الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر – 02 –

أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية

قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربوي

الموضوع:

العنف المدرسي داخل ثانويات الجنوب

دراسة ميدانية لعينة من ثانويات(الأغواط – غرداية – ورقلة – أدرار)

من إعداد الطالبة:

صاني فتحية

تحت إشراف الأستاذ:

الدكتور/ بوزيدة عبد الرحمان

السنة الجامعية : 2015/ 2016

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر- 02 -
أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية
قسم علم الاجتماع والديموغرافيا

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم الاجتماع
تخصص: علم الاجتماع التربوي

الموضوع:

العنف المدرسي داخل ثانويات الجنوب

دراسة ميدانية لعينة من ثانويات(الأغواط – غرداية – ورقلة – أدرار)

من إعداد الطالبة:
صاني فتحية

تحت إشراف الأستاذ:
الدكتور/ بوزيدة عبد الرحمان

السنة الجامعية : 2015/ 2016

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

الحمد لله رب العالمين و الصلاة و السلام على رسوله الأمين أشكر الله سبحانه و تعالى الذي ألهمني وسدد خطاي و الحمد الله الذي هدنا لهذا و ما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله .

في مجال الشكر و التقدير و الاعتراف بالفضل و المنة ، لا يسعني و قد أنهيت هذه الدراسة إلا أن أتوجه بأسمى آيات الشكر و العرفان إلى الأستاذ الفاضل الدكتور بوزيدة عبد الرحمان و نطلب من الله عز وجل أن يطيل عمره و يحفظه لنا و يسدد خطاه و يوفقه و يرعاه على ما قدمه لنا من نصائح قيمة و سديدة و على جهده المتواصل ، و الذي كان له الأثر الكبير في إخراج هذه الأطروحة بالصورة التي هي عليها الآن و إلى كل من ساهم في إخراج هذا العمل البسيط إلى النور و خاصة إلى مدراء ثانويات الجنوب و أساتذتهم و الفاعلين في المنظومة التربوية نشكرهم جزيل الشكر .

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

(قل أعملوا فيسرى الله عملكم ورسوله و المؤمنين)

صدق الله العظيم

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك و لا يطيب النهار إلا بطاعتك و لا تطيب اللحظات إلا بذكرك و لا

تطيب الآخرة إلا بعفوك و لا تطيب الجنة إلا برؤيتك .

أهدي ثمرة عملي إلى والديا العزيزان حفظهما الله لي و رعاهما و أطال عمرهما و قدرني على رد تعبهما إلى جميع إخوتي و أخواتي كل باسمه من الصغير إلى الكبير ،إلى روح جدي و جدتي أهدي هذا العمل رحمهما الله و أسكنهما الجنة إلى بسمة حياتي محمد ريان و يوسف عبد العزيز و محمد عبد الوهاب ومحمد الطيب و الكتكوتات ناجية و ريتاج

إلى زوجي العزيز أهدي هذا العمل المتواضع و إلى جميع أفراد أسرته .

إلى رفيقة مشواري الدراسي سعيدي لويزة ، و إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد أهديه ثمرة جهدي . و شكرا

فتحيـــة

فهرس المحتويات

كلمة الشكر	
الإهداء	
قائمة الجداول	
مقدمة	أ
الباب الأول : الجانب النظري للدراسة	
الفصل الأول : المقاربة المنهجية	
1. أسباب اختيار الموضوع	07
2. أهداف اختيار الموضوع	07
3. الإشكالية	08
4. الفرضيات	12
5. تحديد المفاهيم	13
6. الدراسات السابقة	15
7. المناهج و التقنيات المستعملة	48
8. المقاربة النظرية	55
9. صعوبات البحث	56
الفصل الثاني : العنف المدرسي و اختلالات المدرسة الثانوية	
المبحث الأول : العنف المدرسي	60
1. مفهوم العنف	60
2. أنماط العنف و أشكاله	65
3. نظريات العنف	71
4. تعريف العنف المدرسي و مظاهره	76
5. ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري	85
6. العنف عند الطفل الجزائري	88
المبحث الثاني : اختلالات المدرسة الثانوية	90

1. المدرسة كمفهوم سوسيولوجي	91
1.1 أهمية المدرسة الثانوية في عملية التنشئة الاجتماعية	93
2.1 وظائف المدرسة الثانوية	95
3.1 خصائص العلاقة بين المعلم و التلميذ	99
2. تعريف المرحلة الثانوي	100
3. واقع التعليم الثانوي	102
4. الأزمة الهيكلية للمدرسة الثانوية	103
5. وضعية الأستاذ الثانوي	104
ملخص	106
الفصل الثالث : المراهق و التعليم الثانوي في الجزائر	
مدخل	108
المبحث الأول : مدخل نظري حول المراهقة	110
1. تعريف المراهقة	110
2. الحاجات النفسية و الاجتماعية للمراهق	113
3. الوضعية الاجتماعية للمراهق	115
4. مظاهر العنف في سلوك المراهق	116
5. صراع المراهق مع القيم الأسرية و المدرسية	119
المبحث الثاني : التعليم الثانوي في الجزائر	123
1. واقع التربية و التعليم في الجزائر	123
2. تعريف التعليم الثانوي	128
3. الإصلاحات التربوية في المناهج الدراسية	131
ملخص	135
الفصل الرابع : الممارسات الأسرية و المدرسية و دورها في ظهور العنف المدرسي	
مدخل	137
المبحث الأول : دور الأسرة	139
1. الخلفية النظرية للأسرة	139
2. تعريف الأسرة	139

3. أشكال الأسرة	140
4. التنشئة الاجتماعية و مجالاتها	142
5. واقع التنشئة الاجتماعية في العالم العربي	144
6. خصائص الأسرة الجزائرية	151
7. الوسائل التي تستعملها الأسرة الجزائرية في عملية التنشئة	153
المبحث الثاني : دور المدرسة	161
1. ثقافة المدرسة الثانوية	161
2. علاقات الأقران في المدرسة الثانوية	162
3. أسلوب العقاب داخل المدرسة الجزائرية	165
المبحث الثالث : طرق الاتصال بين الأسرة و المدرسة	172
1. جمعية أولياء التلاميذ	172
2. دفتر المراسلة	173
3. كشف النتائج المدرسية	174
ملخص	175
الفصل الخامس : الثقافة الفرعية و التنوع الثقافي	
مدخل	177
المبحث الأول : مدخل نظري حول الثقافة الفرعية	179
1. تعريف الثقافة الفرعية	179
2. أنواع الثقافات الفرعية	181
3. الثقافة الفرعية و المجتمع الفرعي	184
4. الثقافة الفرعية و التنشئة الاجتماعية	188
المبحث الثاني : التنوع الثقافي	192
1. مفهوم التنوع الثقافي	192
2. عوامل التنوع الثقافي	193
3. عوائق التنوع الثقافي	195
4. المنطقة الثقافية	196
ملخص	198

الباب الثاني : الجانب الميداني للدراسة	
تمهيد	201
الفصل السادس : اختبار الفرضية الأولى و الثانية وتحليل نتائج العينة الأولى	
1. اختبار الفرضية الأولى و الثانية	236
2. خلاصة الفرضية الأولى و الثانية	241
الفصل السابع : اختبار الفرضية الأولى و الثانية و تحليل نتائج العينة الثانية	
1. اختبار الفرضية الأولى الثانية	278
2. خلاصة الفرضية الأولى و الثانية	284
الاستنتاج العام	285
خـــاتمـــــة	294
التوصيات	297
قائمة المراجع	
الملاحق	

فهرس الجداول

1. جداول الدراسات السابقة:

الجدول رقم 01	يمثل النسبة المئوية للمؤسسات التي شهدت حوادث العنف	21
الجدول رقم 02	يمثل التصرف من قبل المدرس	27
الجدول رقم 03	ترتيب الجهات حسب نسب التلاميذ المرفوتين نهائيامن المؤسسة	30
الجدول رقم 04	أشكال العنف في المؤسسة التربوية الجزائرية	34
الجدول رقم 05	مصادر العنف في المدرسة حسب المنطقةوالجنس	35
الجدول رقم 06	توزيع الدراسات السابقة حسب مكان والسنة	45
الجدول رقم 07	تصنيف الدراسات السابقة	45
الجدول رقم 08	توزيع الدراسات السابقة حسب المنطقة والطور	46
الجدول رقم 09	توزيع الدراسات السابقة حسب المنطقة والمنهج المستعمل	47
الجدول رقم 10	توزيع الدراسات السابقة حسب المنطقة وأشكال العنف	47
الجدول رقم 11	توزيع الدراسات السابقة حسب العينة والمفاهيم المستعملة	49

2-جداول العينة الأولى: التلاميذ

الجدول رقم 01	يمثل علاقة بين متغير الجنس والسن	202
الجدول رقم 02	يمثل علاقة بين متغير الجنس و السنة الدراسية	203
الجدول رقم 03	يمثل علاقة بين متغير السكن و الحالة العائلية للوالدين	205
الجدول رقم 04	يمثل علاقة بين متغير الأصل الجغرافي و الجنس	206
الجدول رقم 05	يمثل النتائج المدرسة و علاقتها بالجنس	207
الجدول رقم 06	يمثل النتائج المدرسة و علاقتها بتعطيل الدرس	208
الجدول رقم 07	يمثل النتائج المدرسة و علاقتها بارتكاب المخالفة	209
الجدول رقم 08	يمثل اكتظاظ الأقسام و علاقتها بمراقبة الواجبات المنزلية	210
الجدول رقم 09	يمثل اكتظاظ الأقسام و علاقته بمرات توقف الشرح	212
الجدول رقم 10	يمثل توقف الشرح و علاقته بنوع العقاب	213
الجدول رقم 11	يمثل إرتكاب المخالفة المدرسية و علاقتها بالإجراءات التأديبية	214
الجدول رقم 12	يمثل إكتظاظ الأقسام و علاقته بممارسات التلاميذ	215
الجدول رقم 13	يمثل الفئة التي تتمتع بحماية و علاقتها بتعطيل الدرس	216
الجدول رقم 14	يمثل ممارسات التلاميذ و علاقتها بنوع العقاب	218
الجدول رقم 15	يمثل ممارسات التلاميذ و علاقتها بإجراءات التأديبية	219
الجدول رقم 16	يمثل التعرض للاعتداء الجسدي و علاقته بأصل الجغرافي	220
الجدول رقم 17	يمثل مظاهر اختلاف الانتماءات الجهوية تبعا لمتغير الجنس	222
الجدول رقم 18	يمثل علاقة الاعتداء الجسدي بمتغير السنة الدراسية	223
الجدول رقم 19	يمثل اختلاف المناطق الجهوية و علاقتها بأشكال العنف	224
الجدول رقم 20	يمثل تباين المناطق الجهوية و علاقتها باعتداء الجسدي	225
الجدول رقم 21	يمثل تباين الانتماءات الجهوية و علاقتها باعتداء الجسدي	226
الجدول رقم 22	يمثل تباين الانتماءات الجهوية و علاقتها بأشكال العنف	227
الجدول رقم 23	يمثل الثانويات المختلطة و علاقتها بأشكال العنف	228
الجدول رقم 24	يمثل أسباب عنف التلاميذ و علاقته بأشكال العنف	229
الجدول رقم 25	يمثل مظاهر أشكال العنف داخل ثانويات الجنوب	231

3-جداول العينة الثانية (الأساتذة و المستشارين و المراقبين)

الجدول رقم 26	يمثل علاقة بين متغير الجنس و السن	246
الجدول رقم 27	يمثل علاقة بين متغير الجنس و الخبرة	247
الجدول رقم 28	يمثل علاقة بين متغير الجنس و طبيعة عمل المبحوثين	249
الجدول رقم 29	يمثل علاقة بين طبيعة عمل المبحوثين و أصلهم الجغرافي	250
الجدول رقم 30	يمثل الحصص التي يكثر فيها العنف و علاقتها بالجنس	251
الجدول رقم 31	يمثل الحصص التي يكثر فيها العنف و علاقتها بممارسة التلاميذ للعنف	252
الجدول رقم 32	يمثل فترات ممارسة العنف و علاقتها باتجاهه	254
الجدول رقم 33	يمثل فترات ممارسة التلاميذ و علاقتها بأنواعه	256
الجدول رقم 34	يمثل الفترات الأسبوعية لممارسة العنف و علاقتها بأنواعه	257
الجدول رقم 35	يمثل علاقة الامتحانات بأنواع العنف	259
الجدول رقم 36	يمثل اتجاه عنف التلاميذ و علاقته بعمل المبحوثين	261
الجدول رقم 37	يمثل الأصل الجغرافي لتلاميذ و علاقته باعتداء على المبحوثين	262
الجدول رقم 38	يمثل المبحوثين الذين مورس عليهم العنف و علاقاتهم بالجنس	264
الجدول رقم 39	يمثل المبحوثين الذين مورس عليهم العنف و علاقاتهم بالخبرة	265
الجدول رقم 40	يمثل المبحوثين الذين مورس عليهم العنف وعلاقتهم بفترة تعرضهم	266
الجدول رقم 41	يمثل المبحوثين الذين مورس عليهم العنف و علاقتهم بالحصص المدرسة	268
الجدول رقم 42	يمثل المبحوثين الذين مورس عليهم العنف و علاقاتهم بالامتحانات	269
الجدول رقم 43	يمثل المبحوثين الذين مورس عليهم العنف و علاقتهم بأنواعه	271
الجدول رقم 44	يمثل ممارسة المبحوثين للعنف مع التلاميذ و علاقتهم بالإمتحانات	272
الجدول رقم 45	يمثل عنف اللفظي و علاقته باعتداء الجسدي	274
الجدول رقم 46	يمثل الثانويات المختلطة و علاقتها بوقوع اعتداء الجسدي	275
الجدول رقم 47	يمثل الثانويات المختلطة و علاقتها بالمنطقة	276

مقدمة

مقدمـــــة :

تعتبـر ظـاهرة العنـف مـن أهـم الظـواهر الاجتماعيـة التـي حظيـت فـي الفتـرة الأخيـرة باهتمـام الهيئـات العالميـة و الـسياسية و المنظمـات الرسـمية و الغيـر الرسـمية باعتبارهـا ظـاهرة اجتماعيـة تـشكل خطـرا علـى اسـتقرار المجتمـع وديمومتـه و كيانـة ، ورغـم التقـدم و التطـور الـذي عرفتـه المجتمعـات الحديثـة اقتـصاديا وثقافيـا و علميـا و فـي كـل الميـادين ، إلا أنهـا لـم تـتمكن مـن الـسيطرة علـى العنـف ، حيـث أخـذ أشـكالا جديـدة و متعـددة و مظـاهر مختلفـة بـاختلاف البيئـات الاجتماعيـة . و تـشكل فئـة الـشباب و المـراهقين النـسبة الكبيـرة فـي أغلـب المجتمعـات و منهـا الجزائـر ، نتيجـة لتغيـر منظومـة القـيم و ضـعف مؤسـسات التنـشئة الاجتماعيـة كالأسـرة و المدرسـة وسـيطرة وسـائل الإعـلام بمـا تنـشره مـن ثقافـة العنـف و الترويـع و لجـوء الـشباب إلـى التواصـل عبـر الـشبكة العنكبوتيـة بـدون رقيـب و لا حـسيب لدرجـة الإدمـان ، تـشير الإحـصائيات إلـى أن أكثـر نـسبة مـن جـرائم العنـف سـجلت لـدى فئـة الـشباب وخاصـة الـذكور ، و أتخـذ العنـف لـدى الـشباب فـي المجتمـع الجزائـري أشـكالا و مظـاهر سـواء داخل الأسرة أو في المؤسسات التربوية .

و قـد حظـي العنـف المدرسـي و الفعـل العنيـف و أنـواع العنـف بقـدر كبيـر مـن الاهتمـام ، وفـي المقابـل فـإن الحـديث عـن أثـار العنـف أو ضـحايا العنـف كمـصطلح بـرز بقـوة فـي العـشريات الأخيـرة ، و لقـد جـاء تنظـيم الملتقـى الـدولي حـول : **العنـف فـي الوسـط**

المدرسـي فـي بلـدان المغـرب العربـي : الإخـتلالات المدرسـية و التمـثلات الاجتماعيـة فـي الجزائـر 17 و 18 ديـسمبر 2011 و قبلـه تنظـيم يـومين دراسـيين حـول نفـس الموضـوع بتـونس يـومي 8 و9 مـارس 2011 للتأكيـد علـى تزايـد اهتمـام الدارسـين و الباحثين في البلدان المغاربية بظاهرة العنف في الوسط المدرسي .

و فـي تقريـره عـن هـذا الملتقـى بمجلـة أفكـار و أفـاق العـدد 2011/02 أشـار حـسين عبـد الـلاوي إلـى أن أشـغاله قـد بـدأت بتقـديم عـرض حـول انتـشار ظـاهرة العنـف المدرسـي فـي البلـدان المغاربيـة و هـذا العـرض الـذي أثـار حـسبه إشـكاليات ابـستمولوجية و منهجيـة و الجـدير بالـذكر إن مـشكلة العنـف فـي المدرسـة أصـبحت تـشمل كـل الأعمـار وجميـع المـستويات و المراحـل التعليميـة و لكنهـا أكثـر وضـوحا فـي مرحلـة المراهقـة حيـث تتميـز هـذه المرحلـة بأزمـات نفـسية كأزمـة الهويـة و الـشعور الاغتـراب ممـا يـدفع المراهـق إلـى العنـف و الخـروج عـن رمـوز الـسلطة و التمـرد عليهـا و مـن هـذا المنطلـق ارتأينـا أن نـضع هـذه الظـاهرة قيـد الدراسـة و التحليـل لاستفحالها داخل ثانويات الجنوب .

أمـا الدراسـة الأولـى التـي أقيمـت فـي مدينـة الأغـواط حـول ظـاهرة العنـف فـي المؤسـسات التربويـة فـي مـارس 2000 مـن قبـل الفريـق التقنـي لمركـز التوجيـه تـرى هـذه الدراسـة أن أسـباب العنـف ترجـع إلـى الاكتظـاظ بنـسبة 62.86% و كثافـة البـرامج بنـسبة 28.57% وتـم إختيـار النـسبة بطريقـة عـشوائية دون تمييـز بـين

الجنـــسين و مـــستوى التلاميـــذ و تخصـــصات الأســـاتذة و تـــم إختيـــار 100 إداري و 200 مـــن الأســـاتذة و 300 مـــن التلاميـــذ دون مراعـــاة عامـــل التواجـــد الجغرافـــي للمؤسسة .

أمـــا الدراســـة الثانيـــة الميدانيـــة للعنـــف المدرســـي لمديريـــة التربيـــة لولايـــة أدرار بمركـــز التوجيـــه المدرســـي و المهنـــي بثانويـــة أبـــي ذر الغفـــاري فنوغيـــل لولايـــــة أدررا يـــــوم 29 /2009/10 تؤكد على ظاهرة إكتظاظ الأقسام في الجنوب بنسبة 70% .

و أوضـحت مجلـة غردايـة نيـوز 2013 عـن تنـامي العنـف المدرسـي فـي الجنـوب مـن خـلال إحتـضان ثانويـة محمـد فيلالـي بغردايـة يومـا تـشوريا لدراسـة الأسـباب و إقتـراح الحلـول الكفيلـة بالقـضاء علـى ظـاهرة العنـف المدرسـي بالمؤسـسات التربويـة و لقـد أشـار بعـض الأسـاتذة إلـى أن ظـاهرة العنـف فـي أوسـاط التلاميـذ فـي الثانويـات ترجـع إلـى الاكتظـاظ الموجـود فـي الأقـسام داخـل المؤسـسات و إلـى غيـاب مختـصين نفسانيين بإمكانهم الحد من هذه الظاهرة .

و مـن خـلال هـذه الدراسـات الميدانيـة بثانويـات الجنـوب ، لاحظنـا أن العنـف المدرسـي انتـشر علـى نطـاق واسـع و أصـبح يهـدد المنظومـة التربويـة بـالجنوب ، و علـى هـذا الأساس تم تقسيم هذه الدراسة إلى بابين باب نظري و باب ميداني :

البـاب الأول : تناولنـا فيـه الجانـب النظـري للدراسـة حيـث تطرقنـا فـي الفـصل الأول : إلـى المقاربـة المنهجيـة مـن خـلال أسـباب اختيـار الموضـوع و أهـداف الدراسـة ثـم صـياغة الإشـكالية و الفرضـيات و تحديـد المفـاهيم و المقاربـة الـسوسيولوجية ثـم المناهج و التقنيات المستعملة و أخيرا صعوبات الدراسة .

أمـا الفـصل الثـاني عالجنـا فيـه صـلب الموضـوع العنـف المدرسـي و إخـتلالات المدرسة الثانوية .

المبحث الأول : خصصناه للعنف المدرسي .

المبحث الثاني : تعرضنا فيه لإختلالات المدرسة الثانوية .

أما الفصل الثالث : خصصناه للمراهق و التعليم الثانوي في الجزائر .

المبحـث الأول تعرضـنا فيـه لمـدخل نظـري حـول المراهقـة أمـا المبحـث الثـاني خصـصناه للتعلـيم الثـانوي فـي الجزائـر أمـا بالنـسبة للفـصل الرابـع خـصص للممارسـات الأسرية و المدرسية التي ساعدت على ظهور العنف المدرسي .

و المبحث الأول تعرضنا فيه لدور الأسرة .

أما المبحث الثاني تناولنا فيه دور المدرسة .

و المبحث الثالث خصصناه لطرق الاتصال بين الأسرة و المدرسة .

أما الفصل الخامس تناولنا فيه الثقافة الفرعية و التنوع الثقافي .

المبحث الأول: مدخل نظري حول الثقافة الفرعية .

أما المبحث الثاني تناولنا فيه التنوع الثقافي .

و الباب الثاني : يشمل الجانب الميداني للدراسة .

الفصل السادس إختبار الفرضية الأولى و تحليلها و تفسير نتائجها .

أمـــا الفـــصل الـــسابع : تعرضـــنا فيـــه لاختبـــار الفرضـــية الثانيـــة و تحليـــل و تفـــسير نتائجها.

الاستنتاج العام .

الخاتمة .

التوصيات .

الملاحق .

وأخيرا قائمة المراجع .

الباب الأول
الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول

المقاربة المنهجية

1. أسباب اختيار الموضوع
2. أهداف اختيار الموضوع
3. الاشكالية
4. الفرضيات
5. تحديد المفاهيم
6. الدراسات السابقة
7. مناهج و التقنيات المستعملة
8. المقاربة النظرية
9. صعوبات البحث

1- أسباب اختيار الموضوع:

*** الأسباب الذاتية :**

دراسة ظاهرة العنف المدرسي بالجنوب أي الثانويات استكمالا لموضوع الماجستير وتوسيعه و حصر متغيراته و بحكم التخصص التربوي الذي أتاح لنا التحكم في نطاق الظاهرة وحصرها وتحديد مجالاتها والأطراف الفاعلة في ممارستها.

انتشار الظاهرة داخل المؤسسات الثانوية و الصراع المتكرر بين التلاميذ والأساتذة والإدارة مما نتج عنه الرغبة الشخصية في التعمق والدراسة العلمية .

*** الأسباب الموضوعية :**

فتح أفاق جديدة حول موضوع العنف المدرسي من خلال التعرف على واقعه بالجنوب ومقارنته بالعنف المدرسي في الشمال

وربط الدراسات النظرية الخاصة بموضوع العنف المدرسي بالدراسات الميدانية والخروج بمتغيرات جديدة من شأنها تفسير وتحليل الظاهرة .

2- أهداف الدراسة :

معرفة أسباب انتشار ظاهرة العنف المدرسي بالجنوب لأن جزءا كبيرا من أفعال العنف بين التلاميذ والاساتذة داخل القسم لا يتم الحديث عنها ولا تنتشر أخبارها و تبقى ضمن أسرار المؤسسة و يفضل مدراء الثانويات إخفاء مثل هذه الحالات العنيفة والاحتفاظ بها داخل المؤسسة الثانوية.

ومعرفة دور الثقافات الفرعية المتباينة بين التلاميذ الجنوب وغيرهم من المناطق في انتشار العنف المدرسي بمختلف أنواعه

3- الإشكاليــة:

ان ظـاهرة العنـف محـصلة لعوامـل نفـسية داخليـة و اجتماعيـة خارجيـة تجمـع بـين عوامـل سياسـية و اقتـصادية و أخـرى ثقافيـة و هـي تنـشأ و تتغـذي فـي الوسـط الاجتمـاعي و مـع انتـشار ظـاهرة العنـف بـشكل كبيـر فـي مختلـف المؤسـسات الاجتماعيـة بـدءا مـن الأسـرة إلـى المدرسـة وصـولا إلـى المجتمـع ، سـعت النظريـات سـواء فـي علـم الاجتمـاع أو فـي علـم الـنفس إلـى التفـسير طبيعـة و أسـباب هـذه الظـاهرة و لقـد تعـددت محـاولات فـي تحديـد مفهـوم العنـف الـذي يـشمل مجموعـة مـن الـسلوكيات التـي تهـدف إلـى إلحـاق الأذى بـالنفس وبـالأخر بأسـلوب غيـر مـشروع، حيـث عـرف علـى أنـه اسـتخدام الـضغط أو القـوة اسـتخداما غيـر مـشروع غيـر مطـابق للقـانون مـن شـأنه التـأثير علـى فـرد مـا. " و العنـف جزء لا يتجزأ من العدوان حيث أنه صفة العنف الغير محدودة ".[1]

و لقـد تنوعـت مظـاهره و أشـكاله كمـا تعـددت النظريـات المفـسرة لظـاهرة العنـف فـي المجتمعـات ومـن أهمهـا مدرسـة التحليـل النفـسي لابـد مـن الإشـارة إلـى فرويـد FREUD ، فهـو الـذي وضـع أسـس هـذه المدرسـة ، و يكـون العـدوان أحـد أهـم جوانـب نظريتـه العامـة لتفـسير الـسلوك البـشري ، غلـب فرويـد العوامـل البيولوجيـة الوراثيـة فـي شـكل سـيطرة الـدوافع والغرائـز و الحاجـات و أرجـع العـدوان الـى غريـرة المـوت ، يـرى أن سـلوك العـدواني سـلوك غريـزي هدفـه تـصريف الطاقـة العدوانيـة التـي تنـشأ داخـل الفـرد .حيـث ينـشأ العنـف نتيجـة الـصراع بـين الانـسان ونفـسه ومعطيـات العـالم المحـسوس الـذي يعـيش بـين جوانبـه ,عنـدما تدفعـه رغباتـه لكـي يحقـق أمـرا معينـا ويـصطدم بعـائق فانـه يقـع عرضـة للـصراع النفـسي اذا تعـرض لمجموعـة مـن القـوى المتـساوية تدفعـه فـي اتجاهـات متعـددة فيصاب بالتشتت والتوتر والصراع الذي ينتج عنه سلوك العنف.[2]

---

[1] - Fisher Gustave Nicolas, **la dynamique du social violence pouvoir et changement** ,Ed , Dunod, Paris,1992,p06

[2]- جمال معتوق ، **مدخل إلى سوسيولوجيا العنف** ، بن مرابط ، الجزائر ، بدون طبعة ، 2011 ، ص220

أما نظرية التعلم الاجتماعي ، يعود الفضل في ظهور هذه النظرية إلى باندورا Bandura ، يرى معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة و التقليد ، حيث يتعلم الأطفال السلوك العدواني بملاحظة نماذج وأمثلة من السلوك العدواني يقدمها أفراد العائلة والاصدقاء والمعارف والافراد الراشدون في بيئة الطفل , وهناك ثلاث مصادر يتعلم منها الطفل بالملاحظة وهي التأثير الاسري وتأثير الاقران[1] وتأثير النماذج الرمزية كالتلفزيون.ويفسر" باندورا"أثر التقليد والنموذج على العدوان بأن الطفل يتعلم استجابات جديدة من النموذج ,وهذا يؤدي الى تقليد ومحاكاة هذا السلوك الجديد , وأن رؤية الطفل للسلوك العدواني للكبار يضعف من أثر الكف الذي يتعرض له الدافع العدواني الكامن في نفسه فينطلق دون قيد أو عقبة.[2]

أما نظرية العنف الرمزي بيير بوغدديو PierreBourdieu ليعرف العنف الرمزي : " بأنه عنف ناعم خفي هادي مجهول من قبل ممارسيه وضحاياه في آن واحد" و يقول عنه في سياق آخر " أنه عنف هادي لا مرئي لا محسوس حتى بالنسبة إلى ضحاياه و يتمثل في اشتراك الضحية في التصورات و المسلمات نفسها عن العالم و يتجلى هذا العنف في ممارسات قيمية و وجدانية و أخلاقية و ثقافية تعتمد الرموز كأدوات في السيطرة و الهيمنة مثل اللغة و الصورة و الإشارات و الدلالات و المعاني و كثيرا ما يتجلى هذا العنف من خلال ممارسته الرمزية و الأخلاقية ضد ضحاياه ".[3]

و لا يعد استفحال ظاهرة العنف حكرا على مجتمع بعينه ، فقد طالت كل المجتمعات سواء العربية أو الغربية و الإحصاءات المتوفرة خير دليل على زيادة معدلات العنف في المؤسسات التربوية ، حيث بدأت بوادر العنف بين الطلبة بالظهور و لم يعد لتعليمات الانضباط المدرسي أو لقاعات الدرس أي هيبة أو احترام ، و لا لتعليمات المعلمين و الإدارة أي تأثير ، مع أن الفهم الصحيح لطبيعة العملية التعليمة و

[1] - نفس المرجع ، ص 230
[2] - نفس المرجع ، ص 234

[3] - Bourdieu pierre , **le sens pratique** , paris , minuit ,1980, P219.

أهدافها يحتم على هؤلاء الطلبة أن يكونوا أكثر انتماء و أكثر وعيا من غيرهم من الطلبة ونتيجة الاهتمام العالمي الذي حظيت به هذه الظاهرة ، فقد أصبحت محورا رئيسيا في العديد من المؤتمرات و الندوات العالمية التي عقدتها المنظمات و الهيئات التربوية فقد عقدت ندوة عالمية في باريس عام 1998 حول الأمن و العنف المدرسي ، شاركت فيها دول الإتحاد الأوروبي و اعترف مجلس الوزراء الأوروبي بخطورة انتشار أبعادها وتم وضع توصيات .

أما الندوة الثانية فكانت في2001 في نفس المكان شارك فيها باحثون من 26 دولة من مختلف أنحاء العالم .[1]

ومع تصاعد هذه الظاهرة في الولايات المتحدة الأمريكية ، كشف التقرير الرسمي الذي أعده مكتب التحقيقات الفيدرالية (أ ف بي أي) أن أكثر من 40% من الحوادث العنيفة التي بلغ عنها في الولايات المتحدة بين عامين 2002-2004 ارتكبها مراهقون تتراوح أعمارهم 13 و 15 عاما و أوضح التقرير الذي نشر أن أكثر من 40 % من الحوادث شارك فيها المراهقون ما بين 13- 15 عاما ، لافتا إلى أنه سجلت 181468 حالة اعتقال مرتبطة بحوادث العنف في المدارس الأمريكية و أن السلاح الأكثر استعمالا في العراك القبضات و الأيدي و الأقدام و ذلك في نحو 984000 حالة حيث استخدمت الأسلحة في 3461 حالة و السكاكين في 10970 حالة بينما المخدرات سببا للعنف في 32 ألف حالة. [2]

وتجاوز الرقم مليون و نصف حالة عنف سنة 2008 ، ففي مدينة نيويورك لوحدها وصل عدد الطلاب المقتولين بسبب العنف المدرسي إلى 140 ألف حالة تتراوح أعمارهم بين 14 و 17 سنة .[3]

---

[1] - المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية ، **مدى انتشار العنف المدرسي في المدارس الحكومية أسبابه و العوامل المؤثرة فيه** ، الأردن ، عمان ،بحث منشور 2001 ص 35

[2] - www. LAHANLINE . COM/ articles / view / 12745- hlm 20/11 يوم الثلاثاء 03/ 09/ 2013 الساعة

[3] - www. startimes com / st = 32034098 11:30 يوم الثلاثاء 03/ 09 / 2013 الساعة

أما في الدول العربية ، فقد عقدت الكويت 2001 ندوة لمناقشة العنف المدرسي ، وتوصلت خلالها أن غالبية العنف المدرسي يمارس في المرحلة الثانوية وفي الأردن عقدت جمعية مراكز الإنماء الاجتماعي بالتعاون مع اليونسكو ندوة حول العنف المدرسي ، تناولت العديد من أوراق العمل التي قدمت من جهات التنمية الاجتماعية و مديرية الأمن العام ووكالة الغوث ووزارة التربية و التعليم .[1]

و لقد برزت ظاهرة العنف المدرسي في المجتمع الجزائري بشكل متزايد و ملاحظ أكثر من السابق كما أن المنظومة التربوية قد عانت من استفحال ظاهرة العنف داخل مدارسها حيث كشفت دراسة قامت بها مصالح وزارة التربية حول انتشار ظاهرة العنف في الوسط المدرسي منذ 2000 إلى غاية 2007 إحصاء أزيد من 300 ألف حالة عنف في أوساط التلاميذ أغلبها في الطور المتوسط و تبين من خلال هذه الدراسة تزايد العنف النفسي و المعنوي بنسب مرتفعة بالطور المتوسط و التي بلغت أزيد من 60% كما وصلت حالات العنف المسجلة خلال السنة الدراسية 2010- 2011 الى3543 حالة عنف بين تلاميذ الابتدائي و أكثر من 13 ألف حالة عنف في الطور المتوسط و أزيد من 3 ألاف حالة في التعليم الثانوي و تكشف الإحصائيات خلال نفس السنة الدراسية عن وجود 201 حالة عنف من قبل تلاميذ الابتدائي ضد المعلمين و الفريق التربوي. [2]

وفي 2899 حالة عنف في المتوسط عند الأساتذة ، فيما تعرض 1455 أستاذ للعنف من قبل طلبة الثانوي ، أما حالات العنف ضد الأساتذة تم تسجيل 1942 حالة عنف في الأطوار الثلاثة و كشفت الدراسة أيضا عن تسجيل 521 حالة عنف بين الأساتذة أنفسهم ، كل هذه الإحصائيات جعلت الجزائر تتصدر المراتب الأولى مغاربيا في تسجيل حالات العنف و الاعتداء داخل المدارس ، و هذا حسب ما كشفه المجلس

[1] - المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية ، المرجع السابق ، ص 35

[2] - الملتقى الدولي ، حول **(الشباب و العنف في الوسط المدرسي في بلدان المغرب العربي)** بالجزائر في 17/ 12/ 2011

الوطني لثانويات الجزائر على لسان مدير مخبر التغير الاجتماعي نور الدين حقيقي في الملتقى الدولي حول الشباب و العنف في الوسط المدرسي في بلدان المغرب العربي .[1]

– و لقد تعرضت ولايات الجنوب لتحديات اقتصادية و ديمغرافية و ثقافية ، فرضت نفسها خلال السنوات الأخيرة ، حيث أفرزت هذه التحديات مشكلات أسرية و اجتماعية و تربوية و تعليمية رافقتها العديد من السلوكات السلبية و بعض الصعوبات التعليمية في ثانويات الجنوب بين الطلبة و المعلمين و الإدارة ، تمثلت في الإساءة الموجهة من الطلبة لزملائهم أو معلميهم أو العكس صحيح فقد بدأت تتصاعد هذه المشكلات السلوكية و الإنحرافات اللفظية و الجسدية فقد تعرضت للعنف المدرسي كغيرها من الولايات الأخرى من خلال تباين الثقافات الفرعية لتلاميذها الذي له أثر في إعادة إنتاج ثقافة العنف الجهوي و بروز الصراع الرمزي بين تلاميذ الجنوب و غيرهم إضافة إلى حجم المنهج الدراسي و كثافته و اكتظاظ الأقسام، كلها عوامل أدت إلى تنوع صور و أشكال العنف المدرسي و على هذا الأساس تم طرح التساؤلات التالية :

1–ما مدى تأثير انتشار العنف المدرسي من خلال كثافة البرنامج الدراسي و حجم اكتظاظ الأقسام ؟

2– و هل يشتد العنف المدرسي من خلال الصراع الرمزي للثقافات الفرعية ؟

4– الفرضيات:

- **الفرضية الأولى:**

يزداد العنف المدرسي (الجسدي والرمزي) اشتدادا كلما ازداد اكتظاظ الأقسام والبرامج الدراسية: يعني ظهور أشكال العنف المدرسي تبعا لاكتظاظ وكثافة الأقسام بالتلاميذ وطول البرامج الدراسية حيث تتنوع ممارسات تلاميذ الجنوب وغيرهم في ظل هذا العدد

[1] - نفس الملتقى الدولي .

الهائل من التلاميذ مما يصعب آداء عملية التدريس وسط كثافة المقرر الدراسي المطول والمكثف على المعلم والمتعلم.

- **الفرضية الثانية:**

اختلاف الثقافة الفرعية بين تلاميذ الجنوب وغيرهم ، يلعب دورا حاسما في ظهور الممارسات العنيفة في شكلها الجسدي والرمزي : تباين الانتماءات الجغرافية للتلاميذ شكل تصادم جهوي عنيف وعدواني في شكله الجسدي والرمزي واللفظي تتفاوت حدته من منطقة إلى أخرى حسب طبيعة الثقافة الفرعية لتلاميذ المنطقة الاصلية وتلاميذ المناطق المجاورة لها وتشمل الممارسات التهديد والإنذار والتنابز بالألقاب لتصل إلى العنف الجسدي.

5- تحديد المفاهيم :

1- مفهوم العنف :

- سوسيولوجيا :

وهو كل تصرف ترافقه قوة وإلحاق أذى بالطرف الآخر و العنف آفة اجتماعية سلبية تسبب احباطات و تؤدي إلى نتائج غير مقبولة داخل المجتمع.[1]

- إجرائيـــا:

من المفاهيم المعيارية التي تخضع للمعايير الاجتماعية والأخلاقية في الحكم عليه وعلى شدته وتختلف هذه المعايير من بيئة إلى أخرى تبعا للمكونات الثقافية والأطر المرجعية للثقافة العامة والثقافات الفرعية داخل المجتمع.

2- مفهوم العنف المدرسي:

- سوسيولوجيا :

[1]- عبدالله غسان، **ظاهرة العنف في المدارس وسبل الوقاية منها**، دار السلام للطباعة والنشر ، بيروت ،1993، ص 82.

يعرف بأنه مجموع الممارسات البدنية والنفسية الإيذائية التي تقع على الطلبة أو المدرسين أو الممتلكات في المؤسسات التعليمية.[1]

- **إجرائيا:**

وهو كل سلوك غير مقبول داخل المؤسسة التربوية وهدفه إحداث ضرر مادي أو معنوي على التلاميذ أو على الأساتذة أو على المؤسسة والأطراف الفاعلة فيها.

3- الثقافة الفرعية:

- **سوسيولوجيا:**

تظهر بيئة جغرافية ثم تنتشر خارج مهد بيئتها الأولى ومحيطها الأصلي والكثير من العناصر الثقافية و تقتبس الثقافات الإنسانية من بعضها البعض و تقلد بعضها البعض ويدخل هذا التقليد في ما هو إيجابي و ما هو سلبي.2

- **إجرائيا:**

و نقصد بها الانتماءات الجهوية للتلاميذ المختلفة الثقافة واللهجة واللباس والعادات والتقاليد حيث تتباين من منطقة إلى أخرى حسب التنوع الثقافي للتلاميذ، شرق، غرب، شمال، جنوب.

4- مفهوم الاكتظاظ :

4-1- مفهوم اكتظاظ البرامج الدراسية

إجرائيا: و نقصد بهذا المفهوم تراكم البرنامج الدراسي وكثافة تجعل من العمل التربوي لا ينال حظه ومبتغاه في توصيل المعلومات للمتعلم في ظروف عادية مما يحدث اصطدامات ما بين ادارة المؤسسة التربوية ومفتش المادة والأستاذ من جهة ومن جهة أخرى يجعل الأستاذ في أغلب الأحيان يتعامل مع التلاميذ بطريقة آلية لإنهاء برنامجه على حساب قدرة استيعاب التلاميذ .

---

[1]- سامي هلال منور الحربي، **عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالعنف المدرسي**، الأطروحة ضمن متطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، في علم النفس الاجتماعي ، الجامعة الأردنية ، 2009، ص48.

[2]- محمد عبد المجيد لبصير، **موسوعة علم الاجتماع**، دار الهدى ، الجزائر، بدون طبعة، 2010، ص 179.

تحديد مفهوم الاكتظاظ

- **سوسيولوجيا:**

تشير بعض الدراسات أن العدد المثالي للتلاميذ هو خمسة وعشرون تلميذا والزيادة على هذا العدد تؤثر على كل من التلميذ والأستاذ.[1]

وإذا تحدثنا عن أسباب اكتظاظ الأقسام لا يفوتنا التطرق إلى الناحية المعمارية لبناء المدرسة بحيث يعرف البناء المدرسي صعوبات ناتجة عن الابتعاد عن المقاييس.[2]

- فجو المدرسة في الاكتظاظ شبه الثكنة العسكرية حسب "pan jaques".[3]

4-2-مفهوم اكتظاظ الأقسام:

- **إجرائيـــا:**

ونقصد به حجم القسم الذي يفوق 54 تلميذا مما أدى إلى ظهور الفوضى والمشاجرات والتهديد والتنابز بالألقاب و تعطيل سير الدرس، وصعوبة التحكم في السير العادي للحصة وهذا الاكتظاظ أثر على المعلم والمتعلم وعلى التحصيل الدراسي.

6- الدراسات السابقة

أ- الدراسات الغربية :

-في فرنسا :

توصلت الدراسة التي قامت بها وزارة التربية الفرنسية على عدة مؤسسات تربوية ما بين 1981 و 1984 إلى أن العنف المدرسي منتشرا في المؤسسات التربوية على اختلاف أنواعها وأن الاعتداء على الآخرين وسلب ممتلكات الغير والسرقة والسطو بالقوة فهو يعتبر مشكلة أساسية في 60% منها المدارس وأن السرقة تعم جميع المؤسسات التربوية في فرنسا، وأن اعمال مثل التخريب العمدي للأجهزة والمعدات التربوية داخل المدرسة أصبح أمرا مألوفا، بل وصل إلى درجة إطلاق النار والاعتداء الجسدي على التلاميذ والمدرسين.[4]

---

[1] -Colestin fermet, **La santé Montale de l'enfant**, maspaes, Paris, P31

[2] - Bekhouche Ammar, **L'architecture social**, Géographie et aménagement institut de l'amenement du térritoire, Unioversité D'oran Basculr, N°03 Décembre, 1998, P3

[3] - Pan Jaques, **Chronique de l'école caserne**, Edaspero, Paris, 1972?p14

[4]- أحمد حويتي، **العنف المدرسي الأسباب والمظاهر** ، مرصد حقوق الطفل، الجزائر، 2006، ص 31.

من أهم الدراسات في فرنسا التي اهتمت بهذا العنف المدرسي نجد:

1- الدراسة الأولى:

Pain jacques, Ecole violence ou pédagogie, Ed, matrice paris,1992

من الباحثين الأوائل الذين اقتربوا من المدرسة ولقد حاول أن يدرس تفاعل العلاقات بين أفرادها وأن يصنف نوع هذه العلاقات ويظهر لنا ذلك جليا في كتابه ecole coserme الذي نشر سنة 1972 حيث استطاع من خلاله أن يظهر شكل وحقيقة العلاقة التي تنشأ داخل المدرسة فلفت به الانتباه العديد من القراء الذين ينظرون إلى المدرسة بصورة مغايرة لما هي عليه في الواقع واستمر الباحث في دراسة خفايا وأسرار العلاقات المتبادلة بين أفراد النسق التربوي ويتضح ذلك أكثر في كتابه المقدم أعلاه pédagogie Violence إذ يرى الباحث أن العلاقات البيداغوجية المتواجدة في المدرسة هي علاقات قوة وعلاقات خوف ولكنها في نفس الوقت مشروعة.

وقد أجريت الدراسة على الإكماليات والثانويات حيث حاول الباحث أن يلتمس في دراسته إظهار دور المهاجرين كعنصر أساسي في أحداث العنف باعتبارها فئة مهمشة اجتماعيا وذات أوضاع سيئة ، فحوالي 80% من أسر تلاميذ الإكمالية من أصل أجنبي، والإشكالية المطروحة في هذه الدراسة هي العنصر الثقافي وما يحدثه من سوء استقرار للأفراد كما ذكر الباحث أسباب وجود العنف أرجعها إلى عوامل اجتماعية بالنسبة للتلاميذ كما أدخل المدرسة كطرف أساسي من خلال الإداريين و نقص صرامة الأساتذة مع التلاميذ مما أدى إلى فقدان الاحترام بين التلاميذ والأساتذة والعمال وبين التلاميذ فيما بينهم، أضف إلى ذلك عنصريةالاساتذة في تعاملهم مع التلاميذ....إلخ.

2- أما الدراسة الثانية لباحث:

Defance Bernard, la violence l'école, Ed Syros, paris 1992

عند قراءتنا لهذه الدراسة تبين لنا محاولة الباحث الربط بين الأسرة والمدرسة بسبب التفاعل المتبادل حيث أن انتقال العنف داخل المدارس ما هوالا انعكاس للعنف

المتواجد داخل الأسرة أو المحيط سواء تلميذا كان أم مدرسا، ومن خلال دراسته للإكمالية توصل الباحث إلى أن الممارسات العنيفة كثيرة وهي متمثلة فيما يلي:

1- التعدي على الممتلكات وقدرت ب 80.5%.

2- سرقة التلاميذ لأدوات خاصة بالمدرسة وقدرت ب63.5% .

3- التهديد والتعسف في أخذ حاجات الغير ، وقدرت النسبة ب 58.5% من مجموع الإكماليات.

