخبرات أثناء سنواته التكوينية ومما لا شك فيه أن نجاح الطفل في حياته يتوقف على خبراته ومهاراته والتي اكتسبها عن طريق أسرته.
- يمكن تحديد دور الأسرة في مجال التربية الاجتماعية كما يلي :

---

(1) . رابح تركي: مرجع سابق، ص170.

(2) . محمد جابر محمود رمضان، مرجع سابق ، ص ص54-55.

(3) . نفس المرجع ، ص55.

- الأسرة لها دور معرفي في تعليم الطفل اللغة ،وتتيح له فرص التعبير بها وتهيئته لاكتساب الخبرات الاجتماعية المتنوعة.
- تعمل الأسرة على اكتساب الطفل مجموعة من اتجاهات الاجتماعية الايجابية والتعاون ، حب الآخرين والتكافل الاجتماعي بفعل الروابط الاجتماعية الأسرية التي توفرها لأطفالها.
- تهيئ الأسرة الطفل لاكتساب مكانة معينة في البيئة والمجتمع .
- تقوم الأسرة بتوفير المصدر الأول لإشباع الحاجات الأساسية للطفل .
- تكوين الاتجاهات، فالأسرة تساير في تشكيل اتجاهات الفرد من خلال ما تقدمه له من خبرات أثناء تفاعله داخلها.
- تعمل الأسرة على نقل مفاهيم القاعدة القانونية والدينية المعبرة عن ثقافة المجتمع للطفل وحثه على الامتثال لها بغية تحقيق الضبط الاجتماعي .
- بفعل تأصيل مجموعة من القيم والمبادئ والأفكار الاجتماعية داخل الطفل منذ طفولته المبكرة ،يكتسب صفة الانتماء الاجتماعي إلى أسرته والى المجتمع الكلي

**4 ـ مجال التربية البيئية** : تبدأ التربية البيئية للطفل في مراحله المبكرة ما الطفولة، وهذا بفعل تنمية أنماط سلوكية عند الأطفال للتعامل مع بيئتهم المباشرة في المنزل ومع الأصدقاء وفي الشارع وغيرها من الأماكن ،ويمكن تحديد ادوار الأسرة في هذا المجال فيما يلي[1]:

تعويد الأطفال المحافظة على الحدائق العامة وتربية البناءات داخل وخارج المنزل.

تعليم الطفل المحافظة على الموارد الطبيعية من التلوث.

تعويد الطفل ملاحظة بعض الحيوانات والعناية بها حتى يتعلم الرفق بالحيوان،كما يكتسب معرفة بعالم الحيوان .

**5 ـ مجال التربية الوجدانية:** يتعلم الطفل الحب والكراهية من الأسرة وهذا بفعل تفاعله معها ،سواء كانت صلة تعاطف وتراحم أو صلة كراهية وبغض ،فالأسرة إذا كان يسودها الحب والمودة والتساند وإنكار الذات ،نمت وجدانية الطفل نموا متزنا وسليما بعيدا

---

[1] نفس المرجع ، ص ص 57،58.

عن الكبت و العقد النفسية والعكس صحيح ، وقد وجدت بعض الدراسات النفسية أن بعض الحالات العصبية لدى الإنسان سببها يعود إلى سوء معاملة الوالدين أو احدهما للطفل في سنوات عمره الأول (خمس سنوات) ،حيث أدى ذلك وبطريقة لا شعورية إلى إتيانه بتصرفات شاذة دون قصد ،حيث ترسبت تلك التصرفات في منطقة اللاشعور ،وهنا تظهر خطورة تخويف الأم لابنها من كل شيء وفي كل وقت أو معاملته بقسوة وبعنف أو تفضيل أحد إخوته عليه ...وغيرها من الأمور التي لها علاقة بالصّحة النفسيّة للطفل [1].

**6 ـ مجال التربية الجمالية** : إن نظام الحياة المنزلية ،وما يحط بالطفل من أثاث وأدوات له اثر كبير في تكوين الاتجاهات الفنية والجمالية عنده ،فالأسرة لها دور مهم في تكوين وتحقيق التربية الجمالية عند الطفل ويمكن تحديد أدوارها في هذا المجال فيما يلي[2] :

- اصطحاب الأسرة الأبناء للمعارض الفنية، يعودهم على الإرهاف الحسي، ويعطيهم الفرصة للاتصال المباشر بإنتاج العقول والخبرات المختلفة للجماعات والأفراد وتوفير الأسرة للطفل أدوات التعبير الفني.
- تعويد الأسرة الطفل على مشاهدة لوحات فنية سواء على الجدران المنزل أو المتاحف.
- إحاطة الأسرة المنزل بالأزهار المنسقة والحياة المنظمة مما يساعد الطفل على التذوق الجمالي،اصطحاب الأسرة الأطفال لنزهة في أماكن الطبيعة.
- تحقيق التناسق بين أثاث المنزل وألوانه وما فيه من صور ورسوم.
- إحاطة أجواء المنزل بأنغام موسيقية جميلة.

**7 ـ مجال التربية الأخلاقية:** إن الإنسان كائن أخلاقي ،فالخلق خاص به دون غيره من الكائنات الحية ،والفعل الخلقي هو فعل إرادي اختياري قائم على التفكير والاختيار بين البدائل لتحقيق غايات معينة :والأسرة هي المسؤول الأول في تربية وتنشئة الطفل

---

[1]. رابح تركي ، مرجع سابق ،ص170.

[2]. محمد جابر محمود رمضان، مرجع سابق، ص ص61-62.

على القيم والمثل العليا التي تعتبر معيارا لسلوكه ووسيلة لتوجيه سلوكه نحو الخير وإبعاده عن الشر وقد يظهر دورها في تحقيق هذا المجال في العناصر التالية [1]:

- تعويد الطفل احترام ملكية الآخرين .
- تعويد الطفل على تحمل مسؤولية ما أفسده.
- تدريب الطفل على الأعمال المنزلية الخفيفة .
- تعويد الطفل على النظام والتنظيم في حياته اليومية (في ملابسه، في حجرته في فراشه في مأكله).
- تترك الأسرة لأطفالها مسؤولية ترتيب الألعاب ووصفها في مكانها المناسب وترتيب الكتب والأدوات المدرسية.
- تعويد الطفل على تقبل السلطة في المنزل وغيره مع الاعتزاز بالنفس تحت قيادة هذه السلطة ورفض الذل والهوان على النفس.
- خلق الثقة في نفسية الطفل وتشمل الثقة في النفس وفي الآخرين،وفي المربي والثقة بان الإنسان صانع سلوكه ويستطيع تغييره إذا تاه ،ويكون صاحب إرادة وعزيمة.
- خلق روح المحبة والتعاطف بين الفرد وأسرته من جهة وبين الأخريين جهة أخرى.
- إشعار الفرد بان المبادئ الخلقية نابعة من داخل الفرد وليست قوانين مفروضة عليه لأنها مبادئ إنسانية وأنها ضرورة اجتماعية .
- مراعاة الفروق الفردية بين الأفراد واختلافهم في الاستعدادات الأخلاقية،فعلى الأسرة أن تقف إلى جانب أبنائها للتعرف على طبائعهم .
- أن التربية الأخلاقية لا تكون لها قائمة ما لم تكن هناك إرادة قوية عند الفرد في أساس التربية الأخلاقية.

---

[1]. محمد جابر محمود رمضان، مرجع سابق، ص ص68-69.

## المطلب الخامس: التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية

### الفرع الأول:الأسرة الجزائرية التقليدية:

إن المجتمع الجزائري هو جزء من المجتمع العربي الإسلامي ،إذ يتشابه مع العديد من الخصوصيات من حيث البناء والتكوين والوظائف ،فهو مجتمع له ميكانيزمات خاصة في الحياة ،فذكر "**مصطفى بوتفنوشت** "أنه " مجتمع ايديولوجي يتميز بميكانزمات للحياة وصيرورة اجتماعية اقتصادية وسياسية قائمة على نسق من الأفكار والمثل والمعتقدات الخاصة بها والتي تفسر من خلالها كل ديناميكية وأفعال وقرارات " [1]،فالأسرة فيه لها نظام اجتماعي واقتصادي وثقافي خاص بها ، فهي متمسكة بعادتها وتقاليدها وقيّمها إذ: عاش المجتمع الجزائري في فترة ما قبل الاستعمار في وسط عشائري قبلي على أرض مارسوا فيها عملهم الزراعي على أسس تعاونية جماعية [2]، "فالأسرة تتشكل من عدد من الأفراد تتضمن عدة اسر زواجيه تحت سقف واحد "فالعائلة الجزائرية في نطاق المجتمع الجزائري تتكون من الأفراد المشكلين للكيان الاجتماعي والاقتصادي"[3]، فهي أسرة ممتدة سميت في الحضر "**الدار الكبرى**"وعند البدو " **بالخيمة الكبرى**" ، ويتراوح عدد أفرادها بين الستين والعشرين شخصا أو أكثر والقائد الروحي فيها هو الأب أو الجد،النسب فيها ذكوري والانتماء أبوي وتتميز بالتماسك الداخلي والخارجي [4] ، كما أن :الأسرة الجزائرية في نطاق المجتمع المنزلي المسمى عايلة مكونة من اقرب الأقارب المشكلون للكيان الاجتماعي والاقتصادي المؤسس على علاقات التزام متبادلة [5]،بقي هذا النمط مدة طويلة

---

[1] Boutefnouchet( M) ; **System Social et Changement Social en Algeria**, OPU, Alger,S-late,P11.

[2]. محمد السويدي، **مرجع سابق**، ص72.

[3]. مصطفى بوتفنوشت : **مرجع سابق**،ص38.

[4]. نفس المرجع، ص19.

[5]. نفس المرجع، ص19.

ولهذا اعتبر "**بورديو**" الأسرة الممتدة هي الخلية الأساسية في المجتمع الجزائري ... فهي وحدة الأساسية تضم مجموعة من الأسر النووية »[1].

كما أكدت "**شولت Chaulet**" أن "الأسرة في المغرب عرفت ولمراحل طويلة بالعائلة الكبيرة التي تضم إخوة متضامنين فيما بينهم" ، وتسمى"**العايلة** "وهو نمط الأسرة السائدة في المجتمعات المتوسطية القديمة والعائلة كنمط هي الجماعة التي تتكون من رجل متزوج وأبنائه المتزوجين وزوجاتهم مع الأطفال وأحفادهم المتزوجين أيضا ،يعيشون كلهم مع بعض في مسكن واحد [2].

فالأسرة الجزائرية تتميز بالتضامن والتكامل والتماسك والعلاقات فيها بين أعضاء أو عضوات وادوار تعرف بالأب والأم والزوج والزوجة والأخ والأخت بموجب هذه العضوية يصبح كل فرد في الأسرة مسؤولا عن تصرفاته الشخصية فحسب بل عن تصرفات الأفراد الآخرين»[3].

أما فيما يتعلق بالزواج ،فالزواج في الأسرة الجزائرية هو زواج داخلي» [4]،أما النشاط الاقتصادي فقد كان الإنتاج الاقتصادي والاستهلاك جماعيا ،فهو قائم على الملكية المشتركة وكذلك الاستهلاك الجماعي» [5].

لقد اهتمت الأسرة الجزائرية في تنشئتها على الزواج المبكر ولا سيما عند الفتاة ،فقد اهتمت بتربية بناتها على الخلق والسلوك السوي وعلى تجهيزها لبيتها وتوضيح وظيفتها ودورها في التماسك الأسري ورعاية أبنائها ،فلها ادوار داخل المنزل وخارجه كالمشاركة في النشاط الزراعي ،كما تظهر مكانتها أكثر عند إنجابها الذكور ،فالإناث في الأسرة الجزائرية مكانتهن ادني من مكانة الذكور ،حيث يستقبل ميلاد الذكور بفرح أكبر

---

(1). Kouaouc Ali; **Famille ,FEMME ET CONTRACEPTION** ,CENEAP ,Alger ,1992 , P175.

(2). Chaulet Claudine; **La Terre les frères et L'argent** , Tomel ,OPO, Alger,1987.p205.

(3). حليم بركات: **المجتمع العربي المعاصر** ، بحث استطلاعي اجتماعي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1986،1، ص175.

(4) . Chaulet Claudine, op cit ,P204

(5) . Ibid. P 204.

من ميلاد البنت ،لكونه يحافظ على اسم الأسرة وممتلكاتها ،ويمثل مصدرا اقتصاديا ،ويرى فيه الأب رفيق في العمل ووصيا على أمه وإخوته بعد موته» [1].

رغم التحولات والتطورات التي مست المجتمع الجزائري ولا سيّما بدخول الاستعمار الفرنسي سنة1862، إلا أن الأسرة الجزائرية حافظت على بنائها الاجتماعي وعلى موروثها الثقافي ،فمسالة التنشئة والتربية فيها مرتبطة بمسالة ثقافية تدخل في عادتها وتقاليدها وقيمها ،فالتربية في المجتمع قائمة على النضج المبكر للأبناء وتحمل المسؤولية والاعتراف بقداسة الأب وكبير السن والمربي في المدرسة ،فإستقامة السلوك تورث ثقافيا.

**الفرع الثاني:الأسرة الجزائرية الحديثة (النواة):**

إن نظام المجتمع الجزائري بعد الاستقلال والذي تيمز بمجموعة من المركبات التي تعتبر متغيرات هامة وهي التحضر المكثف والسريع ،العمل المأجور كنمط اقتصادي جديد التغير المهم كقاعدة ثقافية جديدة والتمايز الاجتماعي من خلال انتشار قوى اجتماعية متميزة فطبيعيا آن يحدث تغيرا بالمجتمع ونتيجة للتطورات الحديثة التي ميزته (المجتمع الجزائري) في اتجاهه نحو التصنيع والتحضر بعد الاستقلال ،فان شكل الأسرة الممتدة بدا في تغير "فإذا كان هناك ما يميز عصرنا الحاضر فهو سرعة التغير الثقافي ،حتى أن الأشياء التي يحاول الناس الإبقاء عليها دون تغير يصيبها التغير سواء رغبوا في ذلك أم لم يرغبوا ،ومن ذلك كيان الأسرة وعلاقتها التي تتغير استجابة لعوامل التغير المختلفة في ثقافتها وغيرها من الثقافات [2].

فالأسرة الجزائرية تقلص حجمها من النمط الممتد إلى النمط النووي ،انتقال الأسرة الجزائرية من الممتد إلى النووي لم يكن واضحا ولم يكن ليتطور بشكل سريع إلا بعد نزوح الأسرة إلى الوسط الحضري ،ومما لا شك فيه أن النمو الحضري السريع في الجزائر كان نتيجة لتحرك السكان بين المدن والريف،وهذا النمو هو صميم عملية اقتصادية واجتماعية وثقافية [3].

---

[1].Bourdieu( P) ; **Sociologie de l'algerie**, POF, PARIS, 1987, P15.

[2]. عفاف عبد العليم:إبراهيم ناصر، مرجع سابق، ص138.

[3]. محمد السويدي: مرجع سابق، ص88.

ونتيجة للتغيرات التي حدثت بالمجتمع ظهرت مفاهيم جديدة لها تأثير على بنية الأسرة الجزائرية الحديثة "فالجماعة انفصلت بقوة عن القاعدة الأساسية لحياتها الدائمة ألا وهي الأرض ،وكذلك عن نطاقها الاقتصادي السابق ،وهذا الفصل جعلها تفقد منطق نظامها الأسري والاجتماعي العادي [1].

إن الحياة في المدينة تؤثر على الأسرة من حيث الأبناء والسلطة والزواج والإنجاب والوظائف التقليدية للأسرة كالتربية والضبط الاجتماعي ، فمن حيث السلطة في الأسرة نشير إلى أن السلطة في المجتمع الريفي ترتبط بالقيم والعادات والتقاليد ،وهي غالبا ما تتركز في كبار السن ،في حين بدأت السلطة في المجتمع الحضري ترتبط بالوضع الاقتصادي وبالمركز الاجتماعي بالإضافة إلى التغير في المركز المرأة ،بحيث لم تعد السلطة في الأسرة مركزة في يد الزوج ومما زاد في تعميق هذا غياب الزوج لفترات طويلة عن المنزل وخروج المرأة لميدان العمل مما سمح لها بممارسة سلطات أوسع بالقياس على ما كان لها وهي في الريف [2].

ونتيجة للتغيرات التي مست المجتمع الجزائري بعد الاستقلال ،ترتبت عنه تغيرات على مستوى النسق ألقيمي الاجتماعي العام للأسرة الجزائرية ،إذ بدأت الأسرة الممتدة تفتقد ،وظهر نمط الأسرة النووية( الزواجية) ، وهذا راجع إلى عدة عوامل كظهور التحضر والتصنيع ،التعليم ،خروج المرأة للعمل ...الخ ،كما أن التغيرات السوسي وثقافية الناتجة عن التحولات الاقتصادية ،أفرزت قيما جديدة ،ونظاما جديدا بتفعيل التعليم والعمل وظهور الاستقلالية المادية ،مما أدى إلى تغير الأدوار الاجتماعية في الأسرة فأصبحت الأسرة ترتكز في تنشئتها لأبنائها على حب العلم والتعلم والعمل من اجل فرض الذات والاعتزاز بالنفس كما اهتمت بتغيير مكانة البنت من خلال تبني أدوار جديدة تفرض لها مكانة خاصة فقد تغيرت أفكار الأسرة الجزائرية حول المرأة ،فاهتمت بتعليمها في الريف وفي المدينة.

---

(1) . Boutefnouchet( M) , OP CIT, P38.

(2). محمد السويدي: مرجع سابق، ص ص 88-89.

كما تغير مفهوم السلطة الذي كان مرتبطا في الأسرة الممتدة بالقيم والعادات والتقاليد أصبح في الأسر النواة مرتبط بالوضع الاقتصادي والمركز الاجتماعي أكثر من ارتباطه بالقيم والتقاليد وقد أكد "**بارسونز**" في قوله "بالموازاة مع مرور المجتمع الريفي التقليدي إلى نمط المجتمع الصناعي الحضري ،نحضر إلى فقدان حتمي للأسرة الممتدة التي تحل محلها الأسرة النووية [1].

قد أدى هذا التغير إلى تغير ادوار الأزواج إذ أصبح كليهما يمارسان ادوار اجتماعية غالبا ما تكون متساوية إذ يتحملان مسؤولية إدارة الأعمال الأسرية والعمل على تامين حياة رفاهية للأبناء إلا انه تنفرد المرأة غالبا بالجانب العاطفي الذي توفره لأفراد الأسرة الرعاية الكاملة والحنان اللازم التي يتلقاها الأبناء منذ صغرهم [2]،فأصبحت الأدوار تتوزع بين الولدين على أساس التفاهم والتعاون من اجل تحقيق هدف مشترك هو سعادة الأسرة ونتيجة للتثقيف الايديولوجي للأسرة ،ظهرت أساليب تربوية حديثة تم تفعيلها في عملية التنشئة ،إذ أصبحت العديد من الأسر تفضل الأسلوب الديمقراطي في التفاعل الأسري كما ظهر اتجاه المساواة في المعاملة بين الجنسين ،فاهتمت الأسرة بتنمية المعارف والمهارات لأبنائها ،كما ركزت على الجانب التعليمي لأنه متغير مهم في إحداث تغير على مستوى الأدوار وفرض المكانة الاجتماعية ،إضافة إلى الاهتمام بالعامل التربوي إذ يقول "**جون ديوي** "إن التربية هي الوسيلة للتقدم الإنساني ،وأنها الأساس الذي يجب أن يقوم عليه كل إصلاح اجتماعي [3].

وما يمكن قوله هو انه هناك تباين بين الأسر فيما يتعلق بتربية وتنشئة أبنائهم ،فرغم النمط الحضاري المفعل في عدة أشكال إلا أن السلوك الانحرافي حاضر وممارس في الواقع ،مما اوجب ظهور عدة ظواهر اجتماعية كالإدمان ،التشرد ،الجريمة...الخ.

---

(1). Kouaouc ( A), op cit, P175.

(2). نادية بلحاج : <u>المرأة والوضع الأسري</u> ، مطبعة المعارف الجديدة ، الرباط 1997، ص21.

(3). عبد الحميد حسني :احمد رشوان: <u>الأسس النفسية والاجتماعية للابتكار</u> ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ،200،ص184.

## المبحث الثالث: المدرسة ودورها في التنشئة الاجتماعية

### المطلب الأول: تعريف المدرسة وعوامل ظهورها

#### الفرع الأول: تعريف المدرسة

تتباين تعريفات المدرسة بتباين الاتجاهات النظرية في مجال علم الاجتماع التربوي كما تتنوع بتنوع مناهج البحث الموظفة في دراستها ،ويميل اغلب الباحثين إلى تبني الاتجاه النظمي في تعريف المدرسة فهي نظام اجتماعي دينامي معقد ومكثف،كما ينظر إليها أنها مؤسسة تهدف إلى تحقيق التواصل بين تجربة التعليم المدرسية والتجارب الاجتماعية التي تجري في المجتمع [1].

وقد عرفها "**فرديناند بويلسون Ferdinand Bouisson**" أنها "مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من اجل إعداد الأجيال الجديدة ،ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية [2].

كما عرفها "**فريدريك هاستن**" بأنها "نظام معقد من السلوك المنظم الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم ،كما ينظر إليها "**ارنواد كلوس Arnold Clausse**" بأنها نسقا منظما من العقائد والقيم والتقاليد وأنماط التفكير والسلوك التي تتجسد في بنيتها وفي إيديولوجيتها الخاصة ، كما يرى "**شيبمان Shipman**" انها شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ ،حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية [3].

"المدرسة هي الأداة من أدوات الضبط الاجتماعي ،فهي جزء من المجتمع ،أوجدها بقصد المحافظة على بقائه واستمراره ،وثبات نظمه ومعاييره الاجتماعية ونقل ثقافته وخبراته ومعارفه من الجيل السابق إلى الجيل اللاحق، بفعلها يتعلم التلاميذ الأهداف المحددة ثقافيا وترتيبها الهرمي و الأساليب المشروعة والمتعارف عليها في تحقيقها وإدراك نظم

---

[1]. علي اسعد وطفة، علي جاسم شهاب : علم الاجتماع المدرسي، مرجع سابق، ص16.

[2]. نفس المرجع ، ص 16.

[3]. نفس المرجع ،ص17.

الثواب والعقاب المعمول بها في المجتمع مما يؤدي إلى تفاعلهم وقيامهم بأدوارهم الاجتماعية المتوقعة" [1].

المدرسة عبارة عن نظام خاص من أنظمة التفاعل الاجتماعي ،فهي مؤسسة اجتماعية تتميز بوضوح في الوسط الاجتماعي خارجها ،وهي الحلقة الثانية بعد الأسرة في تطور الطفل فكريا واجتماعيا وتعاونه على الاندماج في المجتمع الكبير ..تمثل حلقة متوسطة مابين المنزل والمجتمع وفيها تحصل عملية فطام ثانية هي عملية الفطام الاجتماعي عن الأسرة ،وهي لا تقل خطرا في حياة الطفل عن عملية الفطام الأولى عن ثدي الأم [2].

كما عرفها احد المربين أنها" هناك مؤسسات رئيسية خمس تتولى أمر الحضارة محتفظة بماضيها وصائنة حاضرها ومؤمنة مستقبلها التقدمي، وهذه المؤسسات هي :البيت والمدرسة والدولة ومؤسسة العمل ومؤسسة الدين...الفكرة التي تقوم عليها المدرسة فهي التنشئة ، تنشئة الجسم والعقل معا ،وعلى هذا تكون المدرسة قد أسدت إلى الطفل ما أسدته العصور إلى الجنس البشري بأسره[3].

المدرسة مؤسسة اجتماعية مكملة للأسرة ،تشرف على عملية التنشئة الاجتماعية وتزود الطفل بالمهارات والخبرات الاجتماعية والعلمية والمهنية الجيدة إلى درجة التأهيل الاجتماعي المقبول[4].

---

[1]. مهرة سالم محمد القاسمي : مرجع سابق، ص ص132-133

[2]. عبد الله رشدان ،نعيم جعنيني: **المدخل إلى التربية و التعليم**، دار الشروق للنشر والتوزيع ،ط2، عمان، الأردن الإصدار الخامس ،2006 ، ص280.

[3]. نفس المرجع ،ص280.

[4]. عامر مصباح: **مرجع سابق**، ص110.

**الفرع الثاني:عوامل ظهور المدرسة:**

يرجع كل من "**السيد علي ستا**" و "**نادية عمر الجولان**" عوامل نشأة المدرسة إلى[1]:

- إشباع دائرة الأنشطة الاجتماعية والاقتصادية من المجتمع وتزايد متطلبات تلك الأنشطة من المهارات والقرارات ،مما أدى إلى تزايد في مسؤولية الإعداد والتوزيع عن إمكانية المسافر من المجتمع بنشوء هيئات تتولى بعض تلك المهام والمسؤوليات لتدريب الأفراد وإعدادهم.
- اختلاف نمط المجتمعات عن النمط التقليدي للأسرة والعشائر ،حيث كان الانتهاء قائما على الدم والإقليمية ،بينما ظروف الحياة في المجتمعات المعاصرة أصبحت مغايرة تماما لظروف الحياة والروابط و التجمعات التقليدية ،إذ أصبحت المجتمعات تظم أكثر من طائفة عرقية وأكثر من نمط ثقافي فرعي ،مما أدى إلى الحاجة إلى تزايد المؤسسات التربوية لتؤدي مهامها الوظيفية وتساهم في دعم الولاء والانتماء للمجتمع الكبير ، وتأكيد عوامل الضبط والاستقرار في نطاق المجتمع.
- تزايد التراث الثقافي للمجتمعات البشرية ، وحاجة المجتمع لهيئات ومؤسسات تعمل على حفظ التراث ونقله بين الأجيال ، وذلك ما لم تستطيع الأسرة والعشيرة عمله ،وهنا ظهرت الحاجة إلى نشأة المؤسسة التربوية لنقل التراث الثقافي بين الأجيال ،والمحافظة على وجود المجتمع واستقراره .

تعقد التراث الثقافي وتنوع عناصره مما أدى إلى تزايد المعرفة وتعقدها ، وعليه فأصبح من الصعب على العشيرة والجماعة التقليدية تبسط التراث كي يسهل نقله بين الأجيال مما أدى إلى نشأة المؤسسة التربوية لتتولى مسؤولية تبسيط التراث الثقافي ونقله بين الأجيال.

تزايد توقعات المجتمع من الأعضاء سلوكيا واتجاها وخاصة بالنسبة للقضايا والمشكلات العامة التي تواجه المجتمع مما أدى إلى نشأة المؤسسة التربوية التي يعتمد عليها المجتمع في ترشيد سلوك الأفراد والجماعات .

---

[1]. السيد على شتا ، فادية عمر الجولاني:علم الاجتماع التربوي، مرجع سابق،ص ص144-145.

يشكل الاتصال والاحتكاك بين المجتمعات البشرية إحدى العوامل الهامة التي دعت لوجود مؤسسات تربوية ،لأنه يترك تأثيراته على ثقافة المجتمع واستقراره ،كما يولد الحاجة لتأكيد أو غرس بعض الآراء الثقافية واستبعاد بعضها.

التقدم الصناعي والتكنولوجي وارتفاع مستوى التقنية المعاصرة وما ترتب عليها من تقدم المجتمع وتخلفه وإشباع دائرة التخصص ،الأمر الذي أدى إلى تعاظم دور المدرسة ،كما أدى إلى تطوير برامجها وتقنياتها بالصورة التي تجعلها تتجاوب مع التقنيات الحديثة حيث تتمكن من تدريب الأجيال عليها وإعدادهم حسب حاجات المجتمع من أعضائه لاستثمار التكنولوجيا المتطورة وتوظيفها في تنمية المجتمع وعدم تقدمه واستقراره في نفس الوقت.

**المطلب الثاني:أهمية المدرسة وخصائصها:**

**الفرع الأول:أهمية المدرسة:**

تعتبر المدرسة الاجتماعية الأهم في تعويد الطلاب على القيم والمعايير، وما يرتبط بها من عادات تتصل بالعملية التعليمية التعلمّية ..... كما تلعب المدرسة دورا هاما وخطيرا في تنشئة الأفراد اجتماعيا[1].

فالمدرسة هي المحيط الاجتماعي الذي يتم فيه نقل الطفل من محيط الأسرة الضيق إلى الانفتاح على الآخرين وعلى المجتمع الواسع ،كما أنها تؤدي إلى تدعيم الكثير من المعتقدات والاتجاهات والقيم الحميدة التي تكونت لدى الطفل في البيت ،وتمكنه من تعلم طرق التفاعل الايجابي مع أقرانه ومحيط مدرسته وتدربه على ممارسة العلاقات الإنسانية مع غيره [2].

المدرسة تمثل المجتمع المحلي للطفل الذي يشعر في بيئته الاجتماعية بذاته ووجوده وشخصيته من خلال شغله لمقعد بيداغوجي في القسم ومناداته باسمه وأمره بفعل واجبات منزلية ومحاسبته عليها وتلقيه لألوان من الجزاء أو العقاب على سلوكه وتصرفاته [3].

---

[1]. سلطان بلغيث : مرجع_سابق، ص106.

[2]. عامر مصباح: مرجع_سابق، ص112

[3]. نفس المرجع، ص112.

التربية والتعليم مخبر لصناعة الأجيال والمعلم هو الصانع الماهر الذي يتولى صقل وبلورة عقول الناشئة ،وحوادث التاريخ تؤكد أن الألمان لما انتصروا قالوا انتصر معلم المدرسة الألمانية [1].

إن التعليم بشكل عام، يساهم في زيادة دخل الأفراد ورفع مستوى معيشتهم ويقلل من الفروق الفردية الاجتماعية ، فهو المحرك والدافع إلى فرض المكانة الاجتماعية وتغيرها في الواقع ،فهو عامل فعال في إحداث النمو الاقتصادي والاجتماعي والسياسي و الثقافي للمجتمعات.

**الفرع الثاني: خصائص المدرسة:**

اعتمد "**ارفنج جوفمان**" في تحليله لخصائص التنظيم العامة على طبيعة الأسلوب التنظيمي ،ونوع السلطة السائدة فيه وقد انطلق من مقولة مفادها أن توفر الفاعلية كخاصية من خصائص التنظيم يعتمد على نمط السلطة السائدة في التنظيم نفسه ،وفيما يلي تحديد الخصائص العامة للتنظيم عند "**ارفنج جوفمان**" وتطبيقاته في المدرسة كتنظيم اجتماعي[2]:

- تجرى جميع أوجه نشاط التنظيم في مكان واحد ،ينطبق على المدرس كتنظيم تربوي إذ يتم انجاز النشاط التربوي في مبنى المدرسة كي يتم تنفيذ هذا النشاط تحت مسؤولية سلطة واحدة ،ويختلف هذا التنفيذ باختلاف الإجراءات المتعلقة بإتخاذ القرار.
- في بعض المدارس يشترك مدير المدرسة مع المدرسين و أولياء الأمور والطلاب في بعض الأحيان، بينما في مدارس أخرى قد يكون زمام السلطة المتعلقة باتخاذ القرار في يد مدير المدرسة وحده.
- يتم تنفيذ كل جانب من جوانب النشاط بخصوص جماعات وفئات معينة تعامل بنفس المعاملة وتقوم بنفس الأعمال ، وتصنيف هذه الجماعات في المدرسة يختلف أو يتم حسب أسرهم ،أو على أساس هوايتهم أو معاملتهم كأفراد.

---

(1). سلطان بلغيث : ، مرجع سابق، ص106

(2). السيد على شتا ، فادية عمر الجولاني: مرجع سابق، ص ص154-157

- هناك جدولة زمنية للقيام بالنشاط اليوم داخل التنظيم وفي نطاق المدرسة يتم تنفيذ الأنشطة التربوية وفقا لجدول زمني يوفر تكامل هذه الأنشطة قد تختلف عملية تنفيذ الجدول زمني طبقا لتوفر درجات المرونة والتشدد داخل المؤسسة ذاتها.
- يفترض تتابع أنشطة التنظيم اليومية وفقا المجموعة من القواعد الرسمية المعلنة ومن خلال طائفة من المسؤولين عن متابعة هذه الأمور وتنظيم تلك الأنشطة ويختلف حجم تلك القواعد الرسمية والحاجة للإشراف من تنظيم مدرسي لأخر.
- تأتي تلك الأنشطة مع بعضها المختلفة مع بعضها في نطاق خطة مدرسية وفيها يتم تصميم خطة لتلبية الأهداف الرسمية للمؤسسة ،وفي نطاق المدرسة تختلف تلك الخطط من حيث تاريخ وضعها من ناحية ومن ناحية أخرى يكون هذا الاختلاف نتيجة توفر عنصر عند وضع تلك الخطة والأسلوب الذي اتبع في وضعها.
- يوجد حاجز يفصل بين طائفة الغالبية المحكومة داخل المؤسسة والطائفة المشرفة وهذا الحاجز القائم بين المدرسين والطلاب يختلف باختلاف المدرسة ،ففي بعض المدارس تكون المسافة كبيرة بين الطلاب والمدرسين ،وفي مدارس أخرى تكون المسافة البسيطة وفي قلة تكون العلاقة على أساس متوازن تتم فيه المساواة بين الفئات المتفاعلة.
- تنظر كل جماعة للأخرى من منظور ضيق وعدواني وجامد من حيث التصور والنظرة للأخر ،وبالنسبة للتنظيم المدرسي تبين من التوثيق التربوي لهذه القضية انه في بعض الأحيان فد يكون هناك ضرورة لأسلوب الجبر والإلزام في عملية التعليم ، وقد يكون هناك حاجة ماسة في أحيان كثيرة للتعاون والتعاطف بين الجماعتين.
- تميل فئة الهيئة الإدارية الشعور بالتمايز والأفضلية وسداد الرأي دائما ،تشعر فئة الطلبة بالدونية والملازمة ،قد يتوفر الشعور بالفوقية أو الدونية بين الجماعات بقدر ما يكون حوادث الشعور بالعدوانية بينهما .
- الحراك الاجتماعي بين الجماعتين مقيد بصورة متطرفة كما أن المسافة الاجتماعية بينها كبيرة جدا.
- إن مرور المعلومات للجمهور حول خطط المؤسسة مقيد بضوابط كثيرة كما أن الجمهور لا يشارك في صنع القرارات المتعقلة بمصيره ،فالطلبة لا يعلمون شيئا عن القرارات المتعلقة بهم إلاّ بعد تطبيقها .

- لحوافز العمل دلالة بسيطة خارج المؤسسة، فالإشارات والعلامات التي تمنح للتلاميذ داخل المدرسة لا يكون لها دلالة واضحة بالنسبة لمن هم خارج المدرسة.
- لا تلتقي الجماعات ببعضها إلا في النطاقات الرسمية ،وبالنسبة للمدرسة يتم التفاعل على نطاق غرفة الفصل ، أما بالنسبة للاحتكاك غير الرسمي فيتم في أضيق الأوقات والحدود.
- هناك حوافز قائمة بين من هم داخل التنظيم والعالم الخارجي ،وبالنسبة للمدرسة نجد أنّ الخط الأبيض في الملعب يشكل الفاصل بين الجمهور والتلاميذ كما أن العلاقات واللافتات التي توضع في أماكن معينة تشكل الفاصل بين الجمهور الخاص والتلاميذ،وهناك القلة من المدارس التي تفتح مكتبها للجمهور الخارجي ، وبذلك تقلل من الفواصل بين التلاميذ والجمهور الخارجي .
- يحرم أعضاء المؤسسة من بعض حقوقهم الأساسية،كان يحرم من ارتداء ملابس معينة... وقد يتمتع بعض الأشخاص من ذوي المكانة العالية بسلطة ونفوذ على المؤسسة من الأشخاص ذوي المكانة الدنيا في التنظيم .
- من الأمور المتوقعة من أعضاء التنظيم أن يكون متشربين لمعايير المؤسسة وقواعدها فالقاعدة الأساسية أن يتعلم عن مدرستهم قواعد التعامل والتفاعل في المحيط المدرسي ويؤكد "**جوفمان** "أن توفر هذه الخصائص وتكاملها مع بعضها تشكل قوة للتنظيم وتنقص قوته وتضعف كلما تناقصت هذه الخصائص.

## المطلب الثالث:عوامل نجاح المدرسة ومجالات تربية الطفل فيها

### الفرع الأول:عوامل نجاح المدرسة:

تتميز المدرسة بمجموعة من العوامل،لا توجد في باقي المؤسسات التربوية الأخرى وهي [1]:

**1 ـ الأهداف التربوية** : تعد الأهداف التربوية من أهم العوامل الأساسية التي ساعدت المدرسة على النجاح في مجالات تربية الطفل (التلميذ ) ،وهذا من عدة منطلقات منها

---

[1] . محمد جابر محمود رمضان: مرجع سابق،ص ص68-73.

مساعدة هذه الأهداف على تنسيق الجهود بينهما وبين باقي مؤسسات المجتمع الأخرى وعلى رأسها الأسرة ،كما تنطلق هذه الأهمية من مساعدة هذه الأهداف المدروسة أيضا على تحقيق دورها التربوي تجاه الطفل ،كما تتسم هذه الأهداف بمجموعة من السمات التي تجعل منها عاملا من عوامل نجاح المدرسة في مجالات تربية الطفل ،منها الواقعية العصرية.

**2 ـ المناهج:** يشير المفهوم الحديث للمنهج إلى مجموعة الخبرات المربية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى تعديل سلوكهم ،وعليه فهو يساعد على تحقيق النمو في كافة الجوانب المختلفة للتلميذ الجسمية والعقلية،الاجتماعية،النفسية،الفنية،بصورة متوازنة في كافة الجوانب.

المعلم: يعد المعلم من العوامل الرئيسية التي تساعد المدرسة على النجاح في مجالات تربية الطفل ،فهو قائد العمل التربوي والتعليمي بداخلها ،وهو بمثابة المستثمر الذي يستثمر ويوجه ما يوجد في بيئة المدرسة من إمكانيات بشرية ومادية للوصول بالمنتج النهائي إلى أعلى درجة من درجات الجودة.

**3 ـ الإمكانيات المدرسية:** تتوافر في المدرسة مجموعة من الإمكانيات تساعد في أداء رسالتها التربوية والتعليمية، كمبنى المدرسة ،الكتاب المدرسي الوسائل التعليمية ،حجرات الدراسة والملعب..الخ، وتعد المكتبة المدرسية إحدى هذه الإمكانيات ومن أهمها ...كما يوجد المسرح المدرسي يمارس من خلاله التلاميذ أنشطة متنوعة ،هذا يساعد المدرسة ويعطيها القدرة على القيام بدورها التربوي في كافة جوانب تربية الطفل.

**الفرع الثاني : مجالات تربية الطفل في المدرسة:**

تعتبر المدرسة شريك الأسرة في إتمام تربية الطفل وذالك على النحو التالي[1]:

- **مجال التربية الجسمية** : بين احد المربين أهمية المدرسة في تربية الطفل من الناحية الجسمية حيث أشار إلى أن الناشئة (التلاميذ) تمضي جزءا كبيرا من حياتها في المدرسة حيث يكتمل نضج جانبها البدني ،فالمدرسة تؤدي إلى النهوض بمستوى الكفاية الجسمية وذلك باهتمامها بمجموعة من الأنشطة بجانب الأنشطة البدنية ،وهذا

---

[1] . نفس المرجع: ص ص74-97.

بتعدد أدوارها في تحقيق التربية الجسمية للطفل،كما تعمل على نشر برامج التربية الصحية المدرسية بفعل التطبيق العملي للتعليمات والإرشادات الصحية وذلك بأساليب متعددة كتزويد الفل بمعلومات تخص الجانب الجسمي ،دقائق التغذية، وسائل الوقاية من الأمراض طرق المحافظة على الصحة العامة...الخ.

- **مجال التربية العقلية** : لا تقل مسؤولية المدرسة نحو تنمية عقول التلاميذ أهمية عن مسؤولية أسرهم ،وهذا لما تمتلكه المدرسة من إمكانات تساهم بشكل كبير في تنمية عقل الطفل ،لذا ينظر الكثير للوظيفة الفكرية للمدرسة على أنها من أهم الوظائف ،فطريقة الطفل في التفكير تتوقف بدرجة كبيرة على نوع التربية المدرسية التي يتعرض لها ،ففي كل الأطر المنظمة للعمل التربوي تأتي التنمية العقلية العلمية في المقام الأول ،لذا تتنوع المواد الدراسية لخدمة هذا الغرض.
- **مجال التربية الاجتماعية:** المدرسة عبارة عن نظام خاص من أنظمة التفاعل الاجتماعي ،فهي المؤسسة التنشيئية الثانية بعد الأسرة التي تساهم في تطور الطفل فكريا واجتماعيا وتساعده على الاندماج في المجتمع الكبير فهي حلقة متوسطة ما بين المنزل والمجتمع ،وفيها تحدث عملية الفطام الثانية ،وهي الفطام الاجتماعي عن الأسرة وعليه فتقوم باستكمال ما بدأته الأسرة في مجال التربية الاجتماعية، إذ تقوم بعملية التطبيع الاجتماعي للتلاميذ وتنشئتهم على ثقافة المجتمع ومعايره الاجتماعية وقيمه الروحية ومع تزويدهم بالمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من التكيف مع المجتمع .

وتتميز المدرسة بمجموعة من المميزات أعطت لها أهمية في مجال التربية الاجتماعية للطفل وهي : المدرسة يسودها تنظيم خاص محدد المعالم يوضح طريقة التفاعل الاجتماعي فيها ، كما تضم المدرسة أفراد معينين تسود بينهم علاقات اجتماعية خاصة،فالمدرسة بها أساتذة وتلاميذ وإداريون وعمال يتفاعلون مع بعضهم البعض مما يؤدي إلى تنمية الكثير من القيم والمفاهيم التي تتأثر بها شخصيات التلاميذ.

كما أن المدرسة تتميز بثقافة خاصة ، تتكون من القيم والأنماط السلوكية تستخدم في تحقيق التفاعل بين أفراد المجتمع المدرسي.

- **مجال التربية البيئية:** أشارت الكثير من فلسفات تربية الطفل إلى الدور الكبير الذي ممكن أن تقوم به في التربية البيئية للطفل ،وهذا بفعل عناصر منظوماتها

التربوية،فالأنشطة المدرسية تساهم بشكل كبير في إكساب الأطفال (التلاميذ) الكثير من الاتجاهات البيئية الايجابية نحو المياه الغذاء،الاهتمام بالغطاء النباتي ...الخ ن وقد تساهم الأنشطة المدرسية في تحقيق مجموعة من الأهداف ذات العلاقة الايجابية بالتربية البيئية منها تنمية الاعتماد على النفس وهو يعد نقطة البداية في تحقيق أهداف التربية البيئية إدراك أهمية الفرد بالنسبة للجماعة فمن بين الأسباب التي تؤدي إلى تلوث البيئة هو عدم إدراك الفرد لأهميته بالنسبة للمجتمع والتي ينتج عنها اللامبالاة والتواكل ....لذا تساهم الأنشطة المدرسية في مساعدة الفرد على إدراك أهميته ومسؤوليته تجاه الجماعة والمشاركة في كل المشكلات البيئية ،الإيمان بأهمية التخطيط وهذا لتحقيق أهداف في إطار زمني معين ،ويحتاج حل المشكلات البيئية هذا الاتجاه.

• **مجال التربية الأخلاقية**:إن التربية الأخلاقية في المدرسة قائمة على إكساب الطفل مجموعة من المعايير وأنماط السلوك ذات الصيغة الخلقية والتربية الأخلاقية قائمة على ثلاث جوانب وهي:

- **الجانب المعرفي**: الذي يزود التلاميذ بالمعارف والمعلومات المرتبطة بالقيم .

- **الجانب الوجداني** : الذي يتمثل في إيمان الطفل بالسلوك الأخلاقي القائم على وجود مجموعة من القيم داخله .

- **الجانب السلوكي** : يهتم بتدريب الطفل على العمل الأخلاقي أي يساعده على تطبيق ما تعلمه من قيم أخلاقية في واقعه الاجتماعي.

ويؤكد المربون على دور المدرسة في تقوية القيم الأخلاقية التي يتلقاها الطفل في البيت ويظهر هذا الدور من خلال نفوذ و تأثيرات عناصر البيئة المدرسية من أساتذة ومناهج وأنشطة متنوعة تساعد على تأكيد هذه القيم.

• **مجال التربية الجمالية**: المدرسة بوصفها بيئة اجتماعية مماثلة للمجتمع تسعى إلى تقديم خبرات جمالية مغذية للتلاميذ ،إذ تساعدهم في حل الكثير من المشكلات الجمالية في المجتمع ،كما تساهم في حذف كل المظاهر المشينة في بيئة التلاميذ الحاضرة بهدف التصفية والسمو ،فالمدرسة تساعد على تنمية الإحساس بالجمال وتقديره والاستمتاع به، فاهتمام التلميذ الداخلي بالمادة الدراسية وعمله على أن يصل بدرسه إلى أقصى كمال ممكن يساعد على إشباع الاستمتاع الجمالي ،ورؤيته المناظر الجميلة

في المدرسة والعلاقات التي تبنى على الحب والحنان ،والتفكير المنظم المنسق الذي يعمل على الوصول إلى هدف معين ، والإدارة المنظمة التي تعني باحترام الفرد الإنساني وتشجيعه على التعبير عن طاقاته ، والاتصال اللغوي بين التلاميذ وبين هيئة التدريب على أساس من اختيار للألفاظ...كل هذا يؤدي إلى تنمية الحاسة الجمالية فالمدرسة يمكن أن تقوم بالعديد من الأدوار في مجال التربية الجمالية من خلال ما تمتلك من إدارة ، تنظيمات مدرسية، مناهج ، أبنية تساهم بشكل فعال في تحقيق التربية الجمالية فهي التي تعمل على اكتشاف المواهب والميول الفنية ، تنمية القدرة على الإحساس بالجمال وملاحظته ، تدريب الأطفال على إصدار الأحكام الجمالية ولا سيما لذا كانت المدرسة منقاة ومصفاة من شوائب المجتمع الخارجي ، حيث يستطيع الطفل أن يرى في بيئته المدرسية كل ما هو جميل من شكل وقول وفعل ، وعليه فالمدرسة إذن تساهم في تحقيق الكثير من أهداف التربية الجمالية.

**المطلب الرابع: وظائف المدرسة والعلاقة بينها وبين الأسرة:**

**الفرع الأول: وظائف المدرسة:**

للمدرسة ثلاث وظائف أساسية وهي[1]:

**المدرسة أداة استكمال:** تقوم المدرسة باستكمال ما بدأته المؤسسات الأخرى من الأعمال التربوية وعلى رأسها البيت .

**المدرسة أداة تصحيح:** تقوم المدرسة بتصحيح الأخطاء التربوية التي قد ترتكبها النظم في المجتمع.

**المدرسة أداة تنسيق:** تقوم المدرسة بتنسيق الجهود التي بذلتها سائر النظم الاجتماعية في سبيل تربية الأطفال ويظّل الاتصال دائم بها لترشيدها إلى أفضل الأساليب التربوية وتتعاون معها على تنشئة الجيل الجديد أحسن تنشئة.

---

[1]. عبد الله رشدان ، مرجع سابق، ص280.

كما يرى "**جويل روسني Rosnay**" أنّ وظيفة المدرسة لا تقف عند حدود نقل المعارف الموجودة في بطون الكتب فحسب ، وإنّما في عملية دمج هذه المعارف في أوساط المعنيين بها" [1]، وينظر "**جون ديوي** "إلى المدرسة بأنّها "مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صور أولية بسيطة "[2] كما يقول: "أنّ المدرسة هي قبل كل شيء مؤسسة أوجدها المجتمع لانجاز عمل خاص هو الحفاظ على الحياة الاجتماعية وتحسينها،وتكمن وظيفة المدرسة كما يرى "**كلوس Clausse**" في تحويل مجموعة من القيم الجاهزة والمتفق عليها اجتماعيا إلى المنتسبين إليها طلاب وأطفال وتلاميذ ،وقد مارست المدرسة هذا الدور في العصور القديمة والوسطى كما هو الحال في القرن التاسع عشر"[3].

كما أشار"**معن خليل عمر** " إلى أن الوظائف الثقافية للمؤسسة التربوية تتمثل فيما يلي[4]:

**نقل التراث الثقافي:** هذه الوظيفة من أهّم الأنظمّة التي تقوم بها المدرسة إذ تساهم في ديمومة بقاء المجتمع من خلال تعاقب الأجيال ،حيث تنقل العناصر الثقافية من جيل إلى أخر عبر العملية التعليمة التعلمية التي لا تحدث أليا وإنّما بفعل الإشراف والتوجيه .

**تبسيط التراث الثقافي:** نتيجة للكم الهائل للتراث الثقافي و تنوعه ،فمن الصعب على الناشئة استصعابه ،الأمر الذي أدى إلى تدخل المدرسة ومشاركتها في تبسيطه مع ما يتوافق مع الناشئة من قدرات عقلية ومراحل نمو حتى تستطيع فهمه واستيعابه.

**تنقية التراث الثقافي:** تحرص المدرسة عن أداتها لوظيفة النقل للتراث الثقافي من جيل إلى أخر بعملية تنقية وتطويره وتطهيره من الشوائب والخرافات

**التماسك الثقافي و الاجتماعي :** تعمل المدرسة على توجيها أبناء المجتمع على ثقافة و فكر واتجاهات مشتركة لفعل التنسيق بين المؤثرات المختلفة وإكساب الناشئة اتجاهات فكرية منسجمة ومتوافقة.

---

[1]. علي اسعد وطفه، على جاسم شهاب، مرجع سابق ، ص33.

[2]. نفس المرجع ،ص34

[3]. نفس المرجع، ص34.

[4]. معن خليل عمر ،التنشئة الاجتماعية، مرجع سابق، ص ص173-174.

**القضاء على الصراع الثقافي بين الأمة الواحدة:** تعمل المدرسة على إذابة الصراع تعليم اللغة الوطنية وآدابها والمواد الاجتماعية الوطنية لخلق الشعور بالانتماء لدى الناشئة وتحقيق الانسجام الاجتماعي والوحدة الوطنية .

**تنمية أنماط سلوكية جديدة :** لمسايرة التقدم والتكيف السريع مع التغيرات تقوم المدرسة بطرح مفاهيم جديدة نبعد فيها التعصب والجمود العرقي والثقافي والطائفي.

**تنمية الابتكار والإبداع الفني :** تفعلها المدرسة لخلق استثمارات ثقافية مستقبلية عند الناشئة.

إعداد الناشئة معرفيا وسلوكيا وأخلاقيا وفنيا وبدنيا.

يميل جل المهتمين بوظائف المدرسة باستثناءات قليلة إلى تحديدها في ثلاث وظائف أساسية كبرى مركبة وهي [1]:

**وظيفة حفاظية Conservatoire و المحافظة Conservatrice** ":تعني وظيفة المحافظة حسب" **فيلاش Villars** "أن المدرسة تحاول نقل تراث الماضي إلى الجيل الحاضر بتبسيطه وانتقائه ،باعتمادها على نظام تربوي منفتح على التجديد والتقدم ولا تنغلق في الماضي وتتقوقع داخله ولا ترفضه كلية وهذا ما يؤكده "**دوركايم** " حسب "فيلاس " حينما قال "إن المستقبل لا يمكن أن يتم تناوله من عدم إننا لا نستطيع أن نبنيه إلا بواسطة أدوات تركها الماضي .

غير أن وظيفة"**الحفاظية** "هذه تتحول غالبا إلى وظيفة "**المحافظة**"وتتعامل مع الماضي كقيمة في حد ذاتها وتبرر الجمود الاجتماعي والمدرسي محاولة إعادة إنتاج نفس البنيات الاجتماعية التي أنتجتها.

**وظيفة الإعلام والتكوين Information – Formation** " "دور المدرسة لا يقتصر على تقديم المعارف والمعلومات ،وإنما هي "**تخبر**"و"**تكون** " الناشئة إذ تحاول القضاء على الأمية بفعل الكتابة والقراءة والمعارف وفي نفس الوقت تقوم بتأسيس العقلانية والموضوعية أي تشكيل الفكر العلمي فهي تتراوح بين المعرفة (الإعلام) والفعل (تكوين )

---

[1]. خالد منير ،إدريس القاسي وآخرون ، المدرسة ووظائفها ،سلسلة التكوين التربوي ، مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء ،ص ص42-45.

للتأثير بعمق في حياة المجتمع عبر المتعلمين ،وحينما تهتم المدرسة بوظيفة الإعلام فإنّها تقدم معلومات متناثرة ومتراكمة وأحيانا متناقضة (مجرد أخبار) لا رابط بينهما ولا علاقة بواقع التلميذ ، وحينما تغلب وظيفة التكوين على وظيفة الإعلام فإنّها تهدف غالبا إلى تحقيق تعليم كيفي يتعامل مع المعرفة في نسقيتها وفق منظور يربط المعرفة بالواقع فإذا كانت وظيفة الإعلام تزود المتعلم بالمعرفة فان وظيفة التكوين هي التي تؤثر فعليا في المتعلم وعبر هذه الأخيرة يؤثر المتعلم في المعرفة .

**وظيفة التطبيع الاجتماعي أو الوظيفة السياسية: Socialisation Fonction palmitique**" التداخل الكبير بين الوظيفة الاجتماعية والوظيفة السياسية للمدرسة يشكل وحدة ،فالمدرسة تقوم بعملية التنشئة الاجتماعية أو التطبع الاجتماعي –السياسي بفعل الأعراف والقيم الاجتماعية الموضوعية (وظيفة اجتماعية) ،وبما أن المعرفة التي تقدمها تكون موجهة إيديولوجيا تهدف إلى تشكيل مواطن وفق نموذج اجتماعي – سياسي (وظيفة سياسية) .

يظهر خلال هذه الثنائية ( الاجتماعية ،السياسية) إن الطاقة الكامنة والديناميكية للمدرس تتجسد في جدلية الفردي والاجتماعي.

**الفرع الثاني: العلاقة بين الأسرة والمدرسة ( التكامل بين الأسرة والمدرسة):**

إنّ الفعل التربوي لا يتم وفق منظور أحادي الجانب لا تقوم به المدرسة وحدها دون مشاركة الأسرة ،فضرورة التكامل في الأدوار بينهما ضرورية من أجل تحقيق فعل تربوي سوي قادر على إعطاء المكانة الاجتماعية اللائقة للفرد "[1] ، اعتبر المربون هذه العلاقة ثالوثا يجب أن يضل في تواصل وتعاون مستمرين وجسرا محكوما بالفاعلية وتعزيز الاتصال والتواصل"[2].

نظرا لأهمية أولياء التلاميذ ودورهم في تعزيز ودعم رسالة المدرسة في إطار العلاقة التكاملية بين المؤسستين فقد ذكرت الدكتورة "**عائشة السيار** "وكيل الوزارة المساعد لقطاع

---

[1]. عبد الكريم غريب : سوسيولوجيا المدرسة، منشورات عالم التربية ،مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء ،ط1،2009 ، ،ص176.

[2] . ريا الحسين : مقاربات تربوية جديدة، طوب بريس ، الرباط،2008 ،ص150.

الأنشطة التربوية والمركزية بوزارة التربية بدولة الإمارات العربية المتحدة ما يلي، طالما الأهداف مشتركة بين المدرسة والأسرة فلا بد من وجود" [1]:

قوات متعددة تحقق سهولة الاتصال وتدفق المعلومات بين البيت والمدرسة لتوجيه الفكر والاتجاه وتحديد أساليب وعبارات التعامل .

وجود قناعة تامة لدى كل مؤسسة في المجتمع بما فيها البيت والمدرسة للقيام بدور أساسي يتكامل مع باقي الأدوار للإسهام في بناء شخصية الطالب ويستلزم ذلك وجود إدراك تام لدى هذه المؤسسات ،أي أنّ أيّ مشكلة أو معوقات يتعرض لها الأبناء في مسارهم اليومي لابّد وأن لتلك المؤسسات دور في جذورها وأسبابها ،كما أنّ علاج هذه المشكلات لا يتم إلا بوعي ايجابي لدور كل مؤسسة.

كما أكد كل من الدكتور "**إبراهيم هاشم السادة** " مدير التربية الاجتماعية بغزارة التربية والتعليم بدولة قطر ونظيره مسؤول الأنشطة بوزارة التربية بسلطنة عمان على أهمية إشارات الأسرة في برامج المدرسة الحديثة وهذا ضمن النقاط التالية:

تنمية شعور الآباء بالمسؤولية الاجتماعية تجاه أبنائهم ...ومن الضروري أن يتفهموا طبيعة دورهم ويمارسونه عمليا في المنزل بالمتابعة وفي المدرسة بالمشاركة الايجابية.

تعد مشاركة الآباء نوعا من التقويم العملي لما تقدمه المدرسة من برامج تربوية حيث يستطيع هؤلاء أن يبدوا ملاحظاتهم حول نقاط القوة والضعف وتعديل المسار في الاتجاه الأمثل.

تعتبر مشاركة الآباء طريقا إلى تحقيق التنمية الاجتماعية في المجتمع المحلي باعتبار المدرسة مركز إشعاع لخدمة البيئة ، تتفاعل معها وتأخذ منها وتعطيها .

يستطيع الآباء من خلال المشاركة أن يعطوا مزيدا من قوة الدفع والمساندة إلى المدرسة بفعل تأييد ما تقدمه من برامج وتقديم ما يلزم من دعم مادي ومعنوي لتحقيق أهدافها.

مشاركة الآباء في البرامج المدرسية (مسؤولية تعاونية بين الآباء والمدرسة).

---

[1] . عائشة السيار: أولياء الأمور والبرامج المدرسية ، مجلة التربية ، العدد 95، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ،قطر ،1990،ص ص13-14.

تبادل المشورة والرأي في السياسة التربوية وأهدافها داخل المدرسة .

التعاون لأجل تذليل المعوقات الإدارية وكسر الروتين بالحلول الذاتية للآباء.

الإحساس بالجهد الذي تبذله المدرسة من اجل الناشئة والمشاركة الفعالة في مساعدة المدرسة على أداء رسالتها.

دعم الثقة في أجهزة المدرسة الإدارية والفنية والتعليمية، وكذالك زيادة الثقة والاطمئنان في نفوس التلاميذ لإحساسهم بالوجود الحقيقي للبيت في المدرسة.

المشاركة الايجابية والفعالة في حل المشكلات الطلابية والمدرسية.

توعية بعض أولياء التلاميذ والأخذ بأيديهم عبر قنوات الوعي التربوي لمساعدتهم على كيفية التعامل مع الأبناء دون تمييز أو تفضيل .

إنّ وظيفة الأسرة في التربية و وظيفة المدرسة كلتيهما من العوامل المقصودة ولهذا يجب أنّ يكون التعاون بينهما قائما ووثيقا حتى يصلا بالطفل إلى الهدف المراد ،وحتى لا يحدث بينهما تناقض يترتب عليه تفكك في شخصية الطفل واضطراب في سلوكه وفقدان الثقة في المدرسة أو الأسرة أو فيهما معا ،فالتوازن بينهما ضروري حتى يتكامل نمو الطفل ويتجه اتجاها واحدا مشتركا ، إذن فالتعاون ضروري بين المؤسستين التنشيئيتين لتقويم الطفل.

من أهم العوامل التي تدعو إلى ضرورة التكامل بين الأسرة والمدرسة ما يلي[1]:

**عوامل مرتبطة بالأسرة:** هناك العديد نمن العوامل المرتبطة بالأسرة ، ولها تأثيرات سلبية على دور الأسرة في مجالات تربية الطفل المختلفة ، مما أدى إلى ضرورة التكامل بين الأسرة والمدرسة للقضاء على تأثير هذه العوامل وتفعيل دورها في تربية وتنشئة الطفل ومن هذه العوامل ما يلي:

**خروج المرأة للعمل:** خروج المرأة للعمل من أهم العوامل المرتبطة بالأسرة ولها تأثير مباشر على تربية الطفل ، فتعددت أسباب الخروج وبالرغم من بعض النتائج الايجابية التي قد تنتج عن ذلك إلا أنّه هناك تأثير سلبي على تربية الطفل.

---

[1]. محمد جابر محمود رمضان، مرجع سابق، ص ص 121-157.

**جهل الوالدين بأساليب التربية السليمة:** إنّ الصور السلبية لبعض أساليب الأسرة في تربية ابنها تجعل هناك ضرورة ملحة لتكامل الأسرة مع المدرسة إذ تتمكن هذه الأخيرة من إصلاح ما أفسدته الأسرة.

**المستوى الاقتصادي المنخفض للأسرة:** يؤثر هذا العامل على جوانب مختلفة للطفل .

**عدم ملائمة المنزل لمتطلبات الطفولة:** فمساحة المنزل وحجمه وتوزيع الأثاث بداخله قد لا يتناسب مع صغر حجم الطفل وسرعة حركته .

**التفكك الأسري:** يعد هذا العامل من العوامل الهامة التي تدعو الأسرة للتكامل مع المدرسة.

**عوامل مرتبطة بالمدرسة:** توجد مجموعة من العوامل المرتبطة بالمدرسة لها تأثيرها السلبي على دور المدرسة في مجالات تربية الطفل المختلفة لذا تدعو هذه العوامل المدرسية للتكامل مع الأسرة لتفادي الانعكاسات السلبية لهذه العوامل على مجالات تربية الطفل وهي:

**استخدام السلطة الدكتاتورية في الإدارة المدرسية:** ينتج عن هذا الأسلوب التسلطي العديد من السلبيات في الوسط المدرسي إذ تفتقد المدرسة الكثير من أدوارها التربوية في ظل إشباع هذا الأسلوب.

**ارتفاع كثافة الفصل الدراسي:** ارتفاع كثافة الفصول الدراسية أفقدت المدرسة الكثير من أدوارهم التربوية اتجاه مجالات تربية الطفل.

**قصور النشاط المدرسي** : ما يميّز المدرسة هو وجود نشاطات تربوية متنوعة تساهم بشكل فعال في تربية الطفل ،فالأنشطة المدرسية لها أهمية و أثر كبير في تنشئة الطفل فقصور المدرسة في هذا الجانب يفقدها الكثير من أدوارها التربوية ،لذا فالتكامل بينها وبين الأسرة من شأنه أن يساهم في حل مشكلة القصور وما يترتب عليها من مشاكل في تربية الطفل.

**عوامل مرتبطة بالطفل:** هناك مجموعة من العوامل مرتبطة بالطفل تتمثل في مجموعة من المشكلات ممكن أنّ يعاني منها وهي:

**السرقة** : السرقة سلوك اجتماعي ليس فطري بل هو مكتسب بفعل التعلم وللمؤسسات دور كبير في ظهور هذه المشكلة وكيفية علاجها وقد ترجع إلى الأسباب التالية: إحساس

الطفل بالحرمان، التطرف في القسوة والحرمان والعقاب أو التطرف في التدليل ،عدم مراقبة الآباء لأولادهم ،كما تحدث بسبب الغيرة من الآخرين ، وتظهر طرق العلاج المشتركة بين الأسرة والمدرسة فيما يتعلق بهذه المشكلة فيما يلي: توافر القدوة الحسنة في سلوك الراشدين من الآباء والمربين ، تعويد الطفل عدم الغش ،عدم التطرف في إذلال الطفل وتعذيبه وعقابه عند السرقة مع عدم الإسراف في إنكار ونفي تهمة السرقة.

**التأخر الدراسي:** تدفع هذه المشكلة إلى تكامل بين الأسرة والمدرسة لإزالة الأسباب التي أدت إلى وجودها ، والتي ترجع في جزء منها للأسرة وأخر للمدرسة .

الهروب من المدرسة: هي مشكلة اجتماعية تربوية وللبحث عن أسبابها ومحاولة علاجها لابد من التكامل بين المؤسستين.

**الخوف:** هو حالة انفعالية داخلية طبيعية يشعر بها الإنسان في بعض المواقف وتتنوع الأسباب التي تؤدي إلى حدوث هذه المخاوف المرضية.

**الكذب:** في صورته العامة هو عدم مطابقة القول للواقع مطابقة تامة وهو أنواع :

**الكذب الخيالي:** اقرب ما يكون للعب والتسلية .

**الكذب الإدعائي** : يظهر عند شعور بعض الأطفال بالنقص .

**الكذب الانتقامي:** يحدث عند الطفل الذي يشعر بالغيرة.

**الكذب الدفاعي:** يكذب الطفل خوفا من العقاب.

**العدوان:** تظهر العدوانية في درجات متفاوتة بعضها مقبول كالدفاع عن النفس والدفاع عن حقوق الآخرين، وبعضها غير مقبول وهو سلوك هدّام ومزعج، ولعلاج هذه المشكلة يتم وضع برامج علاجيّة تبنى على أساس مشاركة الأسرة والمدرسة.

**ضعف القراءة:** تتنوع أسباب وعوامل هذه المشكلة منها ما يتعلق بالمدرسة كضعف الإعداد الأكاديمي والثقافي والمهني للمعلم...الخ ومنها ما يرجع للأسرة بسبب العنف بين الوالدين وما يترتب عنه من قلق وتوتر وخوف عند الطفل.

**عوامل تتعلق بتحدي القرن الحادي والعشرين:** ظهرت مجموعة من التحديات لها أثار واضحة في حياة الفرد والمجتمع وعلى تربية الطفل بشكل خاص ،فظهرت العديد من المشكلات التربوية المتعلقة بالطفل كإنعاس طبيعي لهذه التحديات مما أدى إلى ضرورة التكامل بين الأسرة والمدرسة لمواجهة آثارها على تربية الطفل منها:

**التحدي الإعلامي:** تلك المؤثرات والضغوط المتصلة بالإعلام و وسائله.

**التقـــدم التكنولـــوجي** : رغـم ايجابيـات هـذا العامـل إلا أنّـه هنـاك أثـار سـلبية لـه على المجتمع وعلى تربية الطفل خاصة كوجود مظاهر العنف والقسوة ...الخ.

**ثورة المعلومات** :ظهور هذا التحدي كان انعكاسا طبيعيا للتحدي السابق فالثورة الهائلة في المعلومات أدت إلى حدوث ثورة مناظرة في جميع المجالات.

**الانفجـار السـكاني** : وجوده أدى إلـى تـدني مستوى الخـدمات و تلـوث البيئـة و انتشـار بعض الأمراض ،إصابة المجتمع بالتفكك والانحلال الأخلاقي.

**خلاصة الفصل :**

تعتبـر التنشـئة الاجتماعيـة مـن أهّم العمليـات التـي مـن خلالهـا يكتسـب الفـرد الخبـرات والمهـارات والمعـارف فـي حياتـه ، كمـا تسـاعده علـى مواجهـة الحيـاة بمختلـف مشـاكلها وعراقيلها التـي تعتـرض مسـيرة حياتـه والتـي يتغلـب عليهـا مـن خـلال التنشـئة الصـحيحة ليكون فردا ناجحا فـي المستقبل يعرف حقوقـه ويلتزم بواجباتـه ويؤديها ويحسـن التعامل مع أفراد المجتمع، فالفرد دائما في حاجة لأفراد المجتمع فاعتباره كائن بشري فهو دائما بحاجـة لتجمّـع بشـري يتفاعل معهم فـي إطـار علاقـات سـوا ء كانـت قرابـة أو صـداقة أو العمل وغيرها .

فالفرد فـي خـلال نموه يمـر بمراحـل عديدة تستلزم اندماجـه مـع أفراد مجتمعـه مـن خـلال التحاقـه بمختلـف مؤسسـات التنشـئة الاجتماعيـة، بدايـة مـن الأسـرة التـي تعتبـر الركيـزة الأساسية في تكوين شخصيته واكتمال نموه العقلي والجسمي والفكري وغيرها.

ونظرا لأهمية التنشئة الاجتماعية ودورها الكبير في تلقين الفرد المعارف والعادات والتقاليد ومهـارات التعامـل والفنـون ونقـل التـراث الحضـاري عبـر الأجيـال وتـوريثهم إيـاه وذلـك باعتبارها عمليـة تعليميـة تلقينيـة فنيـة إبداعيـة وتراثيـة ، فقد تناولهـا الكثيـر مـن المفكرين والعلمـاء مـن مختلـف التخصصـات وفـي كـل المجـالات القانونيـة والسياسـية والدينيـة و الاجتماعية والنفسية وغيرها، كما ظهرت عدة اتجاهات تناولت موضوع التنشئة كنظرية التحليل النفسي والنظرية المعرفية ونظرية التعلم ونظرية الارتقاء المعرفي ونظرية دوركايم التي اهتمت بكيفية انتقال الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي ثقافي.

لكن رغم كل الجهود المبذولة للارتقاء بمستوى التنشئة للفرد إلا أنّها تبقى دائما هناك عراقيل تعيق عملية التنشئة الاجتماعية منها ما يتعلق بالمنشأ ومنها وما يتعلق بآلية التنشئة واختلاف الأدوار والصراعات التي تقف حاجزا في طريق التنشئة.

كما تعتبر المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية باعتبارها البيت الثاني بعد الأسرة ، فالمدرسة تستقبل الطفل في سن مبكرة مما يسمح بتلقينه كل المعارف والفنون من أجل تفجير طاقاته في الجوانب الايجابية والابتعاد عن كل المثيرات التي قد تودي إلى انحراف الطفل وتبنيه لسلوكيات عنيفة تؤثر عليه و تؤذي من حوله.

وهنا تظهر أهمية ودور كل من الأسرة والمدرسة في التنشئة الاجتماعية،لذا وجب تطوير حمايتهما من الآفات ، وتوفير كل الظروف المناسبة لتنشئة الأجيال أي أشخاص ناضجين مؤهلين لتولي أدوارا اجتماعية بعيدا عن الانحرافات وكل مظاهر العنف التي تؤدي إلى فساد المجتمعات وهذا ما تعاني منه المجتمعات الآن سواء الغربية أو العربية وحتى المجتمعات الإسلامية فقد فقدت أخلاقها و أصبحت تتخبط في جرائم القتل والزنا والسرقة وكل مظاهر الجريمة.

# الفصل الثالث

## الفصل الثالث: العنف والعقاب في المؤسسة التعليمية

### تمهيد:

إنّ المدرسة هي البيئة الاجتماعية الثانية المسؤولة عن تربية وتنشئة الناشئة ،فهي تعمل على تنمية الطفل وإعداده للحياة المستقبلية في جميع الجوانب العقلية والنفسية والجسدية والمعرفية والانفعالية...الخ ، فهي تكمل عمل الأسرة في تهذيب وتعديل سلوك التلاميذ من مرحلة التعليم الابتدائي حتى مرحلة التعلم الثانوي ، والمدرسة اليوم بشكل عام والمدرسة الجزائرية بشكل خاص تعاني من مشكلات سلوكية داخل الوسط المدرسي الأمر الذي ترتبت عنه ظهور ظواهر اجتماعية داخل المؤسسة التعليمية وأكثرها انتشار ظاهرة العنف في الوسط المدرسي ، إذ يظهر العنف المدرسي في عدة مظاهر وأشكال تؤثر على الأداء التربوي ، الأمر الذي أدى بالفاعل التربوي المتمثل في الأستاذ باعتباره مركز العملية التعليمية التعلمية باتخاذ عدة إجراءات عقابية للحد من مشكلة السلوكيات الانحرافية التي تظهر داخل الصف الدراسي.

فانتشار الفوضى وعدم الانضباط داخل القسم ...وغيرها من السلوكات التي تؤثر سلبا على الأداء التربوي والتعليمي للأستاذ داخل القسم ، جعلته يتخذ أسلوب العقاب بأشكال مختلفة لفرض الانضباط واحترام القانون الداخلي للمؤسسة.

وسنتطرق في هذا الفصل إلى ماهية العنف والعقاب في المؤسسة التعليمية.

## المبحث الأول: ماهية العنف في المؤسسة التعليمية

### المطلب الأول: مفهوم العنف وأسبابه في الوسط المدرسي (المؤسسة التعليمية):

#### الفرع الأول: تعريف العنف المدرسي

يعرف "**Dubet**" العنف المدرسي أنه " مجموعة السلوك غير المقبول في المدرسة بحيث تؤثر على النظام العام للمدرسة ،ويعيق العملية التعليمية داخل الفصل ،ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي ويتمثل في :

**العنف المادي:** كالضرب والسطو أو تخريب الممتلكات المدرسية أو الغير، الكتابة على الجدران والطاولات الدراسية ، الاعتداء الجسمي والقتل والانتحار وحمل السلاح

بأنواعه و**العنف المعنوي**: كالسّب والشّتم والسّخرية والاستهزاء والعصيان بالإضافة إلى إثارة الفوضى بشتى طرقها بأقسام المدرسة والملاحقة بشتى أنواعها"[1].

وقد أشار "**الغالي ادرشاو**" أنّ وضع تعريف للعنف لا يشكل نوعا من الترويض الأسلوبي بل موقف فكري أمام واقع يؤطره تأثير ذاتي قوي ، فالحقيقة أنه لا اللغة المتداولة ولا الأبحاث العلمية المتوفرة تمكنت لحد الآن من استخدام تعريف واحد موحد للعنف ،فعلى أساس كونه يمثل من جهة حصيلة لتأويل ذاتي ولبناء اجتماعي تتغير وتتلون تبعا لنوعية البلد والبيئة والثقافة والأشخاص ويشكل من جهة أخرى محتوى موضوعيا يتغير ويتحول تبعا لممارسة ( أشخاص ،مجموعات ،منظمات ) وخسائره ( مادية، جسدية نفسية،) وانعكاساته ( خفية ،متوسطة ،حادة)، وأوساطه ( الشعبي ، الراقي، مدرسي أسري، مهني،وأسلوبه/ فردي ،جماعي)، فإن هذا المفهوم عادة ما يتم توظيفه بمعان متعددة من قبيل : التعسف في السلطة ، سيادة القوة،الإيذاء ،التخويف، الاعتداء التخويف...الخ،وبموجب هذا المنظور فان"**العنف المدرسي Violence Scolaire** الذي يجسد وضعية تعبر عن حدث تتقاسمه أطراف متعددة وفي مقدمتها الإدارة والأساتذة والتلاميذ والآباء ، يتقاطع في واقع الأمر مع مفهومين أساسيين "**الاعتداء Agressivité** " الذي يتجلى في الحركة الهادفة إلى الهجوم وإلحاق الضرر بالأخر تحت تأثير ظروف معينة ، ثم العدوانية "**Agressivité**" التي تترجم قدرة الاعتداء وطاقة المعتدي على إثبات الذات في وضعية محددة "[2].

كما يقول" أن العنف المدرسي يعطي جميع الأفعال والممارسات التي تؤدي إلى أضرار جسدية كالخصام والاعتداء والضرب والجرح والتخريب ، أو معاناة نفسية

---

[1] . خيرة خالدي : العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ،دراسة ميدانية في ثانويات الجلفة ، أطروحة دكتوراه ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية ، جامعة الجزائر ،2006 /2007،ص97.

[2]. الغالي ادرشاو : مشكل العنف المدرسي في المغرب ،مجلة علوم التربية (دورية مغربية فصلية متخصصة)، العدد الخامس وأربعون ، مطبعة النجاح الجديدة ، الرباط ،2010،ص 29.

كالاستهزاء والاحتقار والإهمال والإقصاء لطرف من الأطراف المكونة للفضاء المدرسي "[1].

كما يعرف أنه " كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين وقد يكون الأذى جسميا أو نفسيا ،فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة"[2].

يعرف أيضا بأنه " سلوك تعبير صارم معبر عن القوة التي تمارس لإجبار الفرد أو الجماعة على القيام بعمل أو أعمال محددة يريدها فرد أو جماعة أخرى ،ويعبر العنف عن القوة الظاهرة حيث تتخذ أسلوبا فيزيقيا ماديا مثل الضرب أو يأخذ صورة أخرى تمثل الضغط الاجتماعي ،وتعتمد مشروعية العنف على اعتراف المجتمع به "[3].

كما عرفه" **أحمد حسين الصغير**" "أنّه السلوك العدواني الذي يصدر من بعض التلاميذ الذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير والموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من أساتذة وإداريين وتلاميذ وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسية والذي ينجم عنه ضرر وأذى معنوي أو مادي "[4].

أما "**مجدي احمد محمود**" فقد عرفه "الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية ، وهي مثيرات العنف وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالا من التخريب والسب والضرب بين تلميذ وأخر أو بين تلميذ ومدرس " [5].

---

(1) . نفس الرجع ، ص 30.

(2). علي بن عبد الرحمان الشهري : العنف في المدارس من جهة نظر المعلمين والطلاب ،رسالة ماجستير ،قسم العلوم الاجتماعية ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ،2003،ص16.

(3). إيهاب عيسى المصري ، طارق عبد الرؤوف محمد : العنف المدرسي (مفهومه ،أسبابه،علاجه) ، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ،ط1، القاهرة،2014 ، ص11.

(4). محمد سعيد الخولي : العنف المدرسي، مكتبة الانجلو المصرية القاهرة ،2008،ص61.

(5). مجدي احمد محمود : العوامل المجتمعية المؤدية للعنف، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية،جامعة القاهرة ،العدد3،ص15.

كما يرى "**يحي حجازي** " و"**جواد دويك** "أنه كل تصرف يؤدّي إلى إلحاق الأذى بالآخرين وقد يكون الأذى جسميا أو نفسيا ،فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة وإسماع الكلمات البذيئة جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة " [1].

**الفرع الثاني: أسباب العنف في الوسط المدرسي:**

إن أغلب الأبحاث والدراسات العلمية وبصورة خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي أوروبا تقر أن ظاهرة العنف المدرسي تشكل حصيلة لعوامل متعددة تظهر في المجال العائلي والمجال المدرسي والمجتمعي بمكوناته المختلفة ،وفي السياقات البيئية والجغرافية والاقتصادية والثقافية والإعلامية ، كما قد يرجع عند بعض الأفراد والجماعات إلى تكوين عصبي حاد أو بسبب شدة الخوف والتوتر أو سيطرة الروح العدوانية على الشخص ،كما يمكن إرجاعه إلى ظاهرة النمو الحضري وتفكك العلاقات الاجتماعية التي أدت إلى ضعف دور الأسرة، مما نتج عنه انحراف الأبناء وارتكابهم للعنف ،فإن أهمية دور الأسرة في التنشئة الاجتماعية قد يرجع أسلوب العنف عند بعض الأطفال في مرحلة الطفولة المتأخرة إلى التنشئة الاجتماعية الأول في الأسرة من حيث سوء المعاملة للطفل والكبت الذي قد يواجهه الطفل فيؤدي به إلى حدوث إحباط وضغوط نفسية تدفع به إلى سوء التوافق وفقدان الاتزان فيستخدم العنف مع الآخرين.

ومن أهم أسباب سلوك العنف ما يلي [2]:

**1 ـ أسباب ترجع إلى شخصية الطفل:**

تتمثل في العناصر التالية :

- الشعور المتزايد بالإحباط.
- ضعف الثقة بالذات
- طبيعة مرحلة البلوغ والمراهقة.
- الاعتزاز بالشخصية وقد يكون ذلك على حساب الغير والميل أحيانا إلى سلوك العنف

---

[1]. محمد سعيد الخولي: مرجع سابق،ص61.

[2]. إيهاب عيسى المصري ، طارق عبد الرءوف محمد ، **العنف المدرسي** ، مرجع سابق، ص ص21-23.

- الاضطراب الانفعالي والنفسي وضعف الاستجابة للقيم والمعايير المجتمعية
- تمرد المراهق على طبيعة حياته في الأسرة والمدرسة .
- الميل إلى الانتماء إلى الشكل والجماعات الفرعية .
- عدم القدرة على مواجهة المشكلات بصراحة .
- عدم إشباع الطلاب لحاجاتهم الفعلية.