4- الشجار بين التلاميذ في المدارس وكانت نسبته 39%.

أما فيما يخص الثانويات فإن الممارسات العنيفة كالأتي:

1- السرقة، وكانت نسبة التعدي والتخريب على الممتلكات التابعة للمدرسة وقدرت ب 84.3% .

2- التعدي على التلاميذ وكانت نسبته 82.4 %.

3- الاعتداء اللفظي ضد الراشد بين شتم الأساتذة والإداريين وكانت 72 %.

4- الإعتداءات الجنسية وهي تحدث خارج المؤسسة وكانت نسبتها 13.7 %.

5- تعاطي المخدرات المختلفة ومحاولة الانتحار، وكانت نسبتها على التوالي 21,6 % و 41.20 %.

كما استطاع من خلال تحليله لهذه المعطيات النسبية أن يعطي تفسيرا وهذا بذكر الأسباب المختلفة للعنف وفي نهاية الكتاب تطرق إلى ثلاثة أسباب يراها في أحداث العنف هي:

1- مساحة المؤسسة وكل ما يرتبط بها من أشكال هندسية ومعمارية.

2- معدل الفشل الدراسي يرى أن ارتفاعه يحفز أكثر على وجود الممارسات العنيفة والزيادة من حدتها أما انخفاضه فهو يؤدي إلى التقليل منها.

3- نوعية التأطير و يقصد به المدرس بالدرجة الأولى وماله من إمكانيات وقدرات وكفاءات علمية وقدرة توصيلية بيداغوجية وهكذا استطاع الباحث أن يعطي تصوره للعنف في المدارس ، ثم الدراسة الثالثة للباحث الفرنسي.

De Bardieux Eric , la violence dans la classe , PU, F, Paris 1993,

وقد حاول الباحث من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على الحياة اليومية بما فيها من علاقات وسلوكات متبادلة فيما بينهم، وبين المدرس، فطرح إشكاليته على النحو الآتي:

مامدى تواجد العنف ضمن الأفعال المتبادلة بين التلاميذ وهل يطبع هذا العنف سلوكات التلاميذ أم يظهر في حالات مناسبة معيشية؟

ولقد أجرى هذا الباحث ثمانية فصول حاول الباحث الاقتراب من مفهوم العنف في المدرسة وفي فصوله الأولى وأن يعكس معنى العنف على كل من المدرسين والتلاميذ ، أما بالنسبة للدراسة الرابعة قام بها الباحث الفرنسي وهو:

Tarbal Patrick, La violence de l'enseignement des mathématiques des sciences ED, 1H Harmattam, Paris, 1997.

لاحظ الباحث تخوف التلاميذ من مادتي الرياضيات والفيزياء وان هذا التخوف كان ناتجا عن عدم القدرة على الاستيعاب ، فحاول الوصول إلى السبب الحقيقي في ذلك التخوف فطرح الإشكالية التالية : لماذا يخاف التلاميذ من مادة الرياضيات وهل سيؤثر هذا على عملية التفاعل الحاصل بين الملقي للدرس"المدرس" والمتلقي "التلميذ"؟

لقد استعان الباحث في دراسته بالقطيعة الابستمولوجية ل" قاستون باشلار" ولقد حاول ان يظهر بعد العنف الرمزي Formation de l'esprit scientifique .

من خلال كتابه يبرز تعامل أساتذة المواد العلمية مع التلاميذ أو في المقابل ان يمزج بين نظرته مع تصور لإعادة الإنتاج، فتوصل إلى أن التلميذ المنحرف من ثقافة معينة ينتمي إلى أسرة مكونة من أبوين ذوي مستوى علمي معين (مرتفع أو متوسط) يستطيع استيعاب الدرس أما التلميذ الذي ينحدر من مستوى علمي منعدم فإنه يفقد تفوقه في المواد العلمية، لأن الثقافة المكتسبة من طرف الأسرة تعاني عجزا من ناحية الإمداد العلمي للتلميذ لذا يجد نفسه عاجزا عن تعلم مادة تبقى دائما لا تلبي إرتياحه العلمي وأمام هذا الوضع يبدأ التلميذ في نبذ المادة والتخوف منها وينعكس بالتالي تخوفه هذا في التمرد على المعلم بممارسات عنيفة كالتشويش واللامبالاة والإزعاج أثناء إلقاء الدرس والمعنون كتابه GastonBachelar وإن القسم الأول من كتابه

L'autorité de la science يوضح لنا أسباب عنف التلاميذ تجاه أساتذة المواد العلمية ، بينما يتحدث القسم الثاني منه عن موقف التلميذ إزاء مادة الرياضيات وصعوبة استيعابه وما يترتب عنه من مشاكل.

أما الدراسة الخامسة للباحث الفرنسي Roycaroline تحت عنوان

Les Adolescents face à la violence ED, Syros, Paris, 1997.

حاولت فيها الباحثة أن تعطي اقترابا كميا لظاهرة العنف عند المراهقين عامة وفي الوسط التربوي خاصة، فاستعانت في دراستها بعملية مسح شملت المستوى الوطني لمعرفة نسبة العنف داخل المدارس احتوت العينة 814278 مراهقا ، فتمكنت من مقارنة مختلف المستويات الدراسية سواءا أكانت في الإكماليات أم الثانويات ولكلا الجنسين فتوصلت إلى أن معظم المراهقين يقومون بممارسات عنيفة ويظهر ذلك من خلال النسبة 63% كما توصلت إلى أن الذكور هم أكثر عنفا من الإناث، حيث نسبتهم 28% بينما تمثل نسبة الإناث العنيفات 14% بالإضافة إلى توصلها إلى نسبة 27% من الممارسات العنيفة هي من ارتكاب التلاميذ ذوي الأصل الأجنبي ،

وتوصلت الباحثة إلى أن أشكال العنف منحصرة أكثر في العنف الجسدي وعند جنس الذكور على وجه العموم وبالرغم من أنها لا تستثني وجود اعتداءات جنسية في شكل مضايقات ومعاكسات بنسبة 6% وعلى الذكور نسبة 2% مع العلم ان هذه النسبة تأخذ في الانخفاض عند الذكور الثانويين إلى أن تصل 0.7% أما بالنسبة للإناث تأخذ ترتفع حتى تصل إلى نسبة 9%.

الدراسة الميدانية بفرنسا: شملت مناطق مختلفة ومؤسسات تربوية مختلفة تذكر منها تلك التي أجريت ما بين 1995-1999 التي تم إعادتها ثلاث مرات لتؤكد النتائج المتوصل إليها في كل مرة، حيث بينت نتائج الدراسة مايلي:

الجو العام السيء وأكثر من سيء نسبة 43.4% بين سنة 1995 وسنة 1996 حيث قفزت هذه النسبة سنة 2000 إلى 52.6%.

أما العنف داخل القسم فقد سجل نسبة 21.4 سنة 1996 ليبلغ 2000 نسبة 40.5% وبالنسبة لعدوانية التلميذ تجاه المعلم فسجلت نسبة 24.1% سنة 1996 لتصل سنة 2000 إلى 34.69%.

وفي دراسة للعنف في الوسط المدرسي في فرنسا قامت بها وزارة التربية حيث حصلت مابين (1998-1999) 240000 حدث في كل ثلاثي حيث يتصدرالعنف اللفظي قائمة السلوكات العنيفة ونوضحها فيما يلي:

الجدول رقم 01 يبين النسبة المئوية للمؤسسات التي شهدت حوادث العنف:[1]

المؤسسات / العنف	متوسطات	ثانويات	ثانويات مهنية
عنف لفظي	%65	% 43	% 64
عنف جسدي	%64	% 37	% 57
سرقة أو محاولة	%45	% 49	% 50
تحطيم المحلات	%28	% 22	% 29
تحطيم التجهيزات	% 28	% 21	% 31

- **في الولايات المتحدة الأمريكية :**

لقد أظهر المسح الذي قامت به صحيفة The Washington Poste حول المدارس الأمريكية عام 1999 أن 77% من الأمريكيون قلقون جدا على أمن مدارسهم كما تشير الإحصائيات أن التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 12 إلى 18 سنة قد تعرضوا إلى 1.2 مليون حالة عنف في المدرسة خلال سنة 1998.

كما تفشت حوادث القتل العشوائي ابتداءا من عام 1998 حيث فجعت الأمة الأمريكية بعدد من الجرائم العشوائية الدامية التي ارتكبها الأطفال من تلاميذ المدارس الإعدادية والثانوية من سن 19-18-17-16-15-14 عاما، حيث ان طفل في السادسة من عمره ب"ماونت موريس" بولاية مينوسوتا أطلق النار من مسدس داخل الفصل الدراسي فقتل إحدى زميلاته و في سنة2000 بباروكا بولاية كنتاكي، أطلق تلميذ عمره 14 سنة النار على زملائه في المدرسة وهم يؤدون الصلاة فقتل ثلاثة وأصاب خمسة بجروح في سنة1997 قتل تلميذ يبلغ من العمر 15 سنة اثنين من زملائه وجرح 13 آخرين بثانوية سانتانا (Satanahigh school) بمدينة سانتي (Santee) وأطلقت تلميذة تبلغ من العمر 14 سنة النار على تلميذ في الصف الثامن بنادي المدرسة (Cotholic school roman).

[1] - Custave Nicoles, opcit , P81.

بولاية (Pemmsyl) أطلق أحد التلاميذ النار على زملائه بقسم الرياضيات، فقتل ثلاثة من زملائه بثانوية (Moses Lake) بولاية واشنطن كما قتل تلميذ نفسه بإطلاق الرصاص على رأسه في ساحة المدرسة بثانوية هوفر (Hoover high school) بمدينة سانداياقو (San Diégo) عام 2001, كما تم إلقاء القبض على تلاميذ في خمسة مدارس في جنوب كاليفورنيا كانوا يخططون لارتكاب العنف ضد التلاميذ الآخرين حيث يمكننا عرض الأرقام التاليةوالتي تمثل نسب انعدام الامن[1]

– 18% من التلاميذ في الصف الثامن لا يشعرون بالأمن داخل مدارسهم.

– 18% صرحوا بأنهم لا يشعرون بالأمن عند الذهاب إلى المدرسة أو العودة منها.

–40% من التلاميذ في الصف الثامن صرحوا بأن أدواتهم المدرسية سرقت خلال السنة الدراسية 1993.

– 18% من التلاميذ في الصف الثامن صرحوا بأنهم حملوا السلاح إلى المدرسة عدة مرات خلال السنة الدراسية 1993.

– 33% من الأساتذة في الثانوي الذين خضعوا إلى المسح يعتقدون أن سلوكات التلاميذ السيئة أثرت على عملية التدريس سنة 1991 .

–19% من المدرسين الذين شملهم المسح صرحوا بأنهم تعرضوا إلى إساءات شفوية من قبل التلاميذ.

– 8% من المدرسين صرحوا بأنهم تعرضوا إلى التهديد وأصيبوا بجروح.

–2% من المدرسين صرحوا بأنهم هوجموا داخل المدرسة.[2]

–إضافة إلى ذلك فإن نسبة الجرائم الخطيرة داخل المدارس لم تتغير منذ 1992 إلى غاية 1998 حيث تشير الإحصائيات أن 09 تلاميذ من أصل 1000 تلميذ تعرضوا إلى جرائم عنف خطيرة، داخل المدارس خلال 1998 ومن الجرائم الخطيرة داخل المدرسة حمل السلاح، وتظهر نتائج المسح الذي أجري حول العنف المدرسي بعنوان (Weapen

[1]- أحمد حويتي، **العنف المدرسي** ,المرجع السابق، ص ص 27 ، 28.
[2]- نفس المرجع ، ص ص ، 28، 29.

Carrying at school) من قبل كل من بول كبنفري ومارك كوفيتشال أن هناك قلقا كبيرا بخصوص زيادة نسبة التلاميذ الذين يحملون السلاح إلى المدرسة أو داخل المدرسة حيث وصلت نسبتهم إلى 10.7% عام 1995 و10.2 % عام 1997 و7.2% عام 1999 [1]في دراسة قامت بها Karen slovak بعنوان Gun violence and children على الصفوف الدراسية من الصف السادس إلى الصف الثاني عشر خلال السنة الدراسية 1998-1999 وجدت أن 57% من التلاميذ صرحوا بأنهم يستطيعون الوصول إلى لسلاح وأن 47.5% صرحوا بأنهم يستطيعون الوصول إلى السلاح ومن نتائج الدراسة أيضا أن عدد كبير من التلاميذ أجابوا بأنهم تعرضوا إلى العنف باستعمال السلاح.[2]

أما بخصوص السرقة، فيلاحظ أن السرقة داخل المدارس هي أعلى منها خارج المدارس بالنسبة للتلاميذ إلا أن معدل السرقة في المدارس قد انخفض بشكل عام بين التلاميذ ذوي الأعمار 12-18 عاما وللتدليل على ذلك:

تشير الدراسات إلى أن هناك 95 حالة سرقة لكل 1000 تلميذ خلال سنة 1992 بينما نجد 58 حالة سرقة لكل من 1000 تلميذ خلال 1998 ، علما أن 58% من مجموع الجرائم التي في المدارس هي جرائم سرقة وأن أغلب ضحايا السرقة هم المدرسون ولتأكيد هذه النتيجة، نلاحظ أن خلال الفترة 1994-1998 فقط نجد700، 133 جريمة عنف 217.40 0 سرقة حدثت ضد المعلمين داخل المدارس ، وهذا ما يقابل معدل 31 جريمة لكل 1000.[3]

ولقد بينت الأبحاث العلمية تواجد العنف في المجتمع الأمريكي ، حيث تشير دراسة ميدانية أن الولايات المتحدة الأمريكية أول الدول الصناعية الأكثر تسجيلا للاعتداءات المسلحة مع العلم أن مقاطعة Michigan لوحدها تسجل حوالي 200 حادثة إجرام باستخدام المعتدين للأسلحة الأتوماتيكية بالمسدسات والأسلحة البيضاء كالخناجر والسواطير وغير ذلك....

[1]- نفس المرجع، ص ص 29 30.
[2]- نفس المرجع ، ص 30.
[3]-نفس المرجع, ص ص 30-31.

وهذه الممارسات العنيفة هي خاصة بجنس الذكور تتراوح أعمارهم ما بين 15-24 سنة فأكثر من الإناث وهذا ما توصلت إلى National institut of education إذ ارتفع العنف بشكل مخيف لدى فئة الشباب فقد انتقلت نسبة الجانين الموقوفين من 0.3% سنة 1982 إلى 0.5 % سنة 1992 على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية التي شهدت أيضا ارتفاع الأحداث خلال العشرية الأخيرة إلى نسبة 66%.[1]

ب- الدراسات العربية :

في مصر :

دراسة محمد عامر 1990: مقارنة للعوامل المؤدية للعنف في البيئة المدرسية :

استهدفت الدراسة تحديد العوامل المؤثرة للعنف في البيئة المدرسية خاصة مدارس الثانوية بنوعيها في الريف والحضر بالنسبة للطلاب الممارسين للعنف وبتحديد ما يمكن أن تقدمه الخدمة الاجتماعية من جهود في إطار التخفيف من حدة هذه الظاهرة، وكشفت الدراسة عن بعض الأسباب التي تسهم في ظهور عنف التلاميذ داخل المدرسة ومنها غياب القدوة، وأشكال السيطرة الزائدة وسيطرة الخوف على التفاعل والعلاقة بين المدرس والتلميذ، وضعف إدارة المدرسة وأوصت بمعالجة العنف من منظور الخدمة الاجتماعية.

الدراسة الثانية: محمد توفيق 2000: العنف لدى طلبة المدارس الثانوية في مصر.

تتمثل مشكلة هذا البحث في القلق من تفشي ظاهرة العنف في المدارس الثانوية بنوعيها، وتكمن خطورة هذه المشكلة في أنها لا تسمح بسير العملية التعليمية والتربوية في طريقها الصحيح ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي للتعرف على واقع ظاهرة العنف لدى طلبة المدرسة الثانوية في مصر، والعوامل المجتمعية لأسباب المؤدية إلى

[1] - Vigil james Diegoet stomiquiste Nelly, **La violence à l'école aux états unis d'Amérique Tendances et Causes et réponses Prespectives** , Vol XX Vol N°02.p222

تلك الظاهرة ، وخبرات الدول المختلفة في الحد من العنف، ووضع تصور لمواجهة العنف لدى الطلبة.

أما الدراسة الثالثة: لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الغربية 1999 أثر التدخل المهني في خفض حدة مشكلة سلوك العنف.

تعتبر هذه الدراسة واحدة من الدراسات التي قامت بها مكاتب الخدمة الاجتماعية بالمديريات التعليمية بتكليف من وزارة التربية والتعليم، وتناولت الدراسة مشكلة عنف الطلاب في التعليم الثانوي في محافظة الغربية من منظور الخدمة الاجتماعية واستخدمت الدراسة أداة تجريبية لخفض العنف وهي نموذج التركيز على المهام، وعرضت في الإطار التطبيقي وكيفية تطبيق برنامج التدخل المهني، كما ضمت الدراسة ملحقا يتمثل في أداة لقياس سلوك العنف لدى الطلاب.[1]

وكان من أهم النتائج في الدراسة : وجود أثر إيجابي للتدخل المهني للأخصائي الاجتماعي على خفض حدة العنف لدى الطلاب المشهود لهم بالعنف وذلك وفق المقياس المستخدم للقياس القبلي والبعدي ، وهذا يعني أن هناك برامج بالفعل ذات النتائج الإيجابية لخفض عنف التلاميذ.[2]

دراسة مصطفى سويف:

ففي الدراسة الاستطلاعية التي قام بها مصطفى سويف شملت عينة مكونة من 25 أستاذ في المدارس الثانوية و 26 مستشار الوجيه المدرسي حول أنواع السلوك المنحرف السائد في المدارس المصرية، تبين أن هناك ارتفاعا بين الأساتذة ومستشاري التوجيه في ترتيب أنواع السلوك الانحرافي مع اختلاف في نسبة الترتيب، حيث جاءت سلوكات العنف مرتبة على النحو التالي لدى كل من الأساتذة ومستشاري التوجيه،

[1]- مجدي أحمد محمود ابراهيم وآخرون، **العنف في المدرسة العربية** (دراسة حالة) المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، مصر ، الطبعة الأولى ، 2009، ص 84.

[2]- نفس المرجع ،ص 85.

مظـاهر التخريـب، الـسلوك العـدواني، تعـاطي المخـدرات، التحـرش الجنـسي، تعـاطي الكحوليات.[1]

- في الأردن : دراسة فريال صالح : 1995.

و تـشير نتـائج الدراسـة التـي قامـت بهـا فـريال صـالح عـن العنـف فـي المـدارس الأردنيـة أن مـا يقـارب 98% مـن التلاميـذ اكـدوا وجـود العنـف فـي مدارسـهم ممـا أدى مـثلا سـنة 1995 إلـى وفـاة تلميـذ وإدخـال بعـض المدرسـين إلـى المستـشفى وأن 49% مـن التلاميـذ أكـدوا وجـود ممارسـات جنـسية شـاذة بـين التلاميـذ وبالنـسبة لظـاهرة العنـف بـين التلاميـذ أنفـسهم أكـد 81.5% مـن الطـلاب وجـود هـذه الظـاهرة بينمـا أكـدتها الطالبـات بنـسبة 52.2% .

-في السعودية 1997 دراسة مصطفى عمر التير:

هنـاك دراسـة حـول العنـف فـي الأسـرة العربيـة كالدراسـة الميدانيـة لمـصطفى عمـر التيـر العنـف العـائلي أكاديميـة نـايف العربيـة للعلـوم الأمنيـة، مركـز الدراسـات والبحـوث، ط1، الريـاض، الـسعودية، 1997، حيـث لمـح إلـى مـدى تـأثر الأبنـاء بالعلاقـات العنيفـة التـي تطبـع العلاقـات الاجتماعيـة القائمـة فـي الأسـرة الواحـدة وهنـا لأن البيئـة الأسـرية هـي المكان التي تفتح مجال اتصال للطفل بغيره من الأفراد.[2]

فـي سـوريا علـي بركـات فـي كتابـه العوامـل المجتمعيـة للعنـف المدرسـي دراسـة ميدانيـة في مدينة دمشق 2011:

توجـد علاقـة ذات دلالـة إحـصائية بـين شـكل العنـف الممـارس بـين التلاميـذ واسـتخدام المدرسـين لأسـلوب الـضرب فـي التعامـل مـع التلاميـذ، وينقـسم هـذا الفـرض إلـى مجموعـة من الفروض الجزئية.

[1]- أحمد حويتي، **العنف المدرسي** , المرجع السابق، ص 33.
[2]-نفس المرجع ، ص ص ، 33 34.

1- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام أسلوب الضرب باليد من قبل التلاميذ واستخدام المدرسين لأسلوب الضرب باليد في التعامل مع التلاميذ.

2- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تعرض التلاميذ للعنف بشكل عام وكل من (جنس الطلاب في المدرسة، متوسط عدد التلاميذ في كل شعبيته والمساحة التقريبية لباحة المدرسة).

ويتفرع عنه مجموعة من الفروض الجزئية.

أ- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تعرض التلاميذ للعنف بشكل عام وجنس الطلاب في المدرسة.

3- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام المدرسين لأسلوب التمييز بين التلاميذ وظاهرة العنف بين التلاميذ كتعبير ربما عن السخط أو عدم الرضا في حال كان التمييز واقعا عليه او التعبير في المباهاة والأنانية إذا كان التمييز لصالحه.

4- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ظاهرة العنف لدى التلاميذ وحرمان التلاميذ من الأنشطة اللاصفية.

5- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين أسلوب تعامل التلميذ مع زملائه ونوع البرامج التي يتم مشاهدتها.

الجدول رقم 2 كيف يتم التصرف من قبل المدرس/ المدرسة في حالة التشاجر مع زملائك.

	Frequency	percent	Valid percent	Cumulative Percent
لا أخالف عادة	60	11.9	11.9	11.9
التسامح	72	14.3	14.3	26.1
التنبيه والتوجيه	48	9.5	9.5	35.6
إنذار وتوبيخ	53	10.5	10.5	46.1

الطرد من الدرس	18	3.6	3.6	49.7
إعلام الإدارة والتوجيه	32	6.3	6.3	56.0
استدعاء ولي الأمر	54	10.7	10.7	66.7
عقوبة	72	14.3	14.3	81.0
التسجيل بدفتر علامات التلميذ	11	2.2	2.2	83.2
عقوبة الضرب	29	5.7	5.7	88.9
الفصل	56	11.1	11.1	100
المجموع	505	100.0	100.0	/

في فلسطين دراسة العاجز:

قام العاجز بإجراء دراسة 2002 بعنوان العوامل المؤدية إلى تفشي العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة، كان الهدف من الدراسة التعرف على العوامل المؤدية إلى تفشي ظاهرة العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس ومحافظات غزة بالإضافة إلى تسليط الأضواء على الظاهرة واقتراح الحلول التي قد تساعد في التخفيف أو الحد منها.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لهذا النوع من الدراسات وبلغت عينة الدراسة 198 معلما ومعلمة بنسبة قدرها 9.2 % من مجتمع الدراسة موزعين على المناطق التعليمية الثلاثة (الشمالية، غزة، خان يونس) ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة مكونة من ثلاثة مجالات من العوامل الأسرية والعوامل المدرسية والعوامل التي تعود إلى وسائل الإعلام . كما استخدم النسب المئوية واختبارات وتحليل التباين الأحادي لمعالجة بيانات الإستبانة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المجال المتعلق بوسائل الإعلام جاء في المرتبة الأولى من حيث درجة تأثيره على العنف لدى الطلبة بنسبة مئوية قدرها 80.4% بينما جاء في المرتبة الثانية مجال العوامل الأسرية

بنسبة قدرها 76.5% وجاءت العوامل المدرسية في المرتبة الثالثة بنسبة قدرها 72.5%.[1]

مع اكتسابه حياة خاصة به ينفرد بها عن أي أسرة وهو يتأثر بمن معه من إخوانه وتزداد العلاقة بحجم الأسرة.

في تونس :

دراسة عبد الوهاب محجوب و آخرون ، دراسة السلوكيات المنافية لقواعد الحياة المدرسية .2011 بقرطاج

– استهدفت الدراسة جمهور التلاميذ و المديرين و المؤطرين و كذلك أولياء التلاميذ ، و قد تم إختيار العينة باعتماد على المتغيرات التالية :

– التوزيع الجغرافي : الشمال / الجنوب

– طبيعة المنطقة : حضرية / ريفية

– نوعية المؤسسة : مدرسة إعدادية / معهد ثانوي

– وضعية المؤسسة ذات أولوية / غير ذات أولوية

– متغير الجنس بالنسبة لأولياء أباء / أمهات

– شملت الاستبيانات التي وقع اعتمادها في البحث الميداني كلا من التلاميذ و المدرسين و المديرين و المؤطرين .

1– التلاميذ : تعد العينة التي شملها البحث 5096 تلميذة (44.7%) و تلميذا (56.3%) و أعمارهم 15–17سنة

2– المدرسون شمل البحث 174 فردا ، و هو مجموع المدرسات و المدرسين الذين يباشرون الأقسام التي ينتمي إليها تلاميذ العينة ، معدل أعمارهم 35 سنة

[1]- العاجز علي فؤاد، **العوامل المؤدية إلى تفشي العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة**،الاطروحة ضمن متطلبات الحصول على الدكتوراه في علم النفس الاجتماعي، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين ، ص 44.

3- المؤطرون : يمثل استبيان المؤطرون 116 تتراوح أعمارهم بين 26 و 60 سنة من بينهم 17.3% ذكورا و 27.8% إناثا

4- المديرون : يمثل الاستبيان 68 مديرا و مديرة (20%) يمثلون المؤسسات التي أنجز فيها البحث الميداني مع التلاميذ معدل أعمارهم 48 سنة

2001-2000		2002 -2001		2003 – 2002	
الجهات	نسبة التلاميذ الموفوتين	الجهات	نسبة التلاميذ الموفوتين	الجهات	نسبة التلاميذ الموفوتين
قابس	%0.39	منوبة	%0.81	المهدية	%2.44
تطاوين	%0.32	زغوان	%0.63	قابس	%2.42
القصرين	%0.22	بن عروس	%0.58	تونس	%1.94
توزر	%0.22	تطاوين	%0.36	بن عروس	% 1.93
بن عروس	%0.20	قابس	% 0.36	بنزرت	% 1.90
منوبة	% 0.19	المهدية	% 0.35	القيروان	% 1.88

الجدول رقم (03) يمثل ترتيب الجهات حسب نسب التلاميذ المرفوتين نهائيا من المؤسسة خلال السنوات الدراسية .

عبد الوهاب محجوب و آخرون ، **العنف في المدرسة ، دراسة السلوكيات المنافية لقواعد الحياة المدرسية** ، المجمع التونسي للعلوم و الآداب و الفنون بيت الحكمة قرطاج ، ب ط 2011 ، ص 38 .

الدراسات الجزائرية :

الدراسة الأولى لمفتشية أكاديمية التربية بالجزائر:

في دارسة قامت بها مفتشية أكاديمية الجزائر حول ظاهرة العنف في المدارس الثانوية، حاولت الإجابة عن ثلاثة أسئلة رئيسية: هل يمارس العنف في المؤسسات التربوية؟ وماهي مظاهره وأشكاله في المدرسة؟ وما هو مصدر العنف؟ أجريت الدراسة في منطقتي بن عكنون وسيدي محمد وكانت عينة الدراسة مكونة من 138 تلميذ و175 تلميذة من منطقة بن عكنون و95 تلميذ و110 تلميذة من منطقة سيدي محمد وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة في منطقة بن عكنون أن 89.78% من التلاميذ و 92.57% من التلميذات أكدوا وجود العنف في المؤسسة التربوية الجزائرية.

كما جاءت منطقة سيدي محمد لا تختلف كثيرا عن بن عكنون إذ أكد 68.42% من التلاميذ 63.63% من التلميذات وجود العنف في المدرسة.[1]

أما بالنسبة لأشكال العنف الممارسة في المدرسة التربوية الجزائرية فقد جاءت مطابقة لكثير من أشكال العنف المدرسي في المجتمعات الغربية ، كما يلاحظ أن هناك اتفاقا بين عينتي بن عكنون وسيدي محمد، حول أنواع السلوك العدواني والمتمثل في السب والشتم والضرب والتخريب، التهديد، السرقة، المساومة، إتلاف أدوات الغير، التحرش الجنسي، التنابز بالألقاب، إلا أن نسبة السلوك العدواني لدى عينة بن عكنون تعتبر أعلى.[2]

طبيعة الظاهرة ووتيرتها وأسبابها ونتائجها من خلال التمييز بين العنف داخل المدرسة وهي ظاهرة معروفة في مختلف الأنظمة التربوية وبين الظاهرة الناجمة عن ظروف اجتماعية واقتصادية وفي فترات وأزمنة معينة، وفي هذا المنظور أكد القائمون على مخبر التفسير الاجتماعي قسم علم الاجتماع بجامعة الجزائر 2 المبادر بتنظيم هذا

[1]- أحمد حويتي ,**العنف المدرسي** المرجع السابق ، ص 34.
[2]- نفس المرجع ، ص ص 34، 35.

الملتقى بالتعاون مع معهد الدراسات المغاربية المعاصرة بتونس أنه "لا يمكن تناول مسألة العنف المدرسي بمقاربة منعزلة عن غيرها من المقاربات ومن منظور واحد، بل إن دراستها تتطلب الاستعانة بنظام عدة تخصصات".

– أكد وزير التربية الوطنية أبو بكر بن بوزيد أن الوزارة أجرت مسحا شاملا لظاهرة العنف في المؤسسات التربوية منذ سنة 2000 أظهر بأن تفشي الظاهرة نسبة 01% بين مجموع التلاميذ على المستوى الوطني.

وأضاف بأن أسباب هذا العنف قد تكون عائلية كاضطراب العلاقة بين الوالدين إضافة إلى ارتباطه بالمحيط الاجتماعي الذي تتجلى مظاهره في العنف المادي أو الجسدي ومن أشكاله تخريب الممتلكات.

وأوضح بن بوزيد في أن تحليل المعطيات المسجلة من طرف الإدارة المحلية وكذا البيانات الواردة من الدرك والأمن الوطنيين يبين بأن ظاهرة العنف محدودة احصائيا ولا تتعدى في معظم الحالات والسنوات 01% ماعدا في طور التعليم المتوسط لكون تلاميذه في مرحلة المراهقة.[1]

وذكر الوزير أن هذا المسح كشف كذلك بأن الظاهرة بصفة عامة تتناقص تدريجيا بفضل الجهود التي تبذلها الوزارة.[2]

أكد مدير مخبر التغير الاجتماعي، نور الدين حقيقي أن 40% من التلاميذ يتميزون بسلوك عدواني يدفعهم إلى ممارسة العنف بمختلف أشكاله وهذا حسب نتائج الدراسة التي أعدها المخبر حول العنف في الوسط المدرسي، بينما تحتل الجزائر حسب الباحثين الصدارة في قائمة بلدان المغرب العربي من حيث نسبة العنف المسجل في الوسط المدرسي، كما أكد مدير التغيير الاجتماعي أن 60% من التلاميذ تعرضوا للعنف من طرف الأساتذة بينما تقدر نسبة التلاميذ الذين يمارسون العنف 40% وما

[1]- ق، ح ، ملتقى دولي بالجزائر حول **العنف المدرسي**، صدر في أخبار اليوم ، 17 ديسمبر 2011، ص 01.
[2]- الإذاعة الجزائرية، ملتقى دولي بالجزائر حول **العنف المدرسي**، السبت 17 ديسمبر 2011، الساعة 16:00سا

يلاحظ أن العنف ينتشر لدى التلاميذ الذين ينتمون إلى الطبقة المتوسطة والعائلات التي توفر لأبنائها متطلبات الحياة بحيث تقدر نسبتهم ب 35% لعدة أسباب من بينها النزعة الفردانية والأنانية التي يكتسبها الطفل من الأسرة إثر عملية التنشئة الاجتماعية بينما تسجل نسب أقل بالنسبة للتلاميذ الذين ينتمون إلى طبقات اجتماعية أدنى تعاني الفقر والحرمان عكس المجتمعات الغربية التي يستفحل فيها العنف في هذه الطبقة واكد المشاركون في الملتقى أن نسب العنف المسجلة في الوسط المدرسي في كل من تونس، ليبيا ، المغرب، الجزائر، متقاربة إلا أن الجزائر تحتل الصدارة مقارنة مع هذه الدول.

وعكست إحصائيات وزارة التربية الوطنية المنبثقة عن الدراسة التي أعدتها حول العنف في المحيط المدرسي عن اتساع رقعة العنف بالمؤسسات التربوية بالجزائر، حيث فاق عدد الحالات المسجلة 25 ألف حالة، ووصل عدد حالات العنف المسجلة خلال السنة الدراسية 2010-2011 إلى 3543 حالة عنف بين تلاميذ الابتدائي واكثر من 13 ألف حالة عنف في الطور المتوسط وأكثر من 03 ألاف حالة في التعليم الثانوي، وتكشف الإحصائيات خلال نفس السنة الدارسية عن وجود 201 حالة عنف من قبل التلاميذ الابتدائي ضد المعلمين والفريق التربوي و2899 حالة عنف في المتوسط ضد الأساتذة فقد تم تسجيل 1942 حالة عنف في الأطوار الثلاثة، وكشفت الدراسة عن تسجيل 521 حالة عنف بين الأساتذة نفسهم.

أما بالنسبة لأشكال العنف الممارسة في المؤسسة التربوية الجزائرية فقد جاءت كالآتي:

1

[1]- حويتي أحمد ، **الفكر الشرطي**، مركز بحوث الشرطة، الإمارات العربية المتحدة ، المجلد 12، العدد، 04، 2004، ص 204.

المنطقة	نوع السلوك العدواني	الذكور	الإناث
بن عكنون	السب والشتم	%82.60	%97.14
	الضرب	%65.21	%58.85
	التخريب	%59.42	%74.28
	التهديد	%39.85	%29.71
	السرقة	%65.94	%69.14
	المساومة	%21.01	%14.85
	إتلاف أدوات الغير	%52.17	%57.14
	التحرش الجنسي	%40.57	%22.85
	التنابز بالألقاب	%63.76	%60.90
سيدي محمد	السب والشتم	%71.57	%73.63
	الضرب	%37.89	%17.27
	التخريب	%18.94	%03.63
	التهديد	%13.68	%06.36
	السرقة	%38.94	%30
	المساومة	%06.31	%05.45
	إتلاف أدوات الغير	%25.26	%19.09
	التحرش الجنسي	%17.89	%18.18
	التنابز بالألقاب	%71.57	%60.90

جدول رقم 05: يبين مصادر العنف في المدرسة حسب المنطقة والجنس: [1]

المنطقة	مصدر العنف	الذكور	الإناث
بن عكنون	التلميذ	%68.11	%78.28
	الأستاذ	%39.11	%28
	الإدارة	%26.81	%29.14
سيدي امحمد	التلميذ	%51.57	%48.18
	الأستاذ	%43.15	%38.18
	الإدارة	%38.94	%41.81

الدراسة الثالثة حول العنف المدرسي لوزارة التربية الوطنيةبالجزائر :

امتدت 07 سنوات من الموسم الدراسي 2001 إلى الموسم 2007 وأحصت فيها حالات العنف المسجلة حسب المستوى الدراسي للتلاميذ ونوع العنف الممارس على المعلمين والأساتذة وتبين من خلال هذه الدراسة تزايد العنف النفسي والمعنوي ضد المدرسين بنسب مرتفعة بالطور المتوسط حيث بلغت أزيد من 60%، وفيما يتعلق بحالات عنف التلاميذ اتجاه الأساتذة وموظفي إدارة المدرسة خلال موسم (2006-2007) على سبيل المثال فقد تم إحصاء 8564 حالة عنف منها 08 ألاف حالة شتم وتهديد وقرابة 600 حالة ضرب وسرقة.

الدراسة الرابعة لدكتور أحمد حويتي سنة 2007 حول ظاهرة العنف المدرسي:

وشملت 21 ثانوية بالعاصمة و1026 تلميذ و365 أستاذ و48 مستشارا تربويا توصلت إلى أن 80% من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس العاصمة يمارسون

[1]- نفس المرجع ص 204.

العنف ضد أساتذتهم بأشكال مختلفة بدءا من عصيان الأوامر حتى السب والضرب وأن 36% من الطلاب وجهت لأولياء أمورهم إنذارات بسبب سوء السلوك.

وذكرت الدراسة أن من أهم الأسباب المؤدية إلى العنف الطلابي هو التأثر بالمجتمع خارج المدرسة فقد تحول 49.5% من الطلاب إلى العنف بسبب مشاهد الإجرام والسرقة والقتل بينما تحول 36% من الطلاب إلى العنف بسبب التفكك الأسري، كما تأثر بعضهم بأجواء العنف في المؤسسات التعليمية اذ نجد 52% من الطلاب تعرضوا للسرقة ، كما أضافت الدراسة أن 72% من الطلاب يشاهدون أفلام العنف دون رقابة.[1]

التعقيب على بعض الدراسات العربية :

1-دراسة أحمد حويتي في 2006 بعنوان العنف المدرسي:

الأسباب والمظاهر دراسة ميدانية في ثانويات الجزائر العاصمة، تتناولت هذه الدراسة أسباب هذا العنف ومظاهره بالمؤسسات التربية الجزائرية وقد تم تقسيم المجال الجغرافي للجزائر إلى أربعة مناطق شرق، غرب، جنوب، وسط، على عينة قدرت ب 21 ثانوية من أصل 110 ثانوية أي بنسبة 19% من مجموع ثانويات العاصمة أخذت من كل منطقة 05 ثانويات عشوائيا من مجموع المعلمين المرسمين الذين يعملون بالمدارس الثانوية بالإضافة إلى مجتمع التلاميذ المسجلين رسميا ويدرسون بهذه المدارس وكذلك مستشاري التوجيه والمساعدين التربويين الذين يعملون بهذه الثانويات.

وقد تم طرح التساؤلات التالية:

- ما مدى تأثير عنف التلميذ بطبيعة العلاقات الاجتماعية داخل الأسرة؟
- وهل تساهم قيمة الرأسمال الاقتصادي للأسرة في تفشي السلوك العنيف لدى الأبناء وبالتالي يعيدون إنتاجه داخل الثانوية؟

[1]- غنية قمراوي ، **08 آلاف أستاذ ومعلم تعرضوا للضرب والاعتداء على أيدي التلاميذ**، ملف الشروق العدد 2873، الأحد 14 مارس 2010، الصفحة 06.

- وإلى أي مدى تشارك جماعة الرفاق في تزويد التلميذ بالسلوك العنيف؟
- وإلى أي مدى يمكن للنسق التربوي وبالأخص الثانوية أن يعيد إنتاج سلوكات المجتمع؟

وقد صيغت فيه الفرضيات التالية:

1) الطابع التسلطي للعلاقات الاجتماعية داخل الأسرة الجزائرية يجعل التلميذ يعيد إنتاجه للعنف داخل الثانوية.
2) الأزمة الاقتصادية التي تعيشها الأسرة عموما تؤثر في سلوك التلميذ داخل الثانوية.
3) يجد التلميذ بديلا في جماعة الرفاق والحي والسوق السوداء للتزويد منها بأنواع العنف ليعيد إنتاجها في الثانوية.
4) وجود الكثير من السلوكات العنيفة دخلت من الشارع إلى الوسط المدرسي.
5) قوة التسلط البيداغوجي تؤثر على سلوك التلميذ عما يجعله يقوم بممارسات عنيفة إزاء الثانوية والأعضاء العاملين فيها.

استعملت فيها الأدوات التالية:

في هذا البحث تم استخدام استمارةاستبيان في جمع البيانات الميدانية وقد تم تصميم 03 استمارات إحداها خاصة بالأساتذة والأخرى خاصة بمستشاري التوجيه والمساعدين التربويين والثالثة خاصة بالتلاميذ أما عدد الاستمارات الموزعة على الأساتذة 25 استمارة و 03 استمارات موجهة إلى كل من مستشاري التوجيه والمساعدين التربويين و 60 استمارة موجهة إلى التلاميذ وبذلك مجموع الاستمارات الموزعة 450 استمارة خاصة بالأساتذة و 54 استمارة خاصة بمستشاري التوجيه والمساعدين التربويين و 1260 استمارة موجهة إلى التلاميذ وقد تم تطبيق اختبار الصدق وعولجت بيانات الدراسة بالمنهج الوصفي عن طريق المسح الاجتماعي وذلك من أجل وصف الواقع الاجتماعي واستعمل كذلك أسلوب التحليل الكمي وقد توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

النتائج الخاصة بفئة مستشاري التوجيه والمساعدين التربويين وفئة الأساتذة.

توصلت إلى أن غالبية أفراد العينة من كلا الفئتين (مستشاري التوجيه والمساعدين التربويين وفئة الأساتذة) هم من الشباب وما يزالون في مرحلة العطاء.

- كشفت الدراسة أن مرحلة التعليم الثانوي يغلب عليها جنس الإناث في مختلف مراحل التعليم.
- أظهرت الدراسة أن فئة الأساتذة تتمتع بأقدمية وخبرة في ميدان التربية والتعليم أعلى من فئة مستشاري التوجيه والمساعدين التربويين

أما النتائج المتعلقة بفئة التلاميذ:

اتضح من الدراسة أن النواة الأولى التي ينشأ فيها التلميذ ونعني الأسرة، تعاني مظاهر عنف متعددة ابتداء من طبيعة العلاقة المضطربة عند أولياء بعض التلاميذ والشجار الذي يحدث بين الإخوة داخل المنزل

كذلك كشفت الدراسة أن المحيط الذي يوجد التلميذ فيه مشحون بمظاهر العنف وممارساته المختلفة.

إن مظاهر العنف وسلوكاته تشكل ظاهرة بارزة في الثانويات، حيث معظم سلوكات العنف مشاهدة داخل الثانويات كما صرح بذلك التلاميذ وقد تم إحصاء 16 نوعا من سلوكات العنف المشاهدة من طرف التلاميذ داخل الثانوية نذكر منها الأكثر إنتشارا (عصيان أوامر الأستاذ والسخرية الاستهزاء، إثارة الفوضى بالقسم، الضرب ، السرقة، التحرش الجنسي، المشاجرة، الكسر والتخريب، الكتابة على الطاولات والجدران والسب والشتم).

كذلك أثبتت الدراسة على مستوى ممارسة العنف من التلاميذ فيما بينهم بأن حوالي 12% من المبحوثين قد تعرضوا إلى سلوك عنيف من طرف زملائهم، أما عن نوع هذا السلوك فصرح المعتدي عليهم بأنه مشاجرة وسخرية واستهزاء وتحرش جنسي.

توصلت الدراسة هناك اعتداءات متبادلة من التلاميذ على الأساتذة 80% ومن الأساتذة: على التلاميذ 53% إلا أن حجم اعتداءات التلاميذ على الأساتذة أكبر.

كشفت الدراسة أن أنواع اعتداء الأساتذة على التلاميذ يتمثل في السب والشتم 51% والضرب 27% والطرد من القسم 15%، والضرب بالجروح 5%.

توصلت كذلك الدراسة أيضا إلى أن الأساليب المستعملة من قبل الأساتذة لمعاقبة التلاميذ نتيجة تصرفاتهم الخاطئة تمثلت في استدعاء الولي 36% ثم أسلوب الوعظ 29% ثم الطرد من القسم 19% وأخيرا التوبيخ 13%.

ودلت الدراسة أن أشكال العنف الأكثر انتشارا والتي تحتل المراتب الأولى من إثارة الفوضى في القسم ثم الكتابة على الطاولات ثم عصيان أوامر المعلم والسخرية والاستهزاء والسب والشتم والكتابة على الجدران ومنه نستنتج أن كلا من العنف المعنوي والمادي ينتشران معا في المؤسسات التربوية.

من خلال هذه النتائج لاحظنا:

- ركز الباحث على العنف المدرسي في ولايات الشمال فقط جاءت هذه الدراسة لتدعيم موضوع دراستنا بالجنوب .
- ركز الباحث على معرفة أسباب العنف المدرسي ومن وجهة نظر التلاميذ والأساتذة والمستشارين والمساعدين جاءت مطابقة لنفس فئات دراستنا.
- ربط الباحث العنف المدرسي بالأسرة والشارع وجماعة الرفاق والأزمة الاقتصادية و المدرسية

أما متغيرات دراستنا، أخذنا منها المدرسة وركزنا فيها على طابع الاكتظاظ الأقسام وأثره في تنوع العنف المدرسي بمختلف صوره وأشكاله وأضفنا متغير جديد على دراستنا ولم يتناوله الباحث في دراسته هو البعد الثقافي ونعني بذلك عامل تنوع الثقافات الفرعية لتلاميذ الجنوب وغيرهم من المناطق المجاورة يلعب دورا كبيرا في تنوع العنف المدرسي.

2-دراسة عبد الوهاب محجوب في 2008 بتونس:

تحت عنوان العنف في المدرسة، دراسة السلوكات المنافية لقواعد الحياة المدرسية، تناولت هذه الدراسة السلوكات غير بيداغوجية داخل القسم من خلال التفاعلات بين المعلم والتلميذ وأجريت الدراسة في مناطق الشمال، الوسط، الجنوب، ومناطق ساحلية ومناطق داخلية، وطبيعة المنطقة حضرية وريفية.

وتعد العينة التي شملها البحث 5096 تلميذة وتلميذا ينتمي أغلبهم إلى التاسعة أساسي ومعدل أعمارهم 15 سنة والنصف الثاني إلى الطور الثانوي ومعدل أعمارهم 17 سنة وشمل البحث 174 فردا وهو مجموع المدرسات والمدرسين الذين يباشرون الأقسام التي ينتمي إليها تلاميذ العينة معدل أعمارهم 35 سنة وشمل استبيان المؤطرين 116 مؤطرا تراوح أعمارهم بين 26 و 60 سنة.

والفئة الأخيرة 68 مديرا ومديرة ومعدل أعمارهم 48 سنة وينتمي 50%منهم إلى المنطقة التي يعملون فيها.

واستعملت الأدوات التالية:

بناء الاستبيان والهدف منه قياس تواتر السلوكات المنافية لقواعد الحياة المدرسية.

وبناء دليل المحادثة الجماعية وتستند هذه المقابلة الجماعية إلى نصف مقابلة من خلال أسئلة مبنية انطلاقا من الفرضيات استعملت مع التلاميذ المعاقبين والتلاميذ المحالين على مجلس التربية.

واستعملت هذه الدراسة شبكة جمع المعطيات الخاصة بالجداول الإحصائية الرسمية لوزارة التربية والتكوين، ولبناء شبكة جمع المعطيات تم الاعتماد على جملة من المتغيرات منها التوزيع حسب الثلاثيات والمستويات الدراسة والجهة ونوعية المؤسسة والسلوك والعقوبة المسلطة.

كما استعملت هذه الدراسة شبكة جمع المعطيات الخاصة بدراسة الملفات من خلال النصوص المتعلقة بالنظام التأديبي الصادرة عن الوزارة وقد خلصت نتائج الدراسة إلى :

يتوزع تلاميذ العينة الذين يلاحظون أكثر من غيرهم تواتر العنف إلى 03 مجموعات هي:

- التلاميذ المنحدرون من عائلات ميسورة.
- التلاميذ الذين يعانون من أمراض نفسية.
- التلاميذ الذين تعرضوا في حياتهم إلى التعنيف.

وأما عن خطورة تلك السلوكات فإن التلاميذ الذين يقرون بذلك هم خاصة التلاميذ القاطنون بمناطق الحضرية وينتمون إلى عائلات ميسورة.

التلاميذ الذين يعانون من صعوبات دراسية

التلاميذ الذين تعرضوا من قبل إلى العنف وإلتجؤا إليه كوسيلة لحل مشاكلهم وكذلك من لهم سوابق تأديبية.

نلاحظ من خلال هذه الدراسة ركزت على:

مسح الجغرافي للعينة الشمال- الوسط- الجنوب مناطق داخلية ومناطق ساحلية.

كما استهدفت العينة (تلاميذ السنة التاسعة أساسي وتلاميذ السنة الثانية ثانوي والمدرسون والمؤطرون والمديرون في تقصي ظاهرة العنف المدرسي.

نلاحظ عدم وضوح أصناف السلوكات المعتمدة من قبل التلاميذ مثل سلوك أخلاقي وسوء السلوك.

عدم وجود تعريف إجرائي شامل لسلوكات المنافية لقواعد الحياة المدرسية.

نلاحظ كذلك عدم الدقة في تصنيف أنواع العنف.

3-دراسة مجدي أحمد محمود إبراهيم وآخرون في 2009 بعنوان العنف في المدرسة العربية (داسات حالة):

تناولت هذه الدراسة العوامل المجتمعية التي تؤدي إلى العنف في بعض مدارس القاهرة الكبرى وأجريت في مدارس القاهرة بالطور الابتدائي والثانوي وانطلقت هذه الدراسة من التساؤلات التالية:

ما الأوضاع الاقتصاديةوالاجتماعية والسكانية التي أدت إلى وجود العنف في بعض مدارس القاهرة الكبرى؟

وما الممارسات التربوية والتعليمية التي ساعدت على ظهورها واستمرارها؟

وكيف يمكن التخفيف من حدة هذه الظاهرة؟

واستخدم الباحث المنهج التاريخي والوصفي التحليلي ولقد اعتمد الباحث على ملاحظاته الشخصية للظاهرة كما تتبعها في الصحف اليومية وحاول فهمها وتفسيرها وأهم النتائج المتوصل إليها:

بين من الدراسة أن ارتفاع معدلات الهجرة الداخلية إلى القاهرة الكبرى قد ساهم في ازدياد حدة التوتر العصبي داخل المدارس، نظرا لأن الساحة المتاحة لكل فرد ليتنفس فيها ويحصل على مجاله الحيوي في الفصل أو في المدرسة بصفة عامة أصبحت ضئيلة.

بين أن الإطار الثقافي العام الذي يعيش فيه أبناء العاصمة بمراحل التعليم العام المختلفة لا يشكلون جمهورا متجانسا بل يختلفون في نوع الثقافة والقيم التي يحملونها.

إن أسلوب التلقين أفقد المتعلم جوانب مهمة في عملية التربية وجعله غير قادر إلى حد كبير على التعامل مع الأحداث ويؤدي هذا التوتر إلى العنف.

من الواضح أن هذه الدراسة ركزت على الأوضاع الاقتصادية و الاجتماعية والسكانية للعنف المدرسي.

كما ركزت على الممارسات التربوية والتعلمية

لا حظنا حدود الدراسة الزمانية والمكانية كانت غير واضحة ومحددة بدقة.

أما عن عينة الدراسة كانت غير واضحة ومحددة بدقة حيث تم ذكر العنف بين أعداد كبيرة من التلاميذ والطلاب في الوقت الحاضر دون ذكر نوع العينة المستعملة.

وفي مصطلحات الدراسة تم التطرق إلى مفهوم العنف فقط دون الإشارة إلى أي مفاهيم أخرى ذات الصلة بالموضوع.

أشار الباحث إلى التسلسل التاريخي لظاهرة العنف وربطه بالعنف المدرسي.

وركز الباحث على الإطار الثقافي العام غير متجانس من حيث القيم والثقافة والأفكار وهذا ما شكل نقطة الاشتراك بين هذه الدراسة ودراستنا من خلال التركيز على التنوع الثقافي من خلال القيم والأفكار واللباس وبالتالي دعمت هذه الدراسة دراستنا في تناول البعد الثقافي الجهوي لثقافات الفرعية.

4-دراسة علي بركات في 2011 بعنوان العوامل المجتمعية للعنف المدرسي بمدينة دمشق:

تناولت هذه الدراسة إلى معرفة العوامل المؤثرة في ممارسة العنف ضد الأطفال في المدارس وقد أجريت هذه الدراسة في مدارس مدينة دمشق.

أما المجال البشري: المعلم والتلميذة مرحلة التعليم الأساسي وحدة التحليل على عينة قدرت ب 471 مبحوثا حيث تمت المزاوجة بين العينة الطبقية والمنتظمة في سحب العينات العشوائية وقد اختيرت فيها الفرضيات التالية:

العنف سلوك قد يكتسبه الفرد من خلال محاكاة الآخر و بخاصة من خلال من يعتبره الفرد نموذجا له كالآباء والأمهات والمدرسة وتزداد ظاهرة العنف لدى الأطفال الأسر ذات مستويات التعليم المنخفضة، وتزداد لدى الأسر من ذوي الظروف الاقتصادية الصعبة.

وهناك مجموعة من الفروض التي لها علاقة بالموضوع العنف المدرسي:

- علاقة العنف المدرسي بالتربية المنزلية
- علاقة العنف المدرسي بالضغوط النفسية
- علاقة العنف المدرسي بالمساحة المخصصة للتلميذ بالصف
- علاقة العنف المدرسي بمساحة الباحة المدرسية
- علاقة العنف المدرسي بالنشاط اللاصفي
- علاقة العنف المدرسي بالظلم المدرسي

- علاقة العنف المدرسي بالتلفاز وأفلام العنف
- علاقة العنف المدرسي بالمعاملة المنزلية للأم والأب والإخوة.
- علاقة العنف المدرسي بالعنف المنزلي.

وعولجت بيانات هذه الدراسة بالنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل جوانب الظاهرة وتحديد معالمها بشكل علمي والأداة المستعملة في جمع البيانات تمثلت في الاستبيان موجه للمعلمين وآخر للتلاميذ.

وخولصة الدراسة إلى ما يلي:

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين شكل العنف الممارس بين التلاميذ واستخدام المدرسين لأسلوب الضرب في التعامل مع التلاميذ.

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تعرض التلاميذ للعنف بشكل عام وكل من (جنس الطلاب في المدرسة ومتوسط عدد التلاميذ في كل شعبة والمساحة المخصصة للباحة)

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام المدرسين لأسلوب التمييز بين التلاميذ وظاهرة العنف بين التلاميذ كتعبير ربما عن السخط أو عدم الرضا

توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين ظاهرة العنف لدى التلاميذ وحرمان التلاميذ من الأنشطة اللا صفية.

ركزت هذه الدراسة على:

ربط ظاهرة العنف المدرسي بالنظام الأسري والنظام التعليمي فقط ركزت هذه الدراسة على العنف اللفظي وأهملت العنف الرمزي والجسدي.

تناولت العديد من الفروض:

ركزت على وحدة التحليل المعلم والمتعلم فقط

اهتمت بالمرحلة المتوسطة باعتبارها مرحلة المراهقة ركزت على العنف الموجه للطفل ولم تركز على العنف الموجه من الطفل اتجاه النسق التربوي وهذه الأخيرة اعتمدنا عليها في دراستنا.

الجدول رقم 06 يبين توزيع الدراسات السابقة حسب مكان الدراسة وعنوانها:

مكان الدراسة	عنوانها	مصدرها	سنة
الجزائر	العنف المدرسي: دراسة ميدانية في ثانويات الجزائر العاصمة	أحمد حويتي	2006
تونس	العنف في المدرسة: دراسة السلوكات المنافية لقواعد الحياة المدرسية	عبد الوهاب محجوب وآخرون	2008
مصر	العنف في المدرسة العربية	مجدي أحمد محمود إبراهيم وآخرون	2009
سوريا	العوامل المجتمعية للعنف بدمشق	علي بركات	2011

الجدول رقم 07 تصنيف الدراسات السابقة حسب مكان الدراسة والأداة المستعملة ومتغيرات الدراسة

مكان الدراسة	الأداة المستعملة	متغيرات الدراسة
الجزائر	الاستمارة مع التلاميذ مع الأساتذة ومستشاري التوجيه والمساعدون التربويون	الأزمة الاقتصادية التي تعيشها الأسرة وتأثيرها في سلوك التلميذ قوة التسلط البيداغوجي تؤثر على سلوك التلميذ وتجعله يقوم بممارسات عنيفة وجود الكثير من السلوكات العنيفة دخلت الشارع إلى الوسط المدرسي.
تونس	استبيان مع الأساتذة والمؤطرين والمديرين	العلاقة بين العقوبات وأصناف السلوكات الترابط بين سن التلميذ ونوعية السلوك

	والتلاميذ والمعاقبين والمحالين على المجالس التأديبية.	الترابط بين السلوكات المنافية لقواعد الحياة المدرسية والمسار الدراسي. دراسة محتوى الترابط بين خصائص التلاميذ المحاليين على مجلس التربية وسلوكاتهم
مصر	دراسة حالة	الأوضاع الاقتصاديةوالاجتماعية والسكانية وعلاقتها بوجود العنف في بعض المدارس. الممارسات التربوية والتعلمية وعلاقتها بوجود العنف عند التلاميذ
سوريا	دراسة حالة لبعض المدرسين	علاقة العنف المدرسي بالتربية المنزلية علاقة العنف المدرسي بالضغوط النفسية علاقة العنف المدرسي بالنشاط اللاصفي علاقة العنف المدرسي بالتلفاز وأفلام العنف علاقة العنف المدرسي بالمساحة المخصصة للتلاميذ.

الجدول رقم 08 يمثل الجدول توزيع الدراسات السابقة حسب نوع المنطقة وتحديد نوع طور الدراسة والجهات المستعملة في البحث

مكان الدراسة	نوع طور الدراسة	الجهات المستعملة في الدراسة
الجزائر	الثانويات	شرق، غرب،وسط، جنوب، الجزائر العاصمة
تونس	التعليم المتوسط التعليم الثانوي	قابس، تطاوين، قيروان، القصرين، توزر، بن عروس، منوية، الكاف، قفصة، أيانة، سوسة، قبلي، المهدية، زغوان، بنزرت
مصر	التعليم الابتدائي التعليم الثانوي	الإسكندرية
سوريا	التعليم الأساسي التعليم المتوسط	دمشق

الجدول رقم 09 يمثل توزيع الدراسات السابقة حسب نوع المنطقة والمنهج المستعمل وأسباب العنف المدرسي

مكان الدراسة	نوع المنهج المستعمل	أسباب العنف المدرسي
الجزائر	المنهج الوصفي	معرفة أسباب العنف ومظاهره بالمؤسسات التربوية الجزائرية
تونس	المنهج الوصفي	تناولت هذه الدراسة السلوكات غير بيداغوجية داخل القسم من تفاعلات بين المعلم والتلميذ
مصر	المنهج التاريخي والوصفي التحليل	تناولت هذه الدراسة السلوكات والعوامل المجتمعية التي تؤدي إلى العنف في المدارس
سوريا	المنهج الوصفي	معرفة العوامل المؤثرة في ممارسة العنف ضد الأطفال في المدارس

الجدول رقم 10 يمثل توزيع الدراسات السابقة حسب نوع المنطقة وأشكال العنف المدرسي

مكان الدراسة	أشكال العنف المدرسي
الجزائر	إثارة الفوضى في القسم. الكتابة على الطاولات– عصيان أوامر المعلم– السخرية– الاستهزاء– السب والشتم– عنف معنوي ومادي.
تونس	العنف اللفظي– العنف المادي. العنف المعنوي. العنف الجنسي التشويش داخل القسم
مصر	السرقة، السخرية، معاكسات، تخريب ممتلكات الزملاء، السباب والشتم، العنف البدني
سوريا	التوبيخ، الشتم، الضرب، شد الشعر، الدفع، الإهانة، السخرية، الاستهزاء.

الجدول رقم (11) يمثل توزيع الدراسات السابقة حسب المنطقة ونوع العينة ومفاهيم الدراسة:

منطقة الدراسة	نوع العينة	المفاهيم المستعملة
الجزائر	عينة مسحية مع المستشارين وعشوائية مع التلاميذ والأساتذة	- العنف المدرسي - المستشارو التوجيه - المساعدون التربويون
تونس	مسحية مع التلاميذ والمدرسون والمؤطرون	الرفت النهائي من المؤسسة. الرفت المؤقت. السلوكات الأكثر توترا.
مصر	عينة مسحية	العنف المدرسي–العنف.
سوريا	العينة الطبقية والمنتظمة	العنف المدرسي.

7- المناهج والتقنيات المستعملة:

كيفية الاقتراب من مجتمع البحث وتشكيل العينة:

مجتمع البحث: العينة الأولى : التلاميذ:

إن مجتمع البحث هذه الدراسة تمثل في اختيارنا ثانويات الجنوب فكانت محل الدراسة والاهتمام بالعنف حيث أتاح لنا البحث الاستطلاعي فرصة التقرب من الميدان والتعرف على أدق التفاصيل التي لم تخطر ببالنا أثناء البناء النظري للدراسة مما دفعنا إلى اختيار ثانوية عن سواها من الجنوب فوقع اختيارنا على 08 ثانويات، ثانوية وسط المدينة وثانوية خارجها من أجل المقارنة والتحليل والتفسير كانت كالآتي:

- الأغواط (ثانوية وسط المدينة (الغزالي) وثانوية خارجها في حاسي الرمل (بج أحمد)).

– غرداية (ثانوية وسط المدينة بني يزقن (مفدي زكريا) وثانوية خارجها بمنطقة القرارة (متقنة).

– ورقلة (ثانوية وسط المدينة العقيد سي شريف علي ملاح وثانوية خارجها بالمنطقة الصناعية حاسي مسعود وجيلالي اليابس).

– أدرار: ثانوية وسط المدينة (المصالحة) وثانوية خارجها بعين صالح (علي ابن أبي طالب).

– حيث أن من خلال اختيارنا لثانويتين تقعان في المناطق الصناعية بالأغواط حاسي الرمل (بج أحمد) وثانوية ورقلة (حاسي مسعود جيلالي اليابس) لاحظنا داخل هاتين الثانويتين انتشار واسع للعنف المدرسي بين التلاميذ من مختلف المناطق وبمختلف صوره وأشكاله.مما نتج عنه صراع بين الثقافات الفرعية.

– وقمنا بانتقاء العينة الاولى والمتمثلة في مجموعة من التلاميذ ينتمون إلى الثانويات 08 والممارسين للعنف المدرسي بمختلف صوره وأشكاله بطريقة قصدية، والعينة التي وقعت عليها الدراسة المسحية جميع التلاميذ الممارسين للعنف ومن مناطق متباينة من الجنوب ، حيث وقع اختيارنا للأقسام المكتظة بالتلاميذ والتي تشهد ممارسات عنيفة بين تلاميذها ووزعنا عليهم الاستمارات بطريقة مسحية ففي كل قسم وزعنا 60 استمارة حيث أخذنا العدد الإجمالي للقسم فتحصلنا على عينة إجمالية للثانويات الثمانية قدرت ب 480 تلميذ وتلميذة ممارسين للعنف المدرسي.

العينة الثانية :الأساتذة:

قمنا بانتقاء عينة من الأساتذة الذين تعرضوا للعنف المدرسي بمختلف صوره وأشكاله داخل ثانويات الجنوب، بطريقة قصدية وذلك من خلال الاتصال بالإدارة والأساتذة واستجوابهم ومعرفة رأيهم حول هذه الظاهرة ، فتحصلنا على الأقسام التي يشهد أساتذتها عنف وممارسات عنيفة، قمنا بتوزيع الاستمارات لجميع الأساتذة المتعرضين

للعنف من قبل التلاميذ ووزعنا عليهم 40 استمارة لكل ثانوية، فتحصلنا على عينة قدرها 320 أستاذ وأستاذة تعرضوا للعنف والاعتداء.

أ- مرحلة العمل الاستطلاعي:

يبدأ الباحث من خلاله في عملية الربط بين العمل النظري والتطبيقي والنتائج التي يأتي بها من الميدان بفضل العمل الاستطلاعي.

ولقد قمنا بدراسة استطلاعية بسيطة امتدت منذ 02 مارس 2010 إلى غاية 05 جوان 2011 من خلال إجراء مقابلات وزيارات ميدانية داخل ثانويات الجنوب مع مديرية التربية ومع الأساتذة والمستشارين والمدراء والتلاميذ، ولقد أتاح لنا البحث الاستطلاعي جمع المعلومات حول موضوع العنف المدرسي في الجنوب.

- كما وظفنا في دراستنا تقنية الملاحظة بالمشاركة.

ب- الملاحظة:

استعملت الملاحظة بالمشاركة من أجل الاحتكاك والتقرب من المبحوثين وجمع أكبر عدد ممكن من المعلومات وذلك من حضور بعض الحصص مع التلاميذ والأساتذة، فكانت الانطلاقة من ثانويات الأغواط تليها غرداية وورقلة ، فأدرار ولقد دامت الدراسة الاستطلاعية سنة كاملة ، بحيث خصصنا لكل ثانوية مدة زمنية للدراسة والاستطلاع، ففي ثانوية الغزالي (الأغواط).

انطلقت الزيارة الميدانية ب 02 مارس إلى غاية 04 أفريل 2010 أما بالنسبة لثانوية بج أحمد بالأغواط استغرقت الدراسة من 08 أفريل إلى 06 ماي 2010.

أما بالنسبة لثانويات غرداية، المتقنة من 03 أكتوبر إلى 04 نوفمبر 2010 ، أما في ثانوية مفدي زكريا دامت المدة من 08 نوفمبر إلى 06 ديسمبر 2010.

أما الثانويات في ورقلة، جيلالي اليابس انطلقت من 09 جانفي إلى 08 فيفري 2011 والثانوية العقدي سي شريف على ملاح فكانت 15 فيفري إلى غاية 14 مارس

2011 وأخيرا ثانويات أدرار فكانت الدراسة كالآتي في ثانوية المصالحة من 04 أفريل إلى غاية 04 ماي 2011 وثانوية علي ابن أبي طالب من 08 ماي إلى غاية 05 جوان 2011.

أتاح لنا هذا العمل الاستطلاعي فرصة التاكد من وجود العنف المدرسي بولايات الجنوب.

ج- الاستمارة:

لقد قمنا باستعمال هذه التقنية مع فئة التلاميذ والأساتذة داخل ثانويات الجنوب.

والاستمارة الموجهة إلى التلاميذ، احتوت على 31 سؤال موزعة على 03 محاور، المحور الأول خاص بالبيانات الشخصية للمبحوثين أما المحور الثاني خاص باكتظاظ الأقسام والبرامج أما المحور الثالث خاص باختلاف الانتماءات الجهوية للتلاميذ، ولقد وزعت 480 استمارة على تلاميذ ثانويات بالجنوب السابقة الذكر واسترجعنا منها نفس العدد.

أما بالنسبة للاستمارات الموجهة لفئة الأساتذة والمستشارين احتوت على 26 سؤال وهي بدورها موزعة على 03 محاور:

المحور الأول: خاص بالبيانات الشخصية وقد ضم هذا المحور 04 أسئلة أما المحور الثاني خاص باكتظاظ الأقسام والبرامج وضم 17 سؤال أما المحور الأخير حول اختلاف الانتماءات الجهوية للتلاميذ احتوى على 05 أسئلة ولقد وزعت على هذه الفئة 320 استمارة.

د – المنهج المتبع:

1– المنهج الكمي التحليلي.

وتساءلنا كيف يدرس الباحث الموضوع الذي حدده فإن الإجابة على ذلك تستلزم تحديد المنهج.[1]

المنهج المستخدم في دراستنا هو المنهج الكمي التحليلي والذي ساعدنا بجمع المعطيات وتفريغها في جداول إحصائية لنتوصل إلى حقيقة العوامل المؤدية إلى ظهور ظاهرة العنف المدرسي بالجنوب.

ولذلك قمنا بجمع البيانات الكمية من العلاقات القائمة بين المتغيرات الفرضية وبتبويبها واستخلاص النتائج منها.

حيث أتاح لنا هذا المنهج الكمي فرصة التقرب من المبحوثين التلاميذ والأساتذة والمستشارين وجمع أكبر عدد ممكن من البيانات.

(الكمية وتفسيرها وتحليلها واستخلاص النتائج حول العنف المدرسي بالجنوب انطلاقا من التساؤلات المطروحة والفرضيات المقترحة لنتوصل بعد ذلك إلى قراءة واقع العنف المدرسي داخل ثانويات الجنوب وإعطائه أرقام ودلالات علمية سوسيولوجية، تتناسب مع طبيعة المنطقة وطبيعة الانتماءات الجهوية لتلاميذ الجنوب).

مجالات الدراسة:

أولا المجال الجغرافي : ولايات الجنوب

أجريت الدراسة الميدانية داخل 04 ولايات من الجنوب كالآتي:

الأغواط، غرداية، ورقلة، أدرار .

وفي كل منطقة من الجنوب اخترنا ثانويتين من اجل المقارنة والتحليل

[1]-أبو طاحون عدلي علي، **مناهج وإجراءات البحث الاجتماعي**، مكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1998، ص 267.

ثانيا المجال البشري

حدد المجال البشري في فئة التلاميذ الطور الثانوي من السنة الأولى إلى السنة الثالثة ومن التخصصات العلمية والأدبية.

أما الفئة الثانية هم الأساتذة والمستشارين من مختلف المؤسسات وتتفاوت أقدميتهم في التعليم حسب فترة التحاقهم بالمؤسسة.

ثالثا المجال الزمني:

طبق الاستبيان في صورته النهائية من 2012/04/04 إلى غاية 2012/06/27 علما أن فترة توزيع الاستمارات تزامنت مع فترة الفروض والامتحانات الموسم الثالث.

رابعا المجال المكاني:

01- ولاية الأغواط:

هي إحدى الولايات الجزائرية تحمل رقم 03 ضمن التقسيم الإداري للبلاد، يحدها شمالا ولاية تيارت وغربا ولاية البيض وجنوبا ولاية غرداية وشرقا ولاية الجلفة، وتتوسط بذلك منطقة الأطلس الصحراوي، وبالتالي منطقة السهوب تحتوي على أكبر مقر سياحي للولاية في قصر كوردان أو الزاوية التيجانية بالإضافة إلى وجود مناطق سياحية, تشتهر الولاية أيضا بإنتاجها للغاز الطبيعي حيث يتواجد بها حقول هامة بمنطقة حاسي الرمل و بها احتياطي ضخم من المادة الحيوية مما أهل الجزائر لاحتلال مكانة هامة عالميا في مجال الطاقة ,وتقدر مساحتها ب 26941 كم^2 ويبلغ عدد سكانها 466882 نسمة وتحتوي المنطقة على 24 بلدية.

2- ولاية غرداية:

تقع ولاية غرداية شمال صحراء الجزائر ويبعد مقرها ب 600 كم^2 جنوب العاصمة ومساحتها الإجمالية تقدر ب86105 كم^2 امتدادها من الشمال إلى الجنوب 450 كم,

ومن الشرق إلى الغرب من 200 إلى 250 كلم، تحد ولاية غرداية كل من ولاية الجلفة وولاية الأغواط شمالا, وولاية البيض و أدرار غربا وورقلة شرقا وتمنراست جنوبا ويقدر عدد السكان ب 334754 نسمة وعدد الدوائر بها 09 دوائر وتتمتع بمناخ المنطقة الصحراوي جاف المدى الحراري واسع بين النهار والليل.

3- ولاية ورقلة:

هي إحدى أهم الولايات الجزائرية لأنها مصدر ثروتها, والتي شكلت العاصمة الإقليمية للجنوب الشرقي منذ الفترة العثمانية وسميت ولاية الواحات إبان الاستقلال وضمت جميع مدن الجنوب الشرقي من الأغواط شمالا إلى تمنراست جنوبا لتكتفي بعد التقسيم الإداري 1984 بثلاث مدن كبرى ورقلة عاصمة الولاية، حاسي مسعود القطب الصناعي، وتقرت التي تعتبر قطبا هاما من أقطاب التجارة وتبعد عن العاصمة ب 820كم^2 ويقدر عدد السكان بها ب 600 ألف نسمة أما عدد البلديات 21 بلدية ولعل الحضارات والأحداث التي تعاقبت على منطقة ورقلة قد أكسبتها ميزة سياحية حيث نجد قصر ورقلة (القصبة القديمة)، وقصر تيماسين وغيرها.

4- ولاية أدرار :

هي ولاية حدودية تقع في الجنوب الغربي للجزائر وهي الولاية رقم 01 في تصنيف الولايات حسب التنظيم الإداري الجزائري، لها حدود مع كل من مالي، وموريتانيا، ويسود الولاية المناخ الصحراوي أغلب تضاريسها رملية مع مناطق جرداء صخرية تسمى الحمادات في شمال الولاية، كما يغلب الطابع الريفي الحضري على الولاية وحجم سكانها أقل مقارنة مع المدن الكبرى في الجزائر، ويتكلم سكانها اللغة العربية، كما أن هناك من يتكلمون أيضا اللغة الزناتسية وبخاصة سكان منطقة قورارة يعني نواحي تميمون وهي لغة فرقة أهل الليل (فرقة الموسيقى الفلكلورية) وتبلغ مساحة الولاية 427000 كم^2 وتضم 389898 نسمة وتضم 11 دائرة و28 بلدية و 299

قصر وتركيبة السكان مكونة من العرب والزناتة أو البربر والحراطين والطوارق وهم أصل السكان أقصى جنوب الولاية و ينتشرون في أغلب ربوع الولاية وبالمدن الكبرى منها خصوصا مثل أدرار.

تعرف المنطقة بزواياها ومدارسها القرآنية المتعددة حيث تشتهر المنطقة بحفظ القرآن ومبادئ التصوف وأصول الفقه, وأهم منطقة بها زاوية الشيخ سيدي محمد الكبير ويتنوع فلكلور الولاية من الشمال إلى الجنوب بشكل كبير ويرجع ذلك إلى شساعة المساحة والتنوع الإثني للسكان.

8- المقاربة النظرية :

تعتبر المقاربة المنهجية السوسيولوجية خطوة أساسية في البحث العلمي، فمن خلالها نتوصل إلى تحديد النظرية التي يمكن لنا توظيفها في تحليل وتفسير موضوع الدراسة.

والنظرية الأنسب للدراسة هي النظرية البنائية الوظيفية والتي ترى أن الجزء يؤثر على الكل وأي خلل وظيفي يؤثر على بناء المجتمع وعليه المدرسة الجزائرية اليوم تعاني من مشاكل وأزمات بيداغوجية وسياسية واقتصادية واجتماعية، أثرت على بناء وتكامل المجتمع واستقراره وأدت إلى انتشار ممارسات عنيفة وإلى حدوث فوضى بين التلاميذ داخل ثانويات الجنوب، حيث انتشر العنف المدرسي بكل أشكاله بتعدي التلاميذ على بعضهم أو بالتعدي على الأساتذة والمستشارين والتعدي كذلك على الممتلكات المدرسية وتعطيل الدروس أثناء القسم وهدر الوقت المخصص للتدريس والشجار والضرب والتنابز بالألقاب أثناء الدرس، كلها ممارسات مبنية على ثقافة العنف وبالتالي نجد أن الجزء يؤثر على الكل الذي هو بنية المدرسة وهذه الأخيرة تعاني من خلل وظيفي أدى بها إلى التراجع عن دورها في التنشئة المدرسية، وهذا الخلل الوظيفي الذي تعاني منه الثانوية راجع إلى تخلي الأسرة عن دورها التنشئوي والتربوي وأوكلته إلى المدرسة ولمؤسسات أخرى تنوب عنها دورها في التربية والتعليم.

– كما لاحظنا كذلك أن نظرية بيير بورديو Pierre bordieu أنسب إلى تحليل موضوع العنف المدرسي وخاصة العنف الرمزي من خلال معاودة الإنتاج لأن الممارسات العدوانية التي يقوم بها التلاميذ داخل القسم من سلوكات عنيفة مع التلاميذ ماهي إلا إعادة للسلوكات التي تأثر بها التلميذ خارج المؤسسة بحيث تعمل المدرسة على إعادة إنتاج العنف المتواجد داخل المجتمع أي أن نشاط تربوي سواءا كان يهدف إلى معاودة نموذج التعسف الثقافي...[1]

فالممارسات التي يقوم بها التلاميذ من كتابة على الجدران أو على الطاولات والكلام دون استئذان أو إثارة الفوضى والوقوف داخل القسم والخروج دون إذن المعلم كلها تعبر عن مختلف أشكال العنف الرمزي ،بالاضافة الى دور تباين الانتماءات الجهوية بين تلاميذ الجنوب وغيرهم تلعب دورا كبيرا في نقل ثقافة العنف الرمزي وتمثيله من خلال تباين اللهجة واللباس الجهوي والثقافة الفرعية .حيث شكل هذا التصادم الجهوي انتشار العنف الرمزي بين تلاميذ الجنوب والمناطق المجاورة لها .

9- صعوبات الدراسة.

لا تخلو أي دراسة علمية من صعوبات مهما كانت نوعها و يمكن حصر أهم العوائق التي واجهتنا أثناء قيامنا بدراستنا فيمايلي :

تعهد ثانويات (حاسي مسعود ، حاسي رمل) بإعطائنا المعلومات و البيانات اللازمة حول العنف المدرسي مقابل عدم إعطائنا أي وثيقة رسمية نظرا لحساسية الموضوع .

وجدنا صعوبة كذلك في إسترجاع الإستمارات الموزعة على فئة الأساتذة و فئة التلاميذ.

[1]- بيير بورديو ، **العنف الرمزي (في الأصول علم الاجتماع التربوي)**، ترجمة نظير جاهل، الطبعة الأولى، 1994، ص 87.

وجـدنا كـذلك قيـام بعـض المـدراء و مستـشاري التوجيـه و مـوظفي الإدارة بإخفـاء بعـض حقـائق العنـف المدرسـي بـشكل فيـه تـستر عـن الموضـوع و إخفائـه داخـل ثانويـات الجنـوب (غرداية و ورقلة ، الأغواط)

و مـن ضـمن الـصعوبات التـي واجهتنـا ، دخـول الثانويـات المنتـشر فيهـا العنـف المدرسـي بكثـرة ,و خاصـة ثانويـات المنـاطق الـصناعية (حاسـي رمـل ، حاسـي مـسعود و غرداية)

وكـذلك صـعوبة الحـصول علـى احـصائيات وزاريـة دقيقـة حـول اكتظـاظ الاقـسام نظـرا لحساسية الظاهرة .

الفصل الثاني

العنف المدرسي و اختلالات المدرسة الثانوية

مدخل

المبحث الأول : العنف المدرسي

1. مفهوم العنف
2. أنماط العنف و أشكاله
3. نظريات العنف
4. تعريف العنف المدرسي
5. مظاهر العنف في المجتمع الجزائري
6. أسبابه و أشكاله
7. ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري
8. العنف عند الطفل الجزائري

المبحث الثاني : اختلالات المدرسة الثانوية

1. المدرسة كمفهوم سوسيولوجي
2. المدرسة الثانوية
3. خصائص العلاقة بين المعلم و المتعلم
4. واقع التعليم الثانوي
5. الأزمة الهيكلية للمدرسة الثانوية

ملخص :

المبحث الأول

العنف المدرسي

المبحث الأول :العنف المدرسي

1. مفهوم العنف :

يشير العنف منذ الوهلة الأولى الى معاني الخوف أو التخويف، ويعد من أهم الظواهر الإجتماعية التي استقطبت اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة في جل العلوم الإنسانية، وقد احتل حيزا من الجهود في التعريف به وتحديد طبيعته وتوضيح جوانبه.

1-1- أصل كلمة العنف :

عرف العنف على أساس أنه التأثير على الفرد وإرغامه على العمل باستعمال القوة أو التهديد وهو عملية الإيذاء باليد أو اللسان سواءا بالفعل أو بالكلمة وهو ظاهرة اجتماعية واقعة في المجتمع.

أصل كلمة (violence) من الكلمة اللاتينية (violentia) التي تعني السمات العنيفة والحشية والقوية في آن واحد، فأصل الكلمة هي (violar) التي تعني العمل الخشن أو انتهاك ومخالفة كل ما هو قانوني، كما ارتبطت هذه الكلمة (vis) التي بدورها تعني القوة واليأس [1].

فهو إذن " نقيض السلم والنظام حيث يفكره وجعله موضوع شك".[2]

العنف والتدنيس هذه الكلمات ترتبط بكلمة "فيس" التي تعني القوة والقدرة على استعمال العنف الجسدي.

أما في اللغة اليونانية نجد كلمة "إيس" ، "is" تعني العضلات والقوة الحيوية أي استعمال القوة التي يتم من خلالها إرغام الآخرين.

---

[1] -Englapidiauniversallais, Microsoft 2000.

[2] - Michaud, Yves, **la violence**coll que- sais-je 3ed p.u.F.France p 3

و يوضح المعجم الفلسفي مفهوم العنف بأنه كل فعل مضاد للرفق و مرادف للشدة و القسوة ، كما جاء مفهوم العنف في معجم قاموس علم الاجتماع بأنه سلوك لا عقلاني مؤذي و غير متسامح.[1]

نستنتج بأن العنف هو شكل من أشكال الظلم والتخلف الفكري والعقائدي، بالنسبة للممارسة، حيث يتحول هذا العنف إلى قوة وسلوك مدمر يملك من خلاله الفرد قوة عنيفة تظهر في كل من مجالات الحياة منهاما هو مادي ومنها ما هو معنوي.

1-2- تعريف العنف :

يعرف خالص جلبي العنف على أنه :" طيف متحرك من الإمكانيات والسلوك يتأرجح من الفكرة إلى الفعل"[2].

العنف من الظواهر العويصة التي على عالم الإجتماع تعريفه وهذا لأنه " ظاهرة تنمو في ظل غياب التضامن والتماسك الإجتماعي بين المجتمعات الإنسانية وبين الأفراد".[3]

العنف ظاهرة لا يمكن فصلها عن مفهوم العدوان الذي يعتبر أقصى حدود العنف ,فكلمة العنف حسب علماء الإجتماع هي نفسها كلمة العدوان باعتبارها سلوك يهدف من ورائه الى إصابة الآخرين بالأذى سواءا جسديا أو معنويا أو نفسيا. فالقتل والضرب والإغتصاب بشتى أنواعه أمثلة حسية لأعمال العنف دون أن ننسى أعمال الحرب والدمار التي شهدها العالم بأسره ,و العنف هو استخدام القوة والضغط بصورة غير شرعية أو قانونية من شأنه التأثير في إرادة الفرد.[4]

في القاموس الفرنسي المعاصر" Robert" يعرف على أنه :

---

[1]- بوودن عبد العزيز ، **حماية الأطفال المعرضين للخطر** ، مجلة الطفولة و التنمية ، الإمارات ، العدد التاسع ، مجلد الثالث ، 2003 ، ص 163.

[2]- خالص جلبي ،**سيكولوجية العنف وإستراتيجية الحل السلمي** ، دار الفكر العربي، دمشق، ط1، 1988 ص 136.

[3]- Edition , Economie et haumanisme , **violence et société**, les editions ou Vrie Paris , 1969, pp.83-84.

[4]- فريد حاجي وآخرون ، **العنف في الوسط المدرسي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، العدد 33 ، بدون سنة ص 16.

1- التأثير على الفرد أو إرغامه على العمل دون إرادته وذلك باستعمال القوة واللجوء إلى التهديد.

2- العنف هو الفعل أو العمل الذيمن خلاله يمارس العنف.

3- هو القوة القاهرة للأشياء.

4- إستعداد طبيعي للتعبير عن العنف ضد المشاعر والعواطف.

5- السمات العنيفة لفعل ما [1].

و العنف ظاهرة اجتماعية عالمية تتعدى الحدود الجغرافية و الثقافية و السياسية للبلدان على اختلاف حدودها و أشكالها من بلد لآخر و هو اعتداء جسدي و معنوي و نفسي من قبل جهة تتمتع بسلطة مادية أو معنوية على جهة أخرى [2].

العنف هو: " نمط من أنماط السلوك، ينتج من حالة إحباط ويكون مصحوبا بعلاقات التوتر و يحتوي على نية مبنية لإلحاق ضرر مادي أو معنوي للكائن الحي".[3]

كما عرف العنف بأنه " القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين وخيراتهم" فردا أو جماعات بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت أو التدمير والإخضاع والهزيمة.[4]

ويعرف د. سناء سليمان العنف قائلة :" هو ضغط مادي أو معنوي الأذى بالأفراد أو الممتلكات وهو لجوء للقوة بقصد إرغام الآخرين على اتخاذ مواقف لا يريدونها".

أ/ المعنى السوسيولوجي للعنف : في البداية يجب أن نميز بين الأفعال العنيفة و أفعال العنف، فالعنف صفة والفعل العنيف هو ما يتصف بهذه الصفة، كما أن فعل العنف من

---

[1] -Robert (p), **dictionnaire le robert , an alphabétique de la langue**. Français société du ouveaulvire, s, paris 1978, p 2079.

[2]- لبنى العكروش ، **البحث العلمي في معالجة ظاهرة العنف في الأردن**,وقائع المؤتمر الثالث للبحث العلمي في الأردن ، الجامعة الأردنية ، بدون طبعة ، 2008 ، ص 212.

[3]- فريد حاجي وآخرون، المرجع السابق ، ص 16.

[4]- جمال معتوق، المرجع السابق، ص ص 18، 24.

ناحيـة أخـرى فعـل ينتمـي إلـى فئـة معينـة أو نمـط مـن الأفعـال لا تتلـوى فـي المـدى مـع الأفعال العنيفة.

ويمكـن تعريـف العنـف كـذلك بأنـه:" أي فعـل لـه نتـائج أو مقـصود بـه نتـائج ضـارة أو مؤذيـة أو مدمرة.

ويعـرف ريمـون العنـف:" كـل مبـادرة تتـدخل بـصورة خطيـرة فـي حريـة الآخـر وتحـاول أن تحرمـه حريـة التفكيـر والـرأي و التقريـر وتنتهـي خـصوصا بتحويـل الآخـر إلـى وسـيلة أو أداة من مشروع يمتصه ويكتنفه دون أن يعامله كعضو حر وكفؤ".[1]

إشكالية العنف موضوعا سوسيولوجيا:

إن مقارنـة ظـاهرة العنـف فـي المجتمـع الجزائـري ليـست مجـالا غيـر قابـل لإعـادة التـشكيل والتغييـر أو شـيئا ثابتـا متحجـرا علـى الـدوام وفـق منطـق معرفـي تبريـري لهيبـة سـلطة مـا فـي الحقـل الإجتمـاعي الجزائـري فهـي فـي نظـري فـي تـصور مـستمر مـع تطـور الحيـاة الإجتماعيـة ذاتهـا و تنـوع فـي محتواهـا وأشـكال تظاهراتهـا الكميـة والنوعيـة. ومـن هـذا المنطلـق لا يمكـن أن نفـصل إشـكالية العنـف فـي موضـوع سوسـيولوجيا العنـف وذلـك بكـل مـا يعتمـد عليـه هـذا الـنمط مـن التحليـل مـن جهـاز مفهـومي ومـن توجيـه نظريتـه ومنهجيتـه المتداولـة، ذلـك أننـا حاولنـا أن يظـل التوجـه التحليلـي العـام لهـذه المقاربـة متفتحـا علـى فـضاءات معرفيـة نظريـة ومنهجيـة أوسـع ، رغـم إطـاره التخصـصي الموجـه وهـو مـا سـميناه آنفـا بـذلك المنظـور الـسوسيولوجي المتعـدد الأبعـاد، غيـر أننـا نـود التأكيـد علـى مـسألة تحديـد المفـاهيم التـي تناولناهـا ، وبالتـالي لقـد ظهـر العنـف مـرتبط ارتباطـا لا تنفـصم عـراه عـن فعـل (الجزائـريين الفـردي والجمـاعي. فـالعنف وهـو القـائم فـي كـل منهـا كـضغط يعـشق آليـات تكامـل الفـرد مـع الجماعـة والكـامن فـي معظـم الفعاليـات الاقتـصادية والعنـصر المحـرك

---

[1]- فيليب برنو و آخرون، **المجتمع والعنف**، ترجمة الأب إلياس زملاوي، المؤسسة الجامعية للدراسات ، بدون مكان نشر ، ط02، 1985 ص 142.

لكثير من حالات التحولات الثقافية أو الانتقال من نمط إجتماعي إلى آخر، هذا العنف تختلف تجلياته المادية والرمزية و لا ينكر في حياة المجتمع الجزائري.[1]

وترتبط مشكلة العنف في المجتمع الجزائري على نحو وثيق بممارسة (صراع الفئات أوالعصب) وبإستراتيجية حركة التغيير الإجتماعي، وهي تمس مباشرة المصالح الأساسية للفئات والعصب وتخص بالتالي مصير كل شخص والمجتمع الجزائري برمته).

ومن ثم فالعنف ليس حادثا عابرا (ومؤسفا، من حوادث الإنسان وحسب بل يندرج في وضع مألوف من التوترات والمجابهات لأن العلاقات الإنسانية عادة ما تقوم على أرضية من الصراع والتناقضات وعلاقات القوى. فالعنف يكمن فيها كتهديد دائم، وبهذا نجمع على أن العنف في المجتمع الجزائري يشكل حالة من الصراع الدائم وأن ذلك تمهيد ضروري لمحاولة صياغة تعريف يكون على أكبر جانب ممكن من التكامل).[2]

فالعنف مهما تعددت اللغات التي يجيء بها فهو يدل على سلوك يهمل في طياته معنى واحد هو الشدة والقسوة والقوة مهما كان هدفه أو دوافعه[3].

1-2-1 تعريف العدوان :

يشير علماء الإجتماع إلى العنف كظاهرة خارجة عن تكوين الأفراد، نجد علماء النفس يميلون لاستعمال مصطلح العدوان بدلا من العنف وذلك للدلالة على أنه غريزة تدخل في تكوين الإنسان وكثيرا ما يستعمل كل من المصطلحين للدلالة على نفس المعنى وهو ما نلاحظه من خلال التعريفين الذي تقدمه (M.Grawitz) حول مصطلح العدوان (Agression)

---

[1]- علي سموك، **إشكالية العنف في المجتمع الجزائري من أجل مقاربة سوسيولوجية**، مختبر التربية الإنحراف والجريمة والمجتمع ، جامعة عنابة ، 2006، ص 312.

[2]- نفس المرجع ، ص 313.

[3]- مزور بركو، **العنف عند الأطفال وأشكال العقاب الممارس على الطفل العنيف**، المكتبة العصرية للنشر ولتوزيع ، مصر، طبعة أولى، 2010، ص 05.

تجلي العدائية أو العدوانية (agressivité) ، فالعدوان فعل أو سلوك في حين العدائية ميول لهذا السلوك ، وتعرف بأنها ميول إلى الدفاع عن النفس أو تأكيد باستعمال العنف[1].

وبالتالي العدوان والعنف يأخذان نفس المعنى.

1-2-2 الفرق بين العنف والعدوان :

العدوان غريزة خاصة بالإنسان وهو نتيجة لاحباط ما.

العدوان سلوك يمكن أن يظهر دون أن يكون هناك أي حافز أو تحريض.

العدوان أساسي لدى الكائنات الحية تسمع له بتحقيق رغباته المختلفة إذن من خلال هذا الغرض فإننا نضع مجموعة من التعاريف خاصة بالعنف والعدوان على أساس أن العنف هو صور العدوان يعتمد على القوة والعدوان كذلك اشتمل هدفها إلحاق الضرر بالغير.

تفضيل علماء النفس مصطلح العدائية إنما للإشارة إلى أنها غريزة فطرية تابعة للإنسان ويستعملون مصطلح العنف للدلالة على السلوك الإجتماعي باعتباره ظاهرة سوسيولوجية.

2- أنماط العنف:

وضع فيفيوركا (Wiviorka) في كتابه Société et terrorisme والذي نشر سنة 1988 نمطين للعنف وهما :

أ- عنف خاص.