**2 ـ أسباب ترجع إلى الأسرة:**

متمثلة في العناصر التالية:

- التفكك الأسري.
- التدليل الزائد من الوالدين.
- القسوة الزائدة من الوالدين.
- عدم متابعة الأسرة للأبناء .
- الضغوط الاقتصادية.
- أسباب ترجع إلى المدرسين:
- تتمثل في العناصر التالية:
- غياب القدوة الحسنة.
- عدم الاهتمام بمشكلات التلاميذ.
- غياب التوجيه والإرشاد من قبل المدرسين .
- ضعف الثقة في المدرسين .
- ممارسة اللوم المستمر من قبل المدرسين.

**3 ـ أسباب ترجع إلى مجتمع المدرسة:**

ممثلة في النقاط التالية:

- ضعف اللوائح المدرسية.
- عدم كفاية الأنشطة المدرسية.
- زيادة كثافة الفصول الدراسية.

كما يرى "**الغالي ادر شاو**"أن« السياق المجتمعي ومختلف مكوناته الجغرافية والبيئية والاقتصادية والثقافية التي تغذي بدورها سلوكات العنف المدرسي ،بحيث أن أوضاع

البؤس والفساد والفقر والتهميش والبطالة والإحباط ،وتدني القيم وغيرها من المظاهر المنتشرة في الكثير من الأوساط الاجتماعية والأحياء الهامشية ...كلّها عوامل تتسبب في العنف وترفع من حجمه و وتيرته ، كما يعد السياق الإعلامي خاصة التلفزيون والانترنت وكل ما توفره وتعرضه من أفلام الحرب وصور الرعب وأحداث عنيفة عادة ما تفتح شهية الأطفال والمراهقين للإقبال والمداومة عليها [1].

**المطلب الثاني: تصنيفات العنف وأثاره**

**الفرع الأول: تصنيفات العنف المدرسي:**

تعددت تصنيفات العنف وفق عدة عوامل إذ نجد ما يلي[2]:

**1 ـ تصنيف " Dupaquien"(1990) حسب الشكل والدرجة:**

**أ ـ حسب الشكل: ونجد فيه ما يلي:**

- العنف ضد الممتلكات الشخصية كالسرقة .
- العنف ضد الممتلكات الجماعية كحالات التخريب.
- العنف الشفوي الأدبي سواء ضد الطاقم التربوي أو ضد التلاميذ.
- العنف الجسدي سواء أدى إلى تعطيل العمل أو لا.

**ب ـ حسب درجات العنف المدرسي:**

- تأتي الفوضى في القسم وما شابهها ( مثل محاولة إضحاك التلاميذ أو التقليل من هيئة الأستاذ وسلطته...الخ).
- العراك بين التلاميذ ويزداد بظهور وتشكيل عصابات .
- الغياب الواضح وآخذ المال عن طريق التهديد مما يؤدي إلى اضطراب الحياة المدرسية الإخلال بالأدب والاستقرار وخاصة محاولة إخراج الأستاذ عن حالته العادية إذ تظهر مواجهة بين التلاميذ المستفزين والأستاذ.

---

[1]. الغالي ادر شاو : مشكل العنف المدرسي في المغرب، مرجع سابق، ص ص 32-33.

[2]. خالدي خيرة : مرجع سابق، ص ص 98-107.

- هناك التخريب الذي ينطلق من كتابات بسيطة على الطاولات أو الجدران مثلا تكسير زجاج النوافذ والكراسي إلى الحرائق المتعددة ونجد أيضا العنف الجسمي ضد الأشخاص.

**2 ـ تصنيف Leblanc"(1990) حسب طبيعة السلوكات العنيفة.**

**أ ـ العنف الرمزي:**الفوضى، التغيب المدرسي، الامتناع عن العمل، الامتناع عن الدخول الخروج من القسم.

**ب ـ العنف السلوكي:** السب، الشتم.

**ت ـ العنف النفسي:** التهديد، المساومة، سرقة يستعمل فيها التهديد.

**ث ـ الاعتداء المادي:** تخريب، كتابة على الجدران وعلى الطاولات..الخ.

**ج ــ العنف الجسدي أو الاعتداء:** خصومات بين التلاميذ ، الاعتداءات الجنسية الاعتداءات الجسدية.

**3 ـ تصنيف Fortin"(1989) : تصنيف السلوكات العنيفة حسب المسئولين عنها.**

**ا ـ عنف بين التلاميذ:** اعتداء شفويا و جسدي، رفض الأخر، السرقة باستعمال العنف التهديد بواسطة الأسلحة البيضاء.

**ب ــ عنف التلاميذ ضد الأساتذة والمؤسسة:**الفوضى، الغيابات، تكسير الممتلكات والأشياء المدرسية...الخ.

**ت ـ العنف المدرسي ضد التلاميذ:** غياب الحوار، الاحتقار، اللامبالاة، العقوبات غير العادلة، الملاحظات الجارحة التي تحط من قيمة التلاميذ.

**ث ـ عنف مرتكب من طرف دخلاء عن المدرسة** أو من طرف المتمدرسين المتواجدين بمدخل المؤسسة أو بقربها:كالاعتداءات المختلفة مثل معاكسة التلميذات.

**ج ـ عنف متعلق بمنشاة المؤسسة المدرسية:** يتضمن وضع المدرسة العم غير اللائق (مكان تواجدها– هندستها–العلاقات الاجتماعية فيها...الخ)

**ح ـ ظواهر العنف الذاتي:** يتمثل في الانتحار بعد الإخفاق مدرسي أو عاطفي ، التعذيب الذاتي ، تعاطي المخدرات...الخ.

**4 ـ تصنيف "Dubet "(1994) حسب المكان الذي يقع فيه بالنسبة للمدرسة.**

**1 ـ عنف خارج المدرسة:**عنف غير ناتج عن الوضع المدرسي وإنما امتداد السلوكات غير المدرسية داخل جدران المدرسة مثل: تصفية حسابات ،حب السيطرة والتسلط وهذا بحضور فرد أو أكثر من خارج المدرسة في ساعة الدوام أو غيرها من أجل الإزعاج أو التخريب ، كما يظهر كذالك في صورة عنف الأهالي ، عند حضور ولي تلميذ مثلا فيعتدي على نظام المدرسة.

**ب ـ عنف داخل المدرسة:** العنف بين التلاميذ أو عنف بين المعلمين والتلاميذ أو عنف بين المعلمين أنفسهم، التخريب المتعمد للممتلكات.

**الفرع الثاني: أثار العنف المدرسي:**

يمكن حصر أثار العنف المدرسي في العناصر التالية:

- تأخر النمو، تأخر النطق أو التأتأة .
- تأخر في نمو الذكاء .
- الاكتئاب ،ضعف الثقة بالنفس ،العزلة والخجل ،التبول اللاإرادي .
- كما تظهر أثار أخرى ذات طابع اجتماعي وتعليمي يمكن حصرها فيما يلي:
- تدني مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ .
- التأخر الدراسي.
- التسرب أو الرسوب المدرسي.
- الهروب من المنزل .
- العدوان المضاد وتخريب الممتلكات.

**المطلب الثالث:النظريات والاتجاهات المفسرة للعنف:**

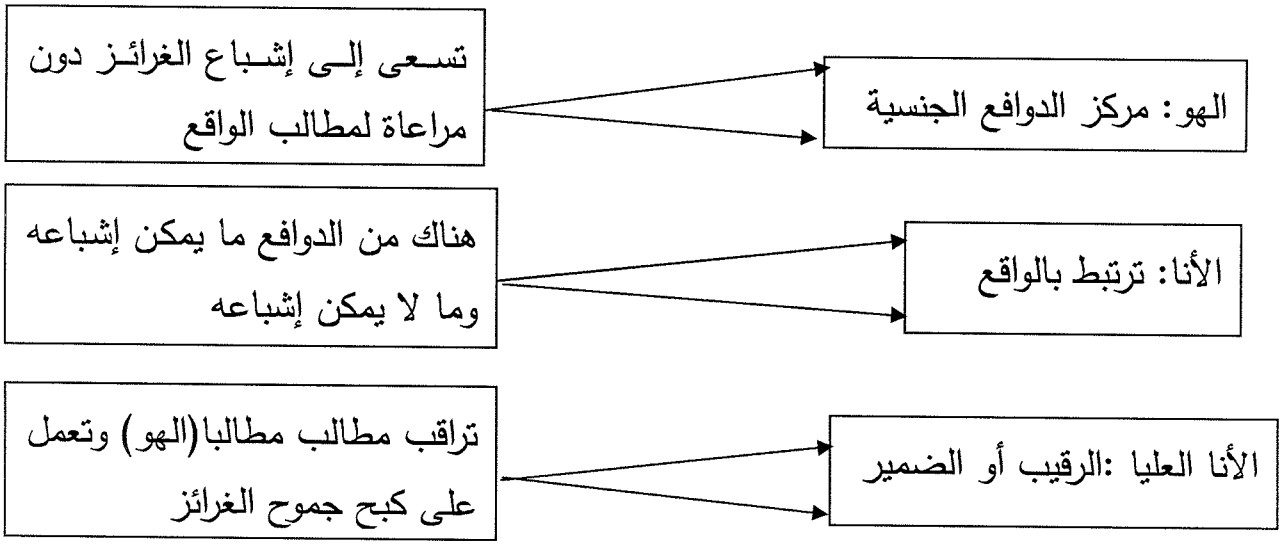
**الفرع الأول:الاتجاه النفسي:**

يتناول هذا الاتجاه دراسة شخصية الفرد من صفات وسمات نفسية كالمشاعر والذكاء وصفاته الشخصية كالجنس والسن، ومن أهم النظريات هي نظرية التحليل النفسي.

**نظرية التحليل النفسي:**

أكدت مدارس التحليل النفسي على وجوب التأديب والترويض الذاتي ، لأن الدلال المفرط يأخذ الطفل إلى بلوغ أهدافه في الحياة،ولا القسوة أو الإهمال يؤديان به إلى معرفة الخطأ من الصواب ، فالعنف حسب هذه النظرية ينشا نتيجة الصراع بين الإنسان ونفسه ومعطيات العالم المحسوس الذي نعيش يبن جوانبه، والشكل التالي يوضح العنف من وجهة نظر مدرسة التحليل النفسي.

شكل رقم03 : العنف من وجهة نظر التحليل النفسي[1].




معظم المنحرفين بحاجة إلى المعاينة النفسية أكثر من إنزال العقاب بهم وقد أظهرت إحدى الدراسات أن **91%** من الأطفال الجانحين مصابين ببعض الاضطرابات الانفعالية.

فالاتجاه النفسي يركز على شخصية المعلم والطالب ودور الاضطرابات لانفعالية والعقد النفسية و الإحباط و النزعات لدى كل منهما و دورها في حدوث العنف.

---

(1). حمادةعبدالسلام:**العنف في المرحلة الثانوية، سلسلة اقرأ**،دار المعارف،القاهرة،ص39.

**الفرع الثاني:الاتجاه الاجتماعي**

يركز هذا السياق النفسي الاجتماعي للإنسان والظروف والمتغيرات التي أدت إلى استخدامه للعنف والعدوان ويوجد عدة نظريات في هذا الاتجاه نذكر منها :

**1 ـ نظرية الضبط الاجتماعي:**توظف من قبل المتخصصين الاجتماعيين، ترى أن العنف ما هو إلا غريزة إنسانية داخلية ، ويظهر عندما يفشل المجتمع في ضبط أفراده وإحكام السيطرة والهيمنة عليهم.

تدور هذه النظرية حول افتراض مؤداه أن الدافع للانحراف شيء طبيعي يوجد لدى جميع الأفراد ، كما ترى أن الطاعة والامتثال هي الشيء الذي يجب أن يستعمله الفرد وهناك ثلاث أنماط من الضبط على النحو التالي:

**أ ـ الضبط المباشر:**أسلوب ظاهري يشير إلى الضوابط التي توضع أمام الفرد كالقوانين الرسمية التي تحرم أنواعا من السلوك ، مثل صور العقاب المختلفة.

**ب ـ الضبط غير المباشر:**يركز أساسا على الارتباط العاطفي بالوالدين، وبأشخاص محافظين .

**ت ـ الضبط الذاتي :** يشير إلى الشعور الذي يكون لدى الفرد ، والذي يعمل على توجيه سلوكه، فعندما تندمج القواعد والقوانين في نفس الفرد تصبح جزءا منه وعليه فطاعة القانون لا يعني أن انتهاكه غير شرعي وإنّما القانون هو الشيء الذي يجب أن يتمسك به يؤكد أصحاب هذه النظرية أن خط الدفاع الاجتماعي الأول بالنسبة للمجتمع يتمثل في معايير الجماعة التي لا تشجع العنف وترفضه لأنه سلوك غير مقبول ومستهجن اجتماعيا.

**2 ـ نظرية الثقافة الفرعية:** ترى هذه النظرية أن قيّم واتجاهات الطبقة الدنيا تختلف عن مفهوم قيم الطبقة المتوسطة ، فالشباب الذين يعانون من الفقر والمشكلات الاجتماعية والجريمة يتبنى قيما واتجاهات مختلفة حيث تكون الجريمة والعنف شائعة أكثر تكون اتجاهات الشخص ضد تجاه القانون وقوة ردعه ، كما ينظر للسلوك العنيف أنه عادي ومقبول في الحياة ، كما ينظر لانتهاكات القانون كالسرقة مثلا على أنها أسلوب للتغلب على البطالة والفقر ، وتفضل التهديدات والهجمات الجسمية على المفاوضات الكلامية كوسيلة كل النزاعات.

**3 ـ نظريـة الـتعلم الاجتمـاعي** : ترى أن العنف سلوك متعلم أو سلوك يتم تعلمه بفعل عملية التفاعل الاجتماعي ، فالناس يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها نمط من أنماط السلوك الاجتماعي ، وهذا بفعل عملية التنشئة الاجتماعية التي تقوم بها المؤسسات التنشئة المختلفة كالأسرة والمدرسة مثلا.

**4 ـ نظريـة التفكـك الاجتمـاعي و الجريمـة:** يرى بعض المختصين في علم الاجتماع أن التفكك الاجتماعي هو السبب الرئيسي للسلوك الإجرامي ، كما يؤدي في بعض الأحيان إلى تهيئة الظروف لانحراف أفراد الأسرة خاصة الأولاد .

**الفرع الثالث : الاتجاه البيولوجي**

ترى أن هرمون الذكورة "**الأنـدر وجـين**" هو السبب المباشر لوقوع العنف بدرجات كبيرة عند الرجال ويفرز بنسبة عالية في النهار مما يزيد من حدة الغضب لدى الشباب وينمي مشاعر الانفعال وينخفض إفرازه في المساء ، وقد أيدت بعض التجارب العملية على الحيوانات ذالك ومن أهم نظريات هذا الاتجاه ما يلي:

**1 ـ النظرية البيولوجية:** ترى أن العنف البشري هو غريزة فطرية وقد دعم كل من "**كونراد و أندري**" هذا المفهوم حيث يريان أن الغريزة العدوانية هي فطرية في الجنس البشري كما أكد **أندري** "أن غريزة حب التملك والعدوان فطرية في الجنس البشري ، مما يفسر انتشار العداء والبغض بين البشر،كما تندرج فكرة الارتقاء والتطور " وراء هذه النظرية ، ومن أهم الانتقادات أنه لا يمكن إثبات أنّ العدوان غريزة فطرية في البشر مثل الحيوانات.

**2 ـ النظريـة الوراثيـة:** يرى علماء الوراثة أن هناك صفات أساسية في الفرد تأتيه من أبويه أو أسلافه بفعل الوراثة فينتقل السلوك الجانح بفعل الوراثة.

وما يمكن الأخذ به هو الاتجاه التكاملي الذي يرى أن عوامل الجنوح عديدة ومتشابكة يرجع بعضها إلى الفرد و إلى عوامل بيولوجية ونفسية ، ويرجع البعض الأخر إلى بيئة الفرد التي يعيش فيها ، وعليه فلا يمكن رد السلوك المنحرف إلى عامل واحد و إنّما هو حصيلة عوامل مختلفة متفاعلة مع بعضها البعض.

**المطلب الرابع: صور وأشكال العنف وبعض المفاهيم المتعلقة بالعنف.**

**الفرع الأول: صور وأشكال العنف:**

من أهم الصور والأشكال العنف ما يلي [1]:

**1 ـ العنف الجسدي:** أوّل أشكال العنف الذي يدل على الإيذاء الجسمي الذي يقوم به شخص على شخص أخر بقصد إلحاق الضرر ويتضمن صور كثيرة للعنف تبدأ بالضرب المبرح إلى القتل ، فهو كل فعل مقصود مباشر يوجه للفرد من المحيطين به في أسرته أو خارجها و قد يتزامن مع أنواع أخرى للعنف النفسي أو الجنسي ويتضمن المؤشرات السلوكية التالية: الضرب المبرح ، الركل المؤذي ، الرمي أرضا ، الخدش ،الخنق، الحرق، الضرب بأداة حادة، الصفع على الوجه ، التعذيب الجسدي.

**2 ـ العنف النفسي** :نمط سلوكي مستمر يتصف بهدم المعنف للعلاقة الطبيعية بالفرد مثل السيطرة على الفرد بالتهديد وإلحاق الأذى به و بالأشخاص المقربين منه أو بممتلكاته ، كما يمكن أن يظهر في أشكال أخرى كالمضايقات الكلامية ،التهديد الهجوم الكلامي ، إصدار ألقاب بهدف إذلال الشخص وإفقاده الثقة بالنفس، الانتقاد المكرر عزله عن أصدقائه ، إرغامه على القيام بأعمال مهنية وله المؤشرات التالية:

- إصدار ألقاب تعني الاحتقار ، الشتم والنعت بألفاظ بذيئة .
- السخرية والاستهزاء ، المعاملة السيئة في المنزل .
- التهديد بالطرد من المنزل .
- الحبس بالمنزل .
- الإهمال المادي.

**3 ـ العنف الجنسي** : من المفاهيم الحديثة في الأدبيات الحقوقية ، رغم أن السلوك أو القول أو الفعل الذي يشير إلية قديما في التاريخ ومنشئا في كل المجتمعات، ويعرف أنه كل فعل أو قول مقصود مباشر وغير مباشر يوجه للشخص المحيطين به في أسرته أو خارجها ، وقد يكون متزامنا مع أنواع أخرى من العنف الجسدي أو النفسي ويشمل

---

[1]. إيهاب عيسى المصري ،طارق عبد الرءوف محمد ، **العنف المدرسي** ،مرجع سابق،ص ص 25-29.

الاعتداء الجنسي ،محاولة التحرش ، التحرش بألفاظ ذات مضمون جنسي ،استخدام أساليب جنسية شاذة مع الفرد.

وهناك من قسم العنف إلى أشكال متعددة وهي:

**1 ــ العنف النفسي:** أي سلوك إيذائي موجه بشكل مباشر وغير مباشر للتأثير في الجوانب النفسية للآخرين ويظهر على شكل تحقير الآخرين أو إذلالهم أو إهمالهم وله صور متعدد كالتشبيه بالحيوانات أو الغباء...الخ.

**2 ـ العنف المادي:** الاعتداء على الممتلكات العامة والخاصة مثل تحطيم زجاج النوافذ أو الكتابة على الجدران أو إتلاف الممتلكات الخاصة.

**3 ـ العنف الجسدي** : استخدام الأيدي والأرجل أو أي أداة تترك أثارا واضحة على جسم الإنسان، له صور متعددة كالدفع والهز بعنف أو الضرب.

**4 ـ العنف المحرم** : عدوان الفرد على غيره وهو محرم قانونا وشرعا ومخالف للحياة الاجتماعية المستقرة .

**5 ـ العنف الإلزامي** : نوع من العنف قائم على النفس ضد اعتداء الأخريين سواء كان العدوان من الآخرين متمثلا في صورة فردية أو جماعية .

**6 ـ العنف المباح** : سلوك مباح من الشرع حيث يؤمر الإنسان بمعاملة الآخرين بذلك الفعل.

وهناك من يؤكد أن العنف يأخذ الأشكال التالية:

**1 ـ عنف مباشر** : وينقسم إلى :

أ ـ عنف مباشر مادي وجسدي كالعدوان والعنف الموجه نحو الذات أو الأشياء الأخرى.

**ب ـ** عنف مباشر لفظي كالسب العلني والشتم واللعن التهديد والوعيد.

**2 ـ عنف غير مباشر:** كالتلذذ والاستمتاع من مشاهدة مظاهر العنف المباشر كمشاهدة العراك والخناق بين الناس داخل المجتمع ، أو غير مباشر من خلال أحلام الفرد وأحلام اليقظة ومشاهدة أفلام وأدوار للعنف في السينما والتلفزيون.

**الفرع الثاني: بعض مفاهيم المتعلقة بالعنف**

**1 ـ العدوانية :" Agression"** : اهتم علم النفس خاصة بهذا المفهوم وهي عندهم "ذلك المتصل الذي يحتل إحدى طرفيه سلوك هجومي أو فعل عدواني الذي يمكن أن يتخذ

أي صورة من الهجوم الفيزيائي ويحتل طرفه الأخر النقد اللفظي المهذب ، وكل كائن يجد لنفسه موقعا على هذا المتصل ، تبعا للموقف الاجتماعي الذي يحياه"[1].

- **مدرسة التحليل النفسي** : يرى" **فرويده سيجموند**" أن العدوانية هي مظهر في صور سلوك شعوري لغريزة الموت المفترضة " [2]،أما " **الفريد الدر**" يرى أن "الطموح والعدوانية والحاجة إلى السيطرة كلها تعبر عن رغبة أساسية في القوة والتفوق وقد تخرج بعد ذلك عن إرادة القوة قاصرا حديثة على الكفاح في سبيل التفوق الذي ظل متمسكا به بعد ذلك " [3].
- **المدرسة السلوكية**:" ترجع مظاهر المختلفة إلى التعلم والاكتساب عكس النظرية النفسية التي تعتبر العدوانية تعبيرا عن دافع فطري ، فالسلوك العدواني حسب النظرية السلوكية إنّما ينشأ ويستمر في البقاء وفق نفس مبادئ التعزيز والتعلم التي تعمل على نشأة واستمرار المسالك الأخرى" [4].

يرى "**هاني خميس لحمد عبده** " "أنّ العنف سلوك موجه نحو إحداث الأذى بالآخرين ولذلك فهو يرتبط بكل مستويات العدوانية فالمفهومان يتداخلان تداخلا كبيرا ،فالعدوان يعرف بطريقة تجعله يستغرق مفهوم العنف ويظهر ذلك من خلال تعريفات العنف التي تشير إلى بعض مضامين العنف التي تؤكد معظم تعريفاته لنا سلوك يوجه نحو إلحاق الأذى بالآخرين " [5].

**2 ـ عدم الانضباط** : من المفاهيم المرتبطة :بالعنف المدرسي " ارتباطا وثيقا ،إذ يرى البعض أنها مرادفة له، ما عرف حديثا "**بعدم الانضباط المدرسي** " **أو اللانظباط Non Discipline** "هو مصطلح تم التعارف عليه حديثا في الأوساط التربوية

---

(1). اميمة منير جادو : <u>العنف المدرسي بين الأسرة و المدرسة و الإعلام</u> ، دار السحاب للنشر و التوزيع ، ط1 ، القاهرة ،2005،ص7.

(2) . نفس المرجع، ص 7.

(3) . نفس المرجع،ص8.

(4). نفس المرجع،ص9.

(5) . هاني خميس احمد عبده ، <u>سوسيولوجيا الجريمة والانحراف</u> ، دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية ،2008 ص ص 16-17.

وهو مشتق من المصطلح الشائع في علم الاجتماع "**الضبط الاجتماعي**" وعليه يمكن الإشارة إلى هذا المفهوم كما يلي [1]:

تناول "**محمد ماهر الجمال**"«هذا المفهوم في دراسته حول فعالية التربية في تحقيق الضبط الاجتماعي وأشار إلى أن الدراسة السوسيولوجية للضبط الاجتماعي لا تمتد في تاريخها إلى ابعد من عام **1901** حيث قدم "**Ross روس** " أول دراسة متكاملة عنه و أول من استخدم مصطلح "**الضبط الاجتماعي**" دون أن نتجاهل ما ذكره "**ابن خلدون**" في مقدمته من "إن الاجتماع البشري ضروري " وهو معنى العمران ، وانه لابد لهم في الاجتماع من وازع حاكم يرجعون إليه... وفي حاجة إلى من يضبط سلوكه الاجتماعي حتى تتحدد العلاقات بين الناس ولا يسود الظلم بينهم ، وقد تمثلت وسائل الضبط في المجتمع في رأيه في الدين والقانون والعرق والعادات والتقاليد.

كما أشار **دوركيم** أن الضمير الجمعي بمثابة كبح للفرد وأن الوظيفة الكبرى للنظم الاجتماعية مثل الزواج والأسرة والطائفة الدينية هي أن تزيد من قوة كبح الضمير الجمعي باعتبار أن النظم أساسا هي وكالات الضبط الاجتماعي.

يقسم الضبط الاجتماعي إلى نمطين هما:

أ ـ **النمط الأول:** الضبط الاجتماعي الرسمي قائم على النصوص المكتوبة والمنظمة يتم بكافة متطلبات الحياة ووضع الأسس الكفيلة بإشباع كافة الحاجات بالوسائل المتاحة لا تخدش بأي حال قيم وثقافة المجتمع ، ولا تؤثر في مغايرة النظامية المتفق عليها : ويتضمن فرعان :

- **الضبط الاجتماعي الرسمي السلبي** : يتمثل فيما تتخذه الجماعة أو يتطلبه التنظيم الاجتماعي من الوسائل والأساليب التي يتم إيقاعها على الأفراد الذين يخرجون عن القيم و المعايير والأنماط السلوكية السوية التي ترتضيها الجماعة التي يعيشون فيها مثال العقوبات والجزاءات بالمدرسة .
- **الضبط الاجتماعي الرسمي الايجابي** : يعتمد على دافعية الفرد نحو الامتثال وهذا بفعل الجزاءات الايجابية أو المكافأة بصوره المختلفة.

---

[1] .اميمة منير جادو : مرجع سابق ، ص ص 9-13

**النمط الثاني "الضبط الاجتماعي غير الرسمي"**:لا تنص على هذا النمط قوانين الدولة وأنظمتها وتشريعاتها الرسمية، وإنّما يستمد سلطته من القواعد المتعارف عليها والأعراف الاجتماعية السائدة المستمدة من القيم والمعتقدات والعادات والتقاليد.

**المطلب الخامس: أساليب الوقاية واستراتجيات العلاج من العنف المدرسي:**

**الفرع الأول: أساليب الوقاية:**

يرى "**الغالي احرشاو**"أنّ أنواع الوقاية في ظل تطور أساليب معالجتها وانتقالها من مقاربة تأديبية عقابية إلى مقاربة أكثر اجتماعية وذكر أربعة نماذج من الوقاية وهي "[1]:

أ ـ **الوقاية الخاصة بالوضعية** :تحاول تقليص عدد الوضعيات الحاملة للخطورة وذلك باعتماد عناصر بشرية ( إدارة يقظة ، حراس) ووسائل تكنولوجية ( كاميرات ) للمراقبة والحماية .

ب ـ **الوقاية التأديبية** : تسعى إلى ردع كل شخص يتأهب لممارسة العنف باعتماد أساليب التخويف والعقاب عملا بفكرة أن هذا الشخص سيتراجع عن أفعاله بعد إدراكه للخسائر التي قد تحل به نتيجة هذا التهديد بالعقوبة .

ت ـ **الوقاية العلاجية:** تستهدف تعديل مظاهر النمو النفسي الاجتماعي السلبي للشخص العنيف بفعل التأثير القوى في محيطه المباشر وفي علاقاته المتنوعة عملا بفكرة مفادها أن العنف يمتد جذوره في الاختلالات الفردية والعائلية المختلفة الوقاية الاجتماعية: لا تهاجم العنف المدرسي في معناه الضيق بل تتوجه نحو الظروف الاجتماعية العامة لكل من يمارسه عملا بفكرة أن العنف يجد في حياة هذا الأخير بمختلف ظروفها وملابساتها.

وقد أشار الباحث إلى ثلاث أمور رئيسية وهي:

ـ النموذجان الأولان يعتمدان الصرامة والتهديد الزجري كأسلوب للوقاية من العنف (احترام قانون المدرسة ونظامها ) فالنموذجين الآخرين يعتمدان على الوقاية العلاجية التي تتوجع إلى تعديل ظروف ومشاكل الشخص العنيف الاجتماعية والنفسية.

---

[1] .الغالي ادر شاو : مرجع سابق، ص ص35-36.

ـ إذا كان موضوع التدخل وتقنياته يتمثلان على التوالي في وضعية محددة وفي أدوات للأمن وإجراءات للعقاب وبرامج للعلاج ، فإنّ الأمر هو غير ذلك في الوقاية الاجتماعية التي تركز على موضوع المشاكل الاجتماعية العامة وعلى الحوار ومشاريع التدخل والتصحيح كأدوات الوقاية من العنف.

ـ إذا كانت كل مقاربة توفر فرصا وحدودا للوقاية تخصها في ذاتها فقد تم التوجه مؤخرا إلى الأخذ بوقاية إستباقية مندمجة تتكامل فيها كل النماذج السابقة وتحكمها تدخلات متماسكة ويشارك فيها بالتزامن كل الفاعلين.

**الفرع الثاني : استراتجيات العلاج**

**1 ـ جعل مقاومة العنف هدفا تربويا قوميا** : "في تقرير للرئيس الأمريكي سنة**2000** حذر فيه من تصاعد حوادث العنف خاصة بين الطلبة بصورة تدعو إلى القلق وإلى ضرورة تضافر كل الجهود واتخاذ الإجراءات اللازمة لمواجهة العنف وعليه فقد حددت الغايات التربوية الوطنية لعام **2000** بان تكون كل مدرسة في أمريكا...آمنة منضبطة خالية من العقاقير والمخدرات والعنف ... وأن تكون منضبطة وملائمة للتعليم أكبر "[1].

**2 ـ قوانين تغريم الوالدين:** شرعت ولاية "**اوهايو**"القوانين لتحمل الوالدين مسؤولية تصرفات أبنائهم غير المسؤولة ...والقانون يغطي أفعال التخريب والخسائر الشخصية أو العامة ... وقد نجح القانون في بعض الإدارات المدرسية في استعادة تكلفة إصلاح التخريبات التي يسببها الطلبة .

**3 ـ الشرطة المدرسية:** بعض الولايات يكون قسم الشرطة هو المسئول عن المدارس الموجودة في المنطقة.

**4 ـ مشروع من المدرسة إلى العمل:**يرتبط التعليم في المدرسة بالعمل لمساعدة الشباب على رؤية الصلات بين الاثنين وتبنى الجسور بين المدارس العالية والتعليم العالي ومكان العمل حتى تعد الشباب للمهن

---

[1] . حمادة عبد السلام: مرجع سابق، ص ص 73-80.

**5 ـ نظرية الاختيار والدافعية** : ترى أن جميع البشر يولدون لديهم خمسة احتياجات أساسية وهي البقاء والحب والقوة والاستمتاع والحرية، وعلينا أن نسعى لإشباع حاجة أو أكثر من هذه الاحتياجات على أفضل ما يكون إشباع ، ونحاول التحكم في سلوكنا حتى يكون ما نحتار عمله هو أكثر الأشياء إشباعا للاحتياجات ، ونستطيع التحكم فقط في سلوكنا فالكثير مما نختار عمله هو محاولة للتحكم في الآخرين ، مثلا منع الأشخاص الذين نحبهم عن المخدرات ولكن في سبيل ذلك لا نستطيع التحكم فيما نفعله نحن، فكانت هذه النظرية هي التفسير لهذه المحاولة المستمرة للتحكم في أنفسنا وفي الآخرين على السواء ، وينبثق عنها عدة برامج لمواجهة مشكلة عدم الانضباط في المدارس من أهمها:

أ ـ برامج تدريب المعلمين على الإدارة الفصل للتقليل من المشاغبات الطلبة :

أن يكون التدريس للتلاميذ في مجموعات تعاونية في دراساتهم النظرية .

- عدم إبلاغ الآباء إلا بالأشياء الايجابية عن أولادهم.
- أن يقضي الأبوان أو احدهما وقتا اكبر في عمل أشياء مع ابنهما.
- إذا استطاع المدرس أن يمازح التلميذ قليلا وهو يطلب منه الهدوء.
- السيطرة الفورية على الموقف هي بداية الطريق في التعامل مع أي عمل من أعمال الشغب.
- إذا كان مشكل بين التلاميذ فعلى الأستاذ التدخل لحلها.
- إنشاء حجرة بالمدرسة تسمى "حجرة الحجز (العزل) المؤقت يرسل التلميذ المشاغب إليها.
- كن محبا و ودودا وأنت تقدم الإرشاد النفسي للتلميذ.
- برامج تدريب الطلاب لمواجهة العنف في المدارس.

أما "**الغالي احرشاو** "يوضح إستراتجية العلاج في العناصر التالية [1]:

**1 ـ** ممارسة نوع من الوقاية العامة عبر تحين الاشتغال المعرفي والاجتماعي لجميع التلاميذ وذلك بـ :

---

[1]. الغالي ادر شاو ،مرجع سابق، ص ص36-38.

- توفير فرص إشراكهم في اختيار أنشطة التعلم وتدبيرها .
- العمل بمبدأ تكافؤ الفرص في التعلم والمشاركة والتحفيز والتقويم .
- اعتماد الممارسات التربوية التي تساعد المتعلمين على الربط بين مضامين ما يتعلمونه في المدرسة وما يوجهونه من مشاكل ومواقف في حياتهم اليومية العامة.

**2 ــ** ممارسة نوع من الوقاية العلاجية عبر مواكبة التلاميذ ذوي الصعوبات وذلك من خلال حث الجميع من إدارة وأساتذة وتلاميذ وآباء على البناء الجديد لسلوك المتعلم الذي يتصرف بعنف حتى يكون للعلاج مفعوله.

**3 ـ** التدخل في حالة ظهور تصرفات وأفعال عنيفة لدى أي طرف من الأطراف المكونة للفضاء المدرسي، مع حث الأسرة والسلطات العمومية على المساهمة في محاربة العنف.

**4 ـ** اعتماد قانون داخلي للمدرسة يلتزم به الجميع .

**5 ـ** الإشراف الجيد للإدارة على سلوك التلاميذ أثناء الدخول والخروج و الاستراحة .

**6 ــ** إغناء الثقافة المدرسية وهذا بالفضاء المدرسي الملائم الذي يوفر كل الوسائل المساعدة على تفريغ الطاقات وتوجيهها نحو قطاعات و أنشطة مفيدة ،وكذلك بخلق مقاربة تشاركيه مبنية عل فضاء مدرسي تحكمه قيم الاحترام والتعاون والتسامح والحوار وكذا توفير ثقافة التحفيز والتشجيع بدل ثقافة الردع والإحباط مع بلورة الإحساس بالانتماء للمدرسة بإشراك المتعلمين في أنشطة ثقافية كالمسرح الرحلات...الخ.

**7 ــ** التسامي بالسلوكيات الانفعالية الحادة إلى ممارسات ايجابية تتمظهر في أنشطة ثقافية ورياضية وفنية.

**8 ــ** تقوية القانون الداخلي للمؤسسة مع اعتماد عقوبات تتدرج حسب درجة الشغب من التذكير بالانضباط إلى تقديم الاعتذار إلى استدعاء الآباء إلى التحويل إلى قسم أخر إلى الإقصاء من المدرسة.

**9 ـ** تدبير فرق تربوية مستقرة وبشبكة داخلية للمساعدة من مهامها تطوير ظروف عمل الأساتذة وتحسسيهم بمسؤولياتهم في تدبير ظواهر العنف.

**10 ـ** التكوين الجيد للمدرسين في مجال القسم والتواصل الجيد مع المتعلمين من خلال تحفيزهم وإنصافهم بعيدا عن المفاضلة والاحتقار والتهميش .

**11 ـ** اعتماد الممارسة التربوية التي لا تعتبر الغلط خطا بل كعنصر من عناصر صيرورة التعلم، ويشكل التعلم بواسطة المشروع، والتعلم بواسطة حل المشاكل، ثم التعلم التعاوني.

**12 ـ** اعتماد أدوات ووسائل للأمن والحماية كالحراس و الكاميرات والمداومة الإدارية.

**13 ـ** إنشاء جو من العلاقات و التفاعلات الايجابية في الفضاء المدرسي يدعم لدى الجميع ، ولا سيما التلاميذ بشعور الارتباط والتعلق بمدرستهم وأساتذتهم.

**14 ـ** اعتماد على مبادرات محلية للتحسيس والتوعية بخطورة العنف ، يشارك فيها الآباء (الأسرة) والجهات المسؤولة.

**15 ـ** تثمين النتائج الايجابية للتلاميذ وتشجيعهم على بناء المشاريع الفردية بهدف إشعارهم بالمسؤولية والأمن والاطمئنان .

**16 ـ** خلق علاقات ايجابية فاعلة بين الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام تساهم في محاربة ثقافة الشغب والعنف والانحراف.

## المبحث الثاني: ماهية العقاب المدرسي

### المطلب الأول: تعريف العقاب المدرسي وأسبابه

#### الفرع الأول: تعريف العقاب

اعتمد عدد من الباحثين بإعطاء مفهوم للعقاب كل حسب تصوره وانتمائه النظري التي سنوجزها فيما يلي:

أ ـ **في مجال القانون:** تعرف القوانين الوضعية العقاب بأنه " قدر مقصود من الألم يقرره المجتمع ممثلا في مشروعية ليوقع كرها على من يرتكب جريمة في القانون بمقتضى حكم يصدر عن القضاء" [1].

وقد عرف "**محمد عوض**" العقوبة بأنها " قدر مقصود من الألم يقرره المجتمع ممثلا في مشروعية ليوقع كرها على من يرتكب جريمة في القانون بمقتضى حكم يصدره

---

[1]. حيدر البصري: العقوبة في التشريع الإسلامي والوضعي (دراسة مقارنة)، مجلة النبأ، العدد 41، 2000، ص7

القضاء، جوهر العقوبة إذن هو الألم الذي تسببه لمن يتحملها، وليس المقصود بالألم إذلال المجرم أو إشعاره بالهوان" [1].

**ب ـ علم النفس : يشير كمال دسوقي**"أن العقاب " وسيلة زجرية لتحسين حالة التلميذ وليس انتقاما منه ، بأنه وسيلة تمس كرامته وكيانه لردعه عن المشي في الطريق السيئ والرجوع به إلى الطريق السليم،وهو سلح ذو حدين قد يصبح مضرا بدلا من أنّ يكون نافعا إذا أسيء استعماله" [2].

كما عرفه " **فرج طه**"انه" إيقاع الجزاء على شخص ما نتيجة لان سلوكه مرفوض أو لأنه فشل في أداء سلوك مرضي أو مرغوب ، ويتمثل العقاب في أي شكل من أشكال عدم الرضا كالتعرض لمثير مؤلم – ماديا و اجتماعيا– أو الحيلولة دون الحصول على ميزة كان الفرد المعاقب يحصل عليها من قبل" [3].

كما يشير "**جراشا Grasha** "إن العقاب« هو مثير مكروه (منفر) يقدم بعد حدوث استجابة ما يؤدي إلى استبعاد هذه الاستجابة أو زيادة قوة استجابة أخرى مغايرة» [4].

يرى مركز البحوث التربوية أن العقاب هو إحدى الوسائل المستخدمة من طرف المدرسين لتعديل السلوك غير المرغوب ، وكثيرا ما يلجا إليه من طرف المدرسون في القسم لضبط نظام الفصل هو يعتبر من أكثر الأساليب المستخدمة في التسلط ( الضرب بالعصا –المسطرة – الضرب على الوجه – استخدام أسلوب السخرية والتوبيخ – اللوم والتحذير ) [5].

أما "**فهمي الزيود وصالح هندي**"تعني كلمة العقاب"إجراء يتبع سلوكا غير مرغوب فيه وينجم عنه شعور بالضيق أو الانزعاج يؤدي إلى تثبيت أو منع هذا السلوك" [6].

---

[1]. محمد عوض ، محمد زكي أبو عامر: مبادئ علم الإجرام والعقاب ، الدار الجامعية ، بيروت ، ص 435.

[2]. كمال الدسوقي : علم النفس أصوله وتطبيقاته ، دار المعارف ، مصر ،1961، ص19.

[3]. فرج طه : موسوعة علم النفس والتحليل النفسي ، دار سعاد الصباح ، القاهرة،1993 ، ص40.

[4]. سميحة نصر الله : عقاب الأبناء بين الأسرة والمقدسة دراسة تحليلية للأسباب ومعدلات الانتشار، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ،القاهرة ،2004، ص13

[5]. جميلة شارف : العقاب الأسري والمدرسي وعلاقته بنجاح المدرس لمستوى السنة السادسة من التعليم الأساسي ،منشورات جمعية ابن بأديس ،دار قرطبة ،وهران ،2004،ص82

[6]. فهمي الزيود ،صالح هنري: التعلم والعليم الصفي ،دار الفكر للطباعة والنشر ، ط4،الأردن ،1993، ص98.

**3 ـ علم الاجتماع:**" أن العقاب وسيلة يلجا إليها عندما تلح المشكلة ويصعب حلها وهو إحدى وسائل الأولياء والمدرسة لزيادة كفاءتهم من حيث تأدية وظائفهم وثانيا بحل مشكلة ما عندما يكون الفرد المذنب مؤثرا في الجو الاجتماعي إلى درجة تعوق أو تعرقل بعض الوظائف الاجتماعية" [1].

كما يعني العقاب "جزاء مقصود يوقعه المجتمع على الخارجين عليه ويمكن أن يكون فعال باعتباره رادع ومع ذلك يكون غير مرغوب" [2].

كما يعرفه "**إبراهيم عسل**" "العقاب جزاء سلبي يفرضه المجتمع على فرد خالف قواعده التنظيمية ،ويكون العقاب حسب الموقف الاجتماعي وتبعا لتقدير المجتمع لمظاهر الانحراف عن النظم الاجتماعية ، وقد يكون العقاب في صورة حرمان المخطئ من كل أو بعض حقوقه السياسية والاجتماعية وقد يمثل العقاب غرامة مالية أو في عقوبة بدنية السجن المؤقت أو المؤبد ، وقد يتحقق العقاب في صورة السخرية أو الاحتقار" [3].

أما"**محمد عاطف غيث** "فقد عرف العقاب انه" جزاء سلبي يتم في صورة عدوانية تعبر عن الاستهجان ، ويكون أداة للضبط الاجتماعي وليس من الضروريان تؤدي العقوبة إلى النتائج المرغوبة ، ففي بعض الأحيان يكون للجزاء السلبي أثر عكسي ولذلك ينبغي أن تتوقف العقوبة على طبيعة الفعل وظروفه أو عوامله أو أسبابه وتوقع احتمالات النتائج التي يمكن أن تترتب على توقيعها" [4].

وقد عرف "**نبيل السمالوطي**"العقوبة أنها "ردة فعل الجماعة ضد انحراف احد أبنائها أو من يعيشون داخل المجتمع ،وهي توقع بمعرفة بموجب وظيفتها التضامنية ...ويتضمن العقاب ألما ومشقة مقصودين يعاني منها الجاني عمدا، وتبررها الفائدة التي يفترض أن تتحقق منها" [5].

---

[1]. مزوز بركو : <u>العنف عند الأطفال وأشكال العقاب الممارس على الطفل العنيف</u> ، مكتبة العصرية للنشر والتوزيع ،ط1،مصر ،2010،ص41 ، نقلا عن نذير حمدان في التراث التربوي ،دار مأمون للتراث ،دمشق ،سوريا ،1979

[2]. نفس المرجع ،ص41.

[3]. إبراهيم عسل: <u>الأسس النظرية والأساليب التطبيقية في علم الاجتماع</u>، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، لبنان 19799، ص52.

[4]. محمد عاطف غيث، <u>قاموس علم الاجتماع</u>، مرجع سابق، ص363.

[5]. نبيل السمالوطي :<u>علم الاجتماع العقابي</u> ، دار الشرق للنشر والتوزيع ،ط1،1983،ص90.

**الفرع الثاني:أسباب العقاب المدرسي**

هناك عدة عوامل تتسبب في العقاب، ويمكن إرجاعها إلى الأستاذ (المعلم) أو التلميذ(المتعلم) بالإضافة إلى أسباب أخرى تتعلق بالمدرسة وزملاء القسم ،ويمكن حصر هذه العوامل فيما يلي:

**أ ـ الأسباب المتعلقة بالأستاذ:** يمكن حصر هذه العوامل في النقاط التالية :

**1 ـ** الضغوط الاجتماعية والمستوى المعيشي للأستاذ يؤثر بشكل غير مباشر على دفعه في استعمال العقاب ، حيث أن وضعية الأستاذ من كل جوانبها من سكن وغلاء وارتفاع الأسعار وقلة الراتب...الخ وغيرها من المشاكل التي تواجه الأستاذ في حياته اليومية تنعكس على أدائه الوظيفي وعلى علاقاته مع تلاميذه، مما يدفع إلى استعمال أساليب عقابية تأديبية في العملية التربوية والتعليمية.

**2 ــ** "إن البيئة الاجتماعية وتقاليدها تؤيد خضوع الصغار التام لإرادة الكبار دونما اعتراض ،وتعلق عليه قيمة كبيرة ، وتدعو المعلمين إلى تربية النشا عليه" [1].

"يتم اختيار أساليب استبدادية من طرف الأستاذ حينما يشعر بالحاجة إلى فرض نفسه فيصبو إلى الضبط و التحكم"[2].

**3 ــ** يمكن أن تكون العلاقة بين الأستاذ والتلميذ عامل تحكم في الجو الدراسي داخل القسم وفي نوعية السلوك الصادر عن كليهما وتتوقف هذه العلاقة على لاشعور الأستاذ وعلى درجة نضجه العاطفي ، بمعنى الخبرات والصراعات التي واجهها الأستاذ خلال مراحل نموه السابقة وتجاربه الناجحة أو الفاشلة والتي تم كبتها، وفي المرحلة النضج تخرج هذه المكبوتات على شكل تصرفات وسلوكيات تعكس مرحلة أو مواقف حياته الماضية إضافة إلى درجة نضجه العاطفي فالأستاذ يتأثر بطفولته وعلاقته بوالديه (وسطه الأسري ) وبين بيئة المدرسة سابقا ، فيتأثر بمشكلاته التي يمر بها في عمله فطبيعة العلاقة بينه وبين محيطه الأسري ومحيطه المدرسي تتوقف عليها درجة النضج العاطفي التي تتحكم في العلاقة بينه وبين تلاميذه.

---

[1]. حنا غالب : مواد وطرق التعلم في التربية المتجددة ، دار المعلمين والمعلمات ، لبنان 1966،ص339.

[2]. نفس المرجع ،339.

**ب ــ الأساليب المتعلقة بالتلميذ** : يلتحق التلميذ بالمدرسة وهو مشبع بالعديد من السلوكيات التي اكتسبها من وسطه الأسري وبيئته الاجتماعية ، فالتلميذ ينتقل من الحياة الأسرية إلى الحياة المدرسية أين يصبح عضوا في مجموعة خاضعة لسلطة الأستاذ فالتلميذ ينقل عن أستاذه صورة والديه وإحساساته التي تربطه بهم ، وحين لا يتكيف فقد يختار التمرد على النظام المدرسي وعدم الانضباط والخضوع لمبادئه فيظهر نوع من الرفض ، وقد يرجع إلى عدة أسباب منها"خلل في تربيته المنزلية أو تأثر برفاقه كما قد يكون ناتجا عن صعوبة التعلم وجفاف المنهج إذا كان لا ميوله ،ونشاطه الذاتي أو العيب في المدرس أو المدرسة كأن يكون المدرس ضعيف في مادته أو رديئا في طريقته هذا قد يؤدي بالتلميذ إلى النفور من العمل المدرسي ومحاولة الإخلال بالنظام مما قد يوجب على المدرسة عامة والمعلم خاصة العمل على تدارك هذه الهفوات حتى تزول الفوضى ويعتاد التلاميذ على الخضوع للنظام المدرسي ومبادئه "[1]، فالتلميذ قد يتعود على أساليب تربوية معينة في الأسرة ،بينما في المدرسة فقد يفتقد هذه الأساليب من طرف الأستاذ الذي يعد بمثابة الأب له مما ينعكس على سلوكياته الغير مقبولة ونتائجه الضعيفة.

كما أن تأثر التلميذ بزملائه قد يظهر في الغضب الجماعي للتلاميذ، وهو بمثابة رد فعل انفعالي وتمرد تلقائي ضد معلمهم في حالة استعماله العقاب ألعنفي، إضافة إلى هذه العوامل قد تظهر صعوبة المنهج ومدى تطبيق الأستاذ له.

## المطلب الثاني: أنواع العقاب المدرسي وآثاره

### الفرع الأول: أنواع العقاب المدرسي

تختلف طريقة العقاب المطبق من حيث كيفية التطبيق والنتائج المترتبة عنه ،وكذا من شدة التأثير ، واستخدام العقاب في الوسط المدرسي قد يلجأ إليه بغض الأساتذة كآخر حل بعد فشل الأساليب الأخرى ويمكن حصر أنواع العقاب فيما يلي:

**1 ـ العقاب المادي:** أكثر الأساليب العقابية انتشارا ويشمل ما يلي:

---

[1]. عطية أبراشي : الاتجاهات الحديثة في التربية، دار المعارف ، ط1، دون سنة نشر، ص322.

أ ـ **الضرب:** يتمثل في العقاب الجسدي الذي يتضمن استعمال اليد أو وسيلة أخرى لضرب التلميذ، وقد يكون في أماكن معينة من جسمه وتستنكر التربية الحديثة استعمال الضرب، وتعتبره طريقة قديمة همجية " وسيلة بدائية ربما أفادت في العصور القديمة ولكنها لا تتناسب بأي حال مع ما نحن عليه من تقدم وحضارة ومدنية" [1]، إضافة إلى أن القرارات الوزارية والتشريعات التربوية تمنع هذا النوع من العقاب.

ب ـ **العقوبات الكتابية :** **Punitions** "كثيرا ما يكلف المعلم تلاميذه الذين قصروا في حفظ دروسهم كتابة هذه الدروس عشرات المرات إن لم تكن مئات المرات ، أو حفظ مقاطع طويلة لا فائدة من ورائها إلا تعذيب التلميذ" [2].

ت ـ **مواجهة التلميذ للحائط :** إيقاف التلميذ لمدة طويلة في أخر القسم ،أو في وضعيات أخرى مختلفة" كثيرا ما يلجا بعض المعلمين لمعاقبة التلاميذ المشوشين و الكسلاء بإيقافهم في آخر القسم لمدة طويلة ، كعقاب لهم على فعلتهم وإهمالهم للدرس ،وقد يؤدي بهم المر إلى إيقافهم مقابل الحائط مع رفع الأيدي لمدة طويلة أو رفع الرجل والوقوف على رجل واحدة [3].

ث ـ **الإخراج من القسم** : في كثير من الأحيان يقف الأستاذ حائرا أمام سلوك الشعب والمخل بالنظام المدرسي داخل القسم فيضطر إلى إخراج التلميذ صاحب هذا السلوك من القسم وهذه العقوبة ترفضها التربية الحديثة كون هذا العقاب يحرم التلميذ من حقه في التعلم ،إذ يعتبر عجزا من الأستاذ عن حل المشكلة ، كما أن بعض التلاميذ يسعون إليه أحيانا [4].

2 ـ **العقاب المعنوي** : هذا النوع من العقوبات يتم عن طريق توجيه الأستاذ للمتعلم كلمات وعبارات تمس بكرامته وتجرح شعوره ولاسيما إذا كانت أمام زملائه ،يهدف الأستاذ من ورائها إلى تغيير سلوك وتصرفات التلميذ إلى الأحسن والمقبول ، أو أن يحسن مستواه الدراسي ، ومن بين هذه العقوبات نجد:

---

(1). معروف رزيق: كيف تلقي درسا، مكتبة اليقظة لبنان ، ص 64.

(2). قائد عبد الحميد، رائد التربية العامة وأصول التدريس ، دار الكتاب اللبناني، ص227.

(3). نفس المرجع ، ص227.

(4). معروف مصطفى رزيق، مرجع سابق، ص101.

**أ ـ التشهير:** ذكر مساوئ التلميذ أمام زملائه ،فكثيرا ما يستعمل بعض الأساتذة ألفاظا وعبارات لمناداة التلميذ والتعامل معه ، مما يجعل زملائه ينادونه بها داخل القسم وخارجه والهدف من التشهير هو السخرية ظنا من الأستاذ أن هذا الفعل قد يهذب ويحسن من سلوك التلميذ ،وهذا ما قد يؤثر عليه نفسيا وتنعكس النتيجة على التحصيل الدراسي له ،وهنا نجد "الغزالي يقول "فان خالف في بعض الأحوال مرة واحدة ،فينبغي أن يتغافل عنه ولا يكشف ستره ولا يكاشفه ...ولا سيما إذا ستره المعلم واجتهد في إخفائه ظهار ذلك عليه بما يفسده حتى لا يبالي بالمكاشفة "[1].

**ب ـ اللوم :** هو تأنيب التلميذ ، ومقارنته مع من هم أحسن منه، ويستخدم هذا النوع من العقاب الذي يظهر شكله في إهانة التلميذ والحط من قيمته ، وقد يكون المضمون يهدف تقويم الاعوجاج والالتزام بالنظام.

**ت ـ الشتم و الإهانة :** عبارة عن أوصاف سيئة يوصف بها التلميذ فمن "المواقف التربوية السلبية التي يبديها بعض القائمين على العملية التربوية في إطار المؤسسات التربوية المختلفة أساليب الشتائم" [2].

يرجع بعض الأساتذة وهم في حالة غضب وانفعال إلى هذا النوع من العقاب، مما يؤثر على هيبته ومكانته أمام تلميذه فهذه الطريقة غير تربوية هدفها تحطيم التلميذ ، فالأستاذ هو القدوة والنموذج والمثل الأعلى لتلميذه ، فإذا سمع هذا الأخير الكلمات الدنيئة من أستاذه فقد تزول تلك الصورة المقدسة التي رسمها ويرسمها كل تلميذ لأستاذه "ومن الأساليب التربوية البيئية معايرة الطفل بنواحي النقص عنده ، ومعايرته علنا مما يجرح كبريائه ويشعره بالمرارة والدونية والنقص وفقدان الثقة" [3].

**ث ـ السخرية والاستهزاء :** تلك العبارات الساخرة والنعت المر ،واللجوء إلى الملاحظات مرة و إحتقارية»[4]، وبهدف العقاب يصبح التلميذ مهزلة أمام زملائه مما يؤثر على سلوكه ونتائجه الدراسية.

---

[1]. عبد السلام ياسين، النصوص التربوية، دار البيضاء الجزائر، 1963، ص76.

[2]. وطفة على : "الإرهاب التربوي"،مجلة العربي ، العدد460، مارس1997، سوريا ،ص165.

[3]. عمر عبد الرحمان العيسوي ، سيكولوجية الطفل المراهق ، ط1،لبنان،ص15.

[4]. كمال دسوقي ،علم النفس العقابي ،دار المعرفة ،مصر ،1961، ص303 .

وهناك أساليب عقابية أخرى عرفها الوسط التربوي حيث مارسها بعض الأساتذة بغرض تقويم السلوكيات وهي:

- حرمان التلميذ من بعض النشاطات الثقافية والرياضية .
- خصم النقاط.

**الصمت الجماعي:** يفرض الأستاذ السكوت الجماعي داخل القسم وقد يصحب ذالك إغماض العيون.

- تبليغ الأولياء واستدعائهم.
- جمع النفايات بغرض تنظيف القسم أو ساحة المتوسطة.
- تسجيل أسماء التلاميذ المعنيين بالعقاب في لوحة الأسماء والتلميذ الذي يحصل على أكبر عدد من هذه العلامات فهو من تقع عليه أكبر عقوبة.
- التحويل إلى إدارة المدرسة .
- الفصل المؤقت أو النهائي من المؤسسة ،وهي عقوبة يتخذها مجلس التأديب على مستوى المؤسسة التربوية .

**الفرع الثاني: أثار العقاب**

تظهر أثار العقاب في المجالات التالية:

**1 - الآثار الدراسية:** تكمن هذه الآثار في التسرب المدرسي وضعف التحصيل الدراسي والرسوب المدرسي.

**أ - التسرب المدرسي:** إن الإفراط في عقاب التلميذ بشكل عنفي يجعله ضد الأستاذ وضد المادة التي يدرسها ولهذا يتولد لديه نفور من المدرسة، ثم الهروب نهائيا " وفي الحياة المدرسة المدرسية يصاب أولاد كثيرون مرة بعد مرة بالخيبة ويتعرضون للانتقاد التوبيخ الاحتقار ،فتثبط عزائمهم ويفقدون الثقة بالنفس وينحط عندهم مستوى الطموح ويشعرون بالنقص وعدم الاستحقاق ويفقد سلوكهم ائتلافه واتجاهه يتعطل عندهم

التفكير وتضعف مقدرتهم على الانتباه والتعلم فيجرهم فقدان النفس في المدرس إلى طلبها خارجها" [1].

كما أشار الباحث "**محي الدين عبد العزيز**" إن المدرسة التي يسودها جو غير ملائم لنفسية التلميذ سواء في قاعة الدرس أو في الساحة توحي بأنها ديكتاتورية متسلطة تتخذ من العقاب البدني والنفسي وسيلة للحفاظ على النظام، أن هذه المدرسة هي التي تخلق لدى تلاميذها كراهية لها، تدفعهم إلى الهروب منها، كون العلاقات الداخلية متذبذبة "[2].

**ب ــ سوء التحصيل** : تظهر الآثار السلبية للعقاب من خلال النتائج الضعيفة التي يتحصل عليها التلميذ المعاقب في نهاية كل امتحان «إن لسيرة حياة المتعلم كموقفه من السيطرة الآخرين عليه علاقة صريحة بتعلمه، فقد تشدد أو تخفف مقدرته على التعلم على التعلم عند هذا المعلم أو ذاك » [3].

سوء التحصيل الدراسي يرجع إلى عدة أسباب، وقد يكون للعقاب العنيف علاقة مباشرة بذلك.

**2 ـ الآثار السيكولوجية**: تتولد للتلميذ عدة أثار نفسية يمكن حصرها فيما يلي:

**أ ـ الخوف:** معاقبة التلميذ بنوع من أنواع العقاب بقسوة و شدة تولد له الخوف والتراجع إذ يقول "**وطفة علي**" عن العقاب "انه يؤدي إلى إنتاج شخصيات عدوانية خائفة تتميز بالعجز والقصور ،وشخصيات سلبية تتميز بالحساس بالضعف وعدم المقدرة على تحمل المسؤولية» [4] .

**ب ـ الكذب** : كثيرا ما يلجأ التلميذ إلى الكذب حتى يتجنب العقاب ، فقد اجري "**ليونارد**" دراسة جمع فيها **700** نوع من السلوك الذي يتصف بالكذب ، فوجد أن **68%** منها

---

[1]. حنا غالب، مرجع سابق، ص185.

[2]. عبد العزيز محي الدين: الحالة "**الاقتصادية للأسرة وأثرها على التحصيل الدراسي لتلميذ المرحلة الابتدائية** "، رسالة الدارسات المعمقة، معهد علم النفس، جامعة الجزائر، 1983، ص28.

[3]. حنا غالب: مرجع سابق، ص179

[4]. وطفة على : "**الإرهاب التربوي**"، مرجع سابق ، ص165.

يرجع إلى الخوف من العقاب ، **12%** الميل إلى أحلام اليقظة ،**20%** ميل الأطفال إلى الغش والخداع والكراهية » [1].

**ت ـ القلق** : تعرض التلميذ إلى العقاب باستمرار يؤثر على علاقته مع أستاذه ،كما يولد له الانفعال والقلق ،فالتلميذ بعد العقاب يصبح في وضع سهل للإثارة وكثرة الحركة.

**ث ـ التلعثم في النطق و القراءة:** قد يرجع ذلك إلى سبب عصبي أو نفسي، كما يحدث عندما يكون التلميذ محرجا وخائفا أمام أستاذه الذي يهدد بالعقاب.

المطلب الثالث : نظريات العقاب المدرسي، وأراء بعض المفكرين التربويين حول مسألة العقاب.

**المطلب الثالث :نظريات العقاب المدرسي وأراء بعض المفكرين فيه.**

**الفرع الأول: نظريات العقاب المدرسي**

لقد تعددت النظريات التي تطرقت إلى موضوع العقاب من زوايا مختلفة، قانونية، اجتماعية نفسية، تربوية ، ويمكن أن نلخص بعضها فيما يلي:

**1 ـ النظرية الوقائية** : ترى هذه النظرية أن العقاب يطبق من اجل حماية المجتمع من جرم المجرم ومن أشهر هؤلاء المفكرين "**ماستوري**" ، "**جون جاك روسو**" ترى «إن السجون وجدت لحماية من في الخارج لا لعقاب هؤلاء الذين في الداخل»[2]، يرى "**ماستوري**" « أن العقاب المدرسي لم يوضع ليكون وسيلة للقصاص أو الانتقام، بل وضع لحماية المجتمع ووقايته من الضرر، فالطفل الذي يعبث بنظام حجرة التدريس ويحول دون انتفاع التلاميذ بدروسهم، يجب أن يوضع في عزلة لكي لا يستطيع أن يضر إلا نفسه ولا يمكنه أن يضر غيره» [3].

تهدف هذه النظرية إلى عزل التلميذ عن زملائه خارج القسم حتى لا يسبب الفوضى والإزعاج لهم، إلا أن إخراجه قد يحرمه من التعلم اكتساب المعرفة.

**2 ـ نظرية الردع والمنع:** ترى هذه النظرية أن « العقاب هو وسيلة لمنع الآخرين الغير معاقبين من ارتكاب الأخطاء والآثام والذنوب، وليس الغرض منها منع المذنب من العودة

---

(1). رمزية غريب : العلاقات الإنسانية في حياة الصغير ومشكلاته اليومية ، مكتبة لأنجلو المصرية ، مصر، ص205.

(2). عبد العزيز صالح: التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر، ط1، د ت، ص294.

(3). عطية الأبرشي: مرجع سابق، ص302.

إلى تكرار ذنبه ،بل منع غيره من ارتكاب ذلك الإثم والذنب»[1]، كما أنها تنظر للعقاب « لا كرادع لمسبب الضرر نفسه، بل انه يردع الآخرين من ارتكاب الجرم أو حتى التفكير فيه، وفي القيام بآي ذنب» [2].

هذه النظرية ترى في العقاب وسيلة لا توقع الألم على المذنب، وإنما تبعث الخوف في الآخرين للابتعاد عن ممارسة نفس السلوك وإلا كان العقاب هو المصير، وبإسقاطها في الوسط المدرسي فان الأستاذ يعاقب التلميذ الذي يخلل بالنظام ليس لأجل تقويم سلوكه وإنما لردع بقية التلاميذ عن ارتكاب نفس السلوكات والتصرفات التي قام بها التلميذ المعاقب.

**3 ـ النظرية الجزائية**: ترى هذه النظرية أن كل مجرم يجب أن يتلق جزاءه، فيفكر عن خطيئته بالتعذيب، فالهدف من العقاب هو التكفير عن الذنب، ويجب أن يتناسب مع حجم الخطأ.

**4 ـ النظرية الإصلاحية**: ترى «أنه على المعلم أن يدرس ويتعرف على تلاميذه معرفة حقه، أي أن يلم بكل جوانب تكوينهم من ميول وأخلاق ومعرفة مستوياتهم، فعلى الأستاذ إدراك الفروق الفردية بين التلاميذ وعليه فيتعامل مع كل تلميذ حسب ما يستحقه من معاملة .

إذا أردنا أن ننجح في طريقة تعليمنا وجب علينا أن نفكر في كل تلميذ ونعاقبه بما يناسبه بعد ندرس أخلاقه ونفهم الجاهل بخطئه ، حتى يشعر بنتيجة فعلته[3].

**الفرع الثاني**: أراء **بعض المفكرين التربويين حول مسالة العقاب:**

اختلفت أراء المفكرين التربويين في موضوع العقاب المدرسي بين العلماء المسلمين والعلماء الغربيين وتظهر الآراء كما يلي :

**1 ـ العقاب عند العلماء المسلمين:** اهتم المفكرون التربويون بمسألة العقاب في المجال التربوي فنجد :

---

[1]. نفس المرجع ، ص303.

[2]. عبد العزيز صالح ، مرجع سابق، ص295.

[3]. إبراهيم عصمت مطاوع : التربية العلمي وأسس طرق التدريس، دار النهضة المصرية،مصر،ص30.

أ ـ **أبو حامد الغزالي**: يعتبر الغزالي من العلماء المسلمين الذين نادوا بمسالة العقاب مع وضع حدود معينة له ،أهمها عدم المبالغة فيه ،وجعل الضرب أخر الوسائل في التعامل مع الطفل لتعديل سلوكه ،كما يلح على ضرورة التدرج في استعمال العقاب أو بالتفاعل معه ،ثم عند التكرار يعاقبه ،كذلك ينبغي أن يراعي في ذلك نوعية للخطأ المرتكب وتبيينه للتلميذ [1].

وما يمكن قوله هو أن "**الغزالي**" وضح متى يستعمل المربي العقاب بشروط وهذا بعد استعمال الوسائل التأديبية كالتحذير والتوجيه والنصح والإرشاد وغيرها، كما يركز على تكريم التلميذ المتخلق.

ب ـ **ابن خلدون** : يعتبر ابن خلدون من المفكرين الذين اهتموا بالتربية، فقد وضع طرق تربوية كفيلة تلبي أغراض التربية من المبادئ التي برها ضرورية في تربية التلاميذ وهي عدم الشدة في المعاملة إذ يقول « أرهق الجسد بالعلم مضر بالمتعلم لا سيما في أصغر الولد لأنه من سوء الملكة ذومن كان مرباه بالتعسف والقهر من المتعلمين والمماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها وذهب نشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب و الخبث» [2].

يؤكد ابن خلدون عن عدم الشدة على المتعلمين وعدم الاستبداد بهم لأن القوة الشدة لهما من الضرر أكثر من النفع ،فالعقاب يجب أن يكون بالقدر الذي يكفي لتعديل السلوك وفي ذلك يقول ابن خلدون«لا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم إذا احتاجوا إليه على ثلاثة أشواط شيئا» [3].

ت ـ **القابسي**: تطرق إلى موضوع العقاب من زاويتين ،الأول تتعلق بالشرع وما يحيزه في استعمال العقاب بكل أنواعه ،وبين حدود استعماله ودرجاته ،وهذا حسب ما هو ثابت في الإسلام ،فهو لا يرفض العقاب "ولكن ينصح بعدم الشدة في استعماله فلا يبادر المعلم إلى عقاب التلميذ إلا إذا قام بفعل يستهل عليه ذلك ، وفي حالة ما إذا لم تفد فيه

---

[1]. نفس المرجع،نفس ص.

[2]. عبد الرحمان ابن خلدون: المقدمـــــة، دار الكتاب، م1، ط3، 1900، ص540.

[3]. نفس المرجع، ص541

الأساليب اللينة كالتنبيه "[1]، إذ يرى يجب على الأستاذ الرفق بالتلميذ في عقابه بالقدر الذي يمنعه من تكرار الخطأ " والغاية هي تهذيب وتوجيه الصبيان بالعقاب شرط أن لا يكون انتقاما، ولا يكون الانتقام إلا إذا تمكن الغضب من النفس وليس هذا موضع الغضب والانتقام، إنما هو موضع التأديب والتهذيب» [2] .

وقد نهى " **القابسي**" عن الانتقام في العقاب، ونهى المعلم عن ضرب الصبيان في حالة الغضب حتى لا يكون ضرب أولاد المسلمين لراحة نفسية، وأشار إلى إشباع أسلوب الترغيب والترهيب في معاملة الصبيان [3] .

و فيما يتعلق بالضرب فقد اشترط الشروط التالية:

- أن يوقع المعلم الضرب بقدر الخطأ.
- أن يكون الضرب من واحدة إلى ثلاثة.
- أن يقوم المعلم بضرب الصبي بنفسه ولا يترك هذا الأمر لأحد التلاميذ.
- على المعلم أن يحدد الأماكن التي يعقب التلميذ فيها وهي أماكن من الجسم بعيدة عن الحساسية التي قد يتضرر عند العقاب عليها كالرأس ،الرجلين العين أو الوجه» [4] .

العلماء الغربيين ومسالة العقاب :

هناك العديد من المفكرين الغربيين الذين تحدثوا عن العقاب وأعطوا أرائهم حوله حسب تأثيرات عصرهم وثقافتهم ومن بينهم.

**أ - جون لوك:** احد المعارضين لفكرة العقاب الجسدي المتعلمين حيث يقول :«إني اعتقد بان التربية بواسطة العقاب لا تؤدي إلى الأشياء السيئة، فالطفل يراجع دروسه دون ادني رغبة في ذلك»[5]، ومن جهة أخرى يرى «أن لابد من وجود العقاب إذا ما استلزم الأمر

---

(1). فؤاد الاهواني : التربية في الإسلام ، دار المعارف، مصر، د ت، ص225.

(2). عبد الأمير شمس الدين : الفكر التربوي عند ابن سحنون القابسي، دار اقرأ، ط1، بيروت،1985، ص154.

(3). محمد منير مرسي ، التربية الإسلامية ،عالم الكتب، القاهرة ، د ت، ص257.

(4). فؤاد الاهواني، مرجع سابق، ص ص137-138.

(5). عمر التومي الشيباني : تطور الأفكار والنظريات التربوية ، مرجع سابق ،ص180.

ذلك كآخر وسيلة استعماليه فلا بد أن يجزم هنا بأنه يمكن مصادفة عقليات متعددة تستلزم بعضها اللجوء إلى الوسيلة المذكورة» [1] .

يرى "**جون لوك**"أن استعمال العقاب لا يكون إلا للضرورة القصوى إذ يعتبره آخر الوسائل لتعديل الخطأ ولا يستعمل إلا عند اليأس من نجاح استعمال الأساليب الأخرى ،ويجب أن يتعرف على العقليات والفروق الفردية بين التلاميذ.

**ب ـ جون جاك روسو:** إن العقاب هو الإيلام الجسدي والنفسي الذي يتعرض له المتعلم قصد إصلاحه ،فقد اقتصرت نظرته على أن العقاب يجب أن يقتصر على ترك الإثم المقترف يحدث نتائجه طبيعية أي يكون العقاب نتيجة طبيعية للذنب فالطبيعة تفرض عقابها على من يخالف قوانينها، فتمنع تلك الأعمال البيئية المضر ة بالفرد والمجتمع، كما ينصح المعلم بحسن معاملة التلميذ وذلك بمراعاة طبيعته ،ويكون المعلم أكثر إنسانية « أيها الناس كونوا اشد إنسانية...أحبوا الطفولة»[2]، فهو يوصي بترك الطفل يتصرف حسب طبيعته ولا يجب أن يستعمل العقاب معه.

**جون ديوي:** أكد **جون ديوي** على ضرورة احترام ميول التلاميذ وحاجاتهم وحرياتهم في التعبير عن أرائهم وعارض العادات التي تعارض حرية الطفل ونادي بإعطائه حرية الحركة والنشاط بشكل محب للأطفال ،وفرض النظام ألقسري يؤدي إلى مجموعة من الأضرار ،أهمها يحول ممارسة النشاط الذاتي ويفرض على التلاميذ طابعا واحدا مصطبغا ويجعلهم يفضلون المظهر عن المخبر، ويقتل عندهم التفكير والخيال الابتكاري» [3] .

فهو يؤكد على مبدأ حرية التلميذ ويعارض فكرة العقاب خاصة البدني، ولا يمانع من استعمال العقاب المعنوي إذا كانت المادة الدراسية غير جذاب فيستعمل المعلم السيطرة لجذب التلاميذ إلى الدرس.

ما يمكن استنتاجه هو انه هناك اختلاف في طرح الآراء حول مسالة العقاب في المجال التربوي ، فالعلماء المسلمين أجازوه بشروط مع مراعاة التدرج، وعند فشل جميع الأساليب

---

[1]. نفس المرجع، ص181

[2]. إميل دوركايم : **التربية الأخلاقية** ، ترجمة محمد السيد البدوي ، مكتبة مصر ،د ت، ص164.

[3]. هشام شرابي : **مقدمات لدراسة المجتمع الغربي**، الدار الأصيلة للنشر ، ط5، لبنان ،1985،ص3.

المتعلقة بالتشويق والجذب والحوار، فيوظف في إطاره التأديبي والتهذيبي والتقويمي لسلوك المتعلم، أما العلماء الغربيين فقد طالبو بإعطاء الحرية الكاملة للتلميذ ، وجعل العقاب طبيعي.

**خلاصة الفصل :**

إنّ العقاب في الوسط التربوي في صورة التأديب هو من بين الأساليب التربوية التي تحدث عنها بعض المربيين التربويين ولكن بشروط كان يؤخذ بسن التلميذ ونوع الخطأ الذي يقوم به وزمان ومكان العقاب، مراعاة أماكن التي يعاقب فيها المتعلم كالابتعاد عن الوجه والمناطق الحساسة من الجسم، وان لا يكون بهدف انتقامي، ولا يكون بالسب والشتم والاحتقار لأنه يأخذ صورة العنف وهو منبوذ في جميع الأوساط ولاسيما الوسط التربوي والتعليمي، فهناك اجتهاد لأجل مقاومة والقضاء على ظاهرة العنف بأشكاله المختلفة .

وقد عرفت المدرسة الجزائرية عدة مبادرات لأجل ذلك، إلا أن الظاهرة في تزايد مستمر، وجب التكامل بين جميع مؤسسات التنشئة ولا سيما بين الآسرة والمدرسة باعتبارهما المؤسستان المسؤولتان بشكل مباشر على تربية الناشئة، لذا وجب التفاعل والتواصل والاتصال بينهما بشكل مباشر أو غبر مباشر لان الهدف واحد وهو تربية وتنمية الجانب الفكري والخلقي والوجداني والانفعالي والجسمي والعقلي للناشئة .

# الفصل الرابع

## الفصل الرابع : المعلم بين إدارة الفصل و الانضباط الصفي و التفاعل الصفي

**تمهيد :**

إنّ الحاجة إلى القانون ضرورة لازمة لجميع المجتمعات البشرية، حتى لا تكون هناك فوضى فتضيع مصالح الأفراد و الجماعات فالمجتمعات، بما أن الإنسان مدني بطبعه فحياته قائمة على التفاعل الاجتماعي الذي يظهر في عدة سلوكات خاضعة للضبط الاجتماعي .

فتنظيم الحياة البشرية في جميع المجالات بفعل تفعيل القوانين الضابطة للسلوكات البشرية هدف تسعى إلى تحقيقه جميع الأنظمة التي أوجدها المجتمع لخدمة مجموع السكان فيه بفعل تعهد الناشئة في مراحل نموهم التعليمي و إعدادهم لتحمل المسؤوليات الاجتماعية المختلفة وهذا بنجاح عملية التعليم التي تتوقف على الكثير من العوامل منها ضرورة وجود مدرس فعال الذي يعد حجر الزاوية لهذا النجاح ، وهذا نتيجة كفاياته التعليمية و سماته الشخصية المتميزة التي يفعلها في إدارة الصف و تظهر في قدرته على التحكم في ضبط الصف مع وجود تفاعل صفي ايجابي لأن الانضباط المدرسي هو محور العملية التربوية و أساس نجاحها في تحقيق أهدافها لذا نجد العملية التربوية و التعليمية مهتمة بعنصر السلوك عند المتعلم و هذا بصياغة مناهج و رسم استيراتيجيات تربوية فعالة تهدف إلى تعديل سلوك المتعلم و ضبطه وفقا و المعايير التي ينص عليها النظام باعتباره هدفا رئيسي للإدارة المدرسية ، فهو عملية تربوية تتطلب التحكم في السلوك و العواطف و الانفعالات تحت قيادة موجهة لتحقيق أهداف معينة .

فالضبط المدرسي من الحاجات النفسية و الاجتماعية التي تهدف العملية التربوية إلى تنميتها لدى المتعلم لأجل تحقيق التوازن النفسي و الانفعالي له، والحصول على السلوك المرغوب فيه إذ يعتبر السلوك " مجموعة من التصرفات و التعبيرات الخارجية و الداخلية التي يسعى الفرد من خلالها أو عن طريقها تحقيق عملية الأقلمة و التوفيق بين مقومات وجوده ، و مقتضيات الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه [1].

---

[1]. إبراهيم العمري : السلوك الإنساني و الإدارة الحديثة الدار الجامعية ، الإسكندرية، 1996 ، ص 19

فالانضباط المدرسي يظهر من خلال سلوكات التلاميذ و مدى توافقها مع الجو التعليمي العام حيث يلتزم المتعلم بتعليمات المدرسة و السير ذاتيا وفقا لقوانينها و أنظمتها بفعل توجيه رغباته و تنظيم ميوله و دوافعه وفقا لمتطلبات الحياة المدرسية من نظام و سلوك هادفين، فتعطى اهتمام و عناية سلوك المتعلم و انضباطه لماله من اثر على توافقه النفسي و الاجتماعي و بناء شخصيته ، و هذا باكتشاف السلوك غير المرغوب فيه و العمل على تعديله و تنمية إمكانياته في ممارسة الانضباط السلوكي داخل المدرسة و خارجها، لأن نجاح العملية التعليمية يتطلب وجود مناخ هادئ و منظم فالفوضى و عدم الانضباط تعمل على تشتت الجهود و عدم تحقيق الأهداف، فنجد الأستاذ يحافظ على نظام قسمه بتفعيل التفاعل الصفي بينه و بين التلاميذ و بين التلاميذ أنفسهم تفعيلا ايجابيا لتحقيق أهداف عملية التعلم .

## المبحث الأول: المعلم و إدارة الصف

### المطلب الأول: تعريف إدارة الصف و العناصر المرتبطة بها

**أولا : تعريف إدارة الصف** : لها تعريفات كثيرة ذكرتها دراسات متعددة، لكل منها توجيهاتها في نظر البعض تتمثل في السيطرة على التلاميذ لحفظ النظام داخل غرفة الصف، و في نظر البعض الأخر توجيه التلاميذ و تمكينهم من التعليم و مهاراته، و عند البعض هي خلق بيئة ملائمة و تهيئة مناخ مناسب للتعلم، و عليه يظهر أنه هناك تعريفين لإدارة الصف و هما :

**أ- التعريف التقليدي للإدارة الصفية** : جمع الإجراءات التي يتبعها المعلم بقصد الضبط و حفظ النظام ، بما يكفل هدوء التلاميذ في الصف و إفساح المجال أمام المعلم لكي يلقي المعلومات، و ينقلها إلى أذهان التلاميذ [1].

**ب- التعريف الحديث للإدارة الصفية** : مجموعة من الإجراءات التنظيمية وفق قواعد تضمن تحقيق بيئة تعليمية فعالة من خلال الأنشطة التي يقوم بها المعلم في الصف [2].

---

[1]. فاديا أبو خليل: إدارة الصف و تعديل السلوك الصفي ، دار النهضة العربية ، بيروت ، ط1 ، 2011 ، ص 31

[2]. نفس المرجع ، نفس الصفحة .