ب- عنف جماعي.

قسم فيفيوركا العنف الخاص بدوره إلى نوعين هما:

1- **عنف إجرامي**: ويشمل كل من القتل العمدي، الضرب، الجرح العمدي و الغير العمدي والعنف الجنسي بشتى أنواعه.

---

[1] -Grawitz madeleine, **Lexique des sciences sociales**, bed .Dalloz Paris , 1994, p 10.

2- **عنف لاإجرامي** : يتمثل في الحوادث بأنواعها المختلفة بما فيها حوادث السيارات على جانب الإنتحار والشروع في عملية الإنتحار[1].

ومن بين أنماط العنف :

2-1- العنف الفردي:

يكون هذا العنف من إنتاج الفرد الفاعل، يرمي إلى إلحاق الأذى بغيره، سواءا كانوا أفرادا أو جماعات، يمكن تصنيف هؤلاء الأفراد الذين يجنحون إلى السلوك العنيف إلى ثلاثة فئات :

أ- **الفئة الأولى** :وهم الأشخاص الذين يصبح العنف جزءا أساسيا من سلوكهم وهم ضمن فئات يطلق عليها لفظ "المتطرفين".

وهناك فئة أخرى يطلق عليها لفظ ذو الخلق المتسلط لأن لديهم اتجاهات معينة، نحو التسلط والسلطة ، وينقسمون إلى الإنتحاريين ، يمتاز هذا الشخص المتسلط بشخصيته السادومازوخية[2].

ب- **الفئة الثانية** : تستعمل العنف لتعزيز ذاتها أمام الآخرين، وأمام نفسها حيث تتشابه هذه الفئة إلى حد بعيد مع الفئة الأولى في أهدافها إلا أن العنف في هذه الفئة يملك دور الإحتفاظ على الدور الذي خصصه المجتمع للفرد.

ج- **الفئة الثالثة** : هذه الفئة تميل إلى الانفعال في المواقف الإجتماعية وعدم القدرة على تحمل الضغوط التي تثيرها مواقف الحياة المختلفة.

---

[1] -Fisher Gustave Nicolas , opcit , p13

[2]- عزت سيد إسماعيل ،**سيكولوجية الارهاب وجرائم العنف**, منشورات السلاسل الكويت ,1988، ص 124.

2-2- العنف الجماعي :

العنف الجماعي يترك فيه مجموعة من الأفراد، ضد مجموعة أخرى أو أفراد آخرين عرف (Baron) العنف الجماعي " على أساس أنه لا ينشأ من الفراغ وإنما يتواجد نتيجة البيئة الإجتماعية التي ساعدته على الظهور"[1].

2-3- العنف الجسدي :

و يتمثل في استخدام القوة الجسدية من أجل السيطرة و الإيذاء و إلحاق الضرر بالآخرين من خلال الضرب و الجرح تاركا آثار جسدية و نفسية يصعب تجاهلهما و هو الفعل المؤدي إلى أضرار جسدية على الطفل مثل الضرب أو الحرق بأجسام ساخنة [2].

2-4- العنف المعنوي:

يفسر علماء الإجماع الكلمة بأنها سلوك عدواني من ورائه إصابة الآخرين بالأذى المعنوي والمتمثل في الكلام الجارح أو الملاحظة العنيفة والدنيئة يكون هذا الكلام سلاحا خطيرا لدى الفرد الذي يمارس هذا النوع من العنف حيث يستعمل فيه الكلام أو اللسان وهو لفظي بترك آثار نفسية على الضحية ويكون عن طريق السب والتحقير والتجريح.

2-5- العنف الرمزي :

هو العنف الذي يعتمد على الإشارات والرموز بالنسبة لضحيته، لأنه يخلق آثار نفسية عميقة ونجد هذا النوع من العنف يستعمل داخل النسق السياسي من قبل المحللين السياسيين والعنف الرمزي هو ضمني لا يصرح به وإنما يمكن استنتاجه من طبيعة أنماط السلوك وحسب "Bourdieu" الذين يمارسون العنف هم أفراد ضائعون داخل النسق المسيطر عليهم وهو ما يسمى العنف الرمزي.[3]

---

[1]- عزت سيد إسماعيل ، المرجع السابق، ص 120.
[2] لبنى العكروش,المرجع السابق ، ص 215 .

[3]-Pierre Bourdieu, opcit , p 21.

أنواع العنف :

يعتمد شكل العنف على المحيط أو الوسط الذي يحدث فيه وبناء عليه لا يمكن تفصيل ذلك كما يلي :

1/- العنف الأسري :

هو أحد أشكال السلوك العدواني الذي ينتج عنه وجود علاقات غير متكافئة في إطارات تقسم الأدوار بين الرجل والمرأة داخل الأسرة ومكانة كل فرد من أفراد الأسرة تبعا للنظام الاجتماعي والاقتصادي السائد في المجتمع ، ويعرف العنف الأسري أيضا بأنه ردود الأفعال المباشرة وغير المباشرة التي توجه نحو أفراد الأسرة بهدف إيقاع الأذى النفسي أو اللفظي أو الجسدي عليه.

2/- العنف المدرسي :

ويعرفه أبو علياء :" بأنه مجموع الممارسات البدنية والنفسية الايذائية التي تقع على الطلبة أو المدرسين أو الممتلكات في المؤسسات التعلمية.

3/- العنف الصحي :

أو يقصد به حرمان الفرد من التمتع بظروف صحية مناسبة، وعدم مراعاة القواعد العامة في توفير الخدمات الصحية والتغذية المطلوبة.[1]

4/- العنف الرياضي :

ويقصد به العنف والشغب الذ يحدث في ساحات الملاعب أو الناتج عن نتائج الألعاب الرياضية.

---

[1]- بسام هلال منور الحربي، **العوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدينة المفرق** ,أطروحة الدكتوراه في علم النفس الإرشادي، الجامعة الأردنية 2009، ص ص 20-21.

5- العنف الجامعي :

ويقصد به العنف الذي يحدث داخل الحرم الجامعي بين الطلبة والذي قد ينتج عنه أضرار في ممتلكات الجامعة ومرافقها[1].

أشكال العنف المدرسي :

هناك 03 أنواع للعنف في الإطار التربوي :

1- عنف رد فعلي :

سلوك عنيف لطلاب ليسوا عنيفين بطبعهم ، لكن وقوعهم في مشكلة معينة تثير لديهم رد فعل عنيف.

2- عنف إشباعي :

تصرف عنيف كوسيلة لإشباع الإحتياجات.

3- **عنف بهدف العنف فقط :**

وهو عنف يقوم به نوعين من الطلبة :

أ/ طلبة ذو مشاكل عاطفية، عقلية أو نفسية.

ب/ طلبة هم حصيلة عنف في بيئتهم[2].

وتوصلت دراسة أجراها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية 1998 للتعرف على مدى إنتشار العنف في المدارس الحكومية إلى العديد من أشكال العنف سلكها أفراد العينة ومنها ما يلي :

- ضرب الطلبة باستخدام أداة.
- الإعتداء الجسدي على الطلبة بدون إستخدام أداة.
- الشتم والتحقير اللفظي للطلبة.

---

[1]- نفس المرجع ، ص 21.

[2]- جبارة أيمن ، **العنف ومشاكل الإنضباط في المدرسة**، المقدس ، 1998، ص 75.

- تخويف وتهديد الطلبة لفظيا.
- الإزعاج وتعطيل الدرس.
- رفض وتحدي أوامر المعلم.
- الشجار مع الآخرين[1].

أشكال العنف:

يظهر العنف بأشكال كثيرة منها :

البسيط الذي لا تتعدى آثاره غضب الآخر ومنها الشديد الذي يصل إلى إنهاء حياة الآخر، فأخذ قطعة حلوى من طفل صغير بدون رضاه عمل من أعمال العنف كذلك جرح شعور الآخرين بفعل ما غصبا منه وتتدرج أفعال العنف شدة لتشمل إلحاق الأذى بالآخرين عن طريق إستعمال القوة البدنية أو بواسطة الأدوات المناسبة لمثل هذه الحالات إلى أن تصل أقصى درجات الشدة بقتل الآخر كفرد، أو كجماعة كما يحدث في حالات الحروب، ونظرا إلى هذا التفاوت في درجات العنف فإن الذين اهتموا بدراسته على مستوى الفعل أو الظاهرة.[2]

يمكن أن يظهر العنف بين الأفراد في عدة أشكال منها :

- **العنف الجسدي** :

حيث يشترك في الإعتداء على الآخرين سواءابإستخدام أداة أو بدونها ومن أمثلته الضرب والدفع وغيرها.

- **العنف الرمزي** :

وهو الذي يمارس فيه سلوك ما يرمي إلى تحفيز الآخرين أو إستفزازهم كالإمتناع عن رد السلام أو تجاهل الفرد والإزعاج من خلال الإستهزاء والسخرية من خلال الحركات أو النظرات.

---

[1]- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية ، **مدى إنتشار العنف المدرسي في المدارس الحكومية** ،أسبابه والعوامل المؤثرة فيه ، عمان ، الأردن ص 35.

[2]- رضا محمد جواد ، **ظاهرة العنف في المجتمعات المعاصرة**، مجلة علم الفكر المجلد رقم 5 ، 2001 ص 25.

- **العنف اللفظي :**

وهو الذي يقف عند حدود الكلام ومن أمثلته الشتائم والتهديد وإطلاق الصفات غير المناسبة وقد يكون العنف فرديا حيث يسعى الفرد إلى إلحاق الأذى بغيره من الأفراد والجماعات والأشياء وقد يكون جماعيا حيث تسعى جماعة إلى إلحاق الأذى بغيرها من الجماعات والأفراد[1].

- وقد توصلت دراسة أجراها المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية سنة1998 للتعرف على مدى إنتشار العنف في المدارس الحكومية إلى العديد من أشكال العنف سلكها أفراد العينة ومنها ما يلي [2] :

3- نظريات العنف :

3-1- النظرة الفرويدية للعنف :

يمكن أن ننطلق من فرويد " Freud" لأنه هو الذي أسس هذه المدرسة في حديثه عن وجود غريزتين في الإنسان هي Eros والثانية thanatos أو ما أسماه بغريزة الموت والحياة و هما القوتين اللتين تكمنان وراء غريزة الجنس قائلا بأن : " دافع الموت متصل بدافع الحياة" [3]

و العدوان طاقة لا شعورية داخل الإنسان ، فلا بد من التعبير عنها سلوكيا ليتم ذلك فلا بد من إثارة خارجية تستحث الطاقة العدوانية الغريزية على التعبير عن نفسها ، و إما أن يكون العدوان مباشرا (أي سلوك موجه نحو مصدر التهديد) أو (الإثارة بشكل مباشر) أو عدوانا بديلا (أي سلوك موجه نحو مصادر بديلة لمصدر الإثارة في حالة تعذر الاعتداء عليه) و إما أن يكون عدوانا خياليا و ذلك من خلال مشاهدة أفلام العنف و

---

[1]- ياروديوفيف، **ناظر المدرس ومدرسوها يعالجون مشكلات النظام المدرسي، التعليم في ضوء التجارب** ، ترجمة محمد عاشور ، نيويورك دار النهضةالعربية ،القاهرة 1965، ص114.

[2] -Encyclopédie universalisFrance..Sait 1995.

[3]- مصطفى عمر التير ، **العنف العائلي**، مركز الدراسات والبحوث ، الرياض ط1، 1997، ص 30.

الجريمة و التوحد مع شخصيات المعتدين و بما أن نظرية التحليل النفسي تتعامل مع العدوان بوصف استجابات غريزية تقترح أنه ليس بالإمكان إيقاف العدوان أو تقليله من خلال تجنب الاحباط بمعنى آخر فالمحلل النفسي يعتقد أنه لا يوجد طريقة فعالة في معالجة العدوان و لكن ما يستطيع المعالج عمله هو تحويل العدوان أو توجيهه نحو أهداف بناءة بدلا من الأهداف التخريبية [1].

2- المدرسة السلوكية :

يشير لورانز " إلى أنه بالإضافة إلى وجود غريزة للمقاتلة فإن كل الكائنات لديها صورة من الكف و الضبط تحول بينها و بين مهاجمة الآخرين من نفس نوعه .

كما يأخذ هذا العالم lorenz و أتباعه التركيز على العدوانية عند الحيوانات أكثر من دراسة الإنسان" [2].

كما أكدت نظريات التحليل النفسي على عوامل الوراثة، سلطت النظريات التي ينطوي تحت ما يمكن تسميته ، بالمدرسة السلوكية على المتغيرات الموجودة في البيئة فالعوامل الإجتماعية تشغل حيزا كبيرا منها، حيث تطورت نظريات هذه المدرسة كأحد ردود الفعل على ما تدعو إليه نظريات التحليل النفسي، لذلك فإن المحاولات الأولى لتطوير نظريات المدرسة السلوكية على المتغيرات الموجودة عل ى البيئة فان العوامل الإجتماعية تشغل حيزا كبيرا منها، حيث تطورت نظريات هذه المدرسة كأحد ردود الفعل على ما تدعو إليه نظريات التحليل النفسي، لذلك فإن المحاولات الأولى لتطوير نظريات المدرسة السلوكية ، قامت على توجيه النقد لمدرسة التحليل النفسي وبيان جوانب ضعفها وجمعت لهذه النظرة عدة انتقادات من بينها العالم "Mormor" أساسها أن أصحاب هذه المدرسة لا يملكون أية أدلة بأن الإنسان يملك غريزة خاصة بالعدوان وذلك لأن الإنسان كغيره من

---

[1]- لبنى العكروش ، المرجع السابق ، ص 210.
[2]- جمال معتوق ، المرجع السابق ، ص 212 .

المخلوقات يولد وهو يملك إستعدادا للسلوك العدواني والعنيف إلا أن عملية إخراج هذه الغريزة تتوقف في أغلب الأحيان على عامل خارجي أكثر منه داخلي[1].

أما "Montagner"، إنتقد أصحاب هذه المدرسة معللا ذلك بعدم تقديم أية أدلة تدعم نظريتهم وآرائهم دون أدنى شك.

أما نظرية التعلم، والتي ظهرت في السنوات الأخيرة والتي تشير إلى أن العدوان عبارة عن سلوك مثله مثل السلوكاتالإجتماعية التي يتم إكتسابها من طرف الإنسان أين أشار "Bandura"

في كتابه " أن السلوك العدائي وأنماطه يتم تعلمهم واكتسابهم من طرف الفرد بعد احتكاكه بمجتمعه"[2].

كذلك ، فإن غالبية المنتمين لهذه المدرسة يوجهون عناية كبيرة للبحث الأمير يقي وجزء كبير من الباحثين وخصوصا من علماء النفس إلتجؤوا إلى التصميمات التجريبية ولصعوبة إجراء التجارب في هذا المجال فإن العينة تتألف في غالب الأحيان من الأطفال وحتى تقل أعمارهم عن سن المدرسة[3].

3-3- التفسير الإيتولوجي:

- يؤكد كثير من الباحثين أن العنف جزء أساسي في طبيعة الإنسان و إنه التعبير الطبيعي لعدة غرائز عدوانية مكبوتة ، وان أي محاولة لكبت عنف الإنسان ستنتهي بالفشل ، بل إنها تشكل خطر النكوص الاجتماعي ، فلا يمكن للمجتمع الإنساني أن

---

[1] - Lorenz Konard, **L'agression : une histoire naturelle du mal**, traduite d'Allemand par Vilma, Fritsh, Paris, Flammarion, 1969, p p 54 -55.

[2] -Bondura Albert, **L'apprentissage social**, traduite par Jean, Arondal Bruxelles ierremarolago, 1973, sans page.

[3]- مصطفى عمر التير ، المرجع السابق ، ص 31.

يستمر دون التعبير عن العنف ، لأن كل العلاقات الإنسانية و نظم المجتمع و روح الجماعة يحركها من الداخل هذا الشعور بالعنف .

و من الملاحظ هنا أن هذه النظرية تلتقي مع النظرية الماركسية و نظرية التحليل النفسي ، حيث تتفق هذه النظريات على ان السلوك العنيف و العدوان هو من الطبيعة الإنسانية ولا مفر منه ، بل هو جزء من كيان الإنسان ، كما أن هذه النظريات تتصف بالتشاؤم و تنظر إلى العنف و العدوان أنه فطري يولد مع الإنسان و لا يمكن كبته أو إزالته .

و من أنصار هذا الإتجاه. الاتجاه الإيتولوجي ."روربت أديري "و ديزموند موريس " و "كوارادلورانز" فهم يرون بأن العنف سلوك عدواني و أن العنف الذي نلاحظه فيما حولنا هو تعبير لا مفر منه لهذا الدافع الغريزي ، أي مصاحبته لا مفر منها لحالة الإنسان و تكوينة ، فحسب تصورهم أن الأنسان مخلوق عدواني بالغريزة ، وأن هذه الخامسية الغريزية للعنف هي المسؤولة عن العنف الفردي و الجماعي الذي يمارسه الإنسان[1] .

3-4- مدرسة التنشئة الإجتماعية أو نظرية التعلم الاجتماعي :

معظم السلوك العدواني متعلم من خلال الملاحظة و التقليد ، حيث يتعلم الأطفال السلوك العدواني بملاحظة نماذج و أمثلة من السلوك العدواني يقدمها أفراد العائلة و الأصدقاء و المعارف و الأفراد الراشدون في بيئة الطفل ، وهناك ثلاث مصادر يتعلم منها الطفل بالملاحظة و هي التأثير الأسري و تأثير الأقران و تأثير النماذج الرمزية كالتلفزيون .

و يفسر " باندورا " أثر التقليد و النموذج على العدوان بأن الطفل يتعلم إستجابات جديدة من النموذج ، وهذا يؤدي إلى تقليد و محاكاة هذا السلوك الجديد و أن رؤية الطفل

[1] - جمال معتوق ، المرجع السابق ، ص 205 - 206

للسلوك العدواني للكبار يضعف من أثر الكف الذي يتعرض له الدافع العدواني الكامن في نفسه فينطلق سافرا دون قيد أو عقبة .

– يقلد الطفل نماذج السلوك العدواني الصادرة عن أشخاص ذوي مركز إجتماعي عال ، حيث يرى أن هناك أشخاصا مهين في حياة الطفل مثل الوالدين و المدرسين و الرفاق .....[1]

3-5 نظرية الثقافة الفرعية أو الخاصة :

تطورت نظرية الثقافة الفرعية للعنف من خلال بحوث أجريت على سلوك العنف الإجرامي لدى فئات من المجتمع تقطن في الأحياء الفقيرة و تتخذ العنف وسيلة لتحقيق أهدافها بحيث يتحول العنف لديها إلى أسلوب حياة تنظمه قواعد خاصة للثقافة و قدم " مارفن و لفجائع " MORVNWQLFGANG

نظرية عن الثقافة الفرعية عام 1967 و تذهب هذه النظرية إلى أن الإتجاهات نحو العنف تختلف بشكل كبير من جماعة إلى أخرى داخل المجتمع نفسه ، ويرى "وولفانج" أن هناك ثقافة فرعية للعنف تظهر بشكل واضح بين الأقليات الإثنية و الطبقات الدنيا في الولايات المتحدة الأمريكية ، و تتميز هذه الثقافة بأنها إتجاهات إيجابية نحو العنف و إن هذه الاتجاهات تشجع على ظهور سلوك العنف في كثير من الظروف ، و نجد أن الأعضاء الذين ينتمون إلى ثقافة العنف يفضلون أسلوب الخشونة و يشجعون السلوك العدواني بين الذكور .

وتعد نظرية الثقافة الفرعية للعنف من النظريات الحديثة و هي مزيج للعديد من المقاربات النظرية العلمية في كل من علم الاجتماع علم الإجرام و علم النفس .

---

[1] - نفس المرجع ، ص 236

و تركز نظرية ثقافة العنف على افتراض أساسي مؤداه أن سلوك العنف يعد نتيجة مباشرة لتبين قيم الثقافة الخاصة للعنف[1] .

4- تعريف العنف المدرسي ومظاهره :

ليس هناك تحديد دقيق وشامل وجامع للعنف المدرسي وإنما هناك تحديد إجرائي[2].

4-1- التعريف الإجرائي للعنف المدرسي :

يمكن تحديد المفهوم الإجرائي للعنف المدرسي في هذا البحث على أنه التصرفات العنيفة من التلاميذ اتجاه التلاميذ أو من التلاميذ اتجاه المعلمين أو من التلاميذ اتجاه المدرسة وبمعنى آخر هو مجموع السلوك الغير مقبول إجتماعيا ، بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، ويحدد في العنف المادي كالضرب والمشاجرة، والسطو على الممتلكات المدرسية والتخريب داخل المدارس والكتابة على الجدران والإعتداء الجنسي والقلق والإنتحار وعمل السلاح الأبيض والعنف المعنوي كالسباب والشتم والسخرية والإستهزاء والعصيان وإثارة الفوضى بأقسام الدراسة.

4-2- تعريف العنف المدرسي :

يعرف Shidlerشيدلر العنف المدرسي على أنه :" السلوك العدواني اللفظي و غير اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة"[3].

والعنف لم يعد قاصرا على الأسرة وحدها فحسب بل اتسع ليشمل المدرسة أيضا باعتبارها جزءا من المجتمع وأصبح العنف المدرسي ليس قاصرا على مجتمع دون آخر

---

[1] - نفس المرجع ، ص 283 - 284

[2]- برنامج اليوم الدراسي، **المخصص لعرض نتائج فرق البحث بقسم علم الإجتماع**، جامعة الجزائر-2- 10 ماي ، 2006.

[3]- أحمد حويتي، **الفكر الشرطي**،مرجع سابق، ص 19.

بل هو موجود في كل المجتمعات سواءا كانت صناعية أو نامية وكذلك في المناطق الريفية والحضرية داخل المجتمع الواحد[1].

- وفي إطار الحديث عن العنف في المدرسة ، يمكن الإستناد إلى مفهوم العنف كما جاء في القاموس الفرنسي "Robert" على أنه" إستعداد طبيعي للتعبير عن العنف ضد المشاعرأو العواطف" لأن العنف الذي يقوم به التلاميذ في إطار المدرسة ما هو إلا إنعكاس ظاهر لعدم توافق الحياة الإجتماعية التي يريدونها مع الحياة المدرسية المعاشة.

4-3- القانون المدني :

يمثل العنف كل الضغوطات التي تمارس ضد الإنسان الحر لإرغامه على فعل ضد إرادته[2].

والعنف بالنسبة للقانون مرادف للسلم والعدالة والحرية والتوازن بين الفرد و عالمه النفسي، الإجتماعي ، إنه العلاج العام الحقيقي للإنسان المذل والمهان و المستغل.....العنف بالنسبة لقانون تصرف للإنفعال (Catharsis) إنه فعل لإعادة للإنسان[3].

4-4- مظاهر العنف المدرسي :

يأخذ العنف المدرسي صورا ومظاهر حيث تختلف المواقف والظروف التي يمر بها المتعلم المنتج لهذا السلوك، كوسيلة للتعبير عن الرفض والغضب والسباب والضرب والشتم، نتيجة عن تلك الطاقة الكامنة داخل الفرد والتي لا تظهر إلا بتأثير مثيرات خارجية، وهي مثيرات العنف وهذه السلوكيات تكون بين التلاميذ فيما بينهم أو بين التلاميذ والمدرسين أو بين التلاميذ والإدارة

---

[1]- طه عبد العظيم حسين،**سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي**، دار الجامعة الجديدة الإسكندرية، 2008، ص 258.

[2]- المستشارون التربويون، الملتقى **حول محاربة العنف في الوسط المدرسي**، مديرية التربية مصلحة التكوين والتفتيش ، برج بوعريريج، 2003، ص 16.

[3] -MeghrebiAbdelghani , **le monde musulman de la naissancé** , Librairie, Edition du parti Alger 1977, p 191.

المدرسية وتتمثل في مظاهر كثيرة نذكر منها ما يلي :

4-3-1- الإعتداء على الزملاء باللفظ والبدن :

يحدث هذا في غالب الأحيان للفت الإنتباه ، وإثبات الذات والإخلال من شأن المخاطب أو حتى معاقبته ، لتحقيق هدف إظهار القوة والبطولة وكأمثلة على ذلك إعتداء التلاميذ فيما بينهم مثلا في جانفي 2001 بتيبازة، حدث شجار عنيف بين طالبان في الثانوية ، تسبب في قتل طالب ثالث ، بتلقيه عدة ضربات بسكين كان يحاول الفك بين الطالبان المتشاجرين.

4-3-2- العنف اللفظي والبدني على المعلمين والعاملين بالمؤسسة التربوية:

هذا المظهر من أخطر مظاهر السلوك العنيف عند الطلاب في مرحلة المراهقة حيث يثير الشكوك حول سلطة الوالدين والكبار من المدرسين وغيرهم من أصحاب السلطة.

كما أن دورة المراهق تعكس بروز ذاتية جديدة، ونذكر أمثلة على ذلك ما أشارت إليه مديرية التربية ، أي وقوع حالات إعتداء مثل : ضرب تلميذ لمساعدة تربوية داخل القسم الدراسي إلى جانب عنف مادي من طرف تلميذ آخر اتجاه عامل بالمؤسسة بالإضافة إلى العنف اللفظي مع أستاذ بالتلفظ بكلام بذيء بعدم إقتناع التلميذ بنقاط الفروض ومحاولته إجبار الأستاذ على تغييرها[1].

4-3-3- تحطيم أملاك المدرسة :

يقوم بعض التلاميذ أحيانا بالتسبب في إحداث خسارة كبيرة في تجهيزات المدرسة وفي أثاثها مثل تكسير النوافذ، والمصابيح ، الكراسي ، الطاولات، الأدراج، وهنا إعتراف تلميذ

---

[1]- ع- **قليل عنف متبادل بين التلاميذ**، جريدة النصر ، قسنطينة (العدد 4632-2001/03/13).

متقنة أحمد الادي، أنه قام خلال هذا الموسم بتخريب الكهرباء داخل الحجرة التي يدرس فيها وكذا بكسر عدة كراسي[1].

فالتلاميذ بهذه الأعمال يعبرون عن سخطهم ، ضد بعض السلطات في المدرسة أو المعلمين والبحث عن مكانتهم المتميزة وجلب الإهتمام الذي لم يتحقق أو يشبع من النشاطات المدرسية.

4-3-4 مشكلة حفظ النظام في الصنف :

إن مشكلة حفظ النظام، كانت ولا تزال موضع إهتمام الكثير من المربين وأولياء أمور الطلبة، وخاصة في العقد الأخير من هذا القرن، ومما يلفت النظر اليوم أننا نجد المعلمين وخاصة في مرحلة التعليم، يواجهون مشكلة حفظ النظام في الفصل، وما يزيد الإهتمام بهذه المشكلة، صلتها الوثيقة بالتحصيل الدراسي وفعالية العملية التدريسية، حيث تعتبر عملية حفظ النظام في الصف عنصرا هاما وأساسا في التعليم ومن الأنماط السلوكية التي يمارسها بعض الطلاب داخل الصف الدراسي، غير مرغوب فيها الخروج من القسم, الركض داخل القسم.

4-3-5- الإبتزاز :

قد يلجأ التلميذ العنيف إلى الإستيلاء على الممتلكات الخاصة لتلميذ آخر مثل الأقلام والكتب والآلات الحاسبة، ثم يهدده بأنه إذا بلغ المعلم أو أبويه فإنه سيكون عرضة للضرب والشتم.

4-3-6- الإيماءات والإشارات :

وقد يلجأ التلميذ إلى استعمال أصابعه أو رأسه في الإيماءات يخلق الأذى النفسي لتلميذ آخر فيشعر بالعجز أو بالخطر وهذا النمط من التهديد يمارس عندما يكون المعلم ملتفتا

---

[1]- (صالح بولعراوي، **شهادات تلاميذ يمارسون العنف المدرسي**، جريدة النصر قسنطينة (العدد 1632-2001/03/13)، ص 42.

إلى الصبورة مما يسبب الحرج والإحباط للتلاميذ الضحايا ومن ضمن كذلك مظاهر العنف المدرسي، يوجد 13 نوع من العنف داخل المؤسسة :

1-الفوضى ، 2- الكتابة على الجدران، 3- المشاجرة، 4- السب، 5- الشتم، 6- المفرقعات، 7- السرقة، 8- الضرب، 9- كتابة رسائل تهديد، 10- الإعتداء الجنسي، 11- الكتابة على الطاولة، 12- العصيان، 13- السخرية.

والأكثر انتشارا في الثانوية هي إثارة الفوضى والكتابة على الطاولة والعصيان والسخرية والكتابة بمعنى العنف المعنوي + العنف المادي، والتلاميذ الضعفاء مصدر الفوضى، والعنف ينتقل من المجتمع إلى الوسط المدرسي[1].

5- أسباب العنف المدرسي :

العملية التربوية مبنية على التعامل الدائم والمتبادل بين الطلاب ومدرسيهم حيث أن سلوك الواحد يؤثر في الآخر، وكلاهما يتأثران بالخلفية البيئية و سنحاول شرح بعض الأسباب المؤدية للعنف المدرسي:

5-1- أسباب تعود إلى التلاميذ :

إن استخدام العنف من طرف الأب والأخ الكبير يولد سلوك العنف عند الفرد حيث أكد "جيمس" فوكس "1995 عميد كلية العدل الجنائي بولاية أتلانا أن الأسرة هي المسؤولة عن جنوح الأحداث وبالتالي عن العنف المدرسي.....كما أكدت "فريال صالح" في دراستها للعنف المدرسي أن إستخدامالعنف من طرف الأسر بجعل التلاميذ يعتمدون على أسلوب العنف داخل المدارس بنسبة 35.5 % وحب المراهق للإثبات والشهرة بين زملائه خاصة الجنس الآخر كما نجد الوقوع تحت المخذرات والإحساس بالظلم وسهولة الحصول على السلاح، خاصة في المجتمعات الغربية، حيث أكد "KarenLovak "

---

[1]- برنامج اليوم الدراسي، **المخصص لعرض نتائج فرق البحث**، المرجع السابق، بدون صفحة.

من خلال الدراسة التي قامت بها حول العنف المدرسي سنة 1998-1999 أن 57 % من التلاميذ صرحوا أنهم يستطيعون الحصول على السلاح.

والدور الكبير الذي تلعبه وسائل الإعلام في التأثير من خلال الإعلام والمسلسلات العنيفة والإختلاط برفقاء السوء حيث أكد "وليام قلاسير" سنة 1998 أن من أسباب العنف المدرسي" عدم قدرتنا على بناء علاقات سليمة مع بعضنا البعض"[1].

5-2- أسباب تعود إلى المدرسين:

كثرة الغيابات عند المعلمين هذا يؤدي إلى ضرورة إستخلافهم بمدرسين آخرين ، هذا يؤدي إلى :

1- خروج التلاميذ عن نظام الصف.

2- إزدياد الفوضى والتمرد داخل المؤسسة التربوية.

3- متطلبات المعلمين والواجبات المدرسية التي تفوق الطالب وإمكانياته.

4- مجتمع تحصيلي التقدير فقط للطلاب قوي التحصيل العالي.

5- عدم التعامل الفردي مع الطالب وعدم مراعاة الفروق الفردية داخل الصف.

6- عدم السماح للطالب بالتعبير عن مشاعره والإستهتار من أقواله وأفعاله وإذلاله أمام زملائه.

7- التركيز على جوانب الضعف عند الطالب والإكثار من إنتقاده.

8- عدم الإكتراث بالطالب مما يدفع لممارسة العنف ليلفت الإنتباه لنفسه.

9- وجود مسافة كبيرة بين المعلم والطالب حيث لا يستطيع نقاشه حول علامته والإعتماد على أساليب التلقين التقليدية.

10- عنف المعلم إتجاه الطلاب يدفعهم لمعاملته بالمثل.

---

[1]- أحمد حويتي ،**العنف المدرسي** , المرجع السابق، ص ص 205، 206.

ولقد توصلت نتائج الدراسة التي قامت بها فريال صالح حول العنف المدرسي أن سببه يرجع إلى شعور الطلاب والطالبات بالظلم من المدرسين بنسبة 61.4 % والتمييز بين الطلبة بنسبة 47.9%.

5-3- أسباب تعود إلى المؤسسة التربوية :

أ/- طريقة تصميم المؤسسة، ونقص المرافق الضرورية وإنعدام الخدمات وإكتظاظ الأقسام والصفوف.

ب/- التغيرات المفاجئة والعلاقات المتوترة داخل المدرسة تغيير المدير و دخول مدير آخر بطرق تربوية وتوجيهات مختلفة عن سابقه وإنتخاب لجنة أهالة جديدة.

5-4- أسباب بيداغوجية :

" فالموضوع البيداغوجي هو ذلك التفاعل الموجود بين الفعل أو الراشد ومحيطه سواءا كان المدرس أو سواه فالمربي يقوم بدور الوسيط في تسهيل هذا التفاعل"[1].

نجد من بين الأسباب البيداغوجية إستعمال الأساليب غير المناسبة و الإعتماد على نماذج دراسية قديمة لا تتماشى ومتطلبات العصر وعدم وجود لجان بيداغوجية لمراقبه التلاميذ، ونقص البرامج الثقافية والترفيهية بالمؤسسات التعليمية.

5-5- أسباب تنظيمية :

تتمثل في اللجان التأديبية، حيث جاء في مقال حول العنف المدرسي بالكويت " من أهم أسباب ظاهرة العنف المدرسي هو عدم وجود قانون يحمي المعلمين من عنف التلاميذ و كذلك انعدامالتعاون والتنسيق مع جمعيات أولياء التلاميذ وإدارة المدرسة".

[1] -Pelpel Patrice, **se forme pour enseingner** , Paris, Edition, Bordais, 1986, p, 37.

5-6- أسباب قانونية :

عدم وجود قوانين ولوائح تحكم عمل المؤسسات التربوية والإفتقار إلى أنظمة تعالج مسائل الخلاف بين الأطراف الفاعلة في المؤسسة التربوية (الأستاذ، التلميذ، الإدارة) يقول هوريتس 1995:" إذا كانت البيئة خارج المدرسة عنيفة فإن المدرسة ستكون عنيفة"[1].

ومن بين أسباب العنف المدرسي كذلك :

كثافة البرامج الدراسية المطولة والمكثفة والمعقدة وإكتظاظ الأقسام الدراسية بالتلاميذ مما صعب من التحصيل الدراسي والتركيز وفتح المجال لظهور العنف المدرسي بمختلف صوره وأشكاله[2].

ومن الأسباب كذلك الشائعة الممارسة : الغيرة والتنافس من أجل الحصول على صداقة شخص وإهتمامه كالمعلم مثلا كما أن الطفل قد يمارس سلوكا فيه نوع من العنف لجلب الإهتمام إليه

لا يريد الباحث الحديث عن العنف المدرسي الذي يتفشى بين التلاميذ ويعود لأسباب مختلفة (أسباب مرتبطة بالعنف التلفزيوني أو العنف المنزلي أو العنف الإجتماعي العائد إلى علاقات عنيفة بين الأفراد) إنما عن ذلك العنف الذي يتلقاه التلميذ في المدرسة والناتج عن عقاب مصدره المعلم (مدرس ، مدير) والذي يحول المدرسة إلى مصدر لخوف وليس مكانا رحبا لتلقي العلم والمعرفة كما يجب أن تكون.

ومن المهم أن نميز هنا بين السلطة المدرسية التي تفرض العقاب التربوي المدروس الذي يؤمن المردود التربوي الجيد وبين العنف المدرسي الذي يجر وراءه مضاعفات

---

[1]- المستشارون التربويون ، المرجع السابق ، ص 13.

[2]- Mme Belkadanéékif, **La violence au sein du couple et à l'école**, éditions carrefour culturel Algérie, 2012, page, 18.

سلوكية. ضره في هذا المجال لابد من التطرق إلى أسباب " القلق" الركوع على الحص الضرب على رؤوس الأصابع. الحبس في غرفة. ظلمة التشهير بالطالب الكسول بتعليق ورقة على ظهره يكتب عليها كلام جارح، اللكم و الرفس، أساليب يتفنن المدرس في توقيعها في استنباط أشكال جديدة والهدف من كل ذلك إثارة الذعر في نفوس الطلبة كي يدرسوا وينفذوا واجباتهم ويسلكوا السلوك المقبول[1].

ومن هذه الأسباب التي تؤدي إلى العنف ما يلي :

1- الحرمان العاطفي وجهل الآباء بضرورة إشباع الحاجات النفسية للأبناء وهذه الحاجات هي شعور الطفل بأنه موضع إهتمام وتقدير.

2- تشجيع الآباء لطفلهم في سلوكه العدواني فالأب الذي يستجيب لطفله عندما تنتابه نوبة من نوبات الغضب إنما هو في الواقع يدعم السلوك العدواني وكذلك بتشجيعه على ضرب من يعتدي عليه وكذلك الطفل الذي يستسلم لزميله العدواني.

3- تقليد السلوك العدواني لدى آخرين : إن مشاهدة الأطفال لنموذج عدواني يجعلهم يقومون بتقليده فلا غرابة إذا رأينا الطفل يقوم بتقليد والده الذي يقوم بتحطيم ما حوله عندما تنتابه موجة الغضب وذلك فان عملية الملاحظة والتقليد من العوامل المهمة التي تساعد على تنمية السلوك العدواني لديهم.

4- إستخدام الآباء العقاب البدني عندما يصدر عن الطفل سلوك عدواني فالعقاب العدواني هنا لا يؤدي إلى التقليل من عنف وعدوانية الطفل وإنما يجعل الآباء أنفسهم قدوة أو نموذجا عدوانيا يقلده الأطفال.

---

[1]-Ibid , page 123.

5- التمييز بين الأطفال وما ينتج عنه من الغيرةالتي لها أثرها الكبير في انتهاج سلوك العنف [1].

6- الشعور بالنقص سواءا كان في التحصيل الدراسي أو وجود نقص جسمي سواءا كان عاهة أو خللا في الحواس فهنا يلجأ الطفل إلى سلوك العنف كي يوجه الأنظار إليه.

7- الخلافات وعدم التوافق بين الوالدين يؤدي إلى توتر الطفل وانفعاله فالأطفال هنا يقتدون بالأبوين.

8- السيطرة على حياة الطفل في كل صغيرة وكبيرة ونقد كل تصرفاته والسخرية منه.

9- الإسراف في الحب والتدليل والحماية الزائدة ينمي في الطفل صفات الأنانية ويجعله دائم التمركز حول ذاته فيتعود على تلبية جميع رغباته مهما كانت هذه الرغبات[2].

ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري :

الجزائر على غرار بلدان العالم تعايش الظاهرة بكل أبعادها، وبكل أشكالها على معظم الأصعدة إن لم نقل كل الأصعدة ، فهذه الظاهرة لم تعد تعني فردا ومجموعة من الأفراد ولم تعد تنتي منطقة أو مدينة دون أخرى، بل أضحت الظاهرة صفة تضع المجتمع بكل مؤسساته الإجتماعيةوالإقتصادية والثقافي وحتى التربوي ونجدها عند الراشد كما عند الطفل والمراهق وإن اختلفت في شدتها وشكلها.

ولا أعتقد أن ظاهر العنف في الجزائر مظلمة سقطت من السماء دون سابق إنذار بل الدراسات التي شرحت الظاهرة من تحليل علماء الإجتماع و علماء النفس وعلماء الإجرام وقراءات السياسيين والإستراتيجيين تؤكد أن للعنف عوامل ساعدته على النمو وأن هناك أسبابا غذته حتى أصبح صبغة الحياة اليومية للفرد الجزائري وهو في جوهره حلوى مسمومة للصغار من الأطفال ومدرسة سلبية لشباب في سن المراهقة وخداع

---

[1]- جبر إيمان، **العنف المدرسي**، قسم الدراسات العليا، جامعة القدس فلسطين محاضرة، 2001، ص 45.
[2]- نفس المرجع ، ص 58.

عقولهم في خط الحياة وتضليل المسار الفكري الإنساني في عقولهم وتطبيع نفوسهم على القسوة الكامنة في العنف والتي تتحول في نفس الفرد الجزائري إلى مشاعر الحقد والكراهية والرغبة الملحة في الإنتقام من أي شيء وكل شيء والحديث عن العنف في المجتمع الجزائري يتطلب منا الحذر والحيطة في إستعمالات هذا المصطلح، خاصة ونحن نعني به " الإضرار بالآخر سواءا عن قصد أو غير قصد، فمصطلح العنف لدى الفرد الجزائري يكافئ الإرهاب " كما يكافئ الإعتداء، العدائية، والعدوان وغيرها من المصطلحات القريبة منه في المعنى.

في هذا المقام لا يمكننا أن نغفل عن ارتباط العنف في المجتمع الجزائري بظاهرة الإرهاب الذي عرفته الجزائر والذي كان ديني المنبت، حث أننا نعلم ما يشكله البعد العقائدي ، والذي يعد محورا هاما في التأثير على الشعوب إذ يعتبر طعما حاسما وفعالا في إحداث التغييرات الاجتماعية والثقافية السياسية والاقتصادية وكأحد أدوات الضبط الإجتماعي الهامة في الشعوب النامية على وجه التحديد ويتجلى ذلك من خلال القناع الذي يستر [1] من ورائه العنف والمتمثل في (الجهاد) والهدف المعلن طول إقامة الدولة الإسلامية وهو الشيء الذي حدث في الجزائر.

وعليه فليس بالأمر الهين أن نتناول الظاهرة بالتشريح والتشخيص في بلد كالجزائر لأن ذلك يتطلب دراسة معمقة وشاملة لمعرفة الضرورة التاريخية والإجتماعية وأسبابه وكذا نتائجه. لأن ظاهرة كالعنف في الجزائر هي محصلة جملة من العوامل والتراكمات التي عرفها المجتمع الجزائري عبر تاريخه القديم و الحديث.

وقد تحدث سليمان مظهر " SlimaneMadhar " في كتابه La violence Sociale en Algérie عن أشكال العنف الإجتماعي القصدي والرمزي الذي يصبغ الحياة

[1]- مزور بركو، المرجع السابق، ص ص 99-100.

الإجتماعيةللفرد الجزائري، وتناول تحليل هذه الأشكال المسلطة بصورة منظمة على المرأة و الزوجة وعلى الطفل.....أسمى كل ذلك " عنف التنظيم الإجتماعي" La violence d'organisation " حيث كتب يقول:" يستفيد الفرد بسبب عدم نضجه الإبتدائي، بتكفل مطمئن وعنيف رمزيا وهو موضوعا لإجراءات الحماية إلا أنها تمتصه وتنتقي قدراته الكامنة، التي تحوي قدراته الشخصية وتنميطها بغية حمايته ومساعدته على مواجهته بكيفية مستقلة ، المحيط الذي يعيش والذي يغرق الفرد في تنظيم إجتماعي تجزيئي ومقدس، وتكون أبعاد هذا التنظيم الاجتماعي متداخلة ومرتبطة بعضها ببعض ومشبعة باعتبارات دينية. وبالتحليل يظهر العنف في المجتمع الجزائري وسيلة تنظيمية معبرة عن الترابط أكثر منه ظاهرة مرضية تعكس التنافر ، ومن هنا لا يجد الفرد في هذا المجتمع تناقضا بين العنف وحب الدفاع عن المصلحة.

فغالبا ما يمارس العنف المنظم للحياة الإجتماعية بارتياح وبدون قيود ونادرا ما يجابه بالرفض والعصيان، لأن التفاعلات الإجتماعية داخل المجتمع الجزائري خاصية تتبلور وفق الأسس التربوية التي غالبا ما تكون غايتها رحمة حتى وإن مورست فوق إرادة الأفراد، وكان العنف والعقاب وسيلة لتكوينها وهنا أمكن أن يأخذ كل الأشكال الممكنة ويمارس في كل الميادين على أنه وسيلة تنظيمية[1].

والعنف في الجزائر ليس وليد حقبة زمنية معينة وليس وليد إنبعاث أفكار حرة أو متمردة، بل إن المجتمع الجزائري عرف العنف عبر الأزمنة التاريخية المتعاقبة عنفا متعدد الجوانب والأشكال صيغ الحياة الإجتماعية للفرد الإجتماعي وأعطاها خصوصية تميزت بها.

[1]- نفس المرجع ، ص 102.

العنف عند الطفل الجزائري :

وهذا ما جعل التساؤل شرعيا من الناحية المعرفية والتاريخية حول ماهية العنف في الجزائر من البيت إلى المدرسة إلى الشارعولأننا نتحدث عن ظاهرة العنف عند الأطفال حق لنا أيضا أن نتساءل عن موقع الطفل الجزائري من الظاهرة وما نصيبه منها ؟

إن ملاحظتنا للحياة الإجتماعية بكل تفاصيلها تؤكد أن العنف لم يعد سمة الراشد فحسب بل أضحت الظاهرة سمة تميز أطفالنا في المدارس و الشوارع والبيوت ، لأن العشرية الأخيرة من الزمن كشفت الستار عن الظاهرة التي احتار لها المربون وأعيتهم في التصدي عند الأطفال والمراهقين هذه الأخيرة التي تحمل بي ثناياها عشرات التساؤلات المحورية : من يعنف من ؟ الطفل ؟ أم الولي؟ أم المعلم والمربي؟ ومن ضحية من ؟ كلها تساؤلات طرحت نفسها على الساحة الإجتماعيةوالتربوية وحتى الإعلامية مطالبة أهل الإختصاص بالتدخل لتسريح الظاهرة وتشخيصها ومحاولة الوصول إلى طرق تكفل حصرها.

في حقبة ماضية من الزمن لم نكن لنسمع عن مظاهر دالة على عنف الأطفال ولم تكن سلوكات الاطفال تشكل حرجا للمربين والأولياء ، لكن الظاهرة أخصت واقعا نشهده ونعايشه وتنتشر أخباره هنا وهناك دالة على سلوكات عنيفة مصدرها الطفل.