**مفهـوم الإدارة الصـفية:** إدارة الصـف هـي مجموعـة الخطـط و الأعمـال و الأنشـطة التي يستخدمها المعلم لكي تصبح العملية التعليمية ذات فعالية مثمرة [1].

إدارة الصـف هـي عبـارة عـن مجموعـة مـن الأنشـطة التـي يسـتعملها الأسـتاذ فـي تنميـة الأنمـاط السـلوكية المناسـبة لـدى التلاميـذ، و حـذف الأنمـاط السـلوكية غيـر المناسبة، تنمية ، العلاقات الإنسانية الجيدة ، و خلق جو اجتماعي فعال و منتج داخل الصف [2].

**مفهـوم الإدارة الصـفية :** تباينـت وجهـات النظـر حـول مفهـوم الإدارة الصـفية ، حصـرها البعض في الحفاظ على النظام داخل غرفة الصف و البعض الآخر يرى أنها إجراءات تـوفير الحريـة للمتعلمـين داخـل غرفـة الصـف و هنـاك مـن يـرى بأنّهـا مجموعـة من الممارسات المنهجية و غير المنهجية التي يمارسها داخل الغرفة الصفية [3].

و يمكـن النظـر إلـى الإدارة الصـفية علـى أنهـا مجموعـة الأنشـطة المنهجيـة و غيـر المنهجيـة التـي يسـعى المعلـم مـن خلالهـا إلـى تـوفير بيئـة صـفية تسـودها العلاقـات الاجتماعيـة الايجابيـة بـين المعلـم و المتعلمـين أنفسـهم بالإضـافة إلـى توفيرهـا متطلبـات و ظروف نجاح التعلم و التعلم لدى المتعلمين [4].

كما تعرف أنها فن لا يجيده غير الموهوبين من الأساتذة فيه تظهر شخصية المدرس بشكل واضح و تظهر مقدرته في تطبيق الأساليب التربوية الصحيحة و في مدى إفادة المتعلمين من مادة الدرس الذي يقوم بتدريبه، و يظهر العجز في إدارة الصف في عدم استطاعة الأستاذ إثارة الرغبة في نفوس تلاميذه إلى الدرس الذي يلقيه و في عدم اهتمامه بالنظـام و عـدم التزامـه بالعدالـة فـي معاملـة الجميـع كمـا يتبـع مختلـف وسـائل الترهيـب في ضبطهم [5].

---

[1]. نفس المرجع ، نفس الصفحة.

[2]. نفس المرجع ، ص 32 .

[3]. عماد عبد الرحيم الزغول و شاكر عقله المحاميد ، **سيكولوجية التدريس الصفي** ، دار الميسرة ، ط 1 ، 2007 ، عمان – الأردن ، ص21

[4]. نفس المرجع ، ص 22 .

[5]. علي الشبيكي : **المدرسة و التربية و إدارة الصفوف** ، منشورات دار مكتبة الحياة ، بيروت ، بدون طبعة ، بدون سنة ، ص 59

كما يشير مفهوم إدارة الصف إلى العملية المنظمة و المخطط التي يوجه فيها المعلم جهوده لقيادة الأنشطة الصفية، و ما يبذله الطلبة من أنماط سلوك تتصل بإشاعة المناخ الملائم لتحقيق أهداف تعليمية مخططة، يضعها المعلم و يدرها الطلبة، و تتضمن هذه العملية تحديد دقيقا لدور كل من المعلم و الطالب و ما يقوم به المعلم من تنظيم للخبرات التعليمية و المواد و الأدوات التي تساهم في عملية التعلم و تتيح للطالب الفرصة ليحقق ذاته ، و يندمج في الموقف ليطور شخصيته ، متفاعلة حيوية ، نشطة ، مسيطرة على إمكانات البيئة و مستقلة عنه في قراراتها [1].

**ثانيا : العناصر المرتبطة بإدارة الصف**

أ-**حفظ النظام داخل الصف** : حتى يكون التفاعل بين المعلم و المتعلم مستمر من ناحية و بين التلاميذ أنفسهم من ناحية أخرى ، يحتاج كل من المعلم و التلميذ إلى جو يتصف بالهدوء ، و هذا لا يعني الصمت الذي يولد الخوف و إنما الهدوء الذي ينتج عن رغبة التلميذ في التعلم[2].

ب- **توفير المناخ الصفي** : يقصد به الجو النفسي و الاجتماعي الذي يسود بيئة التعلم و التفاعل الصفي بين المعلم و تلاميذه و له تأثير على تحصيل التلميذ فيكون الأداء أفضل و أحسن عندما يشعر التلميذ بالأمان و الاطمئنان، كما له تأثير على طبيعة التفاعل و على نواتج التعلم و يعتبر نمط الإدارة الصفية و قيادة المعلم للتلميذ أهم العوامل في المناخ النفسي الاجتماعي الذي يسود العملية التربوية داخل غرفة الصف .

و من الصعب على القائد التربوي أن يدير صفا دراسيا لا تسوده علاقات إنسانية سوية و مناخ نفسي اجتماعي يتصف بالمودة ، فالمناخ الصفي التربوي الذي يشجع على التعلم هو ذلك الجو الذي يشعر فيه التلميذ بأنه يستطيع أن يخطئ و يصحح أخطاءه و يتعلم منها ، و هو عكس الجو الذي يخشى فيه التلميذ من وقوع عقاب الأستاذ عليه بين لحظة و لحظة أخرى لأقل خطأ [3].

---

[1]. كمال ، كمال أبو سماحة : إدارة الصف و التعليم (مفاهيمه و أساليبه) ، مجلة التربية ، العدد 150 ، سبتمبر 2004 ، قطر، ص101.

[2]. فادية أبو جليل ، مرجع سابق ، ص32 .

[3]. نفس المرجع ، ص 32.

ج – **تنظيم البيئة الفيزيقية** : إن التلميذ هو العنصر الأهم في العملية التعليمية و لكن للبيئة الفيزيقية دور مهم فيها إذ تؤدي إلى زيادة الفاعلية و الإنتاجية و هذا باستغلال كل جزء و ركن في غرفة الصف، وحسن توزيع الأثاث و التجهيزات و المواد و الوسائل التعليمية بما يتناسب و طبيعة الأنشطة التعليمية، ويسمح بتنقل التلاميذ بكل سهولة و شعورهم بالراحة و الاطمئنان[1].

د– **توفير الخبرات التعليمية** : لا يستطيع المعلم أن يدير صفه بشكل جيد ما لم يشعر تلاميذه بأنهم يتعلمون أشياء جديدة ، و لا يتم هذا إلا إذ كان للمعلم ذو خبرات تعليمية واسعة و تخطيط جيد [2].

هـ– **ملاحظة التلاميذ و متابعتهم** : بفعل متابعة التلاميذ السلوكية و التعليمية و التحصيلية لتشخيص صعوبات التعلم لديهم و معالجتها باستمرار[3].

و– **تقديم تقارير عن سير العمل:** يدون المعلم درجات و تقديرات كل تلميذ بطريقة منتظمة ضمن سجلات و ملفات، بشكل يسمح الوصول إليها بسهولة، و تعد هذه الملفات و السجلات وسيلة فعالة في التقويم، و مصدر المعلومات يقدم كسند لإدارة المدرسة و أولياء التلاميذ[4].

**ثالثا : إدارة الصف و علاقتها بالمناخ الصفي :**

التعليم الصفي الفعال و التفاعل المستمر بين المعلم و تلاميذه و تقليل السلوكات الخاطئة التي تعيق ممارسات التعلم ، فسلوك المعلم الصفي يؤثر على سلوك التلاميذ و سلوك التلاميذ داخل الصف يعكس مما يقوم به المعلم .

كما يتأثر النظام الصفي و المناخ الصفي بعوامل كثيرة منها ما يتعلق بالظروف البيئية و المدرسية و الصف، و ما يتعلق بالظروف النفسية للمتعلمين و خصائصهم، و ما يتعلق بالمعلمين و خصائصهم الشخصية و التأهيلية و اتجاهاتهم [5].

---

[1]. نفس المرجع ، ص 33 .

[2]. نفس المرجع ، نفس الصفحة .

[3]. فادية أبو جليل ، مرجع سابق ، ص 33.

[4]. نفس المرجع ، ص 34 .

[5]. نفس المرجع ، ص 35.

**المطلب الثاني : البيئة الصفية و استراتيجياتها**

إن البيئة الصفية هي الملتقى العام الذي يجمع التلاميذ و المعلم مع بعضهم البعض بفعل البيئة الصفية حيث يحدث الاتصال و التفاعل، فالبيئة الصفية حلقة تفاعل ديناميكية يقوم فيها المعلم بدور المرشد و الموجه لأجل تحقيق الأهداف المطلوبة في العملية التعليمية .

**أولا : تعريف بيئة الصف** : هي البيئة النفسية و الاجتماعية ، أو الظروف النفسية و الاجتماعية السائدة في الفصل الدراسي، أو مجموعة المؤثرات أو العوامل الفيزيقية و الاجتماعية التي يدركها التلاميذ [1].

**ثانيا : أنواع بيئة الصف**[2].

يوجد نوعان وهما بيئة الصف المفضلة و بيئة الصف الواقعية

أ- **بيئة الصف المفضلة** : يمكن إدراك التلاميذ و المعلمين لبيئة الصف المفضلة من خلال الأبعاد التي حددتها دراسات " **فرزار**" وهي :

1- **التفريد**: مدى مراعاة المعلم لمشاعر التلاميذ و ميولهم وقدراتهم

2- **المشاركة** : طريقة المعلم في التدريس ، ومدى إتاحة الحرية لتلاميذه لمناقشته أثناء التدريس

3- **الاستقلال** : مدى إتاحة الفرصة لكل تلميذ أن يختار من الأنشطة و المهام التعليمية فيما يخص .

4- **البحث** : مدى اعتماد التلميذ على أساليب حل المشكلات و التفكير العلمي في حل الأسئلة التي يلقيها المعلم في الصف .

5- **التمايز** : مدى مراعاة المعلم الفرقات الفردية للتلاميذ عند استخدامه لطرق التدريس و الوسائل التعليمية .

ب- **بيئة الصف الواقعية** : ادراك التلاميذ و المعلمين لبيئية الصف من خلال الأبعاد التالية :

---

[1]. نفس المرجع ، نفس الصفحة.

[2]. فادية أبو جليل ، مرجع سابق ، ص ، ص 36 - 38.

1- **مهام المعلم في الصف** : تتمثل في مهام المعلم داخل الصف كشّرح الدراسة و مناقشة التلاميذ.

2- **الكفاءة** : قدرة المعلم على أداء المهام الخاصة به داخل الصف .

3- **الترتيب و التنظيم** : أن تكون تعليمات المعلم واضحة حيث يفهمها كل تلميذ بسهولة

4- **وضوح القوانين و القواعد** : أن تكون هناك قوانين منظمة يتبعها التلاميذ في الصف

5- **ضبط المعلم للصف** : يقصد به أسلوب المعلم في تنفيذ قوانين الصف .

6- **التجديد** : إتباع المعلم للأساليب الحديثة في التدريس و استعمال أساليب جذابة .

7- **المشاركة** : مدى تفاعل التلاميذ مع المعلم في الصف .

8- **التعارف** : الاهتمام الشخصي للمعلم بتلاميذه .

**ثالثا : استراتيجيات الإدارة الصفية .**

**1- تعريفها** : إن استراتيجيات في الإدارة الصفية تعني جميع التحركات التي يتبعها المعلم لتطبيق القواعد و الأنظمة و التعليمات و ضبط السلوك من أجل توفير البيئتين المادية و النفسية للمتعلم و من الاستراتيجيات الحديثة في الإدارة الصفية نجد :

**2- أنواعـــــها :**

أ- **استيراتيجية تعديل السلوك** : تستمد مبادئها بأن السلوك الذي يعزز سيزداد و يعاد الظهور مرة أخرى، أما السلوك المعاقب أو غير المعزز فإنه يتلاش، و عليه يمكن المحافظة على السلوك المرغوب بفعل المدح (تعزيز ايجابي)، أما السلوك غير الصحيح فيمكن تعديله إما بإهماله أو بالعقاب (تعزيز ايجابي)، فالسلوك غير السوي عند التلميذ يهدف إلى جذب انتباه المعلم و الحصول على تشجيع من زملائه في ممارسة ذلك السلوك [1].

ب- **استيراتيجية التدخل البسيط** : تتضمن جملة من الحركات التي يقوم بها المعلم لفرض الإدارة الصفية ، و لحل بعض المشكلات السلوكيات و من هذه الحركات :

**ب1- التلميحات أو الإشارات غير اللفظية:** كأن يعطي المعلم إشارة للتلميذ الذي قام بسلوك غير السوي .

---

[1]. فادية أبو جليل ، مرجع سابق ، ص ص 46 -48

**ب2- مواصلة النشاط التالي:** انتقال المعلم من نشاط إلى نشاط آخر و بشكل مرن بفعل التخطيط الجيد .

**ب3- الاقتراب من التلميذ:** أن يقوم المعلم بالاقتراب الجسمي من التلميذ المصحوب بالإشارة غير اللفظية لإيقاف السلوك غير السوي دون تعطيل الدرس.

**ب4- استخدام إجراءات لفت انتباه التلاميذ ككل :** يمكن للمعلم استخدام التحرك المتمثل في لفت انتباه جميع تلاميذ الصف .

ب5- إصدار أمر بإيقاف السلوك غير المناسب: كأن يوجه المعلم نظرة مباشرة للتلميذ.

**ب6- استخدام رسالة تبدأ بضمير المتكلم:** عندما يتكلم أحد فإن ذلك يعطّل الدرس و يجعل المعلم يفقد الفكرة الرئيسية للموضوع.

**ج- استراتيجية التدخل المعتدل :** تضمن مجموعة من الحركات التي تعمل مباشرة على إيقاف المشكلة السلوكية مثل ما يلي :

**ج1-استخدام العقوبة:** كأن يطلب المعلم من التلميذ حل مسألة إضافية، من سلبياتها اتخاذ المعلم من مهنته التعليمية عقوبة قد تولد اتجاها سلبيا نحو المادة و التعلم .

**ج2-استخدام عقوبات وضعتها المدرسة:** إرسال التلميذ ذوي السلوك غير السوي إلى المدير يستعملها المعلم بعد نفاذ جميع السبل أمامه .

**د- استيراتيجية التدخل الأشمل :** في حالة استمرار السلوك غير الصحيح ، و عدم فاعلية الاستيراتيجيات السابقة على المعلم أن يتبع هذه الاستيراتيجية و هي على الشكل التالي :

**د1- الاتفاق الفردي مع التلميذ :** يضع المعلم مع التلميذ عقد فرديا بعد مناقشة المشكلة المسببة للسلوك موضحا له العواقب التي تترتب على استمرار سلوكه، والحوافز التي تقدم له إذا غير من سلوكه.

**د2- وضع إشارة مقابل اسم التلميذ :** يوضح للتلميذ ما تؤدي إليه هذه الإشارة من عقوبة ، كحرمانه من الامتحان، أو نقص العلامة .

**د3-استخدام أسلوب حل المشكلات:** استخدام إشارة لفظية لتشير إلى التلميذ بالتوقف عن ممارسة السلوك، إذا لم يتوقف تغير مكانه، و إذا رفض إرساله إلى المدير فعلى المعلم أن يتوقع سلوكات التلاميذ وكيفية التعامل معها .

**المطلب الثالث: المعلم قائد تربوي**

**أولا :** تعار يف المعلم و خصائص السلوك السوي له :

**1- تعار يف المعلم:** يعرف "**محمد الطيب العلوي** " المعلم أنه " ذلك الشخص الذي يعلق عليه الآباء و الأمهات و المجتمع الآمال في تربية الأطفال، و إعدادهم لحياة شريفة كريمة [1].

أما " **محمد زياد حمدان** " يعرفه أنه : " شخص تحمل مسؤولية توصيل المعلومات أو قيم أو مهارات لفرد آخر نطلق عليه في التربية التلميذ لغرض التأثير عليه و التغيير في سلوكه " [2].

إن دور المعلم لا ينحصر في تلقين المعلومات للتلاميذ بل الغرض من ذلك هو التأثير في سلوكاتهم بتنمية الجوانب الروحية و النفسية و الاجتماعية و الخلقية لهم ، و حتى تظهر فاعلية هذا التأثير ، على المعلم أن يكون قدوة و مثل أعلى لهم ، و لهذا فالمعلم لم يصبح ناقلا للمعلومات و الحقائق بل أصبح مهندسا اجتماعيا له دور فعّال في تنشئة أبناء المجتمع تنشئة سليمة بأسلوب إنساني عن طريق إحداث التغيرات المنشودة في التفكير، و العلاقات و العادات [3].

يؤكد بعض الباحثين على أنّ رسم أية خطى تنموية لا يمكن لها أن تتحقق أهدافها مهما توفرت من شروط و إمكانيات ، ما لم تتوفر على مدرس كفء الذي أحسن تنميته في جميع النواحي و في حالة العكس تكون العملية تنموية محكوم عليها بالفشل[4] ، فلا يوجد أشرف من صنع العقول فقد قال " **جون جاك روسو**" الحق أن الذي يصنع الرجال يجب أن يكون أكثر من رجل أيمكن العثور عن المربي هذا المخلوق النادر الوجود ؟.

---

(1). محمد الطيب العلوي : **التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية** ، جزء 1 ، دار البعث ، الجزائر 1980 ، ص 17.

(2). محمد زياد حمدان : **أدوات ملاحظة التدريس** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 1983 ، ص 65 .

(3). سيد حسن حسين : **دراسات في الإشراف الفني** ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة ، 1969 ، ص150 .

(4). زيد الدين مصمودي : **دور المدرس في العملية التربوية التعليمية** ، مجلة الرواسي ، العدد 10 ، جانفي ، فيفري ، 1994 ، باتنة ، الجزائر ص13.

أما أنا فإنني أشعر بعظم واجبات المربي و لن أجرؤ يوما على تحمل مسؤولية كمسؤوليته [1].

إن المعلم الفعال هو سيد الموقف التعليمي، و هو أقدر الناس على إدراك العوامل التي تحيط بعمه فالمعلم الجديد أو من له مدة خدمة طويلة في التعليم كلاهما في حـــاجة إلى عناية ترفع من الروح المعنوية له، فالعناية بالمعلمين تؤدي بالضرورة إلى رفـــع مستوى كفايتهم، كما تساعـد على خلق قيادات واعية خاصة أن المعلم عضو في البيئة تقع عليه مسؤولية رفـــع مستواهـا بفعل توجيه الأجيال[2].

**2-خصائص السلوك السوي للمعلم** : إن التعليم مهنة كباقي المهن، فوجب توافر صفات شخصية خاصة لمن يقوم بها باعتبار الشخصية تتألف من عدة عوامل مختلفة منها: العوامل العقلية و العوامل الجسمية و المزاجية العوامل الخلقية، حتى يكون هناك توافق بين المدرس ومهنته و أداء دوره ووظيفته بشكل ايجابي مستمر و ناجح، و من الصفات التي يجب التحلي بها ما يلي [3] :

فلا يوجد أشرف من صنع العقول ، فقط قال "**جون جاك روسو**" " الحق أن الذي يصنع الرجال يجب أن يكون أكثر من رجل ، أيمكن العثور عن المربي هذا المخلوق النادر الوجود؟"[4].

**1- من الناحية الجسمية** : يشترط من المدرس أن يكون متمتعا بالياقة البدنية الجيدة، خاليا من العاهات و العيوب، الظاهرة أيكون متمتعا بالصحة العامة، أن يكون سليم الحواس، ألا يكون حامل الأمراض المعدية .

**2- من الناحية العقلية** : أن يتمتع بدرجة من الذكاء، أن تكون له قدرات عقلية خاصة القدرة اللغوية و القدرة على الشرح و التبسيط، أن يكون واسع الاطلاع .

---

(1). محمد الطيب العلوي : مرجع سابق ، ص 18.

(2). سيد حسن حسين : مرجع سابق ، ص 150 .

(3). ناصر الدين زبدي: سيكولوجية المدرس (دراسة وصفية تحليلية) ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2006 ، ص 224

(4). محمد حسن العمايرة : المشكلات الصفية ، دار المسيرة ، الأردن ، ط3، 2010 ، ص 75 .

**3- مـن الناحيـة المزاجيّـة** : أن يكـون هـادئ المـزاج ، خاليـا مـن القلـق و الاضـطراب النفسـي، أن يكـون بشوشـا فـي وجـه التلاميذ، غيـر متسـط أن يتصـف بالصـبر و المثـابرة فـي مهنتـه، أن يكـون من الذين يؤلفون لـه قابليـة للتعـاون لإيجـاد حلـول للمشـاكل التربويـة و التعليمية كما بينت الدراسات النفسية الصفات الشخصية التي يتصف بها المعلم القائد فيما يلي[1]:

أن يكون ذكاؤه مميزا، أن يكون طويل القامة، أن يكون جذابا و يجلب الانتباه، أن يكون واضحا و محددا و مفهوم الشخصية أن يتمتع بثقة عالية بالنفس، كما أوضح علماء النفس خصائص المعلم القائد الفعال الذي يتميز بالمرونة في السلوك ، القدرة على معرفة السلوكات المطلوبة في وقت محدد لزيادة فعالية المجموعة، القدرة على التكليف و تكيف أعضاء المجموعة بث روح التعاون بين أعضاء المجموعة الواحدة .

إن نجاح العملية التعليمية لا يتم إلا بمساعدة المعلم و ما يتصف به كفايات وما يتمتع به من رغبة وميل للتعليم مما يساعد المتعلم في التعلم .

أما الباحث " طارق عبد الرؤوف محمد" و الباحث " **إيهاب عيسى المصري** " فقد و صفا بشخصية المعلم الناجح في إدارة الفصل فيما يلي[2] :

أن يخص المعلم نفسه أولا و قبل كل شيء بالإلمام بعلوم الإسلام و تعليمه أن يكون قدوة لطلابه في مظهره الخارجي من حيث عنايته بملبسه و نظافته، أن يكون المعلم واسع الاطلاع عميق الثقافة، أن يتسم بسعة الصدر و رحابته و طول البال و الهدوء و أن يتحل بالصبر و الحلم التوجيه الأبوي و الإخلاص و الحب و الحنان و الاحترام و الثناء و التقدير هذه من مقومات شخصية المعلم نفوس تلاميذه [3] .

يعتبر المعلم هو حجر الزاوية في نجاح العملية التربوية و تحقيقها للأهداف المرجوة منها فهو العنصر الفعال في عملية التفاعلات في المدرسة، فهو ناقل للمعرفة و هو مربي

---

[1]. نفس المرجع،ص76.

[2]. إيهاب عيسى المصري و طارق عبد الرؤوف محمد،**العنف المدرسي**، مرجع سابق ، ص 203 .

[3]. السعيد يطوي : **السراج الوهاج في المناهج التربوية الحديثة** ، دار الشيماء للنشر و التوزيع ، الجزائر ، 2010 ، ص 36 .

للشخصية و هو قائد اجتماعي و مطور ثقافي و محافظ عليها و هو وسيط ديمقراطي لها[1] .

**1- الصفات الشخصية للمعلم الجيد** : أن يكون محبا للطفولة، أن يكون محبا لمهنته أن يكون متواضعا في غير ضعف، أن يتمتع بصحة جسمية و سلامة حواسه، أن يتمتع بصحة نفسية و اتزان انفعالي، أن يهتم بمظهره و نظافته، أن يكون فصيح اللسان يتميز بجودة النطق و الذكاء أن يفهم التلاميذ و أن يكون متمكن من مادته و يحافظ على مواعيد المدرسة، أن يكون عارفا بأمور دينه و متمسكا بها .

**2- الصفات المهنية للمعلم الجيد** : احترام شخصية التلميذ مع مراعاة حاجاته و اهتماماته و حقوقه و معرفة قدراته و إمكانياته، القدرة على ضبط الفصل، إعطاء الفرصة للتلاميذ في التفاعل و هذا يشجّعهم على المساهمة في النشاطات المدرسية مراعاة الفروق الفردية الاعتدال و عدم الإسراف في معاقبة التلاميذ ، التشجيع على حسن الأدب و الجد و الاجتهاد في الدراسة و تحويل المعلومات إلى سلوكات عملية حتى ينجح المعلم في الصف باعتباره قائدا يؤثر في سلوك تلاميذه باعتباره معلم و مؤدبهم ، فهو بحاجة إلى تعزيز مكانته بينهم و هذا من خلال نجاحه في تعليمهم و نجاحهم في الإدارة و التنظيم و كذا قدرته على التفاعل مع المرافق التربوية التي تواجهه و توجه سلوك المتعلمين و تصرفاتهم داخل القسم .

فعليه بالتوفيق بين مستوى المادة التعليمية و مستوى التلاميذ و قدراتهم العقلية و مدى النجاح في اختيار المواد التعليمية و مدى فائدتها في تسهيل عملية التعلم و التعليم و اختيار أنماط الأنشطة التي تتوافق و رغبة المتعلمين، كما عليه مراعاة تصرفاته كمعلم و قائد و قدوة [2] .

---

(1). رشيد حميد العبودي : التعلم و الصحة النفسية، دار الهدى، الجزائر ، 2003 ، ص ص 77- 78 .

(2). محمد عبد الرحيم عدس : المعلم الفاعل و التدريس الفعال ، دار الفكر ، عمان ، ط 1 ، 1996 ، ص 41 .

و يرى الباحث " **سعيد إسماعيل علي** "[1]، أن المعلم من الناحية العقلية أن يكون ذكي و سريع الفهم و كيس فطن، واسع الأفق غزير المعارف ، فصيح اللسان، و من الناحية النفسية أن يكون متزن و هادئ ، صبور، طموح ، جاد، متفاعل، مرن ، متعاطف، و من الناحية البدنية أن يكون بصحة جيدة، أعصاب متينة، حواس قوية سليمة ، مظهر جذاب و لائق، رشاقة ، خفة و من الجانب الاجتماعي أن يكون متعاون و محب لغيره و ديمقراطي، و مهذب الخلق، طيب المعاشرة ، حسن التكيف، و من الناحية المهنية يكون محب لمهنته ، متحمس لها ، ملتزم بآدابها مخلص في مهامه، جيد الإعداد و الشرح في دروسه ، متفهم لتلاميذه ، يمشي بالحب و العدل و الحزم بينهم .

**ثانيا : تكوين المعلم و إعداده**

**1- الإعداد البيداغوجي :** إن عملية التعليم مرحلة تتم بواسطتها ترجمة المنهج و ما يشمله من أهداف و معارف و أنشطة إلى سلوك واقعي ، محسوس لدى التلاميذ و هذا يفعل تحضير الدروس و التنفيذ و التقويم، و هي عمليات متكاملة و متداخلة لا يمكن الاستغناء عنها، إلى جانب
استعمال الوسائل التعليمية ، و طرق التدريس التي لا يمكن تجاهلها و إهمالها ، فهذه الأنشطة تدخل ضمن الجانب البيداغوجي في عملية التعليم [2] .
إن تكوين المدرس من الناحية البيداغوجيّة لا يتكاسل بالخبرة النظرية وحدها، بل لا بد من التجريب عمليا ، فالأساليب و الطرق التي تعرف عليها بفعل البرنامج النظري يستعين بها في تقديم الدروس في مادة تخصصه لمجموعات مختلفة من التلاميذ، و بالتالي وضع المعلومات النظرية التي اكتسبها في إطارها التطبيقي الصحيح [3] .

---

(1). سعيد اسماعيل علي : المدخل إلى العلوم التربوية ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1982 ، ص 166 .
(2). أحمد مسعودان : الإعداد البيداغوجي و الاجتماعي للمعلم ، منتدى الأستاذ (دورية أكاديمية محكمة) ، العدد الرابع ، أفريل 2008 ، قسنطينة ، الجزائر ، ص 29.
(3). منصوري عبد الحق : صفات المعلم الإنتاجية ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، و هران ، الجزائر ، ص 128 .

على المدرس أن تكون له خلقية بيداغوجية كاملة في إعداده لممارسة عملية التعليم و تتمثل عناصر الخلقية البيداغوجية فيما يلي[1] :

**1- فهم نظريات التربية** : فالمعلم لا يمكن أن يفهم عملية التعليم دون فهمه للتربية فالتعليم هو عملية جزئية من العملية الشاملة التي هي التربية ، كما أنه من خلال دراسته للتربية و ما يتعلق بها من قواعد و أسس يستوعب أن فكرة المدرس أو المعلم و الأستاذ هو مربي قبل أن يكون ملقن و محرر معلومات و معارف .

2- **دراسة و فهم علم النفس** : من شروط نجاح المعلم في عمله أن يكون فاهما لشروط التعلم و دوافعه لدى المتعلمين ، و أن يكون دارسا و فاهما لشخصيات تلاميذه و مراحل نمهم البيولوجي العقلي ، النفسي ، الاجتماعي و علم النفس يلعب دوار مهما في إعداد المعلمين ، و يمثل عنصرا مهما من عناصر الخلقية البيداغوجية في إعدادهم لممارسة عملية التعليم ، الأمر الذي يجعله يستوعب و يفهم أنماط السلوك و دوافعها لدى التلاميذ فيتمكن من تبرير سلوكاتهم داخل القسم و يحدد وسائل الجزاء و العقاب الضرورية و ذلك ما يجعله يؤدي عملية التعلم بكل عدل و مساواة

**3- فهم عملية التعليم و قواعدها** : و كل ما يتعلق بها من مراحلها و مسؤولياتها و المؤثرات عليها من شروط نجاح المعلم في مهنته لا بد له من التحكم في عملية التعليم بفعل معرفته الدقيقة لكيفيات تحضير الدروس و إعدادها و اختيار المحتويات و أسالب التدريس و نوع الأنشطة

المناسبة لإكمال عمليتي التعليم و التعلم، تحليله لمادته الدراسة تحليلا جيدا، فهمه و تحكمه في طرق التدريس المختلفة و المناسبة لكل مادة و موضوع دراسي، مراعاته للقدرات والاستعدادات النفسية لتلاميذه في اختيار وسال التعليم المناسبة .

**4- استعابه لمختلف طرق التدريس الحديثة** : عليه بإستعابها و معرفة كيفية تطبيقها فالحاجة إلى تحسين الطرق التدريسية التي تناسب البيئة الاجتماعية للمتعلم و إثارة الروح الإبداعية فيه انطلاقا من الواقع الاجتماعي و من العالم المادي المحسوس ، ضرورة بيداغوجية للمعلم .

---

[1]. أحمد مسعودان : مرجع سابق ص ص 30 ، 36

5- **فهم مختلف أساليب التقويم الحديثة و التحكم في تطبيقاتها** : بعد التقويم العملية الأخيرة من عمليات و أنشطة التعليم ، و على المعلم معرفة شروط التقويم ووسائله الحديثة التي تقيس فعليا التغيرات الطارئة على سلوكات المتعلمين .

6- **فهم المعلم و استعابه للمبادئ و التقويم** : التي ينهض عليها النظام التربوي في المجتمع النظام التربوي ينبع من القيم الثقافة للمجتمع و عن السياسة الاجتماعية و الفلسفة التنموية المتبعة فيه و المرتبطة بالأوضاع الاقتصادية و السياسة و المعتقدات الدينية و المبادئ الإيديولوجية السائدة فيه ، و المعلم هو المطبق للمناهج الدراسية التي تنبع أهدافها العامة من الأهداف العامة للنظام التربوي للمجتمع ككل .

7- **فهم المعلم للأصول الإدارية للتربية و التعليم و احترامها** : لكل مجتمع أصول و قوانين تحكم قطاع التربية و التعليم ، و المعلم الناجح هو الذي يكتسب جملة من الأخلاق المهنية التي يتحل بها و تجعله ينجح في عملية التعليم و مستواه المهني و هذا بفعل معرفته للعلاقات الواجب إقامتها مع الزملاء و الإدارة التربوية و احترامها من خلال معرفته للقوانين التي تحكم عمل المعلم ، فيؤدي مهنته بكل إحساس بالمسؤولية و بضمير مهني و بثقافة مهنية واسعة مما يؤدي إلى نجاحه في عمله .

8- **فهم دوره في القيام بالبحوث التربوية و أدائه** : لا يقتصر دور المعلم على عملية التعليم فقط و إنما هو باحث و مبتكر، فيقوم بالبحوث التربوية لفهم المشكلات التي تعترض مهامه و تعترض نجاح العملية التعليمية، فالمعارف و النظريات في ميدان التربية و التعليم في تجدد مستمر ، و على المعلم الوقوف على كل ما هو جديد و تفعيله في ميدانه .

2 - **الإعداد الاجتماعي** : إنّ القسم الدراسي كجماعة اجتماعية تربط بين أفراده علاقات اجتماعية تكون أساسا للتفاعل الاجتماعي المنظم و الهادف، حيث أن أهدافه هي أهداف العملية التعليمية و أهداف أفراد الجماعة ككل فعملية التعليم هي عملية اجتماعية تقوم على أساس من الاتصال الاجتماعي بين المعلم و التلاميذ من أجل تغيير أو تعديل الأنماط السلوكية لديهم و عليه فمن الضروري أن يتلقى المعلم إعدادا اجتماعيا إلى جانب الإعداد البيداغوجي و النفسي الذي يمكنه من أداء أدواره الاجتماعية كاملة و الذي يركز

فيه على تنمية الجانب الاجتماعي من معارفه و مهاراته و خبراته، و لا سيما مع نظرة التربية الحديثة للمعلم كمنشط و قائد اجتماعي للمجموعات الاجتماعية للتلاميذ .

و تتمثل عناصر الخلفية الاجتماعية للمعلم في العناصر التالية [1]:

**1- فهم المعلم و استعابه لثقافة المجتمع وواقعه الاجتماعي :** المعلم هو رائد اجتماعي ينقل حضارة المجتمع و ثقافته إلى الأجيال بفعل عملية التنشئة المدرسية فيعمل على ربط الدروس النظرية بالواقع الاجتماعي .

**2- فهم المعلم و بأن عملية التعليم هي اتصال اجتماعي :** العلاقة التي تتكون داخل القسم بين التلاميذ و مدرسهم و كذا خارجه لها أكبر أثر في تكييف سلوكهم و كذا تكييف علاقاتهم المستقبلية بالأفراد المختلفين .

**3- فهم المعلم و لدوره القيادي و شروط نجاحه فيه:** دور المعلم هو قيادة جماعة القسم الدراسي و توجيه أفراده نحو بلوغ الأهداف المشتركة بفعل القدرة على اتخاذ القرارات الحكيمة في الموافق التعليمية و التعليمة المختلفة .

**4- فهم المعلم للفروق الفردية بين التلاميذ و مراعاتها :** التلاميذ يختلفون حسب البيئة الاجتماعية التي يعيشون فيها و على المعلم الأخذ بعين الاعتبار الفروق بين التلاميذ من حيث نموهم و تنشيئتهم الاجتماعية ، و على المعلم توفير بيئة اجتماعية داخل القسم تتميز بالعدل و الثقة و الاحترام و التعاطف و الاهتمام ، و توفير مواقف اجتماعية و خلقية للتلاميذ .

**5- فهم المعلم و لدوره كمرشد و موجه للتلاميذ :** يعمل المعلم على مساعدة التلاميذ على التكيف الاجتماعي و النفسي مع مجتمع القسم و الوسط المدرسي و هذا بفعل تحقيق النمو الوجداني و المعرفي و الاجتماعي لديهم .

**6- فهم المعلم بأنه قدوة للتلاميذ و اتصافه بالأخلاق الحسنة :** يمثل المعلم بأنه القدوة و النموذج و المثل الأعلى في صفاته و خصائص شخصيته بالنسبة لتلاميذه ، و تظهر

---

[1]. أحمد مسعودان : مرجع سابق ، ص ص 37 -46 .

أهميـــة شخصـــيته الأخلاقيـــة و الاجتماعيـــة فـــي التـــأثير علـــى شخصـــيات التلاميـــذ و على تعلمهم .

7- **معرفـة أهميـة إقامـة علاقـات وثيقـة مـع أسـر التلاميـذ** : لا يمكن للمعلم أداء دوره بفعالية ما لم يتم التعاون مع أسر التلاميذ ، فالأسرة هي مصدر المعلومات التي يحتاجها المعلم حول التلميذ

8- **حب التعاون مع الزملاء و إدراك أهميته** : التعاون مع الزملاء في المهنة بالنسبة للمعلم مهم للاستفادة من خبرات و معارف بعضهم البعض كما يتبادلون التجارب التي يتعرضون لها خلال التدريس ، و يرى منصوري عبد الحق أن الإعداد الإنساني و الاجتماعي للمعلم يمكن في وجود مهارات لتأطير واقع متغير و متجدد تساعد المعلم بمواقفه الصحيحة و المناسبة على استعابه مهارات تسهل عليه عمليه مد الجسور نحو التلاميذ و بناء علاقات ايجابية ، مهارات تساعد على إدارة المناقشات و حسن استثمارها في الاتجاه الذي يخدم العملية التربوية و يحقق أهدافها مهارات تساعد المعلم في ميدان العمل عن التعامل مع الاختلافات الموجودة بين أفراد المجموعة داخل القسم [1] .

**المطلب الرابع : أهمية التكوين في المدرسة الجزائرية .**

لتحقيق التفاعل المطلوب و الحقيقي داخل المدرسة و الرقي بالعلاقات التربوية داخلها و الرفع من المردودية و الجودة وجب التشديد صياغة المدرسين و إعطاء التكوين حقه فمن العبث ما نلاحظه في الواقع التربوي و المدرسي ، تعيين المدرسين في أقسامهم تعينا مباشرا دون الخضوع للتكوين الذي تتكفل به المدارس العليا للأساتذة و مراكز التكوين فماذا يقدم للتربية و التعليم مدرس لا نعرف شيئا عن إمكانياته المعرفية و مقوماته الأخلاقية ، لذا نلاحظ الضياع و هدر الإمكانيات و ضعف النتائج و كثرة المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي .

---

[1]. منصور عبد الحق : مرجع سابق ، ص ص 130-131 .

إن تكوين المدرسين و صناعة ملكاتهم و تمرينهم على القيادة و معرفة صعوبات المهنة أمر لا بد منه ، فهناك التكوين الأولي و التكوين أثناء الخدمة وفقا للقرارات و المناشير الوزارية التالية (أنظر الملحق رقم 05).

**أولا : التكـوين الأولـي** : وهـو يتضـمن التكـوين بالمعاهـد و التكـوين بالمـدارس العليـا و الجامعات

إذ يرى " **محمد بازي** " أن التكوين يتيح للمقبل على التعليم ما يلي[1] :

– تعميق المعارف و خاصة تلك التي سيحتاجها المعلم في تدريس تخصصه، و التعرف على طرائق و مناهج التربية و التعليم ، تلقي تداريب عملية مفيدة خاصة على مستوى النفسي و التفاعلي إدراك عن قرب المشكلات الحقيقية التي سيواجهها أثناء تخرجه، التعرف على وضعيته القانونية و إدارية و على حقوقه وواجباته ، تلقى معارف متنوعة في علوم التربية و علم النفس تربوي ، التعرف على نقاط الضعف في شخصيته فيعمل على علاجها ، اكتساب ملكات و خبرات هامة فيما يتعلق بضبط القسم و التعامل مع الوثائق ، الشعور بأهمية المهمة الملقاة على عاتقه ، التعرف على كيفية سير المؤسسات التعليمية و نظامها ، الاطلاع على الوسائل و الإمكانيات المعلوماتية الحديثة و حدود تطبيقها تربويا ، إدراك طبيعة العلاقات التي تجمع بينه و بين التلاميذ و الإدارة و الزملاء و مجالس المؤسسة و الشركاء الاجتماعيين تلقى تكوين في إعداد الوثائق التربوية و توظيفها ، تعلم منهجية البحث و إعداد المشاريع .

إن المدرس يحتل مكانة مركزية في صلب المنظومة التربوية ، كما أن نوعية التعليم و مستوى التكوين يتوقفان على كفاءته و على ضميره المهني ، و على مؤهلاته البيداغوجية و مستواه الأخلاقي ، لقد اهتم إصلاح المنظومة التربوية بتكوين المؤطرين البيداغوجيين و الإداريين و تحسين مستواهم و هذا بالتطرق إلى [2] :

– تحسين نظام التكوين الأولي للمعلمين ليتماشى مع المعايير الدولية في هذا الباب ، تطبيق نظام جديد للتكوين أثناء الخدمة يوجه خصيصا للمدرسين العاملين في مرحلتين

---

(1). محمد بازي : العلاقات التربوية بين المعلم و المتعلم ، مجلة علوم التربية ، العدد 45 ، أكتوبر 2010 ، المغرب ، ص ص 74-75 .

(2). بوبكر بن بوزيد : إصلاح التربية في الجزائر ، دار القصبة ، الجزائر ، 2009 ، ص 165 .

التعليم الابتدائي و المتوسط ، التدريب المتواصل لجميع المستخدمين للتكفل على أحسن وجه بعملية إصلاح المنظومة التربوية ، إعادة تأهيل الأستاذ المبرز في تعليم الثانوي .

سيطرة وزارة التربية الوطنية برنامج للتكوين بمختلف أنماطه فالنمط الأول المتمثل في التكوين الأولي ، حتى غاية التسعينات تم على مستوى المعاهد التكنولوجية للتربية التي يتولى تكوين أساتذة التعليم الأساسي سنتين اثنتين و تكوين معلمي المدرسة الأساسية خلال سنة واحدة .

و تكوين أساتذة التعليم الثانوي على مستوى المدارس العليا للأساتذة ، و تمثلت المبادئ التوجيهية لهذا التكوين في العناصر التالية :

**أ-على الصعيد التنظيمي** : يعد تكوين المكونين شعبة تكوينية نوعية مخصصة لجميع المستويات المطلوبة، يخصص تكوين المعلمين لمن لديهم مستوى التعليمي ما بعد البكالوريا ولا يجوز الشروع فيه بدون توفر الشروط التي تضمن نجاحه، يتم تكوين المعلمين بصورة أولية في مؤسسات متخصصة ذات تجربة طويلة في هذا المجال .

**ب- على صعيد المضامين** : تزويد المتربصين بمضاميين تكوينية تتميز بما يلي :

ثقافة عامة و متينة و هذا بالتحكم الجيد في التعبير الشفوي و الكتابي في لغة التعليم تكوين في الثقافة العامة لفائدة معلمي الطور الابتدائي ، تكوين ثنائي قيمة أو متخصص لفائدة أساتذة التعليم المتوسط ، تكوين متخصص لفائدة أساتذة التعليم الثانوي ، تكوين يعزز تفتح الشخصية و تطورها ، تكوين نظري و عملي متكامل ، كما ينمي التكوين الأولى المعارف الأساسية المتصلة بما يلي : مضمون المادة التعليمية ، البرنامج و الوسائل التعليمية المتوفرة ، خصائص التلاميذ ، الاستراتيجيات العامة للممارسة البيداغوجية، السياق التربوي العام .

إن تكوين أساتذة التعليم المتوسط يتم بفعل قبولهم من بين الحائزين على شهادة الباكالوريا و فائزيين في المسابقة حيث يتابعون تكوينا متخصصا ذا مستوى جامعي لمدة أربعة سنوات بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة [1] .

---

[1]. عيسى عمراني : دروس في تشريع المدرسي، نوميديا للنشر و التوزيع ، قسنطينة ، الجزائر ، 2013 ، ص 152 .

تسعى برنامج التكوين الأولي إلى تحقيق القيم المدرجة في الغايات التربوية من جهة و من جهة أخرى إلى تنمية المعارف الأساسية المتعلقة بـ[1]:

محتوى المادة التعليمية، السياق التربوي العام، الطارق و الوسائل الديداكتيكية، خصائص المتعلمين، الاستراتيجيات العامة للممارسة البيداغوجية .

**ثانيا : التكوين أثناء الخدمة :**

إن التكوين أثناء الخدمة هو عملية ضرورية لمواكبة التطورات التربوية و يهدف إلى ما يلي[2] :

تحسين معارف المعلمين و الأساتذة الأكاديمية و تعزيزها ، تحسين مستوى تأهيلهم المهني الرفع من مستواهم العلمي و البيداغوجي ، اطلاعهم على تكنولوجيات الإعلام و الاتصال الحديثة تكوينهم في مجال التشريع المدرسي و آداب المهنة .

إن وزارة التربية الوطنية تهدف من وراء تشريعها لإستراتيجية التكوين أثناء الخدمة إلى تحسين مستوى تأهيل المدرسين الموجودين في الخدمة ليكون لهم نفس الملمح المستهدف في نهاية التكوين الأولي الساري حاليا، و هو الذي حدده الإصلاح التربوي في باكالوريا + أربعة سنوات

تكوين لأساتذة التعليم المتوسط [3].

ما يمكن قوله عن المدرسة الجزائرية ليس مسألة تكوين فقط ، و هذا ما ذهب إليه الباحث **بوفلجة غياث**، أن المدرسة الجزائرية مرت بعدة مراحل و حققت انجازات معتبرة من حيث الهياكل القاعدية و عدد المدرسين و المؤطرين و المفتشين و أدوات الدعم و الوسائل البيداغوجية، كلها انجازات معتبرة نتيجة مجهودات معتبرة رغم الأزمات الاقتصادية و الأمنية التي عرفتها البلاد، إلا أنه هناك شبه إجماع على أن المنظومة التربوية تواجه عدة مشاكل و نقائص، كضعف مستوى التلاميذ، و ارتفاع مستويات الرسوب و التسرب، و عدم تحقيق الأهداف المسطرة، و عدم تلبية حاجة المجتمع

---

[1]. نفس المرجع ، ص 153

[2]. نفس المرجع ، ص 154.

[3]. بوبكر بن بوزيد : مرجع سابق ، ص 179 .

من مختلف المهارات المهنية المختلفة و هي عوامل تحتاج إلى إصلاح و معالجة مثل ما يحدث في جميع دول العالم [1].

إن تكوين هو صناعة المدرسين أو استكمال مهنتهم و تأهيلهم في مجال التربوي و التعليمي و هو ضروري لممارسة مهنة التدريس، فهو مجال حركة معرفية بين نظريات و تطبيقاتها و نقطة عبور بين مراكز التكوين و المؤسسات التعليمية، و مجال خصب لربط بين الأطر المرجعية و التنفيذ الفعلي و العملي لإعداد المدرسين و تحقيق مهنتهم [2] .

إن المدرس في وقتنا الحالي هو مهارة قيادية واعية و متميزة ترتكز على إدراك تام لأهداف التعليم و أنشطته و مشكلاته ، و لا بد من تفاعل المدرس و اندماجه في عمق العملية التعليمية و العمل على تنمية كفاياته أثناء الخدمة و هذا بربط التكوين و الإعداد مع التغيرات و التطورات التي تمس المجال التربوي، و لا يقتصر إعدادهم و تدريبهم على إكساب الخبرات و المهارات الجديدة و تغير سلوكهم و كذا اكتساب القدرة على استخدام الوسائل و الأساليب الحديثة بالممارسة الفعلية، و عليه فالتكوين و التدريب يخدم الفرد و الدور الذي يقوم به و تظهر أهمية التدريب في العناصر التالية [3] :

يساعد التدريب على تغيير سلوك الأفراد من أجل رفع الكفاءة الإنتاجية، يساعد التدريب على إيجاد الانتماء الايجابي بين الفرد و عمله، يساعد التدريب في عملية تخطيط القوى العاملة كما يساهم في زيادة ثقة المتدربين بأنفسهم و عليه زيادة التفاعل الايجابي مع العاملين معهم كما يعمل على الارتقاء بجميع العاملين في حقل التربية و التعليم .

و ما يمكن قوله هو أن العملية التكوينية في الجزائر ، تعتمد على نوعين متكاملين من التكوين هما : التكوين الأولي (La Formation initiale)، و التكوين أثناء الخدمة (La Formation en Cours D'emploi) نتيجة لأهمية موضوع التكوين في نجاح

---

(1). بوفلجة غياث : التربية و التعليم بالجزائر ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، وهران – الجزائر ، ط2 ، 2006 ، ص 119 .

(2). محمد بازي : صناعة التدريس و رهانات التكوين ، مطبعة النجاح الجديدة ، الرباط ، ط 1 ، 2010 ، 105

(3). نوال عبد الله شيخ : تدريب القيادات التربوية في بعض الدول العربية ، مجلة التربية ، العدد 132 ، مارس 2000 ، قطر ، ص 83 .

العملية التربوية وجب أن تعالج مسألة إعداد المكونين بالجدية اللازمة في منظور ... لا مجال فيه للحلول المرتجلة و لا للتخطيط التقريبي .... و لا تغييب على أحد ما يوجه اليوم من انتقادات لمنظومتنا التربوية ، متعلقة بالتكوين فيها[1].

## المبحث الثاني: الانضباط و التفاعل الصفي

### المطلب الأول: مفهوم الانضباط الصفي و أشكاله و مشكلاته

#### أولا: مفهوم الانضباط الصفي :

هو عملية قبول للتعليمات و التوجيهات الصادرة للتلاميذ لتسهيل القيام بوظائفهم [2].

كما يعرف الانضباط الصفي على أنه : عملية تطبيق استراتيجيات تسهل حدوث أفضل قدر من التعلم و النمو الشخصي عند التلاميذ عبر الاستجابة للحاجات الأكاديمية النفسية و الشخصية لتلاميذ أفراد ، و للصف كمجموعة [3] .

كما يعرف أنه : عبارة عن نشاطات يقوم بها المعلم من أجل تنظيم التعلم و البيئة التعليمية بحيث يساعد المعلم تلاميذه على تمثيل و استيعاب ما يقدم لهم من خبرات تعليمية تضمن استمرار انتباههم ، و كذلك لاستيعاب القوانين الصفية و المدرسية بحيث يتم استيعابها و بالتالي خزنها على صورة انساق معرفية بهدف تحقيق الوصول بالتلميذ إلى حالة من التوازن المعرفي و التكليف [4] .

فالانضباط الصفي هو عملية قبول و استيعاب المتعلم لما تصدره المؤسسة التعليمية من تعليمات و توجيهات لهم بهدف تسهيل قيامهم لمختلف ما يوكل إليهم من مهام و أعمال لأن التزامه بالنظام يفعل عملية الانضباط، فيستطيع استيعاب البيئة و يطور معرفته و مخزونة المعرفي و تحقيق أهدافه التعليمة، فانعدام الانضباط الصفي يقلل من فاعلية المدرسين.

---

[1]. محمد بن حمودة : <u>الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية</u> ، دار العلوم ، عنابة ، الجزائر ، 2008 ، ص 47 .

[2]. فاديا أبو خليل : مرجع سابق ، ص 87 .

[3]. نفس المرجع ، نفس الصفحة .

[4]. محمد حسن العمايرة : مرجع سابق ، ص 53 .

**ثانيا : أشكال الانضباط الصفي**

أ- **الانضباط الفوقي** : يقوم هذا النمط على القهر و الإجبار من أشخاص أعلى مرتبة من التلاميذ و تصبح الحرية الجسمية و الحركية للتلميذ محددة جدا[1] ، فمثلا لا يسمح للتلميذ بالخروج من غرفة الصف إلا بإذن الأستاذ عدم التكلم في الصف إلا بإذن الأستاذ ... الخ .

ب- **الانضباط الذاتي** : هناك أنظمة و تعليمات مدرسية يجب على التلاميذ التقيد بها و الحفاظ عليها، إذ يتحول الضبط و نظام المدرسي إلى مسألة الانضباط الذاتي[2].

كما بين **حسن عمايرية** أنه قائم على ضرورة وجود اتفاق بين التلاميذ و قوانين المدرسة و تعليماتها حتى يتحول النظام إلى مسألة الانضباط ذاتي، و يرى أن الانضباط الذاتي يتضمن إجراءات علاجية و أخرى وقائية كما يرى أنه في ظل الانضباط الذاتي يستطيع التلاميذ مناقشة الأنظمة و القوانين حتى يتكون لديهم الإيمان بها، و بذلك يلزمون بها و تصبح عملية الانضباط نابعة من داخلهم [3] .

**ثالثا : مشكلات الانضباط الصفي**

**1- مشكلات مرتبطة بالتلميذ** : توجد عدة مشكلات أهمها[4] .

أ- **مستوى القدرة العقلية للتلميذ** : يختلف مستوى القدرة العقلية للتلميذ فقد لا تناسبها نوعية مادة التعليمية التي يقدمها المعلم، فإذا كان مستوى المادة التعليمية مرتفعا يؤدي إلى شرود التلميذ المنخفض الذكاء، و إذا كان مستواها منخفضا أدى إلى رفض المتفوقين و ضجرهم و في تلك الحالتين يكون ذلك مبرر قويا و دافعا للتلاميذ بإحداث مشكلات صفية تؤدي إلى عدم الانضباط

---

[1].نفس المرجع ، ص 54.

[2]. مرجع سابق ، ص 87 .

[3]. حسن عمايرة : مرجع سابق ، ص 54 .

[4]. فاديا أبو خليل : مرجع سابق ، ص 88 .

**ب- مستوى الحالة الصحية :** عبارة عن ضعف السمع أو البصر أو ضيق النفس و هذا ما يحول دون قدرة التلميذ على القيام بواجباته الصفية، مما يدفع إلى الاعتقاد أنه مهملا و كسول و لا سيما إذا كان المعلم لا يعلم بهذه العوامل الصحية المعيقة لتعليم .

**ج- شخصية التلميذ :** إن شخصية التلميذ القليلة و غير المتزنة و ذات ثقة ضعيفة بالنفس لا يستطيع تحمل المسؤولية الأمر الذي تتولد عنه مشكلات صفية تؤدي إلى عدم الانضباط .

**د- بيئة التلميذ عائلية :** إن الجو العائلي للتلميذ و طريقة معيشتها و التفاعل بين أفرادها يترك أثار محددة في سلوك التلميذ في المدرسة، فقد يؤدي ذلك إلى أنماط سلوكية غير متزنة .

**2- مشكلات متعلقة بالمعلم :**

يؤثر سلوك المعلم بصورة واضحة في تحديد ما يقوم به التلاميذ من سلوكيات و انضباط سواء داخل قاعة الصف أو خارجها، فالمعلم الجيد هو المربي ذو تدريب و الكفاءة العالية و الديمقراطي، و يتصف سلوكه بالعدل و المحبة و الأخلاق العالية مما يجعله محبوبا عند التلاميذ فتكون عملية تربوية ذات طبيعة فعالة، بينما انحراف المعلم عن هذه الصفات يزيد من احتمالات حدوث مشكلات عدم الانضباط الصفي .

**3- مشكلات مرتبطة بإدارة المدرسة :**

لإدارة المدرسية دورا هاما في مشكلة عدم الانضباط الصفي فعدم واقعية أنظمة إدارة المدرسية وقوانينها و تعليمتها كعدم السماح باللعب في الملعب مثلا يدفع بالتلاميذ إلى عدم الالتزام بهذه الأنظمة ، فهم يرفضون الأنظمة التعسفية .

فتقديرنا للمعلم لا يمكن إلقاء المسؤولية بشكل كلي عليه، فهناك الكثير من يرى أنه ما يحصل من تعقيد في العملية التربوية يلقى على عاتق المعلمين، و يعتقدون هم السبب في ما ألت حال التربية في الوقت الراهن، و أنه سبب في عدم تحقيق أهداف عملية التربية و التعليم [1] .

---

[1]. محمد عبد الرحيم عدس: مرجع سابق، ص 65.

إلا أن الملاحظ الدقيق في مجال التربوي، يرى الفرق الشاسع بين معلم الأمس و معلم اليوم فقد شهد التاريخ للمعلم بالرفعة و القداسة، فكان لا يجارى في المجتمع، له هيبته و مكانته أما اليوم فقط تغير المعلم و المتعلم و المجتمع ، لكن هذا لا يبرر ما ذهب إليه المجتمع من مشكلات مختلفة و في أوساط مختلفة ، فاليوم لا يكاد المعلم يسلم من أذى اللسان في السري و العلن فاستوى عند المتعلم ظهر المعلم ووجهه ، بل أصبح المتعلم يكن له العداوة و البغضاء [1].

**المطلب الثاني : أنماط المعلم في الانضباط الصفي**

**أولا : دراسة كل من " لبيت ووايت " :**

بينت دراسة كل من **لبيت** و **وايت** لمعرفة أنماط المعلمين المختلفة للممارسة سلطتهم بغرفة الصف و ذلك بإجراء تجربة تمثلت في أربعة مجموعات من تلاميذ و إخضاعهم لثلاثة أنواع من الحكم حكم تسلطي، و حكم ديمقراطي ، و حكم متساهل .

وقد أشارت النتائج إلى تمرد الأطفال و فزع بعضهم في الحكم التسلطي ، و في الحكم المتساهل كانوا يشعرون بالإحباط و حيرة ، أما الحكم الديمقراطي فكان الأطفال يميلون إلى التعاون و المثابرة على العمل و الاستمرار فيه [2].

**ثانيا : " تصنيف بيلوا " :**

" صنف بيلوا " نمط المعلمين في الانضباط الصفي إلى أربعة أنماط و هي [3].

أ-**المعلم المتساهل :** هو نوع من المعلمين ليس له قوانين أو معايير لضبط سلوك تلاميذ فهو كسول ، ليس له أهداف و من صعب اتخاذه قرارات ، لا يحسن التعامل مع التلاميذ ، بعيد عن النصح و الإرشاد ، ينمي التلاميذ دون احترام القانون و دون احترام المعلم .

ب- **المعلم التسلطي :** هذا النمط عكس النمط السابق فهو حازم و قاسم في تفاعله مع التلاميذ و له قوانين و تعليمات يجب أن تطبق و تطاع من طرف التلاميذ

---

[1]. عبد الله علي الحمادي : هيبة المعلم بين الواقع و طموح ، دار ابن حزم ، لبنان، ط1 ، 2004 ، ص 17.

[2]. إيهاب عيسى المصري ، و طارق عبد الرءوف محمد : علم النفس المدرسي ، مؤسسة طيبة ، القاهرة ، ط 1 ، 2014 ، ص ص 203 -204 .

[3]. نفس المرجع ، ص ص 204-207 .

و أساليبه العقابية قاسية و مختلفة ، و لا يثق في تلاميذه في اتخاذ القرارات بمفردهم الميل إلى استعمال العقاب البدني لانضباط التلاميذ و قد سماه " **سكينر** " بالانضباط الكريه الذي يعتبره علماء النفس مفيد و غير مرغوب فيه ، و تظهر تأثيراته على التلاميذ في النقاط التالية : طاعة التلاميذ التامة لسلطة المعلم مع إخفاء شعور الكراهية نحوه اختفاء التعاون بين التلاميذ ، قلة روح المبادرة و إبداعية الناتجة عن اعتمادهم الكامل على المعلم ، يشعر التلاميذ النشطون بعدم الراحة أكثر من التلاميذ السلبيون ، مناخ الحجرة الدراسة يتميز بالكبت و القلق المستمر .

**ج- المعلم المستبد** : هذا النوع من المعلمين ليس له استعداد لقبول آراء ووجهة نظر التلاميذ و تأثره على تلاميذ يظهره في كراهية و حقد التلاميذ لمعلمهم، و إتكالية التلاميذ على توجيهاته في أغلب الوقت ، اختفاء روح المبادرة و إبداع لدى تلاميذ .

**د-المعلم الديمقراطي:** هو المعلم المتعاون و المتفاعل مع التلاميذ يشجع مشاركته في التخطيط و اتخاذ القرارات ، يقم المساعدة و إرشاد ، متسامح ، يشجع العمل الجماعـــي

و تظهر تأثيراته على التلاميذ فيما يلي :

الاعتماد على النفس بحماس من قبل التلاميذ ، التعاون بين التلاميذ ، التشبع بالوازع الأخلاقي شعور التلاميذ بالمسؤولية ، زيادة روح المبادرة و المسؤولية و النشاط ، ازدياد الثقة بالنفس و الضبط و التحكم لدى التلاميذ ، قلة مشاكل الانضباط في حجرة الدراسة ارتفاع مستوى التحصيل ، قدرة التلاميذ على التعامل مع مشكلات بفعل التفكير الناقد استمتاع التلاميذ بأعمالهم و دروسهم .

**ثالثا : تصنيف " حسن شحاتة " و "محبات أبو عميرة "[1] :**

صنف كل من الباحث " **حسن شحاتة** " و الباحثة " **محبات أبو عميرة** " أنماط المعلمين إلى :

أ- المعلم الجاد غير المتسامح الذي تغلب على تصرفاته القسوة ، و يلقي على المتعلمين أوامر

ب- المعلم المتسامح و هو الذي يختلط به تلاميذه ، ييسر النقاش بينهم ، و يخلط اللطف بالحزم و يغرس الثقة في نفوسهم ، و يهيئ لهم بيئة تعليمية متسامحة لتنمية الناقد و المبدع .

ج- و هناك المعلم الذي ينشغل بعدد من التلاميذ فقط ، و يترك الآخرين في حرية لا ينفعل و لا يتفاعل معهم .

إن المعلم المبدع و الممثل البارع هو الذي يحدث أنماط عديدة من التعلم في جو يسوده الحب و التقبل و الحرية و النقاش ، يعطي الفرص للمتعلمين لفهم العلاقات بين أنواع المعرفة المتنوعة و يشجع مهارات الاتصال ، و يطور رؤيتهم لتقويم المعلومات ، تقويما ناقدا العمل على تكوين المهارات الشخصية بإثارة التفكير و إدارة النقاش ، كما يراعي جملة من عناصر في عمله المهني و هي [2] :

تحديد خصائص التلاميذ ، و التعرف على حاجاتهم الفردية ، و تجهيز البيئة الصفية و تنظيمها ماديا و اجتماعيا وكذا تشجيع التلاميذ على التعلم و تحفيزهم مع مراعاة اهتماماتهم و رغباتهم ، و تحريرهم من الشعور بالخوف أو الضغوط النفسية ، توجيه العمل الجماعي و الفردي بالإشراف و التوجيه المناسب ، رعاية العلاقات الإنسانية داخل الفصل ، المحافظة على النظام العام ، معالجة المشكلات الصفية ، تفعيل المشاركة في الأنشطة المدرسية فالمعلم هو المسؤول عن تحقيق النمو الشامل و المتكامل لشخصية التلاميذ .

---

[1]. حسن شحاتة ، و محبات أبو عميرة : المعلمون و المتعلمون (أنماطهم و سلوكهم و أدوارهم) ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، ط 1، 1994 ، ص 43 .

[2]. سلامة الخميسي : التربية و المدرسة و المعلم ، دار الوفاء ، الإسكندرية ، 2000 ، ص ص 270-271 .

**المطلب الثالث : مفهوم التفاعل الصفي و أهدافه و أهميته**

**أولا : مفهوم التفاعل الصفي :** يعرف التفاعل الصفي" أنه نقل الرسالة بين المعلم و المتعلم بنجاح أو الإجراءات الصفية التي يؤثر فيها المعلم و المتعلم في بعضهما من خلال ما يقولون و يمارسون داخل الصف "[1].

يقول " **عدس** " أن التفاعل الصفي هو حالة داخلية تعتري الفرد و تدفعه إلى التيقظ و الانتباه و القيام بنشاط مستمر يحقق التعلم "[2].

أما " **محمد عبد الحليم** " فقد عرفه " ... هو كل ما يصدر عن المعلم و التلاميذ داخل حجرة الدراسة من كلام و أفعال و حركات و إشارات و غيرها بهدف التواصل لتبادل الأفكار و المشاعر .... .

يمثل التفاعل الصفي جميع الأفعال السلوكية اللفظية و غير اللفظية التي تجري داخل غرفة الصف بهدف تهيئة المتعلم ذهنيا و نفسيا لتحقيق تعلم أفضل فهو عبارة عن مجموعة عن الآراء و الأنشطة و الحوارات التي تدور في الغرفة الصفية بصور منظمة و هادفة لزيادة دافعية المتعلمين و تطوير رغبتهم في التعلم ، و يتضمن كذلك عملية إيصال الأفكار و المشاعر و الانفعالات لهؤلاء المتعلمين [3] .

و يعتبر التفاعل الصفي من العوامل الأساسية في تشكيل البنية المعرفية للتلاميذ بفعل ما يشكله من ممارسات وأفعال من طرف الأستاذ لتحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس و تظهر أهميته كذلك فيما يؤديه من وظائف في عملية اكتساب التلاميذ أنماط ثقافية و اجتماعية تجعلهم قادرين على التركيز والتحليل [4].

**ثانيا : أهمية التفاعل الصفي :** يعتمد نجاح العملية التعليمية على طبيعة التفاعل بين الأستاذ و تلاميذه و بين التلاميذ و الأستاذ و بين التلاميذ أنفسهم، و يعتبر الكثير

---

[1]. فواز عقل، عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الانجليزية، مجلة النجاح للأبحاث، مجلد 22، 2008، ص 74.

[2]. عدس محمد، الإدارة الصفية و المدرسية المنفردة، ، عمان، 1955، ص 29.

[3]. عماد عبد الرحيم الزغول ، شاكر عقلة المحاميد : سيكولوجية التدريس الصفي ، دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2007 ، ص 32 .

[4]. مخلوف بلحسين: العلاقة التربوية بين الأستاذ و التلميذ داخل الصف الدارسي ، أطروحة دكتوراه دولة في علم اجتماع التربية ، الجزائر 2، السنة الجامعية 2006 ،2007 .

من التربويين موضوع التفاعل الصفي في العملية التربوية من أهم الموضوعات للأسباب التالية [1] :

يعول التفاعل الصفي في التخطيط للتعليم و التعلم و في تنفيذ و تقويم ما خططه للتفاعل الصفي أهمية في عملية التعلم، فبعد أن كانت عملية التعلم تقع على عاتق الأستاذ فقد موجها و منظما، و مرشدا ، أما التلميذ فأصبح مشاركا بعد أن كان متلقيا .

يطور التلاميذ في التفاعل الصفي أفكارهم و آراءهم بعناية الأستاذ الذي يحرص على رفع مستواها و ارتقائها.

يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي، إذ يحررهم من حالة الصمت و السلبية تفعيل البحث و المناقشة .

يساعد التلاميذ على تطوير اتجاهات ايجابية نحو الآخرين و موقفهم و أرائهم فيستمعون لرأي الآخر و يحترمونه

ينتج التفاعل الصفي فرصا أمام التلاميذ للتعبير عن أبنيتهم المعرفية، و المفاهيم التي يملكونها من خلال عرض أفكارهم و أرائهم حول أي موضوع .

ينتج للتلميذ فرصا للتدريب على الانتقال و التخلص تدريجيا من تمركز تفكير، حول ذاته و السير نحو ممارسة عضويته الاجتماعية، مما يساعده على التقدم نحو الفرص التي يمارس فيها استقلاله في الرأي، و يسهم ذلك في تطوير شخصيته و تكاملها[2].

**ثالثا : أهداف التفاعل الصفي :**

يساهم التفاعل الصفي في تحقيق الأهداف التالية :

أ ـ تواصل و تبادل الأفكار بين المعلم و المتعلمين أنفسهم، مما يساعد في زيادة خبراتهم و نمو قدراتهم العقلية .

ب– تهيئة مناخ الاجتماعي و الانفعالي المناسب للحدوث التعلم الفعال .

ج– ينتمي مهارات الضبط الذاتي لدى المتعلمين .

---

[1]. فواز عقل، مرجع سابق، ص 75.

[2]. علي تاعوينات ، **التواصل في الوسط المدرسي** ، معهد تكوين المعلمين و تحسين مستواهم ، الجزائر ، 2009 ، ص 98 .

د- ينتمي القيم و المهارات الاجتماعية لدى المتعلمين بالإضافة إلى تنمية الجوانب الانفعالية

هـ- تنمية قدرات المتعلمين على التعبير عن أفكارهم و آرائهم.

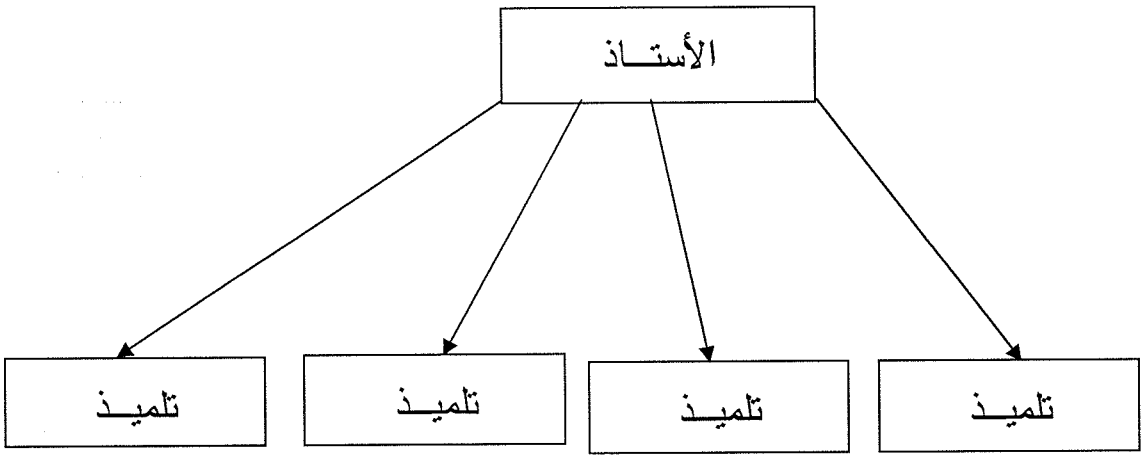
**المطلب الرابع: أنماط التفاعل الصفي**

**أولا : نمط أحادي الاتجاه و ثنائي الاتجاه :**

أ ـ **النمط الأحادي الاتجاه** : في هذا النمط يرسل الأستاذ و لا يستقبل ، يبعث ما يود نقله إلى عقول التلاميذ ، دون مشاركتهم و هو نمط أقل فاعلية ، إذ يأخذ التلاميذ موقفا سلبيا مطلقا بينما الأستاذ موقفا ايجابيا [1] .

و يقول " **فواز عقل** " عن هذا النمط أن التلاميذ ليس لهم سوى التلقي و غالبا ما تكون حصيلتهم هي الحقائق و المعارف.

شكل رقم (04) : النمط الأحادي للتفاعل الصفي

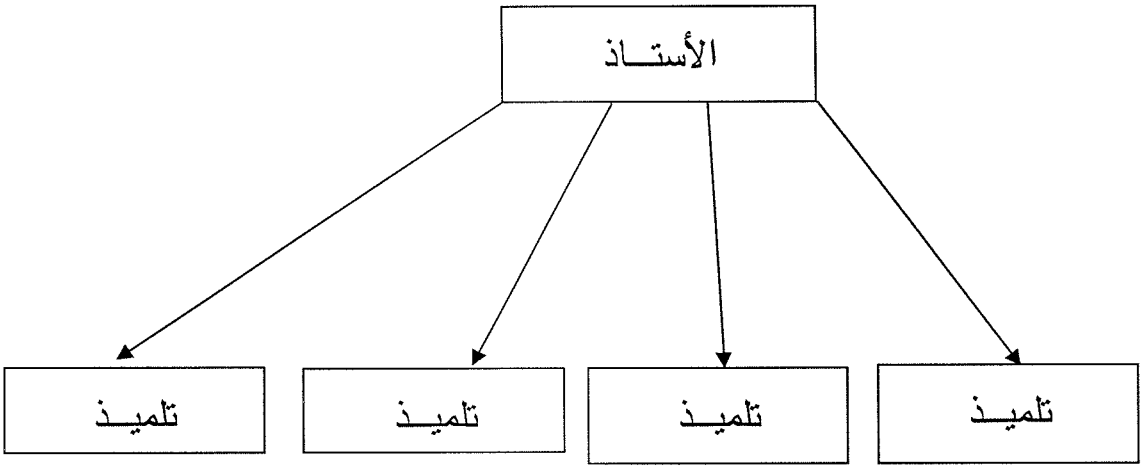



[1]. فواز عقل، المرجع السابق، ص 14.

**ب – النمط الثنائي الاتجاه** : يتمثل في التعلم عن طريق تبادل الخبرات و الآراء بين الأساتذة و التلاميذ ، و يذكر" فواز عقل " أن فطامي يقول عن هذا النمط أنه يسمح للطلاب بالمشاركة و لكن للتحقق من وصول المعلومة لديهم ، و بالتالي لا يتم الاتصال بين التلاميذ أنفسهم و لذلك يظل الأستاذ هو مصدر المعلومة [1] .

و الشكل التالي يوضح هذا النمط

شكل رقم (05) : النمط الثاني للتفاعل الصفي




و يعتبر الأستاذ محور الاتصال و استجابات التلاميذ بمثابة وسائل تعمل على تدعيم سلوك المعلم في الموقف التعليمي[2] .

**ثانيا : النمط الثلاثي الاتجاه و نمط متعود الاتجاهات :**

**أ ـ النمط الثلاثي الاتجاه** : لا يكون الأستاذ مصدر المعلومة الوحيدة ، بل يتيح للجميع فرصة التعبير و المشاركة و التدرب على كيفية عرض و جهات النظر ، و بالتالي يزداد الاتصال بين الأستاذ و التلاميذ أنفسهم [3] .

و الشكل التالي يوضح هذا النمط

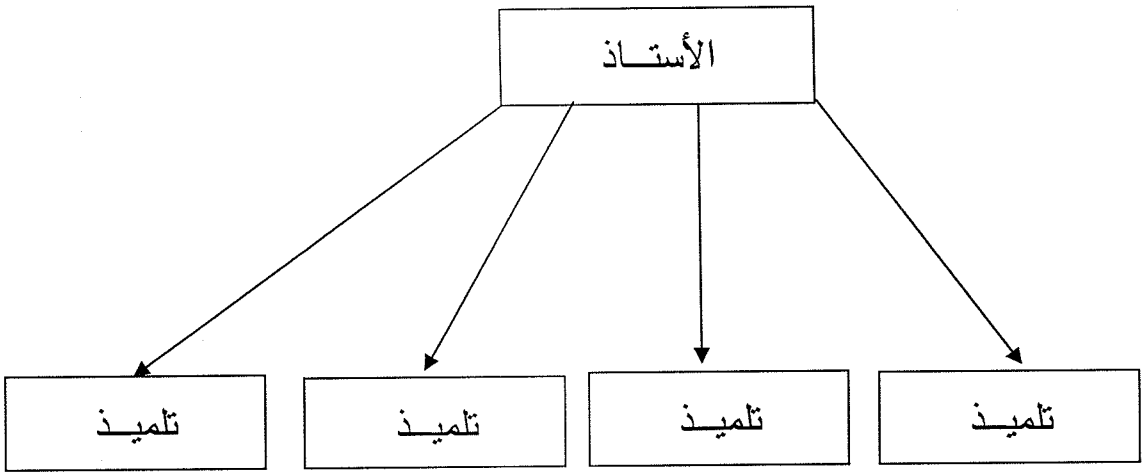
---

[1]. نفس المرجع ، نفس الصفحة .

[2]. محمد حميدان العبادي، **إدارة الصف و تنظيمه** ، مكتبة الضامري ، عمان ، ط 1 ، 2005 ، ص ص 54-57.

[3]. علي تاعوينات: مرجع سابق ، ص 14.

شكل رقم (06) : النمط الثلاثي للتفاعل الصفي




**ب-النمط المتعدد الاتجاهات** : يتيح هذا النمط فرصا عديدة للمتعلمين للتفاعل فيما بينهم فضلا عن تفاعلهم مع الأستاذ و هو نمط أكم الأنماط تطورا ، إذ تكون الفرصة متاحة بشكل أفضل للتفاعل و تبادل الخبرات .

و يتيح هذا النمط للتلاميذ التعلم مع بعضهم البعض ، و كذا التعبير عن النفس و التدرب على عرض وجهات النظر بإيجاز و وضوح فهو جوهر الاتجاه الحديث في التربية و الذي يستند على فلسفة تربوية حديثة جوهر عملية تنمية شخصية التلميذ بشكل متكامل و متوازن [1].

---

[1]. علي تاعوينات، المرجع السابق ، ص 101 .

**المطلب الخامس : التفاعل الصفي و اللفظي**

**أولا : مفهوم التفاعل الصفي اللفظي :**

إن نجاح الموقف التعليمي يتطلب التخطيط الجيد و اختيار الأنشطة المناسبة و طرق تدريس متنوعة ، ووسائل متعددة ، و للتفاعل الصفي اللفظي دور فعال في ذلك باعتباره عملية ديناميكية متحركة و مستمرة تدفع بالتلاميذ إلى الإقبال على التعلم و يتيح للأستاذ فرصا كثيرة للعطاء و الإبداع [1].

و يقول عنه العبادي " هو عملية إنسانية طبيعية يتصف بها أبناء الجنس البشري و منهم الطلبة الذين يجتمعون في ظروف رسمية (الصف) بهدف التواصل ،ونقل الأفكار و تبادلها فيما بينهم و مع العلم ، استجابة إلى الحالة الطبيعية الإنسانية ، التي يجدون فيها إنسانيتهم و يعبرون فيها عن حيويتهم و قدرتهم على تنظيم المواقف و منها الموقف الصفي بهدف إشاعة الجو الآمن و العلاقات الايجابية السليمة [2] .

و التفاعل اللفظي في غرفة الصف يشير إلى مجمل الكلام و الأقوال المتتابعة التي يتناولها المعلم و الطلاب فيما بينهم في غرفة الصف ، و إلى ما يرافق هذا الكلام من أفعال و إيماءات و تلميحات و استجابات ترتبط بالعلمية التعليمية ، و يقوم مفهوم التفاعل اللفظي على فكرة التبادل الفعال للكلام في إطار عمليتي التعليم و التعليم الذي يهدف إلى إحداث تغيرات دائمة مرغوب فيها في سلوك المتعلمين تتصل بالأهداف التربوية و التعليمية المخططة في موضوعات المناهج [3].

**ثانيا : إستراتيجية التفاعل الصفي .**

تشمل جوانب متعددة منها[4] :

**أ ـ** طرح الأسئلة .

**ب ـ** استقبال الإجابات.

**ج ـ** أسلوب الحوار.

---

[1]. نفس المرجع ، نفس الصفحة .

[2]. محمد حميدان العبادي ، المرجع السابق، ص 324.

[3]. أبو نمرة محمد خميس، **إدارة الصفوف و تنظيمها**، دار يافا للنشر و التوزيع، عمان، ط 1، 2001، ص 71.

[4]. عماد عبد الرحيم الزغول و آخر ، مرجع سابق ، ص 34-35 .

د- أسلوب المناقشات.

هـ- أسلوب الإنتاج.

و تتميز هذه الاستيراتجية بزيادة دور الطالب في عمليتي التعلم و التعليم، و هي تتأثر بالعوامل التالية :

الزمن المحدد، استعداد الطلبة و تجانسهم و عددهم، و نوع النتاج التعليمي و خبرة الممثلة في المحتوى ، المصادر المتوفرة ، التنظيم الصفي ، مكان التعلم .

**ثالثا : نظام " فلاندرز " في التفاعل الصفي :**

وضع " **فلاندرز** " نظام للملاحظة الصفية يتمحور اهتمامها حول تحليل نمط التفاعل اللفظي بين المعلم و المتعلمين داخل غرفة الصف، و يمتاز هذا النظام بالشمولية حيث أنه يركز على معظم جوانب التفاعل اللفظي بين المتعلمين و المتعلم، و في هذا النظام يقوم المشرف بتسجيل جميع أنماط التفاعل اللفظي الذي يجرى داخل غرفة الصف، أثناء عملية التعلم بين المعلم و المتعلمين وفق فاصل زمني محدد ، و نوعية السلوكات التي تظهر أثناء هذا التفاعل .

و يصنف " **فلاندرز** " أنماط التفاعل الصفي في عشرة مجموعات من السلوك و هي :

1 ـ تقبل المشاعر (التقبل) .

2- الثناء و تشجيع (التعزيز).

3- طرح الأسئلة .

4- طريقة الإلقاء.

5- أسلوب إعطاء التوجيهات و الإرشادات.

6- تداول الأفكار من حيث قبولها أو رفضها .

7- النقد و تبرير الأحكام .

8- المبادأة و المبادرة من قبل المتعلمين .

9- استجابات المتعلمين .

10- الصمت أو الارتباك .

**خلاصة الفصل :**

إن التدريس الفعال هو القائم على أساس المشاركة الايجابية بين جميع أطراف العملية التعليمية ، فنجاح عملية التعليم متوقف على الكثير من العوامل منها وجود معلم فعال كفء ذو كفاءات تعليمية و سيمات شخصية متميزة يفعلها في الصف الدراسي لإكساب المتعلمين المعلومات و الخبرات المتنوعة ، كما يعمل على تأديب و تهذيب سلوكهم و توسيع مفاهيمهم و مداركهم و ينمي أساليب تفكيرهم و قدراتهم العقلية ، و هذا بتفعيل التفاعل الصفي بينه و بينهم ، إذ يشكل التفاعل بين المعلم و المتعلم الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي، فهو يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة بالدرس و تنمية و اكتساب المتعلم لأنماط ثقافية و اجتماعية و أخلاقية ، و هذا بتحكم المعلم في التفاعل داخل غرفة الدراسة ، و بضبط سلوك المتعلمين ، لأجل نجاح العملية التعليمية و تحقيق الأهداف التربوية ، فالمعلم هو صاحب رسالة و شريك الأسرة في التربية ، كما أنه يمثل القائد و القدوة للتلاميذ و للمجتمع عامة .

فالمعلم الناجح هو موضع تقدير المجتمع و احترامه و ثقته و لا تتم فعالية مهنة التعليم إلا بكفاءته و احترامه لمهامه لأن التعليم مهنة سامية تتطلب منه العمل المتواصل و المهارات الخاصة و الخلق القويم ؛ فهو رائد طريق المعرفة و البحث ، كما أن توفير المناخ النفسي و الاجتماعي في البيئة الصفية متوقف على سلوك المعلم الصفي من حيث قدرته على قيادة الصف و إدارته ، فسلوك المعلم الصفي يتأثر بالدرجة الأولى بمدى انضباط تلاميذه و تفاعليهم من و الذي يؤثر بدوره في تحديد ما يقوم به التلاميذ من سلوكيات سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه ، فكلما كان المعلم قادرا على قيادة الصف و إدارته ، كلما كان مؤثر تأثير ايجابيا في انضباط تلاميذه و تفاعليهم بشكل ايجابي معه و هذا ما يساعده على ممارسة مهامه التعليمية و التربوية و الإدارية بكل ثقة وكفاية و اقتدار و العكس صحيح بمعنى في حالة عدم تحقيق الانضباط الصفي المطلوب ، قد تسود حجرة الدراسة الفوضى و عدم تحقيق الأهداف التعليمية ،لهذا فالهدف الأساسي من الانضباط الصفي هو تطبيق النظام بفعل مراقبة سلوك التلاميذ الذي قد يعطل عملية التعلم و التعليم .

إن تعديل السلوك الاجتماعي للتلاميذ يهدف إلى مساعدة المعلم على الارتقاء بهم نحو الانضباط الذاتي ، لأنه يؤدي كما ترى " برايور " إلى تطوير فهم أفضل لحاجات التلاميذ و أهدافهم و على إيجاد فلسفة أوضح للتعليم بحيث تستجيب لهذه الحاجات و الأهداف بشكل فعال و مؤثر كما يساعدهم على تبني القيام و المعايير التي تضمن لهم الحفاظ على مستوى هذا الانضباط لما يحققه من زيادة بالإحساس بالمسؤولية و اكتساب عادات و اتجاهات تربوية سليمة و من ثقة عالية بالنفس[1].

---

[1]. غسان حسين الحلو: مرجع سابق، ص 233.

# الفصل الخامس

## الفصل الخامس : الأسس المنهجية للدراسة الميدانية

### تمهيـد :

يتعلق هذا الفصل بالأسس المنهجية للدراسة إذ تطرقنا فيه إلى مجال الدراسة و الذي يشمل طريقة المعاينة و المجال الجغرافي و البشري ، و نوع المناهج و التقنيات التي تتماشى و طبيعة الموضوع .

### المبحث الأول: المعاينة ومجالات الدراسة

المطلب الأول : **طريقـة المعاينـة** : إن مرحلة اختيار العينة هي مرحلة حاسمة من مراحل إجراء الدراسة و تختلف طريقة المعاينة حسب ميدان الدراسة كما يرى " **إحسان محمد حسن** " أن : تصميم العينة يعتمد على موضوع البحث و ثقة المعلومات التي يريد الباحث تحقيقها في دراسته"[1].

فبعد تحديد وحدات المعاينة و هي و حدات طبيعية بمعنى أفراد و هم أساتذة التعليم المتوسط و أولياء التلاميذ.

**1 ـ بالنسبة للأساتذة:**

فقد تم تطبيق العينة العنقودية " إن سحبها يمر باثنين أو أكثر من العمليات المتتابعة ... هي نتاج لعدة مرات من السحب العشوائي المتتابعة و المحددة بأهداف البحث لمجموعات من الوحدات أو العناصر ، إذ لا تكون قاعدة السبر هنا قائمة على وحدة أو عنصر واحد بل على مجموعة من العناصر لأن هذا الصنف من العينة يتطلب معرفة محدودة نسبيا بمجتمع البحث الكلي و عليه ليس هناك حاجة لوجود قائمة شاملة للأفراد المكونين لهذا المجتمع أو قائمة اسمية لهم "[2].

---

[1]. إحسان محمد حسن ، **الأسس العلمية لمنهاج البحث الاجتماعي**، دار الطليعة للطباعة و النشر ، بيروت،ط1، 1982، ص 63.

[2]. سعيد سبعون و أخر، **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات و الرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، دار القصبة للنشر،الجزائر ، 2012، ص 143 .

كما عرفها " **موريس أنجرس** " أنها " أخذ عينة من مجتمع البحث بواسطة السحب بالصدفة لوحدات تشمل كل واحدة منها على عدد معين من عناصر مجتمع البحث " [1].

و" يتم السحب في كل مرة بواسطة العينة العشوائية البسيطة، يتميز هذا الصنف من العينات بنوع من السهولة في استخراجه حيث نسحب مباشرة من قاعدة السبر العناصر التي تشكل العينة العشوائية البسيطة بإعطاء لكل فرد فرصة متساوية للظهور في العينة ... إن السحب يتم بطريقة مباشرة على أساس قاعدة مجتمع البحث أو على أساس قاعدة السبر، و يبقى المشكل أحيانا في قاعدة السبر ذاتها " [2].

في بحثنا تم اختيار ولاية البليدة كعنقود أول ، ثم نختار من هذه الولاية المقاطعات كوحدات عنقودية ثانوية ثم نسحب عشوائيا مرة أخرى بعض المتوسطات من كل مقاطعة لنسحب مرة ثالثة من الوحدة العنقودية للمتوسطات أي من كل متوسطة مجموعة من الأساتذة التي تم توزيع استمارات البحث عليها .

من 25 مقاطعة بتطبيق نسبة سبر 8/1 ، تم الحصول على ثلاث مقاطعات وهي كالأتي:

1 ـ مقاطعة البليدة بها 19 متوسطة ،بتطبيق نسبة سبر 6/1 تم الحصول على ثلاث متوسطات وهذا بتفعيل طريقة الإناء، وهي متوسطة الصنهاجي وبها 30 أستاذ منهم 18 أستاذة و متوسطة احمد بوسليماني بها 53 أستاذ منهم 37 أستاذة، متوسطة بونعامة الجيلالي بها 32استاذ منهم 20 أستاذة .

2 ـ مقاطعة أولاد يعيش بها 12 متوسطة، بتطبيق نسبة سبر 6/1 تم الحصول على متوسطتين ، بتطبيق طريقة الإناء وهما متوسطة السلام وبها 40 أستاذ منهم 34 أستاذة ومتوسطة حي البساتين بها 28استاذ منهم 24استاذة.

3 ـ مقاطعة قرواو بها متوسطتان، بتطبيق نسبة سبر 2/1تم اختيار متوسطة واحدة بتفعيل طريقة الإناء وهي متوسطة احمد عروة بها 28استاذ منهم 21استاذة .

مجموع الأساتذة هو: 30+53+32+40+28+28=211 أستاذ

---

[1]. موريس أنجرس : منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ، ترجمة بوزيد صحراوي و أخرون ، دار القصبة ، الجزائر ، 2004 ،ص 306 .

[2]. سعيد سبعون و أخر، مرجع سابق ، ص 140.

بتطبيق نسبة سبر ثلاثة على أربعة أي ¾ تم الحصول على عينة البحث وهي 158 أستاذ، تمثل حجم العينة وباختيار نسبة سبر ¾ حسب كل متوسطة تم الحصول على:

م.صنهاجي من 30 أستاذ تم اختيار 22 أستاذ بطريقة الإناء وهذا بنسبة سبر ¾.

م.بوسليماني من 53 أستاذ تم اختيار 40 أستاذ بطريقة الإناء،وهذا بنسبة سبر¾.

م.بونعامة الجيلالي من 32 أستاذ تم اختيار 24 أستاذ بطريقة الإناء بنسبة سبر ¾.

م.حي البساتين من 28 أستاذ تم اختيار 21 أستاذ بطريقة الإناء بنسبة سبر ¾.

م.احمد عروة تم اختيار من 28 أستاذ 21 أستاذ بطريقة الإناء بنسبة سبر ¾.

م.السلام تم اختيارا من 40 أستاذ 30 أستاذ بطريقة الإناء بنسبة سبر ¾.

مج= 22+40+24+21+21+30= 158.

بعد عملية توزيع الاستمارات تم جمع 120استمارة فقط وهذا راجع لعدة أسباب منها انشغال بعض الأساتذة بانشغالاتهم الخاصة وإهمال الاستمارات التي تم تسليمها لهم، البعض الأخر كانت حجتهم النسيان، بعض الاستمارات تم رفضها من طرف الباحثة لعدم مصداقية الإجابة فيها.

**2 ـ أولياء التلاميذ :**

أما فيما يتعلق بأولياء التلاميذ فقد تم تطبيق العينة القصدية "يتم في هذه العينة اختيار أفراد أو مناطق بشكل تتدخل فيه رغبة الباحث و إرادته ،وذلك اعتمادا على معطيات و مؤشرات تبرر ذلك " [1]، و هذا يوم 19 مارس 2015 و هو يوم عطلة الربيع ، حيث يتم حضور أولياء التلاميذ إلى المتوسطات لاستلام كشوف النقاط الخاصة بأبنائهم و قد تم تشكيل فريق بحث فيه ستة أعضاء كل عضو مسؤول عن متوسطة بالشكل التالي :

باحثان من تخصص علم الاجتماع التربوي درجة ماجستير ، و باحثان في تخصص علم الاجتماع جريمة بدرجة ماستر 02 ، و باحثة في تخصص علم اجتماع ديموغرافي درجة ماجستير ، و باحثة علم الاجتماع التربوي بدرجة ليسانس ، تم اختيار نفس المتوسطات السابقة .

---

[1]. عبد الكريم غريب: منهج البحث العلمي في علوم التربية و العلوم الإنسانية، مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، ط 1، 2012، ص 176.

**المطلب الثاني: مجالات الدراسة**

**أ ـ المجال المكاني للدراسة :**

أجريت الدراسة في مدينة البليدة، مراعاة لإمكانيات وقدرات الباحثة، حيث ضمت 25 مقاطعة وهي كالتالي:

بلدية البليدة و فيها 19 متوسطة ،بلدية بوعرفة وبها أربعة متوسطات ، بلدية بوفاريك فيها 09 متوسطات ، بلدية قرواو فيها متوسطتان، بلدية الصومعة فيها 06 متوسطات ،بلدية الأربعاء فيها تسعة متوسطات، بلدية صوحان فيها متوسطة واحدة ، بلدية العفرون فيها خمسة متوسطات ، بلدية واد جر في متوسطة واحدة ، بلدية أولاد يعيش فيها 12 متوسطة ، بلدية بني مراد فيها أربعة متوسطات، بلدية شريعة فيها متوسطة واحدة بلدية الشبلي فيها أربعة متوسطات ، بلدية بوينان فيها ستة متوسطات ، بلدية بوقرة فيها تسعة متوسطات ، بلدية حمام ملوان فيها متوسطة واحدة ، بلدية أولاد سلامة فيها ثلاثة متوسطات ، بلدية وادي العلايق فيها خمسة متوسطات ، بلدية بني تامو فيها ستة متوسطات ، بلدية بن خليل فيها أربعة متوسطات، بلدية موزاية فيها سبعة متوسطات بلدية عين الرمانة فيها متوسطتان ، بلدية شفة فيها خمسة متوسطات ، بلدية مفتاح فيها تسعة متوسطات ، بلدية جبابرة فيها متوسطة واحدة (أنظر ملحق رقم 06) .

تم اختيار كل من متوسطة احمد بوسليماني و متوسطة الصنهاجي ومتوسطة بونعامة الجيلالي من مقاطعة البليدة،ومتوسطة السلام ومتوسطة حي البساتين من مقاطعة اولاديعيش، ومتوسطة احمد عروة من مقاطعة قرواو، للتعرف على البطاقة الفنية لكل مؤسسة (انظر ملحق رقم 07)

**ب- المجال البشري:**

تمثل في أساتذة التعليم المتوسط و أولياء التلاميذ و هذا كالتالي:

متوسطة الصنهاجي بها 30 أستاذ منهم 18 أستاذة ، متوسطة أحمد بوسليماني بها 53 أستاذ منهم 37 أستاذة ، متوسطة بونعامة جيلالي بها 32 أستاذ منهم 20 أستاذة متوسطة قرواو الجديدة بها 28 أستاذ و منهم 21 أستاذة ، متوسطة حي البساتين بها 28 أستاذ و منهم 24 أستاذة متوسطة السلام بها 40 أستاذ و منهم 34 أستاذة .

أولياء التلاميذ من نفس المتوسطات التي تم اختيارها في اختيار الأساتذة.

**ج-المجال الزمني:**

نتيجة لظروف خاصة بالباحثة رغم التسجيل في الموسم الدراسي 2009/2008 إلا أنها بدأت في جمع المادة العلمية المتعلقة بالموضوع في سنة 2012 ،وانطلقت في الدراسة الاستطلاعية لاكتشاف الميدان و تفعيل الاستمارة التجريبية في أفريل سنة 2014 ،وقد تم توزيع الاستمارة في شكلها النهائي في بداية شهر مارس 2015 على عينة الأساتذة أما أولياء التلاميذ فقد تم تحديد تاريخ 19 /3/ 2015 وتم تفعيل استمارة بالمقابلة معهم.

**2-المبحث الثاني: المناهج و التقنيات المستعملة:**

**المطلب الأول: مناهج الدراسة**

**المنهج** هو: " مجموعة من القواعد التي يتم و ضعها بقصد الوصول إلى الحقيقة في العلم و المنهاج أو طرق البحث في الحقيقة تختلف باختلاف المواضيع "[1].

فاعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الكمي الذي هو : " مجموعة من الإجراءات المستعملة لقياس الظواهر... معظم الأبحاث في العلوم الإنسانية تستعمل القياس و ذلك عندما يتعلق الأمر باستخدام المؤشرات ، المعدلات ، المتوسطات ، أي عموما الأدوات الإحصائية "[2]1.

كما أن المنهج الكمي هو كذلك عبارة عن : " تلك الطريقة التي تسمح الإحاطة بمجموعة من عناصر المعلومات التي يتم التحصل عليها ، قصد مقارنتها عنصر بآخر و هذه المعلومات المقارنة هي التي تمهد الطريق فيما بعد إلى إحاطتها ، وقد تكون العناصر المقارنة أفراد ، جماعية أو عدة وحدات و هذا ما يطلق عليه بالتحليل الكمي للمعطيات "[3] .

---

[1]. عمار بوحوش : **منهاج البحث العلمي** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1995 ، ص85 .

(2). Angers( M ): Initiation Pratique à La Méthodologie des Sciences Sociales Edition Casbah , Alger , 1997 , P 60.

(3). Boudon ( R) : **les enquêtes sociologique** , Edition Que Sais je , Puff , Pa 1976 , P 31 .

وقد تم ترجمة المعطيات الإحصائية و تفسيرها باستعمال المنهج الكيفي.

**المطلب الثاني: التقنيات المستعملة في الدراسة:**

**1- الاستمارة مع الأساتذة :**

"إن استمارة الاستبيان هي الوسيلة الأنسب للبحث الكمي ، فقد اعتمدنا على هذه التقنية كوسيلة لجمع المعلومات حول موضـــوع الدراسة ، و يعرف الاستبيان بأنه وسيلة من وسائل جمع البيانات لتحديد درجة امتلاك شئ أو شخص لصفة معينة ، كم يعرف بأنه نوع من المقارنة التي تعرض في شكل رقمي ، و تبدأ المقارنة بالنواحي الكيفية و تنتهي إلى النواحي الكمية عن مقدار وجود الصفة أو مستواها ، و يعد الاستبيان من أدوات جمع البيانات شائعة الاستخدام في ميدان البحوث الاجتماعية كما أنه وسيلة هامة من وسائل جمع البيانات قوامها الاعتماد على مجموعة من الأسئلة التي توجهت للأفراد بغية الحصول على بيانات معينة "[1]، كما عرفها عبد الكريم غريب أنها "عبارة عن مجموعة من الأسئلة المرتبة بشكل منطقي و سيكولوجي بهدف جمع بيانات يحتاجها الباحث في دراسة ظاهرة ما "[2].

فقد شملت استمارة البحث الخاصة بالأستاذة على 55 سؤال ، حسب المحاور التالية :

*** استمارة الأستاذة :**

1- أسئلة خاصة بالبيانات العامة حول المبحوثين .

2- أسئلة خاصة بأساليب التنشئة الاجتماعية الأسرية و المدرسية الخاصة بالأساتذة .

3- أسئلة خاصة بالظروف الاجتماعية للأساتذة ممثلة في الظروف المادية و الثقافية و النفسية.

4- أسئلة خاصة بالتكوين البيداغوجي للأساتذة .

---

[1].سماح سالم سالم: البحث الاجتماعي، دار الثقافة، الأردن، 2012، ص 144.

[2]. غريب سيد أحمد: منهج البحث العلمي في علوم التربية و العلوم الإنسانية، مرجع سابق، ص 201.

**ب2- استمارة المقابلة مع أولياء التلاميذ :**

"عادة ما يكون بعض أفراد العينة يجهلون القراءة و الكتابة ، و في هذه الحالة لا يمكن للباحث أن ينتظر من هؤلاء الأفراد ملأ الاستمارات بأنفسهم ، الأمر الذي يفرض عليه أن يحدد مع كل واحد منهم جلسة على إنفراد ليقدم فيها الأسئلة بشكل شفوي ، و قد يحتاج إلى تحويل لغة تلك الأسئلة الى اللهجة المحلية حتى يتسنى لكل الأفراد استيعابها و في هذه الحالة تتحول الاستمارة إلى ضرب من المقابلة "[1].

شملت الاستمارة الخاصة بأولياء التلاميذ على 18 سؤال ، تبعا للمحاور التالية :

*** إستمارة أولياء التلاميذ :**

1- أسئلة خاصة بالبيانات العامة حول المبحوثين .

2- أسئلة خاصة برأي المبحوثين حول ممارسة العقاب في الوسط المدرسي إذا كان عادلا و مناسبة لسن التلميذ و نوع الخطأ الذي يرتكبه.

---

[1].سيد أحمد غريب :_مرجع سابق ،ص 207 .

# الفصل السادس

**الفصل السادس: بناء و تحليل الجداول المتعلقة بفرضيات الدراسة.**

**المبحث الأول: بناء و تحليل البيانات الأولية و بيانات الفرضية الأولى.**

**المطلب الأول: بناء و تحليل الجداول المتعلقة بالبيانات العامة الخاصة بالأساتذة .**

**جدول رقم 01:** توزيع المبحوثين حسب الجنس.

| الجنس | ك | % |
|---|---|---|
| ذكر | 30 | 25 |
| أنثى | 90 | 75 |
| المجموع | 120 | 100 |

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أن مجتمع الدراسة اغلبهم من الإناث و ذلك بنسبة 75% أما الذكور فنسبتهم ضعيفة نوعا ما أي يشكلون 25%.

ان المجتمع الجزائري مجتمع محافظ ولازالت فيه بعض المهن متأثرة بنوع الجنس ومهنة التعليم إحدى هذه المهن ، فالأسرة الجزائرية غالبا ما تشارك في اختيار المهنة المستقبلية لأبنائها ولا سيما البنت، وغالبا ما يكون التعليم هو الاختيار الأول لها نظرا لعدة خصوصيات يتميز بها، وحتى الرجل لما يفضل الزوجة العامل غالبا ما يكون اختياره مرتبط بمهنة التعليم، لذا في جميع المؤسسات التعليمية كان جنس الإناث هو الغالب عن جنس الذكور، كما أن التعليم اليوم أصبح من المهن الشاقة في نظر الكثير من الأشخاص ولاسيما مع تغير المجتمع وكذا تغير الأجيال ،إضافة إلى وجود مختلف العوامل الخارجية المؤثرة في عملية تكوين وتشكيل شخصية الفرد، فعملية التنشئة المدرسية تتطلب من المنشئ مهارات وقدرات خاصة تتماشى وجديد العصر اليوم حتى تستفيد الناشئة من عملية نمو وتكوين وتشكيل شخصيته بالشكل السوي و البناء ،كما أشير إلى تأثير العامل المادي في اختيار هذه المهنة، فهناك من يرى أنها مهنة متعبة وتتطلب قدرات فكرية معرفية وكذا صحية جسدية ونفسية إلا أنها لا تتوافق ولا يوجد توازن بين الراتب الشهري والجهد المبذول بمختلف أنواعه فيها .

**جدول رقم 02 :** توزيع المبحوثين حسب السن.

| السن / التكرار | ك | % |
|---|---|---|
| [ 22 ، 27 ] | 17 | 14,2 |
| [ 28 ، 33 ] | 23 | 19,2 |
| [ 34 ، 39 ] | 20 | 16,7 |
| [ 40 ، 45 ] | 30 | 25 |
| [ 46 ، فما فوق ] | 30 | 25 |
| المجموع | 120 | 100 |

يظهر لنا من خلال الجدل أعلاه أن المبحوثين ذوي السن من 40 إلى 45 سنة يمثلون النسبة الغالبة وهي 25% وهو ما يشير إلى تمتعهم بالخبرة المهنية التي تساعدهم على أداء مهمة التعليم بشكل أفضل، كما تظهر نفس النسبة عند الفئة العمرية من 46 سنة فأكثر، وهو السن الذي تظهر فيه كذلك بوادر الخبرة المهنية هذا من جهة ومن جهة أخرى ندرك مشكلة التوظيف في المجتمع الجزائري ، فغالبا ما يكون الإطار الجزائري قد قضى وقت معتبر في الجامعة، ولما يتخرج قد يقضي وقت أخر بين البحث عن العمل وإجراء المسابقات، لذا نجد أغلبية المبحوثين من الفئة العمرية الأعلى نسبة في الجدول ، كما سجلت نسبة 19،2%من فئة [ 28 ، 33 ]، ونسبة 16،7 % من فئة [ 34 ، 39 ]، ونسبة 14،2%من فئة [ 22 ، 27 ]وهي تمثل في الغالب الأساتذة المستخلفين ، عموما فأغلبية الأساتذة وهذا بنسبة 60% أعمارهم من أربعين سنة فما فوق يعكس لنا الجانب المعرفي والتفاعلي مع المتعلمين بسبب الخبرة وكذا التواصل والتفاعل مع أجيال مختلفة مما يتضح لهم التباين في سلوكيات المتعلمين بشكل واضح وكذا معرفة الأساليب الناجحة في عملية الضبط المدرسي و المحافظة على نظام القسم وتفعيل عملية التحصيل.

**جدول رقم 03 :** توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي .

| التكرار / المستوى التعليمي | ك | % |
|---|---|---|
| ثانوي | 1 | 0,8 |
| جامعي | 77 | 64,2 |
| بكالوريا | 37 | 30,8 |
| بدون إجابة | 5 | 4,2 |
| المجموع | 120 | 100 |

من خلال بيانات الجدول يتضح لنا أن أغلبية المبحوثين لهم شهادة جامعية بنسبة تقدر بـ 64,2%، ونسبة 30،8% بالبكالوريا ونسبة 4،2 % بدون إجابة أما الأقلية وتمثل نسبتهم 0،8 % من الأساتذة الذين وظفوا بالشهادة النهائية فقط.

إن العامل الجزائري و لا سيما في القطاعات المهنية التي تحتاج إلى كفاءة علمية يكون حائز على شهادة البكالوريا فشهادة جامعية .وتعتبر مهنة التعليم في المجتمع الجزائري مهنة لها قيمتها التربوية و التنشيئية و التعليمية ، فبعد الاستقلال خرجت الجزائر بخسائر جمة ، منها الأمية بنسبة عالية وقد اعتمدت على مساعدات أجنبية لأجل قطاع التعليم ، وبمرور الوقت تطور القطاع وخضع لعدة تطورات و إصلاحات منها ما تعلق بالبرامج و المناهج وتكوين الأستاذ ، لذا ظهرت شروط في التوظيف مرتبطة بالشهادة الجامعية بعدما كانت متعلقة بشهادة البكالوريا والتخرج من المعهد التكنولوجي .

**جدول رقم 04 :** توزيع المبحوثين حسب حالتهم المهنية .

| التكرار / الحالة المهنية | ك | % |
|---|---|---|
| مثبت | 100 | 83,3 |
| متربص | 5 | 4,2 |
| مستخلف | 15 | 12,5 |
| المجموع | 120 | 100 |

من بيانات الجدول الموضحة أعلاه نلاحظ نسبة 83,3% من الأساتذة المبحوثين مثبتون ، ونسبة 12،5% مستخلف ، أما الأقلية من المبحوثين فهم متربصون ونسبتهم 4,2% وهذا يدل على أن أغلبية المبحوثين مستقرين وظيفيا وهو ما يزيد من أدائهم التربوي و التعليمي في العملية التربوية والتعليمية .

فأغلبية المبحوثين مثبتين وهذا ما يتناسب مع الفئة العمرية الغالبة في المهام، أما فيما يتعلق بالمتربصين فهم موظفون جدد، أما المستخلفين فهم في مناصب لها أصحابها وبسبب ظروف معينة كفترة الأمومة أو العطلة المرضية تم تعيينهم كمستخلفين لإتمام المهام حتى لا تضيع الفرصة للتلاميذ .

إن الأستاذ الدائم في منصبه له كل الحقوق والامتيازات التي شرعها الوظيف العمومي من راتب في كل شهر و حق المردودية، عطل أسبوعية أو مناسباتية في أيام الأعياد الدينية أو الوطنية وكذا العطل المدرسية ، عطلة مرضية وغيرها من الحقوق ،إلا أن واقع الأستاذ في المدرسة الجزائرية يعرف الكثير من الصعوبات و المشاكل لذا فقد ظهرت عدة احتجاجات و إضرابات في المدرسة بمختلف أطوارها ولا سيما في الآونة الأخيرة ،تطالب بحقوق الأستاذ في الكثير من القضايا .

**جدول رقم 05** : توزيع المبحوثين حسب حالتهم العائلية .

| التكرار / الحالة العائلية | ك | % |
|---|---|---|
| أعزب / عزباء | 34 | 28,3 |
| متزوج ( ة ) | 82 | 68,3 |
| مطلق ( ة ) | 2 | 1,7 |
| أرمل ( ة ) | 2 | 1,7 |
| المجموع | 120 | 100 |

من خلال نتائج الجدول نجد أن اغلب المبحوثين من الأساتذة متزوجون بنسبة 68,3% ونسبة 28،3% من فئة أعزب و نسبة 1,7% هم مطلقون ونفس النسبة لفئة أرامل ، وهذه النسبة ضعيفة جدا،ويمكننا القول أن الاستقرار الاجتماعي و النفسي مهم جدا يساعد على تقديم الواجب المهني بشكل جيد يؤثر إيجابا على تحصيل التلاميذ المدرسي واختيار الأساليب التربوية المناسبة لتوصيل المعرفة والأفكار وكذا في اختيار وسائل الضبط الخارجية للمحافظة على نظام المدرسة بشكل عام ونظام الصف الدراسي بشكل خاص وهذا ما يتوافق مع المعطيات السابقة حول المبحوثين فيما يتعلق بسنهم، نتصور أن أغلبية المبحوثين متزوجين وهذا ما يتضح من الأرقام الإحصائية السابقة .

**جدول رقم 06** : توزيع المبحوثين حسب الموافقة في وجهة النظر بين الأستاذ و الوزارة حول فاعلية العقاب في المدرسية .

| التكرار / الموافقة | ك | % |
|---|---|---|
| نعم | 24 | 20 |
| لا | 96 | 80 |
| المجموع | 120 | 100 |

من خلال الجدول أعلاه نجد أن أغلبية الأساتذة المبحوثين لا يتفقون مع رأي الوزارة حول عدم فاعلية العقاب وهذا بنسبة 80% حيث أن الأقلية منهم فقط ويمثلون 20 % ممن يتفقون مع الوزارة في رأيها حول عدم فاعلية العقاب للتلاميذ . وهذا يدل على ان الأساتذة يدركـون تماما أن أسلوب العقاب يؤدي إلى تقويم وتأديب التلميذ ولا يعد عنفا كما يعتقد البعض ، نظرا للخبرة المهنية والتفاعل الدائم مع المتعلم باختلاف جنسه وعمره مع الأخذ بعين الاعتبار مختلف المؤثرات الخارجية ، إذ يرى الفاعل التربوي أن القرارات الوزارية المتخذة في مسالة العقاب المدرسي هي خطوة أخذت أو ركزت على الجانب ألعنفي فقط للعقاب ولم تدرك الوجه أو الصورة الأخرى له فالعقاب قد يأخذ الشكل العنفي وهذا ما بينـه الميدان التربوي فـي العديد من الحالات التي ظهر ت فيها نتائج سلبية للعقاب الممارس من طرف الأستاذ ، أين غابت الإنسانية والجانب التربوي في المؤسسة و لكن هذا لا يعني أن العقاب الذي يأخذ الشكل التأديبي والتهذيبي لتعديل سلوك التلميذ هو منبوذ، فعلينا إن نتقيد بخصائص ومميزات المجتمع الجزائري دون أن ننسى الأساليب التربوية الأسرية في تنشئة الناشئة و معرفة مدى فاعليتها في تقويم وتعديل السلوك الخاطئ وكذا ردع البقية من ممارسة نفس السلوك والإقدام على مشكلات تعيق الحركة التعليمية و التربوية بالمدرسة.

**جدول رقم 07 :** توزيع المبحوثين حسب رأيهم في اعتبار العقاب تأديب أم عنف

| التكرار / نوع العقاب | ك | % |
|---|---|---|
| العقاب هو تأديب | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 18 | 15 |
| المجموع | 120 | 100 |

من خلال بيانات الجدول نلاحظ أن أغلبية المبحوثين من الأساتذة ونسبتهم 85% يرون أن العقاب في الوسط المدرسي هو تأديب، ولا يعتبرونه عنفا و نسبة 15% ترى أن العقاب هو عنف وبالرجوع إلى رأي الأساتذة هذا نجد أن الجدول السابق يشير إلى عدم اتفاقهم مع رأي الوزارة في اعتبار العقاب عنفا يمارس على التلاميذ وهذا استنادا على التجربة والممارسة وحتى التنشئة الاجتماعية الأسرية والمدرسية التي تلقوها في حياتهم التي من خلالها وجدوا وتأكدوا أن العقاب هو أسلوب تأديب الهدف منه تعديل سلوكيات التلميذ في الوسط المدرسي و تصحيح أخطائه وليس عنفا الغرض منه العقاب من أجل العقاب أو حبا في الانتقام من التلميذ أو رغبة في التعذيب .

الفاعل التربوي المتمثل في شخصية الأستاذ ، ونظرا لتفاعله الفعال في وسطه المهني مع الأخذ بعين الاعتبار متغير السن والخبرة المهنية ، تبين أن منع العقاب التأديبي أدى إلى زيادة العنف في الوسط المدرسي وكثرة المشكلات السلوكية ، وانخفاض مستوى التحصيل الدراسي ، وعليه فان العقاب التأديبي التهذيبي يهدف إلى إصلاح الفرد وجعله شخص بناء ، سليم الفكر وقوي المعرفة ومؤدب في سلوكه مما يعكس الصورة الايجابية في تنشئته فيفيد نفسه وأسرته ومجتمعه أين يصبح مسؤول وصاحب ادوار ووظائف ،كما يعمل على ردع بقية الأفراد داخل الوسط المدرسي فتقل المشكلات السلوكية ويصبح الاهتمام بعملية التحصيل وتنمية الجانب المعرفي بشكل أكثر فاعلية .

لذا نجد أغلبية رأي المبحوثين هو أن العقاب في المدرسة هو تأديب وليس عنف بمعنى أن ممارسته نظرا للمعطيات الميدانية المطروحة في الوسط التربوي من عدم وجود

أخصائي نفساني وأخر اجتماعي ، إضافة إلى اكتظاظ الأقسام ونوعية المناهج وغياب الوسائل التربوية التطبيقية وكذا نوع البناء العمراني للمؤسسات التعليمية و موقعها الجغرافي الذي كثيرا ما يعيق حركية التعليم و التعلم بشكل عام والتربية بشكل خاص إضافة إلى غياب فضاءلت تثقيفية ورياضية لتفريغ طاقة التلميذ وغيرها من نقائص أخرى مقارنة بميدان تربوي آخر في مجتمع آخر يطالب بمنع العقاب التربوي في وسطه المدرسي إضافة إلى خصوصيات و معايير مجتمعه التي تختلف عن المجتمع الجزائري.

من السهل أن نأتي بأوامر نظرية ونطالب بتطبيقها في ميدان يصعب التطبيق فيه ولكن هذا لا يفتح باب العنف والممارسات العنيفة من طرف الأستاذ، كالضرب المبرح أو السب والشتم أو اختار المتعلم و... غيرها من الممارسات التي فعلت في الميدان التربوي من طرف الفاعل التربوي وليس لها علاقة ومدلول تربوي ،فالأستاذ المستبد والعنيف لا نراه مناسبا لمهنة التعليم، فالتعليم رسالة تربوية قبل أن تكون تعليمية وعليه فالتركيز على نموذج القدوة أمر ضروري ، فالأستاذ هو المرآة العاكسة للأفكار النيرة و السلوكيات الحميدة قولا وفعلا ذات الأثر الايجابي في التكوين الاجتماعي والنفسي للفرد .

**المطلب الثاني: بناء و تحليل الجداول المتعلقة ببيانات الفرضية الأولى.**

**الفرضية الأولى:** اختيار بعض الأساتذة أسلوب العقاب لتأديب التلاميذ داخل القسم يفسر بأساليب التنشئة الاجتماعية التي تلقوها في الأسرة و المدرسة.

### 1. بناء وتحليل الجداول المتعلقة بالأسرة

**جدول رقم 08 :** تعرض المبحوثين للعقاب في الأسرة وتأثيره على رأيهم في اعتبار العقاب المدرسي تأديب أم عنف .

| العقاب في الأسرة | نعم | | لا | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| رأي المبحوثين في العقاب | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 73 | 88 | 29 | 78,4 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 10 | 12 | 8 | 21,6 | 18 | 15 |
| المجموع | 83 | 100 | 37 | 100 | 120 | 100 |

يتضح من خلال الاتجاه العام أن 85% من المبحوثين يصرحون أن العقاب المدرسي هو تأديب مقابل 15% يعتقدون أن العقاب المدرسي هو عنف و عند إدخالنا للمتغير المستقل و المتمثل في مدى تعرض المبحوثين للعقاب في وسطهم الأسري نجد أن 88% من المبحوثين تعرضوا للعقاب، في وسطهم الأسري و يعتبرونه وسيلة تأديبية مقابل 78,4% ممن لم يتعرضوا للعقاب في أسرهم و يرون أن العقاب هو وسيلة تأديبية في حين تمثل 21,6% نسبة المبحوثين الذين لم يتعرضوا للعقاب في أسرهم و يصرحون بأن العقاب هو عنف مقابل 12% تعرضوا للعقاب و يدلون بنفس التصريح ، إذن فأغلبية المبحوثين سواء تعرضوا أم لم يتعرضوا للعنف في أسرهم فهم يعتبرون العقاب وسيلة تأديب و ليس عنف في الوسط المدرسي .

إن التنشئة الأسرية هي عملية تعلم اجتماعي ، و هي عملية نمو يتحول خلالها الطفل من الاعتماد على غيره إلى الاعتماد على نفسه ، أين يصبح فردا ناضجا و مسؤولا

و بفعلها يتم تشكيل سلوكاته أين يتم تفعيل مختلف القيم و المهارات و الاتجاهات له فيكتسب مجمل المعايير الخاصة بثقافة مجتمعه و بما أنها تتأثر بجملة من العوامل و من أهمها عامل الثقافة التي تعني مجموع ما يتعلم و ينتقل من نشاط و عادات و تقاليد و قيم و اتجاهات و معتقدات تنظم بالعلاقات بين الأفراد و أفكار و تكنولوجيا و ما ينشأ عنها من سلوك يشترك فيه أفراد المجتمع ، و" يتعلم الفرد عناصر الثقافة هذه أثناء نموه الاجتماعي بفعل تفاعله في المواقف الاجتماعية مع الأفراد الكبار الذين تنشؤوا و هم أطفال ، و تطبعوا و هم مراهقون ، و اندمجوا اجتماعيا وهم راشدون ، و هكذا تحدد الثقافة السلوك الاجتماعي للفرد و الجماعة عن طريق عملية التنشئة الاجتماعية "[1].

نرى مدى تأثير ثقافة المجتمع الجزائري في عملية التنشئة الاجتماعية للأسرة الجزائرية اذ تم تفعيل أسلوب العقاب في تنشئة الأبناء عند الأسرة التقليدية بشكل فعال ، فأغلبية المبحوثين تعرضوا للعقاب في وسطهم الأسري و يعتبرونه وسيلة تأديبية ، مما يوضح أن الضرب من وسائل الضبط الأسري التي تقيدت بها الأسرة الجزائرية ، فهي تعتمد على التشدد و هذا بتمسكها بالأساليب القديمة في تنشئة الأبناء رغم ما يقال عنه من طرف الكثير من الباحثين في التربية و علم النفس باعتباره أسلوب غير فعال في تحقيق أهداف التنشئة الاجتماعية عامة ، و التنشئة الأسرية خاصة .

إذ تعتمد الأسرة الجزائرية على أسلوب العقاب بهدف تسوية السلوك مما يعكس أنماط و قيم ثقافية توارثتها بفعل عملية التنشئة ، فالأبناء يتأثرون بالآباء ، فهناك إعادة إنتاج للتنشئة، فالتفاعل بين جيل الآباء وبين جيل الأبناء قد يصل إلى درجة قاسية و شديدة تبدوا سلبية في ظاهرها و لكنها ايجابية من حيث معناها ، و قد أدت إلى نتائج فعالة و ايجابية و هذا ما يظهر جليا في نوع العينة ، فهم من مخرجات التربية و التعليم فاصبحوا أساتذة إطارات في المجتمع ، و لهم دور فعال في العملية التربوية و التعليمية فالعقاب في وسطهم الأسري لم يعرقل مسارهم العلمي فكان بهدف تقويم و تعديل لسلوكاتهم، فالأسرة الجزائرية تسعى دائما إلى تحقيق أهدافها التربوية و هذا بإتباع منهج

---

[1]. ذكاء الحر : **الطفل العربي و ثقافة المجتمع** ، دار الحداثة للنشر و التوزيع ،بيروت ، 1984 ، ص 27 .

و أسلوب يكون مناسبا للتأديب و الحماية و الوقاية للأبناء و فعال في غرس مختلف القيم و العادات و المعايير الخاصة بها و بمجتمعها ، و كذا توظيفها في تعديل سلوكات الأبناء قولا و فعلا ، دون أن ننسى أنه هناك اختلاف بين الأسر في اختيار أساليب تأديب لأجل تحقيق غاية واحدة و هي تعديل و تقويم سلوك الأبناء و غرس السلوك الذي تراه مناسبا و ايجابيا في أبنائها ، و هذا ما تؤكده دراسة الباحث " **بومخلوف محمد** " و آخرون حول واقع الأسرة الجزائرية [1].

إذ بينت الدراسة أن نسبة 70,42% من الأسر الجزائرية تعاقب ابناءها مقابل نسبة 27,98% لا تعاقب أبنائها من مجموع عينة البحث 754 أسرة ، و قد بينت الدراسة أن أساليب العقاب متعددة ، تختلف درجاتها باختلاف السلوك تبدأ بالنهي ثم الزجر، الحرمان و المنع ، و قد تنتهي أحيانا بالعقاب البدني كالضرب المبرح و الحبس ، فسجلت نسبة 43,31% حرمان الابن من بعض الامتيازات و المكافئات و نسبة 45,95% حرمانه من الخروج للعب مع أقرانه ، هذا ما يتعلق بالتأديب المعنوي أما التأديب المادي ، فأكثر من ربع الأسر تميل إلى التأديب و معاقبة الأبناء بالضرب نسبة 25,98 %معظمها تمارس الضرب المبرح ، إذ سجلت نسبة 21,09% و الضرب الخفيف نسبة 4,89% فالضرب لزال يستعمل كأسلوب تربوي لدى الأسرة الجزائرية ، وقد يرجع الاختلاف بين الأسر الجزائرية في تبني أسلوب تأديبي معين إلى مختلف الضغوطات قد تتعلق بالجانب المادي للأسرة أو إلى توتر العلاقات الأسرية الداخلية أو الخارجية ، عموما فان الضرب كوسيلة تأديبية في الأسرة الجزائرية مازالت فاعلة في عملية التنشئة الاجتماعية و هذا رغم التطورات و التغيرات التي مست المجتمع ، إضافة إلى مدة تأثير النظريات التربوية الحديثة و تفعيلها في مختلف المجتمعات ، إلا أن الموروث الثقافي التربوي للأسرة الجزائرية فرض نفسه و لازال يعتمد عليه في التشبع بمختلف الأساليب التربوية التقليدية في عملية تنشئة الناشئة .

---

[1]. بومخلوف محمد و أخرون : واقع الأسرة الجزائرية و التحديات التربوية في الوسط الحضري ، دار الملكية ، الجزائر ، ط1 ، 2008 ، ص ص 261 . 263 .

**جدول رقم 09** : رأي المبحوثين في كون العقاب تأديب أم عنف و علاقته بالمستوى التعليمي لآبائهم .

| المستوى التعليمي | أمي | | ابتدائي | | متوسط | | ثانوي | | جامعي | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| رأي المبحـــــوثين في العقاب | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 14 | 63,6 | 23 | 95,8 | 24 | 88,9 | 26 | 81,3 | 15 | 100 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 8 | 36,4 | 1 | 4,2 | 3 | 11,1 | 6 | 18,8 | 0 | 0 | 18 | 15 |
| المجموع | 22 | 100 | 24 | 100 | 27 | 100 | 32 | 100 | 15 | 100 | 120 | 100 |

يتبين من خلال الاتجاه العام للجدول أن أغلب المبحوثين بنسبة 85% يعتبرون العقاب المدرسي تأديبا ، لكن عند إدخالنا المتغير المستقل المتمثل في المستوى التعليمي لآبائهم اتضح أن نسبة 100% من المبحوثين يصرحون أن العقاب المدرسي هو تأديب و لآبائهم مستوى تعليمي جامعي، ما يمثل 15 مبحوث ، ونسبة 95،8%من المبحوثين لهم نفس الرأي وآباءهم ذوي مستوى ابتدائي، بينما ذوي المستوى المتوسط فقد سجلت نسبة 88،9% ، و المستوى الثانوي نسبة 81،3% ،ونسبة 63,6% آباءهم أميين بينما يصرح 36,4% من المبحوثين الذين اباءهم أميين ويرون أن العقاب المدرسي عنف ، ونسبة 11,1% لآبائهم مستوى تعليمي متوسط و يعتبرون العقاب المدرسي عنفا ، إذن كلما ارتفع المستوى التعليمي للآباء ارتفعت نسبة تأييد فكرة اعتبار العقاب المدرسي وسيلة من وسائل التأديب و التنشئة وهو آلية معتمدة في تهذيب و تنشئة الأبناء مما يدل أن المبحوثين يتأثرون بأفكار و آراء آبائهم ،فافراد الأسرة الجزائرية متأثرة بموروثها الثقافي فيما يتعلق بمجال التربية و التعليم فرغم المستوى التعليمي العالي لبعض الآباء إلا أن أبناءهم متمسكين بفكرة العقاب هو وسيلة تأديبية في عملية التنشئة ، فالأسرة تهدف إلى تكوين ناشئة على غرار ما تريده هي و ما يريده المجتمع و هذا ما ذهب إليه " دوركايم " في تعريفه للتربية أنها " لا تسعى التربية إلى تحقيق الإنسان على نحو ما حددته الطبيعة بل الإنسان على غرار ما يريده المجتمع " [1] .

و يعد المستوى التعليمي للآباء متغير مهم في مدى التأثير في عملية تكوين و تربية الأبناء ، إذ يسهل عملية التفاعل و التواصل بين الجيلين و هذا بفهم مراحل خصوصيات النمو عند الابن، و بناءا على ذلك يتم حسن اختيار الأسلوب الأنسب في التفاعل و التعامل معه ، بشكل فعال و مناسب لمختلف تغيراته وانفعالاته، لذا المستوى التعليمي يسمح بالاطلاع على مختلف المعارف المتعلقة بالتربية و التنشئة فوجود مستوى ثقافي و تعليمي معين للآباء يسمح لهم بفهم سلوكات الأبناء و اتجاهاتهم و طريقة تفكير هم و لا سيما مع الأخذ بعين الاعتبار مختلف التغيرات التي مست

---

[1] . Durkheim (E) ; **Education et Sociologies** Op.cit., P51

المجتمع في جانبه الثقافي و الاقتصادي و الاجتماعي ، إضافة إلى عالم التكنولوجيا و العولمة و تأثيراتها على الناشئة ، مما يوحي بعبء المسؤولية الملقاة على عاتق الآباء ذلك أن : " المتطلبات الملقاة على عاتق الآباء نحو أبنائهم تمر الآن بعمليات من التغير تكاد تكون غير محسوسة، عن طريق سلسلة من عمليات التكيف المنفصلة التي تمثل كل منهما مقدمة منطقية لما سبقتها ... و هناك جهود تتطلب بيئة ثقافية معينة من الآباء لصالح الأبناء و من ناحية لأخرى نجد أن هناك تزايد لعبء المسؤولية الملقاة باستمرار على عاتق الآباء "[1]. رغم عبء المسؤولية إلا أنّه لا يمكن أن تكون مبرر لإهمال الآباء و عدم اهتمامهم بتربية و تنشئة أبنائهم ، فالمسؤولية صعبة خاصة مع التيارات الفكرية التربوية الحديثة التي تنادي بأساليب تربوية تأديبية قائمة على التسامح و اللين و التشويق و إبعاد أسلوب العقاب رغم اعتباره وسيلة فعالة في تأديب و تهذيب السلوكات .

---

[1]. عفاف عبد الحليم ، إبراهيم ناصر : **التنمية الثقافية و التغير النظامي للأسرة** ، دار المعرفة الجامعة ، الاسكندرية ، 1995 ، ص 375 .

**جدول رقم 10** : رأي المبحوثين في العقاب المدرسي و علاقته بسنهم .

| السن / رأي المبحوثين في العقاب | [ 22 ، 27 ] | | [ 28 ، 33 ] | | [ 34 ، 39 ] | | [ 40 ، 45 ] | | [ 46، فما فوق ] | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 15 | 88,2 | 19 | 82,6 | 18 | 90 | 27 | 90 | 23 | 76,7 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 2 | 11,8 | 4 | 17,4 | 2 | 10 | 3 | 10 | 7 | 23,3 | 18 | 15 |
| المجموع | 17 | 100 | 23 | 100 | 20 | 100 | 30 | 100 | 30 | 100 | 120 | 100 |

تبين معطيات هذا الجدول أن 85 % من المبحوثين يعتبرون العقاب المدرسي وسيلة تأديبية مقابل 15% يرون أن العقاب المدرسي هو وسيلة عنف و بعد إدخالنا للمتغير المستقل و المتمثل في سن المبحوثين اتضح أن أكبر نسبة 90% كانت في فئة الأعمار [ 34 ، 39 ] و[ 40 ، 45 ] سنة و التي صرحت بأن العقاب هو وسيلة لتأديب التلاميذ مقابل 76,7% في فئة العمر 46 فأكثر ، بينما اعتبر 23,3% من المبحوثين في فئة العمر 46 سنة فأكثر بأن العقاب المدرسي هو عنف مقابل 10% فقط من المبحوثين في فئتي العمر [ 34 ، 39 ] و[ 40 ، 45 ] سنة ، إذن مهما اختلف سن المبحوثين فهم يعتبرون العقاب المدرسي وسيلة تأديبية لا تعذيبية (عنف) لكن تجدر الإشارة أنه كلما ارتفع سن المبحوثين انخفضت نسبة تصريحاتهم على أنه عنفا ، مما يدل أن التنشئة أثرت فيهم بحيث أن التربية كانت تعتمد كثيرا على العقاب في الأجيال السابقة عكس الحالية التي عادت ترفض هذه الوسيلة و تنادي بالحوار النقاش وأساليب التشويق ورفض العقاب بشكل مطلق وإلغاء فاعليته في عملية الإصلاح و الردع ، والإقرار بعم تفعيله في عملية التنشئة الاجتماعية الأسرية بشكل عام والمدرسية بشكل خاص ،و هذا راجع للتأثيرات الفكرية الحديثة فيما يتعلق بنظريات التربية الحديثة ،و كذا حقوق الطفل في الاتفاقيات الدولية فما يلاحظ أن النصوص المتعلقة بتقرير حقوق الطفل التي تضمنتها الإعلانات و الاتفاقيات و قرارات المنظمات الدولية ، كان لها تأثير في النظم و القوانين المحلية لمختلف دول العالم فقد دفعت بالأجهزة التشريعية و أصحاب القرار إلى اتخاذ التدابير الملائمة لحماية الطفولة في بلدانهم ، حتى لا تتعارض منظوماتهم التشريعية و القانونية مع ما هو سائد في العالم كما ظهر تزايد اهتمام الدول بالطفل و حقوقه بفعل المنظمات الحكومية و غيرها و برزت بشكل واضح في العناية التي أعطاها المجتمع الدولي لحقوق الطفل و حمايتها و هذا راجع لتعرض عدد هائل من الأطفال في جميع أنحاء العالم لاعتداءات تهدد وجودهم و حياتهم و تعوق نموهم في جميع الجوانب العقلية و الجسدية و النفسية و الروحية ..... الخ.

فقد بدأ الاهتمام الدولي بحقوق الطفل منذ سنة 1924 بجنيف إلا أنه لم يعالج بشكل كامل حقوق الطفل ، بعدها أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة إعلان 1959 الذي هو توسيعا لإعلان جنيف السابق ، بعدها اتفاقية حقوق لعام 1989 نصت على الحقوق الأساسية

للإنسان و بكرامة الفرد ، توفير الرعاية المساعدة و الحماية للطفل قبل الولادة و بعدها و "تقرر بأن الطفل حتى يكتسب شخصية كاملة و متناسقة ينبغي أن ينشأ في بيئة عائلية و في جو من السعادة ، و المحبة و التفاهم و إعداده لحياة فردية في المجتمع و تربيته بروح المثل العليا المعلنة في ميثاق الأمم المتحدة ، و خاصة روح السلم و الكرامة و التسامح و الحرية و المساواة و الإخاء "[1].

و" تقرر المادة الأولى أن الطفل هو كل إنسان لم يتجاوز الثامنة عشرة ما لم يبلغ سن الرشد قبل ذلك بموجب القانون المطبق عليه" [2] ، هناك عدة انتقادات للمواد التي قررتها هذه اللجنة ، و لا سيما من الجانب الديني ، فالمجتمعات الإسلامية و العربية و الجزائر إحدى هذه المجتمعات ، فهناك حماية و رعاية و اهتمام بالطفل بفعل المرجعة الدينية هذا قبل الميلاد و بعد الميلاد ، و عليه فاختيار الأساليب التنشئة للأبناء من طرف الأسرة متأثر بالمرجعية الثقافية و الدينية لها ، و يبين هذا الجدول أنه كلما زاد سن المبحوثين زادت فكرة العقاب هو تأديب ، فهناك تأثير واضح للمورث الثقافي الخاص بالأسرة الجزائرية و مسألة تأديب الأبناء و هذا ما يتوافق و تعريف

**هاري جونسوف** للتنشئة الاجتماعية إذ يرى أنها " عملية استدراج لقيم الثقافة السائدة المتوقعة من الفرد في المواقف المختلفة بقصد التوافق مع المحيط " [3].

---

[1] . العربي بختي : **حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية و الاتفاقيات الدولية** ، ديوان المطبوعات الجامعة ، الجزائر ، 2013 ، ص ص 129-136 .

[2] . نفس المرجع ، ص 36 .

[3] . محمد عبده محجوب ، محمد عباس إبراهيم : **التنشئة الاجتماعية ، دراسات أنثروبولوجيا في الثقافة الشخصية** ، دار المعرفة الجامعة ، الإسكندرية ، 2005 ، ص 32 .

**جدول رقم 11** : المستوى التعليمي لأمهات المبحوثين وعلاقته برأيهم في اعتبار العقاب المدرسي تأديبا أم عنفا .

| المستوى التعليمي للأم / رأي المبحوثين في العقاب | أمي | | ابتدائي | | متوسط | | ثانوي | | جامعي | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 29 | 78,4 | 27 | 84,4 | 23 | 88,5 | 15 | 88,2 | 8 | 100 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 8 | 21,6 | 5 | 15,6 | 3 | 11,5 | 2 | 11,8 | 0 | 0 | 18 | 15 |
| المجموع | 37 | 100 | 32 | 100 | 26 | 100 | 17 | 100 | 8 | 100 | 120 | 100 |

يتضح من خلال هذا الجدول أن أغلبية المبحوثين يؤيدون فكرة اعتبار العقاب المدرسي هو تأديب و ذلك بنسبة 85 % و عند إدخالنا المتغير المستقل المستوى التعليمي لأمهات المبحوثين اتضح أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي لأمهات ارتفعت نسبة تأديبهم لاعتبار العقاب المدرسي وسيلة تأديب ، حيث 100 % نسبة مبحوثين الذين لأمهاتهم مستوى تعليمي عالي (جامعي) يعتبرون العقاب المدرسي وسيلة تأديبية ، ونسبة 88،5% المستوى التعليمي لأمهاتهم متوسط ،ونسبة 84،4%مستوى تعليمي ابتدائي لأمهاتهم ، ونسبة 88،2% ذوي مستوى ثانوي لأمهاتهم ونسبة 78,4% من المبحوثين الذين أمهاتهم أميات و يرون أن العقاب هو تأديب ، وقد سجلت نسبة 15% من مجتمع البحث يرون أن العقاب هو عنف موزعة بالشكل التالي : نسبة 21،6%أمهاتهم أميات ، ونسبة 15،6% مستوى ابتدائي ، ونسبة 11،5% المستوى التعليمي للأمهات متوسط ، بحيث كلما انخفض المستوى التعليمي لأمهات المبحوثين ارتفع نوعا ما تأييدهم لفكرة اعتبار العقاب المدرسي عنفا و بالتالي رفضه في المؤسسات التعليمية ،إذن الموروث الثقافي الأسري يورث إذن هناك توريث الثقافة كما أشار لها " **بياربورديو** " فالشخص أو الفرد يتأثر بمحيطه خاصة الأسرة فهي المهد و هي المؤسسة الأولى التي ينشأ فيها الفرد و يتلقى بها كل أسس التربية و الثقافة و العادات و التقاليد ، و تليها المدرسة التي يبقى فيها الطفل أغلب وقته فالتنشئة الأسرية لها دورا هاما و فعالا في اتجاهات وسلوكات و أفكار أفرادها وهي التي تصنع شخصية الطفل ، باعتبار الأسرة هي المقر الأول للتحول السيكولوجي للفرد ، و قاعدة التكوين الاجتماعي له فهي تلقي مجموع القيم و المعايير لأفرادها بتفعيل أساليب خاصة مرتبطة بثقافتها و تراها فاعلة في عملية التربية و التكوين فهي المحيط الاجتماعي الأول الذي يحتضن الطفل و يتفاعل معه و تشكله كيفما تشاء فهو عبارة عن مادة خام قابلة للتشكيل على أي شكل كان و أي نموذج ، و ما تقدمه الأسرة له ، هو الذي يضع شخصيته الأولى إذ تكسبه مختلف الخصائص الاجتماعية و النفسية و المعرفية فتعمل على بناء شخصية سليمة و قوية له أو العكس تعمل على تحطيمه و تذبذبه ضمن جملة من التناقضات الفكرية و السلوكية ، فالأسرة هي المحدد الحقيقي في بناء الأفكار و المعارف و الاتجاهات كما تعمل على نقل ثقافة المجتمع من جيل لآخر في شكل القيم

و العادات و على ضوئها يكتسب الفرد عقلية التمييز بين المقبول و المرفوض دينيا و اجتماعيا ، فهي البنية الاجتماعية الأولى التي يبدأ الطفل فيها بتكوين ذاته و التعرف على نفسه بفعل عملية الأخذ و العطاء بين الأعضاء ، فيتكون له إحساس بما يجب و ما لا يجب القيام به من كلام و أفعال و اتخاذ مواقف و قرارات فيتلقى الرضي و القبول و المدح و التشجيع على ما هو ايجابي كما يتلقى الرفض و التوضيح و التأنيب و الإنذار من جهة أخرى ، و بالتالي يتم إعداده و تأهيله للحياة الاجتماعية بشقيها الحلو و المر الايجابي و السلبي منها ، فيدرك أساليب القبول و الرضي بما يتوافق مع كل سلوك فعال و ايجابي ، و كذا أساليب الرفض مع كل سلوك سلبي و منبوذ اجتماعيا ، فلا يمكن النظر للحياة الاجتماعية من جهة واحدة فقط ، فنحن بشر نصيب و نخطئ و ليس العيب في وجود الخطأ و إنما في عدم إقرارنا و اعترافنا به و عدم محاولة التصحيح و العلاج و هنا قد يختلف الأسلوب المتخذ في عملية التعديل و التقويم و التصحيح ، فعلى الناشئ الأخذ بعين الاعتبار الفرقات الفردية عند الناشئة ، ما يتعلق بالجانب العقلي و الفكري و الوجداني و الانفعالي و كذا العمر و نوع الجنس فلكل مرحلة عمرية خصائصها و أساليبها في عملية التفاعل و التواصل و هذا ما يتضح جليا في اختلاف الأسلوب التربوي الأسري تبعا للمرجعية الدينية و الثقافية من جهة ، و من جهة أخرى نتيجة تأثير جملة من المتغيرات الداخلية و الخارجية التي تساهم في اختيار الأسلوب الأفضل و الفاعل في عملية التنشئة ، و ما يلاحظ في هذا الجدول أن المستوى التعلمي للأمهات ، هو متغير يؤثر بشكل ايجابي في اختيار العقاب كوسيلة تعليمي أدبية لضبط السلوك ، بينما الأمهات ذوي المستوى التعليمي الضعيف لهم رؤية سلبية عن العقاب قد يرجع ذلك إلى تنشئتها الأسرية أين مورس العقاب في شكله العنفي ، مما تترتب عنه آثار سلبية أثرت في نفسية و عقلية الأمهات ، فسابقا مورس العقاب العنفي على المرأة في و وسطها الأسري ، الأمر الذي جعلها تتخذ موقف سلبيا اتجاه أسلوب العقاب بشكل عام و بالرجوع إلى الماضي نجد الأسرة الجزائرية عانت من ضغوطات مادية و اجتماعية نتيجة الفترة الاستعمارية هذا من جهة و من جهة أخرى عانت كذلك من قساوة الطبيعة مع الأخذ بعين الاعتبار الإمكانيات المحدودة لها .

**جدول رقم 12** : مهنة آباء المبحوثين وتأثيرها على رأيهم في اعتبار العقاب المدرسي تأديبا أم عنفا.

| مهنة الآباء / رأي المبحوثين | إطار | | موظف | | أعمال حرة | | متقاعد | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 15 | 93,8 | 21 | 91 | 33 | 80,5 | 33 | 82,5 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 1 | 6,3 | 2 | 8,7 | 8 | 19,5 | 7 | 17,5 | 18 | 15 |
| المجموع | 16 | 100 | 23 | 100 | 41 | 100 | 40 | 100 | 120 | 100 |

يتضح من خلال معطيات الجدول أعلاه و الذي يبين علاقة مهنة آباء المبحوثين برأي المبحوثين في العقاب المدرسي أهو تأديب أم عنف بإجماع أغلبية المبحوثين على أنه تأديب و ذلك بنسبة 85% في حين عند إدخالنا المتغير المستقل و هو مهنة آباء المبحوثين توضح أن هناك تقارب جدا في تصريحات المبحوثين مهما كانت الوضعية المهنية لآبائهم حيث صرح نسبة 93,8% من المبحوثين مهنة أبائهم إطار ، ونسبة 91 % من فئة موظف ، نسبة 80,5 % أعمال حرة ، ونسبة 82,5% من فئة متقاعد ، فيما يخص المصرحين بأن العقاب المدرسي هو عنف نجد أن 19,5% من المبحوثين يعتبرون العقاب المدرسي عنفا و يمتهن آبائهم مهن حرة ، ونسبة 17,5% آباءهم متقاعدين ، ونسبة 8,7 % آباءهم من فئة موظف، ونسبة 6,3% ممن يشغل آبائهم منصب إطار ، إذن مهما كان المنصب الذي يشغله آباء المبحوثين فهم يعتبرون العقاب المدرسي تأديبا و مسموح به في المؤسسات التعليمية لأجل تفعيل الضبط الخارجي في الوسط المدرسي.

لا يظهر تأثير متغير مهنة آباء المبحوثين في موقفهم نحو العقاب المدرسي ، فالرأي العام من المبحوثين يرون أن العقاب هو تأديب لتعديل السلوكات و تهذيبها ، و هذا يرجح لنا مدى تأثير الثقافة المرجعية في اختيار أساليب التربية و التنشئة ، و لا يتغير الرأي بتغير

المهن ، هذا ما يؤكد لنا أن الأسرة الجزائرية باختلاف مستواها المهني للآباء فهي تحرص على تربية أبنائهم و تنشئتهم وفقا لما تلقوه من أساليب تربوية في صغرهم ، إذ تؤكد الكثير من الأبحاث النفسية و الاجتماعية بما لا يدع مجالا للشك ، على أن السمات و الخصائص الشخصية التي يتميز بها الفرد في مرحلة الرشد ، هي نتيجة لما اكتسبه بعد ولادته من أسرته و نتيجة لتفاعله مع أساليب تربوية معينة في محيط الأسرة [1].

كما يؤكد كبار الأطباء النفسانيين ، و العلماء المختصين الذين وضعوا نظريات التربية أن خيال الابن أو البنت في العالم الثالث يبدأ بتقمص سلوك الآباء و الأمهات و يحتفظ الأبناء بالنماذج السلوكية التي يلاحظونها على أبائهم في خيالهم و نفسيتهم بعدها تصبح سلوكا تلقائيا في حياتهم الاجتماعية فإذا كانت هذه النماذج السلوكية صالحة و معتدلة ، فهذا يدل على أن شخصية الطفل شخصية سليمة تتوفر على الخصائص الكريمة و المحبوبة و المقدرة من قبل المجتمع و إذا كانت نماذج فاسدة تحمل في طياتها الانحراف و الفساد الخلقي و السلوكي ، فهذا يدل على فساد الطبع لدى الطفل و إضراب شخصيته [2]، و ما يمكن قوله هو أن أسر المبحوثين قد ترجع إلى مرحلة تاريخية سابقة من عمر المجتمع الجزائري أين تتميز بمعطيات خاصة متعلقة بالجانب الاجتماعي و الطبيعي و الثقافي يتزامن مع الفترة الاستدمارية لفرنسا ، و هذا ما نستخلصه من الجدول رقم 10 السابق باعتبار الفئة العمرية من [ 34 ، 39 ] ، و [ 40 ، 45 ] التي صرحت بأن العقاب هو وسيلة لتأديب التلاميذ بنسبة 90% و نسبة 76,7% في فئة العمر [ 46 ] فأكثر هذه الأعمار توحي بالانتماء الأسري إلى عائلات كانت الفترة التاريخية التي عرفت بالأسرة الممتدة أو الكبيرة أين يعيش عدد كبير من الأفراد تحت سقف واحد ، وتكون الأدوار موزعة حسب الجنس والسن ،فالمرأة وظيفتها تظهر في الإنجاب والقيام بالأعمال المنزلية وفي بعض المناطق القيام بتربية المواشي والاهتمام بالحقول كجني الزيتون في المناطق القبائلية ، أما القيادة واتخاذ القرارات الخاصة بالأسرة فكانت من صلاحيات الجد إن وجد

---

[1] . مصباح عامر ، مرجع سابق ، ص 82 .

[2]. نفس المرجع ، نقلا عن منير عامر و شريف عامر ، تربية الأبناء في الزمن الصعب ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1989 ، ص 79 .

وان غاب فالابن الأكبر له هو المسؤول الأول على جميع المستويات و قد عرفها الباحث " **مصطفى بوتفشونت** أنها " ..... هي أسرة كبيرة أو ممتدة ، أين يعيش فيها عدد كبير من الأسر الزواجية تحت سقف واحد هو الدار الكبيرة " ... 20 إلى 60 شخصا فأكثر ... و الأسرة الجزائرية هي أسرة ذات نمط أبوي أين يكون الأب أو الجد فيها هو القائد الروحي للجماعة ، إذ ينظم و يسير فيها الأملاك الجماعية للأسرة "[1] ، فالأسرة الجزائرية الحديثة أو المعاصرة لا زالت تتصف بمختلف خصائص الأسرة التقليدية و هذا راجع لايجابيات المبادئ و الأسس القائمة عليها ،إضافة إلى عدة تعديلات ظهرت نتيجة تغير المجتمع وبروز عوامل كثيرة ساهمت في عملية التنشئة الاجتماعية ،كدور وسائل الإعلام بمختلف أشكاله السمعية والبصرية والكتابية ومدى تأثيرها على الجانب التربوي والتكويني للفرد ،ولاسيما مع ظهور العولمة والتكنولوجيا الحديثة إضافة إلى ظهور مؤسسات تنشئية أخرى كالنوادي الرياضية والتثقيفية و الجمعيات داخل الوسط المدني ، خاصة مع تعدد الأحزاب وسعيها المستمر في عملية الاستقطاب ، لجذب اكبر عدد ممكن من المواطنين إنها مؤشرات كثيرة لم تعرفها الأسرة الجزائرية من قبل .

---

(1). Bautfnouchet (M).OP.Cit.P38.

**جدول رقم 13** : مهنة أمهات المبحوثين وتأثيرها على رأيهم في اعتبار العقاب المدرسي تأديبا أم عنفا .

| مهنة الأم / رأي المبحوثين | إطار (ة) | | موظف (ة) | | متقاعد (ة) | | ماكثة بالبيت | | بدون إجابة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 7 | 100 | 2 | 66,7 | 2 | 100 | 91 | 85 | 0 | 0 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 0 | 0 | 1 | 33,3 | 0 | 0 | 16 | 15 | 1 | 100 | 18 | 15 |
| المجموع | 7 | 100 | 3 | 100 | 2 | 100 | 107 | 100 | 1 | 100 | 120 | 100 |

يتبين من معطيات الجدول أنه من مجموع 120 مبحوثا بنسبة 85% يعتبرون العقاب المدرسي تأديبا و نسبة 15% يعتبرونه عنفا ، تبين بعد إدخالنا لمتغير مهنة أمهات المبحوثين أن أغلب الأمهات هن ماكثات بالبيت و يعتبرون العقاب المدرسي تأديبا و ذلك بنسبة 85% في حين 15% فقط من المبحوثين الذين أمهاتهم ماكثات بالبيت يعتبرون المدرسي عنفا مقابل 33,3% من المبحوثين الذين أمهاتهم موظفات إذن مهما اختلفت الوضعية المهنية لأمهات المبحوثين يعتبرون العقاب المدرسي في شكله التهذيبي مما يدل على أن المجتمع الجزائري يحتكم إلى الثقافة في عملية التربية و تنشئة الأبناء ،إن أمهات المبحوثين يرجع وجودهم إلى الفترة التاريخية السابقة من عمر مجتمع الجزائري ، و هذا ما تم ذكره في تحليل الجدول السابق لذا فهن تحت تأثير أساليب تنشئية سابقة عرفها المجتمع الجزائري سابقا في إطار معطياته الثقافية و الاجتماعية و الدينية آنذاك و التي توارثت عبر الأجيال بفعل عملية التنشئة الاجتماعية و هذا ما يتضح من خلال هذا الجدول ، أن متغير المهنة ليس له تأثير في نظرة المبحوثين للعقاب باعتباره وسيلة تأديبية لتهذيب و تعديل السلوك فتأثير المرجعية الثقافية في اختيار العقاب كوسيلة لضبط سلوك الناشئة واضح .

إن الأصل في التعامل هو النصح و الإرشـــــاد والتوجيه و الموعظة الحسنة لقوله تعالى { أدع إلى سبيل ربّك بالحكمة و الموعظة الحسنة و جادلهم بالتي هي أحسن}[1].

و في حالة فشل هذه الأساليب في تعديل سلوك و ردع الفرد و إرجاعه إلى الطريق الصحيح فشرع نظام العقوبات و هو حلقة من حلقات النظام الإسلامي المتكامل و هو منهجا للبشرية لتحقيق السعادة و السلام و الأمن في الحياة و يرجع استخدام العقاب في جذوره للتعاليم اليهودية و المسيحية قبل ظهور الإسلام ، فقد جاء في أمثال سليمان من يصنع عصاه ينقت ابنه ، و من أحبه يطلب له التأديب مبكرا و هذا " **اللورد منتغمري**" يقول أن ضربة عصا جيدة يمكن أن يكون لها أثر طيب في إيقاظ

---

[1]. القرآن الكريم : سورة النحل ، الآية 125 .

ضمير الولد ، و أن عدم القيام بمثل ذلك التأديب في الحالات المزعجة هو إهمال للطفل و للمجتمع [1].

وقد اهتم الإسلام بتربية الطفل منذ ولادته حتى يكون بناءا و صالحا في المجتمع و اعتمد على أسلوب الثواب و العقاب كمبدأ أساسي و منهجا للتعامل بين الخالق و عباده و بين العباد أنفسهم و قد استعمل الرسول الله صلى الله عليه و سلم عدة أساليب في تربية الطفل ، منها الموعظة الحسنة و أساليب الترغيب و الترهيب ، و بين أن الأصل في التعامل هو النضج و الإرشاد و التوجيه و القدوة الحسنة هي الأساليب الفاعلة و المرغوب فيها ، و إذا لم تنجح في تأديب و تهذيب الطفل ، يمكن استخدام أساليب أخرى أكثر شدة لأجل ردع الفرد و تقويم السلوك ، و هذا ما تبنته الأسرة الجزائرية في تعاملها مع أبنائها .

---

[1]. شاهر رضوان محمد الصامدي ، **اتجاهات المعلمين العاملين في المدارس الحكومية التابعة للواء الرصيفة نحو استخدام العقاب النفسي**، رسالة ماجستير ، علم النفس التربوي ، جامعة اليرموك ، الأردن ، 2002 ، ص1.

**جدول رقم 14 :** تعرض المبحوثين للعقاب البدني في الأسرة وتأثيره على رأيهم في اعتبار العقاب المدرسي تأديبا أم عنفا.

| نوع العقاب البدني رأي المبحوثين | الضرب باليد | | الضرب بالعصا | | الشد من الشعر | | الشد من الأذن | | أخرى | | بدون إجابة | | إجابات متعددة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 21 | 84 | 6 | 100 | 1 | 100 | 1 | 100 | 2 | 100 | 44 | 78,6 | 27 | 93,1 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 4 | 16 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 12 | 21,4 | 2 | 6,89 | 18 | 15 |
| المجموع | 25 | 100 | 6 | 100 | 1 | 100 | 1 | 100 | 2 | 100 | 56 | 100 | 29 | 100 | 120 | 100 |

من خلال القراءة الإحصائية للجدول يتضح أن 100% ( و لكن مبحوث واحد فقط ) يصرحون بأنهم تعرضوا للعقاب البدني في وسطهم الأسري كالشد من الشعر و الشد من الأذن و يعتبرونه تأديبا مقابل 21 مبحوث ، أي ما نسبته 84% تعرضوا للعنف البدني عن طريق الضرب باليد و يعتبرون العقاب كذلك و تمثل 93,1% نسبة المبحوثين المصرحين بأنهم تعرضوا لاكثر من وسيلة عقاب بدني في المنزل رغم ذلك يعتبرونه تأديبا لا عنفا في حين تمثل 16% نسبة المبحوثين الذين تعرضوا للعقاب في وسطهم الأسري بالضرب باليد و يعتبرونه عنفا مقابل 6,89% تعرضوا لأكثر من وسيلة من وسائل العقاب البدني و يعتبرون العقاب عنفا لا تأديبا قد يمكن أن نفسر هذا بأن المصرحين بأنهم يعتبرونه عنفا لأنهم عوقبوا فيما مضى من طرف الأهل دون أن يفهموا سبب العقاب و لأنهم عوقبوا ظلما أو انتقاما أو عوقبوا بطريقة عنيفة جعلتهم يرفضوا فكرة العقاب ، إذن نوع العقاب البدني الأكثر ممارسة هو العقاب باليد و الذي يعتبر فعلا تأديبا فالشخص الذي لم يعنف في وسطه الأسري فلا يمكن أن يلجأ للعنف إلا في حالات استثنائية ونادرة .

إنّ النتائج الإحصائية تبين أن استخدام الضرب باليد هو الأسلوب الأكثر فاعلية في الأساليب التربوية الأسرية ، كما بينت أن هذا الأسلوب رغم تعرضهم له ، إلا أنهم يرونه أسلوب تربوي هادف إلى التأديب و التهذيب و ليس العنف ، و هذا ما يجعلنا دائما مرتبطين بمدى تأثير المرجعية الثقافية على الفرد الجزائري في أساليب التأديب في الوسط الأسري فمبدأ الثواب و العقاب من مبادئ التربية الفعالة في نظر الأسرة الجزائرية فهو من المبادئ التربوية المهمة في العملية التربوية و التعليمية إذا حدد بضوابط و قواعد منضبطة ، و وفق نظرة تربوية صحيحة فهو ذو كفاءة عالية في تهذيب السلوك و بناء الشخصية الإنسانية بناءا سليما و قويا ، فهو مبدأ مهم للمربي سواء في الأسرة أو المدرسة و لا يمكن الاستغناء عنه في كل زمان و مكان فقط تطبيقه يكون بشكل مناسب و صحيح ، دون إفراط و تفريط فالتوظيف السلبي له تترتب عنه نتائج و خيمة تنعكس على شخصية الناشئة و تطبعها بسمة الضعف و الخوف مع الأخذ بعين الاعتبار ما أشار إليه علم النفس فيما يتعلق بالفروق الفردية فقد وصل بتجاربه و بحوثه إلى أنه لكل عقل تركيب خاص و حركة خاصة ، و هناك

تفاوت أو تباين بين عقول الأطفال الذين هم في سن واحدة في الأسرة الواحدة ، إضافة إلى الاختلاف في الرغبات و الميول و الاختلاف في الإدراك و التصور و التخيل و التذكر و كذا الاختلاف في طريقة التفكير و في القوة الجسمية .

فنجاح الأسلوب التربوي في تأديب الناشئة يتوافق على الاختلافات السابقة الذكر، فعلى المنشئ أن يأخذها بعين الاعتبار في اختياره الأسلوب الأفضل و المناسب حتى تكون هناك نتيجة ايجابية في عملية التربية و التنشئة .

إن عملية التأديب في الوسط الأسري لا تختلف عن القيم والمعايير السلوكية القائمة في المجتمع بمختلف طبقاته الاجتماعية ،فأساليب التأديب مرتبطة بالجانب الثقافي والديني للفرد الخاصة بمجتمعه ، فهناك اسر تعتمد على الضرب عند خروج أبنائها عن القيم و المعايير المعمول بها في وسطها الأسري ، سواء باليد أو استعمال العصا وهذا بغرض التأديب وعلاج مختلف المشكلات التي تتعلق بسلوك الفرد ، وما يمكن الإشارة إليه أن الأسرة الجزائرية تعيد إنتاج أساليب التربية و التنشئة في عملية تفعيل الدور التربوي لها وهناك تأثير بمختلف المعطيات الموجودة في المجتمع ولا سيما ما يتعلق بالمجتمعات العالمية وكذا التأثر بثقافتها بسبب الهيمنة الاقتصادية والإعلامية لها مما يظهر في بروز أنماط تربوية جديدة متشبعة بثقافة مجتمعات أخرى غير الثقافة الأصلية لها ، إلا إن الأمر نسبي لا ينطبق على جميع الأسر ، فالغالب منها لازال متأثر بموروثة الثقافي الخاص بمجتمعه وهذا بايجابياته وسلبياته .

## 2. بناء وتحليل الجداول المتعلقة بالمدرسة

**جـدول رقـم 15 :** توزيـع المبحـوثين حسـب نـوع العقـاب البـدني الـذي تعرضـوا لـه في المدرسة .

| التكـرار / نوع العقاب بدني | ك | % |
|---|---|---|
| الضرب باليد | 6 | 5 |
| الضرب بالعصا | 22 | 18,33 |
| الضرب بالمسطرة | 20 | 16,66 |
| المواجهة للجدار مع رفع الرجل | 3 | 2,5 |
| إجابات متعددة | 28 | 23,33 |
| دون إجابة | 41 | 34,16 |
| المجموع | 120 | 100 |

من خلال الجدول يتبين أن نسبة 34,16% فئة دون إجابة و نسبة 23,33% إجابات متعـددة تتعلـق بـأنواع مختلفـة مـن العقـاب البـدني ، و سـجلت نسـبة 18,33% من المبحوثين الذين تعرضوا للعقاب البدني في شكل الضرب بالعصا و نسبة 16,66% تعرضوا للضرب بالمسطرة ، و بنسبة 5% من المبحوثين الذين تعرضوا للضرب باليد و نسبة 2,5% مواجهة الجدار مع رفع الرجل ، فالضرب بالعصا أو المسطرة هي نوع العقاب الذي عرفه المبحوثين داخل القسم و هذا بنسبة 35% .