وأخذت الظاهرة أبعادا خطيرة حتى تناولتها وسائل الإعلام بالتمحيص والتشخيص بعد أن استعصت على الجهات المعنية أن تجد لها حلولا وردا وبرأي الملاحظين فإن ظاهرة العنف لدى الأطفال وبخاصة في المؤسسات[1] التربوية إنتشرت في ظروف إجتماعيةوإقتصاديةخاصة لتتفاقم فيما بعد. وتصل إلى حد استعمال لأسلحة النارية داخل المؤسسات من طرف أطفال ومراهقين ورغم تأكيد الهيئات المختصة أن الظاهرة في

[1]- نفس المرجع ، ص 102.

تراجع مستمر إلا أن واقع الحياة الإجتماعية يعكس خلاف ذلك. فالظاهرة في تزايد مستمر ولا أدل على ذلك ما يشتكيه المعلمون والمربون وهم على أهبة مغادرة مؤسساتهم التربوية من أن يتعرضوا لهجمات تلاميذهم أو ما يشتكيه الأولياء من تصرفات أبنائهم وعدم قدرتهم على التعامل مع متطلباتهم ، وما يعانيه الأطفال هم أنفسهم من تخوفات من الاعتداءات التي تلقوها ويتلقونها من زملائهم أو غيرهم، وناهيك عن ما تثبته وسائل الإعلام المرئية منها والمكتوبة عن الواقع الذي يكشف الظاهرة ، فمثلا كتبت يومية الخبر 19 جوان 2001 تلميذ يكسر أنف معلمه وبنفس اليومية أيضا وبتاريخ 03 فيفري 2001 كتبت الخبر عن تلميذ تعرض لاعتداء بالسلاح الأبيض من طرف زملائه وبنفس اليومية دائما و بتاريخ 24 مارس 2001 خبر عن أطفال وعالم الأنترنت من اهتمامات الألعاب إلى مواقع الإغراء والعنفوغيرها من الشهادات الدالة على أن الظاهرة موجودة وبشكل يدعو للحيطة والضرر والإسراع لوأدها قبل أن تستفحل داخل هياكل المجتمع، لأننا نعايش أحداثها في البيت والمدرسة والشارع[1].

وهي شهادات دالة على أن الطفل الجزائري ليس بمنأى عن الظاهرة بل ان حمايته انصبغت بلونها وأصبح طفل اليوم ينعت بالعنيف حتى ولو لم يقدم ما يدل على ذلك، ناهيك إذا أقدم على سر النظم وضرب بالأعراف والتقاليد الإجتماعية عرض الحائط[2].

والطفل الجزائري لم يعد ذلك الطفل الهادئ المطيع والذي يستجيب للأوامر والنواهي بسرعة، ولم تعد تخيفه تهديدات والديه ولا أوامر معلمه إلا بعد أن يدخل تجربة المعارضة والعصيان والتمرد، فنسمعه يستهل الألفاظ البذيئة ويعتدي على زملائه بالضرب، ويسرق أشياء غيره، ويعتدي على معلمه والديه إما انتقاما وإما مطالبة بحقوق لا يمكن تحقيقها ، وهو يفعل ذلك تقليدا لما يسمعه من زملائه في الشارع أو المدرسة، أو لما تثبته وسائل الإعلام المرئية خاصة من مشاهد دالة على العنف فتراه يستجيب لما يراه ويسمعه بالمحاكاة والتقليد دون إدراك لماهية ما يقدم على فعله ودون وعي بالمخاطر والنتائج المترتبة عن ذلك.

---

[1]- نفس المرجع ص 104.
[2]- نفس المرجع ونفس الصفحة.

المبحث الثاني

اختلالات المدرسة الثانوية

المبحث الثاني: إختلالات المدرسة الثانوية :

1- المفهوم السوسيولوجي للمدرسة :

تتباين تعريفات وتحديدا ت المدرسة بتباين الإتجاهات النظرية، ، وبتنوع مناهج البحث الموظفة في دراستها ، ويميل أغلب الباحثين اليوم إلى تعريف المدرسة بوصفها نظاما إجتماعيا ، وفي التنوع النظري يمكن إستعراض مجموعة من التعريفات التي تؤكد تارة على المدرسة وتارة أخرى على وظيفتها.

يعرف "فرديناندبويسون" Ferdinard Buisson المدرسة على أنها :" مؤسسة إجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة ودمجها في إطار الحياة الإجتماعية".

ويعرفها " فريديريك باتسن" " بأنها نظام معقد من السلوك المنظم الذي يهدف إلى تحقيق جملة الوظائف في إطار النظام الإجتماعي القائم"[1].

- وينظر أرنولد كلوس Arnold Clausse إلى المدرسة بوصفها " نسقا منظما من العقائد والقيم والتقاليد وأنماط التفكير والسلوك التي تتجسد في بنية المدرسة وفي أيديولوجيتها الخاصة"[2].

ولا نستطيع أن نتكلم عن المدرسة دون أن نحدد بنيتها :

وتسعى الدراسات البنيوية الوظيفية الجارية في ميدان المؤسسة المدرسية اليوم إلى تحديد العناصر المكونة للنظام المدرسي ، كما تسعى إلى تحديد نظام التفاعلات في داخلها من أجل تحديد الملامح الأساسية لدورها ووظيفتها الإجتماعية, وقد استطاعت هذه الدراسات أن تعرف الأطر البنيوية الأساسية للمؤسسة المدرسية على النحو التالي :

1/- جماعات التلاميذ.

---

[1]- علي أسعد وطفة ، **علم الإجتماع التربوي** ، منشورات جامعة دمشق، سوريا. 1997، ص 95.
[2]- نفس المرجع ، ص 90.

2/- جماعات المعلمين،

3/- الإداريون.

4/- الجماعات الإتصالية (مجالس المعلمين ومجالس الأولياء)

5/- منظومة المناهج والمقررات التربوية.

6/- جماعة الخدمة.

7/- جماعات الموظفين.

8/- القسم والأعراف السائدة.

9/- الأهداف التربوية[1].

تتمثل العلاقات المدرسية في اتصال أفراد مجتمع المدرسة من تلاميذ ومعلمين و إداريين فيما بينهم، مما يساعد على استمرار وتقدم مجتمع المدرسة.

وبشكل عام تتراوح هذه العلاقات بين التلاميذ أو بين المعلمين أو بين التلاميذ والمعلمين أو علاقة مدير المدرسة مع المعلمين والتلاميذ، كما أن طبيعة هذه العلاقة قد تساعد أو تعيق التنشئة الاجتماعية الصحيحة في المدرسة.

إن هذه الجماعات تشكل نظاما يسير ويوجه حسب المعايير والقيم المسندة إليها عندما يكون هناك تفاعل بين أفراد النسق التربوي يكون فيه تفاعل إيجابي داخل المؤسسة التربوية بين التلاميذ والمعلمين في عملية التنشئة الإجتماعية أما إذا كان تفاعل سلبي بين الأساتذة والتلاميذ داخل القسم يؤدي هذا التفاعل إلى عرقلة العمل التربوي وإلى التأثير على مسار عملية التعليم[2].

- المدرسة تقوم بإعداد الطفل وتنمية قواه ومواهبه إعدادا فرديا وتتيح له الفرصة للنمو الكامل وإعدادا إجتماعيا يوجه هذا النمو لينسجم مع بقية أعضاء المجتمع ويحقق رغباته

---

[1]-نفس المرجع ، ص ص 96 ، 97 .

[2]- نفس المرجع ، ص ص 96، 97.

ولـيفهم نمطـه ويتقبلهـا ويحترمهـا ويعمـل علـى إصـلاح الفاسـد منهـا[1]، والمدرسـة إذن عبـارة عـن نـسق إجتمـاعي تربـوي ثقـافي فـي مجتمـع معـين, بالتـالي المؤسـسة التربويـة متواجـدة فـي المجتمـع بمعنـى أن العلاقـات داخـل المؤسـسة لهـا أدوار والمدرسـة ضـمن المؤسـسات التربوية لها وظيفة التربية[2].

1-1- أهمية المدرسة الثانوية في عملية التنشئة الإجتماعية :

فالمدرسـة هـي المحـيط الإجتمـاعي الـذي يـتم فيـه نقـل الطفـل مـن محـيط الأسـرة الـضيق إلـى الإنـدماجمع الآخـرين ومـع المجتمـع الواسـع، ويمكـن حوصـلة أهميـة المدرسـة فـي النقـاط التالية :

- المدرسـة تمثـل المجتمـع المحلـي للطفـل يـشعر فـي بيئتـه الإجتماعيـة بذاتـه وجـوده و شخـصيته مـن خـلال شـغله لمقعـد بيـداغوجي فـي القـسم ومناداتـه باسـمه وأمـره بفعـل واجبـات منزلية ومحاسبته عليها، وتلقيه لألوان من الجزاء أو العقاب على سلوكه وتصرفاته.
- محـيط المدرسـة هـو المحـيط الـذي تنـصهر فيـه تفـاعلات التلاميـذ ونزعـاتهم الشخـصية وخصائـصهم الفرديـة ودوافعهـم النفـسية : خـلال هـذا التفاعـل والإنـصهار يـتم فيـه تعـديل سـلوك التلاميـذ وضـبطه والإرتقـاء بمـستوى التكييـف والتوافـق الإجتمـاعي والتحـصيل حيـث يقتـصر دور المدرسـة علـى تلقـين العلـم والمهـارات الفنيـة بقـدر مـا يـرتبط دورهـا بتوجيـه الفكـر وتكـوين شخـصية الطفلوبتلقيـه قواعـد الـسلوك والآداب والمحـيط الـذي يطبـع فيـه إجتماعيا بشكل يجعله فعالا في المجتمع[3].

---

[1]- Grawitz Madeleine, **Methodes des sciences sociales**, Ed, dalloz, Paris 10 edition1996, p 457.

[2]- صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد ،**التربية وطرق التدريس**، دار المعارف، مصر ، القاهرة، الطبعة الثانية عشر، 1976، ص74.

[3]- مصباح عامر ، **التنشئة الإجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية** ، إدارة الأمة للطباعة والنشر ، الجزائر ، ط1 ، 2003، ص 113.

تظهر أهمية المدرسة في كونها الأداة التي بواسطتها يتلقى الطفل التراث الفكري والثقافي في المجتمع، وفي اختصار كبير للزمن ويشكل منسجم في أحداثه وقيمه وأخلاقه وأبعاده الحضارية.

المدرسة هي المنبر الذي تبسط فيه إيديولوجية الدولة، وتوجهاتها الفكرية والقومية ، وتشرح وتفسر وتبرز أهميتها حتى تمكن أجيال المجتمع من تشربها وتبنيها للدفاع عنها[1].

المدرسة هي المحيط الإجتماعي المنظم الذي يفجر الطاقات للمجتمع ويوجهها حسب إحتياجاتهواهتماماته[2].

كما تبدو أهمية المدرسة الثانوية في عملية التنشئة الإجتماعية من خلال إيجاد الطرق الناجحة التي تسعد الناشئة المراهقين في الانتقال السليم من الطفولة والحياة المدرسية إلى النضج والكمال وحياة المجتمع تتمثل في :

- إكساب الطلاب المفاهيم العلمية والإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي.
- تحسين المهارات اللغوية والقدرات الأدائية ، وإعدادهم مهنيا وتكنولوجيا.
- تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.
- مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين.[3]

والمدرسة تقوم بإعداد الطفل إعدادا فكرياو تنمية قواه ومواهبه لكي يتمكن من الإندماج والتفاعل مع بقية أفراد المجتمع.

---

[1]- نفس المرجع ، ص 114.
[2]- نفس المرجع ونفس الصفحة.
[3]- محمد الفلوقي ورمضان القذافي، **التعليم الثانوي في البلاد العربية**، المكتب الجامعي الحديث .القاهرة ، ط2 ، 1997، ص 114.

كما تعد المدرسة بحق الوكالة الإجتماعية الثانية بعد الأسرة لقيامها بوظيفة التنشئة الإجتماعية للطفل والأجيال الشابة حيث تقوم المدرسة بإعداد الأجيال الجديدة معرفيا وسلوكيا وبدنيا وأخلاقيا ومهنيا وذلك من أجل أن تحقق للأفراد اكتساب عضوية الجماعة والمساهمة في نشاطات الحياة الإجتماعية المختلفة.[1]

1-2- وظائف المدرسة الثانوية :

تظهر وظائف المدرسة الثانوية من موقع المدرسة في المجتمع، فكل أب أو أم إلا ويتصور أن المدرسة هي المحيط الذي يتعلم فيه الإبن ويبني إجتماعياومعرفيا ويتوقعون نتائج كبيرة من الإبن عندما يتخرج من المدرسة من جانب آخر غالبا ما يمر جميع الأبناء والبنات في عصرنا على المدرسة وتتدخل هذه الأخيرة في تحديد السلوك المستقبلي للطفل في المجتمع وكذا المكانة الإجتماعية له والفشل في تأدية وظائفها بفعالية معناه فشل في بناء الفرد ، وفشل في حماية المجتمع والحفاظ عليه وفشل في المساهمة في التنمية الإجتماعيةوالإقتصادية للمجتمع ويمكن إجمال وظائف المدرسة فيما يلي :

- تقديم الرعاية النفسية لكل طفل ومساعدته على حل مشكلاته والتكييف السليم مع محيط المدرسة بشكل يساعده على التحصيل الجيد والإستيعاب العميق للمعلومات والمفاهيم التي تعطى له.

- تدريب التلميذ على مهارات كيفية تحقق الأهداف في حياته وكذا تدريبه على الصبر والثبات في تحقيق الأهداف وكذلك في عملية ترتيب الزمن ككل وبرمجة الأعمال والجهود وفق فترات زمنية قياسية.

---

[1]- علي أسعد وطفة ، المرجع السابق ، ص 102.

- المحافظة على ثقافة المجتمع وقيمه وتقاليده عبر عملية نقل التراث الثقافي للأجيال المتعاقبة وتنقيحه من الشوائب العالقة به واختصار هذا التراث زمانيا بما يمكن التلاميذ من أخذ صورة كلية وعامة على ثقافة المجتمع وتطوير المفاهيم الثقافية في عقلية الطفل بشكل يجعلها تتوافق مع متطلباته ومعطياته.

- المحافظة على تجانس المجتمع عن طريق تقديم ثقافة متجانسة التي من شأنها أن تضيف الفوارق الإجتماعيةوالإقتصاديةوالإثنية وتضمر التعصب العرقي أو اللغوي أو الإيديولوجي ، بشكل يؤدي إلى التماسك الإجتماعي وإعلاء قيم التسامح والقيم المشتركة بين الناس والإبتعاد عن ألوان التهميش و ظروف القهر.

- تدريب التلاميذ على المهارات المهنية والفنية تدريبا يرفع من كفاءة التلميذ ويؤمنه من البطالة، وذلك من خلال التدريب الميداني واكتسابهم المعارف المهنية.

- المدرسة مكلفة بإنماء مجموعة من الصفات الإجتماعية في التلميذ كاحترام حقوق الآخرين وأداء الواجبات بأمانة والتعاطف والكرم.

- المدرسة مسؤولة على تنمية الوازع في نفوس التلاميذ وتصحيح مفاهيم الدين وبيان مقاصده الكبرى وشعائره التنفيذية وترتيب درجاته.

- من وظائف المدرسة حسن التعامل مع التلميذ ، ونقل المعلومات بطريقة مبسطة[1].

فالمدينة الحديثة تمتاز بالتعقيد والتداخل بين العلوم ونظرياته، ومن الصعب نقل هذه الأشياء كما هي للتلميذ، وإنما يجب تجزئتها وتقسيمها عبر فترات زمنية معينة، وكل فترة يخصص لها نوع من المعلومات تتكافأ وسن التلميذ.

[1]- مصباح عامر، المرجع السابق، ص ص 122، 123.

- كذلك من وظائف المدرسة الأساسية تنمية أنماط إجتماعية جديدة بحيث أنها تنمي شخصيته وكفاءته في نسيج العلاقات الإجتماعيةوالنجاح في إيجاد الأصدقاء والتعامل مع المحيط الإجتماعي على نحو يليق بالمدرسة وبمكانة التلميذ في الوسط المدرسي، وبشكل يجلب له الاحترام والتقدير ويعمق الحس الحضاري والسلوك المثالي في نفسية التلميذ.

- المدرسة مسؤولة عن تدريب التلاميذ على الإبداع والإبتكار وتنمية الإجتهاد.

- للمدرسة وظيفة إجتماعية عامة في حياة التلميذ وذلك من خلال كونها نقطة لالتقاء عدد كبير من العلاقات الإجتماعية المتداخلة وإتاحة فرص عديدة أمام التلميذ لاكتساب اتجاهات اجتماعية وإيجابية ، وبناء ثقافة واعية وهي محيط التفاعل الإجتماعي والقنوات التي يجري فيها التأثير الإجتماعي.

- الإهتمام بالتوجيه والإرشاد النفسي السليم ، بما يمكن الطفل من المثابرة في العمل المدرسي، ويثير فيه التحصيل والإنجاز وحب المدرسة والاهتمام بالتوجيه التربوي بما يقوم سلوكه الإجتماعي ويغرس فيه الآداب والأخلاق الفاضلة.

وفي إطار التنوع الوظيفي للمدرسة يمكن في سياق هذا الفصل أن نعمل على استعراض ثلاثة وظائف أساسية للعملية التربوية في المدرسة وهي :

أولا : الوظيفة الإقتصادية :

يكمن العامل الإقتصادي في أصل نشوء المدرسة وخاصة في مرحلة الثورة الصناعية الأولى التي تطلبت وجود يد عاملة ماهرة، قادرة على استخدام التكنولوجيا[1]الحديثة المتطورة وكان على المدرسة في هذه المرحلة أن تلبي الحاجات الصناعية النامية من اليد العاملة وما تزال المدرسة تسعى إلى تلبية الاحتياجات التكنولوجية الحديثة من فنيين

[1]- نفس المرجع ، ص ص 123-124.

وخبراء ويد عاملة وبدأت المدرسة ترتبط تدريجيا وعلى نحو عميق مع المؤسسات الإقتصادية والإنتاجية ويتجسد ذلك في المدارس الفنية والمهنية التي تصل بشكل مباشر بعجلة الإنتاج الصناعي المتطورة.

ثانيا : الوظيفة الثقافية :

تعد الوظيفة الثقافية من أهم الوظائف التي تتولاها المؤسسة المدرسية إذ تسعى المدرسة إلى تحقيق التواصل والتجانس الثقافيين في إطار المجتمع الواسع، وتأخذ وظيفة المدرسة الثقافية أهمية متزايدة وملحة كما ازدادت عدة تناقضات ثقافية واجتماعية، بين الثقافات الفرعية القائمة في إطار المجتمع الواحد كالتناقضات الإجتماعية والعرقية والجغرافية وهي التناقضات التي يمكن لها أن تشكل عامل كبح يعيق تحقيق وحدة المجتمع السياسية ومدى تواصله الثقافي وتفاعله الإقتصادي.[1]

ثالثا : الوظيفة السياسية للمدرسة :

يرسم كل مجتمع السياسة التي يرتضيها لنفسه، والتي تحقق له غاياته وأهدافه في مختلف مجالات الحياة وميادينها، والسياسة هي أداة المجتمع في توجيه الطاقات والفعاليات المجتمعة نحو أهداف منشودة ومحددة وهي بالتالي معينة بتحديد أهداف التربية وغاياتها و تحديد إستراتيجيات العمل المدرسي ومناهجه لتحقيق أغراض سياسية اجتماعية قريبة أو بعيدة المدى، وغالبا ما ينظر إلى المدرسة بوصفها حلقة بسيطة بين العائلة والدولة لتحقيق الغايات الإجتماعية والتي حددها المجتمع لنفسه، وتبين القراءة التاريخية لعمل المدرسة ووظيفتها بوضوح أن عمل المدرسة ومهمتها تتغاير بتغاير أنظمة الحكم القائمة والإيديولوجيات السائدة.[2]

---

[1]- علي أسعد وطفة، المرجع السابق ص ص 103، 102.
[2]- نفس المرجع ، ص 105.

1 -3- خصائص العلاقة بين المعلم والتلميذ :

لم تعد المرسة اليوم مكانا مقفلا بشكل محكم من التأثيرات الخارجية فهي تنفتح أكثر فأكثر على الحياة وتستقبل منها رسائل متعددة أكثر فأكثر، فالأطفال لا يتربون فقط في الإطار المدرسي وإنما بفضل تجاربهم اليومية خارج المرسة، لم يعد باستطاعة المربي تجاهل الممارسات التي يقوم بها التلاميذ وعليه أن يأخذ باعتبار علاقاته مع التلاميذ .

1- العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ : بالمعنى الضيق، فهذه العلاقة تفترض رد فعل دائري أولي يريد أن يؤثر على التلميذ.[1]

2- ⟵

التلميذ ⟵ المعلم

أما العلاقة التي تتجه من المعلم نحو التلميذ :

ليست من الطبيعة نفسها للعلاقة التي تتجه من التلميذ نحو المعلم ، بالإمكان أن نتكلم عن حقيقة التربية، عندما تكون الرسائل التي تتجه من المعلم نحو التلاميذ وأكثر من ذلك عنما يجري السعي إليها، إذا كان هناك رفض لهذه الرسائل فإننا نكون أمام وضع أقرب إلى الترويض، فالتربية الصحيحة تفترض إذن تعاونا من قبل الفرد في التربية الذاتية حيث يلعب المربي دور المساعد في مجمل العمليات[2].

1-3-1- إدراك المدرس للتلميذ :

تتأثر علاقة المدرس بالتلميذ بشكل كبير، بطبيعة إدراك المدرس لشخصية التلميذ ومكانته في المجال النفسي والعاطفي للمدرس، كما أن المدرسين يميلون إلى تفضيل التلاميذ الذين يساعدونهم على أداء أعمالهم داخل القسم ويشعرونهم بالإنجاز وتحقيق الأهداف في مقابل ذلك نجد أن التلميذ الذي يخل بنظام الحجرة المدرسية ويسبب

---

[1]- غاستونميالارية ، **إعداد المعلمين** ، ترجمة فؤاد شاهين ، منشورات عويدات، بيروت لبنان الطبعة الثانية ، 1999، ص35.
[2]- نفس المرجع ، ص 35.

المتاعب للمدرس ، وليس هذا فحسب بل هناك عوامل تتدخل في تحديد إدراك المدرسين للتلاميذ والتي من بينها :

- نجاح التلميذ أو فشله في تعلم المعلومات او المهارات المقررة له في منهاج الدروس.
- درجة إنسجام التلميذ مع المقاييس المقررة.
- المظهر الخارجي وجاذبية التلميذ أي منظره الجذاب أو المقزز.
- الحالة الإجتماعية والاقتصادية والثقافية للأسرة التي ينحدر منها التلميذ[1].

1-3-2- إدراك التلميذ للمدرس :

ينطوي الإدراك الإجتماعي للتلاميذ نحو المدرس على أهمية بالغة ، فعادة ما يكون التلاميذ صورة معينة على المدرس ، في المدرسة وتتم عملية الإنتقاء الإدراكي واختيار المواقف نحو المدرس وبناءا على الصورة التي يرى بها التلميذ المدرس ولذا نجد في بعض الأحيان أن هناك بعض المدرسين يعملون على إعطاء صورة حسنة عن شخصيتهم ، ويبذلون جهودا مضنية لتصحيح المفاهيم الخاطئة لدى التلاميذ عنهم، وهذا يؤدي بهم إلى النجاح في عملية التنشئة الإجتماعية في حين هناك بعض الحالات من المدرسين على الرغم مما يتميزون به من كفاءة إلا أن علاقاتهم بالتلاميذ غير موصلة.[2]

2- تعريف المرحلة الثانوية :

يمثل تلميذ المدرسة الثانوية المرحلة العمرية من 13 إلى 18 وهي تمثل فترة المراهقة في مراحل نموه و أكثر الفترات حرجا لأنه يمر خلالها بتغييرات جسمية ونفسية متنوعة وسريعة نسبيا ، ومرحلة المراهقة هي مرحلة الثورة والتمرد على كل شيء وقد تصل إلى

[1]- مصباح عامر، المرجع السابق ، ص 154.
[2]- نفس المرجع ، ص 156.

رفض كل شيء ومن هنا كان التوجيه الأسري والمدرسي على جانب كبير من الأهمية في هذه المرحلة بالذات.[1]

والمقصود بالتعليم الثانوي ذلك النوع من التعليم النظامي الذي يمتد من انتهاء المرحلة الإبتدائية وينتهي عند مدخل التعليم العالي، وتمتد المرحلة الثانوية في معظم النظم التعليمية الدولية من سن إنتهاء الطفولة في حدود الثانية عشر إلى سن الإكتمال والنضج وتحصيل القدرة على الإسهام في نواحي النشاط الإجتماعي حوالي الثامنة عشرة.

وتعتبر مرحلة التعليم الثانوي حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية، فهي فضلا عن قيامها باستقبال وإعداد الطلاب لمواصلة تعليمهم الجامعي والعالي فإنها تتحمل أعباء إعداد العناصر البشرية من ذوي المهارات الفنية والتقنية المتوسطة اللازمة لتنفيذ خطط التحول الإجتماعيوالإقتصادي ومقابلة متطلبات التنمية ويمثل التعليم الثانوي، مرحلة من مراحل التعليم ذات الأثر البعيد في نفوس الناشئة وفي تكوينهم وفي إعدادهم للحياة وكيفية إيجاد الطرق المثلى للتمتع بحياة مملوءة بالوظيفية والعضوية الفعالة في المجتمع[2].

ومرحلة الثانوية هي مرحلة تعليمية تقع وسط مرحلتين، تستمد قاعدتها الأولى من التعليم الأساسي، وهو تعليم مفتوح يتصل بجميع المجالات الحيوية في مختلف الميادين الإجتماعية وذلك بفضل تعدد شعبه وتخصصاته وقد تعرض التعليم لإعادة الهيكلة في 1993 وتم تقسيمه إلى قسمين وهما التعليم الثانوي العام والتعليم الثانوي التقني.

فالتعليم الثانوي التقني : يهدف إلى إعداد تلامذته في التخصصات التقنية والطابق الثانوي، هو ذلك الفرد الذي ينتمي إلى مرحلة التعليم الثانوي، وقد مر على مراحل تعليمية معينة من التعليم الأساسي وبأطواره الثلاث.

---

[1]- محمد منير مرسي، **المدرسة والتمدرس**، عالم الكتب، القاهرة ، 1988، ص ص 117، 118.
[2]- محمد الفلوقي ورمضان القذافي,المرجع السابق,ص 107.

ووصل إلى مرحلة تعليمية تكتمل فيه خصائص نموه المختلفة وبالتالي شخصيتين ليدخل بعد نهاية المراهقة في مرحلة الرشد ويتأهب لاجتياز امتحان بشهادة البكالوريا في مختلف فروعها، وتخصصاتها العلمية والأدبية والتقنية.

3- واقع التعليم الثانوي :

3-1- عدم إهتمام التلميذ :

ما يشار إليه عادة من إنعدام اهتمام وقلة اكتراثه بعمل المعلم في الفصل ، والمشكلة إذن حسب هذا التفسير هي في المعلم وليست في التلاميذ وعلى المعلم أن يعمل على حل هذه المشكلة ويجعل درسه أكثر تسويقا للتلميذ وهذا يتطلب منه مزيدا من الوقت في إعداده للدرس من حيث مادته وطريقة عرضه والوسائل التي يستخدمها كما يتطلب منه مهارة شخصية زائدة في التعامل مع المواقف التعلم في الفصل ومتطلبات التفاعل مع التلاميذ وهذا في الواقع يتطلب جهدا غير مادي من المعلم قلما يستطيع أن يقوم به وحتى إذا قام به مرة لا يستطيع أن يستمر عليه.

3-2- ضعف الإعداد المهني للمعلمين :

هؤلاء المعلمين يجدون صعوبة كبيرة في شق طريقهم في مهنة التدريس وعادة تنظم لهم برامج تدريسية في أثناء الخدمة لمساعدتهم ، كما أن المعلمين أنفسهم يتعلمون من خبراتهم.[1]

3-3- دور المعلم في تطبيع التلاميذ إجتماعيا :

يجب أن يكون المعلم واعيا بالدور الخطير الذي يلعبه في تكوين شخصيات التلاميذ في توجيههم وإرشادهم ، إذ يجمع التربويون على أن دور المعلم يأتي في الدرجة الثانية من الأهمية بعد الآباء وإن كان له أهمية أكبر في بعض الحالات التي تفتقد فيها الأسرة

---

[1]- محمد منير مرسي، **المعلم والنظام ، عالم الكتب**،القاهرة : 1998، ص 43.

الـى وسـائل المقومـات العلميـة التربويـة ، والفرصـة سـامحة أمـام المعلـم لملاحظـة تلاميـذه والتفاعـل معهـم لـساعات عديـدة طـوال اليـوم الدراسـي سـواءا ، داخـل القـسم أو فـي أمـاكن النشاط.[1]

4- الأزمة الهيكلية للمدرسة :

يـرى البـاحثون وهـم كثـر أن المدرسـة المعاصـرة تعـاني أزمـة تربويـة وإجتماعيـة بالغـة الحـدة والخطـورة وهـي أزمـة تكمـن فـي إشـكالية الوظـائف والأدوار التـي تقـوم بهـا فـي إطـار الحيـاة الإجتماعيـة وفـي إشـكالية علاقـة المدرسـة بـالمجتمع والمؤسـسات الإجتماعيـة الأخـرى، فالمدرسـة ليـست عالمـا مـستقلا يوجـد فـي الفـراغ بـل نظـام يتحـدد عملـه وسـيرورته فـي جملـة العمليات الإجتماعية المتكاملة في إطار النظام الإجتماعي الشامل.[2]

ويمكن أن نحدد إشكالية المدرسة المعاصرة في محورين أساسين هما :

ديمقراطيـة التعلـيم وإشـكالية التـوازن بـين المجتمـع والمدرسـة وتمثـل العلاقـة بـين المدرسـة والتغييـر الإجتمـاعي أحـد وجـوه الأزمـة التربويـة للمدرسـة المعاصـرة وتتجـسد هـذه الإشـكالية فـي التغيـرات التكنولوجيـا المعاصـرة التـي تـشهدها الإنـسانية ، لقـد تحولـت المدرسـة فـي إطـار التغيرات الجارية إلى متحف تأريخي يعيش فيه الأطفال والتلاميذ على الإكراه منهم.[3]

- تعـاني المدرسـة اليـوم كمـا تـشير الإتجاهاتالـسوسيولوجية النقديـة المعاصـرة مـن الـشيخوخة والـضعف ولابـد مـن أجـل إحيائهـا وإعـادة الـشباب إليهـا مـن تفجيـر أطرهـا التقليديـة وتحقيـق مـصالحتها مـع الحيـاة الاجتماعيـة التـي تمـدها بالنـشاط والحيويـة وتبيـين هـذه الاتجاهـات علـى المـستوى الإجرائـي ، إمكـان تحديـد مـواطن الـضعف والقـصور فـي النظـام المدرسـي وفقا للنقاط التالية :

---

[1]- عبد اللطيف فرج ، **المعلم والمشكلات الصعبة**،دار المجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان الأردن ، الطبعة الأولى ، 2006، ص 51.
[2]- علي أسعد وطفة، المرجع السابق ، ص ص 106، 107.
[3]- نفس المرجع ، ص ص 106-107.

- غياب الصلة العميقة بين المناهج المدرسة ومقرراتها وبين مسائل الحياة الإجتماعية الجارية أو بين التجربة الحياتية للأطفال.

- ينطلق العمل المدرسي من مبدأ حشو الذاكرة والإستظهار ويسجل غيابا ملحوظا لمبدأ التغذية الرجعية على بناء الفكر النقدي الفاعل عند التلاميذ.

- تعاني العلاقات المدرسية من إكراه العلاقات البيروقراطية، وانحلال التفاعل التربوي بين المعلمين والتلاميذ والطلاب والإدارة ، كما تعاني من غياب المبادرة ومبدأ المسؤولية في العمل التربوي.[1]

4-1- عامل الإكتظاظ :

تعاني أغلب المؤسسات التربوية من الإكتظاظ المفرط في عدد التلاميذ بالقسم الواحد مما أثر سلبا على التحصيل العلمي للتلاميذ وعلى استيعابهم للدروس ، حيث نسب توسع النسيج العمراني لمدينة عنابة وسوء التخطيط في أزمة حادة على مستوى مؤسسات البالغ عددها 51 ابتدائية و26 إكمالي، 15 ثانوية فإن أغلبها يعد أربعون تلميذ في القسم الواحد. كما تعرف بعض الأقسام وجود ثلاثة تلاميذ في طاولة واحدة ويؤكد المربون على صعوبة العمل في مثل هذه الظروف وخاصة بالطور الإكمالي والثانوي حيث يصعب التحكم في سير الدرس [2].

5- وضعية الأستاذ الثانوي :

يتمحور دور المدرس في المدرسة حول عملية التنشئة الإجتماعية للتلاميذ ، فالمهمة الأساسية هي البدء مع التلميذ وهو فاقد للمهارات البنية والإجتماعية منذ دخوله المدرسة بالتشكيل الإجتماعي إلى أن يتخرج وهو شخصية حاملة لمجموعة من المهارات والخيرات الإجتماعية ومزود بطاقة فعالة تبدع في المجتمع. لكن هذا الدور يأخذ في

---

[1]- نفس المرجع ص ص 108-109.

[2]- ع.ز هيرة ، **إكتظاظ بالمؤسسات التربوية ، وتدني الخدمات الصحية**، الجزائر العميقة الثلاثاء 13 فيفري 2007، ص 06.

التعقيد عندما تغيب شروط أدائه سواءا من قبل الدراسة كمجتمع يتفاعل فيه التلميذ مع قوى إجتماعية أخرى أو من قبل المدرس من حيث فقدانه للمؤهلات العلمية والإجتماعية والتي تيسر له هذا الدور وهذا ما يؤدي إلى ظهور تشوهات بارزة في عملية التنشئة الإجتماعية وفقدان السيطرة والتحكم في سلوك التلاميذ ويتقلص تأثير المدرسة على شخصية التلميذ.[1]

ومشكلات التعليم ترجع إلى عيب في طريقة التدريس أو أسلوب التعليم أكثر ما ترجع إلى التلميذ ذاته ومن الأمور التي تساعد المعلم على تفادي صوت المشكلات السلوكية للتلاميذ في الفصل مراعاة القواعد العامة لضبط الفصل وأهمها :

ينبغي على المعلم ألا يوجه إلى التلميذ أي تهديد لا يستطيع تنفيذه أو لا ينوي تنفيذه.

وعندما يصادف المعلم تلميذ من النوع الذي يتمتع بمكانيزم جذب الإنتباه عليه أن يتجاهله حتى يضيع عليه فرصة تحقيق هدفه، فالتلاميذ من هذا النوع في نظر كثير من المربين يفضلون العقاب والنقد على التجاهل و انتباه المعلم يوجه إلى التلميذ المجتهد والمتعاون.[2]

الإختلالات المدرسية:

تناول الباحثون والمربون والمختصون بمسببات ظاهرة العنف بين أوساط الشباب والأطفال والتي تستلزم حسبهم تحليل طبيعة الظاهرة.

---

[1]- مصباح عامر، المرجع السابق ، ص 146.

[2]- محمد منير مرسي، المرجع السابق ، ص ص 43،44.

ملخص:

نستنتج من خلال ما تقدم ،أن مشكلة العنف المدرسي ذات أوجه متعددة لأن هناك متغيرات عديدة تسهم في حدوثها منها ما يتعلق بالفرد و الأسرة و منها ما يتعلق بالمدرسة و الفاعلين فيها و إن المتأمل اليوم في واقعنا ، يلاحظ تزايد و تنوع ظاهرة العنف المدرسي حيث أضحت هذه الظاهرة عبارة من ثقافة تتجلى تمثلاتها في كل ميادين الحياة و إن ما تجدر الإشارة إليه هنا ، هو أن العنف أيضا سيشهد تحولات و تغيرات كثيرة على مستوى الكم و الكيف و إن ظاهرة العنف المدرسي لا يمكن فهمها بمعزل عن مختلف العوامل الاجتماعية و النفسية و الاقتصادية و الاجتماعية .

الفصل الثالث

المراهق و التعليم الثانوي في الجزائر

المبحث الأول : حول المراهقة

1ـ تعريف المراهقة

2ـ الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق

3ـ الوضعية الاجتماعية للمراهق

4ـ ظاهر العنف في سلوك المراهق

5ـ صراع المراهق مع القيم الأسرية والمدرسية.

المبحث الثاني: التعليم الثانوي في الجزائر.

1ـ واقع التربية والتعليم.

2ـ تعريف التعليم الثانوي .

3ـ الإصلاحات التربوية في المناهج الدراسية .

ملخص

مدخل

تعتبر فترة المراهقة مرحلة يعيد فيها الشخص النظر في خبراته السابقة، كما تؤدي في نفس الوقت إلى اصطدامه بعالم آخر واكتساب خبرات جديدة يضيفها إلى رصيده السابق فهذه الفترة تتميز بالسلوك المضطرب لدرجة تجعل بعض المراهقين يتجهون إلى استخدام العنف وإهمال الدراسة وممارسة الانحرافات الاجتماعية والجنسية والعزلة والشعور باليأس، غير أنه يمكن النظر إلى المراهقة من زاوية أخرى على أنها تعني المستقبل والتفاؤل والمثالية والتعرف على العالم والاندماج فيه، و هذه المرحلة حساسة و حاسمة في حياة الفرد إذ أثناءها يبدأ التحول الفيزيولوجي و السيكولوجي من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد ، كما يعاني خلالها الفرد العديد من المشكلات التوافقية تستدعي الراشدين الإنتباه إليها و مساعدة المراهق .

و بهذا الشكل تكون مرحلة المراهقة مرحلة حاسمة و حساسة ، إذ يمكن للمراهق أن ينحرف و يبتعد عن إطار القيم و التنشئة الاجتماعية و يتبع أهواءه و رغباته الجامحة و المندفعة و سريعة الغضب و يصطدم فيها بالواقع المعاش .

المبحث الأول

مدخل نظري حول

المراهقة

المبحث الأول : مدخل نظري حول المراهقة

1- تعريف المراهقة:

هي مرحلة انتقال من الطفولة إلى الرشد والمصطلح في اللغة العربية مصدر فعل (راق) وراق الغلام فهو المراهق أي قارب الاحتلام ويقال أيضا (راهق الغلام الحلم والمصطلح في اللغات اللاتينية يعني النمو حتى بلوغ الرشد المصطلح في الأجنبية Adolescence مشتقة من الفعل اللاتيني Adolescere) معناه التدرج نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والانفعالي.

فالمراهقة إذن هي المرحلة التي يعبرها الطفل كي ينتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد ليصير ناضجا راشدا سواء أكان رجل أو إمرأة، وتمتد هذه المرحلة طوال العقد الثاني تقريبا من عمر الفرد فهي تبدأ بحدوث البلوغ الجنسي وتنتهي بالوصول إلى سن الرشد.[1]

إن ما تقصده بالشباب the youth هو المرحلة من العمر التي تمتد من سن البلوغ أو حوالي السنة الثالثة عشرة وحتى عمر الواحد وعشرين تقريبا أي حتى سن الرشد وهذه المرحلة من العمر الممتدة من 13 إلى 21 سنة تعود علماء النفس والتربية على تسميتها مرحلة المراهقة Adolescence لأن هذه المرحلة من العمر تقابل فعلا مرحلة المراهقة لدى الفرد وهذه المرحلة تبدأ قبل العمر بقليل أو تزيد عن ذلك قليلا لذلك يطلق على هذه

[1]-علاء الدين كفافي، **الارتقاء النفسي للمراهق**، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2006، ص 214.

المرحلة إسمThe teenyears كما يطلق على المراهقين أحيانا ايم Teenagers وعادة يكون من السهل تحديد بداية المراهقة، الذي يتم عادة بالبلوغ الجنسي. Pubtey.[1]

كما عرفها رابح تركي مرحلة تبدأ بالبلوغ وتنتهي بالرشد واكتمال النضج فهي عملية بيولوجية عضوية في بدايتها وظاهرة اجتماعية في نهايتها .

1-1- مرحلة المراهقة:

ويقسم علماء النفس فترة المراهقة إلى ثلاث مراحل أساسية تطورية تسمح بالانتقال التدريجي من مرحلة الطفولة إلى سن الرشد.

المراهقة هي مرحلة حرجة حيث فيها يتحدد مستقبله بشكل كبير وهي التي يمر فيها بصعوبات كثيرة ويعاني من قلق وصراعات داخلية وخارجية حتى أن الأرق يصيب 10-20% من المراهقين وتتمثل أزمة المراهقة بشكل كبير في أن المراهق يريد أن يخرج من الطفولة كلها يريد أن ينطلق وأن يحقق ما يريده وما يشعر به دفعة واحدة في الوقت الذي لم تتغير كثير من جوانب الواقع المحيط به فيتأرجح المراهق بين التحمس والرفض وبين الثورة والخضوع مما ينتج عنه قلق وتوتر وانعدام الثبات الانفعالي.[2]

1-1-1- مرحلة ماقبل الطفولة (Préadolescence):

[1]- فيصل محمد خيرالزرار، **مشكلات المراهقة والشباب**، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت،لبنان، ط1، ص1997، ص 09.

[2]-محمد سعيد مرسي، **حقيقة المراهقة**، دار المجدد للنشر والتوزيع، سطيف، بدون طبعة،2012، ص ص، 7,8.

وتحدد غالبا بين سن الثانية عشر والرابعة عشر، تعد المرحلة التي يكون فيها المراهق أقرب إلى الطفولة منه الى سن الرشد ، هي بداية النضج الجسمي وظهور علامات البلوغ والفطام لدى كلا الجنسين وهذا ببعض التفاوت بينها فغالبا ما تبلغ الفتاة قل الفتى أما من الناحية النفسية ورغم شعوره ببعض التغيرات في الجانب العاطفي والفكري إلا أن تصرفاته لا تزال صبيانية في اهتماماته وسلوكاته، وبعبارة أخرى هذه المرحلة هي امتداد لمرحلة الطفولة لا يزال مبال باللعب واللامبالاة، وخاضع للسيطرة الأسرية.[1]

1-1-2- مرحلة المراهقة المتوسطة:

تعد مرحلة التغير في حد ذاته، تمتد من سن الخامسة عشرة إلى سن الثامنة عشر تقريبا يتخلى فيها المراهق بصفة نهائية عن طفولته وما يتدرج عنها، وهذا لخضوعه لمجالات اجتماعية أوسع فيتعرف عن والديه حتى ولو بمسافة رمزية.[2]و هذا راجع إلى التطور الفكري والمجالي الذي يتبلور تدريجيا ويصل حدته أثناء هذه المرحلة والذي يحتاج نوعا ما من الحرية بعيدا عن الرقابة الأسرية التي ستصبح قيدا أو عائقا في نظر المراهق الشغوف لاكتساب اكبر عدد من المعلومات المتنوعة، لذا لا يحتاج مجالات أيضا متنوعة وحسب علماء النفس تعد هذه المرحلة من أصعب المراحل الثلاث، فيها تحدث

[1]- مصباح عامر ، مرجع سابق، ص 174.

[2] – Braconner alain marcel, **d l'adolescence aux mille vistage** , Paris, edition universitaires, 1998, p15.

أغلب التغيرات والتعارضات على مستوى طريقة التفكير لدى المراهق في حد ذاتها أو في تعارضها مع أفكار وطريقة عيش أسرته، مما يولد ما يسمى بصراع الأجيال.[1]

1-1-3- مرحلة المراهقة الكبيرة "la grande adolesence".

تمتد ما بين الثامنة عشر وسنة العشرين وهي مرحلة اكتشاف الذات، فبعد تعرض المراهق للتغيرات الفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية، والتعرف على مجالات عديدة ومختلفة من خلالها استطاع جمع عدد هائل من المعلومات.

2- الحاجات النفسية والاجتماعية للمراهق:

يقصد بها رغبة طبيعية يهدف الكائن الحي إلى تحقيقها بما يؤدي إلى التوازن النفسي والانتظام في الحياة، ويمكن أن تدرك طبيعة هذه الحاجات ومدى أهميتها لدى المراهق عندما توجد صعوبات أو ظروف تحول دون إشباع هذه الحاجات، بحيث تظهر عليه علامات التوتر والقلق والاضطراب.

من الحاجات النفسية والاجتماعية التي يتطلبها المراهق ما يلي:

2-1- الحاجة إلى جماعة الرفاق:

تمثل الصداقة للمراهق في هذه الفترة عنصرا من عناصر تجربة اجتماعية جديدة فهي تسمح له بتكوين علاقات شخصية ترتكز على التبادل المشترك وليس فقط وفق محورا عموديا تدريجيا كما هو الحال مع الوالدين ولكن بمقتضى محور أفقي وضع يغلب

[1] – Foulque paul, **Dictionnaire de la langue pédagogique**, paris, ed; pu; f1994, p08.