يتبين لنا من خلال هذا التحليل الإحصائي، أن الضرب كوسيلة تربوية و تعليمية مورست في المدرسة الجزائرية من طرف بعض الأساتذة بهدف إعداد المتعلمين للحياة و هذا بتوجيهه و إرشاده نحو الاستقامة و طلب المعرفة ، فقد مورس العقاب البدني في شكل الضرب في مجال التأديب و قد تعدد الأهداف الموجودة من استخدامه ، إما لأجل إصلاح المتعلم و هذا ما ذهب إليه علماء التربية المسلمون القدامى " **فالغزالي** "

حينما حث المعلم على ألاّ يتردد في توقيع العقوبة على الطفل اشترط أن يؤدي ذلك إلى إصلاح و تهذيب الطفل ، كما اشترط" ابن جماعة " أن يكون الدافع للعقاب عند المربي هو الإصلاح و هناك اتفاق بين علماء التربية المسلمون المعاصرون و القدامى في وجهة النظر حول الهدف من العقاب البدني أن يكون الإصلاح "[1] .

كما يهدف إلى المحافظة على النظام المدرسي، فالمدرسة هي مجتمع صغير له نظامه و تقاليده التي تتوجب العقاب على من يخالفها كما تهدف إلى حماية الآخرين فاستخدام العقاب البدني (الضرب) في المدرسة هو وسيلة لحماية التلاميذ و الأساتذة حينما يعتدي عليهم ، فالعقاب البدني له أهداف على مستوى الفرد ، و المجتمع و هذه الأهداف متكاملة فصلاح الفرد يؤدي إلى صلاح الجماعة فصلاح المجتمع .

فقد بين الباحث **مخلوف بلحسين** ان السلطة والعقاب يمثلان أساس الفعل التروي ، فهي تحمل عوامل مختلفة تمتزج بالتاريخ ، الدين ،الأخلاق ، تصورات كل من الأستاذ والتلميذ ، التربية ، التعلم ،العلاقات الاجتماعية مابين الأشخاص و الأجيال ، فالسلطة والعقاب ليس ضرورية في كل موقف تربوي ، وان كانت كذلك وفرضتها بعض التصرفات لابد أن تكون فعالة ليست هدامة للتلميذ ، وهنا تدخل الطرق البيداغوجية التي ينبغي على الأستاذ معرفتها وتعلمها وتفعيلها حتى يطبق السلطة أو العقاب بطريقة مدروسة وغير سلبية ،إذ بينت دراسته أن الأستاذ اقل من 40 سنة لا يعاقب بنفس الطريقة التي يعاقب بها الأستاذ الذي تجاوز 40 سنة ، كما اجمع مجتمع البحث متمثل في 278استاذ أن آداب التلاميذ داخل القسم وداخل المؤسسة التعليمية ضروري ، كما بينوا أن العقاب لا يؤدي إلى نتائج ، وفي نفس الوقت بينوا انه لجعل الجو داخل القسم هادئ ويعم بالآداب لابد من إظهار السلطة وكذا العقاب إذا اقتضت الضرورة ، فإظهار السلطة بالنسبة للأستاذ مشروع مطلوب وقضية العقاب هي مسالة مرهونة بشخصية الأستاذ ومادته وبالتلاميذ الموجودون داخل القسم باختلاف شخصيتهم [2].

---

[1] . محمود خليل أبو دف : مشكلة العقاب البدني في التعليم المدرسي و علاجها في ضوء التوجيه التربوي الاسلامي ، مجلة الجامعة الاسلامية ، مجلد 7 ، عدد 1 ، غزة ـ فلسطين ، 1999 ,

[2]. مخلوف بلحسين : مرجع سابق ، ص ص 258،260

**جدول رقم 16** : توزيع المبحوثين حسب نوع العقاب البيداغوجي الذي تعرضوا له في المدرسة

| التكـــرار / نوع العقاب البداغوجي | ك | % |
|---|---|---|
| الواجبات الإضافية | 15 | 12,5 |
| استدعاء الأولياء | 2 | 1,66 |
| الخصم من النقاط | 4 | 3,33 |
| أخـــــرى | 45 | 37,5 |
| بدون إجابة | 53 | 44,16 |
| المجموع | 120 | 100 |

يتبين من خلال الجدول أن نسبة44.16% من فئة دون إجابة لم يتم الإجابة عن السؤال و اعتبره بعض المبحوثين سؤال خاص لا يمكن الإجابة عنه، و سجلت نسبة 37.5% في فئة أخرى، كالشد من الشعر و تمزيق الكراس، طرد من الحصة و نسبة 12.5% الواجبات الإضافية، و نسبة3.33% خصم النقاط، و نسبة 1.66% استدعاء الأولياء.

إن ممارسة العقاب البيداغوجي داخل القسم لأجل تحقيق الضبط الخارجي، و توفر مناخ اجتماعي نفسي في البيئة الصفية، كما يرجع الأستاذ إلى ممارسة هذا النوع من العقاب بين المشكلات السلوكية الصفية التي تعيق العملية التربوية و التعليمية، أو لأجل تحقيق فعاليات تعليمية تعلمية مقبولة بعيدة عن المشكلات و تظهر الواجبات الإضافية في صدارة أنواع العقاب البيداغوجي الممارس داخل القسم من قبل بعض الأساتذة و هذا قد يرجع إلى عدة اعتبارات كحفظ النص أو العبارة، فتعويد الذاكرة و تنشيطها على عملية الحفظ هذا من جهة و من جهة أخرى تعلم الخط أين يصبح خط التلميذ مقروء و جيد إلى حد ما.

**جدول رقم 17 :** توزيع المبحوثين حسب نوع العقاب المعنوي الذي تعرضوا له في المدرسة .

| نوع العقاب المعنوي / التكـــرار | ك | % |
|---|---|---|
| اللوم و العتاب | 31 | 25,83 |
| السخرية و الاستهزاء | 2 | 1,66 |
| الإنــذار | 8 | 6,66 |
| الإهمال و الامبالاة | 1 | 0,83 |
| إجابات متعددة | 19 | 15,83 |
| دون إجابة | 59 | 49,16 |
| المجموع | 120 | 100 |

يتبين من خلال الجدول أن نسبة 49.16% من فئة دون إجابة مما يوضح لنا مدى تحفظ المبحوثين في الإجابة، و نسبة 25.83% من المبحوثين تعرضوا للوم و العتاب ونسبة 15.83% إجابات متعددة، ونسبة 6.66% تعرضوا للإنذار، و نسبة1.66% السخرية و الاستهزاء، 0.83% الإهمال و اللامبالاة ، و لأجل تحقيق الضبط الصفي يستخدم الأساتذة عدة أنواع من العقاب، و يعد العقاب المعنوي إحدى الوسائل الضابطة التي يمارسها بعض الأساتذة داخل الصف الدراسي ، فالهدف الأساسي من ضبط الصف هو تطبيق النظام بفعل مراقبة السلوكات غير الأكاديمية التي تعيق عملية التعليم و التعلم، و هذا بتشويش الفهم و تعطيل التركيز بالنسبة للمتعلمين، الأمر الذي يجعل الأستاذ يبذل جهدا لمعالجة المشكل بما يخدم أهداف التعلم و التحصيل الدراسي و عملية الضبط هذه تحمل في طياتها وجهات نظر متباينة في أوساط الأساتذة خاصة حول كيفية ممارسة انسب الوسائل للتعامل مع هذه السلوكات، و قد أشارت الدراسات

إلى أهمية استخدام الوسائل الايجابية للمحافظة على ضبط الصفي كما أشارت دراسات أخرى إلى ضرورة فرض النظام بالقوة و لو باستخدام الوسائل السلبية التي تعتمد العقاب[1].

إن واقع المدرسة الجزائرية اليوم يثير العديد من المشاكل المطروحة داخل القسم التي تعيق عمل الأستاذ ، فتؤثر على أدائه الوظيفي مما ينعكس على عملية التحصيل الدراسي ، وقد تظهر مشكلة اكتظاظ الأقسام التي تؤدي إلى انتشار المشكلات السلوكية داخل الصف الدراسي من أهم المعيقات له ،الأمر الذي يطرح مسالة ممارسة العقاب داخل القسم لأجل تحقيق الضبط الخارجي وهذا في بعده التأديبي الإصلاحي و الردعي حتى يتأدب المتعلم ويعدل من سلوكاته اللاتربوية ، ويصبح مهتم بالتحصيل وليس بالفوضى والعنف بمختلف أشكاله ،وقد أشار" إيهاب عيسى المصري ، وطارق عبد الرؤوف محمد " كثافة الفصول المدرسية ، كلما زاد عدد الطلبة في المدرسة فان ذلك يعوق عملية التعلم و يحول دون تحقيق الأهداف التربوية المنشودة و إعاقة ممارسة الأنشطة التعليمية و الانضباط داخل الفصل و يزيد من حدة السلوك العنيف [2].

---

[1]. غسان حسين الحلو: مرجع سابق، ص 223.

[2]. إيهاب عيسى المصري ،طارق عبد الرؤوف محمد :العنف المدرسي ، مرجع سابق ، ص 110 .

**جدول رقم 18 :** تعرض المبحوثين للعقاب المدرسي وعلاقته بمدى رضاهم عنه

| الرضا عن العقاب / التعرض للعقاب | نعم | | لا | | بدون إجابة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 65 | 98,5 | 30 | 100 | 1 | 4,2 | 96 | 80 |
| لا | 1 | 1,5 | 0 | 0 | 23 | 95,8 | 24 | 20 |
| المجموع | 66 | 100 | 30 | 100 | 24 | 100 | 120 | 100 |

يتضح من خلال الاتجاه العام للجدول أنّ أغلبية المبحوثين تعرضوا من طرف أساتذتهم للعقاب وهم متمدرسين بنسبة 80% مقابل 20 % لم يتعرضوا له ، و عند إدخالنا للمتغير المستقل و المتمثل في مدى رضا المبحوثين عن العقاب الذي تعرضوا له توصلنا إلى أن 100 % من المبحوثين ما يمثل 30 مبحوث تعرضوا للعقاب و هم غير راضون عنه مقابل 98,5 % تعرضوا للعقاب ما يمثل 65 مبحوث و لكنهم راضون عنه في حين 1,5 % ما يمثل مبحوث واحد فقط لم يتعرض للعقاب البدني من طرف الأستاذ إلا انه راض عن العقاب كوسيلة لردع السلوكات اللاتربوية في الصف ، إذن سواء تعرض المبحوث أو لم يتعرض للعقاب المدرسي فهو موافق ومؤيد للعقاب كوسيلة لتهذيب و تربية و تنشئة الأبناء .

إن استعمال أسلوب العقاب في التنشئة المدرسية بالمجتمع الجزائري موجود منذ القدم و هذا راجع لتأثير التنشئة الأسرية ، مع إعادة إنتاج نفس أساليب التنشئة و تفعيلها في الوسط التربوي و التعليمي، فالعقاب هو أسلوب ممكن تطبيقه في عملية تأديب و تربية الناشئة فمثلما الثواب يعد محفزا لها في القيام بالسلوكات الايجابية ، فالعقاب يستعمل لمنع السلوكات السلبية ، فكلا من الثواب و العقاب هما نتيجة مباشرة لعمل قام به أو يقوم به المنشأ في المواقع الاجتماعية و الحياتية المختلفة . فقد قال الله سبحانه و تعالى :" و لكم في القصاص حياة يا أولي الألباب لعلكم تتقون" [1] .

فالعقاب في الحياة الدنيا لا مفر منه ، كما أن الحالات التي يكون فيها العقاب طبيعيا فان تأثيره سيكون أكثر فاعلية ، كما ذهب إليه " **جون جاك روسو** " ، إلا أننا لا نستطيع أن نعاقب الطفل عقابا طبيعيا على كل خطأ ، فلا يمكن أن نسمح للطفل أن يجرب الاحتراق بالنار حتى يعرف معنى الحرارة و النار ، فهذه الصعوبات جعلت المجتمعات تبحث عن أنواع مختلفة من العقاب بدلا من العقاب الطبيعي ، فمعظم المؤسسات التربوية و الاجتماعية تهتم بتربية و تكوين الناشئة و ترى أن العقاب يعتبر إحدى الطرق التي تعمل على تعزيز و تثبيت السلوك المرغوب فيه لدى الناشئة

---

[1] . القرآن الكريم : سورة البقرة ، الآية 187 .

على اختلاف مستوياتهم العقلية و أعمارهم ، أو العمل على حذف ذلك السلوك غير المرغوب فيه [1] .

فالغرض من العقاب هو تصحيح سلوك غير مرغوب فيه لدى المتعلم ، فهو ليس هدف بحد ذاته ، فيجب أن لا يحس المتعلم المعاقب بأن الهدف من العقاب هو الانتقام منه أو يعاقب لأنه عدو لأستاذه ، و إنما يكون بالرأفة و الرحمة ، و إشعار المعاقب أن الهدف من عقابه هو الحرص على مصلحته ، لذا من الضروري أن يناسب نوع العقاب نوع الخطأ المرتكب ، فالفرد إذا أحس أنه عوقب أكثر مما يجب فانه يشعر بالظلم و الاحتقار و بالتالي غياب البعد التربوي في المؤسسة الأمر الذي قد يولد ظاهرة العنف و العدوان في المؤسسة ، فعلى المربي أن يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية عند المتعلمين لأنها تلعب دورا أساسيا في تحديد سلوك المتعلم الذي يصدر عنه في مواقف مختلفة ، و الأخطاء التي يقوم بها ، كما عليه أن يكون عادلا في عقابه فلا يكون ظالما حتى لا يشعر بالذنب و حتى لا يشعر المتعلم بالظلم .

فقد تبين من خلال الجدول أن بعض المبحوثين لم يعاقبوا و لكنهم راضون عن العقاب و هذا من جاني الردع و الإصلاح ، فقد أثبت الواقع المدرسي لهم و بحكم التجربة أن العقاب ساهم في إصلاح بعض المتعلمين من جهة و من جهة أخرى ساهم في ردع الآخرين ، و عدم ممارستهم للسلوكيات اللاتربوية داخل الصف الدراسي مما جعلهم يتخذون موقف ايجابي اتجاه العقاب في المدرسة .

---

[1]. عمر عبد الرحيم نصر الله : **تدني مستوى التحصيل و انجاز المدرسي** ، أسبابه و علاجه ، دار وائل ، دون طبعة ، عمان ، 2004 ، ص 452 ,

**جدول رقم 19** : تأثير تعرض المبحوثين للعقاب المدرسي على رأيهم في اعتباره تأديبا أم عنفا .

| التعـــــــرض للعقـاب مـن طرف الأساتذة<br>رأي المبحوثين في العقاب | نعم | | لا | | بدون إجابة | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 85 | 88,5 | 17 | 70,8 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 11 | 11,5 | 7 | 29,2 | 18 | 15 |
| المجموع | 96 | 100 | 24 | 100 | 120 | 100 |

تبين معطيات الجدول أن من مجموع 120 مبحوث فان نسبة 88,5 % تعرضوا للعقاب في مشوارهم الدراسي من طرف أساتذتهم وهم مؤيدين له أي يعتبرونه كوسيلة تأديبية تنشيئية يرجع إليها الأستاذ لفرض النظام و الانضباط داخل القسم مقابل 70,8 % ممن لم يتعرضوا للعقاب من طرف أساتذتهم و هم مع فكرة اعتباره تأديبا للتلميذ الذي يصبح رجل الغد في حين تمثل نسبة 29,2 % نسبة المبحوثين الذين لم يتعرضوا للعقاب أثناء مشوارهم الدراسي و يعتبرونه عنفا مقابل نسبة 11,5 % تعرضوا للعقاب بالمدارس و يعتبرونه عنفا و يمكن أن نفسر هذا ربما بالعقاب العنيف الخارج عن أسس التربية و التنمية و الذي مورس عليهم من طرف أساتذتهم بمدارسهم ، و يتضح من خلال القراءة الإحصائية أنه رغم أن أغلبية المبحوثين تعرضوا للعقاب أثناء مشوارهم الدراسي إلا أنهم مؤيدين له كوسيلة من وسائل التربية و التنشئة ، وهم اليوم أساتذة بمعنى لم يؤثر عليهم العقاب الذي تعرضوا له في مراحلهم التعليمية السابقة على الأفاق المستقبلية لهم ،وهذا ما قد يفند الأفكار التي تحث على العقد النفسية التي تتولد عن أسلوب العقاب فممارسته وفق شروط يراعيها المربي في الناشئة قد يعكس نتائج

ايجابية وهذا ما يتضح من خلال تصريح الأساتذة الذين تعرضوا له في مراحلهم التدريسية ، وهم اليوم يمارسون المهام التربوية والتعليمية بشكل فعال

إن التربية في مفهوميها الحديث تتضمن تعاون الأسرة و المدرسة في إنتاج جيل له رؤية حياتية و رسالة يستند إلى منظومة قيم توجه مساره فتصبح سلوكاته تابعة للرؤية و تتماشى مع المنظومة القيمية و ليس العكس فالأبناء هم قرة عين الإنسان و بهجته و أنسه في عيشه فقد قالى الله تعالى " المال و البنون زينة الحياة الدنيا " [1] .

فقد ولدوا على الفطرة السليمة قابلين للخير و الشر الذي يلقى عليهم و للأجل رعايتهم و حمايتهم و الحفاظ عليهم أقر الإسلام مبدءا تربويا ضمن ضوابط و حدود و هو مبدأ التأديب و الغرض منه هو إصلاح الناشئة و تحسين سلوكيها بطرق واعية ، فإعداد الفرد من جميع الجوانب و بناء شخصيته المتكاملة المتوازنة القادرة على تحمل المسؤوليات و مواجهة العراقيل و قد نصل إلى هذا البناء الإنساني بفعل تفاعل و تكامل مؤسسات التنشئة الاجتماعية و لا سيما الأسرة و المدرسة .

حتى تنجح المدرسة في مهامها التربوي و التعليمي لا بد من وجود علاقة تربوية بناءة و فعالة بين المعلم و المتعلم ، فهي المفتاح الموصل إلى نجاح الموقف التعليمي أو فشله و تأديبه له لا يعني الانتقام منه و إنما هدفه تربوي ، فالأصل في المعاملة هو اللين و على المربي أن يعرف الدافع للتصرف الخاطئ الذي صدر من المتعلم و معرفة ما وراء سلوكه و التأني في ذلك حتى يتمكن من اختيار الأسلوب الناجح و الفاعل في التأديب و التهذيب .

فالمعاملة بالرفق و الأخذ بالأسباب و البحث عن سبل العلاج بطريقة ودية و لينة قد تؤثر على المتعلم ، إلا أن هذه الأساليب قد لا تنفع مع بعض المتعلمين فيستعمل المدرس أساليب أخرى أكثر شدة و صلابة ، فيختار العقاب البدني مثلا كوسيلة لتأديب المتعلم فبعض المتعلمين لا ينضبطون داخل القسم إلا بالشدة و هذا ما أكدته إحصائيات هذا الجدول فرغم تعرضهم للعقاب البدني إلا أن نظرتهم له هي تأديب و هذا راجع للنتائج الايجابية التي حققها داخل الصف الدراسي ، فقط على المدرس عند

---

[1] . القرآن الكريم : سورة الكهف ، الآية 46 .

اختياره هذا الأسلوب عليه بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين ،و كذا مراعاة جملة من الشروط و هذا ما يراه "القابسي "، و غيره من المربين المسلمين فقد أحاطوا عقوبة الضرب بجملة من الشروط [1]

- ألا يوقع المعلم الضرب إلا على خطأ.
- أن يوقع المعلم الضرب بقدر الخطأ .
- أن يكون الضرب من واحدة إلى ثلاث .
- لا يجوز ضرب الأطفال قبل العاشرة، لا يجوز ضرب الأطفال الذين تقدمت أعمارهم
- أن يقوم بضرب الصبيان بنفسه .
- أن لا يكون الضرب مؤلما يتعدى إلى التأثير المضر.
- أن يكون الضرب على الرجلين و تجنب الرأس و الوجه .
- أن يكون الضرب بعود رطب .

---

[1] . سامي محمد هشام حريز ، أنجاد محمد هشام حريز : تأديب الطفل من المنظور التربوي الإسلامي ، دار البداية ، الأردن ، ط 1 ، 2008 ، ص 119 .

**جـدول رقـم 20:** تـأثير عدالـة الأسـتاذ فـي ممارسـة العقـاب علـى رأي المبحـوثين في اعتباره تأديبا أم عنفا.

| عدالـــــة الأستاذ / رأي المبحوثين | نعم | | لا | | أحيانا | | بدون إجابة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 45 | 88,2 | 7 | 87,5 | 33 | 89,2 | 17 | 70,8 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 6 | 11,8 | 1 | 12,5 | 4 | 10,8 | 7 | 29,2 | 18 | 15 |
| المجموع | 51 | 100 | 8 | 100 | 37 | 100 | 24 | 100 | 120 | 100 |

يتضح من خلال القراءة الإحصائية لمعطيات هذا الجدول على اتفاق أغلبية المبحوثين على أن العقاب المدرسي هو تأديب و ذلك بنسبة 85% من مجموع 120 مبحوث يتوزعون بين مؤيد و معارض و أحيانا لعدالة الأستاذ في تطبيق العقاب داخل القسم تأثير في ذلك حيث تمثل 88,2 % نسبة المبحوثين الذين يعتبرون العقاب المدرسي تأديبا و يصرحون بأن الأستاذ كان عادلا في عقابه مقابل نسبة 89,2 % يعتقدون أن الأستاذ كان يعدل أحيانا في عقابه بينما صرح 12,5 % من المبحوثين المؤيدين لفكرة اعتبار العقاب عنف و يرون أن الأستاذ لم يكن عادلا في عقابه مقابل 10,8 % من المبحوثين يصرحون أن الأستاذ كان يعدل أحيانا ، إذن عدالة الأستاذ في العقاب المدرسي تتوقف على توفر عدة ظروف و شروط أهمها تقصي الحقيقة قبل الإقدام على هذا السلوك (العقاب) الذي يترك أثرا عميقا على المتعلم إذا ما عوقب ظلما بدليل أن هناك أساتذة لا زالوا يتذكرون عدم عدالة الأستاذ في العقاب و قد يؤدي به

إلـى النفـور مـن الدراسـة و المدرسـة و العلـم و بالتـالي الإخفـاق الدراسـي و الرسـوب من المدرسة و الهروب منها .

و حتى يكون العقاب التأديبي فعال على الأستاذ أن يكون عادلا فيه و هذا ما ذهب إليه الكثير من المربين العرب و المسلمين .

فقـد بينـت التربيـة الحديثـة أن للعقـاب دورا فعـالا لتسـوية الاعوجـاج و هـذا بـالرغم من ممارسته في السنوات الماضية ، فالعديد من الدول الغربية أصبح الأستاذ يعاني فيها من العنف من طرف التلميذ ، فأصبحت العديد من مظاهر القتل و التخريب و العنف بكل أنواعه ممارس من طرف المتعلمين بسبب الحرية المفرطة المبالغ فيها في حقوق المـتعلم و شـطب العقـاب مـن المؤسسـات التعليميـة و انتقـال هـذه الظـاهرة بمدارسـنا و مجتمعنـا يرجـع إلـى غيـاب فلسـفة تربويـة خاصـة بنـا ، و هـذا مـا أكـده الباحـث " **معتوق جمال** " [1] .

إن أسلوب الترغيب و الترهيب معتمد في التربية بناءا على المرجعية الدينية الخاصة بالمجتمع الجزائري ، و هذا بهدف ضبط السلوك و تهذيبه ، فعلى المدرس أن يشعر المـتعلم أنـه إذا أحسـن التصـرف فسـيحظى بـالثواب الحسـي و المعنـوي ، و إذا أخطـأ فسيعظه و يرشده و يوجهه أولا ، فإذا تكرر الخطأ فالعقوبة تنتظره مع الفارق في نوع العقوبة حسب كل متعلم

فالعقاب هو وسيلة لتحقيق الضبط الاجتماعي و توجيه السلوك ، فوجود ثقافة اللاعقاب و اللاردع تشجع على التمادي في الانحراف ، و من أهم الأسباب في انتشار الظواهر اللاتربوية في الوسط المدرسي التي تظهر في أشكال متنوعة من العنف بمختلف صوره.

---

[1] . معتوق جمال : **صفحات مشرقة من الفكر التربوي عند المسلمين** ، الجزائر ، ط1 ، 2004 ، ص 97 .

**جدول رقم 21** : العلاقة بين تعرض المبحوثين للعقاب من طرف أساتذتهم ونوع العقاب البدني الذي تعرضوا له .

| نوع العقاب البدني | الضرب باليد | | الضرب بالعصا | | الضـــــــرب بالمسطرة | | المواجهة للجدار مع رفع الرجل | | دون إجابة | | إجابات متعددة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التعـــــــرض للعقاب | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 6 | 100 | 22 | 100 | 20 | 100 | 3 | 100 | 17 | 41,5 | 28 | 100 | 96 | 80 |
| لا | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 24 | 58,5 | 0 | 0 | 24 | 20 |
| المجموع | 6 | 100 | 22 | 100 | 20 | 100 | 3 | 100 | 41 | 100 | 28 | 100 | 120 | 100 |

إجابـــات المتعـــددة هـــي ( 1 ، 2 )،( 1 ، 3 )،( 1 ،5 )، ( 2 ، 3 )،( 3 ، 5 )، ( 1 ، 2 ، 3 )،( 2 ، 3 ، 5 )،( 1 ، 2 ، 3 ، 5 ) 5(الضرب بالرجل)

تبين من خلال الجدول أن الضرب بالعصا هي الفئة التي تحوي اكبر تكرار مقارنة بباقي الفئات الأخرى وهذا بنسبة 100 % تليها الضرب بالمسطرة ب22 تكرار ثم إجابات متعددة ب 28 تكرار ، ثم 17 تكرار بدون إجابة بنسبة 41,5 % فقد سجلت نسبة 80% من المبحوثين الذين تعرضوا للعقاب البدني مقارنة بنسبة 20 % ممن لم يتعرضوا للعقاب البدني .

نستنتج أن أغلبية المبحوثين ممن تعرضوا للعقاب البدني كان الشكل الغالب هو الضرب بالعصا ثم الضرب بالمسطرة ، فمسألة ضرب الطفل ليست غريبة عن الأسرة الجزائرية فالمدرسة الجزائرية ،فممارسة الضرب و استعماله من بين الأساليب التربوية في تربية الأبناء وعليه فهناك تفعيل للموروث الثقافي فيما يتعلق باستعمال الضرب في التربية .سواء تعلق الأمر بالأسرة أو المدرسة ،فالفرد الجزائري يعيد إنتاج ما تلقاه من أساليب تنشئية ويفعلها في حياته اليومية والمهنية وهذا ما يعكس لنا واقع العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم داخل الصف الدراسي وهي صورة عاكسة للعلاقة التفاعلية بين الأبناء و الأولياء ،لا سيما في المراحل السابقة من تاريخ المدرسة الجزائرية ذات الصلة بتاريخ المجتمع الجزائري .

قبل التحولات والتغيرات الكثيرة التي شاهدها المجتمع الجزائري في مختلف المجالات خاصة الجانب السياسي والاقتصادي الذي اثر على الجانب الاجتماعي والثقافي للفرد الجزائري أين ظهرت أفكار متعددة أثرت على البناء الأسري و البناء المدرسي وكذا الأداء الوظيفي لهما ،فغابت صورة المدرسة والأستاذ التي عرفت في السابق خاصة ما يمس البعد التربوي كوظيفة مهمة لهذا البناء ،وظهرت أفكار جديدة نتيجة للانعكاسات العالمية في مختلف الأصعدة، فانتشار أفكار التحرر وممارستها بدون ضوابط أثرت على سلوكات الأفراد في الوسط العام بشكل عام ، وعلى سلوكات التلاميذ في الوسط المدرسي بشكل خاص .

**جدول رقم 22 :** العلاقة بين تعرض المبحوثين للعقاب من طرف أساتذتهم ونوع العقاب البيداغوجي الذي تعرضوا له .

| نوع العقاب البيداغوجي / التعرض للعقاب | الواجبات الإضافية | | استدعاء الأولياء | | الخصم من النقاط | | أخرى | | بدون إجابة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 15 | 100 | 2 | 100 | 4 | 100 | 45 | 97,8 | 30 | 56,6 | 96 | 80 |
| لا | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 2,2 | 23 | 43,4 | 24 | 20 |
| المجموع | 15 | 100 | 2 | 100 | 4 | 100 | 46 | 100 | 53 | 100 | 120 | 100 |

من خلال الجدول تبين انه هناك نسبة 80 % ممن تعرضوا للعقاب البداغوجي موزعة في الأشكال التالية : واجبات إضافية بـ 15 تكرار بنسبة 100 % و30 تكرار بدون إجابة وتكراران بنسبة 100 % استدعاء الأولياء ، بينما سجلت نسبة 20 % ممن لم يتعرضوا للعقاب .

إن المدرسة كمؤسسة ذات أداء وظيفي فعال يتحدد في ضوء الأهداف التي وضعت لها كمؤسسة أو كتنظيم اجتماعي تربوي ضمن المؤسسات التربوية الأخرى للنظام التعليمي الموجود في المجتمع ،لها وظائف أساسية مرتبطة بالعملية التربوية التنشئة الاجتماعية و إعداد التلاميذ للوظائف و المهن التي يحتاجها المجتمع ذاته ،إلا أن هذا الدور التربوي لا يمكن أن يتم وفق منظور أحادي الجانب ،فالمدرسة وحدها لا تستطيع تحقيق فعل تربوي سوي قادر على إعطاء مكانة اجتماعية لائقة بالفرد ، فمن الضروري أن تكون علاقة تكاملية بينها وبين الأسرة لأجل تعزيز ودعم الأداء الوظيفي لها ،خاصة مايتعلق في اختيار أساليب الضبط الناجحة والفاعلة للقضاء على مختلف المشكلات السلوكية عند المتعلمين فالأستاذ قد يرجع إلى عدة أساليب بيداغوجية لأجل تحقيق الانضباط الخارجي كاستدعاء الأولياء التي تفعل بشكل قوي في الآونة الأخيرة بالمدرسة الجزائرية بعد منع عدة أساليب خاصة بعملية الضبط و التي نراها حددت من صلاحية الأستاذ ومن مهامه التربوي إلا أن غياب مكتب خاص في كل متوسطة تكون مهامه متعلقة بالأداء التكاملي بين الأسرة والمدرسة وفق برنامج يسمح بتفعيل الدور التكاملي ومناقشة مختلف المشاكل التربوية لدى التلميذ والبحث عن حلول مشتركة حتى لا تكون هناك ردود أفعال سلبية من طرف الأسرة خاصة ما يتعلق باختيار أساليب الضبط داخل القسم إلا أن الواقع المدرسي يبين غياب الأسرة وعدم حضورها لأسباب كثير منها العمل ،ظروف خاصة وغيرها وهذا ما اكتشفناه من خلال تفاعلنا مع مدراء المتوسطات وكذا بعض الأساتذة و المساعدين التربويين ،الأمر الذي يجعل الأستاذ يختار أساليب أخرى كالواجبات الإضافية ، وهناك من يختار الخصم من النقاط أين يخاف التلميذ ويتراجع عن الأسلوب الفوضوي ، وينضبط داخل القسم .

**جدول رقم 23 :** العلاقة بين تعرض المبحوثين للعقاب من طرف أساتذتهم ونوع العقاب المعنوي الذي تعرضوا له .

| نـــوع العقـــاب المعنوي / التعرض للعقاب | اللوم و العتاب | | السخرية و الاستهزاء | | الإنذار | | الإهمال واللامبالاة | | بدون إجابة | | إجابات متعددة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 31 | 100 | 2 | 100 | 8 | 100 | 1 | 100 | 35 | 59,3 | 19 | 100 | 96 | 80 |
| لا | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 24 | 40,7 | 0 | 0 | 24 | 20 |
| المجموع | 31 | 100 | 2 | 100 | 8 | 100 | 1 | 100 | 59 | 100 | 19 | 100 | 120 | 100 |

من خلال الجدول تبين أنه توجد نسبة 80 % ممن تعرضوا للعقاب موزعين كالتالي:
35 تكرار بنسبة 59،3 % من فئة بدون إجابة و19 تكرار بنسبة 100 % من فئة إجابات متعددة ، اللوم والعتاب بنسبة 100 % وهذا بتكرار 32 ، و8 تكرارات خاصة بفئة الإنذار بنسبة 100 % ثم السخرية والاستهزاء بتكرارين ونسبة 100% ،الإهمال واللامبالاة بتكرار واحد وهذا بنسبة 100 %.

نستنتج انه هناك عقاب معنوي مورس في الوسط المدرسي من طرف الأستاذ بهدف التربية وتقويم السلوك ، وكان اللوم والعتاب بشكل فعال من أجل مصلحة التلميذ لتحسين سلوكا ته وتهذيبها ، وكذا توفير الانضباط والالتزام بالقانون الخاص بالمؤسسة حتى لا تسود الفوضى و اللامبالاة داخل الصف الدراسي بشكل خاص والوسط المدرسي بشكل عام ، فالغرض من ممارسة هذه الأساليب هو تعديل السلوك ومحاولة توفير جو مناسب لعملية التعليم و التعلم بهدف إصلاح التلميذ الفوضوي وردع بقية زملائه حتى لا يتكرر نفس السلوك وليس بغرض خلق عقد نفسية للتلميذ وهذا بشعوره بالإحباط النفسي و التوتر و القلق وعدم الثقة بالنفس فيفقد توازنه الشخصي ، وينقص تركيزه داخل القسم مما يؤثر على تحصيله الدراسي فالأستاذ لا يهدف إلى خلق هذه الأعراض النفسية وإنما غرضه هو تحقيق الانضباط والاهتمام بالدروس وتحقيق نتائج ايجابية في عملية التحصيل الدراسي ، فالهدف هو تربوي تعليمي وما قد نشير إليه أن هذه الأساليب مفعلة في الوسط الأسري الجزائري لذا قد نراها في الوسط المدرسي الجزائري وهذا راجع للتأثير القوي للمرجعية الثقافية الخاصة بالفرد الجزائري فيما يتعلق بأساليب التنشئة المستعملة في عملية التربية والتكوين .

**المبحث الثاني: بناء و تحليل جداول الفرضية الثانية و الثالثة**

**المطلب الأول : بناء و تحليل جداول الفرضية الثانية .**

**الفرضية الثانية** : الظروف المادية والثقافية والنفسية للأستاذ تؤثر في تحديد موقفه من ممارسة العقاب داخل القسم في شكله التأديبي أو العنفي .

**1. ماديا.**

**جدول رقم 24:** توزيع المبحوثين حسب امتلاكهم لسيارة .

| التكرار / امتلاك سيارة | ك | % |
|---|---|---|
| نعم | 58 | 48,3 |
| لا | 61 | 50,8 |
| بدون إجابة | 1 | 0,8 |
| المجموع | 120 | 100 |

من خلال الجدول تبين انه من 120 مبحوث توجد نسبة 50,8 % لا يملكون سيارة ونسبة 48,3 % ممن يمتلكون سيارة و نسبة 0,8 % بدون إجابة .

أغلبية المبحوثين يمتلكون سيارة لأنها أصبحت من الضروريات كما أنها تساعد العامل في عمله للالتزام بالوقت والحضور في الوقت المناسب،وكذا توظيفها في مختلف النشاطات الحياتية الأخرى .

إن توفير وسائل النقل و لا سيما بالنسبة للفرد العامل تجعله يحترم وقت العمل هذا من جهة و من جهة أخرى يكون مرتاحا من الناحية النفسية فلا يعاني زحمة التنقل و الاكتظاظ داخل وسائل النقل و هذا ما نراه في حافلات النقل بالمجتمع الجزائري خاصة في المناطق المكتظة بالسكان ، فالأستاذ الذي يعمل بعيدا عن مقر سكناه يحتاج إلى وسيلة نقل تجعله يحافظ على انضباطه المهني و هذا ما قد ينعكس على عمله و تفاعله داخل الصف الدراسي .

**جدول رقم 25** : توزيع المبحوثين حسب ملكيتهم للمنزل .

| التكرار / ملكية البيت | ك | % |
|---|---|---|
| ملك خاص | 77 | 64,2 |
| مستأجر | 27 | 22,5 |
| آخر | 16 | 13,3 |
| المجموع | 120 | 100 |

من خلال القراءة الإحصائية للجدول تبين انه توجد نسبة 64,2 %من المبحوثين لهم بيت ملك خاص ونسبة 22,5 % بيت مستأجر ، ونسبة 13,3 % أخر تمثلت في السكن مع العائلة في الغالب ، أغلبية المبحوثين مستقرين من حيث السكن ،مما يعكس الاستقرار الاجتماعي والنفسي لهم ، فأغلبيتهم في سن الأربعين فما فوق ،ومن عادات وتقاليد المجتمع الجزائري المعروفة سابقا هو الزواج المبكر لذا فأغلبية مجتمع البحث مستقرة من الناحية السكنية والتي تنعكس على الجانب النفسي و الاجتماعي لهم ويظهر تأثيرها في نتائج الأداء المهني لهم داخل المؤسسة التعليمية .

**جدول رقم 26** : توزيع المبحوثين حسب الوقت المستغرق للوصول إلى مكان العمل .

| التكرار / وقت الوصول | ك | % |
|---|---|---|
| أقل من 15 د | 37 | 30,8 |
| [ 15 د ، 30 د ] | 38 | 31,7 |
| أكثر من 30 د | 43 | 35,8 |
| بدون إجابة | 2 | 1,7 |
| المجموع | 120 | 100 |

يتبين من خلال الجدول أن نسبة 35,8 % يستغرقون أكثر من نصف ساعة للوصول إلى مكان العمل ، ونسبة 31,7 % يستغرقون من خمسة عشر دقيقة إلى ثلاثون دقيقة بينما سجلت نسبة 30,8 % أقل من خمسة عشر دقيقة .

عموما لا يظهر مكان العمل بعيدا مقارنة بالوقت المستغرق في الوصول إليه هذا ما يؤكد أن أغلبية المبحوثين يعملون بالقرب من مكان العمل ، وهذا ما يعكس لنا ضمنيا التوافق بين سن وخبرة المبحوثين في وظيفتهم التعليمية ،فالعمل قرب المنزل قد لا يكون منذ البداية وإنما بعد مرور فترات عمل سابقة في أماكن أخرى بعدها يتم إجراء التحويل والالتحاق بأقرب مكان عمل للمنزل،أين يظهر احترام وقت العمل والالتزام الفعلي بقانون المؤسسة هذا من جهة ومن جهة أخرى يظهر الأستاذ في كامل طاقته واستعداده للعمل دون ضغوط خارجية قد تترتب عن البعد المكاني للعمل .

**جدول رقم 27 :** العلاقة بين اعتبار العقاب تأديب أم عنف عند المبحوثين وملكيتهم للسيارة

| ملكية السيارة / رأي المبحوثين | نعم | | لا | | بدون إجابة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 45 | 77,6 | 57 | 93,4 | 0 | 0 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 13 | 22,4 | 4 | 66 | 1 | 100 | 18 | 15 |
| المجموع | 58 | 100 | 61 | 100 | 1 | 100 | 120 | 100 |

من خلال الجدول تبين انه توجد نسبة 85 % ممن يرون أن العقاب هو تأديب ويملكون سيارة موزعة بالشكل التالي: 93،4 % ليس لهم سيارة ورأيهم في العقاب انه تأديب وليس عنف ، ونسبة 77،6 % لهم نفس الرأي ، كما سجلت نسبة 15 % من المبحوثين يرون أن العقاب هو عنف موزعة بالشكل التالي :66 %لا يملكون سيارة وهم يرون أن العقاب هو عنف ، ونسبة 22،4 % يملكون سيارة ولهم نفس الرأي ، كما سجلت نسبة 100 % وهذا بتكرار واحد من فئة دون إجابة .

من خلال الجدول يتضح أن متغير ملكية سيارة لا يؤثر بشكل قوي في رأي المبحوثين حول موضوع العقاب ، فأغلبية المبحوثين يرون أن العقاب هو تأديب بغض النظر عن امتلاك سيارة أم لا ، فرأيهم مساند للعقاب انه تأديب وليس عنف ، فالأستاذ رغم ظروفه الصعبة والتي قد تظهر هنا في حاجته إلى وسيلة تنقل خاصة حتى يتسنى له الوصول في الوقت المناسب للعمل دون أي ضغوطات أخرى إلا انه مع فكرة العقاب من باب التأديب والإصلاح والردع بالنسبة للمتعلمين وهذا ما تؤكده نسبة 93،4 % من المبحوثين ،كما تؤيد نفس الرأي فئة مهمة من المبحوثين وهي نسبة 77،6 % يملكون سيارة ، فأغلبية المبحوثين متأثرين بالمرجعية الثقافية والدينية لهم فيما يتعلق بمسالة العقاب وفاعليته في الوسط المدرسي .

**جدول رقم 28:** العلاقة بين رأي المبحوثين في اعتبار العقاب تأديب أم عنف ورضاهم عن الدخل .

| الرضا عن الدخل العمل العقاب | نعم | | لا | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 32 | 91,4 | 70 | 82,4 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 3 | 8,6 | 15 | 17,6 | 18 | 15 |
| المجموع | 35 | 100 | 85 | 100 | 120 | 100 |

يتبين من خلال الجدول أن نسبة 85% من المبحوثين يؤيدون فكرة اعتبار العقاب المدرسي وسيلة تأديبية موزعة بالشكل التالي : 91،4 % راضون عن العمل وهم مع العقاب في شكله التأديبي ، ونسبة 82،4 % غير راضين عن العمل ولهم نفس الرأي مقابل نسبة 15% يعتبرون العقاب هو عنف يمارس على المتعلم موزعة بالشكل التالي نسبة 17,6% من المبحوثين غير راضون عن الدخل و يرون أن العقاب المدرسي هو عنف مقابل8, 6% راضون عن دخلهم و يعتبرونه عنفا أيضا ، إذن لا تؤثر الضغوطات المادية على رأي المبحوثين في اعتبار العقاب المدرسي عنفا أو تأديبا و إنما التنشئة الأسرية هي المؤثرة و القناعة الفردية .

إن المستوى الاقتصادي للأستاذ بين الرضي و الرفض نتيجة للأوضاع الاجتماعية التي أصبح يعرفها و لا سيما ما يتعلق بالسكن ، فالأستاذ غير راضي عن دخله الشهري لعدم تغطية مختلف متطلبات حياته إضافة إلى نظرة المجتمع له التي تغيرت مقارنة ما كانت عليه في السابق .

فالوضع الاقتصادي للأستاذ له دور فعال في فاعلية الأداء الوظيفي في الصف الدراسي و بالتالي تنشئة الناشئة بالمدرسة تكون ايجابية و سليمة ، فالنقص المادي له يشعره بالحرمان من مختلف الحاجات الأمر الذي قد يدفع به إلى البحث عن الكسب بطرق أخرى ، لذا نجد بعض الأساتذة يمارسون النشاط التجاري كعمل إضافي لزيادة الدخل الشهري و هناك من يستعين بالدروس الخصوصية في إطار الدروس التدعيمية خارج النظام المدرسي و غيرها من النشاطات و التي تظهر أثارها في عملية التعلم و التعليم داخل القسم و هذا في كيفية التحكم في انضباط التلاميذ و في تحصيلهم الدراسي و في معالجة مختلف المشكلات السلوكية و في طرق التدريس المعتمدة و في عملية التفاعل و التواصل مع المتعلمين .

فالأستاذ الجزائري اليوم و في مختلف أطوار التعليم يعيش جملة من الضغوطات سواء تعلقت بالمجال المهني أو المجال الاجتماعي و المادي الخاص به ، إلا أن هذه الظروف قد لا تضعف من الأداء التربوي و التعليمي له و هذا ما أكدته النتائج الإحصائية في هذا الجدول .

فالأستاذ متمسك بمهامه ووظيفته و يرى العقاب من الزاوية التأديبية في الممارسة التربوية و التعليمية.

**جدول رقم 29** : رأي المبحوثين في العقاب المدرسي و علاقته بملكية البيت .

| ملكية البيت / رأي المبحوثين | نعم | | لا | | بدون إجابة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 65 | 84,4 | 23 | 85,2 | 14 | 87.5 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 12 | 15,6 | 4 | 14,8 | 2 | 12.5 | 18 | 15 |
| المجموع | 77 | 100 | 27 | 100 | 16 | 100 | 120 | 100 |

يتضح من خلال معطيات الجدول أن نسبة 85,2% هي نسبة المبحوثين الذين لا يملكون مسكنا خاصا و يعتبرون العقاب المدرسي تأديبا مقابل 84,5% من يملكون مسكنا و يعتبرونه تأديبا كذلك ، في حين قدرت نسبة المبحوثين الذي يعتبرون العقاب المدرسي عنفا و يملكون مسكنا خاصا بـ 15،6% ، وسجلت نسبة14،8 % لا يملكون مسكنا و يصرحون أن العقاب المدرسي هو عنفا مما يدل من خلال هذه القراءة الإحصائية أن الاستقرار الأسري لا يؤثر على تأييد أو نفي العقاب المدرسي من طرف الأساتذة و إنما هناك ثقافة و قناعة شخصية من طرف الأستاذ أنها وسيلة تأديبية تنشيئية يتعلم من خلالها التلميذ الأخطاء و يستدركها مستقبلا .

كما يتبين أن امتلاك المسكن بصيغة خاصة أو غير ذلك ليس له تأثير في تغيير وجهة نظر المبحوثين في اعتبار العقاب الممارس داخل القسم هو تأديب و تهذيب لسلوك المتعلم فالغرض منه هو إصلاح المتعلم و تحقيق الانضباط الصفي و قد أشار "**حسين عبد العزيز الدريني** " إلى مجموعة نقاط أساسية ينبغي وضعها في الاعتبار عند اتخاذ العقاب أسلوبا للضبط داخل الفصل الدراسي [1] .

---

[1] . حسين عبد العزيز الدريني : **الثواب و العقاب و أثره في تربية الأولاد** ، شركة سفير، مصر ، 1993، ص ص ، 67 - 70 .

- أن العقاب ليس هدفا في حد ذاته و إنما وسيلة لتصحيح سلوك خاطئ و تقويم استجابة غير متكاملة عند التلميذ من الضروري أن يدرك التلميذ المعاقب الهدف من وراء العقاب و هو الحرص على مصلحته و الأخذ بيده على طريق التعلم و ذلك من خلال الطريقة التي يعاقب المدرس بها.
- الحالة النفسية العامة للمدرس حينما يشرع في العقاب ، يحذر المدرس أن يستشعر التلميذ نية الانتقام أو الحرص على القصاص منه .
- أن يتناسب العقاب مع حجم الخطأ و نوعه .
- أن يدرك المدرسون أن تلاميذهم متفاوتون و مختلفون فالتلميذ الذي لا يصلحه إلا الضرب يختلف عن ذلك الذي تردعه النظرة.
- ألا يتسرع المدرسون بإنزال العقاب على تلاميذهم دون أن يتأكدوا من أنهم يستحقون هذا العقاب.
- ينبغي أن ينتهي العقاب بانتهاء الموقف الذي أدى إليه .
- العقاب واجب لتصحيح سلوك الفرد لصالح الجماعة .
- من الضروري أن يدرك المدرس و التلميذ معا المعنى التربوي للعقاب.
- من الأفضل أن يكون أولياء التلاميذ على دراية بالموقف العقابي و سبب لجوء المدرس إليه و ذلك لضمان استمرار تصحيح السلوك الخاطئ و تجنب تكراره مستقبلا .

فممارسة العقاب في الإطار التربوي و التعليمي بشكل واعي و فعال بغرض إصلاحي و ردعي لفاعلية عملية التربية و التعليم من طرف الأستاذ الجزائري مع الحيطة و الحذر من الدخول إلى المجال العنفي الذي يؤثر على نفسية المتعلم و على تحصيله الدراسي أراه أمر مشروع ولابد من إعادة النظر فيه من طرف الهيئات والمصالح الخاصة التي تتحمل على عاتقها مسؤولية التكوين والتنشئة بالنسبة للناشئة .

## 2. ثقافيا

**جدول رقم 30:** توزيع المبحوثين حسب حبهم للمطالعة .

| التكرار / حسب المطالعة | ك | % |
|---|---|---|
| نعم | 86 | 71,7 |
| لا | 5 | 4,2 |
| أحيانا | 28 | 23,3 |
| بدون إجابة | 1 | 0,83 |
| المجموع | 120 | 100 |

يتبين من خلال الجدول انه توجد نسبة 71،7% يحبون المطالعة ونسبة 23,3 % أحيانا ونسبة 4,2 % لا يحبون المطالعة , ونسبة 0,83 % بدون إجابة .

من خلال الجدول تبين أن أغلبية المبحوثين يحبون المطالعة وقد يرجع ذلك إلى تأثير المهام و مهنة التدريس وكذا التأثر منذ الصغر بحب الكتاب والقراءة.

إن مهنة التدريس تتطلب كفاءات ومهارات خاصة مقارنة مع بعض المهام الأخرى فهي تتعلق بتكوين العقول وتنويرها بالمعارف المختلفة ، كما تتعلق بمجموعة من المتعلمين ذوي فوارق كثيرة من حيث التركيبة النفسية لكل واحد وكذا التركيبة الاجتماعية والتركيبة العقلية ،فهناك اختلاف في التركيز ونسبة الذكاء والذاكرة..الخ ، بمعنى هناك قدرات عقلية مختلفة تحتاج إلى تنمية ولأجل ذلك لابد من مهارات خاصة تفعل في طريقة التدريس من طرف الأستاذ لذا فعملية المطالعة والاهتمام بعالم الطفل والمتعلم خاصة مع التطورات الحديثة في عالم المعرفة والتكنولوجيا على الأستاذ معرفتها وتفعيلها في مهامه فعليه أن يبدع في عمله بفعل مهاراته حتى لا تكون العملية روتينية ومملة بالنسبة له وبالنسبة للمتعلم محفز ،مشجع،مستقطب للجديد من حيث طرق التدريس وكسب المعارف الاطلاع على العالم التربوي والتعليمي بطرقه الحديثة

**جدول رقم 31** : توزيع المبحوثين حسب وجود مكتبة خاصة .

| التكرار / مكتبة خاصة | ك | % |
|---|---|---|
| نعم | 75 | 62,5 |
| لا | 45 | 37,5 |
| المجموع | 120 | 100 |

من خلال الجدول تبين أنه توجد نسبة 62,5 % لهم مكتبة خاصة ونسبة 37,5 % ليس لهم مكتبة خاصة ، أغلبية المبحوثين يمتلكون مكتبة خاصة نظرا لحبهم للمطالعة واستقرارهم في السكن بينما النسبة الأخرى فيرجع ذلك إلى ضيق السكن وعدم وجود سكن ملكي أين لا يضطر المبحوث إلى التنقل وتغيير السكن وغيرها من الظروف المعيشية التي يعرفها الفرد الجزائري .

إن وجود مكتبة بكتب متنوعة في مجالات مختلفة خاصة المجال التربوي والتعليمي عند الأستاذ أراه أمر ضروري لأجل إحداث التجديد في المهام والاطلاع على مختلف مراحل النمو عند المتعلم مع مراعاة السن والجنس ، أين تتضح الفوارق الفردية عند المتعلم مما يسهل عملية توصيل المعلومات والتحكم في القسم عند الأستاذ بشكل معرفي مدروس بعيدا عن الطرق والأساليب السلبية التي تساهم في انتشار العنف داخل الوسط المدرسي فخلق جو مهني حيوي جذاب بعيد عن الروتين، مستقطب للجديد المعرفي ، مفعل مهارات وأساليب التدريس الحديثة يجعل من الأستاذ ومادته وقسمه عناصر جذب وحب بالنسبة للتلميذ ،فيصبح الصف الدراسي مطلب الكثير من المتعلمين ،وهنا تظهر الصورة الايجابية للأستاذ التي تمثل القدوة والمثل الأعلى بالنسبة للتلميذ .

**جدول رقم 32:** توزيع المبحوثين حسب اشتراكهم في شبكة الانترنيت .

| التكرار / شبكة انترنيت | ك | % |
|---|---|---|
| نعم | 83 | 69,2 |
| لا | 37 | 30,8 |
| المجموع | 120 | 100 |

من خلال الجدول تبين أنه توجد نسبة 69,2 % مشتركون في شبكة الانترنت ونسبة30,8 % لا يملكونها ، أغلبية المبحوثين لهم تأثير قوي وفعال بشبكة الانترنيت وهذا راجع للاستفادة الواضحة من هذه الشبكة و لا سيما في مجال العمل و الاهتمام بجديد العصر خاصة ما يتعلق بعملية التعلم والتعليم ،فهناك دراسات وتجارب كثيرة يمكن الاطلاع عليها و الاستفادة منها وهذا بتفعيل نتائجها داخل القسم من طرف الأستاذ فقط مراعاة الخصوصيات الخاصة بكل مجتمع، فتوفير هذه الشبكة ساعد الكثير من الموظفين بشكل عام والأستاذ بشكل خاص ، فقط توظيفها بشكل ايجابي بعيدا عن التبعية الفكرية واكتساب عادات وسلوكات لا علاقة لها بواقعنا الاجتماعي وموروثنا الثقافي ومرجعيتنا الدينية ، فعلى الأستاذ الاهتمام بكل ما يتعلق بالمعرفة والتكنولوجيا بعيدا عن الروتين و الملل الذي يؤثر على أدائه التربوي والتعليمي .

**جدول رقم 33** : العلاقة بين اعتبار العقاب تأديب أم عنف عند المبحوثين وحبهم للمطالعة.

| حب المطالعة / العقاب | نعم | | لا | | أحيانا | | بدون إجابة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 71 | 82,6 | 4 | 80 | 26 | 92,9 | 1 | 100 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 15 | 17,4 | 1 | 20 | 2 | 7,1 | 0 | 0 | 18 | 15 |
| المجموع | 86 | 100 | 5 | 100 | 28 | 100 | 1 | 100 | 120 | 100 |

من خلال قراءة الجدول تبين أنه توجد نسبة 92,9 % يحبون المطالعة احيانا و يعتبرون العقاب المدرسي تأديبا و نسبة 82،6 % يحبون المطالعة و يعتبرون العقاب تأديبا كذلك ونسبة 80%من المبحوثين ممثلة في أربعة تكرارات لا يحبون المطالعة ويعتبرون العقاب تأديب بينما سجلت نسبة20 % ممثلة في تكرار واحد ، من المبحوثين صرح بأنه لا يحب المطالعة و يعتبر العقاب المدرسي عنفا مقابل نسبة 17،4 % يحبون المطالعة و يرون أن العقاب المدرسي عنفا ونسبة 7،1% من فئة يطالعون أحيانا وهم يرون أن العقاب هو عنف إذن سواء أقبل أو لم يقبل (أو أحب أو لم يحب) المبحوثين ، المطالعة فهم يعتبرون العقاب المدرسي تأديبا مما يدل أن أفكارهم و توجيهاتهم و ثقافاتهم لم تكن بسبب المطالعة و البحوث و الدراسات العلمية و إنما نتيجة لعوامل أخرى أسرية تنشئية أو بحكم التجربة و الخبرة المهنية الميدانية من خلال الاحتكاك بالأطفال لعدة سنوات .

إن حب المطالعة و الاهتمام بالمقروئية أصبح ضعيف الطلب عند المعلم و المتعلم و هذا قد يرجع إلى عدة أسباب قد تتعلق بعامل التكنولوجيا وحداثة وسائل التعلم و التعليم

اليوم هذا من جهة و ترجع من جهة أخرى إلى الظروف المتعلقة بالجانب المادي و الاجتماعي للفرد ، إلا أن المدرسة اليوم تختلف عن مدرسة الأمس فيما يتعلق بالنشاطات الفكرية و التربوية و الثقافية التي تشجع المجال البحثي و الاهتمام بالكتاب و القراءة و لا سيما ما يتعلق بالمناسبات الفكرية و الدينية و الوطنية ، فعدم وجود فضاء مدرسي يهتم بعالم الكتاب و القراءة و كذا عدم وجود مسابقات تشجع على المقروئية و حب الكتاب الأمر الذي ساهم في عدم الاهتمام بالكتاب ، إضافة إلى ذلك وجود الكتاب المتنقل اليوم في عالم التكنولوجيا .

فمجتمع البحث و إن كان اهتمامه بالكتاب و المطالعة حسب ظروفه المادية والاجتماعية إلا أنّه يرى أن العقاب هو وسيلة تأديبية لضبط سلوك المتعلمين و المحافظة على النظام المدرسي ، و هذا ما يؤكد أن القناعة في هذا النوع من الأداة في عملية الضبط المدرسي ترجع إلى التنشئة الاجتماعية الأسرية و مدى تأثيرها و ارتباطها بالتنشئة المدرسية في إتباع أسلوب الضبط العقابي نتيجة للتأثر بالمرجعية الثقافية الخاصة بالمجتمع الجزائري.

**جدول رقم 34:** العلاقة بين اعتبار العقاب تأديب أم عنف عند المبحوثين ووجود مكتبة عندهم .

| وجود مكتبة العقاب | نعم | | لا | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 63 | 84 | 39 | 86,7 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 12 | 16 | 6 | 13,3 | 18 | 15 |
| المجموع | 75 | 100 | 45 | 100 | 120 | 100 |

من خلال الجدول تبين أنه توجد نسبة 86,7 % من المبحوثين ليس لهم مكتبة وهم مع العقاب التأديبي ، ونسبة 84 % من المبحوثين ممن لهم مكتبة ويعتبرون العقاب هو تأديب ، بينما توجد نسبة 16 % لهم مكتبة ويرون أن العقاب هو عنف ونسبة 13,3 % ليس لهم مكتبة ويرون أن العقاب هو عنف .

من خلال القراءة الإحصائية تبين أن أغلبية المبحوثين لهم مكتبة ويمارسون العقاب كوسيلة تأديبية فعالة في التربية .

إن الأستاذ الجزائري رغم اطلاعه ومعرفته بالعديد من النظريات الحديثة في عالم التربية والتعليم إلا انه لازال متأثر بواقعه الاجتماعي وهذا مايجعلنا نتساءل حول اهتمامات الأستاذ في عالم الانترنت ، وتوظيفها في تنمية المعارف وتطوير القدرات الفكرية والمعرفية له أم لأجل الترفيه والخروج عن عالم المتعلم والبحث عن فضاء خاص به بعيدا عن مهامه ووظيفته التربوية والتعليمية ، أين يجد راحته النفسية ،بعيدا عن الضغوطات المهنية والمشكلات السلوكية عند التلاميذ .

**جدول رقم 35 :** العلاقة بين اعتبار العقاب تأديب أم عنف عند المبحوثين ومشاركتهم لشبكة الانترنت .

| شبكة الانترنت / العقاب | نعم | | لا | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 71 | 85,5 | 31 | 83,8 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 12 | 14,5 | 6 | 16,2 | 18 | 15 |
| المجموع | 83 | 100 | 37 | 100 | 120 | 100 |

من خلال الجدول تبين أن نسبة 85,5% من المبحوثين لهم شبكة انترنت بالمنزل ويعتبرون العقاب هو تأديب ، بينما سجلت نسبة 83,8% من المبحوثين ليس لهم شبكة ويعتبرون العقاب هو تأديب ، كما سجلت نسبة 16,2% من المبحوثين غير مشاركين في شبكة الانترنت ويعتبرون العقاب هو عنف ، وسجلت نسبة 14,5% من المبحوثين مشاركين في شبكة الانترنت ويعتبرون العقاب هو عنف .

العقاب هو وسيلة تأديبية في نظر أغلبية المبحوثين ، ولا توجد فروق ذات دلالة واضحة فيما يتعلق بالمشاركة في شبكة الانترنت ، عموما أن العقاب هو تأديب لتقويم السلوك وتعديله وتطبيق القانون والانضباط .

يتضح من خلال التحليل الإحصائي أن نسبة 83,8% من المبحوثين غير مشتركين في شبكة الإنترنت و هذا راجع لعدة أسباب إما لعامل السكن باعتباره غير ملكي و قد يغيره تحت أي ظرف و قد يرجع إلى استعمال الهاتف النقال و الاستفادة من الشبكة بهذا الشكل و هذا في أوقات خاصة فقط أو التوجه إلى النوادي الخاصة بالانترنت و هذا في إطار الضرورة فقط هذا من جهة و من جهة أخرى قد ترجع إلى عدم الاهتمام و هذا قد يرتبط بمتغير سن المبحوثين ، و قد يرجع الأمر إلى عوامل أخرى نجهلها فأغلبية المبحوثين سواء مشتركين أو غير مشتركين في شبكة الانترنت لهم رؤية تأديبية للعقاب

و هذا ما يدل على التأثر في المرجعية الثقافية للمبحوث بالدرجة الأولى فالعقاب من أساليب الضبط الاجتماعي عند غياب فاعلية الأساليب الأخ ·

### 3. نفسيا

**جدول رقم 36: توزيع المبحوثين حسب اختيارهم لمجال التعليم.**

| التكرار / اختيار التعلم | ك | % |
|---|---|---|
| اختياري | 111 | 92,5 |
| إجباري | 9 | 7,5 |
| المجموع | 120 | 100 |

من خلال الجدول تبين أن نسبة 92,5 % من المبحوثين لهم رغبة وميل في اختيار مهنة التعليم مقارنة بنسبة 7،5 % من المبحوثين من ذهبوا للتعليم إجباريا وليس عن رغبة ، أن أغلبية مجتمع البحث من محبي الميدان التربوي وعليه ممارستهم للعمل ليس بدافع ضغوط اجتماعية وإنما عن ميل لذا نتصور أن مرد ودية العمل تكون جد ومقبولة مقارنة بمن يعمل في مهام لا علاقة له به ، إذ تتولد عنده في غالب الأحيان عدم الشعور بالرضا والتفكير في عمل أخر كلما سمحت الفرصة بذلك ·

إن التعليم من المهام المطلوبة كثيرا عند جنس الإناث مقارنة بالذكور في المجتمع الجزائري وهذا ما بينه مجتمع البحث فأغلبيته إناث، لذا اختياره كان عن رغبة وميل دون ضغوطات ،وهذا ما قد يؤثر بشكل ايجابي في الأداء الوظيفي داخل المؤسسة التعليمية فالرغبة في الاختيار تنعكس على الجانب النفسي للموظف ومن ثم على أدائه داخل القسم بشكل خاص والمؤسسة بشكل عام ·

**جدول رقم 37:** توزيع المبحوثين حسب شعورهم بالراحة في العمل.

| التكرار / الشعور بالراحة | ك | % |
|---|---|---|
| نعم | 105 | 87,5 |
| لا | 15 | 12,5 |
| المجموع | 120 | 100 |

أغلبية المبحوثين يشعرون بالراحة في عملهم إذ سجلت نسبة 87,5 % ممن يشعرون بالراحة في المهنة , ونسبة 12,5 % لا يشعرون بالراحة وهذا قد يرجع إلى عدة أسباب قد يكون للرغبة والميل في اختيار العمل له دخل في ذلك وقد يرجع إلى أسباب متعلقة بالعلاقات المهنية داخل المؤسسة أو لضغوط أخرى ذات طابع نفسي أو اجتماعي متعلق بالظروف الخاصة للأستاذ .

إن الشعور بالراحة النفسية يولد الطاقة والدافعية للعمل بشكل ايجابي وفعال داخل الصف الدراسي بالنسبة للأستاذ الناجح في وظيفته ، المتميز بدافع حب النجاح والتقدير والانجاز دافع الانتماء إلى المهام السامية المتمثلة في رسالة التعليم ،دافع حب تحقيق الذات والتميز فالدافعية عند الأستاذ تعكس طاقته الكامنة التي تدفعه إلى رسم أهداف وغايات لتحقيق أحسن تكيف ممكن في بيئته المهنية ، فتكون حالته الفسيولوجية والسيكولوجية ممتازة تجعله يقوم بأنواع معينة من السلوكات في اتجاه معين بعيدا عن التوتر وباتزان تام في الشخصية أين يعكس النموذج المطلوب في وظيفة التربية والتعليم والذي تظهر انعكاسات مجهوداته في عملية الضبط والتحصيل بالنسبة للتلاميذ .

**جدول رقم 38:** توزيع المبحوثين حسب شعورهم بالاغتراب في العمل .

| التكرار / الشعور بالاغتراب | ك | % |
|---|---|---|
| نعم | 12 | 10 |
| لا | 108 | 90 |
| المجموع | 120 | 100 |

تبين من القراءة الإحصائية أن أغلبية المبحوثين يصرحون بأنهم لا يشعرون بالاغتراب في وسطهم المهني و ذلك بنسبة 90 % مقابل نسبة 10 % فقط يشعرون بالاغتراب و هذا راجع لوضعيتهم غير المستقرة في المهنة باعتبارهم مستخلفين فهم يتنقلون من مدرسة لأخرى و ربما يقضون في كل متوسطة مدة قصيرة و بالتالي صعوبة الاندماج و التكيف مع المحيط المهني بشكل عام والصف الدراسي بشكل خاص وكذا صعوبة في تكوين علاقات مع زملائهم مما يجعلهم يشعرون بالاغتراب .

إن الاغتراب هو الشعور بالغربة أو الانسلاخ عن الذات أو عن الآخرين فيصبح الفرد غريبا حتى عن نفسه ، فيفقد القدرة على التأثير في المواقف الاجتماعية المحيطة به كما يعجز عن اتخاذ القرارات أو معرفة ما ينبغي أن يفعله أو إدراك مايراه موجها لسلوكه فينفصل عن مرجعيته الثقافية ويتبنى مفهومات مخالفة مما يجعله غير قادر على مسايرة الأوضاع القائمة كما يستخدم أساليب غير مشروعة وغير مقبولة اجتماعيا في تحقيق الأهداف وهذا ما ينعكس على الأداء الوظيفي بالنسبة للفرد الذي يحس بهذا الاغتراب إلا أن مجتمع البحث في هذه الدراسة بنسبة 90% لا يشعرون بالاغتراب وهذا راجع للرغبة والميل في اختيار المهام من جهة ومن جهة أخرى الخبرة والتجربة في ميدان التعليم لفترة معتبرة تجعل الفرد يتكيف ويندمج في محيطه المهني ويكون فعال في أدائه.

**جـدول رقـم 39** : رأي المبحـوثين فـي العقـاب المدرسـي و علاقتـه بـدافع الـدخول لمجال التعليم .

| الدخول لمجال التعلم / العقاب | اختياري | | إجباري | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 97 | 87,4 | 5 | 55,6 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 14 | 12,6 | 4 | 44,4 | 18 | 15 |
| المجموع | 111 | 100 | 9 | 100 | 120 | 100 |

يتبـين الاتجـاه العـام للجـدول أن 85 % مـن المبحـوثين يعتبـرون العقـاب المدرسـي تأديبـا مقابل15% يرونـه عنفـا ، و عنـد إدخالنـا للمتغير المستقبل و المتمثل فـي طريقـة أو دافـع ممارسـة مهنـة التعلـيم توصـلنا إلـى أن نسـبة 87,4 % مـن المبحـوثين يعتبـرون العقـاب المدرسي تأديبا و ممارستهم لمهنة التعليم كان اختياريا مقابل 55,6 % كان دخولهم لمجال التعلـيم إجباريـا و يـرون أن العقـاب المدرسـي تأديبـا ، بينمـا تمثـل نسـبة 44,4 % من المبحـوثين صـرحوا بـأن العقـاب المدرسي هـو عنـف و كانـت ممارسـتهم لمهنـة التعليم إجبارية مقابل نسبة 12,6 % يرفضـون العقـاب المدرسـي و يعتبرونـه عنفـا و كـان اختيارهم لمهنـة التعليم بمحض إرادتهم ، إذن يتضـح أن مهنـة التعليم هـي رسـالة يجـب علـى المرء أن يقتنـع بهـا لكـي يتمكن من ممارستها و بالتالي العطـاء و هذا ما يثبته الجدول ، بحيث تبين أن المبحـوثين الـذين دخلـوا لممارسـة هذه المهنـة إجباريـا يجهلـون خصـوصـياتها ، وممارسـتها نـاتج عن غيـاب بـديل أخـر فـي مجـال العمـل ، وقـد يظهـر هذا بالنسـبة لـبعض التخصصـات كالهندسـة المدنيـة ، الهندسـة الالكترونيـة ...الخ ليس لهـا علاقـة بـالتعليم إلا أن انتشـار البطالـة وعـدم فتـح مناصـب شـغل تتوافـق و مخرجـات التعليم أدى بـالكثير مـن الأفـراد إلـى الـدخول في ميدان التعليم لامتصاص البطالة بعيدا عن الرغبة والميل في ذلك .

**جدول رقم 40:** العلاقة بين رأي المبحوثين في العقاب المدرسي و رضاهم عن العمل

| الرضا عن العمل / العقاب | نعم | | لا | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 100 | 84,7 | 2 | 100 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 18 | 15,3 | 0 | 0 | 18 | 15 |
| المجموع | 118 | 100 | 2 | 100 | 120 | 100 |

يتضح من خلال قراءة معطيات الجدول أن أغلبية المبحوثين بنسبة 84,7 % هم راضون عن عملهم و يعتبرون العقاب المدرسي تأديبا و نسبة 100% ممثلة في شخصين فقط هم غير راضين عن عملهم و يرون أن العقاب المدرسي تأديبا بينما سجلت نسبة 15,3 % من المبحوثين راضون عن عملهم و يرون أن العقاب المدرسي هو عنف ، إذن سواء انتاب المبحوثين الشعور بالرضا عن عملهم أم لا فهم يعتبرون و يؤيدون العقاب المدرسي في شكله التأديبي .

إن الرضي عن العمل من الدوافع النفسية التي تدفع بالفرد إلى الاجتهاد في العمل مما ينعكس ايجابيا على مرد ودية المؤسسة ، و يتضح من الجدول أن مجتمع البحث أغلبهم يرون أن العقاب هو تأديب في الوسط المدرسي و هذا باختلاف متغير الرضا عن العمل مما يفسر مدى تأثير التنشئة الأسرية و التنشئة المدرسية للمبحوثين باعتبار العقاب وسيلة تأديبية لضبط السلوك و المحافظة على النظام العام .

فالعقاب وسيلة لردع التلاميذ من الإقدام على الوقوع في الأخطاء أو التقصير ، فالتفاوت في شدّته حسب الخطأ الذي قام به التلميذ إذ يقول" **أحمد يوسف** " :"أن التربية الحديثة ترى أن العقاب ضرورة من ضرورات التربية و لكن يجب أن يختلف في قوته و شدته و نوعه حسب الذنب نفسه ، إذ هو من أنواع الألم يقصد لذاته لكي يحس به الذي قصر أو أهمل أو خرج عن القانون أو العرف أو التقاليد فلا يعاود ما اقترف أو يعود إلى ما عمل" [1] .

---

[1] . محمد حسن العمايرة : **الفكر التربوي الإسلامي** ، دار المسيرة ، الأردن ، ط 1 ، 2009 ، ص 372 .

عموما فإن التربية بالعقوبة هي أخر الوسائل التي يستخدمها المربين إذا لم تنجح الوسائل الترغيبية الأخرى ، و جاءت العقوبة على أسس سليمة ،فتعديل السلوك الخاطئ بهذه الطريقة يعد تأديبا قبل أن يكون عقوبة ، فمبدأ الثواب والعقاب ضروري في عملية التكوين والتنشئة لان الناشئة تختلف في تكوينها العقلي والنفسي والجسدي ، فكل فرد له خصائص خاصة في تكوينه الشخصي مما تجعل أسلوب تربيته وتنشئته قد يختلف عن فرد أخر ،فهناك تلاميذ يتم تقويم سلوكهم وضبطهم داخل القسم بالتوجيه والإرشاد فقط وهناك نماذج أخرى تتطلب نوع من القسوة لأجل تفعيل عملية الضبط و الالتزام بالنظام المدرسي فتفعيل العقاب على بعض المتعلمين بشروط معينة كمراعاة السن والجنس والحالة الصحية الجسدية والنفسية للمتعلم وكذا ظروفه الاجتماعية ...الخ، على الفاعل التربوي أخذها بعين الاعتبار حتى تظهر الآثار الايجابية لعملية التقويم والتعديل ومن ثم التحصيل .

**جدول رقم 41:** العلاقة بين اعتبار العقاب تأديب أم عنف عند المبحوثين وشعورهم بالاغتراب في العمل .

| الشعور بالاغتراب / العقاب | نعم | | لا | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 10 | 83,3 | 92 | 85,2 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 2 | 16,7 | 16 | 14,8 | 18 | 15 |
| المجموع | 12 | 100 | 108 | 100 | 120 | 100 |

يتبين من معطيات الجدول أن نسبة 85,2 % من المبحوثين يصرحون أنهم لا يشعرون بالاغتراب في عملهم ويرون أن العقاب هو تأديب مقابل 83,3 % يشعرون بالاغتراب و لكن يرون أن العقاب المدرسي وسيلة تأديبية لابد منها في حين صرحت نسبة ضئيلة قدرت بـ 16,7 % بأنها تشعر بالاغتراب في العمل و تنبذ العقاب المدرسي و تعتبره عنفا يمارس على المتعلم مقابل14,8 % لا تشعر بالاغتراب في ممارستها لعملها التربوي و تصرح بأنها ترى أن ممارسة العقاب في الوسط المدرسي عنفا ، لا يجب اللجوء إليه و بالتالي لا يؤثر متغير الاغتراب في رأي المبحوثين من حيث اعتباره عنفا أو تأديبا .

إنّ الطفل في مراحله العمرية الأولى يغلب عليه سرعة التأثر و الانقياد و يسهل على المربين تهذيب سلوكه و تعديله ، إذا لم يغرس فيه الصفات السلبية البعيدة عن القيم و المعايير الخاصة بمجتمعه ، و عليه فالمربي قد يتمكن من جعل العادات الحسنة طبيعة ثابتة و مستمرة فيه و هذا بفعل المدح و التشجيع و القدوة الحسنة ، و كذا الاهتمام بالمراقبة و المتابعة و التقويم ، فهي مطالب تربوية ضرورية ، فعلى المربي أن يبدأ بنظرة فهمسة فكلمة طيبة ، ثم التأديب كخيار نهائي إن لم تنجح باقي الأساليب التربوية سالفة الذكر ولابد من التدرج في اختيار أساليب التربية و التأديب مع مراعاة الفروق الفردية و الانتماء الثقافي و الاجتماعي وكذا المرجعية الدينية لكل فرد .

" فالسلوك البشري العادي ليس مثالي و إنما فيه الصواب و الخطأ لذا فمحاولة تصحيح سلوك المتعلم أمر مهم، و الأخطاء السلوكية البشرية يمكن إرجاعها إلى ثلاث أسباب وتتمثل فيما يلي "[1] .

- سبب معرفي فكري متمثل في عدم امتلاك فكرة صحيحة وواضحة عن الشيء فيتصرف بتلقائية تؤدي به إلى الخطأ .
- السبب المهاري العملي و المتمثل في عدم امتلاك المهارة الكافية التي تمكنه من إتقان العمل الموكل إليه .
- السبب الذاتي النفسي و المتمثل في تعمد ارتكاب الخطأ عنادا و استكبارا فقدرة المربي على تحديد سبب الخطأ المرتكب من قبل المتعلم يسهل عليه التعامل معه و تدريبه على تجنب تكرار الخطأ .
- فالطفل يحتاج إلى بيان و تعلم أمور حياته بصورة سليمة، ترتكز على الرفق و اللين
- فالتأديب يهدف الحصول على فرد بناء و صالح في المجتمع.

---

[1] . جمال الخالدي : تربية الأطفال في الإسلام ، دار وائل ، الأردن ، ط 1 ، 2011 ، ص 292.

**المطلب الثاني: بناء و تحليل جداول الفرضية الثالثة:**

**الفرضية الثالثة : التكوين البيداغوجي للأستاذ يحدد موقفه من ممارسة العقاب داخل القسم في شكله التأديبي أو العنفي .**

**جدول رقم 42:** توزيع المبحوثين حسب رأيهم في كفاية مدة التكوين.

| التكرار / مدة التكوين | ك | % |
|---|---|---|
| كافية | 106 | 88,3 |
| غير كافية | 14 | 11,7 |
| المجموع | 120 | 100 |

تبين معطيات الجدول أنّ من 120 مبحوث فان نسبة 88,3 % يصرحون بأن التكوين كافي مقابل نسبة 11,7 % منهم يعتقدون أن مدة التكوين غير كافية بالنسبة للأستاذ إذن فأغلبية الأساتذة يعتبرون مدة التكوين كافية لتأدية مهامهم التربوية والتعليمية .

إن التكوين مرحلة مهمة في الحياة المهنية لكل موظف سواء تعلق بالتكوين الأولي وهو يمثل القاعدة الأساسية بالنسبة له ، أو التكوين أثناء الخدمة والذي يظهر في عدة تربصات يخضع لها الأستاذ لأجل اكتساب مهارات وخبرات متعلقة بالمهام التدريسية بهدف تجديد القدرات المعرفية ذات الصلة بالميدان التربوي والمهني ليتمكن من معرفة مختلف التقنيات التكنولوجية و التحكم فيها ذات الصلة بالاختصاص حتى يكون مطلعا و قادرا على تقديم دروسه بنجاح مع التحكم في مادته وفي قسمه بشكل عقلاني وايجابي وهذا بفضل الدورات التكوينية وحضور الملتقيات و الندوات والأيام الدراسية المفعلة في الوسط التروي والتعليمي سواء على المستوى الداخلي للمؤسسة التعليمية أو على المستوى الخارجي لها .

**جدول رقم 43:** توزيع المبحوثين حسب رأيهم في وجود خرجات ميدانية أثناء التكوين

| التكرار / وجود خرجات ميدانية | ك | % |
|---|---|---|
| نعم | 70 | 58,3 |
| لا | 48 | 40 |
| بدون إجابة | 2 | 1,7 |
| المجموع | 120 | 100 |

يتبين من خلال الجدول أن نسبة 58,3 % من المبحوثين صرحوا بوجود خرجات ميدانية أثناء تكوينهم بينما سجلت نسبة 40 % من المبحوثين صرحوا بعدم وجود خرجات ميدانية ونسبة 1،7% من فئة بدون إجابة و يمكن أن نفسر هذا التباين لنوعية لتكوين الجامعي و للتخصصات، فالتخصص المرتبط بالتعليم و الذي سيوجه من خلال المتكون مباشرة لمهنة التعليم يجب أن تبرمج ضمنه الخرجات الميدانية بغرض الاحتكاك و التفاعل المباشر مع المتعلم و في المقابل لا تبرمج هذه الخرجات الميدانية في تخصصات أخرى .

فالتعرف على المتعلم والتفاعل معه ضمن التكوين الأولي بالنسبة للأستاذ أمر مهم لذا نجد ارتفاع نسبة العنف في الوسط المدرسي في تزايد مقارنة بالماضي ولا سيما في مرحلة المعاهد التكنولوجية الخاصة بالتكوين سابقا ، الأمر الذي يوضح أن التفاعل مع المتعلم وكيفية إيصاله المعلومات ومعرفة طرق ضبطه بفعل عملية التكوين الخاصة بالأستاذ أمر في غاية الأهمية .

**جدول رقم 44:** توزيع المبحوثين حسب رأيهم في مدى مطابقة محتوى التكوين و الواقع المهني.

| التكرار / وجود علاقة | ك | % |
|---|---|---|
| نعم | 58 | 48,3 |
| لا | 39 | 32,5 |
| بدون إجابة | 20 | 2,5 |
| المجموع | 120 | 100 |

توضح بيانات الجدول أن أغلبية المبحوثين يصرحون بوجود علاقة أو تطابق بين محتوى تكوينهم و الواقع المهني و ذلك بنسبة 48,3 % مقابل نسبة 32,5 % يصرحون بعدم وجود علاقة و نسبة 2,5 % بون إجابة ، إذن يصرح أغلبية المبحوثين بوجود علاقة بين مضمون التكوين و الوسط المهني (التعليم) و هذا ما تبين من خلال هذه التصريحات أن معظم المبحوثين هم من خرجي مدارس تكوين الأساتذة أو حاملين لشهادات في اللغات إضافة إلى خرجي المعاهد التكنولوجية سابقا أين يظهر الجانب النظري والتطبيقي في عملية التكوين عندهم بشكل واضح ،فيتعلم الأستاذ عملية التفاعل وتوصيل المعلومات داخل القسم بكفاءة عالية ، لان الأداء لكي يكون ذا اثر فعال لابد وان يتصف بكفاية عالية وان الكفاية ترتبط بالمقدرة على العمل بمستوى معين من الأداء كما ترتبط بسلوك أدائي يتصف بدرجة من القبول للقيام بمقتضيات أفعال الأستاذ في الموقف التعليمي ألتعلمي ،فالاهتمام بالإعداد الجيد للأستاذ ينعكس على الأداء التربوي والتعليمي في المؤسسات التعليمية بالدرجة الأولى ، وعلى تطور وتقدم المجتمعات بالدرجة الثانية، فتقدم الشعوب يرجع أساسا إلى التربية والتعليم بشكل عام والى الاهتمام بالمدرسة والمدرس بشكل خاص مما يجعل الدول تحظى بالتطور و التقدم .

**جدول رقم45:** رأي المبحوثين في طبيعة التكوين أثناء الممارسة المهنية.

| طبيعة التكوين / التكرار | ك | % |
|---|---|---|
| تكوين داخلي مع الأساتذة (1) | 16 | 13,3 |
| تكوين بيداغوجي مع مفتش المادة (2) | 29 | 24,2 |
| بدون إجابة | 36 | 30 |
| التكوين الأول مع الثاني | 39 | 32,5 |
| المجموع | 120 | 100 |

و للتعرف أكثر على طبيعة و نوعية التكوين قمنا بوضع الجدول التالي و الذي يبين أن نسبة 32,5 % من المبحوثين يصرحون بأن تكوينهم المهني جمع بين التكوين الداخلي مع الأساتذة و التكوين البيداغوجي مع مفتش المادة مقابل نسبة 24,2 % صرحوا بخضوعهم لتكوين بيداغوجي مع مفتش المادة فقط ، ونسبة 13,3 % منهم صرحوا بأن تكوينهم كان داخليا مع الأستاذة فقط ، إذن فالأساتذة المبحوثين قد خضعوا للتكوين أثناء ممارستهم المهنية سواء كان داخليا مع الأساتذة أو بيداغوجيا مع مفتش المادة أو الاثنين معا مما يؤهلهم على اكتساب معلومات و تجربة و طريقة منهجية في إلقاء الدرس و التفاعل مع التلاميذ ، إضافة إلى المعارف النظرية يتم تدريب الأساتذة على الأداء و الممارسة ، وكذا تزويدهم بخبرات تعليمية على شكل كافيات محددة تساعدهم على أداء أدوارهم التعليمية الجديدة بشكل جيد، كما يتعلمون كل ما يتعلق بسلوك الأستاذ الذي يتضمن إتقان المعارف والمهارات و الاتجاهات التربوية العامة اللازمة لأداء المهام والواجبات و النشاطات التدريسية المطلوبة منه بأقل وقت وجهد وكلفة .

**جدول رقم 46:** توزيع المبحوثين حسب رأيهم في اعتبار الضعف في التكوين عند الأستاذ هو السبب في اختيار أسلوب العقاب لضبط التلميذ .

| التكرار / الضعف في التكوين هو السبب في اختيار العقاب | ك | % |
|---|---|---|
| نعم | 40 | 33,3 |
| لا | 73 | 60,8 |
| بدون إجابة | 7 | 5,8 |
| المجموع | 120 | 100 |

تبين معطيات هذا الجدول أن أغلبية المبحوثين وهذا بنسبة 60،8 % لا يعتبرون ضعف تكوين الأستاذ سببا في لجوئه لأسلوب العقاب لتحقيق الضبط المدرسي و المحافظة على النظام في القسم ، كما سجلت نسبة 33,3% يؤكدون أن اعتماد الأستاذ على أسلوب العقاب في القسم راجع لضعف تكوينه ، وسجلت نسبة 5,8% دون إجابة إذن ضعف التكوين البيداغوجي للأساتذة لا يؤثر على المبحوثين في اختيار أسلوب العقاب وممارسته على المتعلمين في القسم .

يلعب الأستاذ دورا بالغ الأهمية في عمليتي التعليم والتعلم بل يتعدى دوره إلى كامل العملية التربوية و بالتالي إلى عملية تنشئة الأجيال سواء في نظام التربية التقليدية أو الحديثة وفي كل المجتمعات النامية منها والمتقدمة ، فالأستاذ هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية خاصة إذا خضع إلى تكوين وإعداد قوي أين يتمكن من التغلب على ثغرات المنهج الضعيف فيثريه ويصلحه أما الأستاذ ضعيف التأهيل والإعداد فيصعب عليه تحقيق أهداف العملية التعليمية ، لذا على المنظومة التربوية الاهتمام بالإعداد المعرفي و المهني للأستاذ لرفع كفاياته وقدراته ومهاراته حتى يؤدي وظيفته بكفاءة عالية فهو مسؤول عن مواجهة التحديات التربوية الجديدة التي تقتضي أستاذا متجددا في أدواره

**جدول رقم 47:** تأثير مدة التكوين على رأي المبحوثين في اعتبار العقاب المدرسي تأديبا أم عنفا .

| مدة التكوين / رأي المبحوثين | سنة | | سنتين | | ثلاث سنوات وأكثر | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 4 | 66,7 | 30 | 90,9 | 68 | 84 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 2 | 33,3 | 3 | 9,1 | 13 | 16 | 18 | 15 |
| المجموع | 6 | 100 | 33 | 100 | 81 | 100 | 120 | 100 |

يتضح من خلال الجدول أنه كلما ارتفعت سنوات التكوين ارتفعت نسبة المبحوثين الذين يعتبرون العقاب المدرسي تأديبا حيث تمثل 90.9% نسبة الأساتذة المبحوثين الذين يعتبرون العقاب في الوسط المدرسي تأديبا و خضعوا للتكوين مدة سنتين و في المقابل نلاحظ أن 33,3% من المبحوثين يعتبرون العقاب المدرسي عنفا و كانت مدة تكوينهم سنة واحدة فقط ، إذن كلما ارتفعت مدة التكوين زادت خبرة الأساتذة و زاد احتكاكهم و تفاعلهم بالوسط المهني المدرسي مما يجعلهم يكونون اتجاها و اكتساب سلوكات تجعلهم يتمكنون من فرض النظام بالقسم عن طريق العقاب في شكله التأديبي لا التعنيفي .

اهتمت المنظومة التربوية بتكوين الأساتذة فوجدت العديد من المعاهد تهدف إلى ضمان أحسن تكوين معرفي و بيداغوجي للأساتذة و التي لا تتناقض و متطلبات المجتمع، فمن الضروري توفير معرفة مستمرة و ثقافة تربوية للأستاذ

و هـو يـزاول مهنتـه و عـدم الاكتفـاء بتكوينـه المهنـي و الأكـاديمي السـابق هـذا من جهة، و من جهة أخرى نتيجة حتمية لواقع النظام التربوي الجزائري و استجابة للنظرة الحديثة للأستاذ الذي يجب أن يتطور وفق المنظور العالمي و التوقعات في مجال التطور العلمي التربوي و كذا تزويده بالمعطيات العلمية التربوية لمواكبة تطورات العصر، و التعرف على مدى توافر الكافيات اللازمة في عملية التدريس لدى الأستاذ و بيان مدى اختلافها باختلاف تخصص الأستاذ فالتكوين هو عملية بحث و تطوير في الجانب المعرفي و المهني للأساتذة و هو ضروري نتيجة للتغيرات التي تحدث في المجتمعات و تنعكس على جميع المستويات و الملاحظ في هذا الجدول نتيجة للقراءة الإحصائية أن الأستاذ الجزائري إضافة إلى تكوينه الأكاديمي فهو يخضع للتكوين أثناء الخدمة لأجل زيادة كفاءته و هذا بمتابعة التطور التكنولوجي الذي يعد أساس التطور الاجتماعي، و كذا تطوير المهارات الخاصة بعملية التدريس، و تحقيق النمو الشخصي و الذاتي للأستاذ و تحقيق التنمية المهنية و تطوير التربوية و التعليم على المستوى العالمي و تظهر ايجابيات هذه العملية في مدى اهتمام الأستاذ بالمتعلمين و إدراكه للفروق الفردية كما يشجع التفاعل الايجابي في عملية التواصل داخل القسم بينه و بينهم من جهة و بين بعضهم البعض من جهة أخرى، كما يشجع التقويم الذاتي و توجيه المهارات و تشجيع النشاطات التعاونية و يعلمهم السلطة و المسؤولية و اتخاذ القرارات .

بفعل عملية التكوين يتم اكتساب معرفة و خبرة لدى الفاعل التربوي، مما تظهر فعالياته في الصف الدراسي، و لا سيما في كيفية إدارة الصف و ضبطه و التفاعل معه. لذا فالمبحوثين لهم رؤية ايجابية واضحة فيما يتعلق بالممارسة العقابية في الوسط المدرسي و هذا في الجانب التأديبي و التهذيبي للمتعلم.

**جدول رقم 48 :** العلاقة بين رأي المبحوثين في اعتبار العقاب تأديب أم عنف وتكوينهم أثناء العمل .

| التكوين أثناء العمل رأي المبحوثين | نعم | | لا | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 91 | 85,8 | 11 | 78,6 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 15 | 14,2 | 3 | 21,4 | 18 | 15 |
| المجموع | 106 | 100 | 14 | 100 | 120 | 100 |

تبين معطيات الجدول و الذي يبين تأثير التكوين البيداغوجي أثناء العمل على رأي المبحوثين في العقاب المدرسي أن نسبة 85,5 % هي نسبة المبحوثين الذين يصرحون بأنهم خضعوا لتكوين بيداغوجي أثناء تأديتهم لمهامهم رغم ذلك فهم يؤيدون العقاب المدرسي و يعتبرونه تأديبا ،وسجلت نسبة 78،6% من المبحوثين ممثلة في 11 تكرار صرحوا بعدم خضوعهم للتكوين وهم مع فكرة العقاب هو تأديب و في المقابل صرح 21,4 % من المبحوثين أنهم لم يخضعوا للتكوين أثناء عملهم و يعارضون العقاب المدرسي و يعتبرونه عنفا، كما سجلت نسبة 14،2 % من المبحوثين خضعوا للتكوين أثناء العمل وهم يرفضون العقاب ويعتبرونه عنفا، فالتكوين لم يؤثر في اتجاهات و سلوكات المبحوثين في اعتبار العقاب عنفا ، فأغلبية المبحوثين يعتبرونه تأديبا رغم انه مرفوض بموجب قرار وزاري .

لقد انطلقت المعاهد التكنولوجية مع المخطط الرباعي الأول (1970-1973) [1]، و هذا بالتركيز على المبادئ الأساسية التالية: التدريب المكثف، التجديد في التدريب، الحاجة الملحة إلى الإعداد و التدريب، وقد وضعت تحت وصاية الوزارات المختلفة المعنية بالقطاعات الكبرى للنشاط الوطني، فهي مؤسسات ذات طابع إداري يدير كل واحد منهما مجلس الإدارة كامل الاستقلال و الحرية في إعماله و توجيهاته، فهو لا يخضع لسلطات التعليم العالي ، و في قطاع التربية و التعليم تهدف هذه المعاهد إلى إنشاء تكوين الأنماط التالية من الإطارات و هي:

المعلمين المساعدين و المدرسين ، المعلمين، أساتذة التعليم المتوسط ، المفتشين و مدة تكوين أساتذة التعليم المتوسط هي ثلاث سنوات منها سنة في الميدان بهدف إعدادهم لوظيفة التعليم و هذا في أيطار التكوين الأولي .

إلا أنّه تم غلق هذه المعاهد و انتهاج الاتجاه العالمي السائد اليوم الذي يذهب إلى توحيد مصادر تكوين المعلمين و المكونين الآخرين تحت إطار لمختلف مراحل التعليم في الجامعات لأجل النهوض بالتعليم، إلا أن الممارسة التدريبية في المدرسة الجزائرية اليوم و لاسيما مع مختلف العوامل الخارجية ذات التأثير السلبي على النشاط المهني داخل الوسط المدرسي، تعاني من العديد من المشاكل التربوية و التعليمية، فالملاحظ كثرة المشكلات السلوكية، و ازدياد ظاهرة العنف و الرسوب و التسرب المدرسي، فكلها ظواهر عرفتها المدرسة الجزائرية بشكل متكرر و متزايد، لذا فإعادة النظر في مسالة تكوين الأستاذ و الاهتمام بتأهيله قبل ممارسة وظيفة التعليم مسايرة مع مختلف التطورات التي مست عالم التربية و التعليم عالميا، كما أن أغلبية المبحوثين يحبذون مرحلة التكوين بالمعاهد التكنولوجية للتربية في الجزائر و قد ترجع بالدرجة الأولى إلى ضعف التكوين في الجانب النفسي لدى المربي مما يجعله غير قادر على مسايرة الأحداث الطارئة في المجال التربوي لغياب الوعي التربوي، و هذا ما يؤدي إلى فشل المنظومة التربوية في تطبيق برامجها و نظامها المتطور.

---

[1]. - رابح تركي، مرجع سابق، ص ص466-467.

و للأسرة و المجتمع دور فعال في نجاح المنظومة التربوية ناهيك عن المشاكل الاجتماعية التي يعاني منها المتعلم، و كذا فقر بعض المدارس الجزائرية للوسائل و التجهيزات العلمية الحديثة، إضافة إلى قلة النظافة و سوء التسيير و عدم توفير المياه و الكهرباء و المواصلات و أجهزة التدفئة ...الخ في بعض المدارس من القطر الوطني

**جدول رقم 49 :** رأي المبحوثين في اعتبار العقاب تأديب أم عنف و علاقته بمتغير ضعف التكوين هو سبب في ممارسة أسلوب العقاب في القسم .

| ضعف التكوين هو سبب في ممارسة العقاب / العقاب | نعم | | لا | | بدون إجابة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| العقاب هو تأديب | 33 | 82,5 | 63 | 86,3 | 6 | 85,7 | 102 | 85 |
| العقاب هو عنف | 7 | 17,5 | 10 | 13,7 | 1 | 14,3 | 18 | 15 |
| المجموع | 40 | 100 | 73 | 100 | 7 | 100 | 120 | 100 |

يتضح من خلال الاتجاه العام للجدول أن نسبة 85 % من المبحوثين يرون أن العقاب هو تأديب منهم نسبة 86,3 % يرون أن ضعف تكوين الأستاذ ليس سبب في ممارسة العقاب داخل القسم ونسبة 82،5 % يرون أن ضعف تكوين الأستاذ هو سبب في ممارسة العقاب داخل القسم من طرف الأستاذ ، كما سجلت نسبة 15% من المبحوثين مع فكرة العقاب هو عنف تمثلت في17،5 % يرون أن ضعف تكوين الأستاذ سبب في ممارسة العقاب ونسبة 13،7 % من المبحوثين لايرون أن الضعف في التكوين عند الأستاذ هو سبب في ممارسة العقاب في القسم ، إذن سواء صرح المبحوثين بأن متغير ضعف تكوين الأستاذ سبب في ممارسة العقاب داخل القسم من طرف الأستاذ أم لا فأغلبيتهم

يعتبرون العقاب المدرسي تأديبا وليس عنفا و منه نستنتج أنه لا علاقة لضعف التكوين لدى بعض الأساتذة بممارستهم للعقاب المدرسي على التلاميذ في المؤسسات التعليمية .

يعتبر التكوين بكل أنواعه من مقومات التنمية الاجتماعية التي تعد مطلب حضاري في وقتنا الحالي فإعداد الفرد و تأهيله و استمرارية تكوينية وفق مستجدات المجتمع مطلب مهم للتنمية الاجتماعية، فهي الوسيلة التي تهيؤ الفرد لأداء مهامه بشكل جيد فهو يحدث جملة من التغيرات و تنمية معارف و مهارات خاصة بالفرد في إطاره المهني و هذا بالجمع بين التكوين النظري و التكوين التطبيقي.

فالتكوين في المجال التربوي و ألتعلمي هو إعداد المدرس الناشئ إعداد محكما و فاعلا مع الاهتمام به قبل مباشرة الخدمة، و يستمر هذا الاهتمام خلال مراحل الحياة المهنية أثناء الخدمة لرفع مستواه الثقافي و المهني و توظيفه في الصف الدراسي.

فمجتمع البحث يرى العقاب وسيلة تأديبية لأجل ضبط الصف الدراسي و تفعيل العملية التعليمية، ، فالتكوين البيداغوجي للمدرس يكسبه مختلف المهارات و الأساليب الفاعلة في عملية التواصل و التفاعل مع المتعلم و كذا توظيف طرق تدريس حديثة لإيصال المعلومات و توضيحها لهم.

**المبحث الثالث: بناء و تحليل الجداول المتعلقة ببيانات أولياء التلاميذ.**

**المطلب الاول: بناء وتحليل جداول البيانات العامة.**

**جدول رقم 50 :** توزيع المبحوثين حسب الجنس .

| التكرار / الجنس 1 | ك | % |
|---|---|---|
| ذكر | 109 | 49,5 |
| أنثى | 111 | 50,5 |
| المجموع | 220 | 100 |

يشير الجدول إلى أن مجتمع البحث من الأولياء ينقسم إلى فئتين تمثل فئة الإناث حوالي 50,5% أما الذكور فنسبتهم 49,5 % وهي نسب متقاربة إلى حد كبير، و قصدنا من هذا التساوي أن نرى رأي الأولياء حول جدوى العقاب على أبنائهم منطلقين من افتراض هام وهو إن كان العقاب في نظرهم تأديب آم عنف ، ومعرفة فيما إذا كانت هناك ضوابط لهذا العقاب وانه ضروري أم لا .

إن أولياء التلاميذ لهم دور فعال في تعزيز ودعم الأداء الوظيفي المدرسي ، فمشاركتهم الفعالة تعد طريقا إلى تحقيق النمو في مختلف المجالات في المجتمع المحلي بشكل خاص و المجتمع الكلي بشكل عام ، كما أنها بمشاركتها الايجابية لها ،تعد قوة دفع ومساندة بفعل تأييد ماتقدمه من مناهج وبرامج لأجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية فهناك مسؤولية تعاونية بين المؤسستين في عملية تنشئة وتربية الناشئة و الارتقاء بها لذا فالاهتمام الأسري لا يجب أن يقتصر على احد الأولياء فقط بل لابد من الاهتمام الكلي من طرف الولدين اتجاه الأبناء .

**جدول رقم 51 :** توزيع المبحوثين حسب السن.

| الجنس / التكرار | ك | % |
|---|---|---|
| [ 40.32 ] | 51 | 23,2 |
| [49.41 ] | 120 | 54,5 |
| [ 59.50 ] | 45 | 20,5 |
| [ 60 فأكثر] | 4 | 1,8 |
| المجموع | 220 | 100 |

من خلال بيانات الجدول أعلاه نلاحظ أن أغلبية المبحوثين من أولياء التلاميذ سنهم يتراوح بين [ 49.41] سنة، وتقدر نسبتهم ب 54,5% أما الأقلية منهم فسنهم يفوق 60 سنة وتشير هذه المعطيات إلى أن هذا العمر هو سن عطاء الأولياء تجاه أبنائهم .

إن الخبرة والتجربة مع مدرسة الحياة تجعل الفرد يدرك معنى وقيمة المسؤولية التي قد يمنحها له القدر والتي تتجلى في وجود الأبناء ،فقد قال الله تعالى : "المال والبنون زينة الحياة الدنيا والباقيات الصالحات خير عند بك ثوابا وخير أملا "[1]، فالأولاد هم نعمة من الخالق على الأسرة الاهتمام بتنشئتهم بشكل ايجابي لأنها المسؤول الأول عن عملية التربية والتكوين في حياة الطفل ، بفعلها يتعلم أنماط الحياة إذ تساعده على تحقيق مطالب النمو بصفة عامة و النمو الاجتماعي بصفة خاصة ، فتجعل منه شخص متزن داخليا وله استعداد بتبني جميع الوضعيات، أين تسهل له عملية التكيف والاندماج مع البيئة الاجتماعية ، وهذا بتفعيل جملة من الأساليب التربوية التي تراها الأسرة فعالة في عملية التنشئة الاجتماعية ، لذا فالعمر الزمني للأولياء قد يلعب دور مهم في هذه العملية ولاسيما مع الفئة الغالبة في مجتمع البحث حسب المعطيات الإحصائية للجدول .

---

[1]. القران الكريم، سورة الكهف، الآية 46

**جدول رقم52** : توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي .

| المستوى التعليمي / التكرار | ك | % |
|---|---|---|
| أمي | 7 | 3.2 |
| ابتدائي | 8 | 3,6 |
| متوسط | 61 | 27,7 |
| ثانوي | 80 | 36,4 |
| جامعي | 64 | 29,1 |
| المجموع | 220 | 100 |

من خلال معطيات الجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة كبيرة من أولياء التلاميذ ذوي مستوى ثانوي وذلك بنسبة 36.4% وفي المرتبة الثانية يأتي مستوى جامعي بنسبة 29.1% ثم نسبة 27,7 % مستوى متوسط ونسبة 3,6 % ابتدائي ، ونسبة 3,2 % أميّ .

هناك تنوع في المستوى التعليمي للأولياء مما يتسنى لنا معرفة الأساليب التربوية المعتمدة في الدور التربوي الأسري ومدى فاعليتها في عملية التنشئة.

إن الصور السلبية لبعض أساليب الأسرة الناتجة عن جهل الوالدين بأساليب التربية السليمة لها تأثير سلبي مباشر على تربية وتكوين الناشئة ، ويعتبر العامل الثقافي والتعليمي لها من أهم العوامل المؤثرة في وظائفها ، فالأسرة التي تتمتع بثقافة ووعي هي أكثر قدرة على التفاعل كوحدة اجتماعية ، كما يظهر آثار ذلك في اختيار أساليب تنشئة فعالة ومناسبة لجنس وسن الفرد أين تترتب عنها نتائج ايجابية في الحصول على ناشئة بناءة وصالحة وهادفة في الحياة ، أما الأسرة التي تتفاوت في المستوى الثقافي والتعليمي قد تعاني من تشتت في العلاقات بين أفرادها لان التواصل بين جيل الآباء والأبناء يكون صعب بينما إذا تشبع الوالدين بدرجة معينة من الثقافة فهذا يسهل عملية الاتصال والتواصل بين الجيلين .

**جدول رقم 53 :** توزيع المبحوثين حسب عدد الأولاد.

| عـــــــدد الأولاد / التكرار | ك | % |
|---|---|---|
| [ 2 ، 0 ] | 48 | 21,8 |
| [ 5 ، 3 ] | 139 | 63,2 |
| [ 6 ، فأكثر] | 33 | 15 |
| المجموع | 220 | 100 |

من خلال الجدول سجلت نسبة 63,2 % من المبحوثين عدد أولادهم يتراوح بين ثلاثة إلى خمسة أبناء ، ثم نسبة 21,8 % أولادهم من واحد إلى اثنان ونسبة 15% من ستة أبناء فأكثر .

أغلبية المبحوثين لهم أولاد مما يبين أنهم مسؤولين على التربية داخل الأسرة وهم يمارسون أساليب تربوية لتنشئة أبنائهم وتربيتهم ، وعليه فمهامهم في المدرسة قد يوازي المهام في الأسرة ، انطلاقا من المرجعية الدينية والثقافية للفرد الجزائري نجد من خصائص الأسرة الجزائرية إنجاب الأبناء وقد أشار الباحث "مصطفى بوتفنوشت" [1] إن الأسرة الجزائرية ممتدة سميت في الحضر بالدار الكبرى ، بينما في البدو بالخيمة الكبرى وعدد أفرادها و الأب أو الجد هو القائد الروحي لها . يتراوح بين الستين والعشرين شخص أو أكثر.

بتغير المجتمع وهذا بتأثير جملة من العوامل ظهرت نظرة جديدة فيما يتعلق بالإنجاب كتباعد الولادات و إنجاب عدد محدود من الأبناء حسب إمكانيات وقدرات الأسرة وكذا صحة الأم ، إضافة إلى خروج المرأة للعمل وما ترتب عنه من مسؤوليات جديدة أثرت على الوظيفة الإنجابية للأسرة ، هي خلفية ثقافية جديدة للأسرة الجزائرية مسايرة للوضع العام .

---

[1] .مصطفى بوتفنوشت ، مرجع سابق ، ص19

**المطلب الثاني : بناء الجداول المتعلقة بالفرضية الخاصة بأولياء التلاميذ.**

**الفرضية الرابعة:** أولياء التلاميذ يوافقون على ممارسة العقاب داخل القسم إذا كان عادلا و مناسبا لسن التلميذ ونوع خطئه.

**جدول رقم 54** : توزيع المبحوثين حسب تقييمهم لتحصيل أبنائهم .

| التقييم / التكرار | ك | % |
|---|---|---|
| ضعيف | 13 | 5,9 |
| متوسط | 95 | 43,2 |
| حسن | 47 | 21,4 |
| جيد | 65 | 29,5 |
| المجموع | 220 | 100 |

أغلبية المبحوثين بنسبة 43,2 % يرون أن تحصيل أبنائهم متوسط ونسبة 29,5% جيد ونسبة 21,4 % حسن ونسبة 5,9 % ضعيف .

إن الأسرة هي المسؤول الأول عن عملية التربية والتكوين بالنسبة للأبناء وهذا في مختلف مجالات الحياة ولاسيما مرحلة التعليم ،فالرقابة الأسرية ومتابعة الأعمال المدرسية وهذا بتنظيم الوقت للابن بين اللعب والمراجعة آمر مهم ولابد منه ،فالكثير من الأسر تهمل دورها التعليمي لأبنائها وتجعله من مهام المدرسة فقط ، إلا أن التغيرات الحديثة وخاصة مع الإصلاحات التربوية وظهور مشكلة البرامج المكثفة ، تنبهت الأسرة وأصبحت تساعد أبناءها بفعل الساعات الإضافية لأجل تحسين المستوى للابن ،وهذا نجده عند بعض الأمهات العاملات التي ليس لهن وقت كافي للاهتمام بالجانب التعليمي للابن ، وكذلك عند الأمهات ذوي المستوى التعليمي المحدود إذ تصعب عليهن عملية المراجعة خاصة مع حداثة الدروس والاختلاف في البرامج والمناهج ، أما الآباء فنادرا مانجدهم يراجعون لأبنائهم لأنها من مسؤولية الأمهات حسب نظر الكثير منهم .

**جدول رقم 55 :** توزيع المبحوثين حسب معاقبتهم لأبنائهم بسبب ضعف نتائجهم الدراسية

| التكرار / عقاب الأبناء | ك | % |
|---|---|---|
| نعم | 188 | 85,5 |
| لا | 31 | 14,1 |
| بدون إجابة | 1 | 0,5 |
| المجموع | 220 | 100 |

من خلال الجدول سجلت نسبة 85,5 % من الأولياء يعاقبون أبناءهم نتيجة ضعف تحصيلهم , ونسبة 14,4 % لا يعاقبونهم ، ونسبة 0,5 %بدون إجابة .

إنّ أغلبية الآباء في الأسرة الجزائرية مهتمون بتحصيل أبنائهم الدراسي لذا هناك عدة أساليب يختارونها لأجل تحفيز أبنائهم ، ويعد العقاب من بين الوسائل المتعددة عند الأسرة الجزائرية باختلاف مستواها التعليمي واختلاف مستواها الاجتماعي ، وهذا يدل على مدى تمسكها بالنجاح الدراسي باعتبار الشهادة الجامعية هي المفتاح الأول للعمل مع مراعاة جميع ظروف العمل في المجتمع الجزائري ، إضافة إلى انتشار عدة ظواهر تجعل من الأسرة تركز على التحصيل العلمي للأبناء خوفا من خطر المستقبل كانتشار ظاهرة البطالة وما يترتب عنها من ظواهر اجتماعية أخرى كالهجرة السرية ، وانتشار الإدمان على المخدرات وانتشار الجريمة والانحراف وغيرها من الإمراض الاجتماعية التي عرفها المجتمع الجزائري .

فالأسرة تهتم بمجال التربية العقلية ، إذ تهتم بتعليم الطفل وتزويده بالعلم والمعرفة بتفعيل طريقة التلقين وأسلوب القدوة الحسنة في جعله مرتبط بدينه وثقافته ومتميز في فكره وأدائه كما تبعده عن مختلف المفاسد المنتشرة التي تؤثر على عقله وفكره خاصة مع عالم العولمة و التكنولوجيا اليوم

**جدول رقم 56 :** توزيع المبحوثين حسب نوع العقاب المستعمل في عقاب أبنائهم بسبب ضعف نتائجهم الدراسية .

| التكرار / نوع العقاب | ك | % |
|---|---|---|
| السب و الشتم | 13 | 6,91 |
| اللوم و العتاب | 15 | 7,97 |
| الضرب | 13 | 6,91 |
| الحرمان ( النزهة، اللعب، التلفزة ...) | 117 | 62,23 |
| النصح و الإرشاد مع التركيز على الحوار | 4 | 2,12 |
| عقوبات أخرى ( الإنذار، أعمال إضافية ) | 26 | 13,82 |
| المجموع | 188 | 100 |

أغلبية المبحوثين وهذا بنسبة 62,23 % يفضلون ممارسة أسلوب الحرمان مع أبنائهم وهذا يتمثل في حرمان الطفل من اللعب و من مشاهدة التلفزة ومن النزهة و من زيارة الأقارب وغيرها من الأمور المحبوبة عنده ، إذ أصبحت أغلبية الأسرة ترى فاعلية هذا الأسلوب لأجل تقويم سلوك الابن وانضباطه وتأدية واجباته المدرسية والمنزلية , كما سجلت نسبة 13 ,82 % عقوبات أخرى كالإنذار وممارسة أعمال إضافية تضعها الأسرة لأجل إحساس الابن بالندم ومعرفة نوع خطئه والمسارعة في تصحيح الخطأ ، وسجلت نسبة 7،97 % من فئة اللوم والعتاب وهذا أسلوب ممارس داخل الأسرة الجزائرية ، ونسبة 6،91 % من فئة السب والشتم ، رغم رفض هذا الأسلوب نظريا إلا انه لازال يستعمل عند الأسرة وهذا رغم انتشار الوعي وتحسين المستوى التعليمي للأولياء ، كما سجلت نفس النسبة فيما يتعلق بأسلوب الضرب ،نحن مجتمع له ماضيه وتاريخه ونمتد أساليب حياتنا بفعل عملية التنشئة الاجتماعية ،فهناك توارث وإعادة إنتاج للأساليب التربوية بالنسبة للأسرة الجزائرية لذا نجد أسلوب الضرب لازال فاعلا في الدور التربوي الأسري لأجل ضبط الطفل وتعديل سلوكه .

**جدول رقم 57 :** توزيع المبحوثين حسب معاقبتهم لأبنائهم بسبب عدم الالتزام بالآداب في المنزل .

| التكرار / معاقبة الأبناء | ك | % |
|---|---|---|
| نعم | 212 | 96,4 |
| لا | 7 | 3,2 |
| دون إجابة | 1 | 0,5 |
| المجموع | 220 | 100 |

سجلت نسبة 96,4 % من المبحوثين ممن يعاقبون أبناءهم عند عدم الالتزام بالآداب داخل المنزل ، ونسبة 3,2 % لا يعاقبون أبناءهم ، ونسبة 0,5 % بدون إجابة .

أن الأسرة الجزائرية متمسكة بعاداتها وتقاليدها رغم التطور والتأثير الخارجي الذي أصبح يمثل خطورة عليها ولا سيما مع انتشار الانحراف والجريمة بشكل ملفت للانتباه و الأسرة حريصة على تربية أبنائها ولا سيما فيما يتعلق بالآداب والقيم وعليه فأغلبية المبحوثين يعاقبون أبناءهم لأجل تربيتهم تربية سليمة تتوافق مع معايير المجتمع .

فالأسرة هي المسؤول الأول عن التربية الاجتماعية للطفل والتي تظهر في التأثير الفعال في عادات الجلوس والاستئذان والأكل وغيرها وكذا عملية التفاعل والتعامل مع الآخرين فهي تعلمه مختلف آداب السلوك الاجتماعي ، إذ تعمل على تهذيب سلوك الأبناء بطريقة مباشرة وفعالة أو غير مباشرة ، فهي مسؤولة بالدرجة الأولى عن كل ما يتميز به الابن من سلوكات في حياته ، فهي تعمل على نقل مفاهيم القاعدة الدينية والقانونية له المعبرة عن ثقافة مجتمعه وحثه على الامتثال لها لأجل تحقيق الضبط الاجتماعي ، ويظهر ذلك في تأصيل القيم والمبادئ والأفكار الاجتماعية له منذ الصغر فيكتسب الانتماء الاجتماعي لأسرته بشكل خاص ولمجتمعه بشكل عام .

**جدول رقم 58** : توزيع المبحوثين حسب رأيهم في ممارسة العقاب داخل المؤسسة التعليمية إذا كان مناسبا لسن التلميذ ونوع الخطأ الذي يرتكبه .

| التكرار / رأي المبحوثين في العقاب المدرسي | ك | % |
|---|---|---|
| نعم | 149 | 67,7 |
| لا | 68 | 30,9 |
| بدون إجابة | 3 | 1,4 |
| المجموع | 220 | 100 |

سجلت نسبة 67,7 % من المبحوثين يوافقون على ممارسة العقاب في الوسط المدرسي إذا كان مناسبا لسن التلميذ ونوع الخطأ الذي ارتكبه ، وسجلت نسبة 30,9 % لا يوافقون على ذلك ونسبة 1,4 % بدون إجابة ، أن أغلبية المبحوثين لا يعارضون على ممارسة أسلوب العقاب في المدرسة بمعنى هم مع العقاب التأديبي لتهذيب الطفل وتربيته فقط يجب مراعاة بعض الشروط في ذلك وهي أن يكون الأستاذ عادلا في عقابه كما يجب مراعاة نوع الخطأ أي يكون هناك تناسب بين الخطأ والعقاب ، فالأسرة تعمل على تعويد الطفل على النظام والانضباط والتنظيم في الحياة اليومية وتعوده بالتدرج تحمل المسؤولية بداية بترتيب الألعاب وترتيب الأدوات المدرسية لتصل إلى اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات في مراحل عمرية أخرى أين يكون ا اكبر سنا و أكثر نضجا ، كما تعوده على تقبل السلطة مع الاعتزاز بالنفس تحت قيادة هذه السلطة مع رفض الذل و الهوان على النفس ، ولأجل تحقيق ذلك قد تنتهج عدة أساليب تربوية وتعليمية تجمع بين اللين والشدة ، لذا نجد أولياء التلاميذ لا يرفضون العقاب في شكله التأديبي والتهذيبي ، فهناك فروقات فردية بين الناشئة وما ينجح معه أسلوب لين قد لا ينجح مع فرد أخر لذا لابد من الوعي و المعرفة في التفاعل .

**جدول رقم 59** : توزيع المبحوثين حسب رأيهم في نوع العقاب الجسدي الفعال داخل المؤسسة التعليمية.

| التكـــــرار / العقاب الجسدي | ك | % |
|---|---|---|
| الضرب باليد | 25 | 11,4 |
| الضرب بالعصا | 25 | 11,4 |
| أمام الجدار مع رفع اليدين | 117 | 53,2 |
| الضرب باليد والعصا | 4 | 1,8 |
| الضرب باليد وأمام الجدار | 2 | 0,9 |
| الضرب بالعصا وأمام الجدار | 5 | 2,3 |
| أمام الجدار مع عقوبات أخرى | 1 | 0,5 |
| الضرب باليد و العصا و أمام الجدار | 3 | 1,4 |
| دون إجابة | 38 | 17,3 |
| المجموع | 220 | 100 |

من خلال الجدول تبين أن نسبة 53,2 % من المبحوثين يفضلون عقوبة أمام الجدار مع رفع اليدين ثم نسبة 17,3 % بدون إجابة ، ونسبة 11,4 % في كل من الضرب باليد والضرب بالعصا ونسبة 1,8 % الضرب باليد والعصا ونسبة 2,3 % الضرب بالعصا وأمام الجدار ونسبة 1,4 % الضرب باليد والعصا وأمام الجدار ونسبة 0,9 % الضرب باليد وأمام الجدار ونسبة 0,5 % أمام الجدار مع عقوبات أخرى كالشد من الشعر والإذن والركل ، أن الأولياء لم يرفضوا العقاب البدني بل كان لهم ترتيب واختيار بين الأشكال واعتبروا أمام الجدار مع رفع اليدين هي الشكل الأحسن و الأنسب في معاقبة الطفل لأجل ضبط سلوكه ( أي العقاب النفسي لا البدني) .

**جدول رقم 60 :** توزيع المبحوثين حسب رأيهم في نوع العقاب البيداغوجي الفعال داخل المؤسسة التعليمية .

| التكـــــرار / نوع العقاب البيداغوجي | ك | % |
|---|---|---|
| الواجبات المدرسية الإضافية | 137 | 31,56 |
| استدعاء الأولياء | 162 | 37,32 |
| مجلس التأديب | 7 | 1,61 |
| أخرى | 127 | 29,26 |
| دون إجابة | 1 | 0,23 |
| المجموع | 434 (*) | 100 |

سـجلت نسـبة 37,32 % فـي اختيـار اسـتدعاء الأوليـاء بالدرجـة الأولـى فـي العقـاب البيداغوجي للطفل ثم نسبة 31,56 % في تفعيل الواجبات المدرسية الإضافية ونسبة 29,26 % في عقوبات أخرى تمثلت في الطرد من الحصة وتمزيق الكراس والحرمان من الاستراحة وخصم النقاط , ونسبة 1,61 % المجلس التأديبي ونسبة 0,23 % بدون إجابة أن الأولياء يفضلون استدعائهم ، عند مخالفة الابن للقانون الداخلي للمؤسسة أو القيام بأي نوع من السلوك الذي لا يقبل داخل الوسط المدرسي ، وهذا ما يستدعي توثيق الصلة بين الأسرة والمدرسة وتفعيل هذا الاتصال والتواصل ليس فقط عند قيام التلميذ بأعمال تستدعي حضور الأسرة ، وإنما وجب حضور الآسرة ومشاركتها للمدرسة في وضع خطط إستراتجية لأجل تفعيل الجانب التربوي والتعليمي للابن .[1]

---

(*) : تعدد الإجابات

**جدول رقم 61** : توزيع المبحوثين حسب رأيهم في نوع العقاب المعنوي الفعال داخل المؤسسة التعليمية

| التكـــــرار / نوع العقاب المعنوي | ك | % |
|---|---|---|
| اللوم و العتاب | 128 | 43,09 |
| الإنذار | 144 | 48,28 |
| السخرية والاستهزاء | 4 | 1,34 |
| الإهمال واللامبالاة | 8 | 2,69 |
| السب والشتم | 3 | 1,01 |
| دون إجابة | 10 | 3,36 |
| المجموع | 297(*) | 100 |

من خلال الجدول تبين أن نسبة 48,28 % من المبحوثين يفضلون أسلوب الإنذار لعقاب الابن عند مخالفة القانون والخروج عن الانضباط ، ونسبة 43,09 % اللوم والعتاب ونسبة 3.36 % بدون إجابة ونسبة 2,69 % الإهمال و اللامبالاة ونسبة 1,34 % السخرية والاستهزاء ونسبة 1,01 % السب والشتم .

أن الأسرة تفضل أسلوب الإنذار لمعاقبة الابن مع توضيح الخطأ وكيف يتم تصحيحه وان لم يجدي نفعا يتم تفعيل أسلوب اللوم والعتاب حتى يستيقظ ضمير الابن ويدرك الخطأ ويسعى إلى التصحيح , وقد يكون أسلوب الإهمال و اللامبالاة فعال في تقويم الابن حتى يدرك أخطاءه ويصححها وإلا السخرية والاستهزاء كما يفعل بعض الأولياء ولكن ليس بقسوة وإنما بطابع لين لتوضيح الخطأ والهدف منه هو تقويم سلوك الابن وليس لأجل إحباطه نفسيا وزرع الدونية فيه.[1]

---

(*) : تعدد الإجابات

**جدول رقم 62** : توزيع المبحوثين حسب رأيهم في الطرق الناجحة لجعل التلميذ يحترم النظام المدرسي و ينضبط في سلوكه

| التكـــــــــــرار / الطرق الناجحة | ك | % |
|---|---|---|
| تفعيل الاتصال بين الأسرة و المدرسة | 87 | 20,21 |
| توفير أخصائي إجتماعي و نفساني بالمؤسسة | 34 | 8,05 |
| فتح مرافق ثقافية و رياضية | 44 | 10,42 |
| الاهتمام بتكوين الأستاذ | 25 | 5,92 |
| الالتزام بالتنشئة الأسرية و المدرسية و تفعيلها ميدانيا | 90 | 21,32 |
| التعامل بالمساواة و الصرامة في تطبيق النظام | 141 | 33,41 |
| دون إجابة | 1 | 0,23 |
| المجموع | 422(*) | 100 |

من خلال الجدول تبين أنه من 422 إجابة توجد نسبة 33,41% يرون أن التعامل بالمساواة و الصرامة في تطبيق النظام المدرسي على الجميع هو طريقة ناجحة و فعاله في السير الحسن للعملية التعليمية ، فوجود العدالة بين المتعلمين شرط مهم و ضروري في احترام المدرسة و نظامها هذا من جهة ، و من جهة أخرى الصرامة في تطبيق قوانينها لأجل حفظ النظام العام داخل الوسط المدرسي و المحافظة على قيمة و مكانة المدرسة باعتبارها مؤسسة تنشئيه مهمة في تربية و تكوين الناشئة من الناحية العقلية و النفسية و الانفعالية و الجسدية و المعرفية .... الخ ، فهي تكمل وظيفة الأسرة في عملية تهذيب و تعديل سلوك المتعلم ، فالمدرسة هي مؤسسة اجتماعية مهمة ونوعية و معقدة فهي تختلف عن باقي المؤسسات الاجتماعية الأخرى ، فهي تشكل نظاما و مؤسسة [1]

---

(*) : تعدد الإجابات

اجتماعية من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البيئة الاجتماعية ، فهي تتكون من الأفعال و السلوكات و من معايير و قيم منظمة و ضابطة لمختلف التفاعلات التربوية و الاجتماعية القائمة في داخلها و خارجها[1] .

كما سجلت نسبة 21,32% من المبحوثين يرون أن الالتزام بالتنشئة الأسرية و المدرسية و تفعيلها ميدانيا بعد من ضمن الطرق الناجحة في جعل المتعلم يحترم النظام المدرسي و ينضبط في سلوكاته ، و هذا يعني الاهتمام بالوظائف الأساسية لكل من مؤسسة الأسرة و المدرسة فالأسرة باعتبارها الحاضنة لأفرادها ، فالواجب الاجتماعي يفرض عليها القيام بوظائفها اتجاه أفرادها ، و كذا تحمل كافة مسؤولياتها و لا سيما في المحافظة على النمو السليم للجانب العقلي و الجسمي و النفسي و الانفعالي للفرد حتى يكون متزن و صاحب شخصية قوية و بناءة و فعالة في المجتمع، و هذا ما تعمل المدرسة على تكملته في أدائها الوظيفي ، إذ تهدف إلى عملية النمو و التكوين السوي و السليم للمتعلم من جميع الجوانب فالبناء المدرسي هو جزء لا يتجزأ من البناء الكلي و هو البناء الاجتماعي و قد سجلت نسبة 20,61% في تفعيل الاتصال بين الأسرة و المدرسة ، فالتكامل الوظيفي بين المؤسستين أمر ضروري و مهم في عملية التكوين و التنشئة للمتعلم ، لذا فعملية التواصل و الاتصال بين المؤسستين ضرورية لأجل الحرص على تشكيل الوجود الاجتماعي للفرد فالمؤسسات الاجتماعية لها وظيفة فعالة في عملية التكوين و التجديد و التكيف الاجتماعي في إطار علاقاتها الدينامكية مع الحياة الاجتماعية ، فالأسرة و المدرسة مؤسستان ضروريتان تشكيل الذهنية المعرفية لبناء حياة إجتماعية تتجه نحو الأصالة التكامل عند الفرد فالمعرفة مهما تنوعت تبقى ناقصة و لا بد من مناعة أخلاقية و سمو سيكولوجي عند الفرد حتى تكون ايجابية و فعالة في الواقع الاجتماعي ، و هذه ميكانيزمات تفعلها كل من الأسرة و المدرسة ، و قد سجلت نسبة عن المبحوثين يرون فتح مرافق ثقافية و رياضية لأجل امتصاص الطاقة الزائدة عن المتعلمين ، و كذا الترفيه عنهم و اكتساب مهارات رياضية مهمة تريح العقل و الجسم ، واكتساب معارف ثقافية تزيد من الرصيد المعرفي و الثقافي

---

[1] : علي أسعد وطفة ، علي جلم الشهاب ،، مرجع سابق، ص 20.

لديهم و فيما يتعلق بتوفير الأخصائي النفسي و الأخصائي الاجتماعي فقد سجلت نسبة 8,05% من المبحوثين يرون ضرورة وجود هذا النوع من الأخصائيين بالمؤسسات التعليمية و هذا لمعرفة الجانب النفسي و الاجتماعي للفرد و محاولة التعرف على مختلف الأسباب التي تؤدي إلى المشكلات السلوكية عنده ، للتعرف على طرح العلاج هذا من جهة و من جهة أخرى لتخفيف الضغط على الأستاذ و جعل دوره يظهر في الجانب المعرفي دون التعمق في معرفة الحالة النفسية و الاجتماعية لتلميذه و هنا يظهر الدعم و العمل التكاملي بين الأخصائي و الأستاذ في الحرص على تكوين شخصية المتعلم بشكل سليم و سوي إضافة إلى واقع الأستاذ الجزائري اليوم و هو داخل قسم مكتظ بالتلاميذ و برنامج مكثف في إطار حجم ساعي محدود و غيرها من المعطيات التي يراها الأستاذ معيقة لمساره المهني و يصعب عليه التعدد في أداء الأدوار و الوظائف بين أستاذ معلم و مربي و موجه و مرشد و أخصائي نفساني و اجتماعي كما سجلت نسبة 5,92% من المبحوثين يرون ضرورة الاهتمام بتكوين الأستاذ و لا سيما مع التغيرات الجديدة فيما يتعلق بالإصلاح التربوي من جهة ، و بالتغيرات العالمية و الاجتماعية التي تظهر في المجتمع و التي يظهر تأثيرها في تنشئة الناشئة من جهة أخرى ، و لا سيما ما يتعلق بالعولمة و التكنولوجيا و مدى تأثيرها المباشر و غير المباشر على الناشئة و الملاحظ الدقيق في المقارنة بين أجيال اليوم و الأمس يتضح له مدى صعوبة جيل اليوم و هذا ما نراه في عملية الصراع القائمة بين المؤسسات التنشئية خاصة الأسرة و المدرسة ووسائل الإعلام بأنواعها و مدى تأثيرها في عملية التنشئة لدى الفرد الجزائري و هذا ما يظهر مثلا في نوع اللباس و تسريحة الشعرو في عملية التعامل و التفاعل و استعمال بعض الكلمات البعيدة عن المؤسسة التربوية فوسائل الإعلام المختلفة خاصة السمعية و البصرية و الالكترونية تتخطى الحواجز و المسافات و تدخل البيوت و تغزو العقول فأمام هذا التدفق السريع و القوي لمختلف البرامج الترفيهية و الفنية و حتى الإباحية التي تبث عبر قنوات متعددة و منها المتخصصة في ذلك و التي يصعب مراقبتها و مراقبة من يتابعها ، فهي تساهم في هدم الأساسي الأخلاقي و الاجتماعي للبناء الأسري بالدرجة الأول و البناء المدرسي بالدرجة الثانية ، و البناء المجتمعي بصفة عامة كما يمكن الإشارة أنّه في السابق كانت

تراعي قيم و مبادئ الأسرة الجزائرية و المجتمع فيما يتعلق بث البرامج فكان مقصى الرقابة و التحميص للأفكار و الأيديولوجيات الهدامة و البرامج التي تمس قيم الفرد و الأسرة فعالا أما حاليا فانتشار الفضائيات و شبكة الانترنيت يعد غزو ثقافي يصعب مواجهته و تحتاج إلى وعبي و توجيه ورقابة قوية و فعالة و حتى في الجانب الفني و الموسيقي فقد حلت مكان الكلمات الهادفة و المعبرة و المهذبة للسلوك والأفكار كلمات ساقطة سوقية ليس لها علاقة بأصالة الفرد الجزائري و مجتمعه .

**جدول رقم 63 :** موقف المبحوثين من ممارسة الضرب في الوسط المدرسي و علاقته بمستواهم التعليمي .

| المستوى التعليمي / ممارسة الضرب | أمي | | ابتدائي | | متوسط | | ثانوي | | جامعي | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 7 | 100 | 5 | 62,5 | 46 | 75,4 | 56 | 70 | 35 | 54,7 | 149 | 67,7 |
| لا | 0 | 0 | 3 | 37,5 | 14 | 23 | 22 | 27,5 | 29 | 45,3 | 68 | 30,9 |
| بدون إجابة | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 1,6 | 2 | 2,5 | 0 | 0 | 3 | 1,4 |
| المجموع | 7 | 100 | 8 | 100 | 61 | 100 | 80 | 100 | 64 | 100 | 220 | 100 |

يتضح من خلال الاتجاه العام أن نسبة 67,7% من المبحوثين يصرحون أن مع الضرب داخل المؤسسة التعليمة إذا كان مناسبا لسن التلميذ و نوع الخطأ الذي يرتكبه ، مقابل نسبة 30,9% يرفضون الفكرة ، و عند إدخالنا للمتغير المستقل و المتمثل في المستوى التعلمي للمبحوثين نجد نسبة 70% من المبحوثين ذوي المستوى الثانوي و يؤيدون الضرب في المؤسسة التعليمة ، و نسبة 54,7% ذوي المستوى الجامعي و هم مع ممارسة الضرب في المؤسسة التعليمة في حين تمثل نسبة 45,3% من المبحوثين ذوي المستوى الجامعي و يرفضون ممارسة الضرب في المؤسسة التعليمة و كذا نسبة 37,5% من ذوي المستوى الابتدائي و لم نفس الرأي ، و نسبة 27,5% من ذوي المستوى الثانوي و يرفضون الضرب في الوسط المدرسي .

من خلال قراءتنا لهذه الأرقام يتبين لنا أن الفرد الجزائري و باختلاف المستوى التعليمي له رؤية خاصة فيما يتعلق بممارسة الضرب داخل الوسط المدرسي و هذا ما يتضح بمدى التأثير التنشيئي له أي مدى تأثير ثقافة المجتمع الجزائري في عملية التنشئة الاجتماعية و هذا باختيار بعض الأساليب التربوية التي يراها مناسبة في تكوين و تربية الناشئة دون إهمال المستوى التعليمي الذي يعد من أهم الأبعاد الثقافية و التربوية و هو مؤشر دال على مدى التقدم و التحضر و الرقي لدى الفرد المتعلم ، و عليه فالبيئة الأسرية التي يسودها جو ثقافي و مستوى تعليمي معين و لا سيما عند الوالدين قد ينعكس بصورة ايجابية على السلوكات الفردية و التفاعلات الاجتماعية داخل الوسط الأسري ، و هذا ما قد يفعل عملية التفاهم و التفاعل الايجابي بين العناصر المشكلة للأسرة الواحدة ، فالوالدان لهما وظيفة اجتماعية اتجاه أبنائهما تتطلب معطيات معرفية متعلقة بالجانب النفسي و الانفعالي للفرد لمواجهة بعض المشاكل التي قد تعيق النمو الطبيعي له ، فالاعتماد على الفطرة و الخبرة و التجربة في إنتاج سلوك ايجابي أمر لا يكفي بل ضرورة وجود آليات معرفية جديدة على الفرد معرفتها و إدراكها و تفعيلها في حياته لأجل معالجة مختلف المشاكل و الاختلالات الاجتماعية و الحصول على توازن اجتماعي أسري يهدف إلى التماسك و التضامن الاجتماعي داخل الوسط الأسري و يتم هذا بتفعيل المستوى الثقافي و التعليمي للفرد و ما يتضح أن الفئة المثقفة و المتعلمة سواء مستوى ثانوي أو جامعي ترى ضرورة

النظر بشكل إيجابي فيما يتعلق بممارسة العقاب داخل المؤسسة التعلمية و هذا طبعا من البعد التهذيبي و التأديبي للمتعلم و بشروط فاعلة لعملية العقاب دون إحداث الضرر الجسدي أو المعنوي له و هذا أكيد بعد نفاذ و عدم فاعلية الأساليب اللينة لأجل ضبط السلوك و امتصاص المشكلات السلوكية داخل الوسط المدرسي ، فاستعمال مهارات خاصة بعملية العقاب في شكله التأديبي قد جعل منه وسيلة علاجية ناجحة عند بعض الناشئة في تهذيب سلوكاتهم و ضبطهم وفقا للنظام المدرسي العام .

قد بينت بعض الدراسات أن العقاب البدني يفضل عن العقاب النفسي الذي تظهر نتائجه السلبية و الحظيرة في نفس التلميذ و تكوينه ، الشخصي فاتخاذ أسلوب الضرب بشروط و الابتعاد عن القسوة و العنف لأن استخدامه كإستراتيجية مستمرة قد يؤدي إلى زيادة القلق و التوتر عند المتعلم مما يعيق عملية التعلم و التعليم عنده و قد يؤدي إلى تكوين مفهوم سلبي عن الذات عنده ، كما قد يجعله يفكر في الهروب و الانفصال عن عملية التعلم و التعليم ، لذا فممارسة هذا النوع من العقاب لأن المتعلم قد يحتاج له عندما يخترق الحدود و يعيق النظام و يخرج عن القوانين و القواعد الضابطة للسلوك ، لا بد من الرجوع إلى النظام الحازم المتصف بالشباب و تنفيذه في الحال دون انفعال أو تناقض مع مراعاة شخصية المتعلم في تكوينه النفسي و الانفعالي و حالته الصحية و الاجتماعي و هذا بعد عدم فاعلية الأساليب العقابية الأخرى .

لقد قدمت بحوث بعض العلماء [1]، الأسس السيكولوجية لعدم استخدام العقاب و بينوا أن التعزيز الايجابي هو المفتاح السحري لحل مشكلات التعلم فقد بينت نتائج تجاربهم حول الموضوع أن العقاب يؤدي إلى كبت السلوك لدى المعاقب و قمعه انفعاليا و ليس إلى محوه أو إطفائه .... فالثواب يقول للمتعلم كرر ما فعلت فبانتهاء الحالة الانفعالية للعقاب قد تظهر الاستجابات التي عوقبت بالقوة نفسها ما لم تحل محلها استجابات جديدة تتم إثباتها .

---

[1] : سلوى مدادحة و آخرون : العقوبات المدرسية ، مجلة رسالة المعلم ، المجلد الرابع و الثلاثون ، العدد الرابع ، الأردن ، 1993 ، ص 84.

هذا ما يعكس الرأي المناقض لممارسة العقاب بشكل عام و ممارسة العقاب في الوسط المدرسي بشكل خاص من الزاوية النفسية ، فالحديث عن الضرب في مدارسنا أثار جدلا و اختلافات في آراء التربويين و فلاسفة المدارس التربوية المختلفة من حيث مدى صلاحيته في توفير النظام المدرسي و تقويم السلوكيات المخالفة للتلاميذ و اكتسابهم المعارف و العلوم فالاتجاه النفسي على وجه الخصوص يرى أن الضرب يولد النفور و الكراهية في نفوس التلاميذ تجاه الأساتذة و المواد التي يدرسونها و قد يثير فيهم العصبية و انفعالات تدفعهم إلى الفوضى و الجنوح ، و هناك فريق آخر يرى أن العودة للعقاب البدني المتمثل في الضرب بهدف الإرشاد و الإصلاح لا الزجر و الانتقام يعيد للأستاذ هيبته و احترامه ، و يدفع بالتلاميذ إلى الحرص على أداء واجباتهم و الاهتمام بالدراسة و هذا بزيادة الانتباه و التركيز داخل الصف الدراسي .

و قد شرع الإسلام العقاب للإصلاح و التقويم و قد أو ضح سماحة الشيخ " **عبد العزيز بن باز** " مفتي المملكة العربية السعودية و رئيس هيئة كبار العلماء و إدارة البحوث العلمية و الإفتاء [1] .

حكم ضرب الأولاد لغرض التعلم و الحث على أداء الواجبات المطلوبة منهم لتعويدهم على عدم التهاون فقال : " لا بأس في ذلك فالمعلم و المعلمة و الوالد كل منهم عليه أن يلاحظ الأولاد و أن يؤدب من يستحق التأديب إذا قصر في واجبه حتى يعتاد الأخلاق الفاضلة و حتى يستقيم على ما ينبغي من العمل الصالح " كما يرى الباحث " **حسن مصطفى عبد المعطي** " وهو أستاذ و رئيس قسم الصحة النفسية بكلية التربية بجامعة الزقازيق ، لقد شرع الإسلام العقاب البدني شريطه الإصلاح و التقويم و الأدلة من الكتاب و السنة كثيرة ، و قد أور القرآن الكريم نموذجا لاستخدام العقاب البدني في معالجة نشوز الزوجة يقوم على أساس متدرج يشتمل على الموعظة و هي تقوم على جوانب عقلية ينفرد بها الإنسان ، ثم الهجر إذ يمنع الزوجة من شيء مرغوب و هو إحساسها بأهميتها لدى زوجها و تمتعها باحترامه ، الضرب و الذي يأتي في نهاية

---

[1] : محمد صديق محمد حسن : العقاب البدني للطلاب بين القبول و الرفض ، مجلة التربية ، العدد 121 ، قطر ، 1997 ، ص76

المطاف على ألا يكون الضرب مبرحا يفضي إلى عاهة مثلا ، كما ذكر الباحث ما ورد في الحديث الشريف عن الصلاة " علموا أولادكم الصلاة لسبع و اضربوهم عليها لعشر " فالضرب لا يستعمل إلا بعد التعلم و المتابعة و الصبر على الأبناء[1] .

فهناك بعض الدراسات تؤيد النتائج التربوية التي يؤديها العقاب في المدرسة نتيجة النتائج الإيجابية التي تظهر في تغيير السلوك و تعلم الضبط النفسي عند المتعلم ، و ما يمكن قوله هو أن العقاب من الناحية الشرعية مباح بشروط و ضوابط مع الأخذ بعين الاعتبار الفروقات الفردية عند المتعلمين ، و اختيار أساليب الضبط التي تتوافق و كل تلميذ مع مراعاة الوقف أي متى يجب أن نعاقب ؟ و في حالة ؟ و إلى أي حد ؟ فلا بد من الوعي بطبيعة هذا العقاب و مدى تأثيره على المتعلم من حيث الجانب النفسي و الانفعالي له و كذا النمو الشخصي له .

و المعلم الفعال و الكفء من يعرف كيف يؤثر في المتعلم و يساهم في تطوير نموه العقلي و يعمل على تفتح شخصيته ، و يتمكن من تبليغ المنهاج له من الزمن المحدد فيتمكن من التأثير في تكوين شخصيته و هذا بغرس القيم و الاتجاهات البناءة و الهادفة التي تأخذ صورة هدف تربوي يحدد على شكل مواصفات و سلوكات يبتغيها فيه ، و بهذا يربط الكفاءة البيداغوجية عنده بالسياق السوسيولوجي له .

---

[1] : نفس المرجع ، ص76 .

**جدول رقم 64** : المستوى التعلمي للمبحوثين و تأثيره على موقفهم من اعتبار العقاب بأنواعه ضروري في الوسط المدرسي .

| المستوى التعلمي / العقاب بأنواعه ضروري في المدرسة | أمي | | ابتدائي | | متوسط | | ثانوي | | جامعي | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 6 | 85,7 | 5 | 62,5 | 47 | 77 | 61 | 76,3 | 39 | 60,9 | 158 | 71,8 |
| لا | 0 | 0 | 1 | 12,5 | 6 | 9,8 | 8 | 10 | 4 | 6,3 | 19 | 8,6 |
| أحيانا | 0 | 0 | 2 | 25 | 7 | 11,5 | 9 | 11,3 | 21 | 32,8 | 39 | 17,7 |
| بدون إجابة | 1 | 14,3 | 0 | 0 | 1 | 1,6 | 2 | 2,5 | 0 | 0 | 4 | 1,8 |
| المجموع | 7 | 100 | 8 | 100 | 61 | 100 | 80 | 100 | 64 | 100 | 220 | 100 |

يتضح من خلال الاتجاه العام أن نسبة 71,8% من المبحوثين يصرحون أن العقاب بأنواعه ضروري في المؤسسة التعليمية ، و نسبة 8,6%

من المبحوثين يرفضون الفكرة ، نسبة 17,7% من المبحوثين من فئة أحيانا و نسبة 1,8% من فئة بدون إجابة ، و عند إدخالنا للمتغير التنقل المتمثل في المستوى التعلمي عند المبحوثين نجد نسبة 85,7% من فئة الأمين يرون ضرورة ممارسة العقاب داخل المؤسسة التعليمة ، و نسبة 77% من ذوي المستوى المتوسط و نسبة 76,3% من المستوى الثانوي ، و نسبة 62,5% من المستوى الابتدائي ، و نسبة 60,9% من المستوى الجامعي و في المقابل سجلت نسبة 12,5% من المستوى الابتدائي و يرفضون العقاب المدرسي و نسبة 10% من المبحوثين ذوي المستوى الثانوي و نسبة 9,8% من المستوى المتوسط و نسبة 6,3% من المستوى الجامعي و سجلت نسبة 32,8% من المبحوثين ذوي المستوى الجامعي يرون أنّ العقاب ضروري في المؤسسة التعليمة في بعض المواقف و الحالات و نسبة 25% من المبحوثين ذوي المستوى الابتدائي ، و نسبة 11,5% من المستوى المتوسط و نسبة 11,3% من المستوى الثانوي من القراءة الإحصائية يتضح أن غياب المستوى الثقافي و التعلمي للفرد قد يؤثر في اختيار الأسلوب الناجح و الفعال في عملية التنشئة الاجتماعية ففئة الأميين متأثرة بشكل قوي بأساليب التنشئة الأسرية التي تعرضت لها ، و هي تمارس و تفضل نفس الأساليب التي تربت و تكونت عليها بينما أغلبية المبحوثين من ذوي مستوى تعلمي متنوع بين المتوسط و الثانوي و الجامعي لها تقريبا نفس الرؤية فيما يتعلق بضرورة التراث الثقافي الخاص بالمجتمع الجزائري من قيم و عادات و تقاليد و تصورات و اتجاهات خاصة فيما يتعلق بأساليب التنشئة الفعالة في عملية التنشئة الاجتماعية للفرد فرغم الرصيد المعرفي عند أغلبية المبحوثين إلا أنهم متأثرين بما غرس فيهم من قيم و معايير و اتجاهات في بنائهم النفسي و الاجتماعي وفقا لمجتمعهم الذي ينتمون إليه .

**جدول رقم 65 :** رأي المبحوثين في اعتبار العقاب بأنواعه ضروري في الوسط المدرسي و علاقته بمدى إطلاعهم على القوانين المتعلقة بأنواع العقاب المسموح به داخل المؤسسة التعليمية لضبط سلوك المتعلم .

| الاطلاع على القوانين العقاب بأنواعه ضروري في المدرسة | نعم | | لا | | بدون إجابة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 80 | 74,8 | 78 | 69,6 | 0 | 0 | 158 | 71,8 |
| لا | 11 | 10,3 | 8 | 7,1 | 0 | 0 | 19 | 8,6 |
| أحيانا | 16 | 15 | 23 | 20,5 | 0 | 0 | 39 | 17,7 |
| بدون إجابة | 0 | 0 | 3 | 2,7 | 1 | 100 | 4 | 1,8 |
| المجموع | 107 | 100 | 112 | 100 | 1 | 100 | 220 | 100 |

يتضح من خلال الاتجاه العام أن نسبة 71,8% من المبحوثين يصرحون بضرورة ممارسة العقاب بأنواعه في الوسط المدرسي ، مقابل نسبة 8,6% من المبحوثين يرفضون ذلك و نسبة 17,7% من المبحوثين من فئة أحيانا يرون أن العقاب بأنواعه ضروري في بعض المواقف و الحالات ، و قد سجلت نسبة 1,8% من المبحوثين في فئة بدون إجابة و عند إدخالنا للمتغير المستقل المتمثل في مدى إطلاع المبحوثين على القوانين المتعلقة بأنواع العقاب المسموح به داخل المؤسسة التعليمية لضبط سلوك المتعلم نجد نسبة 74,8% من المبحوثين يؤيدون فكرة العقاب و هم مطلعين على القوانين مقابل نسبة 69,9% من المبحوثين غير مطلعين على القوانين ، و يرون العقاب ضروري في الوسط المدرسي بينما سجلت نسبة 10,3% من المبحوثين مطلعين على القوانين و يرفضون ممارسة العقاب داخل المؤسسة التعليمية ، و سجلت نسبة 7,1% من المبحوثين يرفضون العقاب

و غير مطلعين على القوانين ، و نسبة 20,5% من المبحوثين غير مطلعين على القوانين و هم يرون أن العقاب بأنواعه ضروري في المؤسسة التعليمية في بعض المواقف و الحالات و نسبة 15% مطلعين على القوانين و مؤيدين لفكرة العقاب أحيانا داخل المؤسسة التعليمية .

ما يلاحظ هو أن الأولياء مع فكرة العقاب بأنواعه ضروري في المؤسسة التعليمية مما يتضح أن الأولياء متأثرين بعملية التنشئة الاجتماعية الأسرية و كذا المدرسية التي تعرضوا لها و هذا ما يبين تأثير الثقافة الجزائرية في عملية التنشئة الاجتماعية التي تعتبر أسلوب العقاب في عملية التربية و التكوين عند الناشئة ضروري و لا يمكن الاستغناء عنه و هذا ما يؤكد النظرة الإيجابية و إحداث أضرار جسدية و نفسية للمتعلم و هذا ما يؤكده كل من" **علي أسعد وطفة** " و " علي جاسم الشهاب " في اعتبار المؤسسات التربوية شبكة معقدة من التفاعلات الاجتماعية و الثقافية التي تعكس نمط الحياة الاجتماعية التي تتغلغل في داخلها على صورة علاقات تربوية قائمة منظومة من القيم و المفاهيم و التصورات الاجتماعية التي تتواجد داخل الواقع المدرسي و تحدد مساره" [1] . فالتأثر بالمفاهيم و القيم و التصورات الاجتماعية في كل من مؤسسة الأسرة و المدرسة تظهر جليا في اختيار الأساليب التربوية و التنشئية في عملية تكوين و تنشئة الناشئة الخاصة بالمجتمع الجزائري.

---

[1] :علي أسعد وطفة : علي جاسم الشهاب ، مرجع سابق ، ص94 .

**جدول رقم 66 :** اتصال أولياء التلاميذ بالأساتذة و تأثيره على رأيهم في اعتبار العقاب بأنواعه ضوري في الوسط المدرسي .

| الاتصال بالأساتذة العقاب ضروري في المدرسة | نعم | | لا | | بدون إجابة | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 108 | 70,1 | 37 | 80,4 | 72,2 | 0 | 158 | 71,8 |
| لا | 11 | 7,1 | 5 | 10,9 | 5,6 | 2 | 19 | 8,6 |
| أحيانا | 31 | 20,1 | 4 | 8,7 | 22,2 | 0 | 39 | 17,7 |
| بدون إجابة | 4 | 2,6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 | 1,8 |
| المجموع | 154 | 100 | 46 | 100 | 100 | 2 | 220 | 100 |

يتضح من خلال الاتجاه العام أن نسبة 71,8% من المبحوثين يرون ضرورة ممارسة العقاب بأنواعه في المؤسسة التعليمية ، و نسبة 17,7% من المبحوثين من فئة أحيانا و نسبة 1,8% من فئة دون إجابة و عند إدخالنا للمتغير المتنقل المتمثل في اتصال أولياء التلاميذ بأساتذتهم سجلت النسب التالية نسبة 80,4% من المبحوثين لا يتصلون بالأساتذة و هم مع العقاب داخل المؤسسة التعليمية و نسبة 72,2% من المبحوثين مع العقاب في بعض المواقف و الحالات ، و نسبة 70,1% من المبحوثين مع ممارسة العقاب داخل المؤسسة التعليمة و هم في اتصال مع أساتذة أبنائهم .

إن اتصال الأسرة بالمدرسة أمر ضروري مهم و هذا بمشاركة أولياء التلاميذ في اجتماعات دورية مع الأساتذة خارج النطاق الرسمي لمجالس أولياء التلاميذ ، و هذا بإعداد و تنفيذ برامج تساعد المدرسة على الانفتاح على البيئة المحلية حتى تستطيع أداء وظيفتها كمركز إشعاع تربوي ، و كذا المشروعات و اقتراح النشاطات التي تقوم بها المدرسة لأجل عملية التثقيف و الترفيه عن الناشئة فالمدرسة قد تجذب إليها الأسرة بفعل مشاركة أولياء التلاميذ

فـي مناقشـة أهـداف التربيـة و التعلـيم بهـا و فـي تطـوير الخطـط العمليـة و النشـاطات و الأساليب و الوسائل التي تنتهجها لتحقيق (الأهداف التربوية) تلك الأهداف .

أن المدرسـة الجزائريـة تواجـه بعض الصـعوبات التـي تظهـر خاصـة فيما يتعلق فـي عملية التكامل الوظيفي بين الأسرة و المدرسة ، إذ ظهر في الواقع المدرسي الجزائري اعتراض بعض الأولياء على تدخل المعلمين و المدرسة عموما في أمور التربية ، فهي مطالبة بأداء وظيفتها التعليمية فقط في نظرهم و يؤكدون على ضرورة الفصل بين التربية و التعليم إضافة إلى هذا غياب آليات التربية بالمدرسة فآلياتها جمعيها آليات تعليمية و كل ما يقوم بـه الأساتذة من وظائف تربوية هي مبادرات فردية و أمور شخصية تهدف إلى تقويم السلوك و تهذيبه و هذا عكس ما كان في السابق ، إضافة إلى إهمال بعض الأسر فـي واجبها التربوي اتجاه أبنائها ، فقد سجلت دراسة الباحث" **بومخلوف محمد** " و آخرون ..." [1]، من خلال آراء و مواقف الفاعلين التربويين و أولياء التلاميذ في ثلاث مقابلات معمقة النقاط التالية :

أ- التسامح الكبير الذي أصبحت تتميز به بعض الأسر نحو سلوك المنحرف فترى السلوك المنحرف و لا تحرك ساكنا .

ب ــ اللامبالاة أي أن الأسرة أصبحت تغض الطرف عن المنكر رغم ما تلاحظ من سلوكيات كانت مرفوضة في وقت سابق ، و يرجع ذلك إلى شعورها بالضعف و العجز أمام انشغالات الحياة .

ج ــ التخلي (التقاعس) عن أداء الواجبات التربوية ، و هو ميل الأسرة أكثر فأكثر إلى التخلي عن هذه الواجبات و اتجاهها أكثر فأكثر نحو اهتمامات و انشغالات أخرى .

كما بينت الدراسة أنه هناك ضعف في عملية الاتصال بين الأستاذ و الآباء ، و ضعف مشاركة الأسرة في العملية التعليمية بمعناها العام ، و عدم تزويد الأستاذ بمعلومات عن التلميذ من طرف أسرته لتسهيل عملية التواصل و التفاعل معه ، كما بينت كذلك أن الاعتقاد الخاطئ عند بعض الأولياء أن سبب فشل ابنهم و انحرافه يعود إلى المدرسة

---

[1] : بومخلوف محمد و أخرون ، واقع الأسرة الجزائرية ، مرجع سابق ، ص280 .

و الأستاذ فهم لا يهتمون بدروسهم و مستوياتهم المعرفية ، كما أن المحيط العام بما فيه الأسرة لا يشجع الأستاذ على وظيفته فكلما قل الاهتمام العام بالتربية و التعليم كلما زاد إحباط الأستاذ و تثبيط غريمته ، فهناك شبه قطيعة بين الأسرة و المدرسة التي يستغلها الابن و يبني إستراتيجية أفعاله على ضوئها .

فيفلت من الرقابة" [1] ، كما توصلت الدراسة أنه من الضروري تدعيم التواصل بين الأسرة و المدرسة لأجل تدعيم الوظيفة التربوية للأسرة و ذلك بفعل العناصر التالية :

أ- ضرورة إعادة النظر في تسيير المؤسسات التربوية و إشراك الأولياء.

ب - صلاحيات جمعية أولياء التلاميذ و تفعيلها في تسيير المؤسسة التربوية .

ج – تحسيس الأولياء بضرورة متابعة أبنائهم و إيجاد السبل الكفيلة و الفعالة للمشاركة بفعالية في الجمعية .

د - تعاون الأولياء من آباء و أمهات في المتابعة المدرسية إذ لوحظ تخلي الآباء عن ذلك و تركها للأمهات فقط .

هـ - جعل من المدرسة فضاء للتفاعل و تنظيم اللقاءات الدورية المبرمجة لسكان الحي بفعل الأنشطة الرياضية و إحياء المناسبات الدينية ، العلمية ، الوطنية .

و – تكريم الأساتذة و التلاميذ و الإداريين لإعادة الاعتبار للمؤسسة التربوية و التكثيف الإعلامي الموجه للأولياء بما يجري داخل المدرسة لإشراكهم في أمورها تدعيما لإدارتها و تحسيسهم بمسؤولياتهم اتجاهها [2] .

فاتصال الأسرة بالمدرسة أمر ضروري لأجل تفاعل التكامل الوظيفي بينهما للحصول على ناشئة بناءة و فعالة و صالحة في المجتمع و قد بينت دراستنا نسبة 70,1% من أولياء التلاميذ هم في اتصال مع الأساتذة و مع فكرة ضرورة ممارسة أنواع العقاب داخل المدرسة بشكله الإيجابي لأجل تقويم و تهذيب السلوك و المحافظة على النظام العام للمدرسة و الحصول على نتائج إيجابية في عملية التحصيل الدراسي ، و كذا نسبة 72,2% من المبحوثين الذين هم في اتصال مع الفاعل التربوي في مواقف و حالات معينة

---

[1] : بومخلوف محمد و آخرون ، المرجع سابق ، ص285 .

[2] نفس المرجع ، ص 286 .

حسب ظروفهم الخاصة و لا سيما ظروف العمل ، فعدم الاتصال بالمدرسة يرجعه الكثير من الأولياء إلى وجود وقت يكفي و يمسح بزيادة المؤسسة و تفقد الأبناء بها بسبب ظروف العمل .

## النتائج العامة للدراسة :

**أولا: نتائج الفرضية الأولى:** اختيار بعض الأساتذة أسلوب العقاب لتأديب التلاميذ داخل القسم يفسر بأساليب التنشئة الاجتماعية التي تلقوها في الأسرة و المدرسة.

إنّ التنشئة الاجتماعية للطفل تكون داخل الأسرة باعتبارها البنيّة الأولى في تكوين المجتمع فبفعلها يكتسب مختلف القيّم و العادات و الاتجاهات و التوقعات و طريقة الحكم على الصحيح و الخاطئ و كذا تشكيل أنماط سلوكه و تطوير شخصيته المتمركزة حول ذاته إلى شخصية اجتماعية قابلة للتكيّف و الاندماج كما أنّ المدرسة هي كذلك المؤسسة التنشيئية التربوية مكملة لعمل الأسرة ، فهي متخصصة أنشأها المجتمع لتربية و تعليم الناشئة إذ تعمل على تبسيط و نقل التراث الثقافي بين الأجيال و تقديمها في نظام تدريجي يتفق مع مراحل النمو و قدرات المتعلم ، كما تعمل على تكوين شخصية المتعلم تكوينا يمكنه من التفاعل و التكيف مع المجتمع و من العمل على تطويره فالتأثير التربوي للمدرسة باعتبارها نظام اجتماعي يتميز بتفاعل العلاقات الاجتماعية بين أفرادها كما يظهر دورها بشكل فعال عند تبنيها نمط السلطة الديمقراطية الذي تظهر إيجابيته و ديناميكيته في الأخذ و العطاء التربوي بين أفراد المدرسة و في إحساسهم بالمسؤولية و شعورهم وولائهم للجماعة المدرسية فتظهر آثاره الإيجابية في العملية التربوية و التعليمية كما يمكن الإشارة إلى العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسي و المجتمع الخارجي و التي تظهر في علاقة التلاميذ ببعضهم البعض و التي تنعكس في تفاعلهم بفعل الأنشطة التعليمية المختلفة داخل القسم و خارجه ، كما تظهر كذلك في العلاقة بين المدرسين فهم قدوة التلاميذ ، لذا يجب أن تبني علاقتهم على المودة و الاحترام و التعاون ،فهم المثل الأعلى الذي يؤثر على نمو التلاميذ و في تكوين اتجاهاتهم و أنماط سلوكهم ،كما تظهر العلاقة كذلك بين التلاميذ و المدرسين نتيجة العلاقة التربوية القائمة على الاحترام و على التفاعل الإيجابي داخل الصف الدراسي كما تظهر كذلك علاقة المدير بالمدرسين و هي علاقة زمالة قائمة على أساس ديمقراطي سليم ، أما علاقة المدير بالتلاميذ فهي علاقة قائمة على الاحترام و المسؤولية فعلى المدير أن يكون إيجابيا في علاقته معهم في مجالات

النشاط التعليمي داخل الفصول و خارجها، إذن فالمدرسة هي المرآة التي تعكس الحياة الاجتماعية في المجتمع ، كما تؤثر فيه بفعل الأفراد الذين تشكلهم و تدربهم للعمل فيه فعليها بإنشاء علاقات إيجابية مع المجتمع بفعل تدعيم العمل التكاملي مع الأسرة فربط الأداء الوظيفي التكاملي بين المؤسستين أمر ضروري ينعكس بشكل إيجابي في عملية تنشئة الناشئة و تكوينهم ، لذا فأساليب التنشئة الأسرية و المدرسية لها تأثير في تكوين أنماط السلوك لدى الفرد و يمكن إعادة إنتاجها بتفعيلها في مراحل زمنية أخرى و هذا ما قد توضحه الفرضية الأولى فقد بين الجدول رقم 7 أنه نسبة 85% من المبحوثين يرون أن العقاب هو تأديب مقابل نسبة 15% ، من المبحوثين يرونه عنف ، كما بنيت النتائج الإحصائية ، للجدول رقم 8 أن نسبة 88% من المبحوثين تعرضوا للعقاب في وسطهم الأسري و هم يعتبرونه وسيلة تأديبية لضبط سلوك المتعلم داخل القسم كما سجلت نسبة 78,4% من المبحوثين لم يتعرّضوا للعقاب داخل الوسط الأسري لكنهم يعتبرونه وسيلة تأديبية ، و هناك نظهر مدى تأثير المرجعية الثقافية للمجتمع الجزائري في عملية التنشئة الأسرية الجزائرية ، كما بينت النتائج الإحصائية أنّه رغم اختلاف المستوى التعليمي للآباء و الأمهات إلا أن نظرتهم للعقاب هو أسلوب تربوي و تأديبي ، فقد سجلت نسبة 100% من المبحوثين صرحوا أن العقاب هو تأديب و مستوى تعليمهم جامعي ، إذن فهناك توريث للموروث الثقافي الخاص بالمجتمع الجزائري فيما يتعلق بأساليب التنشئة عند الأسرة الجزائرية فالفرد يتأثر بيئته الاجتماعية خاصة المحيط الأسري باعتبارها المسؤول الأول عن عملية التنشئة ،فهي قاعدة التكوين الاجتماعي له فهي تلقنه مختلف القيم و العادات و الاتجاهات بفعل أساليب خاصة مرتبطة بثقافتها و تراها فاعلة في عملية التربية و التكوين ، كما بينت الإحصاءات الدراسية أن متغير المهنة بالنسبة للآباء أو الأمهات لا يؤثر في تحديد موقف المبحوثين من ممارسة العقاب داخل الوسط المدرسي إذ يرى أغلبية المبحوثين أن العقاب هو تأديب لتعديل السلوكيات و تهذيبها و هذا ما يفسر مدى تأثير الثقافة المرجعية في اختيار أساليب التربية و التنشئة أما الجدول رقم 14 فقد سجلت نسبة 84% من المبحوثين تعرضوا للعقاب البدني في شكل الضرب باليد و هم يرون العقاب هو تأديب ، مقابل نسبة 16% من المبحوثين ممن تعرضوا إلى نفس العقاب

و هم يرونه عنف ،فاستخدام الضرب باليد هو الأسلوب الأكثر فاعلية في الأساليب التربوية الأسرية الجزائرية و رغم تعرضهم لهذا النوع من العقاب البدني إلا أن المبحوثين يرونه أسلوب تربوي هادف و بناء الغرض منه هو الإصلاح و التأديب و ليس العنف .