الاحترام والولاء المتبادل بين الأصدقاء وتسمح الصداقة للمراهقين بالاحساس بالقيمة والتقدير وتساعده في التحكم في عالمه الاجتماعي بإعطائه الفرصة أنه يخلق قواعد وعلاقات مع الآخرين خاصة به وحده، وتحمل له صورة اجتماعية عن نفسه لأن الأصدقاء يمثلون مصدرا هاما للمعلومات حول شخصيته وتصرفاته في نفس الوقت تعتبر قاعدة للمقارنة مستقلة عن الأحكام الأسرية المسبقة.[1]

2-2- الحاجة إلى التقدير الاجتماعي:

هناك علاقة بين أن يكون الفرد موضع قبول وتقدير من الآخرين وبين التقدير الذاتي ذلك أن الفرد عند قيامه بعمل ما فإنه يشعر بقيمة ذاته وتزداد ثقاته بنفسه وبعمله ويشعر بتقدير الآخرين له، وعلى أن هذا يؤدي به إلى أن يكون له مكانة اجتماعية ومن ثم يشعر بتقبل الأخرين له بالتالي يأمن نبذ المجتمع له وان يستهجنه لما يقوم به بتأكيد الأمن النفسي لديه ، وذلك أنه سوف يوفر له الشعور بالحب.[2]

2-3- الحاجة إلى الحرية :

هي إتاحة الفرصة أمام المراهق للاختيار داخل إطار من الانضباط لأنه يحتاج بجانب الحرية إلى الضبط (السلطة الضابطة) وليس المقصود بها هنا التعسف وتقييد حريته وإنما تكون موجهة من الأب والأم إذا ما جنح نحو فعل خاطئ أو خطر.[3]

---

[1]- محمد سعيد مرسي، المرجع السابق، ص ص 18-19.

[2]- نفس المرجع ، ص 20.

[3]- نبيلة عباس الشوربجي، **المشكلات النفسية للأطفال**، دار النهضة العربية، القاهرة، ط1، 2002، ص 85.

2-4- الحاجة إلى المكانة :

إن الحاجة إلى المكانة هي من أهم المظاهر الأساسية في مرحلة المراهقة وهي تتجلى بكيفيات مختلفة وتتفاوت درجتها عند المراهقين.

نجد أنه من اهم حاجات المراهق أنه يطمح أن يكون شخصا مهما له مكانته بين أفراد جماعته ويسلك المراهق سلوك الراشدين حتى ينال احترامهم وتقديرهم ورغبته أن يكون له مكانة اجتماعية هي رغبة غريبة حيث تظهر من خلال غضبه و تمرده على أسرته وكل من حوله، كما يمضي في البحث عما يستمد منه إحساسا بالقيمة والشعور بالذات ولعل حاجة المراهق إلى المكانة هي أهم حاجاته وأن تكون له مكانة في جماعته وان يعترف به كشخص ذا قيمة.[1]

3- الوضعية الاجتماعية للمراهق:

إن جل السلوكات التي يقدم عليها المراهق مكتسبة من المحيط الاجتماعي الذي ينتمي إليه لهذا نرى اختلافات متباينة بين سلوكات المراهقين، وما يشخص طبيعة الاختلاف البيئة الاجتماعية التي يترعرع فيها، وأول هذه المؤسسات الأسرة، ثم تليها مؤسسات التنشئة الاجتماعية تابعة لها كلها تعمل على تلقين المراهق سلوكات وفق مبادئ وقيم المؤسسة الاجتماعية، التي بدورها تختلف من حيث الهدف الاجتماعي والقيمة

[1]- نفس المرجع ، ص 68.

الاجتماعية وللتوضيح أكثر فالأسرة مثلا تهدف بصورة واضحة إلى إعداد أجيال صالحة للمجتمع .

4- مظاهر العنف في سلوك المراهق:

4-1- ثورة المراهق على السلطة الأسرية:

أ- التمرد:

يتحرر المراهق من سيطرة الأسرة ويشعر بفرديته ونضجه واستقلاله وقد يعاني في هذا التحرر، فيعصي ويتمرد ويتحدى السلطة القائمة في أسرته، فهو يتمرد لسبب اكتشافه بأن الكثير من المفاهيم التي تلقاها من قبل الأسرة ليست صحيحة لذا نجده يتشكك في كل شيء.

ب- السخرية:

يتطور إيمان المراهق بالمثل العليا تطورا ينجو به أحيانا نحو السخرية من الحياة الواقعية المحيطة به لبعدها عن المثل التي يؤمن ويدعو إليها لكنه يقترب شيئا فشيئا من الواقع كلما اقترب من الرشد.

ج- النضج:

يزداد تعصب المراهق لأراء ومعايير الجماعة، التي ينتسب إليها ولأفكار رفاقه من الرشد ويتأثر في تعصبه هذا بعوامل عدة تنشأ في جوهرها من علاقاته بوالديه و[أنماط الثقافة

التي تهيمن على بيئته وبالشعائر الدينية التي يؤمن بها، وبالطبقات الاجتماعية التي ينتمي إليها وقد يتخذ التعصب سلوكا عدوانيا يتمثل في الألفاظ الدنيئة واللاأخلاقية .

د- اضطرابات المعارضة والإثارة:

- يمكن اعتبار أن هناك اضطرابات معارضة، حينما نلاحظ أن هذه السلوكات تظهر بكثرة عما هو ملاحظ عند باقي الأشخاص من نفس السن العقلي ويمكن حصر أعراض هذا الاضطراب فيما يلي:

- يظهر الكثير من الغضب في المواقف التي لا تتطلب ذلك .

- يعارض أحيانا ما يقوله البالغون.

- يقوم أحيانا بحركات مقصودة من أجل إزعاج الآخرين.[1]

- يستعمل بصفة متكررة العبارات اللفظية اللاأخلاقية.

هذا السلوك يظهر بأنه النتيجة الحتمية للصراع الدائر من الآباء والأبناء فيما يخص موضوع الاستقلالية، فكثيرا ما نلاحظ هذه الحالات في الأوساط العائلية أين يكون الأب متسلطا وذو معاملة صلبة والأطفال كثيرو الحركة.

4-2- ثورة المراهق على السلطة المدرسية :

إن ثورة المراهق لا تقتصر على الأسرة والوالدين، بل تمتد إلى المدرسة فالمدرسة سلطة أخرى و المدرس ليس إلا امتداد لسلطة الأسرة ، ولكنها تختلف عنها في أنها حافلة

[1]- أحمد بوبازين، **سيكولوجية الطفل والمراهق**، دار الأمواج للنشر ، عمان، الطبعة الأولى،بدون سنة,ص 186.

بـأنواع المنافـسة فـي العلـم والخبـرات الميـول والهوايـات وسـلطة المدرسـة تتعـرض لثـورة المراهق فالتلميذ يحاول التمرد عليها فيظهر ذلك فيما يلي:

أ- اللامبالاة المدرسية:

لا يمكننـا ان نتحـدث عـن اللامبـالاة المدرسـية أو اللااسـتقرار المدرسـي، إلا فـي مرحلـة المراهقة، ففي هذه السن لم تعد ضرورة التعلم أمرا خارجي ومجبر من طرف الأولياء أو وسيلة لاكتساب رضاهم بل تبدأ في الإندماج ضمن دافعية كالرغبة في تحقيق الذات واللااهتمام المدرسي.

ب- اضطرابات السلوك:

اضـطرابات الـسلوك تمثـل مواقـف المعارضـة، التحـريض، العدوانيـة، انتهـاك ومخالفـة القـوانين وكـذلك سـلوك التـشويش وإضـفاء الفوضـى العدوانيـة اللفظيـة والجـسدية وحتـى الجنـسية، وكـل هـذه الـسلوكيات تعبـر عـن ثـورة المراهـق علـى المحـيط المدرسـي وعلـى التلاميـذ، حيـث تكثـر الـشكايات مـن سـلوكاته غيـر الـسوية والـشيء الـذي يلفـت أن هـؤلاء الأشـخاص يـرون ان سـلوكاتهم عاديـة ولا تحمـل أيـة صـفة شـاذة وغالبـا مـا يميلـون إلـى شرحها وتبريرها.[1]

ج- السلوكات الفوضوية:

هذا النوع من السلوكات تظهر من خلال ما يلي:

[1]. نفس المرجع ، ص 186.

- يحرك أحيانا يديه ورجليه.

- يجد صعوبة في البقاء جالسا حينما تطلب منه ذلك.

- يرد بسهولة عن المثيرات الخارجية .

- يتسرع أحيانا في الرد على الأسئلة قبل أن تنتهي من طرحها.

- لا يستطيع التركيز لمدة طويلة على عمل محدد.

- يقاطع الآخرين ويفرض وجوده.

- يندفع أحيانا في نشاطات جسدية خطيرة من دون أن يفكر في النتائج الوخيمة الممكنة.[1]

5- صراع المراهق مع القيم الأسرية والمدرسية:

المراهق بين تأثير قيم الأسرة من جهة وتأثير الثقافة المدرسية من جهة أخرى وإن كانت تربية الأسرة للطفل مناقضة لتربيته في المدرسة تترتب عليه تفكك في شخصية الطفل واضطرابه، وفقدان الثقة في المدرسة، وإذا كانت الأسرة لا تحترم نظام المدرسة مثلا فلا تساعد التلميذ على الحضور إليها في المواعيد المقررة تعطلت وظيفة المدرسة وعوقب التلميذ وضاعت عليه فرص التربية فيها، وإذا كانت المدرسة تكلف التلميذ بالواجبات ولا يستطيع القيام بها بسبب حالة الأسرة المادية أو الاجتماعية، ارتبك التلميذ وقصر في واجبه ونمت فيه كراهية الأسرة أو المدرسة، وربما لجأ إلى سلوك شاذ ليتخلص من هذه

[1]- نفس المرجع، ص ص 186-187.

الواجبات، فإذا كانت المعارف التي يحصلها من المدرسة تتناقض مع ما يحصله في المنزل أو كانت المثل العليا للفضيلة والجمال في المنزل تختلف عنها في المدرسة تغلبت الناحية القوية منها وربما كانت الناحية الفاسدة، وطريقة معاملة التلميذ في المنزل يجب ألا تختلف كثيرا عن طريقة معاملته في المدرسة،[1] فإذا كان في المنزل وجد في المدرسة الحزم نفر منها وقد يهرب أو يثور لذلك وعلى هذا يجب أن يكون جو المدرسة استمرارا لجو المنزل ولم يكتفي المراهق برفض السلطة الأسرية بل تمرد كذلك على السلطة المدرسية، ويؤيده رفاقه في المدرسة لأن هؤلاء الرفاق، إنما هم امتداد لذاته.[2]

إن القاسم المشترك بين المدرسة والأسرة هو التلميذ في مختلف فتراته العمرية، والمدرسة هي مؤسسة التنشئة الاجتماعية تعمل على إكمال مهمة الأسرة ، كي يبقى هذا المشروع الاجتماعي قائما في حالة التكامل والترابط بين القيم والمعايير الخاصة بكل من الأسرة والمدرسة ، وهذا يضمن ديناميكية المجتمع، فالتحولات التي مر عليها المجتمع في الآونة الأخيرة جعلت المدرسة بعيدة عن ميدان التطورات التي يشهدها المجتمع وهذا التأخر لا يعود إلى العشرية الأخيرة فقط، وإنما جذوره امتدت من ما بعد الاستقلال فبعد النجاح الباهر الذي حققته الجزائر بإخراجها المستعمر ومن ثم عملت المدرسة على

[1]– صالح عبد العزيز وعبد العزيز عبد المجيد، المرجع السابق، ص ص، 90، 91.

[2]– خليل ميخائيل معوض ، **سيكولوجية النمو والطفولة والمراهقة**، دار الفكر الجامعي، الاسكندرية، ط3، 1994، ص 284.

تخليد مأساة المعمر ومعاناة الجزائريين وبطولات الشهداء:"بقيت مهمة المدرسة تكوين شباب جزائري عليه واجبات ولا حقوق أمام جيل التحرير،...."[1]

و استمرت الفلسفة التربوية في هذا المجال إلى جانب التكوين العلمي للتلميذ لغرض تشكيل إطارات صالحة للمجتمع، وإن النموذج الاجتماعي الذي تحاول المدرسة تشكيله لدى المراهق بقي في الوضع الستاتيكي ، مع أن المجتمع يعرف ديناميكية مستمرة ، والنموذج الاجتماعي يقوم وفق قيم خاصة به، فنفس القيم تحمل نفس المعاني باقية ومسيطرة على النسق التربوي، وكذلك على الأفراد الفاعلين فيه نجد أول من يثور على المدرسة هم الأفراد المعنيين بها بصفة مباشرة، فالأساتذة غير راضون عن المدرسة الجزائرية،[2] ركن الثورة الحقيقية عرفها التلاميذ وعرضها في شكل سلوكات عنيفة ضد مؤسساتهم التعليمية بجميع هياكلها،....ومهام المدرسة لا يهدف إلى نشر المعرفة فقط فالثانوية كمرحلة تعليمية تربطها بالمراهق علاقات تحدد له معالمه المستقبلية والاجتماعية منها والمهنية.[3]

ولكن في حالة ما تكون المدرسة بعيدة أو عاجزة على تحقيق هذا المطلب للمراهق يصطدم بالواقع وبالتالي يحدث تضارب بين طموح المراهق ومن ورائه طموح أسرته، كما قد تصطدم القيم التي حملها المراهق من أسرته مع تلك التي يجدها في المدرسة، وهكذا يجد المراهق (التلميذ) المدرسة (الثانوية) بعيدة عن تأملاته.

---

[1] – Rarrbo Kamel, **Algérie et sa jeunesses**, ED, Larmattan, Paris,1995, P104.

[2] – أوزري أحمد، **لمراهق و العلاقات لمدرسية**، الشركة المغربية للنشر، الرباط، 1994، ص 95.

[3] – نفس المرجع ونفس الصفحة.

المبحث الثاني

التعليم الثانوي في الجزائر

المبحث الثاني : التعليم الثانوي في الجزائر

1- واقع التربية والتعليم في الجزائر:

أ- 1963، 1964: انصب فيها الاهتمام على اتخاذ الإجراءات المستعجلة للتنظيم وتطبيق الأوضاع شيئا ما فإن السنة الدراسية الموالية عرفت تشكيل لجنة عليا للإصلاح كلفت خصيصا بدراسة كل المشاكل المتعلقة بالنظام التربوي الوطني ومن الأهداف التي رسمت لها تذكر التدريب التدريجي للتعليم وتوحيد الشباب وإعطائهم توجيها ديمقراطيا، فبالرغم من الإنجازات المسجلة هنا وهناك في تطبيق هذه الاختيارات الأساسية في بلد تخلص حديثا من رابطة الاستعمار ظلت النتيجة غير كافية بالنسبة لتوظيف أساتذة التعليم الثانوي.[1]

4- مرحلة المخططات:

أ- المخططات الرباعيات:

خصص للتعليم الثانوي في إطار المخطط الرباعي الأول 1970-1973 نصيب معتبر من الاستثمارات بناء على المكانة الإستراتيجية التي يحتلها القطاع التربوي من القطاعات التربوية الأخرى من أجل تسهيل التكفل المتزايد في تعداد التعليم الثانوي مما أتاح فتح 125000 بقعة خلال السنوات الأربعة للمخطط وحدث خلال المخطط الرباعي الثاني تغير شامل في النظام التربوي أعطى للتكوين على مستوى التعليم

---

[1]- محمد الطاهر زرهوني، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 1994، ص 71.

الثانوي وركز على ضرورة إعادة النظر في جهاز الإطارات التنموية وتعزيزه ولكن أمام اتساع الحاجيات التي لا يمكن تغطيتها إلا بعملية تكوينية على أوسع مدى تبرمج وحتى الاستثنائية منها لتلبية الاحتياجات لتأطير التعليم الثانوي مما أدى إلى اللجوء إلى استعمال طريقة انتقالية في التكوين.[1]

صدرت سنة 1976 نصوص في غاية الأهمية أقامتها منظومة تربوية نذكر الأمر 76-35 المؤرخ في 16 أفريل 1976 والمتعلقة بتنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وتسييرها أما الهدف الذي عين لتكوين موظفين تابعين للتربية في إطار تطبيق تلك النصوص فالتكوين مستمر لجمع المربين على جميع المستويات ومهمته أن يتيح الحصول على تقنيات المهنة واكتساب أعلى مستوى من الكفاءة والثقافة والوعي الكامل للرسالة الملقاة على عاتق المربي والالتزام السياسي الدائم بمبادئ الثورة، ويشمل تكوين المعلمين والموظفين والإداريين والمفتشين في مختلف المستويات ويتم عند الحاجة بمساهمة الوزارات أو الهيئات المعنية، وقد عرف طور التعليم التقني تعديلات أخرى خلال المخطط الرباعي الثاني 1974 -1977 منها وضع التصورات الرئيسية.

ب- الفترة ما بين 1964-1966:

كانت بمثابة مرحلة أخرى هادفة إلى تعزيز التوقيت المخصص للغة العربية وتعريب تعليم التربية المدنية والأخلاقية والدينية وتدريس الفلسفة الإسلامية في الأقسام النهائية

[1]-نفس المرجع، ص 76.

وذلك بهدف تقوية الشخصية الجزائرية وتوضيح الهوية الوطنية كما تقرر إلغاء تدريس اللغة اللاتينية ابتداءا من السنة الرابعة سابقا إلى أن حذفت تماما ثم توحيد الطور الأول من التعليم الثانوي والمتوسط العام أو التكميلي سابقا غير أنه بقي النقص في عدد الأساتذة على حاله، ومن العوامل التي جعلت من ديموقراطية التعليم حقيقة ملموسة نذكر تزايد عدد التلاميذ الذين تم تسجيلهم غداة الاستقلال بأعداد ضخمة وانتقل عدد من الأساتذة في الطورين من التعليم الثانوي من 515 إلى 770 أي ما يعادل 100% وفي نفس الوقت كانت نسبة الأجانب 55.2% فارتفعت 59.5% .[1]

ج- إصلاح سنة 1969:

تمثلت التغيرات التي عرفتها هذه السنة في الشعب الأدبية، بزيادة توقيت اللغة العربية والفرنسية و توزيع توقيت الفلسفة على اللغة الوطنية، أما الشعب العلمية فقد أصبحت أكثر وضوحا ودقة كما كانت تجدر الإشارة إلى ان تعريب الفلسفة والتاريخ والجغرافيا لأسباب دينية وسياسية وطنية،... والتكيف والتحول إما إلى أساتذة في موادهم المعربة بعد فترة تكوينية قصيرة وإما إلى أساتذة اللغة الفرنسية وإلى شغل مناصب إدارية وهذا ما وقع فعلا والقضية مازالت مطروحة بالنسبة لأساتذة المواد العلمية كالكيمياء والفيزياء والعلوم الطبيعية التي هي في طريق التعريب على مستوى التعليم الثانوي برمته.[2]

---

[1] نفس المرجع، ص 73.

[2] - نفس المرجع، ص 75.

للمنظومة التربوية والتكوين ومبادئ تنظيمها بمقتضى الأمر المؤرخ في 16 أفريل 1976 المتعلق بتنظيم التربية والتكوين والذي يربط النظام التربوي كما قبل في المادة 12 بالحياة العملية وبالتفتح على عالم العولمة والتقنيات ويخصص جزءا من المناهج للتدريب على الأعمال المنتجة المفيدة اجتماعيا واقتصاديا وعرفت هذه المرحلة أيضا إلغاء تكوين التقنيين الساميين بعد أن تخرجت الدفعة الأولى من المتاقن سنة 1976.

أما خلال العشرية الأخيرة فقد عرفت المنظومة التربوية تغيرات جذرية منها التعليم التدريجي للمدرسة الأساسية ذات التسع سنوات ابتداء من الموسم الدراسي 1980-1981 وبعد انتقال المتخرجين الأولين من المدرسة الأساسية التجريبية إلى الثانويات وتطبيق قواعد تنظيم وتسيير الثانويات التقنية وأهداف وغايات تعليمها على المتاقن وفتح شعب جديدة لتكوين التقنيين الساميين ابتداءا من 1981 في هذه الثانويات ثم إغلاقها سنة 1985 وإذا كانت هذه الصيغة التي ترمي إلى توحيد التعليم الثانوي التقني تساعد في التحكم في الوضعية من ناحية التنظيم أما إصلاح التعليم الثانوي فلم يشرع في تنميته وتطبيقه إلا في الموسم الدراسي 1985-1986 أي السنة التي أنشأت فيها جذوع مشتركة تفرعت إلى شعب عديدة وبعد حذف الجذع المشترك الوحيد الذي كان يحوي فقط على التقني الرياضي والتقني الصناعي والري وكذلك في مجال إقامة إصلاح التعليم الثانوي ثم ابتداءا من السنة الدراسية 1985-1986 إدخال تعاليم اختيارية على مستوى مجموعة من المؤسسات الاسبانية والألمانية ابتداءا من الموسم الدراسي

1986-1987 كما تم توسيع التربية التكنولوجية إلى التعليم الثانوي العام وتعميم وتعميق التربية الإسلامية والتكوين ثم إنشاء متاقن أخرى وتخفيض التوقيت الخاص بالمواد التقنية بدون تغيير في أهدافها.[1]

إصلاحات 2000-2007.

تم فيها إصلاح نظام التربية الوطنية ثم تنصيب لجنة الإصلاح في 09 ماي 2000 وتنصيب لجنة إصلاح التعليم الابتدائي موسم (2003-2004) ومن أهم مظاهر الإصلاحات 2006.

- إدراج اللغة الفرنسية من السنة الثانية ابتدائي (أعيد النظر في هذا الأمر موسم 2007 حيث أضحت تدرس في السنة الثالثة).
- إدراج مادة التربية العلمية والتكنولوجية منذ السنة الأولى ابتدائي.
- إدراج أبعاد جديدة في المحتوى كالبعد الصحي والبعد التاريخي.
- التكفل بالبعد الأمازيغي.
- إدراج المصطلحات العلمية.
- إدراج مادة الإعلام الآلي من السنة الأولى من التعليم المتوسط وتدعيمه في التعليم الثانوي.
- تم إصلاح التعليم الثانوي بوضع هيكلة جديدة.

---

[1]- نفس المرجع ص 77.

كما تم إدخال نظام (ل.م.د) في مجال التعليم العالي.[1]

2- تعريف التعليم الثانوي:

أولا نبذة تاريخية عن التعليم الثانوي في الجزائر سنة 1962-1992.

قد عرفت مرحلة التعليم الثانوي في الجزائر تطورا متذبذبا بين سنة 1993-1994 الذي عرف آخر تحديث لهياكله وهكذا غداة الانتقال بقي التعليم الثانوي يعمل حسب المخطط الموروث حسب طورين:

- الطور الأول : الثانويات إلى جانب التعليم التكميلي مستغل تحول إلى التعليم العام، فيما بعد.

- الطور الثاني للثانويات التي توافق التعليم الثانوي الحالي، وغايات مختلفة تتمثل فيما يلي:

* غايات مهنية تخص المتوسط وعلى مستوى التعليم الثانوي.

* غاية أكاديمية خاصة أساسا بالثانويات مع تعليم تكميلي تحولت إلى إكماليات بداية من 1968 عرف التعليم الثانوي سلسلة من التحولات التي تطورت تدريجيا كما يلي:[2]

إحداث بكالوريا التقني لتوزيع المسار المهني 1968.

الزوال التدريجي للطور الثانوي من الثانويات وإقامة تعليم متوسط مستقل 1971.

- إلغاء متوسط التعليم التقني .

---

[1]- طيب سليمان وأخرون، **المقاربة بالكفاءات** ، دار الأمل للطباعة والنشر، تيزي وزو، بدون تاريخ، ص 32.

[2]- بدرية مفرج وآخرون، **الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم، وتنمية مهنية** ، الكويت، 2006، 2007، ص 10.

– صدور أمرية 16 أفريل 1976 المتضمنة تنظيم التعليم والتكوين في الجزائر ونشر المرسوم الرئاسي المتضمن التنظيم الجديد للتعليم الثانوي الذي لم يطبق بعد.

– تنصيب تعليم ثانوي تقني قصير يتوج بشهادة الكفاءة التقنية .

– النمو الوجداني وتهدف المدرسة الثانوية إلى تحقيق التوازن العاطفي من أجل حياة سليمة.

– النمو الروحي: تثبيت الوازع والضمير الخلقي على مستوى المهارات التقنية.

من الكفاءة التقنية التي ينبغي أن نسعى إلى إكسابها للتلاميذ مايلي:

– التحكم في تقنية تسجيل المعلومات وأخذها.

– التحكم في تقنية تقديم وتنظيم المعلومات.[1]

2-1- أهمية التعليم الثانوي:

يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في هذه النقاط الهامة التالية:

1- المراهقة والتغيرات الجسمية والسلوكية:

إن سنوات التعليم الثانوي تغطي فترة حرجة في حياة الشباب هي فترة المراهقة ومايصاحبها من تغيرات أساسية في البناء والإدراك والسلوك، وما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من نواحي النمو التي تكون شخصية الفرد وتحدد سلوكاته وعلاقاته.

[1]– نفس المرجع، ص 11.

2- الارتباط بمشكلات المجتمع:

كثيرا ما تنتج مشكلات الفرد المراهق من مشكلات المجتمع وبهذا تكون كثيرا من المشكلات في التعليم الثانوي نابعة مما يجري في المجتمع وما يدور من أفكار وما يحيط به من أزمات و تسوده فلسفات وما يطرأ عليه من تغييرات و يكتنفه من عوامل تؤثر في سياسته واقتصاده وفكره ونظرته الاجتماعية.[1]

3- المرحلة العبورية:

يتصل التعليم الثانوي اتصالا وثيقا بما يسبقه وما يلحقه من مراحل التعليم تلك الصلة التي تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه ومناشطه بحيث تلاؤم مختلف أهداف ومناهج تلك المراحل التعليمية من ناحية وتناسب ظروف المتعلمين ورغباتهم من ناحية أخرى وتشبع احتياجات المجتمع وتحقق الأهداف المنشودة من ناحية ثالثة.

4- التنمية الاجتماعية والتطور الحضاري: التعليم الثانوي ليس نوعا من الترف أو الرفاهية التعليمية وإنما يمثل الإعداد الجاد للمواطن وبناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية وتساهم بجدية في تحقيق الأهداف الرئيسية للمجتمع في الرقي والتطور والحضارة.[2]

---

[1]- محمد الفالوقي ورمضان القذافي، المرجع السابق، ص 123.

[2]- نفس المرجع، ص 123.

2-2- أهداف التعليم الثانوي:

يهدف التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى:

- إكساب التلاميذ المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا في المجالات الأدبية والعلمية.

- تنمية قدرات التحليل والتعميم والتكيف مع مختلف الوضعيات.

- تنمية روح البحث انطلاقا من المحاور.

- تنمية القدرة على استعمال المفاهيم النظرية.[1]

3- الإصلاحات التربوية في المناهج الدراسية:

3-1- دواعي إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر:

هي نفس الدواعي بالنسبة لدول أخرى وهي:

- التحول الجذري في نظريات علوم التربية وممارستها.

- الانفجار المعرفي وبروز وسائل الاتصال الحديثة.

- التدهور الملاحظ على مستوى التلاميذ.

- التعديلات الجزئية والتجارب السابقة التي لم تعطي أكلها.

- التحديات الراهنة في مختلف المجالات.

- استفحال ظاهرة الرسوب والتسرب المدرسي.

---

[1]- بدرية مفرج وآخرون، المرجع السابق، ص 48.

- النتائج الضعيفة في الامتحانات الرسمية .

- عدم الانسجام بين الأطوار والمواد.

- الاقتصار على التقويم التحصيلي شكليا لا بيداغوجيا لمعرفة كثافة البرامج التعليمية.

3-2- أهداف الإصلاح في الجزائر:

تحديد مضمون التعليم وإصلاحه وتعديل التعليم (طرائقه ومناهجه ووسائله).

- جعل اللغة العربية لغة عمل واتصال لوضع أسس ازدهار فكري مستقل.

- ضمان ديموقراطية التعليم في جميع بنياته وفي جميع مستوياته لإتاحة المستوى الفكري والثقافي للأمة.

- تعميم التعليم المتعدد التقنيات تدريجيا وبطرق علمية لتهيئة شروط الازدهار العلمي والتقني للأمة.

- توفير التكوين الجيد للتلاميذ والعمال والتقنيين بأفضل الطرق والوسائل لضمان تزويد النشاط الوطني بالإطارات المؤهلة التي يحتاج إليها.

- ضبط طرق ناجعة لتوجيه التلاميذ من خلال الدارسة.

- تنويع وإثراء نظام التعليم لإتاحة ازدهار الطاقات والاستعدادات الفردية.

- التوفيق بين وسائل التعليم ومضمون التربية.

- توزيع الطاقات البشرية ورفع المستوى الثقافي والعلمي بالتلاؤم مع الحاجيات الوطنية للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية .

– تحديد مفهوم الأهداف الشاملة والأولويات والأهداف الفرعية.[1]

3-3- المبادئ الأساسية لإصلاح المناهج التربوية في الجزائر:

شرع التفكير في إصلاح المناهج التعليمية انطلاقا من مبادئ أساسية هي:

1- المقاربة التي أدمجت في الإصلاحات التربوية في الجزائر:

أ- المقاربة بالمضامين "المحتوى":

إن التعليم بالمضامين نموذج يعتمد في الأساس على محتويات معرفية من أجل الوصول إلى تنمية القدرات والمهارات والمواقف عند المعلمين حيث تكون العناصر والمكونات التي تنتظم بها النسق التعليمية غير متناقضة فيما بينها وعند ملاحظة هذا التعريف نجده يتكون من ثلاثة عناصر أساسية هي:

1- مجموعة من المفاهيم تنضم في نسق تربطه علاقة منطقية.

2- ترتبط تلك المفاهيم في مجال واقعي.

3- تكون قابلة للتمحيص.

وهذه العناصر التي تكون نظرية التعليم بالأهداف تقودنا حتما إلى الإطار النظري الذي تجسد به النموذج حتى تكون صورته واضحة في الأذهان ويسمى هذا النوع من التعليم بالتعليم الذي يقوم أساسا على فلسفة نظرية واضحة تدعى نظرية الأنساق التي تستوفي

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم والتوجيه والاتصال ، النشرة الرسمية للتربية الوطنية الرسمية المتعلقة باصلاح المنظومة التربوية: عدد خاص جانفي بالجزائر 2005، ص 27.

العقلية العلمية في ممارسة العملية التعليمية وما يرتبط بها من تخطيط وتنظيم وتنفيذ وتقويم.

3-4- مخلفات بيداغوجية الأهداف على النظام التربوي الجزائري:

كانت المؤسسة التربوية العامل الأول الذي يتجه إلى المجتمع لتحقيق مشاريعه قصد تكوين أفراد لهم مهارات وكفاءات تستجيب لمتطلبات العصر نجد دافع تبني المقاربة بالكفاءات في المجال التربوي الحديث يرجع إلى النقائص والسلبيات التي خلفتها بيداغوجية الأهداف التي كانت لها رواج في السبعينات والثمانينات حيث كانت هذه الأخيرة تهتم بالسلوك كنتاج تربوي وأهملت جوهره أي ملكت العقل وما ينجم عنه من عمليات وهذا ما بينته جماعة Cepec التي تتكون من مجموعة من الباحثين التربويين والمختصين النفسانيين.

ملخص :

يتعرض الفرد في مرحلة المراهقة لنوع من الضعف والشك والارتياب والتناقض، فالمراهقة كمرحلة انتقال ونمو مستمر من الطفولة إلى الرجولة وهي عبارة عن سلسلة من الأزمات تتميز بفقدان التلاؤم في مختلف مراحل العمر، ومن هنا ينبغي تفهم مشاكل المراهق ومساعدته على اكتشاف حاجاته من خلال المعاملة الحسنة وتوجيهه الاتجاه الصحيح وإدماجه في المجتمع بطرق سليمة كي لا ينتهج طريقا خاطئا كالانحراف أو العنف والعدوان،...إلخ.

و يظهر صراع المراهق بين طموحه من جهة و تحقيق أهدافه من جهة أخرى و نتيجة لضيق الفرص المتاحة حينئذ يلجأ إلى تحقيق طموحاته عبر وسائل غير مشروعة و مخالفة لنظام المؤسسة التربوية .

الفصل الرابع

الممارسات الأسرية و المدرسية و دورها في ظهور العنف المدرسي

المبحث الأول : دور الأسرة :

الخلفية النظرية للأسرة.

تعريف الأسرة.

أشكال الأسرة.

التنشئة الاجتماعية ومجالاتها.

واقع التنشئة الاجتماعية في العالم العربي.

خصائص الأسرة الجزائرية.

الوسائل التي تستخدمها الأسرة الجزائرية في عملية التنشئة الاجتماعية.

المبحث الثاني : دور المدرسة:

ثقافة المدرسة الثانوية.

علاقات الأقران في المدرسة الثانوية.

أسلوب العقاب داخل المدرسة الجزائرية.

المبحث الثالث : طرق الاتصال بين الأسرة والمدرسة :

جمعية أولياء التلاميذ.

كشف النتائج المدرسية.

دفتر المراسلة.

ملخص.

مدخـــل :

إن الأســـرة تعتبـــر المدرســـة الأولـــى ومـــصدر الخبـــرات والقـــيم والمعـــايير الثقافيـــة والاجتماعيـــة الـــسائدة فـــي المجتمـــع ، فهـــي تـــرس كـــل تلـــك القـــيم والمعـــايير الثقافيـــة لـــلأفـــراد حيـــث تـــشكل الأســـرة إطـــارا للتفاعـــل وشـــبكة اتـــصال يـــضع الفـــرد مـــن خـــلالهـــا معـــايير معينـــة يتبعها في حياته وهذا يتم داخل الأسرة.

وتواصـــل المدرســـة دور الأســـرة فـــي عمليـــة التنـــشئة الاجتماعيـــة والمدرســـة جماعـــة أكبـــر حجمـــا مـــن الأســـرة وفهـــي مؤســـسة اجتماعيـــة اتفـــق المجتمـــع علـــى إنـــشائها بقـــصد المحافظـــة علـــى ثقافتـــه ونقـــل هـــذه الثقافـــة مـــن جيـــل لآخـــر كـــي ينمـــو نمـــوا جـــسميا وعقليـــا وانفعاليـــا واجتماعيا.

المبحث الأول

دور الأسرة

المبحث الأول : دور الأسرة

1- الخلفية النظرية للأسرة :

تعتبر الأسرة الخلية والمؤسسة الأولى للتنشئة الاجتماعية ، وهي الوظيفة المركزية التي خولت لها من طرف المجتمع باعتبارها النسق الفرعي من النسق العام و نعني به المجتمع.

وبما أن الأسرة هي المجال الاجتماعي الأول، وضعت على عاتقها مهمة إرساء مبادئ المجتمع ، وإن هيكلة العلاقات الاجتماعية للأسرة يكون وفق ضوابط تستند على قيم ومعايير، بحيث تتوارث عن طريق عملية ينقلها أفراد كبار راشدين إلى أن تصل إلى أبناء النشئ ,إذن فالأسرة هي نسق من العلاقات التي تربط بين الأفراد، وهذا بحسب المكانة والدور الذي يحتله الفرد منها، كما أن طبيعة هذه العلاقات قد تكون عرضة لتغيرات مستمرة من المحيط الخارجي، لأن البنية الاجتماعية للأسرة تستدعي وجود تبادل نسقي بينها وبين الانساق الفرعية الأخرى، والأسرة الجزائرية تنطبق عليها كل من هذه التطورات بما تحمله من تعريفات ، فهي مؤسسة اجتماعية ذات مهام واضحة المعالم.

2- تعريف الأسرة :

يعرفها أوجبرن (Ogburn) :" أنها عبارة عن علاقة مستمرة ودائمة بين الزوج والزوجة بغض النظر عن وجود أبناء لهم وتعد الناحية الجنسية من اهم مميزاتها، وقد

تضم الأسرة أفرادا آخرين غير الزوجين والأبناء ينتمون إليها بصلة القرابة وفي هذه الحالة تكون هي البيت وليست الأسرة"[1].

ويعرف بيرجس ولوك (Beargess-Louk) الأسرة بأنها :" مجموعة من الأشخاص يتحدون بروابط الزواج أو الدم، فيكونون مسكنا مستقلا ويتفاعلون في التواصل مع بعضهم البعض بأدوارهم الاجتماعية المختصة كالزوج والزوجة والأم والأب والابن والابنة والأخ والأخت، الأمر الذي ينشئ لهم ثقافة مشتركة"[2].

يعرفها محمد عاطف غيث " بأنها جماعة اجتماعية بيولوجية نظامية تتكون من رجل وامرأة تقوم بينهما رابطة زواجية مقررة"[3].

3- أشكال الأسرة :

لقد اختلف العلماء في تقسيم الأسرة، حيث يرى البعض منهم أن الأسرة تنقسم إلى قسمين نواتيه وممتدة في حين، ذهب البعض الآخر إلى أنها تنقسم إلى ثلاثة أقسام زواجية، نواتية، ممتدة و هنا الاختلاف مرده إلى العامل التصنيفي وهنا سوف نتطرق إلى نوعين من الأسرة.

---

[1]- عبد الفتاح تركي موسى، **البناء الاجتماعي للأسرة**، **المكتب العلمي** القاهرة، بدون سنة ، ص 18.

[2]- صالح محمد علي أبو جادة، **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار المسيرة ، القاهرة، ط 05 ,2006- ص 218.

[3]- هدى محمود الناشف، **الأسرة وتربية الطفل** ، دار المسيرة، الأردن ، ط1 , 2007، ص 13.

1- الأسرة النواة :

يستند هذا النوع من النظم الأسرية في وجوده على الأب والأم وأطفالهما الصغار، كما هو الحال في المجتمعات الحديثة، وقد يضاف لهم بعض الحالات الاستثنائية أن يكون معهم شخص آخر يرتبط مع أحد الزوجين بعلاقة قرابة ، وفي مثل هذا النوع من النظم الأسرية نجد ان العلاقات القائمة على القرابة والدم قد أخذت بالتراجع وبدأت علاقات المصاهرة والنسب هي التي تمثل المرتبة الأولى أي أن نسق العلاقات الدموية تراجع أمام نسق العلاقات القائمة على المصاهرة[1].

2- الأسرة الممتدة :

تتكون الأسرة (الممتدة Esctended Family) من تجمعات للأسرة النواة ويطلق عليها أحيانا اسم الأسرة الدموية (consanguine) أو الأسرة المتصلة (joint family) والجدير بالذكر أن شكل الأسرة الممتدة هو الذي كان شائعا في الماضي، في معظم المجتمعات إلا أنه نتيجة لتحول الكثير من المجتمعات من الزراعة إلى الصناعة انهارت روابط الأسرة الممتدة وتناقصت أهميتها[2].

[1]- فهمي سليم الغزوي، **المدخل إلى علم الاجتماع**، دار الشروق، عمان الأدرن، ط3, 2006، ص ص 214-215.

[2]- سناء الخولي، **الأسرة والحياة العائلية** ، دار المعرفة الجامعية ، الأزاريطة، مصر، 2008 ص ص 65-66.

3- التنشئة الاجتماعية ومجالاتها :

1- التنشئة الاجتماعية :

يمكننا النظر إلى التنشئة الاجتماعية من العمليات الاجتماعية ، بمعنى أنها تساهم في الحفاظ على تكامل المجتمع واستقراره واستمراره من جهة، كما تساهم في بناء الشخصية الإنسانية وتهيئة الفرد للحياة الاجتماعية وتعريف حامد عبد السلام زهران الذي يقول : إن عملية التعلم والتعليم والتربية تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى اكتساب الفرد طفلا فمراهقا، فراشدا، فشيخا، سلوكا ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها وتكسبه الطابع الاجتماعي وتيسر له في الاندماج في الحياة الاجتماعية[1].

وتعرف مادليين قرافيتش (M.Gravitz) التنشئة الاجتماعية بكونها " السيرورة (process) الذي يتم من خلالها اندماج الفرد في المجتمع من خلال استنباطه للقيم والمعايير والرموز ومن خلال تعلمه للثقافة في جملها بفضل الأسرة ، المدرسة ، وكذلك اللغة ، والمحيط[2]

---

[1]- جابر عوض سيد حسن، خيري خليل الجميلي، **الاتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة والطفولة** ، **دار** المكتبة الجامعية، الأزاريطة ، مصر ، 2000، ص ص 31-32.

[2]- فضيل رتيمي، **التنشئة الاجتماعية وتشكيل عقل الطفل الجزائري**، آفاق لعلم الاجتماع، جامعة سعد دحلب 2007- ص 79.

2- مجالات التنشئة الاجتماعية :

أول ما ينشأ الطفل أسرته وكذا الحال في المدرسة وجماعة اللعب وفي المؤسسات الرسمية وعند زواجه تكون له أسرة يصبح فيها هو المنشئ بعدما كان منشأ وبعد تأسيس أسرته ومع تقدم عمره وظهور تطورات تكنولوجية وثقافية واجتماعية ، لا يكون مواكبا لكل هذه التحولات والتطورات لذا يكون محتاجا إلى الآخرين لتعليمة في مجالات الملبس والمأكل والصحة.

2-1- **(المجال الأسري)** : يتعاظم دور الأسرة في تنشئة الطفل تنشئة اجتماعية سوية في مرحلة الطفولة على اعتبارها أول نواة وجماعة أولية ومؤسسة اجتماعية يعيش في ظلها الطفل، ومن خلالها يكتسب العديد من الخبرات التي تشكل الأساس للعديد، من المفاهيم عن نفسه وعن الآخرين والعالم من حوله إذ يرى المجتمع الخارجي من خلال عيون الوالدين والإخوة الذين يشكلون الأسرة النووية الصغيرة وبما أن معظم ما يتعلمه الطفل له صفة الثبات والاستمرار به[1].

من الجدير بالذكر أن الطفل يستجيب لأي موقف منذ الصغر عن طريق لغة الإشارة أو تعابير الوجه ويستجيب ، كذلك بالسخط أو الرضى وتستطيع الأسرة المتفهمة لدورها أن تعدل سلوك طفلها منذ البداية ، وتعوده على النمط الجيد من التنشئة الاجتماعية عن طريق إشعار الطفل بما يرضي الوالدين وما يغضبهم منه، وأن يعرف طرق الوالدين في الشكر وطرقهم في الرفض وعدم الرضا ما يجب على الأسرة في هذه المرحلة ان تعلم

[1]- هدى محمود الناشف، المرجع السابق ، ص 55.

طفلها مبادئ الدين الحنيف ومكارم الأخلاق والقيم الفضلى التي تعتبر الأساس في قبول السلوك او رفضه، وذلك أن الإنسان يميل بطبعه إلى السلوك المستحسن والمقبول في المجتمع[1].

والأسرة التي توفر مثل هذا المناخ لأطفالها أسرة واعية لمسؤولياتها تدرك أن دورها لا يقتصر على توفير المسكن أو الملبس، والمأكل وسائر المتطلبات المادية، ولكن الدور الأهم النفسي المعنوي، فكم من اسرة استطاعت رغم إمكانياتها المحدودة أن تنشئ أطفالا واعين لدورهم في المجتمع ويراعون حدود الله والإنسانية في معاملتهم مع الوالدين والإخوة والأهل والجيرة وكل من يتفاعلون معهم في المدرسة والعمل من معلمين وزملاء ورؤساء ، وهذا لا يعني أن الأسرة الميسورة الحال لا تستطيع ذلك فبإمكانها أن توفر لأطفالها مناخا صحيا ومواتيا لنمو الشخصية الاجتماعية (السوية، لكن ليس بالمال والمركز الاجتماعي وإنما بالثقافة والوعي والقدوة الحسنة، فمن أكثر ما يؤثر سلبا في نشأة الطفل تنشئته غير السوية، كثرة الخلافات بين الأبوين والشجار أمام الأطفال وخلق منافسة بين الإخوة والتمييز بينهم[2].

واقع التنشئة الاجتماعية في العالم العربي:

إن نظرة متأنية لواقع التربية العربية تؤكد أن التربية العربية ما زالت تقليدية إلى حد بعيد، على مستوى الأسرة و على مستوى المدرسة وذلك راجع إلى :

[1] – محمد سند العكايلة، **اضطرابات الوسط الأسري**، دار الثقافة ، الأردن ط1، 2005، ص 108.

[2] – هدى محمود الناشف، مرجع سابق ، ص 24.

- أسلوب التنشئة الاجتماعية أسلوب تقليدي يعتمد على التسلط والإكراه.

- يسود أسلوب الضرب والعقاب الجسدي والتحقير والإذلال في المدرسة والأسرة.

- ادخال أساليب التنشئة العربية أساليب الشدة والمحاباة والإهمال والحماية الزائدة بنسب مختلفة.

- تقديم التعليم على التربية.

- الطفل راشد صغير.

- التربية إعداد للحياة وليست هي الحياة.

- التربية ترويض وليست تحريرا.

وهذه التربية تعود الإنسان الإحساس بكل مشاعر الضعف والنقص والقصور والدونية والإحساس بالذنب.

ونجد أنماط التنشئة الاجتماعية العربية بأنها ما تزال تشدد على العقاب الجسدي والترهيب أكثر مما تشدد على الإقناع[1].

كما تؤكد أهمية الضغط الخارجي والتهديد والقمع السلطوي وأنها تركز على مبدأ الحماية والطاعة والامتثال والخوف من الأخطار وتجاوز الحدود المرسومة، حيث تنشأ عن ذلك نزعة نحو الفردية والأنانية وتأكيد الذات نحو الإحساس الشامل بالغربة والاغتراب.

- ومظاهر العنف والقهر التي يعانيها الطفل العربي أو التي تسود في إطار التنشئة العربية، فالطفل العربي يشعر بأن أباه يضطهده و في الوقت نفسه يشعر بأن أمه تسحقه

[1]- بسام هلال منور الحربي، المرجع السابق ، ص ص 44،45.

وتحطم شخصيته. فالتنشئة العربية تنمي في الطفل الإذعان للسلطة والخوف منها ويشير إلى أن أسلوب التخجيل الذي تعتمده الأسرة العربية وإلى أساليب التهكم والإزدراء والبخس وخلق الإحساس بالدونية وهي أساليب تؤدي إلى عقدة النقص، والقصور والشعور بالذنب، فالطفل العربي يتعلم كيف يقمع عدوانيته تجاه السلطة، وكيف يتحاشى مواجهتها وهذا بالضبط ما يؤدي إلى الإشكالية والخضوع وتسعى التنشئة الاجتماعية العربية إلى إخضاع الفرد.