أما ما يتعلق بالمدرسة فقد بينت نتائج الجدول رقم 15 أن نسبة 18,33% من المبحوثين تعرضوا للضرب بالعصا ، و نسبة 16,66% تعرضوا للضرب بالمسطرة أي ما يعادل نسبة 35% من المبحوثين تعرضوا للضرب دخل القسم ، فهو وسيلة تربوية مورست في المدرسة الجزائرية من طرف الأساتذة بهدف إعداد و تكوين و تربية المتعلمين كما مورس العقاب البيداغوجي داخل القسم لأجل تفعيل الضبط الخارجي و توفير مناخ تربوي تعلمي يسمح بممارسة المهام من طرف الأستاذ كما يسمح بعملية الإستعاب و التركيز و الفهم عند المتعلم من ناحية أخرى ، فقد سجل الجدول رقم 16 أن نسبة 37,5% من المبحوثين إجابات مختلفة تمثلت في تمزيق الكراس ، و الطرد من الحصة ، الحرمان من الاستراحة هذا حسب تصريحات المبحوثين ، إلا أننا لا نرى هذا النوع من العقاب هو أسلوب بيداغوجي يمكن أن يمارس و يفعل في المجال التربوي و التعليمي ، كما سجلت نسبة 12,5% من المبحوثين تعرضوا إلى ممارسة واجبات إضافية و نسبة 1,66% استدعاء الأولياء ، فالملاحظ أن اهتمام بعض الأساتذة باختيار الواجبات الإضافية كأسلوب عقابي بيداغوجي يرجع إلى عدة اعتبارات كالاهتمام بالخط و التركيز و تقوية الذاكرة إضافة إلى ردع المتعلم و البقية من ممارسة السلوكات اللاتربوية داخل القسم كإحداث الفوضى و عدم الاهتمام ، أما ما يتعلق بالعقاب المعنوي فقد سجل الجدول رقم 17 أن نسبة 25,63% ممارسة اللوم و العتاب وقد بين أن الأساتذة لأجل تحقيق الضبط الصفي يستخدمون عدة أساليب الهدف الرئيسي منها هو تطبيق النظام و المحافظة عليه و هذا بفعل المراقبة السلوكية لأجل تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية ، أما الجدول رقم 18 فقد سجلت نسبة 80% من المبحوثين تعرضوا للعقاب داخل المدرسة ، منهم نسبة 98,5% راضون عنه مقابل نسبة 1,5% من المبحوثين غير راضون عنه ، كما سجل جدول رقم 19 أن نسبة 88,5% من المبحوثين تعرضوا للعقاب من طرف أستاذهم يعتبرون العقاب تأديب ، و نسبة 70,8% لم يتعرضوا للعقاب من طرف الأستاذ لكنهم يعتبرونه

تأديب و هذا بهدف تحقيق الانضباط الخارجي داخل القسم و المحافظة على النظام و كذا تحكم الأستاذ في إدارة صفه و القيام بواجبه بشكل جيد ينعكس على عملية التحصيل الدراسي لتلاميذه من جهة ، و من جهة أخرى اكتساب سلوكات تربوية بناءة تجعلهم فاعلين في بيئتهم المدرسية و الأسرية و المجتمع بشكل عام ، كما بين الجدول رقم 20 فقد سجلت نسبة 88,2% من المبحوثين هم مع العقاب في شكله التأديب و يرون أن معاقبة أستاذهم كانت عادلة داخل القسم ، فعدالة الأستاذ شرط ضروري في عملية التعلم و التعليم حتى نحافظ على الجانب النفسي و الانفعالي للمتعلم و لا يؤثر فيه بشكل سلبي نتيجة للتفرقة و التمييز داخل القسم ، خاصة فيما يتعلق بحالة العقاب و اختيار العقوبة المناسبة للخطأ فهناك شروط ضرورية عند فعل العقاب على المربي مراعاتها و تفعيلها في وسطه المهني .
إذن من خلال قراءتنا و تحليلنا لنتائج الجداول المتعلقة بهذه الفرضية نستنتج أن الفرضية تحققت فهناك تأثر من طرف بعض الأساتذة بأساليب التنشئة الأسرية و المدرسية التي تلقوها وهم في سن التمدرس و الآن يمارسونها في مهنتهم بسبب فاعليتها عليهم فهناك إعادة إنتاج للأساليب التنشئية و هذا ما ينعكس بمدى التأثر بالمورث الثقافي للمجتمع الجزائري في عملية التنشئة الاجتماعية .

**ثانيا : نتائج الفرضية الثانية:** الظروف المادية و الثقافية و النفسية للأستاذ تؤثر في تحديد موقفه من ممارسة العقاب داخل القسم في شكله التأديبي أو العنفي .
إن الأستاذ هو الشخص الذي يمتلك عدة صفات شخصية ووظيفية تمكنه من امتلاك أساليب تعليمية مؤثر و ممارسة قدرة توجيهه فعالة في العملية التربوية و التعليمية داخل القسم و خارجه تنعكس في نمو و تكوين شخصية المتعلمين فهو مسؤول عن الجانب المعرفي لذا عليه أن يكون ملما بمادته أو بمواده الدراسية حتى يحظى بموضع احترام من طرف تلاميذه ، فإذا لم يكن كذلك قد يتعرض إلى ظروف و مواقف صعبة و محرجة فالأستاذ الضعيف في مادته معرض للفشل في مساره المهني كما عليه أن يكون لديه مهارات إدارية و تعليمية و اتصالية قوية و فاعلة مما يساعده في تصميم و تنفيذ مواقف تعليمية جيدة داخل القسم ، فالموقف التعليمي التعلّمي الفعال داخل الصف الدراسي يلزمه

مهارة في إدارة و ضبط الصف لتوفير مناخ تعليمي فعال و مثمر فلكل مادة دراسية طرق و أساليب ملائمة قد تختلف عن مواد أخرى و لكل مرحلة عمرية للتلاميذ طرق و أساليب تختلف من مراحل عمرية أخرى و لكل موقف تعليمي مهاراته الاتصالية و التفاعلية التي تجعل العلاقة التربوية التعليمية بين الأستاذ و التلاميذ أكثر فاعلية ،فالأستاذ هو القدوة و المثل الأعلى بالنسبة لتلاميذه لذا عليه أن يكون إيجابيا في سلوكاته قولا و فعلا كما عليه أن يحرص على تكوين الجانب الشخصي للمتعلم من الناحية الجسمية و العقلية و الوجدانية و الخلقية بمعنى أن يكون متعدد الأدوار في إطاره العلمي ، فهو يسعى إلى اكتسابه مجموعة من القيم و الاتجاهات المقبولة اجتماعيا كما ينمي فيه المعايير الخلقية و يغرس فيه عادات سلوكية إيجابية ينميها بمختلف الأساليب و السبل بفعل مهارات و معارف مختلفة يحتاجها الأستاذ ضمن تكوينه في الإطار المهني إلا أن تغير المجتمعات و ظهور العولمة و التكنولوجيا ، إضافة إلى مختلف الظروف التي يعيشها الأستاذ قد تعيقه في مساره المهني و تصعب عليه ممارسة الأداء المتنوع في وظيفته فالأستاذ قد يتعرض أثناء مهامه لبعض الصراعات و بعض المشكلات أو المعوقات تجعله لا يكون متفهما لمهامه و متوازنا في علاقاته و متعاونا مع الآخرين كما تكون له ضغوطات أخرى تنعكس في حياته المادية أو الثقافية أو النفسية له و التي تظهر آثارها و انعكاساتها في استخدامه لأساليب الضبط داخل القسم لأجل معالجة المشكلات السلوكية التي تظهر و تعيق عمله و مهامه كمدرس و مربي و هذا ما نراه في الفريضة الثانية ، فقد بينت النتائج الإحصائية للجدول رقم 25 أن نسبة 64,2% من المبحوثين لهم منزل خاص مقابل نسبة 22,5% لهم منزل مستأجر فالاستقرار في السكن مؤشر مهم بالنسبة للأستاذ و الذي ينعكس بشكل غير مباشر على أدائه الوظيفي أما جدول رقم 27 فقد سجلت نسبة 77,6% من المبحوثين يملكون سيارة و يرون أن العقاب هو تأديب و نسبة 93,4% من المبحوثين لا يملكون سيارة و يرون أن العقاب هو تأديب و نسبة 66% لا يملكون سيارة و يرون أن العقاب هو عنف ، أما ما يتعلق بالمتغير الرضا عن الدخل و علاقته بموقفهم من العقاب فقد سجل جدول رقم 28 أن نسبة 91,4% من المبحوثين راضون عن الدخل و يرون أن العقاب هو تأديب ، نسبة 82,4% من المبحوثين غير راضون عن العمل و يرون العقاب

هو تأديب فالضغوطات المادية بالنسبة للأستاذ لا تؤثر عليه في اتخاذ أسلوب العقاب بشكله العنفي و إنما تظهر مدى تأثير التنشئة الأسرية في اكتساب هذا الأسلوب و تفعيله في شكله التأديبي داخل القسم ، فالأستاذ الجزائري في الكثير من الأحيان يعيش في ضغوطات مادية صعبة تنعكس على وضعه الاجتماعي و النفسي إلا أن أداءه التربوي و التعليمي يتواصل ، و اختياره لأسلوب العقاب من البعد التأديبي و التهذيبي لإصلاح المتعلم و ضبطه كما بين جدول رقم 29 فقد سجلت أن نسبة 85,2% من المبحوثين لا يملكون منزل خاص و هم مع العقاب في شكله التأديبي و نسبة 84,5% يملكون منزل و هم مع العقاب في شكله التأديبي ، إذن العقاب ليس هو هدف بحد ذاته و إنّما وسيلة لتصحيح الخطأ لذا نجد موقف الأساتذة منه هو موقف إيجابي يرون ممارسته من الزاوية التأديبية لأجل الصالح العام داخل القسم ، فالمحافظة على الانضباط و إدارة الفصل بشكل فعال يساهم في العملية التعليمية و التعلمية بشكل إيجابي لدى المتعلم أما جدول رقم 33 فقد سجلت نسبة 92,9% من المبحوثين يطالعون أحيانا و هم مع العقاب في شكله التأديبي نسبة 82,6% من المبحوثين يطالعون و يرون أن العقاب هو تأديب فأفكار المبحوثين و توجيهاتهم و موقفهم من العقاب ليس نتيجة البحث و المطالعة و إنما هناك تأثير واضح لعوامل تنشيئية خاصة بالأسرة فهم يرون أن العقاب هو وسيلة تأديبية لضبط سلوك المتعلمين و المحافظة على النظام المدرسي فقناعة المبحوثين في اختيار نوع من الأداة في عملية الضبط المدرسي ترجع إلى التنشئة الأسرية و مدى تأثيرها و ارتباطها بالتنشئة المدرسية لهم ، من خلال جدول رقم 36 تبين أن نسبة 92,5% من المبحوثين اختاروا مهنة التعلم عن رغبة و ميل و ليس إجبارا تحت ظروف ضاغطة فمحبة ميدان التعليم تجعل الأستاذ يبدع في مهامه و لا يعجز أمام الصعوبات و العراقيل التي قد تواجهه و لا سيما ما يتعلق بالمشكلات السلوكية من طرف التلاميذ باشكالها المختلفة داخل القسم و خارجه ، و في جدول رقم 37 فقد سجلت نسبة 87,5% من المبحوثين يشعرون بالراحة في مهامهم و هذا راجع للاختيار الناتج عن الرغبة و الميل لهذه الوظيفة كما سجلت نسبة 90% من المبحوثين من جدول رقم 38 لا يشعرون بالاغتراب في وسطهم المهني و هذا ما يعكس لنا نتائج الجداول السابقة ، فحب العمل يجعل صاحبه يشعر بالأمان

و الراحة و يكون بعيدا عن مختلف أشكال الاغتراب التي تواجه الموظف في مؤسسته نتيجة لعدة ضغوطات و قد سجلت نسبة 87,4% من المبحوثين يرون أن العقاب هو تأديب و كان اختيارهم لمهنة التعليم عن رغبة و ليس إجباريا فمهنة التعليم هي رسالة يجب على الأستاذ الاقتناع بها و ممارستها بكل راحة نفسية ، و بكل عطاء و مهارة تدريسية فعالة و ناجحة في المسار التربوي و التعليمي ، كما بين الجدول رقم 40 أن نسبة 84,7% من المبحوثين يرون أن العقاب هو تأديب و هم راضون عن عملهم كما سجلت نسبة 85,2% من الجدول رقم 41 لا يشعرون بالاغتراب و هم يرون أنّ العقاب هو تأديب و نسبة 83,3% من المبحوثين يشعرون بالاغتراب و يرون أن العقاب هو تأديب ، فمتغير الاغتراب لا يؤثر في تغيير النظرة الغالبة عند المبحوثين حول العقاب في اعتباره تأديبا .

يتبين من خلال قراءتنا و تحليلنا لجداول الفرضية الثانية أنها تحققت نسبيا ، باعتبار الظروف المادية و الثقافية و النفسية للأستاذ حددت موقفه من ممارسة العقاب في شكله التأديبي و ليس العنفي ، و هذا باعتباره وسيلة ضبط و إصلاح و ردع بالنسبة للمتعلمين.

**ثالثا : نتائج الفرضية الثالثة:** التكوين البيداغوجي للأستاذ يحدد موقفه من ممارسة العقاب داخل القسم في شكله التأديبي أو العنفي .

إن التوجيه و تعديل السلوك لدى المتعلمين و هم جيل و قادة المستقبل في هذا المجتمع أمر لا جدال فيه خاصة بعد أن ظهرت عادات وأساليب دخيلة على المجتمع ، تمثلت في المظهر و أسلوب التحدث و المخاطبة و من ثم الانغماس في عادات قبيحة سيئة لا تتماش مع المرجعية الثقافية و الدينية للمجتمع ، و يمكن اعتبار مهارات التوجيه و الإرشاد و تعديل السلوك من أصعب المهارات و لكنها أشرفها على الإطلاق و أعظمها في تنشئة و تشكيل شخصية المتعلم و هي من جملة المهارات التي كلف الله بها الأنبياء و الرسل لذا على الأستاذ أن يغرس في المتعلمين المعايير الأخلاقية و تعويدهم على السلوك الخلقي بفعل هذه المهارات مع الأخذ بعين الاعتبار واقع الناشئة اليوم ، فهم يواجهون الكثير من التحديات و على جميع المستويات الدينية و الخلقية و الفكرية و الاجتماعية و كذا تحديات ما تعرضه القنوات الفضائية التي تثير الغرائز و تدعوا

إلى ما يتنافى مع المرجعية الدينية و الثقافية للمجتمع ، و هذا ما يجعل المؤسسات التنشئية في صراع و تحدي كبير و لاسيما الأسرة و المدرسة .

و باعتبار العملية التربوية هي عملية مهمة لبناء الناشئة و تحتاج من المربي إلى جهود عظيمة و هذا راجع لأنه يتعامل مع فئة لها ميولها و قدراتها و اتجاهاتها و لا سيما في العصر الحاضر نتيجة التقدم التكنولوجي و الانفجار الثقافي الفضائي ، فأصبح من الضروري أن يكون الفرد على مستوى الحدث و أن يواكب التقدم العلمي و التكنولوجي . نتيجة لأهمية الدور الوظيفي للأستاذ داخل الصف الدراسي و ما يترتب عنه من تأثير على نتائج العملية التعليمية من جهة ، و على النمو النفسي و الأخلاقي للتلاميذ من جهة أخرى فعلى الأستاذ أن يكون فعالا في إنجاح العملية التعليمية بما يحقق الأهداف التربوية للمدرسة و من أهم مقومات الشخصية ما يتعلق بالجانب المعرفي و التي تتمثل في الإعداد الأكاديمي و المهني الجيد ، و إشباع دائرة المعرفة و الاهتمامات ، وتوفر المعلومات الكافية للأداء الوظيفي ، فالمدرسين لهم وضع طبيعي على تلاميذهم نتيجة خبرتهم و ثقافتهم فهم يؤثرون عليهم و لا سيما بفعل نمط التفاعل القائم على التفاهم و التعاون و الاحترام و المشاركة الفعالة من طرف التلاميذ مما يؤثر على مستواهم التحصيلي من جهة و على توازنهم داخل الوسط المدرسي و المجتمع من جهة أخرى .

فالمدرس هو صاحب رسالة ، فقيمة الأستاذ تتعاظم لأنّه الشخص المختار لعملية التعليم المنهجية و التي يمر بها معظم الناس فأي فرد من أفراد المجتمع لا بد أنه تلقى نوعا من التعليم و مر بمرحلة من المراحل فالأستاذ تخرج من خلاله قطاعات المجتمع باختلاف التخصصات إلا أن الملاحظ في واقعنا اليوم أن اختيار التعليم ليس عن رغبة أو ميل و إنما للامتهان لأجل التكسب و الارتزاق دون النظر إلى رسالة التعليم و أهدافها السامية كما يوجد نوع آخر و هو أستاذ يشكو دهره و يندب حظه و هو منغمس في أعباء التدريس فما يبذله أكثر مما يحصل عليه ، فأعباء العمل تلاحقه حتى في أوقات راحته فهو ينظر

إلـى نفسـه أنـه اخسـر النـاس صـفقة و هنـا أيـة فائـدة تربويـة تنتظـر ممـن كـان في هذه الحالة ؟

و هناك نوع آخر غير مهتم ، فجل همه هو إكمال المقررات و الفراغ من تدريسها

و هناك أنواع أخرى ليس لها علاقة برسالة التعليم و بالأهداف التربوية السامية كلها صور سلبية تعكس الأثر السلبي و المسيء و العميق على عملية التعلم و التعليم .

بما أنّ التعليم أصبح حاجة اجتماعية ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها إلا أن ظهور بعض الصـور السـلبية للمعلـم و يقابلهـا صـور سـلبية أخـرى للمـتعلم مـن ضـعف فـي التحصـيل و ضعف في الطموح و الإرادة و العزيمة و ظهور سلوكات لا تربوية داخل الوسط المدرسي الأمـر الـذي ترتبـت عنـه إخفاقـات كثيـرة داخـل المؤسسـة التعليميـة كتغليـب المسـتوى الكمـي علـى المسـتوى الكيفـي للمعلـم و المـتعلم ، اهتـزاز قيمـة المعلـم الاجتماعيـة و تقويمـه تقويمـا ماديا ،أصبحت مهنة التعليم من المهن المحتقرة في المجتمع فالقليل من يورث أبناءه مهنة التعلـيم .... و غيرهـا مـن المظـاهر السـلبية التـي عرفتهـا مهنـة التعلـيم داخـل المجتمـع و ما يمكن قوله هو أنه على المعلم أن يؤدي مهامه بضمير حي و يكون كفء ذو فعالية و مـرن و متفاعـل و كـذا الشـعور بالمسؤولية و لـه القـدرة علـى التجديـد و الابتكـار الرزانـة و قـوة الشخصـية أن يشـعر تلاميـذه نحـوه بالتقـدير و الاحتـرام ،القـدوة الحسـنة،إتقان مـادة تخصصـــه ، الـــذكاء و اللباقـــة و المحبـــة ، الحـــرص علـــى أداء الواجـــب ، الحـــرص على شَرَف الانتماء لمهنته البحث و الإطلاع المستمر .

فالتـدريس الفعـال هـو القـائم علـى أسـاس المشـاركة الإيجابيـة بـين جميـع أطـراف العمليـة التعليمية و يشكل التفاعل بين أفراد الصف الدراسي الركيزة الأساسية لأجل تحقيق الأهداف التربوية و التعليمية و هذا بفعل الأستاذ الناجح الذي يمتاز بالقدرة العلمية و الإلمام بكامل المواد التـي يقوم بتدريسـها ،القدرة علـى تقديم المـادة العلميـة و إعـادة تشـكيلها علـى النحـو الذي يستوعبه التلاميذ بمختلف مواهبهم و قدراتهم ، القدرة على تفهم ما يمر به المتعلمين مـن تغيـرات طبيعيـة و اجتماعيـة أو ذهنيـة تتوافـق مـع مراحـل عمـرهم حتـى يصـلوا مرحلـة النضـج القدرة علـى تقويم و نقد المنـاهج التعليميـة و غيرهـا مـن عناصـر العمليـة التربويـة

الإلمام بالعالم ما فيه من أحداث و متغيرات ،المشاركة في النشاطات المدرسية و في تطوير المناهج و إعداد الاختيارات و تنمية العلاقة بين البيت و المدرسة.

فعلى الأستاذ أنّ يكون واسع الإطلاع و البحث الدائم و دراسة المشكلات و البحث عن العلاج وغزارة الأفكار و دقة الاستنباط و سرعة الحدس و أن يكون قادرا على بلورة و تلخيص الأفكار بوضوح و أن لا يلغي دوره و ذاته و فكره و رأيه و هذا بأقوال غيره و للحصول على هذا النموذج لا بد من الاهتمام بالتكوين البيداغوجي سواءا تعلق الأمر بالتكوين الأولي أو التكوين أثناء الخدمة ، و قد بينت الدراسة فيما يتعلق بالفرضية الثالثة من خلال الجدول رقم 42 تبين أن نسبة 88,3% من المبحوثين يرون أن مدة التكوين كافية لتفعيل مهام التدريس و القيام بالواجب التربوي و التعليمي داخل الصف الدراسي كما تبين في جدول رقم 43 تبين أن نسبة 58,3% من المبحوثين صرحوا بوجود خرجات ميدانية أثناء تكوينهم و هذا بغرض التواصل و التفاعل المباشر مع المتعلم و معرفة كيفية تفعيل طرق التدريس و إيصال المعلومات للمتعلم و معرفة أساليب التحكم و الانضباط في حالة وجود مشكلات سلوكية داخل القسم ، كما بينت نسبة 38,4% من المبحوثين أنه هناك تطابق بين مضمون التكوين و الواقع المهني و لا سيما ما يتعلق بالأساتذة الذين هم من خريجي المدارس العليا للأساتذة ، كما بين جدول رقم 46 أن نسبة 60,8% من المبحوثين لا يعتبرون ضعف تكوين الأستاذ دافعا في اختيار أسلوب العقاب لأجل ضبط النظام داخل القسم ، و صرحت نسبة 33,3% من المبحوثين أن اعتماد الأستاذ على أسلوب العقاب داخل القسم راجع لضعف تكوينه فضعف التكوين البيداغوجي للأساتذة لا يدفعهم إلى ممارسة العقاب داخل القسم ، و قد بين الجدول رقم 47 أن نسبة 90,9% من المبحوثين يعتبرون العقاب في الوسط المدرسي تأديبا و مدة تكوينهم كانت سنتين و في المقابل سجلت نسبة 33,3% من المبحوثين يعتبرون العقاب المدرسي عنفا و كانت مدة تكوينهم سنة واحدة فقط ،فكلما زادت مدة التكوين كان التفاعل و الاحتكاك بالوسط المهني وزيادة الخبرة بشكل ملحوظ أكثر و هذا ما يجعلهم يكتسبون أساليب و مهارات للتحكم في نظام القسم بفعل ممارسة أسلوب العقاب في شكله التأديبي و ليس العنفي فاكتساب تكوين معرفي و بيداغوجي يتماشى مع المنظور العالمي

و التوقعات في مجال التطور العلمي و التربوي و كذا اكتساب معطيات علمية تربوية مواكبة لتطورات العصر أين يتسنى ممارسة أساليب تربوية فاعلة داخل القسم للتحكم في مختلف السلوكات لدى المتعلمين إضافة إلى الاهتمام بعملية التحصيل العلمي .

فعملية التكوين بفعلها يتم اكتساب معرفة و خبرة و مهارة لدى الأستاذ أين تظهر في إدارة الصف و ضبطه و التفاعل الإيجابي بينه و بين التلاميذ ، كما بينت نتائج الجدول رقم 48 أن نسبة 85,5% من المبحوثين صرحوا أنهم خضعوا لتكوين بيداغوجي أثناء العمل ويرون العقاب في المدرسة هو تأديب و ليس عنف ، مقابل نسبة 21,4% من المبحوثين هم يعارضون العقاب داخل المدرسة و يعتبرونه عنفا ، وهم لم يخضعوا للتكوين أثناء العمل كما بينت القراءة الإحصائية للجدول رقم 49 أن نسبة 86,3% من المبحوثين يرون أن العقاب هو تأديب مع عدم ضعف في التكوين ، و نسبة 82,5% من المبحوثين يرون أن العقاب هو تأديب رغم ضعف تكوين الأستاذ ، إذن فمتغير التكوين عند الأستاذ لا يغير في موقف المبحوثين في اعتبار العقاب هو تأديب و أسلوب يمكن ممارسته داخل القسم لأجل ضبط سلوك المتعلم و هذا في شكله التهذيبي و ليس العنفي

مما سبق يتضح أن الفرضية الثالثة قد تحققت نسبيا ، فكلما زادت مدة التكوين عند الأستاذ زادت خبرته و معرفته و تحددت نظرته حول ممارسة العقاب في شكله التأديبي داخل القسم

**رابعا : نتائج الفرضية الرابعة:** أولياء التلاميذ يوافقون على ممارسة العقاب داخل القسم إذا كان عادلا و مناسبا لسن التلميذ ونوع خطئه.

الأسرة هي بيئة اجتماعية ثقافية تتداخل فيها مجموعة من العلاقات و الأفعال ،يتعلم الطفل فيها العلاقة مع الآخر و مع الجماعة ، كما يتعلم الضغوط و النواهي و الأوامر و التعاون و المنافسة و منظومة القيّم المرتبطة بالطبقة الاجتماعية التي تنتمي إليها أسرته لذا فهي ليست مجرد بنية عاطفية تحقق الأمن الضروري للطفل فقط ، فهي تحميه ليحافظ على بقائه بتوفير الغذاء له و المسكن كما تقوم بوظيفة التربية التي تعطي المشروعية و السلطة للوالدين فديناميكية الحياة داخل الأسرة فيها مجموعة من الأحداث و الظروف التي تحصل في كل حين و تتغير باستمرار من وضع لأخر و هي تزخر بأساليب المعاملة

المتعددة ،فالمعاملة هي علاقة تفاعلية بين الوالدين و الأبناء إلاّ أن الكيفية أو الشكل الذي تتم به يعتبر أسلوبا على أساس أنه يميز معاملة عن أخرى فأسلوب المعاملة هو الشكل الذي يتبعه الوالدان أثناء الأوضاع المختلفة التي تحصل في الحياة داخل الأسرة و يكون الطفل طرفا فيها و هناك أنواع متعددة من أساليب المعاملة إذ نجد الرفض مقابل التقبل الإهمال و اللامبالاة مقابل الاهتمام، التشدد و الصرامة مقابل التسامح و اللين ، التصلب و الجمود مقابل المرونة ، الحرمان مقابل الإشباع ،القمع و التسلط مقابل التفهم و الحوار ... و غيرها من الأساليب المفعلة في عملية المعاملة و التفاعل مع الناشئة و قد بينت بعض الدراسات في علم النفس أن العوامل النفسية تؤثر في أسلوب المعاملة و تحدده منطلقين من دراسة شخصية الفرد و مركزين خاصة على ظروف التنشئة الاجتماعية و الخبرات التي يمر بها الفرد في حياته كما بينت أنه كثيرا ما يتأثر الراشد (المنشئ) في معاملته للناشئة بما مر به من تجارب سابقة تجعله يعيد مع طفله نوع المعاملة التي كان يعامل بها أثناء طفولته كما يتبين أن المعاملة كسلوك إنساني تتأثر بالمحيط الاجتماعي الذي يوجد فيه المربي ، لا سيما أن هذه المعاملة تحصل في مؤسسات اجتماعية مختلفة عن بعضها البعض في تركيبها و مستوياتها الثقافية و الاجتماعية و الاقتصادية التي يظهر تأثيرها في تحديد نوع أسلوب المعاملة في تنشئة و تكوين الناشئة ،فهناك ترابط و علاقة بين المستوى الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي للأسرة و اختيارها لأساليب المعاملة و لا سيما اختيار أسلوب العقاب كوسيلة لضبط سلوك الفرد و تأديبه و هذا ما قد تجيب عنه القراءة الإحصائية و السوسيولوجية المتعلقة بالفرضية الرابعة فقد بين الجدول رقم 55 أن نسبة85,5% من المبحوثين يعاقبون أبنائهم مقابل ، نسبة14,1% من المبحوثين لا يعاقبون أبناءهم ،إذن اختيار أسلوب العقاب يعد من الأساليب التنشئية التي عرفتها الأسرة الجزائرية منذ القدم و بفعل إعادة إنتاج الأسلوب فهناك تأثر بالمرجعية الثقافية للمجتمع الجزائري لذا فالعديد من الأسر تراقب وتعاقب أبناءها في حالة ضعف نتائجهم الدراسية و قد بينت في الجدول رقم 56 أن نسبة 62,23% اختيار أسلوب الحرمان في العقاب و نسبة 6,91% اختيار السب و الشتم و نفس النسبة اختيار الضرب فالأسرة الجزائرية تهتم بعملية الضبط و التأديب إذ سجلت نسبة 96,4% من المبحوثين خلال

الجدول رقم 57 ممن يعاقبون أبناءهم عند عدم الالتزام بالآداب داخل المنزل ، مما يعكس تمسك الأسرة الجزائرية بعاداتها و تقاليدها رغم التغير و التطور و التأثير الخارجي الذي قد يؤثر على الأداء الوظيفي لها و لا سيما مع انتشار مختلف الانحرافات و لا سيما ما يتعلق بالآداب و الأخلاق كما بين الجدول رقم 58 أن نسبة 67,7% من المبحوثين يوافقون على ممارسة العقاب داخل الوسط المدرسي إذا كان مناسبا لسن التلميذ و نوع الخطأ الذي يرتكبه و قد سجلت نسبة 30,9% من المبحوثين لا يوافقون على ذلك، فالأسرة الجزائرية تحرص على سلوكات الأبناء و هي ترى أن المدرسة هي مؤسسة اجتماعية تعليمية مكملة لأدائها الوظيفي و ترى ممارسة العقاب في شكله التأديبي لأجل ضبط سلوك المتعلم و المحافظة على النظام داخل القسم و التي تظهر آثارها على عملية التحصيل الدراسي من جهة و على عملية التربية و التكوين السوي لشخصية المتعلم من جهة أخرى إلا أن ممارسته لا تكون بشكل عنفي أين لا يعكس الجانب التربوي و إنما هناك شروط و ضوابط لا بد من التقيد بها كالعدالة بين المتعلمين و مراعاة سن المتعلم و نوع الخطأ الذي يرتكبه وّ أن لا يعاقب الأستاذ من منطلق الانتقام أو أنّ يكون في حالة الغضب و التوتر كما عليه مراعاة الأماكن التي يمكن أن يضرب فيها المتعلم و أن يحذر الوجه و الرأس و الأماكن الحساسة من جسم الإنسان و من خلال الجدول رقم 59 تبين أن نسبة 53,2% من المبحوثين يفضلون الوقوف أمام الجدار مع رفع اليدين كأسلوب عقاب و نسبة 11,4% من المبحوثين يفضلون الضرب بالعصا ، و نفس النسبة الضرب باليد أما الجدول رقم 61 فقد سجلت نسبة 37,32% اختيار استدعاء الأولياء كعقاب بيداغوجي ذو فاعلية لأجل مناقشة المشكلة بين المدرسة و الأسرة و محاولة إيجاد علاج لها و الجدول رقم 61 بين أن نسبة 48,28% من المبحوثين يفضلون الإنذار كأسلوب معنوي يمكن ممارسته داخل المؤسسة التعليمية و هذا بتوضيح الخطأ و معرفة كيفية معالجته، كما سجلت نسبة 43,09% من المبحوثين اختيار اللوم و العتاب كأسلوب للضبط و التأديب كما يعد أسلوب الإهمال و اللامبالاة فعال في تقويم و تعديل سلوكات بعض التلاميذ كما يظهر أسلوب السخرية و الاستهزاء و لكن ليس بقسوة و تشّفي و إنما بطابع لين لتوضيح الخطأ و يظهر الهدف منه هو تعديل السلوك و ليس بغرض الإحباط النفسي أو ضرب

الثقة بالنفس عند المتعلم و إنما قد يكون أسلوب فعال في معالجة بعض المشكلات اللاتربوية عند بعض المتعلمين إذن تنوع أساليب العقاب بين الجسدي و المعنوي و البيداغوجي يجعل من الأستاذ يحسن الاختيار في الأسلوب الفاعل الذي يتناسب مع شخصية المتعلم و هذا بمراعاة مختلف الجوانب له و لا سيما الجانب النفسي فهناك فروقات فردية بين المتعلمين على الأستاذ معرفتها و إدراكها ، إضافة إلى خصائص مراحل النمو لهم ولا سيما ما تعلق بمرحلة المراهقة أين تظهر تغيرات كثيرة من أهمها النضج الجنسي كما يظهر النضج البدني و العقلي و النفسي كما يمكن الإشارة إلى وجود فروق فردية بين الأفرادو في سرعة نموهم و اكتمال نضجهم كما أن نمو النفسي الاجتماعي للفرد يتأثر بالبيئة الاجتماعية و الأسرية التي يعيش فيها فالمراهق يتأثر بمستواه الاجتماعي و الاقتصادي و طبيعة العلاقات الناتجة عن مختلف المؤسسات و التي تظهر بشكل قوي في الأسرة و المدرسة ، إضافة إلى تأثير جماعة الرفاق ووسائل الإعلام بأنواعها و أشكالها و كذا تأثير التكنولوجيا الحديثة و العولمة و مدى تأثيرها في سلوكات المراهقين من ملبس و مأكل و حتى في أسلوب الخطاب و المحادثة و هذا ما ذكره الكثير من الأساتذة نتيجة تفاعلهم مع التلاميذ و مواجهتهم للكثير من المشكلات السلوكية داخل القسم ، إذن من خلال تحليلنا لمعطيات الفرضية الرابعة يتضح أنها محققة فالأسرة توافق على ممارسة العقاب داخل الوسط المدرسي باعتباره وسيلة تأديب و ضبط لسلوك التلاميذ شريطة مراعاة سن التلميذ و نوع الخطأ الذي يقوم به .

**التوصيات:**

- إعادة النظر في النظام التعليمي من حيث البناء و التكوين و القيّم فهو الأداة الأساسية لتنشئة و تربية الناشئة منذ الصغر على المبادئ و الأفكار و الاديولوجيات التي تشكل في الأخير الهوية الثقافية للمجتمع مع الأخذ بعين الاعتبار خصوصيات العصر و تداعيات العولمة و متطلبات الجيل الجديد .
- الاهتمام بالبناء القيمي و الأخلاقي للفرد بالدرجة الأولى ثم الاهتمام بالعلم و التكنولوجيا و التفتح الايجابي على الأخر .
- وضع خطط إستراتيجية أكثر واقعية مع مراعاة التوازن و التكامل في مواجهة العولمة و التفاعل معها .
- الاهتمام بتكوين الأستاذ قبل الخدمة و أثناء الخدمة وفقا للمنظور العالمي و التوقعات في مجال التطور العلمي و التربوي .
- تفعيل العلاقة بين العملية التكوينية للأستاذ و الكفاية التدريبية له.
- ربط برنامج التكوين أثناء الخدمة بالواقع الجزائري .
- استخدام الأساليب الحديثة في التكوين أثناء الخدمة .
- ضرورة تكوين المدرسين ، فهم الوساطة بين المناهج التعليمية و التلاميذ حتى يتعود التلاميذ على الجدية و الانضباط في المؤسسات التعليمية .
- تفعيل التقاليد السليمة التي تثمن احترام الوقت و الصرامة و الجدية في التعاملات و عدم التساهل في بعض القضايا و المسائل التربوية كالمشاغبة و الغش في الامتحانات...الخ.
- التربية الجادة و الصارمة تؤدي إلى إيجاد أفراد ذوي شخصيات صارمة و ايجابية و فعالة.
- مراجعة دور الأستاذ في ضوء الأعداد الكبيرة من التلاميذ.
- التعرف على حجم الوظائف الاجتماعية التي يمكن أن تقوم بها المدرسة في ضوء الكثافة السكانية المحيطة بها.

- توزيع المدارس و الفصول حسب الكثافة السكانية و البنايات السكانية كقاعدة للتخطيط التربوي.
- معرفة الاحتياجات الفعلية من المباني المدرسية و الأساتذة و التكلفة الإجمالية لذلك.
- ضرورة اهتمام الوزارة التربوية بالقيم وهذا بعقد دورات تدريبية للأساتذة نحو بناء الاستراتيجيات العملية التعليمية التعلمية في الصفوف الدراسية.
- إجراء دراسة لاقتراح الحلول التي من شانها حل المشكلات التي تواجه المعلمين و الأساتذة في قضايا الضبط الصفي في المدارس التي يعملون بها.

**الخاتمـــة :**

يلعب الثواب و العقاب التأديبي كأسلوب تربوي من طرف الوالدين دورا ايجابيا في عملية التطبيع الاجتماعي اللازمة للأبناء داخل الوسط الأسري و على الوالدين إتباع الأسس الصحيحة و السليمة في ذلك حتى يكون التأديب ناجحا و مستمرا وفعالا في حياة الطفل.

فالتنسيق بين أساليب التربية و التهذيب المختلفة مع نموذج القدوة الحسنة في بيئة الطفل أمر ضروري و بالغ الأهمية لتنشئة الأبناء و تهذيب سلوكاتهم و تكامل شخصياتهم فالتنشئة المتكاملة و السليمة للأبناء هي التي تضع الأساس الذي يقوم عليه بناء الذات و الشخصية السليمة و القوية ،فبفاعلية هذه العملية يتم ضبط سلوك الفرد و كفه و ابتعاده عن السلوكيات التي لا يرضاها المجتمع و تشجيعه على ما يرضاه منها حتى يكون هناك توافق مع المرجعية الثقافية و الدينية للفرد ، فالضبط الاجتماعي ضروري لحفظ الحياة الاجتماعية و لازم لبقاء الإنسان ، حتى يكون للحياة معنى وهدف وتعايش فطبيعة الإنسان لا تكون صالحة للحياة الاجتماعية إلا بخضوعها لقيود النظم المختلفة التي تهذب النفس و تضبط السلوك و تنظم الحياة و تسمو بها فيعيش الإنسان في أمان و سلام مع نفسه ومع غيره و ما يلاحظ في الحياة الطبيعية أن الطفل يولد مزود بقدرة التعلم و لا يولد مزود بأنماط السلوك إذ يتعلمها في الحياة بفعل التفاعل الاجتماعي مع مختلف النظم الاجتماعية و لا سيما النظام الأسري بالدرجة الأولى و النظام المدرسي بالدرجة الثانية باعتبارهما من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية للناشئة .

بفعل التعلم تتشكل شخصية الطفل أين يكون صالحا لحياة منظمة وفق أنماط معينة ترتضيها المجموعات الصغيرة و الجماعات الكبيرة و يرضى عنها المجتمع بوجه عام والأسرة بوجه خاص باعتبارها المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تزود الطفل بالرصيد الأول من أساليب السلوك الاجتماعي ،فلها دور فعال ووظيفة فعالة في تعلم الطفل و تلقينه تراثه الاجتماعي و الثقافي كما تعلمه آداب السلوك ، فهي تعمل على تشكيل سلوكه بطريقة إرادية و طريقة غير إرادية و لا يتوقف التعلم و التربية هنا بل بتفاعل مختلف المؤسسات التنشئية كالمساجد والنوادي الرياضية والثقافية وسائل الإعلام بمختلف أصنافها....الخ.

و المدرسة هي أهم مؤسسة تنشئية بعد الأسرة مقارنة بباقي المؤسسات التنشئية الأخرى فهي أكثر فاعلية و تأثير في تنشئة الطفل في إطارها الرسمي إذ تهدف إلى تربية و تعليم الناشئة مختلف القيم الروحية و الاجتماعية و الثقافية و الوطنية المتعلقة بمرجعية الطفل ، معتمدة في ذلك على عدة أساليب تربوية فاعلة في الوسط التربوي و التعليمي و تعد قاعدة الثواب و العقاب في التعليم إحدى هذه الأساليب وهي قاعدة ذات فاعلية ، إلا أن علماء التربية المحدثين حاولوا إلغاء فاعليتها حين قرروا رفض العقاب بشكل عام دون النظر إلى الشكل التأديبي منه قائلين أنه يؤدي إلى عقد نفسية تنفر من التعليم و تظهر الأستاذ في صورة رهيبة و كأنه ينتقم لنفسه من تلميذه المقصر و بالرجوع إلى مرجعيتنا الدينية نجد أن الإسلام حدده حيث يكون الضرب غير مؤذ و لا مبرح و لا يكون العقاب رهيبا منفرا بل يؤدي الغرض التربوي و يشعر التلميذ بالتقصير فيسعى إلى علاجه كما يحس بحرص أستاذه على مصلحته، فيزداد حبه له و تتقوى العلاقة بينهما و ما يمكن قوله هو مشاهدة نتائج قرار المحدثين من المربين بعدم أخذ التلميذ بشيء من العقاب و نلمس آثاره في بيوتنا و مدارسنا و شوارعنا و محافلنا إذ نرى العواقب الوخيمة التي ترتبت عليه من استخفاف التلميذ بمدرسته و مدرسة و إهماله في دروسه وواجباته و عدم التزامه بأبسط الواجبات من الآداب، في تفاعله مع الآخرين و قد تعدى الأمر إلى الوالدين ، و من يقوم بمقامهما فأصبحت المدارس أكثر أمنا للتلميذ مقارنة بالوسط الأسري إذ يخالف نظامها الداخلي دون ردع .

إن موضوع العقاب التأديبي في التربية هو قاعدة وجب الأخذ بها و تفعيلها وفق أسس عقلية و قواعد فطرية ، فالعقل لا يقبل أن يتساوى المحسن و المسئ و الجيد و المهمل فرفضها يوحي بتعطيل الفطرة السوية عن التطلع إلى المعالي ، فهناك فروق فردية و معطيات متعلقة بخصائص الأسرة الجزائرية و معطيات متعلقة بواقع المدرسة الجزائرية من منهاج ووسائل تربوية و اكتظاظ للأقسام ، فزيادة عدد التلاميذ في القسم قد يعيق عملية التعلم والتعليم و يحول دون تحقيق الأهداف التربوية المسطرة وكذا إعاقة مختلف الأنشطة التعليمية و الانضباط داخل القسم ويزيد من ممارسة السلوكات العدوانية والعنيفة وكلما نقص عدد التلاميذ أدى ذلك إلى توفير جو مناسب للأستاذ في السيطرة على مجريات الدرس و مراقبة كل التلاميذ ومتابعتهم ،كما أن البناء الفيزيقي للمدرسة

يجب أن يتضمن بناءات مساعدة لسير الأقسام والتي تؤثر بصورة مباشرة في الوظيفة الأساسية للفصول الدراسية وبصورة عامة في وظيفة المدرسة ، فوجود أماكن خاصة بالخدمات الطبية العاجلة والخدمات السيكولوجية و الاجتماعية وتوفير مكتبة ووسائل النقل و الملاعب والمطاعم وغيرها من الأماكن الهامة التي تؤثر في سير العملية التعليمية وتقديم الأنشطة المدرسية المناسبة للتلاميذ تكون لها نتائج ايجابية على عمليات الإعداد و التربية والتأهيل والمستوى العلمي والمستوى الثقافي والمستوى الرياضي للتلاميذ ، كما تساهم في زيادة الكفاءة والفاعلية للفاعل التربوي ، فالبناء العمراني الذي لايتسع لممارسة مختلف النشاطات العلمية والثقافية والرياضية للتنفيس و تفريغ الطاقة الكامنة عند المتعلم يؤثر على العملية التربوية والتعليمية بشكل سلبي وغيرها من المعطيات المطروحة في الواقع المهني و التربوي بالمدرسة الجزائرية إضافة إلى ذلك وجب عدم فتح المجال للفاعل التربوي في ممارسة أسلوب العقاب في صورته العنيفة ، فهنا لا يعكس الطابع التربوي و التعليمي ، و إنما الطابع العنفي، وما يجب تفعليه هو العقاب التأديبي لإصلاح المتعلم و ردع الآخر ، حتى تقل الفوضى و يتم الانضباط و تعود هيبة الأستاذ و تظهر النتائج الجيدة العاكسة للتحصيل الفعلي للمتعلمين .

فالعقاب في الوسط المدرسي هو موضوع مازال يثير النقاش في عدة أوساط تربوية و اجتماعية و قانونية... و غيرها من التخصصات وجب التعمق و الاهتمام بدراسته مع الأخذ بعين الاعتبار مختلف اتجاهات و تطورات المؤسسات التنشئية الفاعلة في تربية و تنشئة الطفل .

# المراجع

## قائمة المراجع :

1- القران الكريم

**الكتب:**

2- احمد رشوان عبد الحميد حسني: **الأسس النفسية والاجتماعية للابتكار** ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية.

3- أبراشي عطية: **الاتجاهات الحديثة في التربية**، دار المعارف ، ط1، دون سنة نشر.

4- إبراهيم عصمت مطاوع : **التربية العلمي وأسس طرق التدريس**، دار النهضة المصرية،مصر.

5- إبراهيم عيسى عثمان:**مقدمة في علم الاجتماع**، دار الشروق، ط2، عمان، الأردن 2009.

6- أبو خليل فاديا: **إدارة الصف و تعديل السلوك الصفي**، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 2011

7- أبو نمرة محمد خميس، **إدارة الصفوف و تنظيمها**، دار يافا للنشر و التوزيع، عمان،

8- أتوني غرنز ، كارين برنسال، **علم الاجتماع مع مدخلات عربية**، ترجمة فايز الصباغ، بيروت، لبنان، 2008.

9- إحسان محمد الحسن: **البناء الاجتماعي والطبقية**، دار الطليعة، بيروت، دون سنة.

10- إحسان محمد حسن، **الأسس العلمية لمنهاج البحث الاجتماعي**، دار الطليعة للطباعة و النشر، بيروت، ط1، 1982.

11- إحسان محمد حسن: **مدخل إلى علم الاجتماع**، دار الطليعة، ط1،بيروت،1988

12- أحمد السيد سميرة:**علم اجتماع التربية**، دار الفكر العربي ، ط1، مصر، 1993.

13- احمد السيد سميرة:**علم اجتماع التربية** ،دار الفكر العربي ،القاهرة، ط1.1993 .

14- آلان سيويتجورد، **تاريخ النظرية في علم الاجتماع**، ترجمة السيد عبد العاطي السيد، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1996.

15- الاهواني فؤاد: **التربية في الإسلام** ، دار المعارف، مصر، د ت .

16- الجوهري محمد وآخرون: **ميادين علم الاجتماع**، دار المعارف ، ط5، القاهرة 1980.
17- الخالدي جمال: **تربية الأطفال في الإسلام** ، دار وائل ، الأردن ، ط 1 ، 2011.
18- الخشاب سامية :**النظريات الاجتماعية ودراسة الأسرة**، الدار القومية للطباعة والنشر القاهرة.
19- الخشاب مصطفى:**دراسات في علم العائلي**، دار النهضة العربية ،بيروت ،1985.
20- الخميسي سلامة : **التربية و المدرسة و المعلم** ، دار الوفاء ، الإسكندرية ، 2000
21- الخولي محمد سعيد : **العنف المدرسي**، مكتبة الانجلو المصرية ،القاهرة ،2008.
22- الخولي محمد علي :**قاموس التربية**،دار العلم للملايين ،بيروت،1989.
23- الدريني حسين عبد العزيز : **الثواب و العقاب و أثره في تربية الأولاد** ، شركة سفير، مصر ، 1993.
24- الدسوقي كمال: **علم النفس أصوله وتطبيقاته** ، دار المعارف ، مصر ،1961.
25- الزغول عماد عبد الرحيم ، شاكر عقلة المحاميد : **سيكولوجية التدريس الصفي** دار المسيرة ، عمان ، الأردن ، ط 1 ، 2007 .
26- الزغول عماد عبد الرحيم و شاكر عقله المحاميد ، **سيكولوجية التدريس الصفي** دار الميسرة ، عمان – الأردن ، ط 1 ، 2007 .
27- الزيود ماجد:**الشباب والقيم وفي عالم متغير** ،دار الشروق ،عمان، الأردن،2006.
28- السمالوطي نبيل :**علم الاجتماع العقابي** ، دار الشرق للنشر والتوزيع ،ط1، 1983
29- السويدي محمد: **مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1990.
30- السيد عبد العاطي السيد وآخرون : **الأسرة والمجتمع**، دار المعرفة الجامعية مصر،1998.

31- الشبيكي علي : **المدرسة و التربية و إدارة الصفوف** ، منشورات دار مكتبة الحياة بيروت ، بدون طبعة ، بدون سنة .
32- الشربني زكريا ،صادق يسرية:**تنشئة الطفل وسبل الوالدين في معاملته ومواجهة** مشكلاته دار الفكر العربي ، مصر.
33- الصابوني معتز: **علم الاجتماع التربوي**، دار المشرق الثقافي، الأردن، 2006.
34- العبادي محمد حميدان ، **إدارة الصف و تنظيمه** ، مكتبة الضامري ، عمان ، ط 1 . 2005

35- العبودي رشيد حميد : **التعلم و الصحة النفسية**، دار الهدى، الجزائر ، 2003
36- العلوي محمد الطيب: **التربية و الإدارة بالمدارس الجزائرية** ، جزء 1 ، دار البعث الجزائر 1980 .
37- العمايرة محمد حسن : **الفكر التربوي ، الاسلامي** ، دار المسيرة ، الأردن ، ط 1 ، 2009 .
38- العمايرة محمد حسن : **المشكلات الصفية** ، دار المسيرة ، الأردن ، ط3، 2010
39- العمري إبراهيم: **السلوك الإنساني و الإدارة الحديثة الدار الجامعية** ، الإسكندرية، 1996 .
40- المخزنجي السيد أحمد:**التأصيل التربوي للأبناء** ،الهيئة المصرية العامة للكتاب : مصر 1999.
41- المصالح التقنية لوزارة العمل:**قانون الأسرة** ،ديوان المطبوعات الجامعية ط2،الجزائر 1990.
42- أميمة منير جادو : **العنف المدرسي بين الأسرة و المدرسة و الإعلام** ، دار السحاب للنشر و التوزيع ، ط1 ، القاهرة ،2005.
43- إيهاب عيسى المصري ، طارق عبد الرؤوف محمد : **العنف المدرسي (مفهومه أسبابه،علاجه)** ، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع ، ط1، القاهرة،2014 .

44- إيهاب عيسى المصري ، و طارق عبد الرءوف محمد : **علم النفس المدرسي** مؤسسة طيبة ، القاهرة ، ط 1 ، 2014 .

45- بختي العربي: **حقوق الطفل في الشريعة الإسلامية و الاتفاقيات الدولية** ، ديوان المطبوعات الجامعة ، الجزائر ، 2013 .

46- بدوي أحمد زكي: **معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية** ،مكتبة لبنان ،بيروت،1995.

47- مصباح عامر: **التنشئة الاجتماعية والسلوك ألانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**،دار الأمة ، ط1، الجزائر 2003.

48- بركات حليم: **المجتمع العربي المعاصر** ، بحث استطلاعي اجتماعي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، ط1 ،1986.

49- بركو مزوز : **العنف عند الأطفال وأشكال العقاب الممارس على الطفل العنيف** ، مكتبة العصرية للنشر والتوزيع ،ط1،مصر ،2010.

50- بلحاج نادية : **المرأة والوضع الأسري** ، مطبعة المعارف الجديدة ، الرباط 1997.

51- بلغيث سلطان :**دليل المربين في التعامل مع الناشئين** ،دار قرطبة، الجزائر، ط1 2007.

52- بن بوزيد بوبكر : **إصلاح التربية في الجزائر** ، دار القصبة ، الجزائر ، 2009 .

53- بن حمودة محمد : **الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية** ، دار العلوم عنابة الجزائر ، 2008 .

54- بوحوش عمار: **منهاج البحث العلمي** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1995

55- بومخلوف محمد و آخرون : **واقع الأسرة الجزائرية و التحديات التربوية في الوسط الحضري** ، دار الملكية ، الجزائر ، ط1 ، 2008 .

56- بوتفنوشنت مصطفى :**العائلة الجزائرية التطور والخصائص الحديثة**،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،1984

58- تركي رابح : **أصول التربية و التعليم**، المؤسسة الوطنية للكتاب، ط 2،1990

59- جبار فريد جبرائيل : **قاموس التربية و علم النفس التربوي** ، دار العلم للملايين بيروت ، لبنان ، 1972.

60- جعفر عبد الأمين الياسين: **أثر التفكك في جنوح الأحداث**، عالم المعرفة بيروت،1981.

61-جلال سعد ،محمد علاوي : **علم النفس التربوي الرياضي** ،دار المعارف ،القاهرة 1982.

62-حجازي محمد فؤاد:**البناء الاجتماعي** ،دار غريب للطباعة والنشر ،ط 1، مصر 1979

63- حمادة عبد السلام:**العنف في المرحلة الثانوية، سلسلة اقرأ**،دار المعارف،القاهرة.

64- حنا غالب : **مواد وطرق التعلم في التربية المتجددة** ، دار المعلمين والمعلمات لبنان 1966.

65- خالد منير ،إدريس القاسي وآخرون ، **المدرسة ووظائفها ،سلسلة التكوين التربوي** مطبعة النجاح الجديدة ، الدار البيضاء.

66- خواجة عبد العزيز:**مبادئ التنشئة الاجتماعية** ،دار الغرب للنشر والتوزيع ،وهران الجزائر 2005.

67- خولي سناء : **الزواج والعلاقات الأسرية** ،دار النهضة ، بيروت ،1984.

68- خولي سناء ، **الأسرة والحياة العائلية** ،دار النهضة العربية ، بيروت،1984.

69- خيري خليل الجميلي :**الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة والطفولة** ، المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية ،1993.

70- خيري خليل الجميلي ، :**الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة والطفولة** ، المكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية ،1993.

71- دبابنة ميشيل ،نبيل محفوظ: **سيكولوجية الطفولة**:دار المستقبل للنشر والتوزيع عمان الأردن ،1984.

72- دسوقي كمال : **النمو التربوي للطفل المراهق**،دار النهضة العربية للطباعة والنشر بيروت ،1979.

73- دسوقي كمال ،**علم النفس العقابي** ،دار المعرفة ،مصر ،1961 .

74- دندش فايز مراد :**علم الاجتماع التربوي بين التأليف والتدريس** ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، ط1 الإسكندرية ،2003.

75- دوركايم إميل : **التربية الأخلاقية** ، ترجمة محمد السيد البدوي ، مكتبة مصر.

76- دياب فوزي :**نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة** ،مكتبة النهضة المصرية القاهرة ،1981.

77- ديوي جون:**المدرسة والمجتمع** ، أحمد حسن الرحيم، دار مكتبة الحياة للطباعة والنشر، بيروت، لبنان .

78- ذكاء الحر : **الطفل العربي و ثقافة المجتمع** ، دار الحداثة للنشر و التوزيع، بيروت 1984 .

79- رشدان عبد الله:**علم اجتماع التربية** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن 1999.

80- رونيه أوبير: **التربية العامة**، ترجمة عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، لبنان،

81- ريا الحسين : **مقاربات تربوية جديدة**، طوب بريس ، الرباط،2008 .

82- ريناتا غورفا :**مقدمة في علم الاجتماع التربوي** ،ت:نزار عيون السود ،دار دمشق،دمشق،1984.

83- زيدي ناصر الدين: **سيكولوجية المدرس (دراسة وصفية تحليلية)** ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر ، 2006 .

84- زرواتي رشيد: **مدخل للخدمة الاجتماعية** ،دار الهومة، الجزائر ،2003.

85- سامي محمد هشام حريز ، أنجاد محمد هشام حريز : **تأديب الطفل من المنظور التربوي الإسلامي** ، دار البداية ، الآردن ، ط 1 ، 2008 .

86- سبعون سعيد و أخر، **الدليل المنهجي في إعداد المذكرات و الرسائل الجامعية في علم الاجتماع**، دار القصبة للنشر،الجزائر ، 2012.

87- سعيد إبراهيم جمعة: **الشباب والمشاركة السياسية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع 1984.

88- سعيد اسماعيل علي : **المدخل إلى العلوم التربوية** ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1982

89- سيد أحمد عثمان :**علم النفس الاجتماعي**،التطبيع الاجتماعي، مكتبة الانجلو المصرية ،ط1،القاهرة 1985.

90- سيد حسن حسين : **دراسات في الإشراف الفني** ، مكتبة الأنجلو مصرية ، القاهرة 1969 .

91- شارف جميلة : **العقاب الأسري والمدرسي وعلاقته بنجاح المدرس لمستوى السنة السادسة من التعليم الأساسي** ،منشورات جمعية ابن بأديس ،دار قرطبة ،وهران ،2004

92- شتا السيد علي:**التفاعل الاجتماعي والمنظور الظاهري** ،المكتبة المصرية ،مصر 2004.

93- شتا السيد علي: **نظرية الاغتراب** ،المكتبة المصرية ،مصر ،1993.

94- شحاتة حسن ، و محبات أبو عميرة : **المعلمون و المتعلمون (أنماطهم و سلوكهم و أدوارهم)** ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، القاهرة ، ط 1، 1994 .

95- شرابي هشام: **مقدمات لدراسة المجتمع الغربي**، الدار الأصيلة للنشر ، ط5، لبنان 1985.

96- شكري علياء وآخرون : **دراسات في علم الاجتماع العائلي** ، دار المعرفة الجامعية مصر ،1991.

97- شكري علياء: **الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة**، دار المعرفة الجامعية، ط1 الإسكندرية، 1998.

98- صقر احمد جمال : **اتجاهات في التربية و التعليم**، دار المعارف، مصر ، 1965

99- طلعت همام: **قاموس العلوم النفسية و الاجتماعية**، دار عمان، الأردن، 1984

100- طلعت همام، **قاموس العلوم النفسية و الاجتماعية**، مؤسسة الرسالة،بيروت ط 1، 1984.

101- عاطف وصفي : **الأنتروبولوجيا الاجتماعية** ،دار المعارف ، مصر ،1977.

102- عبد الأمير شمس الدين : **الفكر التربوي عند ابن سحنون القابسي**، دار اقرأ، ط1 بيروت،1985.

103- عبد الرحمان ابن خلدون: **المقدمـــــة**، دار الكتاب، م1، ط3، 1900

104- عبد السلام ياسين، **النصوص التربوية**، دار البيضاء الجزائر، 1963.

105- عبد العزيز صالح: **التربية وطرق التدريس**، دار المعارف، مصر، ط1.

106- عبد الله رشدان ،نعيم جعنيني: **المدخل إلى التربية و التعليم**، دار الشروق للنشر والتوزيع ط2، عمان، الأردن ،2006 .

107- عبد الله علي الحمادي : **هيبة المعلم بين الواقع و طموح** ، دار ابن حزم ، لبنان، ط1 ، 2004.

108- عبد المنعم محمد حسين: **الأسرة ومنهاجها التربوي لتنشئة الأبناء في عالم متغير**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1985

109- عدس محمد عبد الرحيم : **المعلم الفاعل و التدريس الفعال** ، دار الفكر ، عمان ط 1 ، 1996.

110- عدس محمد، **الإدارة الصفية و المدرسية المنفردة**، ، عمان، 1955.

111- عزي عبد الرحمن ، **الفكر الاجتماعي المعاصر، الظاهرة الإعلامية الاتصالية**، دار الأمة، الجزائر، 1995

112- عسل إبراهيم: **الأسس النظرية والأساليب التطبيقية في علم الاجتماع**، المؤسسة الجامعية للدراسات، ط1، لبنان 1979.

113- عطوف ياسين :**مدخل في علم النفس الاجتماعي**،دار النهار للنشر ،بيروت.

114- عفاف عبد الحليم ، إبراهيم ناصر : **التنمية الثقافية و التغير النظامي للأسرة** دار المعرفة الجامعة ، الاسكندرية ، 1995 .

115- علي محمد: **علم الاجتماع الريفي**، دار النهضة العربية، بيروت، 1981.

116- عمر الجولاني فادية:**دراسات حول الأسرة العربية تحليل اجتماعي لبناء الأسرة وتغير اتجاهات الأجيال** ، مؤسسة شباب الجامعية ،الإسكندرية،1995.

117- عمر عبد الرحمان العيسوي ، **سيكولوجية الطفل المراهق** ، لبنان، ط1.

118- عمران كامل محمد: **المدارس الاجتماعية المعاصرة** ،الجزء الأول ،منشورات جامعة دمشق ،دمشق 2004/2003.

119- عمراني عيسى : **دروس في تشريع المدرسي** ، نوميديا للنشر و التوزيع، قسنطينة الجزائر ، 2013 .

120- غريب رمزية : **العلاقات الإنسانية في حياة الصغير ومشكلاته اليومية** ، مكتبة لأنجلو المصرية ، مصر.

121- غريب عبد الكريم : **سوسيولوجيا المدرسة**، منشورات عالم التربية ،مطبعة النجاح الجديدة ،الدار البيضاء ،ط1 ،2009 .

122- غريب سيد احمد: **منهج البحث العلمي في علوم التربية و العلوم الإنسانية** مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، ط 1، 2012.

123- غني ناصر حسين القريشي: **الضبط الاجتماعي** ،دار الصفاء للنشر والتوزيع ،ط1،عمان ،2011.

124- غنيمة محمد متولي ، **سياسة و برامج المعلم العربي و بنية العملية التعليمية** الدار المحرية اللبنانية ، مصر ، ط 2 ، 1998 .

125- غي افاتريني :**الجمود والتجديد في التربية المدرسية** ،ت:عبد الله الدايم ،دار للملايين، بيروت ،1981.

126- غياث بوفلجة: **التربية و التعليم بالجزائر** ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، وهران الجزائر ، ط2 ، 2006 .

127- غيث محمد عاطف: **دراسات في علم الاجتماع التطبيقي** ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر ، بيروت .

128- غيث محمد عاطف: **علم الاجتماع -نظريات وتطبيقات** ، دار المعرفة الجامعية مصر، 1984.

129- فرج طه : **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي** ، دار سعاد الصباح القاهرة،1993 .

130- فهمي الزيود ،صالح هنري: **التعلم والعليم الصفي** ،دار الفكر للطباعة والنشر ط4،الأردن ،1993.

131- قائد عبد الحميد، **رائد التربية العامة وأصول التدريس** ، دار الكتاب اللبناني.

132- قناوي هدى محمد:**الطفل تنشئته وحاجاته** ،مكتبة انجلو المصرية،القاهرة ،2005.

133- لطفي بركات أحمد، **دراسات في تطوير التعليم**، دار المريخ، السعودية، 1981.

134- محمد جابر محمود رمضان: **مجالات تربية الطفل من منظور تكاملي** ،عالم الكتب ط1،القاهرة ،2005.

135- محمد زياد حمدان : **أدوات ملاحظة التدريس** ، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ، 1983 .

136- محمد شريف الصواف: **حقوق الأولاد**، دار الفكر، ط1، دمشق، سوريا، 2000.

137- محمد عبده محجوب ، محمد عباس إبراهيم : **التنشئة الاجتماعية ، دراسات أنثروبولوجيا في الثقافة الشخصية** ، دار المعرفة الجامعة ، الإسكندرية ، 2005 .

138- محمد عوض، محمد زكي أبو عامر: **مبادئ علم الإجرام والعقاب**، الدار الجامعية بيروت.

139- محمد يسرى ،إبراهيم دعبس: **الأسرة في التراث الديني والاجتماعي** ، دار المعارف،مصر ،1995.

140- محمود حسن:**الأسرة ومشكلاتها**، دار النهضة العربية، بيروت، 1967.

141- مرزوق كريمة ،حبيب تيلوين:**الأدوار الاجتماعية والمهنية في الكتاب المدرسي** دار الغرب للنشر والتوزيع ،وهران ،الجزائر ،2007.

142- مرسي محمد منير ، **التربية الإسلامية** ،عالم الكتب، القاهرة.

143- معتوق جمال : **صفحات مشرقة من الفكر التربوي عند المسلمين** ، الجزائر، ط1 2004 .

144- معروف رزيق: **كيف تلقي درسا**، مكتبة اليقظة، لبنان.

145- معن خليل عمر :**التنشئة الاجتماعية** ،دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط1،عمان الأردن 2004.

146- مكي عباس ،زهير خطاب : **السلطة الأبوية والشباب** ،معهد الإنماء العربي شركة تكنوبرس ، بيروت .

147- منصوري عبد الحق : **صفات المعلم الإنتاجية** ، دار الغرب للنشر و التوزيع ، و هران ، الجزائر .

148- مهرة سالم محمد القاسمي ، **دور التنشئة الاجتماعية في تشكيل السلوك السوي للأبناء** ، دار الفكر العربي ،ط1، القاهرة،2010.

149- موريس أنجرس : **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية** ، ترجمة بوزيد صحراوي و آخرون، دار القصبة ، الجزائر، 2004 .

150- نبيل محمد توفيق السمالوطي :**الدين والبناء العائلي** ،دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة ،ط1،جدة، 1981.

151- نشواني عبد المجيد :**علم النفس التربوي** ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ،عمان 1985.

152- نصر الله سميحة: **عقاب الأبناء بين الأسرة والمقدسة دراسة تحليلية للأسباب ومعدلات الانتشار**، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، 2004

153- نصر الله عمر عبد الرحيم : **تدني مستوى التحصيل و انجاز المدرسي** ، أسبابه و علاجه ، دار وائل ، دون طبعة ، عمان ، 2004 .

154- هاني خميس احمد عبده ، **سوسيولوجيا الجريمة والانحراف** ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ،2008.

155- وافي علي عبد الواحد: **الأسرة والمجتمع**، مكتب النهضة ،القاهرة ،1966

156- وطفة علي ، **علم الاجتماع التربوي** ،مطبعة الاتحاد ، بيروت،1993.

157- وطفة علي اسعد ،على جاسم الشهاب : **علم الاجتماع المدرسي** ، **المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع** ،بيروت ،لبنان 2004.

158- وفيق صفوت مختار: **مشكلات الأطفال السلوكية (الأسباب وطرق العلاج**، دار العلم والثقافة، ط1، القاهرة، 1999.

159- يطوي السعيد : **السراج الوهاج في المناهج التربوية الحديثة** ، دار الشيماء للنشر و التوزيع ، الجزائر ، 2010 .

160- إبراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار خليل، بيروت.
161- إحسان محمد حسن:**البناء الاجتماعي والطبقية** ،دار الطليعة ،بيروت.
162- بدوي عبد الرحمان: **فلسفة الدين والتربية عند كونت** ،المؤسسة العربية للدراسات والنشر ط1، بيروت، 1985.
163- سماح سالم سالم: **البحث الاجتماعي، دار الثقافة**، الأردن، 2012.

164- عبد الباسط عبد المعطي :إتجاهات نظرية في علم الاجتماع ،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، 1995.
165-عفاف عبد العليم، إبراهيم ناصر: **التنشئة الثقافية والتغير النظامي للأسرة**، دار المعرفة الجامعة، الإسكندرية، مصر، 1995.
166- معن خليل عمر: **نقد الفكر الاجتماعي المعاصر** ،دار الأفاق الجديدة ، ط2، بيروت،1991

**الرسائل الجامعية والمجلات العلمية:**

**أولا: الرسائل الجامعية.**

167 - الشهري علي بن عبد الرحمان: **العنف في المدارس من جهة نظر المعلمين والطلاب** رسالة ماجستير ،قسم العلوم الاجتماعية ، **كلية الدراسات العليا** ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ،2003.

168 - الصامدي شاهر رضوان محمد ، **اتجاهات المعلمين العاملين في المدارس الحكومية التابعة للواء الرصيفة نحو استخدام العقاب النفسي** ، رسالة ماجستير ، علم النفس التربوي جامعة اليرموك ، الأردن ، 2002 .
169 - بلحسين مخلوف: **العلاقة التربوية بين الأستاذ و التلميذ داخل الصف الدراسي** أطروحة دكتوراه دولة في علم اجتماع التربية ، الجزائر 2، السنة الجامعية 2006 2007
170 - خالدي خيرة: **العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ،دراسة ميدانية في ثانويات الجلفة** ، أطروحة دكتوراه ، قسم علم النفس وعلوم التربية ، **كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية** ، جامعة الجزائر ،2006 /2007.

171 – ديب فتيحة : **العقاب المدرسي و أثره على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط** ، رسالة مقدمة لنيل شهادة ماجستير ، تخصص علم النفس التربوي ، كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، جامعة بوزريعة ، الجزائر ، 2009-2010 .

172 – محي الدين عبد العزيز: الحالة "**الاقتصادية للأسرة وأثرها على التحصيل الدراسي لتلميذ المرحلة الابتدائية** "، رسالة الدارسات المعمقة، معهد علم النفس، جامعة الجزائر 1983.

**ثانيا:المجلات العلمية.**

173- أبو دف محمود خليل : **مشكلة العقاب البدني في التعليم المدرسي و علاجها في ضوء التوجيه التربوي الإسلامي ، مجلة الجامعة الإسلامية** ، مجلد 7 ، عدد 1 ، غزة ـ فلسطين 1999 .

174 -أبو سماحة كمال: **إدارة الصف و التعليم (مفاهيمه و أساليبه)، مجلة التربية،** العدد 150، سبتمبر 2004، قطر.

175-ادر شاو الغالي: **مشكل العنف المدرسي في المغرب، مجلة علوم التربية (دورية مغربية فصلية متخصصة)**، العدد الخامس وأربعون ، مطبعة النجاح الجديدة ، الرباط 2010 .

176 – البطش محمد وليد : **الاتجاهات نحو العقاب البدني و ممارسته في المدرسة الأردنية مجلة دراسات**، المجلد 18 ، العدد 2 ، الأردن، 1991 .

177 -الحلو غسان حسين: **تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية و الثانوية و طلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في شمال فلسطين ، مجلة جامعة النجاح للأبحاث** ، المجلد 15 نابلس ، فلسطين ، 2001

178 – السيار عائشة: **أولياء الأمور والبرامج المدرسية** ، مجلة التربية ، العدد 95، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ،قطر ،1990.

179 – الشهاب علي جاسم : **ممارسة العقاب البدني في المدارس المتوسطة بدولة الكويت و اتجاهات المعلمين نحو العقاب البدني ، المجلة التربوية** ، المجلد 20 ، العدد 80 ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، الكويت سبتمبر 2006 .

180 – بازي محمد: **العلاقات التربوية بين المعلم و المتعلم** ، مجلة علوم التربية ، العدد 45 ، أكتوبر 2010 ، المغرب .

181 – بازي محمد: **صناعة التدريس و رهانات التكوين**، مطبعة النجاح الجديدة، الرباط ط 1 ، 2010 .

182 – حراشة محمد، الخوالدة سالم، **أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام في المدارس مديرية التربية و التعليم، مجلة جامعة دمشق**، سوريا، مجلد 25، العدد1و 2

183 – حيدر البصري: **العقوبة في التشريع الإسلامي والوضعي (دراسة مقارنة)**، مجلة النبأ، العدد 41، 2000

184 – زايد عبير ألحارثي ، **نحو العقاب البدني في المدارس و علاقتها بالمتغيرات المستقلة**، مجلة التربية، مكة المكرمة، السعودية، العدد8.

185 –زيد الدين مصمودي : **دور المدرس في العملية التربوية التعليمية** ، مجلة الرواسي ، العدد 10 ، باتنة ، الجزائر، جانفي ، فيفري ، 1994

186 – شيخ نوال عبد الله: **تدريب القيادات التربوية في بعض الدول العربية، مجلة التربية**، العدد 132، قطر، مارس 2000.

187 –صالح بن رميج الرميج: **الأسرة ودورها في الوقاية من المخدرات** ،**ندوة علمية (تأثير المخدرات على التماسك الاجتماعي )**، مركز الدراسات والبحوث،قسم الندوات واللقاءات العلمية ، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض ،ايام24–25– 26ماي 2004

188 – غسان حسين الحلو : **تصورات معلمي المدارس الحكومية الأساسية و الثانوية و طلبتها نحو أنماط الضبط الصفي في شمال فلسطين ، مجلة جامعة النجاح لأبحاث مجلة 15**، نابلس – فلسطين ، 2001 .

189 – فواز عقل، **عناصر التفاعل الصفي في حصة اللغة الانجليزية، مجلة النجاح للأبحاث**، مجلد 22، 2008.

190 – كربوش عبد الحميد ، بوسنة عبد الوافي زهير : **العقاب المدرسي و طفل المدرسة الابتدائية** ، **مجلة دفاتر المخبر**، العدد 3 ، جامعة محمد خيثر ، كلية الآداب و العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، بسكرة ، أكتوبر 2008 .

191 – متيجة بشير: **العقاب في المدرسة الجزائرية بين مؤيد و معارف** ، **مجلة الباحث** المدرسة العليا للأساتذة ، بوزريعة ، العدد السابع ، الجزائر ، جوان ، ديسمبر 2012 .

192 – مجدي احمد محمود: **العوامل المجتمعية المؤدية للعنف، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية**، جامعة القاهرة، العدد3.

193 – مسعودان أحمد: **الإعداد البيداغوجي و الاجتماعي للمعلم** ، منتدى الأستاذ (دورية أكاديمية محكمة) ، العدد الرابع ، قسنطينة ، الجزائر، أفريل 2008.

194 – وطفة على : "**الإرهاب التربوي**"،**مجلة العربي** ، العدد460، مارس1997، سوريا.

195 – محمد صديق محمد حسن : **العقاب البدني للطلاب بين القبول و الرفض ، مجلة التربية** العدد 121 ، قطر ، 1997

196 – مدادحة سلوى و آخرون : **العقوبات المدرسية ، مجلة رسالة المعلم** ، المجلد الرابع و الثلاثون ، العدد الرابع ، الأردن ، 1993

## قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

### أولا: باللغة الفرنسية.


197- Angers( M ): Initiation Pratique à La Méthodologie des Sciences Sociales Edition Casbah , Alger , 1997 ,.

198 – Bourdieu( P) ; **Sociologie de l'Algerie**, POF, Paris, 1987.

199 – Boudon Raymond et Philippe Bernard et autres; **dictionnaire de sociologies**, ED la rousse, 1973.

200- Boudon ( R) : **les enquêtes sociologique** , Edition Que Sais je , Puff , Pa 1976

201 –Boutefnouchet Mostefa ; **system social et changement social en Algeria**, OPU, Alger, S–late.

202 – Chaulet Claudine;**la Terre lesfreres et Largent**, tomel, OPO, Alger, 1987.

203 – Durkheim (Emil) ; **Education et sociologies**, P.U.F. Paris, 1989.

204 – Durkheim(Emil) : **Sociologies de L'éducation**, L'hamattani ; Paris, 1993,

205- Grand dictionnaire La Rousse, **Librairie La Rousse**, 1984.

206– Grawitz (Madeleine) ; **Lexique des sciences sociales**, Paris.

207– Grees I (François) et autre: **dictionnaire des sciences humaines**, sociologie–psychologie et anthropologie, paris, 1990.

208– Kouaouc Ali; **famille ,FEMME ET CONTRACEPTION, CENEAP**, Alger ,1992.

209– Martin se galen ; **sociologies de la famille,** Ed armandclin, Paris ; 2eme édition ,1996.

210- Mavdit .j ; la révolte des femmes états généraux de la formes libraire fouyant, France.

211- Michel Aghassian ; **les domaines de la pavante**, ISBNParis, 1975

212 - Pierron (George) ; **Education et socialization**, paris, 1977.

213- Raymond oomy Lucuan compen- hanadt manuel de recherche en science social Paris du monde ; 1993

214- Rocher (Guy) ; **Introduction a la sociologie generale** M.H, Paris

215 - Wylems (Emilio) ; **Dictionnaire de la sociologie**, libre marcel rivière et Cie, paris 1970.

## ثانيا: مراجع باللغة الانجليزية .

216- Parsons - talcott and bales Robert; **family socialization, process and Interaction – new York, free** pres of glencoelinc

217- Morrell(R) : **Punishment in South Africa School**, aneglected explanation for its persistence, **South Africa Journal of Education**, 2001.

218- Kindiki(J) : **Effectiveness of Communication on Students Discipline in Secondary School** in kenyai، educational research end reuiew vot, pp252-259

http:// www.academi, Journal ovg : ER2009.

# الملاحق

# الملحق رقم 1

*الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية*

وزارة التربية الوطنية

البليدة في 2014/05/22

مديرية التربية لولاية البليدة
مصلحة التنظيم التربوي
مكتب النشاط الثقافي والرياضي
الرقم 20857 /0.3/ م.ت.ت/م.ن.ث.ر/2014.

السيد مدير التربية
إلى
السيد : رئيس قسم علم الإجتماع
جامعة الجزائر – 2 -

الموضوع: رخصة لإجراء بحث ميداني

المرجع: مراسلتكم الصادرة بتاريخ 2014/04/15

ردا على طلبكم المشار إليه في المرجع أعلاه أمنح هذه الرخصة لفائدة الطالبة مبروك مريم بغية إجراء بحثها الميداني في المؤسسات التعليمية بولاية البليدة

ملاحظة: سلمت لها هذه الرخصة لإجراء بحثها في المؤسسات التعليمية دون الدخول إلى أقسام التلاميذ وبالتنسيق مع مدير المؤسسة .

مدير التربية

عن الوزير و بتفويض منه
مدير التربية بالنيابة
خيتروس كمال

# الملحق رقم 2

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر – 2 –

كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية

قسم علم الإجتماع

مصلحة البحث العلمي والدراسات العليا

# رخصة بحث

يُرخص رئيس قسم علم الإجتماع للطالب (ة):

.....عبروسة عزيم.....

المولود(ة) بتاريخ :.....١٩/٠٢/١٩٨٤.....

المسجل بقسم علم الإجتماع للسنة الجامعية: 2014/2015.

لتحضير شهادة ( الماجستير) – (دكتوراه)

في التخصص : ....علم الاجتماع الحضري.....

لذا يُوفد الباحث للتطبيق الميداني في:

.....بعض مؤسسات التعليم (متوسطات) بولاية البليدة (الهدى وسليمان عميرات).....

الموضوع الخاص بموضوع: ..العنف في المؤسسات التعليمية بين التأديب والعنف..

نشكركم مسبقا على كل التسهيلات التي تقدمونها لطلبتنا وتكونوا قد ساهمتم في تطوير البحث العلمي في بلدنا.

سلمت هذه الشهادة لإستعمالها فيما يسمح به القانون

الجزائر في: 2015/02/10

رئيس القسم

أحمد رميتة

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع و الديموغرافيا

| اسم المؤسسة التعليمية | إمضاء مدير المؤسسة التعليمية |
| --- | --- |
| متوسطة حي البساتين | |
| متوسطة د. أحمد عدوة | مدير متوسطة [illegible] م. سليمان [illegible] |
| متوسطة السلام 402 مسكن | |
| متوسطة أحمد بوسليماني | المديرة حليش مراد |
| متوسطة أحمد الصنهاجي | المدير بن عاشور عبد الحكيم |
| متوسطة بوخامة الجيلالي | المدير (ة) ن. حمامدي |

# الملحق رقم 3

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

تخصص: تربوي

# الموضوع: العقاب في المؤسسات التعليمية بين التأديب و العنف

دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية البليدة

بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالبة :

مبروك مريم

إشراف الدكتور:

كمال علي مزيغي

**ملاحظة :** الاستبيان من اجل معرفة موقف الأستاذ من ممارسة العقاب داخل القسم.

أحيطكم علما أن إجاباتكم تبقى سرية الهدف منها هو خدمة البحث العلمي فقط وشكرا.

**بيانات عامة:**

1– الجنس :

2– السن :

3– المستوى التعليمي :

4– التخصص العلمي :

5– المادة التي تدرسها:

6– الحالة المهنية: ☐ مثبت: ☐ متربص: ☐ مستخلف: ☐

7– عدد ساعات العمل خلال الأسبوع :

8 – الحالة العائلية : ☐ أعزب /عزباء ☐ متزوج(ة): ☐ مطلق(ة): ☐

أرمل(ة): ☐

9– هل هناك توافق بين وجهة نظر الوزارة والأستاذ في الميدان التعليمي حول فاعلية العقاب في الوسط المدرسي ؟

.....ح.....

10– هل يمكن اعتبار أسلوب العقاب وسيلة تأديبية لضبط سلوك المتعلم أم شكل من أشكال العنف نحو المتعلم ؟ .....

**أسئلة متعلقة بالفرضية الأولى .**

**أولا: الأسرة:**

11- ما هو المستوى التعليمي للوالدين ؟

الأب: أمي : ☐ ابتدائي: ☐ متوسط: ☐ ثانوي : ☐ جامعي :☐

الأم: أمية : ☐ ابتدائي: ☐ متوسط: ☐ ثانوي: ☐ جامعي:☐

12- ما هي مهنة الوالدين؟

الأب: ☐

الأم : ☐

13- هل تعرضت للعقاب في وسطك الأسري؟ نعم☐ لا☐

14- إذا كان نعم من طرف من ؟ الأب: ☐ الأم: ☐ الأب والأم:☐

الأخ/الأخت ☐ آخر: ☐ اذكره: .....

15- هل تعرضت للعقاب بشكل متكرر؟ نعم: ☐ لا: ☐

16- ما هي أنواع العقوبات التي تعرضت لها؟

| نوع العقاب | العقوبات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| بدني | 1-الضرب باليد<br>2-الضرب بالعصا أو شيء أخر<br>3-الضرب بالرجل<br>4-الشد من الشعر<br>5-الشد من الإذن<br>6-عقوبات بدنية أخرى اذكرها<br>..... | | |
| معنوي | 1-اللوم والعتاب<br>2-السب والشتم<br>3-السخرية والاستهزاء<br>4-الإنذار<br>5-الإهمال واللامبالاة<br>6-عقوبات معنوية أخرى اذكرها؟<br>..... | | |

**ثانيا: المدرسة :**

17- هل تعرضت للعقاب من طرف اساتذة التعليم أثناء مرحلة تعليمك ؟

نعم : ☐ لا: ☐

18- إذا كان نعم هل عوقبت بشكل متكرر؟ نعم:☐ لا: ☐

19- ماهي أنواع العقوبات التي تعرضت لها؟

| أنواع العقاب | العقوبات | نعم | لا |
|---|---|---|---|
| بدني | 1-الضرب باليد<br>2- الضرب بالعصا<br>3- الضرب بالمسطرة<br>4- الضرب بالرجل<br>5- المواجهة للجدار مع رفع الرجل<br>6- عقوبات بدنية أخرى اذكرها ؟<br>..... | | |
| بيداغوجي | 1- الواجبات المدرسية الإضافية<br>2- استدعاء الأولياء<br>3- الخصم من النقاط<br>4- مجلس التأديب<br>5- عقوبات أخرى اذكرها؟<br>..... | | |
| معنوي | 1- اللوم والعتاب<br>2- السب والشتم<br>3- السخرية والاستهزاء<br>4- الإنذار<br>5- الإهمال واللامبالاة<br>6- عقوبات معنوية أخرى اذكرها؟<br>..... | | |

20– ما هو نوع العقاب الذي تعرضت له أكثر ؟

21– هل كان أستاذك عادلا في معاقبته لك ؟ نعم : ☐ لا: ☐ أحيانا: ☐

22– هل كنت راض عن هذا العقاب؟ نعم: ☐ لا: ☐

23- في حالة لا لماذا؟

.....

**- أسئلة متعلقة بالفرضية الثانية -**

**- أولا: مادية**

24- ماهو دخلك الشهري؟ اقل من30000 دج : ☐ من دج30000/40000دج: ☐ أكثر: ☐ من40000دج. ☐

25- هل أنت راض عن هذا الدخل؟ نعم: ☐ لا: ☐

في حالة لا لماذا؟ -

.....

26- هل تملك سيارة ؟ نعم: ☐ لا: ☐

في حالة لا لماذا؟ -

.....

.....

27-هل بيتك؟ ملك خاص بيت مستأجر: ☐ أخر: ☐ اذكره: ☐

28- كم تستغرق من الوقت للوصول إلى مكان عملك؟ -

.....

**ثانيا: اجتماعية .** -

29- كيف تقيم مستواك المعيشي؟ جيد جدا: ☐ جيد: ☐ متوسط: ☐ ضعيف: ☐ ضعيف جدا: ☐

30- إذا كنت متزوجا ماهو عدد أولادك؟ ذكور: ☐ إناث: ☐

31- هل تلبي كل حاجات المنزل ؟ دائما: ☐ أحيانا: ☐ نادرا: ☐

32- هل تلبي كل حاجات أبنائك؟ نعم: ☐ لا: ☐ أحيانا: ☐

- في حالة لا لماذا؟ -

.....

**- ثالثا : ثقافيا .** -

33- هل تحب المطالعة: نعم: ☐ لا: ☐ أحيانا: ☐

34- هل لديك مكتبة خاصة بالمنزل؟ نعم: ☐ لا: ☐

-إذا كان نعم مانوع الكتب التي بحوزتك؟ دينية : ☐ علمية: ☐ تربوية: ☐
ترفيهية: ☐ أخرى : ☐ اذكرها.....

35 – إذا كان لا لماذا؟

.....

36- هل لديك جهاز كمبيوتر ؟ نعم: ☐ لا: ☐

37- في حالة لا لماذا؟ .....

38- هل لديك شبكة انترنيت بالمنزل؟ نعم: ☐ لا: ☐

**- رابعا: نفسيا.**

39- هل دخولك لمجال التعليم كان ؟ اختياريا: ☐ إجباريا: ☐

40- في حالة إجباري لماذا؟

.....

41- هل أنت راض عن عملك؟ نعم: ☐ لا: ☐

- في حالة لا لماذا؟

.....

42 – هل أنت مرتاح في عملك؟

في حالة لا هل يرجع ذلك إلى: أسباب شخصية: ☐ السباب مهنية: ☐ أخرى: ☐
اذكرها .....

43- هل تحس بالاغتراب في وسطك المهني؟ نعم: ☐ لا: ☐

-إذا كان نعم هل يرجع ذلك إلى: التهميش والإقصاء من طرف المسؤول الأول في العمل ☐
توتر العلاقات المهنية: ☐ صعوبة التكيف والاندماج في الوسط المهني: ☐ أخرى :☐
اذكرها .....

**-أسئلة متعلقة بالفرضية الثالثة:**

**-أولا:التكوين الأولي .**

44- ما هي الجامعة أو المعهد الذي تخرجت منه ؟ .....

45- ما هي مدة تكوينك؟ .....

46- هل تراها مدة كافية؟ نعم: ☐ لا: ☐

في حالة لا

لماذا؟.....

47- هل كانت هناك خرجات ميدانية أثناء تكوينك؟ نعم: ☐ لا: ☐

**ثانيا: التكوين أثناء العمل.**

48- هل هناك تكوين أثناء العمل؟ نعم: ☐ لا: ☐

49- إذا كان نعم هل هو ؟ ى شهري: ☐ ثلاثي: ☐ سداسي: ☐ سنوي ☐ آخر ☐

اذكره

50- ماهي طبيعة التكوين من حيث المحتوى؟

.....

.....

51- هل يعد ضعف التكوين عند الأستاذ دافعا لاختياره أسلوب العقاب لضبط وردع المتعلمين؟

.....

52 - ما هي اقتراحاتك في مجال تكوين الأستاذ؟

.....

# الملحق رقم 4

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

تخصص: تربوي

# الموضوع: العقاب في المؤسسات التعليمية بين التأديب و العنف

دراسة ميدانية ببعض متوسطات ولاية البليدة

بحث مقدم لنيل شهادة دكتوراه في علم الاجتماع التربوي

إعداد الطالبة :

مبروك مريم

إشراف الدكتور:

كمال علي مزيغي

**ملاحظة :** الاستبيان من اجل معرفة موقف أولياء التلاميذ من ممارسة العقاب داخل الوسط المدرسي.

ضع علامة (×) في الإجابة المناسبة وأحيطكم علما أن إجاباتكم سرية الهدف منها هو خدمة البحث العلمي فقط وشكرا.

**البيانات العامة:**

1- الجنس:

2-السن:

3-المستوى التعليمي:

4-المهنة:

5-عدد الأولاد:

**أسئلة متعلقة بموقف أولياء التلاميذ من ممارسة العقاب داخل الوسط المدرسي:**

6- ما هو تقييمك لتحصيل ابنك/أبناؤك في هذه المؤسسة ؟

.....

7-هل تعاقب (ابنك/أبناؤك) إذا كانت النتائج ضعيفة ؟ نعم: ☐ لا: ☐

-في حالة نعم ماهو نوع العقاب الذي تستعمله؟ .....

8-هل تعاقب (ابنك/أبناؤك) إذا لم يلتزم بمختلف الآداب داخل المنزل؟ نعم: ☐ لا: ☐

في حالة نعم ماهي الأساليب العقابية المعتمدة ؟

.....

9- ما رأيك في ممارسة العقاب داخل المؤسسة التعليمية إذا كان عادلا ومناسبا لسن التلميذ؟

.....

10- ما هو نوع العقاب الذي تراه فعالا داخل المؤسسة التعليمية ؟

**أولا: العقاب الجسدي.** الضرب باليد ☐ الضرب بالعصا ☐ خلف الجدار مع رفع اليدين ☐

عقوبات أخرى اذكرها ؟ .....

**ثانيا:العقاب البيداغوجي** : ☐ الواجبات المدرسية الإضافية : ☐ استدعاء الأولياء : ☐

مجلس التأديب : ☐ عقوبات أخرى اذكرها؟ .....

**ثالثا: العقاب المعنوي:** اللوم والعتاب: ☐ الإنذار: ☐ السخرية والاستهزاء: ☐

الإهمال: واللامبالاة : ☐ السب والشتم: ☐ عقوبات أخرى اذكرها ؟

.....

11-هل ترى العقاب بأنواعه ضروري في الوسط المدرسي مع التعليل؟

.....

12-هل سبق وان تعرض ابنك /أبناؤك للعقاب في مؤسسته؟ نعم: ☐ لا: ☐

في حالة نعم ما هو نوع العقاب الذي تعرض له؟

ما هو المستوى التعليمي الذي تعرض فيه للعقاب؟

13-هل عارضت نوع العقاب الذي تعرض له؟ نعم: ☐ لا: ☐

لماذا في كلتا الحالتين؟

.....

14- هل تم استدعاؤك من طرف مؤسسة ابنك/ أبناؤك؟ نعم: ☐ لا: ☐

في حالة نعم هل كان السبب متعلق ب ؟ انضباطه: ☐ تحصيله : ☐ أخر : ☐

اذكره ؟ ..... .....

15- كيف كان رد فعلك؟ .....

16- هل تتصل بانتظام مع أساتذة ابنك/أبناؤك لمراقبة عمله عملهم المدرسي من حيث التحصيل وانضباط السلوك؟ نعم: ☐ لا: ☐ أحيانا : ☐

في حالة لا لماذا ؟ .....

17-هل سبق لك/ لكي وان اطلعت عن القوانين (التشريعات) المتعلقة بمختلف أنواع العقوبات المسموح به داخل المؤسسة التعليمية من اجل ضبط سلوك المتعلم؟ نعم: ☐ لا: ☐

في حالة لا لماذا؟ .....

-في حالة نعم مارايك فيها؟ .....

18- حسب رأيك ما هي الطريقة الناجحة لجعل التلميذ يحترم النظام المدرسي بشكل عام ونظام القسم بشكل خاص وينضبط في سلوكه ويحسن من تحصيله؟

.....

.....

# الملحق رقم 5

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التقويم والتوجيه والاتصال

# النشرة الرسمية

## للتربيـــة الوطنيـــة

---

## النصوص المنظمة لتكوين المكونين في قطاع التربية الوطنية للفترة 1967 - 2005.

الجزء الأول : التكوين الأولي

عدد خاص
ديسمبر 2005

المديرية الفرعية للتوثيق
مكتب النشر

# الفهرس الإجمالي


الجزء الأول

**مقدمـــة**

**1. النصوص العامة**

**مذكرة** رقم 212.00615 مؤرخة في 12 أكتوبر 1967 تتعلق بســـلوك التلاميـــذ والمعلمين في المعاهد المدرسية. 16

**مذكرة** رقم 40 مؤرخة في 10 ماي 1973 تتعلق بتوجيهات عامة حول التكويـــن قبل الخدمة في المعاهد التكنولوجية للتربية والمدرسة الوطنية للتعليم التقني في إطار منظور المخطط الرباعي المقبل. 21

**منشور** رقم 83.03 مؤرخ في 19 جانفي 1983 يتعلق بالإعلام المستمر. 22

**منشور** رقم 83.16 مؤرخ في 02 مارس 1983 يتعلق بمدة التكوين في المعـــاهد التكنولوجية للتربية. 31

**منشور** رقم 83.14.21 مؤرخ في 22 مارس 1983 يتعلق بالتعليمـــات الخاصـــة بالدخول إلى مراكز تكوين إطارات التربية في الموسم الدراسي 1983–1984. 32

**منشور** رقم 83.25.43 مؤرخ في 07 جوان 1983 يتعلق بمسابقة الدخـــول إلى المراكز التكوينية الوطنية لتكوين إطارات. 33

**منشور** رقم 84.15 مؤرخ في 28 مارس 1984 يتعلق بالتعليمات لتحضير الموســم الدراسي 1984–1985 بالمعاهد التكنولوجية. 41

**منشور** رقم 84.18 مؤرخ في 02 أفريل 1984 يتعلق بقضايا الإعلام والتكوين العام. 43

**منشور** رقم 98.304 مؤرخ في 12 أفريل 1998 يتعلق بتحضير الدخول المدرســي 1998–1999 في مجال التكوين. 48

**منشور** رقم 98.640 مؤرخ في 06 جوان 1998 يتعلق بتنظيم التكوين خـــلال السنة الدراسية 1998–1999. 49

**منشور** رقم 98.09 مؤرخ في 14 ديسمبر 1998 يتعلق بمتابعة عمليات التكوين. 56

**منشور** رقم 99.04 مؤرخ في 19 ماي 1999 يتعلق بتعليمات حـــول تحضـــير الدخول التكويني 1999–2000. 73

**منشور** رقم 99.05 مـــؤرخ في 29 أوت 1999 يتعلق بتنظيم التكويـــن للســـنة التكوينية 1999–2000. 74

**منشور** رقم 99.08 مؤرخ في 18 سبتمبر 1999 يتعلق بتنظيم التكوين في المعـــاهد التكنولوجية للتربية. 79

**2. التكوين الأولـــي** 84

**1.2. التكوين بالمعاهد**

**مرسوم** 425.68 مؤرخ في 26 يونيو 1968 يتضمن تحديد مدة الدراسة في مدرســـة المعلمين العليا والوضعية الإدارية للتلاميذ الأساتذة.
(ج ر ع 59 م في 1968.07.22 ص.1259)

**مرسوم** 353.83 مؤرخ في 21 مايو 1983 يتضمن تنظيـــم التكويـــن واختتـــام الدراسة والقانون الأساسي الخاص بطلبة المعاهد التقنولوجية للتربية.
(ج ر ع 21 م في 1983.05.24 ص.1501)

**قرار** وزاري مشترك مؤرخ في 04 سبتمبر 1971 يتعلق بتوضيح طـــرق اختبـــار الطلبة وتنظيم الدراسة واختتامها في المعاهد التكنولوجية للتربية.

**منشور** رقم 83.58 مؤرخ في 30 نوفمبر 1983 يتعلـــق بمـــدة التكويـــن الأولى وتطبيق برامجه.

**منشور** رقم 84.17 مؤرخ في 29 مارس 1984 يتعلق بتقويم برامج التكوين الخاصة بالمعاهد والمراكز.

**منشور** رقم 86.21 مؤرخ في 06 ماي 1986 يتعلق بخريطة التكوين الأولي للموظفين المعلمين.

**منشور** رقم 87.09 مؤرخ في 11 أفريل 1987 يتعلق بتعيين المتخرجين من معاهد التكوين للعام الدراسي المقبل 1987.1988.

**منشور** رقم 87.19 مؤرخ في 26 ماي 1987 يتعلق بتوحيد العبارات المستعملة في المعاهد التكنولوجية للتربية و مراكز التكوين.

**منشور** رقم 92.204.02 مؤرخ في 22 جانفي 1992 يتعلق بتحضير الخريطة الوطنية للتكوين الأولى 1992.1993.

**منشور** رقم 92.13 مؤرخ في 06 جوان 1992 يتعلق بخريطة التكوين الأولي للولايات للموسم الدراسى 1992.1993.

**منشور** رقم 92.3433.19 مؤرخ في 19 أوت 1992 يتعلق بتعليمات حول توظيف المترشحين الأحرار في المعاهد التكنولوجية خلال السنة الدراسية 1992.1993. 101

**منشور** رقم 93.30 مؤرخ في 30 نوفمبر 1993 يتعلق بالتكوين الأولي للطلبة نواب المقتصدين ومساعدي المصالح الاقتصادية. 108

**2.2. التكوين بالمدارس العليا والجامعات**

**قرار** وزاري مشترك مؤرخ في 20 مارس 1973 يتعلق بكيفيات قبول التلاميذ الأساتذة التابعين للتعليم المتوسط المتخرجين من المعاهد التكنولوجية للتربية في الجامعات لتحضير شهادات الليسانس في التعليم. 113



**قرار** وزاري مشترك مؤرخ في 21 فبراير 1983 يتضمن كيفيات قبول أساتذة التعليم الأساسي بالجامعات قصد تحضير شهادات ليسانس التعليم في نطاق المدارس العليا للأساتذة. 92
(ج ر ع 12 م في 1983.03.22 ص.829)

**قرار** وزاري مشترك رقم 612 مؤرخ في 28 جويلية 1991 المتضمن كيفية التحاق أساتذة التعليم الأساسي (أ.ت.أ) بالمدارس العليا للأساتذة والجامعات قصد تحضير شهادات الليسانس في التعليم. 93 114

**منشور** رقم 85.18 مؤرخ في 14 مارس 1985 يتعلق بتنظيم مدرسة عليا للأساتذة لصائفة 1985. 95 117

**منشور** رقم 86.32 مؤرخ في 21 أكتوبر 1986 يتعلق بتنظيم ومتابعة وتقويم التكوين التربوي العلمي للطلبة أساتذة التعليم التقني في السنة الرابعة من المدرسة العليا للأساتذة. 96 119

**منشور** رقم 87.14 مؤرخ في 03 ماي 1987 يتعلق بالمتابعة الإدارية التربوية الخاصة للأساتذة المنتدبين من طرف وزارة التربية للتكوين في المدارس العليا للأساتذة والمعاهد. 99 126

**منشور** رقم 90.04 مؤرخ في 11 أفريل 1990 يتعلق بالترشيح للتكوين بالمدرسة العليا للأساتذة و الجامعات. 129

**منشور** رقم 92.12 مؤرخ في 31 ماي 1992 يتعلق بتنظيم الحصص التكوينية بالمدرسة العليا للأساتذة بالخروبة خلال السنة الدراسية 1992.1993. 132

**منشور** رقم 92.14 مؤرخ في07 جوان 1992 يتعلق بالمتابعة الإدارية والتربوية لأساتذة التعليم الأساسي المنتدبين للتكوين في المدارس العليا للأساتذة والجامعات. 133

**منشور** رقم 92.21 مؤرخ في 08 سبتمبر 1992 يتعلق بتكوين أساتذة التعليم الأساسي بالمدارس العليا للأساتذة والجامعات. 135

**منشور** رقم 95.734 مؤرخ في 20 سبتمبر 1995 يتعلق بالتكوين في دراسات ما بعد التدرج المتخصص.

**منشور** رقم 95.01.20 مؤرخ في 14 أكتوبر 1995 يتعلق بالمتابعة التربوية والإدارية لأساتذة التعليم الأساسي الموضوعين في حالة التكوين في بالمدارس العليا للأساتذة والجامعات.

## 3. إحداث وفتح مؤسسات التكوين

**مرسوم** رقم 176.66 مؤرخ في 08 يونيو 1966 يتعلق بإحداث وسير المدارس الابتدائية للمعلمين.

(ج ر ع 12 م في 1983.03.22 ص.829)

**مرسوم** رقم 328.66 مؤرخ في 09 نوفمبر 1966 يتضمن تعديل المرسوم رقم 176.66 المؤرخ في 18 صفر عام 1386 الموافق 08 يونيو سنة 1966 والمتعلق بإحداث وسير المدارس الابتدائية للمعلمين.

(ج ر ع 98 م في 1966.11.18 ص.1574)

**مرسوم** رقم 115.70 مؤرخ في 01 أوت 1970 يتضمن تأسيس معاهد تكنولوجية للتربية.

(ج ر ع 67 م في 1970.08.07 ص.975)

**مرسوم** رقم 119.83 مؤرخ في 12 فبراير 1983 يتضمن إحداث معاهد تكنولوجية للتربية.

(ج ر ع 07 م في 1983.02.15 ص.467)

**مرسوم** تنفيذي رقم 35.2000 مؤرخ في 2 ذي القعدة عام 1420 الموافق 07 فبراير سنة 2000 يتضمن تعديل القانون الأساسي للمركز الوطني لتكوين إطارات التربية و تغيير تسميته إلى معهد وطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.



**مرسوم** تنفيذي رقم 36.2000 مؤرخ في 2 ذي القعدة عام 1420 الموافق 07 فبراير سنة 2000، يتضمن تعديل القانون الأساسي للمعاهد التكنولوجية للتربية و تغيير تسميتها إلى معاهد التكوين أثناء الخدمة.

**مرسوم** تنفيذي رقم 236.2001 مؤرخ في 30 جمادى الثانية عام 1422 الموافق 18 سبتمبر سنة 2001 يعدل ويتمم بعض أحكام المرسوم التنفيذي 35.2000 مؤرخ في 2 ذي القعدة عام 1420 الموافق 07 فبراير سنة 2000 والمتضمن تعديل القانون الأساسي للمركز الوطني لتكوين إطارات التربية وتغيير تسميته إلى معهد وطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

**قرار** رقم 906.2000 المؤرخ في 29 ماي 2000 يتضمن تعيين أعضاء بمجلس توجيه المعهد الوطني لتكوين مستخدمين التربية وتحسين مستواهم.

**منشور** رقم 82.55 مؤرخ في 5 ديسمبر 1982 يتعلق بفتح وسير مراكز التكوين الثقافي والمهني للمساعدين والممرنين.

**منشور** رقم 83.38 مؤرخ في 16 ماي 1983 يتعلق بوضع المتدربين بالمراكز الوطني و بالمراكز الجهوية في حالة التدريب ضمن الولايات الأصلية.

**منشور** رقم 83.51 مؤرخ في 17 أكتوبر 1983 يتعلق بفتح وسير مراكز التكوين الثقافي والمهني الخاصة بالمعلمين.

**منشور** رقم 84.34 مؤرخ في 24 جويلية 1984 يتعلق بفتح وسير مراكز التكوين الثقافي والمهني للمعلمين (تكوين المعلمين عن طريق المراسلة).

## 1. التكوين أثناء الخدمة

### 2.1. برنامج التكوين أثناء الخدمة


منشور رقم 83.28 مؤرخ في 23 أفريل 1983 يتعلق بمحتويات الندوات والتدريبات والملتقيات و إشراك المتخصصين في مختلف المواد المقررة. 17

منشور رقم 84.40 مؤرخ في 23 أكتوبر 1984 يتعلق بخطة التكوين الخاصة بتعميم التعليم الأساسي المعتمدة للعام الدراسي 1984.1985. 18

منشور رقم 85.40 مؤرخ في 21 أكتوبر 1985 يتعلق بخطة التكوين أثناء الخدمة. 24

منشور رقم 86.15 مؤرخ في 13 أفريل 1986 يتعلق ببرامج التكوين أثناء العمل لعام 1986. 28

منشور رقم 86.22 مؤرخ في 28 أفريل 1986 يتعلق بإدراج إلياذة الجزائر في برامج التعليم و التكوين. 31

منشور رقم 88.24 مؤرخ في 25 أكتوبر 1988 يتعلق ببرنامج التكوين أثناء الخدمة وخريطته لسنة 1989. 32

منشور رقم 91.21 مؤرخ في 02 نوفمبر 1991 يتعلق ببرنامج التكوين أثناء الخدمة لسنة 1992. 35

منشور رقم 91.30 مؤرخ في 03 ديسمبر 1991 يتعلق ببرنامج التكوين أثناء الخدمة بالمراكز. 42

منشور رقم 92.124 مؤرخ في 07 مارس 1992 يتعلق ببرنامج التكوين المستمر في التربية وعلم النفس. 44

منشور رقم 92.25 مؤرخ في 21 أكتوبر 1992 يتعلق ببرنامج عمليات التكوين أثناء الخدمة لسنة 1993. 47





منشور رقم 98.1015 مؤرخ في 15 جوان 1998 يتعلق بمذكرة إعلامية وتوجيهية تتعلق بشروط تنظيم وتجسيد مخطط التكوين للسنة الدراسية 1998-1999 الذي وضعته وزارة التربية الوطنية في إطار الجهاز الدائم للتكوين أثناء الخدمة. 58

منشور رقم 00.02 مؤرخ في 22 أكتوبر 2000 يتعلق بخطة التكوين للسنة الدراسية 2000-2001. 61


### 2.1. الورشات والدورات التكوينية


منشور مؤرخ في 10 جوان 1974 يتعلق بالتربص الاستكمالي لشهر جويلية. 68

منشور رقم 83.04 مؤرخ في 09 فيفري 1983 يتعلق بالورشات الثقافية لصائفة 1983. 69

منشور رقم 83.81 مؤرخ في 30 أفريل 1983 يتعلق بالورشات الثقافية لصيف 1983 (التنظيم، البرامج، التقييم). 72

منشور رقم 85.21 مؤرخ في 06 أفريل 1985 يتعلق بالورشات الثقافية لصيف 1985. 77

منشور رقم 87.12 مؤرخ في 30 أفريل 1987 يتعلق بتنظيم الورشات الثقافية لصيف 1987. 80

منشور رقم 95.2005 مؤرخ في 9 نوفمبر 1995 يتعلق بتنظيم عمليات التكوين أثناء الخدمة بالمعاهد التكنولوجية للتربية. 84

منشور رقم 96.01 مؤرخ في 02 جانفي 1996 يتعلق بكيفية تنظيم التجمعات لصالح المتربصين المعنيين بالتكوين التناوبي. 86

منشور رقم 96.690 مؤرخ في 29 جوان 1996 يتعلق بتعليمات تكميلية بخصوص الجامعات الصيفية. 91

منشور رقم 98.035 مؤرخ في 13 جانفي 1998 يتعلق بتنظيم عمليات تكوينية. 94

منشور رقم 98.441 مؤرخ في 26 أفريل 1998 يتعلق بتنظيم عمليات تكوينية لصالح إطارات الإدارة المركزية. 97

لصيف 1998.

منشور رقم 2000.992 مؤرخ في 17 جوان 2000 يتعلق بتنظيم.الورشات التكوينية "لصيف 2000 " لفائدة مفتشي التربية والتكوين ومفتشي الطور الثالث.

### 3.1. تكوين أسلاك التأطير والتدريس والتسيير

قرار وزاري مشترك رقم 971 /و ت/م د مؤرخ في 17 أفريل 1990 يتضمن تنظيم وفتح دورة تكوينية لفائدة المترشحين لوظيفة مديري ملحقات المدارس الأساسية.

قرار وزاري مشترك رقم 973 /و ت/م د مؤرخ في 17 أفريل 1990 يتضمن تنظيم دورة تكوينية لفائدة المترشحين لوظيفة لإدارة مؤسسات التعليم الثانوي.

قرار وزاري مشترك رقم 974 /و ت/م د مؤرخ في 17 أفريل 1990 يتضمن تنظيم وفتح دورة تكوينية لفائدة المساعدين المترشحين للتكوين كمعلمين للمدرسة الأساسية.

قرار رقم 431 /و ت أ/ خ و مؤرخ في 15 ماي 1991 يتعلق بالتكوين المستمر وتجديد المعارف وتحسين مستوى عمال التربية.

مقرر مؤرخ في 20 مارس 1988 يتضمن إحداث اللجنة الوزارية لتكوين العمال وتحسين مستواهم في الخارج.

منشور رقم 83.01 مؤرخ في 15 جانفي 1983 يتعلق بالتدريب السادس في التربية الرياضية لفائدة مفتشي التعليم الابتدائي و المستشرين التربويين.

منشور رقم 83.29 مؤرخ في 24 افريل 1983 يتعلق بالتكوين بالمراسلة للمساعدين من المستويين الأول و الثاني.

منشور رقم 90.21 مؤرخ في 22 ديسمبر 1990 يتعلق بتكوين إطارات التربية.

منشور رقم 91.29 مؤرخ في 02 ديسمبر 1991 يتعلق بتدريب إطارات المدارس الإكمالية و الثانويات.



منشور رقم 92.04 مؤرخ في 17 فيفري 1992 يتعلق بتنظيم حصص تكوينية لصالح أساتذة التعليم الثانوي.

منشور رقم 92.3279.06 مؤرخ في 08 مارس 1992 يتعلق بتعليمات خاصة بتكوين وترقية العاملين في المعاهد التكنولوجية للتربية خلال العام الدراسي 1992.1993.

منشور رقم 92.07 مؤرخ في 14 مارس 1992 يتعلق بتنظيم دورات تكوينية لصالح المسيرين الجدد.

منشور رقم 92.09 مؤرخ في 09 ماي 1992 يتعلق بالتكوين الأولي للموظفين المكلفين بإدارة المؤسسات (التعليم الثانوي والأساسي) 1991.1992.

منشور رقم 93.6196.08 مؤرخ في 27 مارس 1993 يتعلق بتعليمات خاصة بتكوين وترقية الموظفين العاملين في المعاهد التكنولوجية للتربية خلال العام الدراسي 1993.1994.

منشور رقم 98.340 مؤرخ في 12 أفريل 1998 يتعلق بالإجراءات التطبيقية الخاصة بتكوين المساعدين.

منشور رقم 00.05 مؤرخ في 11 ديسمبر 2000 يتعلق بتنظيم التكوين المتخصص بالمعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم للسنة التكوينية 2000.2001.

### 4.1. الترتيبات الإدارية والمالية

قرار وزاري مشترك مؤرخ في 11 أوت 1992 يحدد المنح الدراسية والمنافع المرتبطة بها التي تخصص للمستفيدين من التكوين أو تحسين المستوى في الخارج بموجب المرسوم رقم 209.87 المؤرخ في 08 سبتمبر سنة 1987 والمتضمن تنظيم تخطيط التكوين وتحسين المستوى في الخارج وتسييرهما.
(ج ر ع 64 م في 1992.09.02 ص.1682)

منشور رقم 91.265.26 مؤرخ في 24 نوفمبر 1991 يتعلق بالترتيبات المالية المتعلقة بالتكوين أثناء الخدمة.

المتعلقة بالتكوين أثناء الخدمة.

**منشور** رقم 98.29 مؤرخ في 06 أفريل 1998 يتعلق بالتعويض عن الساعات الإضافية المؤداة في إطار التدريس والتكوين باعتبارهما عملا ثانويا.

### 5.1. التنظيم التربوي

**منشور** رقم 82.57 مؤرخ في 21 ديسمبر 1982 يتعلق بالتنظيم المقنن لمعاهد التكوين (ت.م.م.ت) 1982.1983 والتقريران بالنسبة للسنوات 1983.1984 و1984.1985.

**منشور** رقم 84.39 مؤرخ في 15 أكتوبر 1984 يتعلق بالخريطة التقديرية للتكوين أثناء الخدمة لسنة 1985.

**منشور** رقم 84.19 مؤرخ في 06 ديسمبر 1984 يتعلق بتنظيم السنة الثانية من التكوين الأولي (التخرج المسبق للطلبة المعلمين).

**منشور** رقم 86.19 مؤرخ في 06 ماي 1986 يتعلق بتنظيم خدمات المكونين.

**منشور** رقم 87.17 مؤرخ في 19 ماي 1987 يتعلق بالخرائط التربوية لمؤسسات التكوين وإدماج التكوين أثناء الخدمة ضمن المعاهد التكنولوجية.

**منشور** رقم 92.868.22 مؤرخ في 19 سبتمبر 1992 يتعلق بتعديل الترتيبات المتعلقة بالتكوين أثناء الخدمة.

**منشور** رقم 94.08 مؤرخ في 19 فيفري 1994 يتعلق بكيفية استعمال ساعة التكوين الذاتي والبحث التربوي.

**منشور** رقم 99.110 مؤرخ في 19 أكتوبر1999 يتعلق بتنظيم التكوين عن بعد.

**منشور** رقم 01.154 مؤرخ في 01 أكتوبر 2001 يتعلق بالتكوين في أثناء الخدمة للسنة التكوينية 2001–2002.



## 6. النظام الجديد للتكوين في قطاع التربية

**مرسوم** تنفيذي رقم 320.02 مؤرخ في 7 شعبان عام 1423 الموافق 14 أكتوبر سنة 2002، يتضمن حل معاهد التكوين أثناء الخدمة بالشلف و الأغواط وباتنة وبجاية و البليدة والبويرة وسطيف وعنابة وقالمة والمدية وخميس مليانة وتحويل ملاكها وحقوقها وإلتزاماتها الى الجامعات والمراكز الجامعية والديوان الوطني لخدمات الجامعية التابعة لوزارة التعليم العالي و البحث العلمي.

**مرسوم** تنفيذي رقم 343.04 مؤرخ في 21 رمضان عام 1425 الموافق 4 نوفمبر سنة 2004، يتضمن القانون الأساسي النموذجي لمعاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية وتحسين مستواهم.

**مرسوم** تنفيذي رقم 169.05 مؤرخ في 28 ربيع الأول عام 1426 الموافق 07 مايو سنة 2005، يتمم المرسوم التنفيذي رقم 35.2000 المؤرخ في 02 ذي القعدة عام 1420 الموافق 07 فبراير سنة 2000 والمتضمن تعديل القانون الأساسي للمركز الوطني لتكوين إطارات التربية و تغيير تسميته إلى معهد وطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، المعدل والمتمم.

**قرار** رقم 1021 مؤرخ في 29 رمضان عام 1425 الموافق 13 نوفمبر سنة 2004، يتضمن فتح دورة تكوين متخصص للالتحاق ببعض الأسلاك الخاصة بقطاع التربية.

**منشور** رقم 04.121 مؤرخ في 22 نوفمبر 2004 يتعلق بالتعليمات الخاصة بالتكوين خلال السنة 2004 / 2005.

**منشور** رقم 05.2420 مؤرخ في 31 جويلية 2005، يتعلق بالتكوين أثناء الخدمة لفائدة معلمي التعليم الابتدائي وأساتذة التعليم المتوسط.

# الملحق رقم 6

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية البليدة
مصلحة البرمجة والمتابعة

# دليل المؤسسات التربوية

## (التعليـم المتوسط)

| الرقم | البلدية | إسم المؤسسة | العنوان | رقم الهاتف | الأساتذة | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | مجموع | نساء |
| 1 | البليدة | مصطفى بن شرشالي | شارع 05 جويلية مطول البليدة | 0 25 41 00 27 | 41 | 35 |
| 2 | البليدة | البرتقال | شارع 17 أكتوبر 1961 | 0 25 41 97 41 | 26 | 21 |
| 3 | البليدة | أحمد الصنهاجي | شارع العقيد لطفي | 0 25 21 30 90 | 30 | 18 |
| 4 | البليدة | يوسفي عبدالقادر | شارع الزيتون يوسفي عبدالقادر | 0 25 39 27 88 | 57 | 36 |
| 5 | البليدة | شريف شلابى | شارع فلسطين رقم 11 البليدة | 0 25 41 07 36 | 46 | 34 |
| 6 | البليدة | مصطفى بن بوالعيد | تجزئة باقير حي بن بوالعيد | 0 25 36 91 46 | 34 | 16 |
| 7 | البليدة | ينطران بهية | شارع يوسفي عبد القادر | 0 25 41 99 63 | 29 | 23 |
| 8 | البليدة | العربي التبسي | شارع العربي التبسي البليدة | 0 25 41 00 23 | 21 | 18 |
| 9 | البليدة | يوسف زوكال | حي سيدي يعقوب البليدة | 0 25 41 07 49 | 34 | 24 |
| 10 | البليدة | احمد بوسليما ني | حي خداوي البليدة | 0 25 41 17 50 | 51 | 36 |
| 11 | البليدة | محفوظي محمد | شارع ترقاوي حسين البليدة 09 | 025.41.07.34 | 32 | 20 |
| 12 | البليدة | بلقاسم الوزري | شارع بلقاسم الوزري البليدة | 0 25 41 07 26 | 28 | 23 |
| 13 | البليدة | عبد الحميد بن باديس | حي العقبةالحمراء كمبرودي سابقا | 0 25 41 51 83 | 25 | 14 |
| 14 | البليدة | الجيلالي بونعامة | حي بونعامة الجيلالي | 0 25 41 48 23 | 32 | 21 |
| 15 | البليدة | امحمد السمياني | شارع مكركب بن يوسف البليدة | 0 25 41 08 06 | 31 | 21 |
| 16 | البليدة | حي زعبانة | حي زعبانة البليدة | 0 25 40 31 29 | 40 | 29 |
| 17 | البليدة | حي الموز الجديدة | حي الموز البليدة | 0 25 40 31 25 | 41 | 32 |
| 18 | البليدة | طريق الشريعة | شارع فاروق بايلة | 0 25 40 44 02 | 25 | 20 |
| 19 | البليدة | الشهيد عمارة رابح مرمان | حي مرمان البليدة | 0 20 59 49 93 | 24 | 13 |
| مجموع البلديه | | | | | 647 | 454 |
| 1 | بوعرفة | أحمد بن قرقورة | الشارع الرئيسي بعرفة | 0 25 39 31 15 | 30 | 23 |
| 2 | بوعرفة | بوعرفة 03 | حي الونام بوعرفة | - | 34 | 21 |
| 3 | بوعرفة | الإخوة مسعودي حي دريوش | حب دريوش بوعرفة | 0 25 44 41 18 | 27 | 19 |
| 4 | بوعرفة | محمد العيد ال خليفة | محمد العيد ال خليفة حي دريوش | 0 25 44 42 26 | 20 | 13 |
| مجموع البلدية | | | | | 111 | 76 |

| الرقم | البلدية | إسم المؤسسة | العنوان | رقم الهاتف | الأساتذة | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | مجموع | نساء |
| 1 | بوفاريك | ايت بوجمعة محمد | حي بلوش - بوفاريك - | 0 25 47 53 00 | 50 | 39 |
| 2 | بوفاريك | ابن قتيبة | نهج سي بن يوسف بوفاريك البليدة | 47-27-06(025) | 41 | 30 |
| 3 | بوفاريك | بندارمحمد | متوسطة بندار بوفاريك | 0 25 36 72 65 | 32 | 18 |
| 4 | بوفاريك | طريق الشبلي | طريق الشبلي بوفاريك | 0 25 47 19 75 | 49 | 41 |
| 5 | بوفاريك | فيكتور هيجو | شارع محمد زدان بوفاريك 1 | 0 25 47 79 78 | 23 | 19 |
| 6 | بوفاريك | ابن الجوزي | حي بريان بوفاريك | 0 25 47 14 15 | 29 | 20 |
| 7 | بوفاريك | طريق الصومعة | طوبق الصومعة بوفاريك | 0 25 47 18 97 | 12 | 7 |
| 8 | بوفاريك | الحي الغربي (18) | حي 300 مسكن(18) بوفاريك | 0 25 36 82 26 | 31 | 26 |
| 9 | بوفاريك | مفدي زكرياء | طريق البليدة | 0 25 47 13 86 | 30 | 27 |
| | مجموع البلدية | | | | 297 | 227 |
| 1 | قرواو | الإخوة حماني | شارع قريتلي مختار - بلدية قرواو | 0 25 49 02 07 | 39 | 29 |
| 2 | قرواو | قرواو الجديدة | طريق بوفاريك | 21 05 49 025 | 28 | 21 |
| | مجموع البلدية | | | | 67 | 50 |
| 1 | الصومعة | يخلف أحمد | شارع عمير محفوظ- الصومعة | 0 25 39 91 71 | 44 | 28 |
| 2 | الصومعة | م.بومسيد محمد بهلي | م . بهلي ـــ الصومعة | 025.49.21.94 | 31 | 21 |
| 3 | الصومعة | مركز حلوية | مركز حلوية - بلدية الصومعة | 0 25 39 92 34 | 34 | 20 |
| 4 | الصومعة | الغرابة | الغرابة الصومعة | 0 25 49 22 54 | 27 | 18 |
| 5 | الصومعة | متوسطة زيغود يوسف | حي عدل الصومعة | - | 28 | 21 |
| 6 | الصومعة | عدل الصومعة | شارع الإخوة حميدة - الصومعة | - | 27 | 22 |
| | مجموع البلدية | | | | 191 | 130 |
| 1 | الأربعاء | أسامر مصطفى | شارع لكحل محمد | 0 25 46 07 88 | 44 | 29 |
| 2 | الأربعاء | بن دالي علي | بن دالي علي | 0 25 46 88 58 | 23 | 16 |
| 3 | الأربعاء | أحمد بودة | طريق الملعب | 025/46-86-88 | 31 | 19 |
| 4 | الأربعاء | حسان كرطالي | شارع الإخوة وادفل | 0 25 46 04 12 | 44 | 33 |
| 5 | الأربعاء | محمد بوراس | حى العمرانى عبد القادر | 0 25 46 04 18 | 53 | 40 |
| 6 | الأربعاء | بوعلام وادفل | طريق سيدي موسى - الأربعاء | 0 25 46 04 46 | 29 | 16 |
| 7 | الأربعاء | شريف حميدو | حي الفحص طريق مفتاح | 0 25 46 05 32 | 31 | 24 |
| 8 | الأربعاء | بلعوادي 01 | حى بلعوادي الاربعاء | 0 25 45 83 44 | 22 | 18 |
| 9 | الأربعاء | بلعوادي 02 | حي بلعوادي | 0 25 45 80 00 | 24 | 16 |
| | مجموع البلدية | | | | 301 | 211 |

| الرقم | البلدية | إسم المؤسسة | العنوان | رقم الهاتف | الأساتذة | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | مجموع | نساء |
| 0 | صوحان | صوحان | - | - | - | - |
| مجموع البلدية | | | | | 0 | 0 |
| 1 | العفرون | مهالي أحمد | شارع عليلي بن يوسف | 0 28 38 62 62 | 45 | 32 |
| 2 | العفرون | متوسطة العقيد شابو | شارع اول نوفمبر العفرون | 0 25 38 63 14 | 29 | 21 |
| 3 | العفرون | لزهر محمد | ص.ب 68 | 0 25 38 80 38 | 39 | 29 |
| 4 | العفرون | رابح بولعراس | حي بني مويمن العفرون | 0 25 38 63 12 | 37 | 21 |
| 5 | العفرون | ساعد بوسليماني | حي بني مويمن العفرون | 0 25 38 60 14 | 32 | 25 |
| مجموع البلدية | | | | | 182 | 128 |
| 1 | وادي جر | صغير عبد الله محمد | وادي جر المركز | 0 25 38 02 52 | 26 | 12 |
| مجموع البلدية | | | | | 26 | 12 |
| 1 | أولاد يعيش | السلام | حي402 مسكن | 0 25 43 82 34 | 40 | 33 |
| 2 | أولاد يعيش | محي الدين دربال | حي 1 ماي أولاد يعيش | 0 25 43 72 32 | 34 | 27 |
| 3 | أولاد يعيش | طالب نورالدين | شارع زغواني عبد االقادر | 68 98 43 / 025 | 40 | 28 |
| 4 | أولاد يعيش | الأمير عبد القادر | حي الأمير عبد القادر أولاد يعيش | 0 25 43 80 85 | 31 | 18 |
| 5 | أولاد يعيش | بوزورين بناصر | حي بن عمور اولاديعيش | 0 25 43 33 68 | 40 | 26 |
| 6 | أولاد يعيش | الشهيد احمد شلابي | حي 1024 الحرية | 0 25 43 47 23 | 26 | 18 |
| 7 | أولاد يعيش | الشهيد"علال عقبة" | حي العيشي - أولاد يعيش | 0 20 36 30 28 | 38 | 30 |
| 8 | أولاد يعيش | عدل2 الجديدة | حي العيشي اولاديعيش | 0 20 36 31 42 | 24 | 13 |
| 9 | أولاد يعيش | حي 520 مسكن | حي 520 مسكن اولاد يعيش | 0 25 43 35 02 | 29 | 20 |
| 10 | أولاد يعيش | حي البساتين | متوسطة حي البساتين | 37 57 43 025 | 28 | 24 |
| 11 | أولاد يعيش | كاف الحمام | حي فنال أولاديعيش | 0 20 36 34 26 | 30 | 22 |
| 12 | أولاد يعيش | حي 402 مسكن الجديدة | حي 402مسكن أولاديعيش | - | 19 | 14 |
| مجموع البلدية | | | | | 379 | 273 |
| 1 | بني مراد | أحمد زراق عبد القادر | الحي الإسلامي | 0 25 42 07 06 | 52 | 37 |
| 2 | بني مراد | طاهر سيدي عاشور | حي بايلة خزرونة | 0 25 43 82 79 | 41 | 32 |
| 3 | بني مراد | ديار البحري 1 | ديار البحري بني مراد | 0 25 42 56 00 | 31 | 24 |
| 4 | بني مراد | ديار البحري 02 الجديدة | حي ديار البحري بني مراد | - | 23 | 20 |
| مجموع البلدية | | | | | 147 | 113 |
| 1 | الشريعة | ملحقة الشريعة | الشريعة | - | 7 | 5 |
| مجموع البلدية | | | | | 7 | 5 |

| الرقم | البلدية | إسم المؤسسة | العنوان | رقم الهاتف | الأساتذة | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | مجموع | نساء |
| 1 | الشبلي | ابن خلف ـ الشبلي | الشبلي مركز | 0 25 39 61 41 | 32 | 20 |
| 2 | الشبلي | جوابي العيد | حي 120مسكن الشبلي | 0 25 39 62 01 | 44 | 29 |
| 3 | الشبلي | العاقل علي بتباينت | مركز تباينت الشبلي -بوعينان | 0 20 59 09 91 | 23 | 14 |
| 4 | الشبلي | معصومة | مركز معصومة - الشبلي - البليدة | - | 19 | 13 |
| | مجموع البلدية | | | | 118 | 76 |
| 1 | بوينان | الشهيد زهرة جيلالي | الطريق الوطني رقم 29 - بوعينان | 0 25 39 41 25 | 32 | 25 |
| 2 | بوينان | الإخوة الفرطاس ملاحة | مركز ملاحة بوينان | 07 74 43 44 76 | 27 | 16 |
| 3 | بوينان | عمروسة الجديدة | عمروسة الجديدة - بوعينان- | 0 20 59 38 56 | 30 | 16 |
| 4 | بوينان | 690مسكن الحساينية | حي الحساينية بوعينان | - | 19 | 15 |
| 5 | بوينان | مركز المدينة الجديدة | شارع عويشة اعمر بوعينان | 0 25 39 49 14 | 22 | 14 |
| 6 | بوينان | الحساينية الجديدة 02 | حي الحساينية - بوعينان | 05 61 69 21 28 | 20 | 13 |
| | مجموع البلدية | | | | 150 | 99 |
| 1 | بوقرة | القديمة المتعددة التقنيات | طريق الشبلي | 0 25 25 11 71 | 24 | 12 |
| 2 | بوقرة | الأخوين تنقالي (ابن جني) | طريق البليدة | 0 25 25 12 48 | 30 | 17 |
| 3 | بوقرة | قورية محمد | حي الملعب | 0 25 25 15 60 | 32 | 26 |
| 4 | بوقرة | الشهيد حسين رابح | العين الباردة - بوقرة | 0 25 25 28 58 | 30 | 16 |
| 5 | بوقرة | الجديدة 2 | الحي الجديد بوقرة | 0 25 25 17 58 | 41 | 33 |
| 6 | بوقرة | العيشي خليل العبازيز1 | حي العبازيز بوقرة | 0 25 35 17 51 | 23 | 16 |
| 7 | بوقرة | عبد القادر بلغازي | متوسطة عبد القادر بلغازي حي 630 | 0 25 25 20 29 | 24 | 14 |
| 8 | بوقرة | لخضر فيلالي | حي العبازيز بوقرة | 0 25 35 18 59 | 22 | 18 |
| 9 | بوقرة | حي 350 مسكن | حي 350 مسكن | - | 18 | 16 |
| | مجموع البلدية | | | | 244 | 168 |
| 1 | حمام ملوان | الطيب سليمان | حي المقطع الأزرق حمام ملوان | 0 25 46 12 48 | 11 | 6 |
| | مجموع البلدية | | | | 11 | 6 |
| 1 | اولاد سلامة | متوسطة الشهيد علي عثمان | اولاد سلامة | 0 25 46 31 90 | 28 | 23 |
| 2 | اولاد سلامة | اولاد سلامة 02 | اولاد سلامة طريق الاربعاء | 0 25 46 32 76 | 31 | 16 |
| 3 | اولاد سلامة | الشهيد علي موسى | حي غابة الزاوش | - | 19 | 10 |
| | مجموع البلدية | | | | 78 | 49 |
| 1 | وادي اعلايق | عرابي العربي | طريق بوفاريك وادي العلايق 69 | 0 25 42 19 21 | 41 | 28 |
| 2 | وادي اعلايق | خمس نخلات | مزرعة سي رضا خمس نخلات | 0 20 59 57 71 | 33 | 20 |
| 3 | وادي اعلايق | لناي عبد الرحمان | طريق موزاية وادي العلايق | 0 25 42 17 73 | 23 | 14 |
| 4 | وادي اعلايق | أبراز رابح | متوسطة أبرازرابح حي بن صالح | 0 20 57 01 35 | 32 | 23 |
| 5 | وادي اعلايق | العيد ابراهيم | حي العيد ابراهيم وادي العلايق | 025-42-15-81 | 27 | 18 |
| | مجموع البلدية | | | | 156 | 103 |

| الرقم | البلدية | إسم المؤسسة | العنوان | رقم الهاتف | الأساتذة | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | مجموع | نساء |
| 1 | بني تامو | الشهيد بورقعة بن يوسف | الاخوة لعرج بني تامو | 0 25 35 80 36 | 37 | 22 |
| 2 | بني تامو | بـنـــي تامـــــو 02 | شارع زيوان محمد بني تامـــــو | 0 25 42 89 11 | 33 | 26 |
| 3 | بني تامو | العباسي بوسف الزاوية | شارع دزانوني الزاوية | 0 25 35 88 68 | 26 | 15 |
| 4 | بني تامو | الزاوية الجديدة حي الكاليتوس | حي الكاليتوس 20 أوت 1955 | 0 25 35 72 73 | 22 | 17 |
| 5 | بني تامو | الزاوية الجديدة 3 | الحي الجديد الزاوية | 0 25 35 79 35 | 22 | 11 |
| 6 | بني تامو | مالك بن نبي | شارع الإخوة زدري | - | 27 | 14 |
| | مجموع البلدية | | | | 167 | 105 |
| 1 | بن خليل | بن حمداني | بن حمداني | 0 25 49 33 14 | 32 | 24 |
| 2 | بن خليل | بن شعبان | مركزبن شعبان بن خليل | 0 25 47 02 25 | 31 | 21 |
| 3 | بن خليل | بن خليل الجديدة (02) | مركز بن خليل | 0 20 59 38 00 | 30 | 22 |
| 4 | بن خليل | عين عائشة بن ختيت | بن شعبان | 0 25 47 01 46 | 27 | 17 |
| | مجموع البلدية | | | | 120 | 84 |
| 1 | موزاية | مسكن 200 | حي 200 مسكن - موزاية | 0 25 37 72 25 | 29 | 19 |
| 2 | موزاية | الإخوة بوحسان | حي الغخوة بوحسان موزاية | 025-37-71-57 | 32 | 19 |
| 3 | موزاية | حفصة بنت الحاج | شارع اول نوفمبر | 0 25 37 72 07 | 35 | 22 |
| 4 | موزاية | نادر قدور | شارع مبسوط رابح موزاية | 0 25 37 79 22 | 25 | 12 |
| 5 | موزاية | بني شقران | بني شقران -تمزقيدة | 0 25 38 32 65 | 43 | 32 |
| 6 | موزاية | بلهاشمي قدور | حي القناة | 0 25 44 57 12 | 33 | 23 |
| 7 | موزاية | الإخوة عامر قسمية | الإخوة عامر قسمية | 0 25 44 55 59 | 20 | 15 |
| | مجموع البلدية | | | | 217 | 142 |
| 1 | عين الرمانة | برج الامير عبد القادر | حي برج الامير عبد القادر | 0 20 59 78 49 | 21 | 11 |
| 2 | عين الرمانة | الريحان | حي الريحان عين الرمانة | 0 25 38 11 50 | 24 | 14 |
| | مجموع البلدية | | | | 45 | 25 |
| 1 | شفة | شفة المركزية | طريق وهران شفة | 0 25 40 06 75 | 51 | 38 |
| 2 | شفة | أهل الواد شفة | قرية أهل الواد شفة | 0 20 59 78 33 | 28 | 21 |
| 3 | شفة | سيدي المدني01 | حي الحدانية شفة | 0 25 40 09 42 | 32 | 20 |
| 4 | شفة | سيدي المداني 02 | حي سيدي المداني - شفة | 0 20 59 78 63 | 22 | 14 |
| 5 | شفة | سيدي المدني 03 | حي سيدي المدني | 0 20 59 74 64 | 27 | 20 |
| | مجموع البلدية | | | | 160 | 113 |
| 1 | مفتاح | حموش عبد الرحمان | شارع بن عجال سعيد -مفتاح -البليدة- | 0 25 45 55 76 | 33 | 18 |
| 2 | مفتاح | الإخوة دومي | نهج نفراجي بلقاسم مفتاح | 025/45-53-58 | 35 | 25 |
| 3 | مفتاح | متوسطة رحيم محمد | طريق الأربعاء مفتاح | 0 25 45 55 83 | 42 | 32 |

| الرقم | البلدية | إسم المؤسسة | العنوان | رقم الهاتف | الأساتذة | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | مجموع | نساء |
| 4 | مفتاح | السواكربة | حي السواكرية مفتاح البليدة | 0 25 46 43 48 | 32 | 27 |
| 5 | مفتاح | 150مسكن | متوسطة حي 150مسكن مفتاح | 0 25 45 50 55 | 29 | 21 |
| 6 | مفتاح | حي المرابطين | حي المرابطين /مفتاح | 0 25 45 53 98 | 25 | 11 |
| 7 | مفتاح | ش.و.م البناء الجديدة | ش.و.م البناء الجديدة مفتاح | 0 25 45 68 86 | 27 | 19 |
| 8 | مفتاح | حي الترايكية | حي الترايكية مفتاح البليدة | 0 25 45 67 05 | 23 | 21 |
| 9 | مفتاح | برقوق الجديدة | حي برقوق مفتاح | 05 52 83 01 80 | 22 | 19 |
| | | | مجموع البلدية | | 268 | 193 |
| 1 | جبابرة | الجبابرة | الجبابرة | 0 25 45 01 10 | 15 | 9 |
| | | | مجموع البلدية | | 15 | 9 |

# الملحق رقم 7

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية البليدة

متوسطة:الدكتور أحمد عروة *قرواو*

# البطاقة الفنية للمؤسسة

1-نوع المنطقة :شبه ريفية
2-نوع البناء :صلب
3-سعة المؤسسة : 600
4-رقم تسجيلها الوطني :562322621090
5-سنة بناء المؤسسة :2003
6- سنة أنشاء المؤسسة :2005
7-مساحة الإجمالية :7000 م
8-المساحة المبينة :4500 م
9-المساحة الغير المبينة :2500 م
10-عدد القاعات للدراسة الموجودة:15
*عدد القاعات المستعملة للتدريس :15
*مغلقة لعدم صلاحيتها :00
11-عدد المخابر :01
12-عدد الورشات :01
13-عدد الحجرات المستعملة الإدارية :06
14-عدد المساكن الإلزامية التي منحت للمؤسسة :05
15-عدد الأساتذة :28
16-عدد التلاميذ :528 منهم 282 بنات
17-الرقم الميكانوغرافي :09412
18- الإيمايل: Arwa-ahmed.2005@hotmail.fr
18- الإيمايل :

19-رقم الخزينة :625
20-رقم الهاتف والفاكس :025.49.05.21

21-هل في المؤسسة مطعم :لا
22-هل المؤسسة داخلية :لا
23-هل توجد مكتبة :
24-سعة المكتبة :200
25-هل يوجد بهو بالمؤسسة :نعم
26- هل يوجد ملعب رياضي :نعم
27-هل يوجد قاعة رياضية :لا
28-هل يوجد في المؤسسة ماء :نعم
*كهرباء :نعم
*تدفئة :نعم
*نوع التدفئة :مركزية بالمازوت
*دورة المياه :موجودة غير كافية
29- عدد الموظفين الإداريين :06
*المستفيدين من السكنات :02+الحاجب
*من بينهم الساكنين داخل المؤسسة :02+الحاجب
30- عدد العمال المهنيين :08

حرربقرواو :2014/01/15 .

المدير.

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقـراطية الشعـبيـــة
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية البليـــدة
المؤسسة: متوسطة الشهيد أحمد بوسليماني البليـدة
العـنوان : حـي خـداوي محمـــد البليـــــدة

البليـــدة في : 30 سبتمبر 2014

# البطاقة الفنية للمؤسسة

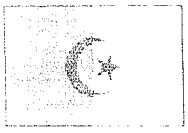
1. نوع المنطقة : حضري
2. نوع البناء : صلب
3. سعة المؤسسة :
4. رقم تسجيلها الوطني : 46 50122 0901 980 0
5. سنة بناء المؤسسة : 1980
6. رقم القرار: 9280/م.س.12.من.إ./98
7. سنة إنشاء المؤسسة: 1979
8. رقم الخزينـة :01 /197
9. رقم الميكانوغرافي : 30809
10. مساحة المؤسسة: 3900 $م^2$
11. هل المؤسسة فتحت هذه السنة : لا
12. هل المؤسسة تطبيقية : نعم .
13. عدد القاعات للدراسة الموجودة: 27 .
- عدد القاعات المستعملة للتدريس: 27 .
- عدد القاعات المغلقة:...../.....
- مغلقة لعدم صلاحيتها:...../.....
10. عدد المخابر : 02 .
- عدد الو رشات : 02
11. عدد مكاتب للإدارة: 07
12. عدد المساكن الإلزامية التي منحت للمؤسسة : 08
13. من بينها :.....
- عدد المساكن داخل المؤسسة : 08
- عدد المساكن خارج المؤسسة : ...../.....
- غير صالحة للسكن : ...../.....
14. عدد الأساتذة المستفيدين :...../.....
- من السكن الوظيفي : ...../.....
- الساكنين خارج المؤسسة : ../.....

15. هل في مؤسسة مطعم؟ : لا
- عدد الوجبات التي يستطيع المطعم تقديمها يوميا : ...../.....
- عدد التلاميذ المستفيدين من الإطعام :...../....
16. هل مؤسسة داخلية ؟ : ...../.....
- قدرة إستعاب داخلية : ...../.....
- عدد التلاميذ الداخلين : ...../.....
17. هل توجد مكتبة في المؤسسة : نعم
18. سعة المكتبة : 1041 كتاب .
19. هل يوجد بهو في المؤسسة ؟ : نعم
20. هل يوجد ملعب رياضي ؟ : نعم
21. هل توجد قاعة رياضية ؟ : نعم
22. هل يوجد في المؤسسة ماء؟ : نعم
- كهرباء : نعم
- تدفئة : نعم
- نوع التدفئة : مركزية ( الغاز)
- دورة المياه : نعم
23. حدد المنطقة "بالمتر" التي تربط المؤسسة بمقر :- البلدية : 1 كلم
- الولاية : 1 كلم و نصف
24. عدد الموظفين الإداريين : 29
- المستفيدين من السكنات : 01
- من بينهم : الساكنين داخل المؤسسة : 01
25. عدد الموظفين الغير الإداريين: 15

المدير (ة)

ملاحظة : يتعين على المديرين إضافة تعليق مناسب في الخانة التي لا تنطبق على أي من الحالات المحتملة الموجودة في المؤسسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية الهياكل والتجهيزات



التعليم المتوسط
Enseignement Moyen

# الإستقصاء المدرسي

شهر اكتوبر

I - تحديد وتشخيص المتوسطة — الرقم التسلسلي البلدي : 1 0 — رقم التعريف الوطني: 9374

1.1 - تسمية المتوسطة: السلام — رقم الحساب الخزينة: 386

2.1 - تحديد الموقع — الولاية: البليدة — البلدية: أولاديعيش

3.1 - عنوان المتوسطة: حي402اولاديعيش — الهاتف: 25204531 — الفاكس: 25204531

البريد الإلكتروني (إيمايل): cem-assalem/yahoo.fr — إسم مدير (ة) المتوسطة: حورية عطاف

4.1 - الوسط: حضري [1] — شبه حضري [ ] — ريفي [ ]

5.1 - النمط: ب 3 B 3 (360) [ ] — ب 4 B 4 (480) [ ] — ب 5 B 5 (600) [ ] — ب 6 B 6 (720) [ ]
طاقتها النظرية: 840 — ب 7 B 7 (840) [1] — غير نمطية [ ]

6.1 - النظام (حسب قرار الإنشاء): خارجي [1] — نصف داخلي [ ] — داخلي [ ]

8.1 - سنة البناء: 1989 — سنة الإنشاء: 1989

9.1 - مساحة المتوسطة الكلية: 5236.00 م² — المساحة المبنية: 1469.00 م² — المساحة المخصصة للتوسيع: 3766.00 م²

2 - القاعات الدرس: العادية الموجودة: 22 — منها الجديدة فقط: [ ] — التي أعيد فتحها فقط: [ ] — التي تم تقسيمها: [ ]

1.2 - نوع البناء (ضع عدد الاقسام حسب نوع البناء): صلب 22 — نصف صلب [ ] — جاهز [ ]

2.2 - قاعات الدرس العادية المستعملة حاليا لـ: التعليم المتوسط 22 — التعليم الابتدائي [ ] — التعليم الثانوي [ ]
أغراض إدارية [ ] — غرض آخر [ ]

3.2 - قاعات الدرس المغلقة حاليا: 0 بسبب: نقص التلاميذ [ ] — عدم صلاحيتها [ ] — أسباب أخرى [ ]

4.2 - قاعات الدرس المتخصصة: المخابر 2 — الورشات 2 — المدرج [ ]

5.2 - قاعة متعددة الإختصاصات مستعملة: للنشاطات الفنية [ ] — للنشاطات الرياضية [ ] — كمكتبة 1

كمخبر الإعلام الآلي 1 — منه: المتصل بالأنترنت 1 — المجهز 0 — عدد الأجهزة [ ]

عدد الأجهزة المركزية 0 — عدد الأجهزة العادية 0 — عدد الاجهزة الصالحة 0 — عدد الاجهزة للتعويض [ ]

3 - معلومات حول الهياكل القاعدية — هل تتوفر المتوسطة على :

1.3 - ساحة ؟ [1] — مساحتها ؟ 1000.0 م²

2.3 - الربط بشبكة الماء ؟ [1] — توجد صهاريج المياه ؟ [0] — يوجد خزان الماء ؟ [1]

أجهزة تبريد المياه ؟ [ ] — عددها ؟ [ ]

عدد المراحيض الصالحة للإستعمال ؟ 15 — منها المخصصة للبنات 6 — عدد الفضاءات الصالحة المخصصة لغسل الأيدي ؟ 3

3.3 - الربط بشبكة الكهرباء ؟ [1]

مكيفات هوائية ؟ [1] — عدد الاقسام المكيفة ؟ 0 — عدد المكيفات الهوائية ؟ 1 — عدد المروحيات السقفية ؟ 0

4.3 - الربط بشبكة الغاز ؟ [1] — المازوت ؟ [ ]

5.3 - تدفئة موجودة ؟ [1] — مركزية ؟ [1] — عادية ؟ [ ] — تدفئة شغالة ؟ [1]

عدد القاعات المجهزة ؟ 22 — عدد الأجهزة الموجودة 0 — عدد الأجهزة الصالحة 0 — عدد الأجهزة للتعويض 0

6.3 - نصف داخلية ؟ 0 — هل هي : مغلقة ؟ [ ] — هل أنشأت هذه السنة ؟ [ ]

سنة إنشائها ؟ [ ] — الطاقة النظرية ؟ [ ]

المستفيدين من : متوسطة نفسها ؟ [ ] — منهم بنات ؟ [ ] — من المتوسطات أخرى ؟ [ ] — منهم بنات ؟ [ ]

من التعليم الإبتدائي ؟ [ ] — منهم بنات ؟ [ ] — من التعليم الثانوي ؟ [ ] — منهم بنات ؟ [ ]

7.3 - داخلية ؟ 0 — هل هي : مغلقة ؟ [ ] — هل أنشأت هذه السنة ؟ [ ]

سنة إنشائها ؟ [ ] — الطاقة النظرية ؟ [ ]

الداخليين من : متوسطة نفسها ؟ [ ] — منهم بنات [ ] — من مؤسسات أخرى ؟ [ ] — منهم بنات ؟ [ ]

8.3 - مكتبة ؟ [1] — عدد المؤلفات 0 — عدد الكتب 2878

9.3 - قاعة رياضة ؟ [ ] — ملعب رياضة ؟ [1] — بعد المتوسطة عن الطريق 1 م

10.3 - النقل المدرسي ؟ [ ] — عدد المستفيدين من النقل [ ] — منهم بنات [ ] — عدد الحافلات المستعملة [ ]

11.3 - وحدة الكشف نمطية ؟ [ ] — قاعات العلاج ؟ [ ] — نادي صحي منصب ؟ [ ]

# البطاقة الفنية للمؤسسة

إسم المؤسسة: **متوسطة أحمد الصنهاجي بالبليدة.**

العنوان: **شارع العقيد لطفي البليدة.**

البلدية: **البليدة** الدائرة: **البليدة** الولاية: **البليدة.**

رقم الهاتف: **025 21 30 90** رقم الفاكس: **025 21 30 90**

العنوان الإلكتروني: **www.cem essanhadji .net**

رقم التسجيل الوطني: **500** الرقم الميكانوغرافي: **09304.**

تاريخ بناء المؤسسة: **1915** تاريخ الإنشاء: **1977** المحيط: **حضاري**

النمط: **B5** نوع البناء: **صلب** المساحة الكلية: **1270 م** النظام: **خارجي**

عدد الأفواج التربوية: **16** عدد التلاميذ: **649** الذكور: **341** البنات: **308**

**مجموع التلاميذ حسب المستوى:**

السنة **الأولى متوسط:** عدد الأفواج: **04** عدد التلاميذ: **176** الذكور: **94** البنات: **82**

السنة **الثانية متوسط:** عدد الأفواج: **04** عدد التلاميذ: **164** الذكور: **88** البنات: **76**

السنة **الثالثة متوسط:** عدد الأفواج: **04** عدد التلاميذ: **139** الذكور: **68** البنات: **71**

السنة **الرابعة متوسط:** عدد الأفواج: **04** عدد التلاميذ: **170** الذكور: **88** البنات: **82**

**الهياكل المرافق والتجهيزات:**

عدد الحجرات العادية: **14** عدد المخابر: **02** عدد الورشات: **02** مخبر الإعلام الآلي: **01**

المكاتب الإدارية: **06** المكتبة: **01** قاعة الأرشيف: **01** السكنات الوظيفية: **06**

**الطاقم التربوي والإداري:**

**هيئة التدريس**

عدد المناصب المفتوحة: **30** عدد المناصب المشغولة: **30** عدد المناصب الشاغرة: **00**

**هيئة الإدارة:**

عدد المناصب المفتوحة: **21** عدد المناصب المشغولة: **21** عدد المناصب الشاغرة: **00**

نسبة النجاح في امتحان شهادة التعليم المتوسط دورة جوان 2014 : **68.70**

# التعريف بالمؤسسة

سميت حين فتحها في**07/09/1985** إكمالية و هي قريبة من وسط مدينة البليدة تسمى اللآن متوسطةبونعامة الجيلالي نسبة إلى الشهيد آلمذكور. تتربع على مساحة / قدر ها **4950** م2 منها**2400** م2 مبنية

/ تحتوي المؤسسة على **18** حجرة تربوية ، **02** مخابر و **02**. ورشات.

تحتوي على مكتبة ثرية تحوز حوالي **1700** كتاب و قاعة للأساتذة و نادي.

يؤطر ها مدير و مستشار للتربية و مقتصد + نائب مقتصد و **05** مساعدين رئيسيين للتربية و أمانة تحتوي على كاتبة / و عون إداري

يقوم بخدمات الصيانة و النظافة **07** عمال مهنيين+.عون وقاية

و / **29** أستاذا و أستاذة + مخبارية يسهرون على التربية و التدريس.

بلغت نسبة النجاح ىفي شهادة التعليم المتوسط فيها **75** بالمائة.

ملاحظة : يتعين على المديرين إضافة تعليق مكتوب في الخانة التي لا تشمل على كل الحالات الخاصة الموجودة في المؤسسة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربيه الوطنيه
مديرية الهياكل والتجهيزات

# التعليـم المتوسـط
# Enseignement Moyen

## الإستقصاء المدرسي

الولاية | شهر أكتوبر

**I - تحديد وتشخيص المتوسطة** — الرقم التسلسلي البلدي : # | رقم التعريف الوطني : 9074799111

1.1 - تسميـة المتوسطة : متوسطة حي البساتين | رقم الحساب الخزينة : 673 | 28

2.1 - تحديد الموقع البلدية : اولاديعيش | الرقم لدى الديوان الوطني للإمتحانات :

3.1 - عنـوان المتوسطـة : متوسطة حي البساتين-اولاديعيش- | الهاتـف : 025 43 57 37 | الفاكس : 025 43 57 37

البريد الإلكتروني : HAI EL BASSATINE hotmail.fr | إسم مدير )ة( المتوسطة : شعبان فريد

4.1 - الوسط : حضري [1] | شبه حضري [ ] | ريفي [ ]

5.1 - النمط : ق 3 )360( [ ] | ق 4 )480( [ ] | ق 5 )600( [1] | ق 6 )720( [ ]

طاقتهـا النظريـة : 600 | ق 7 )840( [ ] | غير نمطية [ ]

6.1 - النظام )حسب قرار الإنشاء( : خارجي [1] | نصف داخلي [ ] | داخلي [ ]

8.1 - سنـة البنـاء : | سنة الإنشاء :

9.1 - مساحة المتوسطة الكلية : 6000,00 م² | المساحة المبنية : 2053,00 م² | المساحة المخصصة للتوسيع : 3947,00 م²

2 - القاعات الدرس:إلعادية الموجـودة : 14 | منها الجديدة فقط : 0 | التي أعيد فتحها فقط : | التى تم تقسيمها :

1.2 - نـوع البنـاء )ضع عدد الاقسام حسب نـوع البنـاء( : صلب 14 | نصف صلب : | جاهز :

2.2 - قاعات الدرس العادية المستعملة حاليا لـ : التعليم المتوسط 14 | التعليم الإبتـدائي : | التعليم الثانـوي :

أغراض إداريـة 0 | أغراض أخـرى :

3.2 - قاعات الدرس المغلقة حاليا : 0 بسبب: نقص التلاميذ : | عـدم صلاحيتها : | أسباب أخـرى :

4.2 - قاعات الدرس المتخصصـة : المخابـر 2 | الورشـات 1 | المـدرج 0

5.2 - قاعة متعددة الإختصاصات مستعملة : للنشاطات الفنية | للنشاطات الرياضية | كمكتبـة 0

كمخبر الإعـلام الآلي : منه : المتصل بالأنترنت | المجهـز 0 | عـدد الأجهـزة :

عدد الأجهزة المركزية : عدد الأجهزة العادية : | عدد الاجهزة الصالحة : | عدد الأجهزة للتعويض :

**3 - معلومات حول الهياكل القاعدية** — هـل تتوفـر المتوسطة على :

1.3 - ساحـة ؟ [1] | مساحتها ؟ 24732,0 م²

2.3 - الربط بشبكة المـاء ؟ [1] | تـوجد صهاريـج الميـاه ؟ [ ] | يوجد خـزان المـاء ؟ [1]

أجهـزة تبريد المياه ؟ [ ] | عددهـا ؟

عدد المراحيض الصالحة للإستعمال ؟ 2 | منها المخصصة للبنات 1 | عدد الفضاءات الصالحة المخصصة لغسل الأيدي ؟ 2

3.3 - الربط بشبكة الكهرباء ؟ [1]

مكيفـات هوائيـة ؟ [1] | عدد الاقسام المكيفه ؟ | عدد المكيفات الهوائيـة ؟ 2 | عدد المروحيات السقفية ؟

4.3 - الربط بشبكة الغـاز ؟ [1] | المـازوت ؟ [ ]

5.3 - تدفئـة موجودة ؟ [1] | مركزيـة ؟ [1] | عاديـة ؟ [ ] | تدفئة شغالـة ؟ [1]

عدد القاعات المجهزة ؟ 14 | عدد الأجهزة الموجودة | عدد الأجهزة الصالحة | عدد الأجهزة للتعويض

6.3 - نصـف داخليـة ؟ [0] | هل هي : | مغلقـة ؟ [ ] | هل أنشأت هذه السنة ؟ [ ]

سنة إنشائها ؟ | الطاقـة النظرية ؟

المستفيدين من : متوسطة نفسها ؟ | منهم بنات ؟ | من المتوسطات أخرى ؟ | منهم بنات ؟

من التعليم الإبتدائي ؟ | منهم بنات ؟ | من التعليم الثانـوي ؟ | منهم بنات ؟

7.3 - داخليـة ؟ [0] | هل هي : | مغلقـة ؟ [ ] | هل أنشأت هذه السنة ؟ [ ]

سنة إنشائها ؟ | الطاقـة النظرية ؟

الداخليين من : متوسطة نفسها ؟ | منهم بنات | من مؤسسات أخرى ؟ | منهم بنات ؟

8.3 - مكتبـة ؟ [1] | عدد المؤلفـات 6 | عـدد الكتب 1786

9.3 - قاعـة رياضـة ؟ [ ] | ملعـب رياضـة ؟ [1] | بعد المتوسطة عن الطريق 10 م

10.3 - النقـل المـدرسي ؟ [ ] | عدد المستفيدين من النقل | منهم بنات | عدد الحافلات المستعملة

11.3 - وحدة الكشف نمطية ؟ [ ] | قاعـات العـلاج ؟ [ ] | نادي صحي منصب ؟ [ ]

# الملحق رقم 8

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المفتشية العامة للبيداغوجيا
الرقم: 1881/م.ع.ب/2012

الجزائر في : 11 ديسمبر 2012

2012/12/03
171
2012/185

## المفتش العام للبيداغوجيا
## إلى

السيدات والسادة مديري التربية للولايات (للإعلام والتوزيع)
السيدات والسادة المفتشين لكافة الأطوار التعليمية (للتنفيذ والمتابعة)
السيدات والسادة مديري المؤسسات التعليمية لكافة الأطوار التعليمية (للتطبيق)
السيدات والسادة المعلمين والأساتذة لكافة الأطوار التعليمية (للتطبيق)

مديرية التربية لولاية المدية
الأمانة العامة
تاريخ الوصول 2008
تاريخ الإرسال

**الموضوع : التصدي لظاهرة العقاب البدني والعنف اللفظي تجاه التلاميذ**

المرجع : - المادة 21 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04.08 المؤرخ في 23 جانفي 2008
- المنشور رقم 23 المؤرخ في 20 ماي 1984 المتعلق بضرب التلاميذ
- المنشور رقم 50 المؤرخ في 10 نوفمبر 1987 المتعلق بمنع العقاب الجسدي
- القرار رقم 171/2 المؤرخ في 1 جوان 1992 المتعلق بمنع العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية.
- المنشور رقم 94/26 المؤرخ في 15 جانفي 1994 المتعلق بمنع العقاب البدني
- التعليمة رقم 96 المؤرخة في 10 مارس 2009 المتعلقة بمحاربة العنف في الوسط المدرسي

لا تزال المفتشية العامة للبيداغوجيا تتلقى شكاوى بعض أولياء التلاميذ لا سيما في مرحلة التعليم الابتدائي من تعرض أبنائهم للعقاب البدني أو العنف اللفظي أو هما معا ،وهو ما أدى كما عبر عدد من الآباء إلى كراهية أبنائهم للمدرسة ورفض الذهاب إليها .ومن أجل ذلك وجب لفت الانتباه إلى أن هذا الأسلوب في التربية مخالف تماما لكل النصوص المنظمة للحياة المدرسية ، وللرسالة النبيلة للمدرسة الجزائرية القائمة على مهمة أساسية، تتجلى خاصة في تربية التلاميذ على القيم الفاضلة ، وتوجيههم إلى التحلي بالسلوكات القويمة والتواصل مع الآخرين في جو من الاحترام والتفاهم ، ومعرفة مالهم من حقوق وما عليهم من واجبات ،هذا من جهة.

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 أضرارا جسدية وعاهات قد تمتد مدى الحياة



مديرية التربية لولاية المدية
– الأمانة العامة –
تاريخ الوصول : 2012 رقم 5468
تاريخ الإرسال : 2012