ومن الآباء من يتبع أساليب التبصر ، والتفهم العميق لطبيعة الأطفال ومشكلاتهم ويطبقون المبادئ التربوية الحديثة في التربية والتي تقوم على النقد وإبداء الرأي ، بعيدا عن الخوف والترهيب، فالطفل يعبر عن رأيه وقيمه وانتقاداته ويطرح الأسئلة في جوهر، مما يزيد في نموه النفسي والعقلي والاجتماعي[1].

وبالرغم مما سبق إلا انه هناك العديد من الأساليب التي ينتهجها الوالدان في تربية أبنائهم منها ما يعد إيجابيا وآخر سلبيا ومن هذه الأساليب :

1- أسلوب التسلط(Authoritarin) :

ويتضمن هذا الأسلوب المنع والرفض الدائم لرغبات الطفل، والإفراط في السلطة الأبوية والوقوف حائلا امام قيامه بسلوك معين ، أو تحقيقه لرغبة معينة، كما يتضمن القسوة والصرامة في معاملة الأطفال، وتحميلهم مهاما ومسؤوليات فوق طاقاتهم ويرتكز هذا

[1]- نفس المرجع ص 46.

الاتجاه على مبدأ العلاقات العمودية بين الآباء والأبناء وتأخذ هذه العلاقات صورة العنف بأشكاله النفسية والجسدية.

1- أسلوب الحماية الزائدة (Overprotection) وهي الميل المفرط لدى الأبوين لحماية أطفالهما بدنيا ونفسيا مما يفشل الطفل في تحقيق استقلاليته فهي تحول دون إتاحة الفرص للطفل لمواجهة المتاعب والمشكلات التي تعد ضرورية لنمو الطفل نموا طبيعيا وقد تصل هذه الحماية لدرجة قيام الوالدين بالواجبات والمسؤوليات التي تطلب من الطفل.

2- أسلوب الإهمال : (Negligence) وهذا الأسلوب يقوم على نبذ الطفل وإهماله وتركه دون رعاية أو تعزيز للسلوك المرغوب أو محاسبة أو عقاب للسلوك الخاطئ.

3- أسلوب التدليل : (Fondling) : ويتمثل هذا الأسلوب بتلبية جميع رغبات الطفل دون مراعاة الزمان والمكان مما يحرم الطفل من تقمص المعايير الاجتماعية السليمة كما يحرمه من ضبط وتحمل مسؤوليته وسلوكه [1].

4- أسلوب القسوة : (Cruelty) : ويقصد به استخدام أساليب العقاب البدني والتهديد به كأسلوب في تنشئة الطفل حيث يتعامل الآباء بقسوة وشدة مع أبنائهم ويشعرونهم بالذنب على السلوك غير المرغوب به وهذا يؤدي بالطفل إلى الانعزال والانطواء وربما تقليد الوالدين في التعامل مع الآخرين، فالعقاب البدني قد يؤدي إلى ضبط حالات العنف

[1]- نفس المرجع ، ص ص 46-47.

لدى الأبناء ولكنه ما يلبث أن يفجر العدوانية لديهم، فالآباء يقدمون هنا نموذجا عدوانيا حيا لأبنائهم أن لا يكونوا عدوانيين.

5- أسلوب التذبذب: (Vacillation) : ويقصد به عدم الثبات في التعامل مع الأبناء فالطفل قد يعاقب مرة ويعزز على نفس المرة مما يخلق صعوبة للطفل في تمييز السلوك الصحيح من الخاطئ وينتج عن مثل هذا الأسلوب أبناء شكاكين غير واثقين بأنفسهم.

6- أسلوب التفرقة: (Discrimination) : ويقصد به عدم المساواة والتمييز بين الأبناء بناءا على العمر أو الجنس أو لأي سبب آخر مما يخلق بين الإخوة جوا من الشحناء والغيرة والحقد فالطفل المميز ينشا على الأنانية وعدم مراعاة مشاعر الآخرين.

7- أسلوب السواء الطبيعي : (Norality) : وهو الأسلوب القائم على عدم اتباع أي من الأساليب السابقة واتباع أساليب قائمة على الحرية والحب واحترام الذات وتنمية قدراته واحترامها وعدم تحميله فوق طاقته[1].

ويمكن كذلك تصنيف أساليب التنشئة الوالدية إلى 03 أنماط يتضمن بعضها أساليب سوية ويتضمن البعض أساليب أخرى غير سوية وهي كالآتي :

1- **النمط المتساهل** (Permissive Style) :

ويعتمد هذا النمط على عدم وجود حدود أو قيود لرغبات الطفل و تحقيق كل ما يطلبه دون ضوابط وينتج عن مثل هذا النمط أطفالا لا يتحملون المسؤولية، ويصعب عليهم

[1]- نفس المرجع ، ص 48.

مواجهة الواقع نتيجة الصعوبات التي تحول دون تحقيق جميع متطلباتهم مستقبلا، مما يجعلهم عدوانيين تجاه الآخرين.

2- النمط الحازم (Authoritarian Style) : ويقوم هذا النمط على قمع الطفل وعدم اتباع رغباته وعدم الاهتمام بحاجاته واهتماماته وفرض التعليمات والأوامر وانعدام التعزيز والمحاسبة.

إن تنشئة الفرد تنعكس على تعامله وتفاعله مع أقرانه ومع أفراد المجتمع بشكل عام، فالفرد الذي يحترم ويعامل باحترام وتقدير فإن في الغالب يحترم الآخرين ويقدرهم ويراعي مشاعرهم ويهتم بها، كما أن الفرد الذي يمارس ضده التمييز والتهميش والإهمال والنبذ سيكون له أسلوب آخر في التعامل مع أقرانه وفي طريقه التعبير عن ذاته وهذا يدعم بما أكده Freeman في كتابه العنف في المنزل، فلكي نفهم العنف الشائع في المجتمع لابد أن نفهم العنف داخل العائلة ويتطابق مع Widom في كتابة دائرة العنف حيث أظهرت النتائج التي توصل إليها أن الإساءة والإهمال التي يتعرض لها الطفل في الأسرة تعد[1].

من أهم أسباب العنف لدى الشباب ، وأن العنف لا يولد إلا العنف وينسجم كذلك مع Berkouits في كتابه العنف في المجتمع، حيث أشار إلى أن من أهم العوامل التي تسهم في العنف هي العلاقات الأسرية التي تفتقر لكل من الحب والاحترام والعلاقات الدافئة والشعور بالأمن داخل الأسرة[2].

---

[1]- نفس المرجع ، ص ص 50-51.

[2]- نفس المرجع ، ص 54.

وتعد عملية التنشئة الاجتماعية في الأسرة والمدرسة الأولى التي تحتضن الطفل وتكسبه الطابع الاجتماعي الذي يمكنه من التكيف مع من يحيطون به.

وإن أساليب العقاب المستخدمة بطريقة عشوائية في المراحل المبكرة من حياة الطفل تعد عادة غير صحية، وتؤدي إلى عرقلة النمو النفسي للطفل ، فتجعل منه طفلا خجولا لا يثق بنفسه ومتمردا أحيانا أخرى.

والإساءة تولد الإساءة والعنف يولد العنف فالطفل الذي ينال العقاب في طفولته يلجأ إلى التخريب والانتقام من سلطة الوالدين ويتمثل هذا الانتقام في انضمامه إلى أية جماعة تحتضنه وتدعم السلوك العنيف.

وإن المغالاة في القسوة والعقاب للأطفال تعد بؤرة للاضطراب السلوكي وكذلك الإفراط في التدليل واللين مما يجعلهم غير قادرين على تحمل المسؤولية.

2-2- المجال الدراسي :

تقوم التنشئة المدرسية على التنافس بين التلاميذ بواسطة اختيارهم بشكل مستمر وتقويمهم بوضع علامات تعكس تقدمهم الدراسي ، وبذات الوقت المتخلفين في تعلمهم وذلك بترسيبهم او فصلهم أو طردهم. هذه العملية التقويمية تترك عندهم آثار تنطبع على نفوسهم ، فالطالب المتنافس الذي يحصل على علامات عالية يدرك بأنه ذكي وشاطر يمتلك القدرة الإبداعية ، الأمر الذي يؤدي إلى انعكاس هذا الإدراك على صفحات نفسية التي بدورها تشجعه على الاستمرار بالتنافس وتكوين صورة عن نفسه شاطرا أو ذكيا، أما الطالب الذي لا يحصل على علامات عالية في دروسه فإنه يدرك

بأنه غير ذكي أو شاطر ولا يمتلك القدرة الإبداعية في المدرسة، فينعكس هذا الإدراك على صورة نفسه التي بدورها تشجعه على الاستمرار بالدراسة لأنه أخذ انطباعا على نفسه بواسطة علاماته المدرسية التي أشارت إليه أنه غير ذكي وكسول، هذا من جانب ومن جانب آخر تقوم المدرسة أيضا بتنشئة تلاميذها على تعلم ثقافتهم الوطنية إذ توجههم نحو تعلم تاريخ مجتمعهم، وتراثهم الفكري وطرقه الشعبية في الليسانس التقليدي و تشجيعهم على التغني بالوطن من أجل إنماء الروح الوطنية عندهم[1].

خصائص الأسرة الجزائرية :

من خلال الدراسات التي قام بها الباحثون الجزائريون " عبد الغني مغربي" في كتابه الثقافة والشخصية الجزائرية من " ماسينيسا" إلى يومنا هذا ودراسة "محمد السويدي" في كتابه " مقدمة في دراسة المجتمع الجزائري " و"مصطفى يوتفنوشت" في كتابه " العائلة الجزائرية التطور والخصائص الحديثة" نجد أن الأسرة الجزائرية تمثل الأسرة العربية الإسلامية في جوهرها بحيث نجدها انطبعت بالطابع الإسلامي في مبادئها وأخلاقها وبنيانها واتبعت في أحكامها المذهب المالكي كما ساهمت في صياغة عدد من التقاليد والعادات والأعراف انطلاقا من انتمائها للإسلام.

وتتمثل خصائصها فيما يلي :

- أنها أسرة ذكورية حيث النسب فيها ذكوري والانتماء أبوي كما أن الميراث يسير في خط الذكور للحفاظ على التماسك الأسري.

[1]- معن خليل عمر، **علم اجتماع الأسرة**، دار الشروق ، عمان، ط3، 2004، ص ص 125-126.

- وهي أسرة يكون فيها الأب والجد هو القائد الروحي للجماعة الأسرية وينظم فيها أمور تسير التراث الجماعي كما يتمتع بمركز شخصي ، يسمح له بوساطة نظام محكم للمحافظة على وحدة وتماسك الاسرة.

- وهي بذلك أسرة متماسكة حيث يعد الأب مسؤولا على كل شيء لاسيما المتعلقة بالأبناء ، أين تعد البيئة العائلية هي المسؤولة الأولى عن تربية الطفل وتعليمه الاتصال بالعادات وجعله قادرا على التاقلم مع المحيط إذ تعتبر المتابعة والمراقبة وسيلة للاستمرار الاجتماعي وبدونها لا يمكن لجيل الكبار أن يضم جيل الصغار إلى وسطه.

- كما أن الأسرة الجزائرية تعتبر القيم والمعايير الاجتماعية، كأساس في التنظيم إذ تدفع الشخص إلى احترام كل أشكال المعاير والتصرفات والسلوكات لاسيما في علاقته مع الاقارب، ومن أبرز قيمها الشرف، الطهارة ، الأخلاق، العفة، الكرامة. حيث أن كل ممارسة اجتماعية خارجة عن هذا النطاق تمثل موضع شغب صارم تمس مكانتها، لهذا فإنها تحرص على تلقين هذه القيم لأبنائها منذ الصغر بصفة مستمرة، لذلك نجدها تصب أنظارها على الفتاة لتلقينها هذه المعايير كونها رمزا للطهارة والشرف وإذا انحرفت عن هذه المعايير يلحقها العقاب والسخط والنبذ الأسري والاجتماعي[1].

وتجمع الأسرة الجزائرية بين خصائص الأسرة الممتدة وخصائص الأسرة النواتية في نفس الوقت على الرغم من أن الأسرة الممتدة بدأت تغادر تدريجيا وتظهر الأسرة النواتية، إلا أن الأسرة الممتدة لا زالت تمارس ضغط كبير على سلوكات واتجاهات الأفراد فيه، وهذا

[1]- نفس المرجع ، ص 128.

على اختلاف مستوياتهم الاجتماعية والثقافية كما أنها ما زالت تحتفظ بكثير من وظائفها التقليدية وحتى بشكلها الممتد[1].

كانت هذه أهم خصائص الأسرة الجزائرية ، إلا أن التغيرات والتحولات التي مست هذه الأخيرة أدت إلى فقدان بعض هذه الخصائص وتلاشيها.

6 – الوسائل التي تستخدمها الأسرة الجزائرية في عملية التنشئة الاجتماعية:

تستهدف التنشئة الاجتماعية في الأسرة الجزائرية إلى طبع سلوكات أفرادها بما يتطابق مع أهدافها التنشئوية في نفسية الطفل وهذا لا يكون إلا عن طريق ترسيخ نظامها التنشأوي في نفسية الطفل.

حيث تقدم له أهم المبادئ التربوية المراد تحقيقها في ذهنه وللوصول إلى هذا المبتغى تستعمل الأسرة الجزائرية مجموعة من الوسائل التي تساعدها في تسهيل هذه المهمة وهي كثيرة ومتنوعة يمكن إدراجها فيما يلي :

1- الغيرة :

وهي ظاهرة نفسية ملاحظة بصفة قوية عند الأطفال حيث أن الطفل الصغير يكره أن يجد طفل آخر يتميز عليه في أي شيء، فنجد الأمهات تلجأ إلى هذه الوسيلة من أجل تحريض أبنائها على التسابق في القيام بالأفعال الخيرة والمحبذة.

[1]– مسعودة كسال، **مشكلة الطلاق في المجتمع الجزائري**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، بدون سنة، ص 23.

2- السخرية :

تعد نفسية الطفل حساسة جدا خاصة عندما يكون صغير ، فالأولياء وهم أدرى بنفسية ابنهما يلجئان لاستعمال هذه الوسيلة لتحفيزه على تصحيح نفسه بنفسه، لكن عيب هذه الوسيلة يكمن في النتائج العكسية التي قد تنجر عن سوء تعامل الطفل معها ، فعوض أن يقوم بأعمال صحيحة وسليمة تتلائم مع القيم والمعايير التي تعرضها الأسرة على أبنائها ليسهل تعايشهم في المجتمع عوض كل هذا يقوم بتصرفات غير لائقة قد تتعارض مع هذه القيم.

3- التخويف :

تستعمل الأسرة الجزائرية عادة هذه الوسيلة ليستجيب الأطفال لنداءات الاولياء وتحذيرهم ليكفوا عن القيام بالأعمال غير اللائقة، وغير الإيجابية ، كتخويفهم بالغول العفريت والجن والشبح والحيوانات المفترسة والمتوحشة....الخ ، وهذا ما يرسخ في ذهن الطفل أن هذه الكائنات تأتي لتأخذ الأطفال المشاغبين ذوي السيرة السيئة. الشيء الذي يجعله في أغلب الأحيان يعدل سلوكه.

4- العقاب :

عندما يكون الطفل مدللا أكثر من اللازم ولا يريد أن يستقيم يقوم الأولياء بتغيير تعاملهم معه حيث يعتمدون أسلوب العقاب في ذلك، فيحرمونه من الطعام أو من بعض الفاكهة مثلا او الحلوى ويحدون من حريته التي كان يتمتع بها وفي بعض الأحيان يقفلون عليه

أبـواب حجرتـه أو إحـدى حجـر البيـت وهـذا لإحـساسه بخطـورة مـا وقـع فيـه أو للـشعور بمسؤولية القرار غير الصائب الذي اتخذه.

5- المكافأة :

هـي وسـيلة تربويـة ذات أهميـة كبيـرة بالنـسبة للأطفـال ، نظـرا لمـا لهـا مـن آثـار إيجابيـة علـى استجابتهم وهـي تعـد بالتـالي وسـيلة فعالـة لتحفيـز الأطفـال بتـشجيعهم علـى القيـام بالأعمـال المستحبة.

6- المراقبة الاجتماعية :

تعتبـر المراقبـة الاجتماعيـة إحـدى أهـم الوسـائل التربويـة ، نظـرا لفعاليتهـا الكبيـرة ، حيـث أنهـا تعمـل علـى إخـضاع أفـراد المجتمـع صـغارا أو كبـارا، علـى تبنـي مبـادئ وقـيم الأسـرة والمجتمـع فهـدف المراقبـة الاجتماعيـة إذن هـو مراقبـة امتثاليـة لمختلـف التفـاعلات الاجتماعيـة لقـانون الـسلوك الـذي تتبنـاه الأسـرة فـي إطـار مجتمـع متكامـل مـن جهـة ومـن جهة أخرى منع كل التجاوزات ونتيجة لذلك فإن كل فرد يصبح مراقبا على نفسه.

7- ظاهرة التفضيل داخل الأسرة الجزائرية :

إن مـا يـشد الانتبـاه عنـد تحليـل أسـاليب التنـشئة الاجتماعيـة عنـد الأسـرة الجزائريـة أسـلوب التفـضيل الـذي يظهـر بـشكل واضـح مـن خـلال الممارسـات اليوميـة والتـي تكـون فـي مجمـل الأحيـان الأنثـى ضـحية لهـا، والمـرأة فـي نفـس الوقـت تأكـد علـى إعـادة إنتـاج معاناتهـا

بتفضيلها للذكر عن أنثى، فالمرأة تحتمل ردود الأفعال التسلطية الذكرية وهذا حسب نفسية زردومي"[1].

انتقال الأسرة من الريف إلى المدينة ، لم يكن ليعكس بالضرورة تغييرا في القيم والمعايير، وإنما تم الحفاظ عليهم وإعطائهم صيغة التمدن التي برزت في الممارسات الاجتماعية وتم إعادة إنتاجها وسط محيط آخر وهو المدينة ومن المعروف عن الأسرة الريفية "ذات بنية صلبة : فالأطفال يدمجون في مجموعة متجانسة ذات ممارسة سلطوية"[2].

وعلى هذا الأساس يتقبل الطفل كل ما يمنح له لأنه يدخل في عملية التنشئة الاجتماعية فمثلا تعطى شرعية استخدام أسلوب التفضيل، كفكرة أساسية متعلقة بشرف الأسرة ، بحجة أن الطفل الذكر و الذي يحمل اسم العائلة، وبالتالي فهو رمزها وركيزتها ورمز لديمومتها واستمرارها ، ولهذا فهو يسمو في نظرتهم على الفتاة ، فيفضل عليها وتولى له الأهمية الكبرى في طريقة التعامل أثناء التنشئة الاجتماعية، ويمكن ذلك في الاعتناء بالذكر من حيث اللباس والأكل على الأنثى أختا كانت أو أما خدمة الذكر داخل الأسرة، ولا يحق لها التذمر والاستياء، فهو بمثابة واجب مقدس أي مبدأ يتوارث من جيل إلى جيل، حتى ان العقاب الاجتماعي جراء تجاوز للقيم والمعايير الاجتماعية فإنها تأخذ بصرامة ويعاقب صاحبها بشدة، لكن في حالة ما إذا كان المذنب أنثى يبقى العقاب

---

[1] -Zerdoumi. Nafissa, **Enfant d'hier L'éducation de l'enfant en milieu ,** traditionnel Algérien. Ed Maspero,Paris, 1970, p 64.

[2] -Helmi Farid, **Adolescents parents communication couple**, Edition Agence Arc, Canada, 1988, p 37.

يلازمها مدى الحياة ،بينما الذكر فلا يلقى نفس المصير، حتى وإن كان السبب واحد أي نفس الذنب، بل تحقق عليه العقوبة وفي بعض الأحيان بفرض التغاضي عنها لا لشيء إلا أنه رجل " فالعقاب صورة فعل اجتماعي حسب ثقافة المجتمع مع مجموعة من المتغيرات السوسيوثقافية كالمعتقدات والقيم....كما يرتبط بنظم التربية والأسرة" [1]. إن التحولات العميقة التي عرفتها الأسرة الجزائرية في خضم السنوات الماضية والتي تمثلت في تراجع المجتمع الفلاحي بسبب الزحف إلى المدن وما يتبعها من دخول مهن حرة وظهور إطارات مسؤولة إلا أن هذه التحولات تم تغييرها من أنماط السلوك، داخل الأسرة الجزائرية وأبسط مثال هو قيام الأسرة بحفل كبير عند استقبالها مولود ذكر وهو ما يعرف بالأسبوع ، بينما تتجاهله في الحالة المولودة بنت وهذه الممارسات لا تزال حاضرة إلى يومنا هذا وقد أثبتت دراسة ميدانية مدى تفضيل الذكر داخل الأسرة والتي تأخذ في أغلب الأحيان الطابع العنيف الذي تذهب ضحيته المرأة.

8- تراجع بعض الآباء في التكفل العاطفي بالأبناء :

إن العاطفة بما تحمله من أحاسيس المحبة والمودة عنصرا أساسيا في التوافق بين الأسرة الواحدة فمهما كانت الاختلافات في أوجه النظر، فإن المبدأ واحد لأنه منطلق كل أفراد الأسرة والعاطفة ليست مجرد أحاسيس وإنما تلعب دور المحرك الفعال في الحفاظ على الوحدة الاجتماعية للأسرة، فالعلاقات الاجتماعية لا تقوم على التبادل الاجتماعي فقط

[1]- السمالوطي نبيل، **علم الاجتماع العقاب**، دار الشروق ، السعودية ط1، 1983، ص 11.

بل جانب المودة والتلاؤم العاطفي هما همزتا وصل بين الأفراد وتساهم في نفس الوقت على تسهيل عملية التفاعل الاجتماعي.

إن للعلاقات العاطفية داخل الأسرة أشكالا متعددة تنص عليه المكانة الاجتماعية للأفراد داخل الأسرة ، فنجد عاطفة الأم اتجاه الأبناء تختلف عن تلك العاطفة الموجهة للزوج أو حتى الأب اتجاه الأبناء، وعاطفة الأبناء اتجاه بعضهم البعض، كما أن العاطفة تأخذ بدورها أساليب مختلفة من فرد لآخر أو من أسرة أخرى، وهناك بعض الأسر من تتسم طبيعة تعاملهم بالقسوة لكنها في حقيقة الأمر تخفي مشاعر المحبة، لكن مهما قلنا فلكل أسرة طريقتها الخاصة بها في التعبير عن مشاعرها وأحاسيسها اتجاه أبنائها، ويعود ذلك بالدرجة الأولى إلى طبيعة التربية التي تباشر بها الأسرة أثناء تفاعلها الاجتماعي مع بقية أفرادها.

إن الأسرة الجزائرية تحمل أحاسيس المحبة اتجاه أبنائها كبقية الأسر، لكن مع وجود خصية تجعلها تختلف عن سواها ومن محددي هذه الخصوصية الجانب الثقافي في المجتمع الجزائري الذي يقوم على القيم والمعايير التي لا تحدد كيفية التعامل الاجتماعي، وإنما قد تصل إلى حد تشخيص طبيعة التعامل العاطفي داخل الأسرة.

إن التجانس داخل الوحدة الأسرية لا يقوم على أساس حسن التفاعل الاجتماعي بين أفرادها والسير الملائم للعلاقات الاجتماعية الذي لا يتوقف على الجانب الاجتماعي فقط، بل يدخل الجانب العاطفي في تنشيط العملية الاجتماعية داخل الأسرة حيث ما يجمع الأم بأبنائها ليس مجرد علاقات اجتماعية بحتة، وإنما العلاقة العاطفية تؤكد على

الطرف الأول في عملية التنشئة الاجتماعية فإذا كانت العلاقات الاجتماعية مدعمة بعملية الاتصال الذي يدعم بدوره بالأحاسيس العاطفية لما تحمله من محبة ومودة، فإن عملية التفاعل الاجتماعي تكون مستمرة ومتبادلة، لكن في حالة ما إذا كانت عملية الاتصال صعبة تكون عندها العلاقات الاجتماعية صعبة هي الأخرى ، خاصة إذا كانت الأحاسيس والعواطف مخفية فإن عملية التفاعل الاجتماعي تبقى في حالة التوتر[1].

9- تراجع الأولياء في التكفل المادي بالأبناء :

إن الأزمة التي مست العديد من الجوانب الحساسة في البلاد والمتمثلة في المجال السياسي والاقتصادي وحتى الاجتماعي ، غيرت كثير من المفاهيم التي كانت معهودة من قبل، ونخص بالذكر التكفل المادي لجميع أفراد الأسرة، فارتفاع عدد أفرادها ، وقلة المداخيل الموازي بازدياد الحاجيات كل ذلك أثر في عملية التكفل المادي، مما أدى إلى بروز الضغط نتيجة العجز في تلبية الحاجيات الاجتماعية. الذي سيولد اللاإستقرار وبالتالي سلوكات عنيفة بين أفراد الأسرة، فلا الأولياء استطاعوا أداء واجبهم وفق هذه الصعوبات ، بمعنى آخر تخلي الأسرة أو تراجعها عن التكفل المادي للأبناء وإرضاء الخروج لكسب المال[2].

---

[1] -Cordeiro J.C **L'Adolescent et sa Famille**, Ed privat Toulouse France, 1975, p 16.

[2]- عبيدات نصيرة، **الاقتصاد المزري يدفع بعمل الأطفال** (نشر عن المركز الوطني لدراسات التحليل والتخطيط) ، الخبر 2003/05/12، ص 05.

المبحث الثاني

دور المدرسة

المبحث الثاني : دور المدرسة

1- ثقافة المدرسة الثانوية :

تعتبر العلاقات في المدارس الثانوية معقدة وبها الكثير من القواعد و التنظيمات وتفتقر إلى الإحساس بالترابط والتكامل ، فلم يعد هناك جماعة أقران متماسكة كما أن حدوث الثقة من خلال النجاح الأكاديمي والرياضي و ليس من خلال الاستحسان الاجتماعي البسيط ، في نفس الوقت الذي يدخل فيه المراهقون المدرسة الثانوية تحدث لهم تغييرات جسمية ويواجهون توقعات وسلوكات دينامية اجتماعية غير متوقعة وتسيطر عليهم الحاجة إلى الانتماء ودائما يراجعون سويتهم مع جماعة الأقران[1].

في حين أن عالم المراهق هو عالم مثير ومشحون إلا أنه أيضا وقت للشك وعدم الشعور بالأمان والافتقار إلى الهوية فعلى الرغم من أن المراهقين يدخلون إلى عالم الرشد إلا أنهم مدركون أيضا أنهم يعارضون هذا العالم بشكل كبير، ومن المرجح أن يبحثوا عن الهوية ويظهرون الاستحسان من جماعة الأقران ففي المدرسة يصعب عليهم ايجاد الاستحسان والقبول فيحدث لهم اضطراب هذا الاخير يعتبره المعلمون أنه سلبيةو لازدواجية بين التلاميذ والراشدين في المدارس الثانوية تعني أن جماعة الأقران سوف تصبح أكثر أهمية ، فبالنسبة للعديد من التلاميذ نجد أن فقدان راشد ذي دلالة في حياتهم ربما يعرضهم لنماذج سلبية والتي يمكن أن تجذب التلاميذ لأكثر عدوانية إلى

[1]- كيث سوليفان وآخرون، **سلوك المشاغبة في المدارس الثانوية**، ترجمة طه عبد العظيم حسين ، دار الفكر ، عمان الأردن ، ط01 ، 2007، ص ص 67-68.

تحدي النظم ومعارضة الأعراف والتقاليد ومن ثم فالمدرسة والبذور التي تولد المشاغب والديناميات الأخرى الخطيرة التي يتم ترسيخها وتعزيزها في الأغلب لا يشعر معلموا المدرسة الثانوية بأن عملهم يقتضي أن يراقبوا أنشطة الأقران بل يعتبروا بأن عملهم ينبغي أن يركز فقط على حجرة الدراسة فالمعلمون لديهم مشكلات التقييم ومتطلبات المنهج وضغوط الجداول المكتظة .

ومدفوعين بالحاجة إلى تغطية المنهج من أجل إتمام العمل والمعلمون أيضا لديهم ردود أفعال شخصية وفلسفية اتجاه القضايا الاجتماعية والمشاغبة، فربما يرون ان هذه المشكلات ترجع إلى الانضباط أو التعامل مع المشخصين مثل المرشد الأكاديمي[1].

2- علاقات الأقران في المدرسة الثانوية :

التلميذ المراهق لا يعتبر طفلا لأنه يتعدى مرحلة الطفولة وينشدوا الاستقلال والحرية وعدم الاعتماد على الكبار ويجب التخلص من سلطاتهم بسيطرتهم ومع ذلك يظل الكبار في ثقافتنا العربية وغيرها يعاملونه على أنه لا يزال طفلا والغريب أن هذه الثقافة نفسها تطالبنا أن نعامله كأخ وهذا التناقض في معاملته يسبب له بعض الأزمات النفسية والانفعالية, وعلينا ان نتذكر مرحلة المراهقة هي مرحلة الثورة والتمرد على كل شيء وقد تصل إلى رفض كل شيء ومن هنا كان التوجيه الأسري والمدرسي على جانب كبير من الأهمية في هذه المرحلة بالذات[2].

---

[1]- نفس المرجع ، ص ص 68-69.

[2]- محمد منير مرسي، **المدرسة والتمدرس**، دار عالم الكتب ، القاهرة، 1998، ص ص 108، 109.

1- تلاميذ السنة الأولى :

عندماينتقل التلاميذ لأول مرة الى المدرسة الثانوية فإنهم يجلبون معهم معرفتهم الاجتماعية من المدرسة، ففي بداية العام الدراسي يقومون بالمشاورة من أجل المركز ويكون الموقف الاجتماعي مضطربا وغير محدد ومع هذا فالفحص عن قرب سوف يكشف ظهور نخبة من الأدوار وهم الأفراد المسيطرون (القادة الاجتماعيون والمشاغبون) والأفراد المحايدون (الأتباع والمتفرجون)، وأولئك المحيطون بهم (الخارجون والضحايا المحتملون للمشاغبة، وعندما يصل التلاميذ الذين كانوا مشاغبين إلى المدرسة الثانوية فإنهم يفترضون انهم سوف يستمرون كما كانوا من قبل.

وبعض التلاميذ يعتبرون ان المدرسة وجماعة الأقران مثيرة وبالتالي يهرعون اتجاه الإثارة ويرفضون معايير وقيم المدرسة وأولئك التلاميذ يحصلون على غلاف الهوية والذي ربما يعطيهم موقفا جانبيا[1].

لكنه يجعلهم يحصلون على قليل من الاستحسان على الأقل وبالنسبة للبعض الآخر فإن الالتزام بسلوك المخاطرة ربما يصبح سبب الوجود ويتصاعد خلال السنة الأولى والتلاميذ الذين هم الضحايا المحتملون للمشاغبة غالبا ما يشعرون بالأمان ولا يعرفون كيف يتوافقون مع جماعة الأقران وهم غير متأكدين من كيفية النجاح وماهيته وفي هذا المكان فإن حجرة الدراسة تصبح ملاذا للمشاغبة أو مكان له وذلك يعتمد على موقف المعلمين وآمال المدرسة.

[1]- كيث سوليفان، المرجع السابق، ص ص 71،72.

فأولئك الذين كانوا عدوانيين اجتماعيا في الماضي يمتلكون الآن هذه الأسلحة الجديدة ويتركون الأعمال العشوائية للمشاغبة من أجل هجمات دائمة ومحددة وهذا التناول الجديد هو أكثر نجاحا لأن هؤلاء المشاغبين يستحوذون على دور قيادي أكثر قوة عندما تنتقل جماعة الأقران بعيدا عن سلطة الوالدين والراشدين ، فالابتعاد عن الوالدين والمجتمع هم ملمح السلوك الصبياني إنهم يبحثون عن الاستقلال عن شخصيات السلطة كجزء من نمو الفردية الراشدة لديهم فأثناء بزوغ المراهقة يهجر المراهقون آبائهم في نفس الوقت الذي يبحثون فيه على إعادة التأكيد من جماعة أقرانهم وبالنسبة للقائدة فهذا الفراغ المثالي يجب أن يملأه الذين طوروا مهارات معدية للمجتمع فهذا السلوك يضمن إشباع القوى وكثيرا من الضحايا المحتملين[1].

2- تلاميذ السنة الثانية :

وفي السنوات الوسطى يشعر التلاميذ ككل بارتياح مع المعايير الاجتماعية لأقرانهم فلقد انخفضت المناورات الخاصة بالسنة الأولى واستقرت الثقافة في الفحص الذاتي ومع أن التلاميذ سوف يستمرون في تحدي الهوية والولاء إلا أنهم قد حصلوا على درجة ما من الوعي بالذات والهوية الخاصة بهم وليس فقط بالانتماء للجماعة وسوف يصمد البعض من أجل سلوك وقيم مناهضة للمجتمع والباقي سوف يستمرون في عزل أنفسهم إلا أنه تم وضع ثقافة اكثر استقرار ، ويستخدم المشاغبون تلاميذ السنة الأولى في المدرسة

[1]- نفس المرجع ، ص 72.

الثانويـــة لبنـــاء هيمنـــتهم والتـــي هـــي قمـــة ســـلوك المـــشاغبة فـــي المراهقـــة وغالبـــا مـــا يكـــون عدوانهم عشوائيا عندما يبحثون عن الضحايا[1].

ويقـدرون الـدعم ومـا تـسمح بـه ثقافـة المدرسـة وبحلـول الـسنوات الوسـطى يـنخفض العـدوان بوجـه عـام لكنـه يـصبح أكثـر تحـديا والـضحايا أكثـر وضـوحا، وعنـدما تـستمر المـشاغب فـي الـسنوات الوسـطى فربمـا تمتـد وتـصبح ضـارة فالمـشاغبون يحملـون معهـم ضـحاياهم مـن الـسنة الـسابقة و يـستهدفون التلاميـذ الجـدد الـضعفاء ويـستمرون فـي إظهـار قـوتهم كلمـا اسـتطاعوا ذلـك وهـذه الديناميـة توضـح درجـة الـذكاء الاجتمـاعي ، إلا أن الأسـباب الرئيـسية لانخفـاض المـشاغبة فـي الـسنوات الوسـطى هـي العوامـل النمائيـة للمراهقـة والتـي يـتم دعمهـا بثقافـة وفلـسفة المدرســة وبحلـول الـسنة الـسابعة عـشر تكـون جماعـة الأقـران أكثـر تـأثيرا وقـادره علـى تـوفير درجـة مـن التفرد مـن أجـل توكيـد ذاتهـا ففـي هـذا الـسن يبـدأ المراهقون فـي تنميـة نظـام للقـيم فـي حـين أن فـي المراهقـة المبكـرة يكونـون ممـزقين بـسبب الاضـطرابات والشك والشعور بالخزي لكونهم متخلفين.

3- تلاميذ السنة النهائية :

وعنـدما يـصل التلاميـذ إلـى الـسنوات النهائيـة فـي المدرسـة الثانويـة سـوف يـصبحون تلاميـذ منفـردين والمـشاغبون المهـرة يكونـون قـد نـضجوا علـى المـشاغبة أمـا المـشاغبون غيـر المهـرة يكونـوا قـد تركـوا المدرسـة والتلاميـذ الأكبـر سـنا أصـبحوا أكثـر ثقـة واسـتقلالا إذ لـم يكـن فـي المدرسـة التـي يحـضرون فيهـا ثقافـة صـلبة وفـي الظـروف العاديـة نجـد أن التلاميـذ فـي الـسنة

[1]- نفس المرجع ونفس الصفحة.

النهائيـة يكونـون أقـل اعتمـاد علـى جماعـة الأقـران ويبـدأون فـي وضـع أحكـام خلقيـة، أي أصـبحوا أفـرادا وبـسبب ذلـك يـنخفض معـدل المـشاغبة فـي المراهقـة المتـأخرة، ويكـون تلاميـذ الـسنة النهائيـة هـم الأكبـر سـنا، والأنـضج مـن بـين تلاميـذ المدرسـة الثانويـة وسـيماتهم تجعلهـم قـادة إيجـابيين وناصـحين للأقـران والاسـتثناء الخطيـر هنـا هـو حيـث توجـد جماعـات الـصفوة فـإذا تـم الـسماح للـصفوة بالـسيطرة علـى الآخـرين و المـشاغبة معهـم فـسوف تـستمر المـشاغبة فـي المدرسـة ولأن المدرسـة تستحـسن أعـضاء الـصفوة فـإن الرسـالة هـي أن سـلوكهم المـشاغب سـوف يـستمر، بـذلك يكـون تحـت رعايـة المؤسـسة وثقافـة العـصاة لهـا ديناميـة مماثلـة حيـث يـتم استحـسان سـلوك تلـك الجماعـات وبالتـالي يكـون مـن الـصعب تحـدي أو تغييـر الثقافـة، وفـي الأمـاكن يـضطر التلاميـذ علـى التواجـد فـي الـصفوة لكـي تكون لهم مكانة[1].

4- أسلوب العقاب داخل المدرسة الجزائرية :

العقـاب هـو وسـيلة للإرضـاخ، يلجـأ إليهـا المـدرس كنـوع مـن التخويـف، وهـو لا يـستعمل فـي المدرسـة ، إنمـا كـل مؤسـسة اجتماعيـة أو حتـى جماعـة اجتماعيـة تـستعمل العقـاب لإرغـام الآخـرين الـسير علـى دربهـا والامتثـال لهـا، والعقـاب يختلـف مـن وسـط إلـى آخـر فهـو يتناسـب وثقافة الجماعة وخصوصياتها وفق القيم التي تحملها.

[1]- نفس المرجع، ص ص 72،73.

والمراهق هو الفرد الأكثر إحساسا بخلفيات العقاب، فقد يتعرض إلى العقاب في المنزل من قبل والديه لقيامه بتصرفات قد تتنافى والقيم المتواجدة داخل النسق الأسري، "والعقاب يجعل الفرد يمشي وفق ما تقتضيه الجماعة[1].

والمسؤول عن العقاب له سلطة الجماعة ففي الأسرة نجد الأم والأب لهما : صلاحية عقاب الأبناء، بينما داخل المدرسة فالعقاب يمارسه الأستاذ أو الإداري في بعض الأحيان، لكن بما أن العلاقة التعليمية تربط بالدرجة الأولى الأستاذ بالتلاميذ، نجد الأستاذ هو المسؤول عن العقاب لأن السلطة البيداغوجية تمنح له شرعية استخدام العقاب عند الحاجة " والعقاب في المدرسة يعكس التسلط...." كما أن العقاب هو صورة سلبية[2].

- ويعتبر العقاب وسيلة تقويمية وتحذيرية في آن معا، فهو إجراء يتخذ ضد التلميذ الذي يقوم بعمل أو قول يخالف تعاليم المدرسة وقوانينها وهو إطار مرجعي نحذر به ونمنع بواسطته ما قد يصدر عن الفرد مما هو ممنوع أو مخالف للأنظمة المعمول بها[3].

أ- العقاب الجسدي مثل الضرب، شد الشعر، رفع اليدين.

ب- العقاب النفسي مثل السخرية، الكلام الجارح، التوبيخ، السب والشتم....الخ.

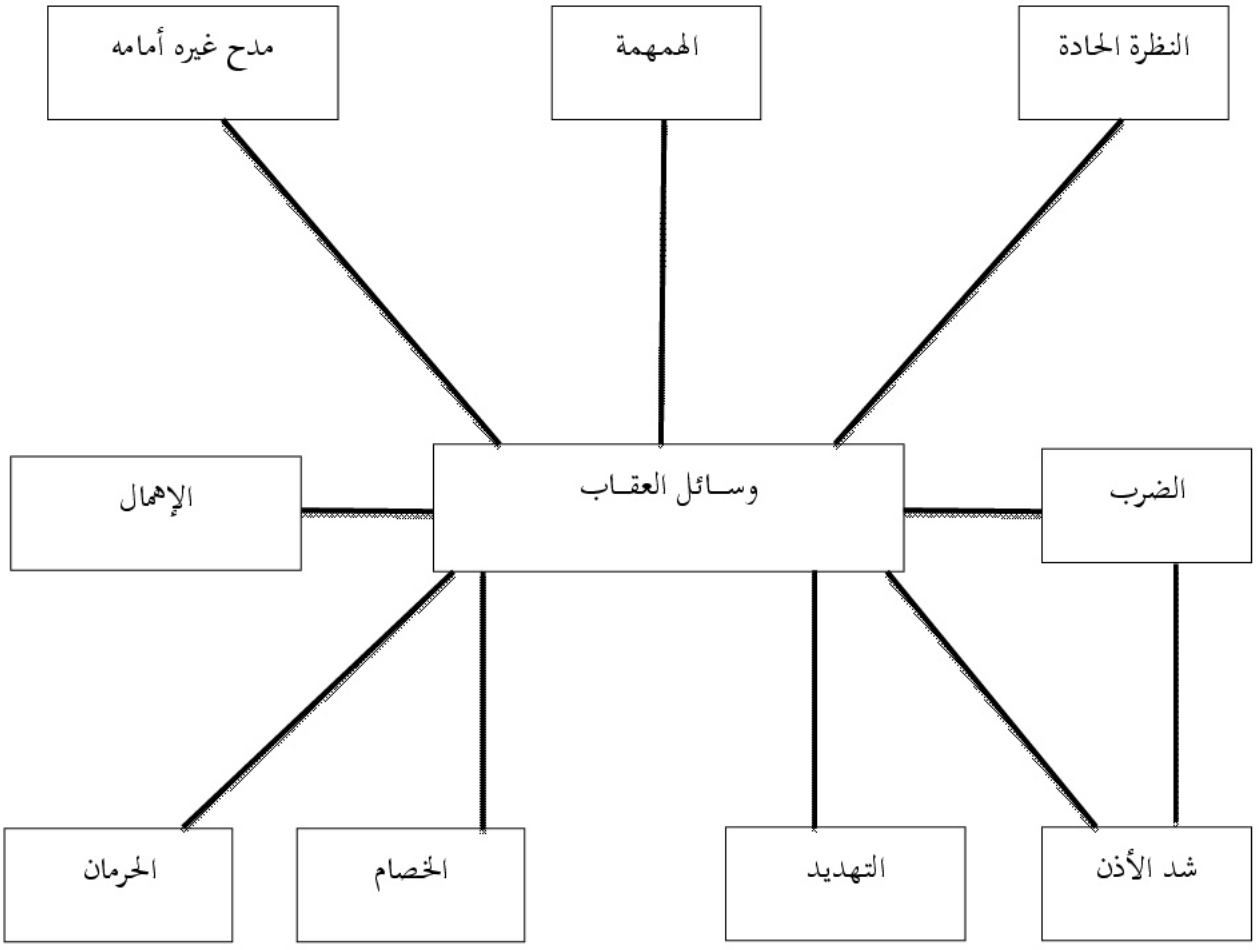
أما وسائل العقاب تظهر من خلال الشكل التالي :

---

[1] -Raoul coté, **La discipline Familiale**, Ed Agence d'arc, puébec 1990, p21.

[2] -Petenarakis Jean-Paul, **La discipline est-elle à L'ordre du joure** ? centre, régional de documentation pédagogique de Lyon, 1997, p 14.

[3] - جليل وديع شكور، **العنف والجريمة**، الدار العربية للعلوم ، ط1، 1997 ص 98.



شكل رقم (01) يمثل وسائل العقاب [1]

أسباب العقاب المدرسي:

عند البحث عن أسباب العقاب يتضح أن هناك أسباب تعود إلى التلميذ من حيث سلوكه اتجاه المعلم أو الزملاء ، كما أن هناك أسباب تعود إلى المعلم من حيث معاملته للتلاميذ كما أن هناك عوامل أخرى تعود إلى أولياء التلاميذ.

[1]– محمد سعيد مرسي، **فن تربية الأولاد في الإسلام**، دار التوزيع والنشر الإسلامية القاهرة (مصر) ، الجزء الأول، الطبعة الأولى ، 2001، ص 112.

أ- العوامل التي تعود إلى المعلم :

المعلمون كغيرهم من الناس يمتازون بالتباين في العديد من الخصائص والسمات الشخصية حيث نجد معلمون يمتازون بالتعاطف والدفء والمودة والاتزان في حين نجد آخرون يميلون إلى تسليط العقاب على التلاميذ وهذا يرجع لكون المعلم مضطرب فعاليا قد يعبر عن عدوان مكبوت لديه عقاب التلاميذ ، كما يعود العقاب إلى شدة قسوة المعلم داخل القسم ، هذه القسوة ينجم عنها خوف التلاميذ على عدد كبير من التلاميذ فإنه يلجأ إلى العقاب لغرض حفظ النظام داخل القسم و، قد يلجأ المعلمون الى العقاب عندما يواجهون مشاكل مع إدارة المدرسة فتكون العقوبات انتقائية.

إضافة إلى نقص التكوين التربوي لدى بعض المعلمين في مختلف طرق وأساليب التربية والتهذيب وطرق التدريس وعدم اطلاعهم على علم نفس الطفل وعلم النفس التربوي[1].

ب- عوامل تعود إلى التلميذ :

حيث يقوم التلاميذ ببعض السلوكات التي تجعلهم عرضة للعقاب كالتمرد على نظام المدرسة وعدم الخضوع لمبادئها وهذا راجع إما لخلل في التربية أو تأثره برفاقه. كما قد يكون نتيجة لصعوبة التعلم والمنهج إذا كان لا يوافق ميوله ونشاطه الذاتي أو لعيب في المدرس أو المدرسة كأن يكون ضعيف في مادة ما زد على ذلك شعور التلميذ بأنه

[1]- وفيق صفوت مختار، **الأسرة والأساليب تربية الطفل**، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، بدون طبعة، بدون سنة ، ص 292.

متجاهل من طرف المعلم ، وتفضيل تلميذ على آخر فيحس بالكآبة والتهميش مما يؤدي إلى الرسوب.[1]

ج- أسباب أخرى :

- تشجيع أولياء التلاميذ والمعلمين على ضرب أبنائهم وعقابهم.
- تحسين سلوكاتهم ونتائجهم المدرسية، وهذا ما جعل العقوبة البدنية سهلة في يد المعلم.

د- أسباب منع العقاب البدني :

عدم ضرورته وأهميته كونه جانبا تسلطيا ورجعيا لذا فهو مرفوض داخل المنظومة التربوية ومن أسباب منعه أن العقاب البدني يؤدي إلى الكراهيةو كبت سلوك الطفل المعاقب.

منع العقاب البدني لأنه يتنافى وكرامة الإنسان ومشاعره ويعد العقاب وسيلة استعباد وإذلال للتلميذ ويغرس فيه روح الذل والمهانة والخوف من العقاب الصارم.

- يترتب عليه أحيانا أضرارا بيولوجية وتشوهات جسمية ومع تطور الفكر التربوي وصدور حقوق الطفل وبروز الأفكار التحررية المعادية للعنف بجميع أشكاله، بدأ المربون ينفرون من استعماله، ورغم هذا نلاحظ البعض ما زال يلجأ إلى استعماله وقد ترتب عنه حوادث خطيرة، أدت في بعض الحالات الى اصابة التلاميذ بعاهات جسمية مستديمة وعنيفة ومعيقة ، وكما أدت ببعض المعلمين المخالفين للتقويم إلى السجن و الفصل من الوظيفة[2].

---

[1]- نفس المرجع ، ص 293 .

[2]- محمد عطية، **الاتجاهات الحديثة**، دار الفكر العربي، القاهرة بدون طبعة، 1994، ص 81.

المبحث الثالث

طرق الاتصال بين الأسرة و المدرسة

المبحث الثالث : طرق الاتصال بين الأسرة والمدرسة.

1- جمعية أولياء التلاميذ :

تقوم فلسفة جمعية أولياء التلاميذ على أساس منطق تكامل الدور الذي يمكن أن تؤديه المدرسة والأسرة في سبيل تحقيق التنشئة الاجتماعية أو إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية، وإذا كانت الأسرة قد بدأت تتراجع عن وظيفة التنشئة الاجتماعية بمفردها واشتركت بذلك المدرسة في القيام بهذا الدور الهام فإنها في نفس الوقت لا يمكن أن تنسحب تماما من مسؤوليتها عن هذه الوظيفة ، لأن متطلبات التنشئة الاجتماعية من توجيه للسلوك والقدوة الصالحة لابد أن تتكامل في المدرسة والمنزل ولابد أن يجلس و أولياء الأمور والعاملون بالمدرسة لكي يصيغوا سويا الأسلوب المناسب مع المناخ الملائم لتنشئة الأبناء والأخذ بيدهم نحو تكامل شخصيتهم[1].

وهي عادة ما يشكلها مدير المدرسة وتتكون من بعض المعلمين والآباء وهي تنظيم تربوي يهدف إلى التحقيق الآتي :

- توثيق الصلة بين الآباء والمعلمين والأبناء.
- التعاون مع الأسرة لحل الكثير من المشكلات التعليمية والاجتماعية والنفسية التي قد يواجهها الأبناء والتي لا تستطيع المدرسة حلها في غياب دور الأسرة.

[1]- أحمد مصطفى خاطر، محمد بهجت جاب الله كشك، **الممارسة المهنية لخدمة الاجتماعية في المجال التعليمي**، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية، 1999، ص 268.

- العمل على رفع الوعي التربوي لدى الآباء وتوجيههم إلى الدور المتوقع منهم في مساعدة الأبناء على النجاح المدرسي وتقدير النجاح من جانب المتعلم التي يطلق عليها الحاجة للإنجاز تزيد من حماسه ودافعيته في الأداء السمعي لتحقيق ذلك[1].

2/- دفتر المراسلة :

يعتبر دفتر المراسلة واسطة ربط بين المؤسسة المدرسية وأسرة التلميذ وسيلة اتصال بين الإدارة والأساتذة من جهة الأولياء، ومن جهة أخرى هدفها تمكين أسرة التلميذ من أداء الدور التكميلي المطلوب منها من خلال متابعة ، عملية تمدرس ابنهم والاطلاع على نشاطاته داخل المؤسسة والتغيبات والسلوكات[2].

التي تسجل عليه كذلك معاينة النتائج المدرسية التي يتحصل عليها من خلال الفروض والواجبات المقررة عليه.

وبصفة عامة تعتبر مشاركة الأسرة والمدرسة والتكامل بينهما وتوفر الظروف المناسبة شروطا ملائمة لتحقيق النتائج المنتظرة لصالح التلميذ والمؤسسة بناء عليه يطلب من أولياء التلاميذ المداومة على تفقده والإمضاء عليه [3].

---

[1]- سميرة أحمد السيد، **علم اجتماع التربية**، دار الفكر العربي القاهرة، ط3، 1993 ص ص 75-76.

[2]- وزارة التربية الوطنية، دفتر المراسلة، الجزائر، 2009،2010 ص 03.

[3]- نفس المرجع ، ص 03.

2- كشف النتائج المدرسية :

هي كشوف فصلية تملأ من طرف الأساتذة : تدون عليها مختلف النتائج التي يتحصل عليها التلميذ في جميع المواد الدراسية خلال الفصل الدراسي الواحد، وتتكون من (التقويم المستمر، الفرض الأول، الفرض الثاني، الاختبار ، كما تتضمن حيزا مخصصا لعدد من الغيابات وتقييم السلوك بالإضافة إلى الملاحظات التي تخص المعدل المحصل عليه ، حيث تنجز نسختين من كشوف العلامات تسلم النسخة الأولى لولي التلميذ والنسخة الثانية تحفظ في أرشيف إدارة المدرسة.

ملخـــص :

مما تقدم نرى أن الأسرة تعتبر أهم المؤسسات الاجتماعية ذات التأثير المباشر على قيام المدرسة بدورها المتوقع منها في المجتمع الذي تعمل به، فالمستوى الاجتماعي للأسرة يحدد بدرجة كبيرة مدى نجاح التلميذ في قيامه بدوره المتوقع منه داخل الفصل المدرسي وخارجه وتوقعات المعلم والوالدين منه، وكذلك العاملون بالمدرسة يحدد سلوكه في قيامه بهذا الدور و يساعده على النجاح في أدائه ومن هنا يصبح التعاون بين كل من الأسرة والمدرسة مطلبا أساسيا لتفهم كل منهما لدور الآخر.

الفصل الخامس

الثقافة الفرعية و التنوع الثقافي

مدخل:

المبحث الأول: مدخل نظري حول الثقافة الفرعية:

1ـ تعريف الثقافة الفرعية .

2ـ أنواع الثقافة الفرعية.

3ـ الثقافة الفرعية والمجتمع الفرعي.

4ـ الثقافة الفرعية والتنشئة الاجتماعية .

5ـ خصائص المنطقة الثقافية.

المبحث الثاني التنوع الثقافي

1ـ مفهوم التنوع الثقافي.

2ـ مصطلح التنوع الثقافي .

3ـ عوامل التنوع الثقافي.

4ـ عوائق التنوع الثقافي.

5ـ المنطقة الثقافية.

ملخص

مدخـــل :

تعتبـــر الثقافـــة الفرعيـــة مـــن المحركـــات الهامـــة لارتكـــاب العنـــف والتعـــصب والـتهجم لثقافـات فرعيـة ذات طـابع هجـومي علـى ثقافـات فرعيـة أخـرى حيـث يلعـب التنـوع الثقـافي دورا كبيـرا فـي اسـتفحال العنـف وانتـشاره بمختلـف صـوره و أشـكاله بـين الجماعـات الفرعيـة المتطرفـة والمتعـصبة لقيمهـا وتاريخهـا ولهجتهـا وثقافتهـا ومنطقتهـا وعاداتهـا وتقاليـدها والتـي تـرتبط بالـسمات الاجتماعيـة والثقافيـة المكتـسبة عـن طريـق القـيم والمعـايير الخاصـة بـنمط الثقافـة وأسـاليب التنـشئة الاجتماعيـة لاسـتجابة لمطالـب البنـاءات الاجتماعيـة والثقافيـة والثقافـة الفرعيـة فـي أي مجتمـع جـزء مـن الثقافـة الكليـة فـي المجتمـع وأنهـا طريقـة الحيـاة التـي تعيـشها الأقليـة أو الجماعـة مـن النـاس يرتبطـون بـنفس القـيم والمعتقـدات,والثقافـة الفرعيـة للمـراهقين تتميـز بـسلوك جـانح إجرامي .

المبحث الأول

مدخل نظري حول

الثقافة الفرعية

المبحث الأول : مدخل نظري حول الثقافة الفرعية

1- تعريف الثقافة الفرعية:

ظهر مفهوم الثقافة الفرعية لأول مرة في مجال العلوم الاجتماعية خلال البحث الذي أجراه "فريدريك تراشر" حول عصابات المدينة "شيكاغو" في عام 1924 حيث يرى تراشر أن هذه الجماعات الجانحة لها تقاليدها وقيمها من خلال تأثير البيئة التي تنشأ فيها أفراد وأعضاء تلك العصابات والتي جعلتهم أفراد منعزلين ومنفصلين عن الوسط الاجتماعي ثم اتجه علماء الاجتماع بعد ذلك نحو دراسة وتطوير ذاكرة الثقافة الفرعية حيث ظهرت في عام 1929 وذلك من خلال مناقشتها لفكرة أنساق السلوك وفكرة الأنماط العامة للسلوك بين الجماعات الاجتماعية الخاصة، على الرغم من الاستخدام المبكر لإصلاح الثقافة الفرعية في النظرية الاجتماعية وخصوصا في الاهتمامات والدراسات التي ارتبطت بفهم الجنح والانحراف إلا أن مفهوم الثقافة الفرعية ظل مبهما وغير واضح، ولقد حاول بعض العلماء والباحثين الاجتماعيين عام 1947 وضع معادلة متساوية فيما يتعلق بمفهوم الثقافة الفرعية واصطلاح المجتمع الفرعي[1] لاصطلاح الثقافة الفرعية، ومفهوم الثقافة الفرعية أي أن هناك جماعة من الناس يشتركون في أنماط متميزة

[1]- محمد عباس إبراهيم ، **الثقافات لفرعية**، دار المعرفة الجامعية،الاسكندرية ، مصر ، بدون طبعة، 2001، ص116.

من القيم والمعتقدات وتتميز طريقة حياتهم عن الثقافة الكلية التي تسود المجتمع الأكبر في بعض الأنماط السلوكية الخاصة بهم.

واستخدام مفهوم الثقافة الفرعية لم يكن بالأمر المستحدث في البحوث الانثروبولوجية والاجتماعية في أغلب الدراسات التي أجريت على جماعات المراهقين تحت مفهوم الثقافة الفرعية للمراهقين كجماعة متميزة لها طريقة حياتها وأنماط سلوكها واستجاباتها التي تختص بها دون غيرها من الجماعات الأخرى، كما أن هناك دراسات أجريت حول الثقافة الفرعية للجماعات الفقيرة وغيرها، فالثقافة الفرعية هي نمط من المعيشة تختلف عن الثقافة الكلية أو بمعنى آخر هي نمط السلوك تتميز به الجماعات الخاصة التي تعيش داخل المجتمع الأكبر وقد يختلف سلوك أفراد تلك الجماعات و سلوك أفراد المجتمع الكلي ولكن في نفس الوقت تتضمن ثقافتهم الفرعية على عناصر تشترك فيها مع الثقافة الكلية.[1]

أما في قاموس الانثروبولوجيا فقد ورد اصطلاح الثقافة الفرعية ليشير أن الثقافة الفرعية هي مجموعة من الخصائص الثقافية والأنماط السلوكية التي تتميز بها جماعة معينة أو مجتمع فرعي معين ولكنها لا تتعارض في أدائها وتحقق أهدافها مع الثقافة الكلية للمجتمع الأكبر وأنها تضفي على أعضائها سمات ثقافية وخصائص محددة لاتتميز بها سوى الأعضاء في تلك الثقافة الفرعية، وقد حددها

[1]- نفس المرجع ، ص ص ، 118-119.

"جوريـديج" اصـطلاح الثقافـة الفرعيـة كمـا ورد فـي قـاموس العلـوم الاجتماعيـة مـن خلال المعاني الآتية:

– إن الثقافـة الفرعيـة هـي الثقافـة الخاصـة التـي تميـز الجماعـة بـصفة التكامـل والكليـة إذ نظرنـا إليهـا مـن داخـل الجماعـة نفـسها إن الثقافـة الفرعيـة هـي الخـصائص الثقافيـة والسلوكية الشائعة في المجتمع.

– فالثقافـة الفرعيـة فـي أي مجتمـع جـزء فرعـي مـن الثقافـة الكليـة فـي المجتمـع، لأنهـا طريقـة الحيـاة التـي تعيـشها الأقليـة أو جماعـة مـن النـاس يـشتركون فـي أنمـاط متميـزة مـن القـيم والمعتقـدات وتتميـز طريقـة حيـاتهم عـن الثقافـة الكليـة التـي تـسود فـي المجتمـع الأكبر وبعض الأنماط السلوكية الخاصة بهم.[1]

أنواع الثقافات الفرعية :

تتنـوع الثقافـات الفرعيـة وهـي تلـك التـي تظهـر كاسـتجابة لمطالـب البنـاءات الاجتماعيـة والثقافيـة ووفقـا للمهنـة والجـنس أو العنـصر والتبـاين المكـاني والحالـة الاقتـصادية، أو قـد تنـشأ نتيجـة الثقافـة الفرعيـة الانحرافيـة، وتتـضمن العـضوية فـي الثقافـة الفرعيـة بالـضرورة علـى العـضوية فـي ثقافـة الطبقـة، وقـد تكـون هـذه الثقافـة الفرعية امتدادا لها أو معارضة لها على طول الخط ومن أنواع الثقافة الفرعية.

[1]–حسين عبد الحميد رشوان، **الثقافة دراسة في علم الاجتماع الثقافي**، مؤسسة شباب الجامعة، بدون مكان نشر، 2002، ص 81.

1- الثقافة الفرعية العنصرية :

وهي ترتبط بجامعة سلالية معينة وذلك كما في الثقافات الفرعية العنصرية في المجتمع الأمريكي .

2- الثقافة الفرعية الإقليمية :

تظل بعض الأقاليم محتفظة بطابعها المميز حتى مع تقدم المجتمع، وقد تنشأ هذه الثقافات الإقليمية الخاصة نتيجة نشاطات اقتصادية تختلف من إقليم لآخر، فمثلا الأقاليم التي مازالت تمارس الرعي في الصحراء الغربية , كما تتميز ثقافتها عن ثقافة الأقاليم التي مارست الرعي من قبل كما، تتميز ثقافتها عن ثقافة الأقاليم مارست الزراعة في نفس الوقت.

3- الثقافة الفرعية للمهنة:

تحدد المهن أنماط ومراكز الطبقة وتؤثر في أسلوب الحياة.[1]

4- الثقافة الفرعية للفلاحين:

تعد ثقافة الفلاحين ثقافة فرعية تمثل جزءا من الثقافة الأم أي الثقافة الكلية في المجتمع وقد" أجرى أوسكار لويس" دراسة بعنوان ثقافة الفلاحين في الهند والمكسيك وذهب إلى القول بوجود تشابه بين الفلاحين على امتداد العالم كله وحتى في البلاد المتمايزة تاريخيا وثقافيا ومع كل ذلك توجد اختلافات تتميز بها ثقافة

[1]- محمد عباس إبراهيم ، المرجع السابق، ص 87.

الفلاحين في كل مجتمع عن الآخر، إذ أن ثقافة الفلاحين هي جزء من ثقافة المجتمع الكلي الذي توجد فيه.

5- الثقافة الفرعية التنظيمية :

هي الثقافة الفرعية التي تتميز بها كل منظمة وتبدو في كيفية اتخاذ القرارات في سياسة المنظمة وإجراءاتها والقيم والمعتقدات والتوقعات التي تتم مشاركتها بين أعضاء التنظيم وتؤثر الثقافة التنظيمية على اتجاهات الأفراد وسلوكاتهم والثقافة المنظمة هي جزء من ثقافة المجتمع و المجتمعات التي تعيش فيها المنظمات تمثل مجموعة من القيم والمعتقدات والعادات والتقاليد وسلوك الأفراد العاملين في هذه المنظمة تعني كذلك الأنماط والمكونات والممارسات أو نتيجة للأنظمة والقوانين والأعراف والإجراءات التي تحدد المجتمع ذاته أو المنظمة نفسها.[1]

ومن ضمن الأنواع كذلك :

1-الثقافة الفرعية ذات الطراز الإجرامي:

ان الاعتقاد يتجلى في تلك المبادئ المسيطرة على الجانحين بأن العالم بأسره ينطوي على أكثر من صور الخداع والتضليل التي تتشكل بصورة أو بأخرى في شتى مجالات الحياة كما أن الثقافة الفرعية للجانحين كيان مركب ومتصل

[1]- نفس المرجع، ص ص ، 88-89.

وليست بسيطة التكوين كما قد يفهم البعض بحجة أنها نسق أصغر وغير كامل التكوين والواقع يقول بغير ذلك فالطراز الإجرامي وحده يمثل سياقا متكاملا.

2- الثقافة الفرعية ذات الشكل المناهض أو المتصارع:

Subuculture Conflit يستند هذا النموذج في رأي كلورد وأهلن لعقيدة العنف وخلق المواجهة باستخدام القوى الفيزيقية أو بالاعتماد على عضلات الجسم وهذا ما يبرز في أنماط معينة من السلوك الجانح تتميز عن غيرها في الشكل أو المضمون النموذج الهروبي التراجعي من الثقافات الفرعية للجانحين.

3- السيكوباتية:

التي تدفع للجرائم ومن العلامات الدالة على التراجع، تفكك العلاقات التي تربط الجانح بغيره من الجانحين وغير الجانحين وقد تأثر به" كلوارد" من غير شك حين قرر بأن الثقافة ذات الطراز المتقهقر تشير إلى مجموعة هامشية من المعتقدات والمعايير والقيم أو تتعلق بالمناشط السلبية أو الهروبية.[1]

4- الثقافة الفرعية والمجتمع الفرعي:

هناك نظرة انثروبولوجية تمثلت في عرض مفهوم الثقافات الفرعية من خلال تحليل المجتمعات القبلية أو الفرعية وجاء هذا الإسهام على أيدي "جوليان سيتوارد" أن معظم الانتروبولوجيين قد أبدوا اهتماماتهم البحثية بدراسة المجتمعات

[1]- نفس المرجع ، ص 90.

التقليدية والقبلية والتي تطلبت منهم بالضرورة نظرة تحليلية متعمقة للأنساق السوسيو ثقافية المعاصرة والمعقدة ولهذا فقد اهتمت تلك المحاولات المنهجية والتحليلات المستمرة للثقافات المعاصرة بتحديد مناسب لثقافة المجتمعات الصغيرة وقد جاء هذا التحديد مستندا إلى ثلاثة أسس أو مظاهر أساسية ترتبط بأعضاء تلك المجتمعات القبلية أو التي يطلق عليها المجتمعات الفرعية .

أولا: تتميز ثقافة المجتمعات الفرعية بمعدلات معيارية لتوقعات سلوك أعضائها والتي تمتاز بالاستقلالية والبساطة والتجانس ويسود التطابق التام في الأنماط السلوكية بين كافة الأفراد وبهذا يشير اصطلاح الثقافة القبلية إلى فكرة السلوك المشترك بين الأعضاء والذي يميز الحياة القبلية في ذاتها بأنها أسلوب أو طريقة في الحياة.

ثانيا: تتحدد الثقافة الفرعية عادة بأنها نمط يشير إلى معاني متعددة ومتغايرة إلا أنها تبدوا في عمومها معبرة عن مكونات أو وحدات أساسية للتكامل الشامل، وقد توصلت الانثروبولوجية روت بنديكت إلى إيجاد مرادفات لفكرة النمط وأشارت إليها بما يسمى بالاتجاهات الأساسية أو نظرة الحياة أو نسق القيم الذي يشارك فيها أعضاء المجتمع المحلي.[1]

[1]– نفس المرجع، ص ص ، 125، 126.

ثالثا: يتحدد مفهوم الثقافة القبلية الفرعية في ضوء فكرة النسبية الثقافية لأن المعايير والأنماط الثقافية تختلف بطبيعة الحال من ثقافة تقليدية إلى أخرى الأمر الذي يجعلها في النهاية تتميز بالاستقلال والتفرد وهذا ما أدى ببعض الباحثين في دراستهم إلى التمسك بفكرة المنطقة الثقافية والطراز أو النموذج الثقافي وغير ذلك من التصورات العامة المرتبطة بتحديد مفهوم الثقافة والمناطق الفرعية.

الثقافات الفرعية والجماعة العرقية:

من المنطق ارتباط الثقافة الفرعية ببعض الجماعات الخاصة يرى "فريدريك بارث" أستاذ الانتروبولوجيا بجامعة أسلو أنه يمكن تحديد اصطلاح الثقافات الفرعية من خلال الجماعة العرقية حيث تعتبر الجماعة العرقية ودراستها مجالا هاما للبحث يشغل بال الكثيرين من الباحثين والعلماء الأنثروبولوجيين، ويرى "بارث" أن الجماعة العرقية هي جماعة من السكان يمكن تحديدها في ضوء الخصائص التالية:[1]

1- تتحدد الجماعة العرقية بأنها ذات وضع سلالي خاص ما يميزها عن غيرها من الجماعات الأخرى.

[1]- نفس المرجع، ص 119.

2- تتحدد الجماعة العرقية من خلال اشتراكها في محتوى ومضمون النماذج الثقافية التي تحدد وحدة الجماعة من خلال نظراتها الإدراكية لهذا المحتوى الثقافي المتميز.

3- أن يكون لتلك الجماعة العرقية بناء خاص من وسائل الاتصال والتفاعل الداخلي بين الأعضاء.

4- يتميز أفراد تلك الجماعة بشخصيات ذاتية مستقلة من خلال عضويتهم وانتمائهم لها كما يتميزون في نفس الوقت بعضويتهم لبعض الجماعات والمناطق الأخرى داخل المجتمع الكبير.

لهذا نجد أن النموذج المثالي الذي وضعه "بارث" لتحديد الجماعة العرقية إنما يشير إلى المحددات التقليدية فيما يتعلق بالجماعات الخاصة أو ذات الاتجاهات أو الاهتمامات المتميزة، وهذه المحددات تتمثل في نواحي معينة مثل السلالة والثقافة واللغة ومدى شدة الروابط الاجتماعية التي تدعم مستوى القيم الثقافية الخاصة بتلك الجماعات، وأنه من خلال تلك المحددات يمكن لنا أن نشير إلى وضع الجماعات العرقية ما إذا كانت تتميز بأنها ذات ثقافة فرعية تميزها عن غيرها.[1]

[1]- نفس المرجع ص 120.

الثقافة الفرعية والتنشئة الاجتماعية:

كان لتطور الانتروبولوجيا الثقافية الأمريكية خلال السنوات الثلاثين أثر في قسم من علم الاجتماع وقد انتهى التقارب بين علم الاجتماع الأنثروبولوجيا بالأول إلى أخذ مناهجه عن الثاني وبهذا إلى أخذ ميادينه عن الأول وعلى هذه الصورة تعددت في الولايات المتحدة الأمريكية دراسات الجماعات الحضرية وقد تناول الباحثون هذه الجماعات مدن صغيرة أو جماعات أحياء بالطريقة ذاتها التي تناول بها عالم الانتروبولوجيا مجموعة قروية معتمدين فرضية في ذلك مفادها أن الجماعة تشكل عالما مصغرا ممثلا لكامل المجتمع الذي تنتمي إليه وتمكن من إدراك كلية الثقافة الخاصة بذلك المجتمع.[1]

– كانت دراسة الجماعات تطمح في البداية، وخاصة لدى "وبرت ليندا "إلى التمكين من تحدي الثقافة الأمريكية في شمولها، كما استطاعت ذلك" بيندكت "عندما حددت ثقافة الهنود و"مارغريت ميد" عندما حددت ثقافة الأرابيش ولكن خلفاء ليندا تعلقوا بالتعرف على التنوع الثقافي الأمريكي ودراسة أكثر من التعلق بالبحث عن أدلة وحدة ثقافة الولايات المتحدة الأمريكية.[2]

---

[1]– دنيس كوس، **مفهوم لثقافة في العلوم الاجتماعية**، ترجمة منير السعيداني، دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط1، 2007، ص 82.

[2]– نفس المرجع ، ص 82.

وبناءا على ذلك فإن فترة البلوغ Adolesence في أي مجتمع تعتبر فترة توتر وضغط، فالطفل لم يعد طفلا ولابد من أن يتكيف مع التغيرات البيولوجية والرغبة الجنسية والمتطلبات الاجتماعية فقد يبدأ التساؤل عن الحقائق التي يتربى عليها وقد يلجأ إلى التمرد أحيانا على السلطة الأبوية وقد يصل به الأمر إلى أنه يرى أن المظالم الموجودة في العالم لا تتفق مع المثل التي نشأ على احترامها، وقد اعتقد بعض العلماء أن هذه الصراعات تنشأ من مجرد طبيعة البلوغ وهي بذلك تعتبر كونية أو عامة Universelle وقد قامت "مارجريت" Mead Margrit بدراسة ميدانية لساموا Samoa عام 1925 وتوصلت بذلك إلى استنتاج عام مؤداه أن فترة المراهقة ليست بالضرورة فترة كبت أو ضغط أو قيود ولكن الظروف الثقافية هي التي تجعلها كذلك، ولقد أثارت ميد اهتماما خاصا بتربية الطفل، ليس كمشكلة أنثروبولوجية فقط، ولكن اعتباره مشكلة عملية أدنى وعموما فإن أنواع الشخصية التي ذكرتها ميد قد حلت محلها ملامح يشترك فيها كل أفراد الجماعة تقريبا، وقد تكون بذلك عرضة لتنوع واسع حتى داخل المجتمع الواحد في عملية التنشئة الاجتماعية ، وطبقا لما ذهب إليه "كاردنر" Kardiner فإن الشخصيات داخل هذه العملية تختلف بسبب التنوع في المؤسسات الثقافية الموجودة في المجتمع، ويتبع كاردنر وتقسيم "مالينوفسكي" Malinoveski فميز لنا بين نوعين من تلك المؤسسات هما.

أ-المؤسسات الابتدائية Primary institut مثل البحث عن الطعام أو العطاء الجنسي وهي تلك التي تنشأ لتشجيع حاجيات الإنسان الأساسية .

ب- المؤسسات الثانوية institut secondary كالحكم والدين وهي تلك المؤسسات التي تنشأ استجابة للاحتياجات التي تثيرها المؤسسات الابتدائية والتفاعل المشترك.[1]

الأخرى مسألة تدرج أو تسلسل فقط.[2] وقد ذهب الانتشاريون إلى تأكيد الحقيقة التي مؤداها "أن انتشار السمات الثقافية بين الثقافات المتباعدة أو حتى القريبة يساعد على تهيئة الظروف الكفيلة بإحداث التغيير الثقافي أو الانتقال من مرحلة إلى أخرى".[3]

وأهمية الاتصال الثقافي Cultural contact وهذا يعني التفاعل بين جماعتين لكل منهما ثقافته المتميزة، ثم جاءت بعد ذلك أهمية انتشار السمات الثقافية وتمثل السمة الثقافية أبسط وحدات الثقافة، وهناك سمات مادية وأخرى لا مادية مثل الأفكار والمعتقدات والعادات المجتمعية وقد كان مصطلح السمة الثقافية من بين المصطلحات التي استخدمها كلارك فسلر وغيره في تحليلاتهم التاريخية للمعلومات الثقافية، ومفهوم السمة الثقافية يساعد في وضع قائمة تفصيلية للعناصر الثقافية .[4]

---

[1] – Haviland a william, culture anthropology, p113.

[2] – Ibid; p565.

[3]– مصطفى حمادة ، المرجع السابق، ص 146.

[4]– نفس المرجع ص 147.

المبحث الثاني

التنوع الثقافي

المبحث الثاني: التنوع الثقافي:

01- مفهوم التنوع الثقافي:

يعد مفهوم التنوع الثقافي من المفاهيم المهمة في المجتمع الحديث الذي بات يضم جماعات متنوعة ثقافيا ,الأمر الذي يطرح إشكاليات حول الوحدة في إطار التنوع والانسجام في سياق الاختلاف، وتم إدخال مصطلح التعددية الثقافية ومفهومها حديثا في فرنسا في أواسط التسعينات.[1]

وهناك ضرورة تدعوا إلى التعددية والتنوع في حياتنا اليومية وفي ممارسة أنشطتنا في مختلف الحقول الفكرية والسياسية والثقافية والعلائقية.[2]

وقد اختلفت التعريفات في تحديد مفهوم التنوع الثقافي، إذ تستخدمه الأنثربولوجيا للدلالة على جماعات تختلف أنماط الحياة لدى كل منها اختلافا شائعا عن غيرها من العلوم السياسية فتستعمل هذا التعبير للدلالة على جماعات ذات فروق ومميزات لقوتها السياسية.

وفي تعريف علم الاجتماع هي رغبة بعض الجماعات في المحافظة على أوجه الشبه فيما بين أفرادها لاعتقادهم أن الصفات والقيم والمعتقدات المشتركة تشكل مصدر شعور الأفراد بالفخر والثقة والصحة العقلية والتماسك وقد استخدم

---

[1] – http//www.kenanaonline.com/ws/drsaber/blag/20371/page05.

[2]– سمير عميش ، **التعددية والتنوع** ، محرك التقدم والتطور ، عمان، 2006، ص 33.

الانثروبولوجي الفرنسي "كلود ليفي ستراوس" في كتابه العرق والتاريخ فضلا عن جميع مؤلفاته هذا المصطلح ليشير به لتنوع المناخ عن تجاوز الثقافات وعن تداخلها بفعل إرادة ومصلحة الإنسان[1].

أما في موسوعة العلوم الاجتماعية "لميشل مان" فهو يشير في هذا المصطلح إلى تقسيم المجتمعات إلى شرائح على أسس عرقية أو ثقافية وهو مفهوم أدخله وأسس فور نيقال في السياسة الاستعمارية 1942.[2]

وقد أشار فاروق أحمد مصطفى ومحمد عباس إبراهيم في كتابهما الأنثروبولوجيا الثقافية إلى هذا المصطلح في تحديد خصائص الثقافة بدل من الاختلافات الثقافية العميقة بين شعوب العالم المختلفة أي الاختلاف بين النظم الاجتماعية والعادات والتقاليد والتي تسود الشعوب أو الاختلافات الثقافية الواحدة من عصر إلى آخر فنظام الزواج أو الطلاق أو الميراث يختلف من ثقافة إلى أخرى.[3]

02-عوامل التنوع الثقافي:

تختلف الثقافات في مضمونها وتتباين إلى درجة التناقض أحيانا فما يعتبره مجتمع ما أنه فضيلة، هو رذيلة وربما جريمة في ثقافة أخرى ويعود التباين بين

---

[1]-عبد الغني عماد، **سوسيولوجيا الثقافة، المفاهيم والإشكاليات، من الحداثة إلى العولمة**، حقوق الطبع والنشر محفوظة، بيروت، ط1، 2006، ص323.

[2]-ميشال مان، **موسوعة لعلوم الاجتماعية**، ترجمة عادل مختار الهواري، سعد عبد العزيز مطوح، دار المعرفة الجامعية، بيروت، 1998، ص ص 534، 535.

[3]- فاروق أحمد، مصطفى محمد عباس إبراهيم ,**الأنثروبولوجيا لثقافية** ، دار الجامعية ، بيروت، 2007، ص 14.

الثقافات إلى عوامل عديدة منها البيئة الجغرافية التي يمكنها أن تقدم للإنسان احتمالات عديدة لاختيار حجم الجماعة الإنسانية التي يجري فيها التفاعل الإنساني فيما لو كانت تتصف ثقافتها بالبساطة أو القوة كما تتصف بنظام يقوم على سلسلة من العلاقات المحددة أو مدينة ومجتمع يتصف بعلاقات متشابكة تسمح بسرعة النمو الثقافي.

– طبيعة الاتصال والتعاون بين الجماعات الإنسانية.

– توفر الطاقة أيضا بلعب دور مهما : فعندما اعتمد الإنسان على طاقته المخزونة في جسمه كانت ثقافته بسيطة بدائية، وعندما اعتمد على الحيوانات وعلى النبات (الرعي والزراعة) تحسنت مستويات ثقافته وفتحت أمامه مجلات جديدة وضخمة لم يكن يعرفها سابقا وكذلك الحال عندما اكتشف مواد أخرى.

– تلعب القيم السائدة في المجتمع الانساني دورا كبيرا في التنوع الثقافي فبعضها يعيق التطور باتجاه معين ويدفع به باتجاه آخر، وهكذا ينتج تنوعا وتباينا بين الثقافات.

– طبيعة الإنسان كصاحب عقل مفكر مبدع قادرا على إنتاج أعداد لا نهائية من الأفكار والبدائل , حيث لا توجد حدود لإبداعه وأفكاره التي يحولها فيما بعد إلى

أعمال من هنا كانت ثقافته متنوعة ، بسبب قدرة العقل الإنساني على إنتاج أفكار مختلفة لحل المشكلة الواحدة.[1]

عوائق التنوع الثقافي:

العولمة:

إذا كان الجانب الاقتصادي والسياسي قد شرع أمام العولمة، فإنه من الطبيعي أن يصبح المجال الثقافي بكل أبعاده مجالا خصبا لتداعياتها ولعل هذا المجال بالتحديد من أخطر النتائج المترتبة عن العولمة لاتصالها بالشخصية الثقافية والهوية والانتماء للشعوب والأمم التي أصبحت مكشوفة أمام مؤثرات وتحديات لم تعد تنفع.[2]

فثقافة العولمة هي ثقافة ما بعد المكتوبة ، ظهرت وأخذت توطد حضورها بعد ظهور الثقافة المكتوبة أمام ثقافة الصورة التي استطاعت أن تحطم الحواجز اللغوية بين المجتمعات الإنسانية نتيجة لتطور الثقافة التي ساعدت على انتشار منظومة الاتصال الحديثة خارج البلدان التي أنتجتها وتشكلت في ضوئها إمبراطوريات إعلامية مهمتها تصدير الصورة بالنظام السمعي البصري ,وما زاد في انتشار هذه الثقافة هو تراجع معدلات القراءة حيث أصبح التلفزيون والانترنت منافسين للمؤسسة التربوية التي راحت أيضا تروج لهذه الثقافة، ومما يزيد من فعالية هذه الثقافة

---

[1]- عبد الغني عماد، المرجع السابق، ص ص 120، 121.

[2]- نفس المرجع، ص 289.

المعولمة و التبادل الثقافي هو تبادل غير متكافئ بين ثقافات متقدمة تملك إمكانيات واسعة وثقافات تقليدية لا تزال أدواتها الموروثة التاريخية هي ذاتها وبهذا تصبح ثقافة العولمة فعل اغتصاب ثقافي وعدواني رمزي على سائر الثقافات.[1]

المنطقة الثقافية :

إن الهدف الأساسي لمفهوم المنطقة الثقافية باعتباره أداة تصنيفية هو تنظيم العدد الضخم من الثقافات الفرعية في نسق متماسك من الوحدات التي يمكن تحليلها ومقارنتها، ومثل هذا التنظيم للمادة يعتبر خطوة تمهيدية في دراسة الديناميات الثقافية والتاريخ الثقافي، وهو استاتيكي أيضا بقدر ما يرغب المرء في معالجة هذه الوحدات في حد ذاتها.[2]

وبالرغم من أن هناك شبه إجماع على مفهوم المنطقة الثقافية ، فإن توزيعات عناصرها ليست موحدة بالضرورة والحدود بين المناطق ليست متميزة أيضا.

فالثقافات التي يمكن التعرف عليها في منطقة معينة قد تتناقض مع ثقافات مناطق مجاورة , وإذا لم يتم تحديد الحدود بشكل فاصل ، فإن مناطق الثقافة المركبة قد تجعل الانتقال من واحدة إلى أخرى مسألة تسلسل فقط، أو تدرج بمعنى أننا إذا لم نقم بوضع تحديد قاطع لمناطق الثقافة الفرعية بحيث تكون واضحة فإن هذه العملية

---

[1]– نفس المرجع ، ص 289.

[2] – robert w. ebrich and Henderson, "**culture Area" In Inter engue of soc S Vol 3**, Page 565.

لا تزيد عن كونها مجرد سرد لتسلسل المناطق الثقافية وتدرجها في صور مختلفة وهذا ما أشار إليه" كروبير" عندما وضع لنا مفهوم الذروة الثقافية المؤقتة وعندما أوضح المراكز الثقافية المكانية.[1]

والمناطق الثقافية هي مناطق جغرافية, يمكن التعرف على أنماط ثقافة مميزة وذلك من خلال الارتباطات المتكررة لسمات نوعية وهي عادة ما تكون من خلال واحدة أو أكثر من طرق البقاء المتصلة ببيئة معينة.[2]

وطبقا للإطار العام الذي حددته المدرسة العامة للحتمية التاريخية والتي تطورت من خلال الدراسات الأنثروبولوجية في الولايات المتحدة فإن مفهوم المنطقة الثقافية يعكس الموقف القائل :

"إنه يجب فحص ودراسة كل ثقافة على أي مستوى من التحليل وذلك بالنظر إلى تاريخها الخاص وأيضا المبادئ العامة لأنماط التجديد والاستعارة الثقافية والتكامل الثقافي".[3]

---

[1] – Krocber AL, **Cultural And natural Areas of native North America**, 1979, page 45.

[2] – robert w. ebrich and Henderson. Op Cit . Page 563.

[3] – IBID Page 563.

ملخــص

نــستنتج مــن خــلال مــا تقــدم أنــه تتبــاين الثقافــات الفرعيــة وتتــشعب أبعادهــا التاريخيــة والجغرافيــة والجهويــة والثقافيــة وتظهــر تمثلاتهــا الفرعيــة مــن خــلال اللبــاس واللهجــة والمنطقــة الفرعيــة ومختلــف الرمــوز المعبــرة عــن التفاعــل الاجتمــاعي والثقــافي القيمــي والأخلاقــي لثقافــات فرعيــة تمــارس العنــف والاعتــداء علــى الثقافــات المجــاورة لهــا ، و الاخــتلاف الثقــافي الجهــوي شــكل نــوع مــن الثقافــات الفرعيــة المتراكمــة معرفيــا مــن خــلال المعــارف و الخبــرات التــي تتــألف منهــا ثقافــة نابعــة عــن الاخــتلاف الثقــافي الجهــوي ، حيــث تعيــد بعــض الثقافــات الفرعيــة انتــاج ثقافتهــا الجهويــة و امتــداداتها الفرعية .

الباب الثاني

الجانب الميداني للدراسة

تحليل جداول العينة الأولى (التلاميذ)

تمهيـــد :

تعتبر ظاهرة العنف المدرسي من أهم الظواهر الاجتماعية التي حظيت في الفترة الأخيرة باهتمام الهيئات العلمية و السياسية و المنظمات الرسمية و الغير رسمية ، باعتبارها ظاهرة اجتماعية تشكل خطرا على استقرار المجتمع و ديمومته و على هذا الأساس تم إسقاط الدراسة الميدانية على ثانويات الجنوب باعتبارها مصدرا للصراع و التوتر و العنف الفردي و الجماعي و المادي و المعنوي وقدأخذ هذا المفهوم سلوكات و ممارسات غير مشروعة و غير مطابقة لقانون المؤسسة التربوية ، و عليه تم تدعيم دراستنا النظرية باقتراب ميداني لثانويات الجنوب ومعرفة الظاهرة و أبعادها و تمثلاتها الاجتماعية و المدرسية و الثقافية .

حيث تم التطرق في الباب الميداني إلى فصلين ، فالفصل السادس و الذي تناولنا فيه اختبار الفرضية الأولى و الثانية و تحليل نتائج العينة الأولى (التلاميذ) ، أما الفصل السابع تعرضنا فيه إلى اختبار الفرضية الأولى و الثانية و تحليل نتائج العينة الثانية (الأساتذة و المستشارين و المراقبين) .

-الجدول رقم (01) يمثل توزيع المبحوثين وفقا لمتغير الجنس و السن

- **السؤال رقم (1) و (2)**

الجنس / السن	ذكور %		إناث %		المجوع %	
16- 18	97	43.30	103	40.23	200	41.67
18 - 20	74	33.04	86	33.59	160	33.33
20 - 22	53	23.66	67	26.18	120	25
المجموع	224	100	256	100	480	100

من خلال معطيات الجدول ، نلاحظ أعلى نسبة من سن المبحوثين تقدر بنسبة 41.67%تتراوح أعمارهم من 16 – 18 تليها نسبة 33.33 % من سن المبحوثين تتراوح أعمارهم من 18–20 و أدنى نسبة قدرت ب 25 % تتراوح أعمارهم من 20–22 .

– يتضح لنا من خلال ما تقدم ، بأن أفراد العينة يتمركزون في الفئة العمرية الأولى و هذا التوزيع يعكس واقع التركيبة العمرية لثانويات الجنوب ، و الذي تتشكل قاعدته من فئات عريضة من المراهقين في مرحلة النمو الفيزيولوجي و النفسي و الاجتماعي ، حيث ترافق هذه المرحلة جملة من التغيرات على جميع المستويات العمرية ، فمفهوم الجيل (المراهقين) يعد مفهوما مركزيا في فهم و تفسير قضايا الشباب المعاصر باعتباره جيل يرمز و يعكس التحول الاجتماعي الاقتصادي التاريخي لأي مجتمع و يعبر عنه بتصرفاته و أفعاله و مواقفه و بكل ما أوتي من قوة ، فظروف الجيل السابق ليست هي الظروف نفسها بالنسبة للجيل الحالي و بالتالي فالمواقف

لكل منهما تختلف عن موافق الآخر ، ذلك أن تلك المواقف تعكس و تستجيب لتلك الظروف التي هي مختلفة بدون شك و بمعنى أدق نسعى أن نفهم قضايا الشباب انطلاقا من واقعه المعاش و محيطه الاجتماعي[1] .

- **الجدول رقم (02) يمثل توزيع المبحوثين وفقا للجنس و السنة الدراسية**
  - **السؤال رقم (01) و (04)**

الجنس / السنة الدراسية	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%
السنة الأولى	112	50	118	46.09	230	47.92
السنة الثانية	50	22.32	60	23.44	110	22.92
السنة الثالثة	62	27.68	78	30.47	140	29.16
المجموع	224	100	256	100	480	100

يتضح لنا من خلال بيانات الجدول أعلى نسبةمن المبحوثين يدرسون في السنة الأولى بنسبة47.92 %تليها نسبة 29.16% يدرسون في السنة الثالثة و أدنى نسبة قدرت بـ 22.92 % من التلاميذ يدرسون في السنة الثانية .

[1]محمد مخلوف و آخرون ، **الشباب الجزائري واقع و تحديات** ، مخبر الوقاية و الأرغونوميا ، جامعة الجزائر 02 ، الطبعة الأولى ، 2012 ، ص 91 .

- نستنتج من خلال معطيات الجدول، التوزيع الدراسي للمبحوثين يتمركز في السنوات الأولى و هذا العدد يعكس انتقال نسبة كبيرة جدا من التلاميذ من الطور المتوسط إلى الطور الثانوي ، من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة ومن البيئة المصغرة إلى البيئة الموسعة و المعقدة , حيث أثر هذا التوزيع على باقي السنوات الدراسية الثانية و النهائية و أدى كذلك إلى اكتظاظ الأقسام و ازدحامها و إلى إختلال التوازن الدراسي و أهم ما توصلنا إليه أن ظاهرة الانحراف و العنف في ازدياد و تصاعد بين تلاميذ السنوات الأولى مما يجعلنا نستنتج وجود خلل وظيفي في التوزيعة الدراسية للمبحوثين .

- **الجدول رقم (03) يمثل توزيع المبحوثين وفقا لمتغير السكن و الحالة العائلية للوالدين**
  - **السؤال رقم (05) و (06)**

السكن / الحالة العائلية للوالدين		ملك خاص %	ملك إيجاري %	ملك وظيفي %	المجموع %
متزوجان		150 66.96	60 61.23	138 87.34	348 72.5
مطلقات		30 13.39	20 20.41	20 12.66	70 14.58
أخرى	توفي الأم	30 13.39	10 10.20	/ /	62 12.92
	توفي الأب	14 6.26	08 8.16	/ /	
المجموع		224 100	98 100	158 100	480 100

تشير إحصائيات الجدول إلى أن أعلى نسبة من الحالة العائلية للوالدين المبحوثين متزوجان بنسبة قدرت ب 72.5 % تليها نسبة 14.58%مطلقان وأدنى نسبة 12.92 % في حالة توفي الأب و حالة توفي الأم .

- نلاحظ من خلال ما تقدم في الجدول ، هناك استقرار في الحالة العائلية للمبحوثين مما يوضح الوضعية العائلية ، تمتاز بالاستقرار و الثبات حيث رافق هذا الاستقرار العائلي ، استقرار سكني . و نستنتج بأن المبحوثين لا يعانون من مشاكل أسرية وسكنية ، و إنما تشهد الوضعية هدوء و ثبات و استقرار نسبي,و هذا الأخير أثر

علـى ممارسـات التلاميـذ فـي ظـل ديناميكيـة تنـامي احتياجـاتهم وضـعت هـذا الأخيـر فـي حالة من الصراع النفسي .

- **الجدول رقم (04) يمثل توزيع المبحوثين وفقا لمتغير الأصل الجغرافي و الجنس .**
  - **السؤال رقم (10) (01)**

الأصل الجغرافي / الجنس	الشرق %	الغرب %	الشمال %	الجنوب %	المجموع %
ذكور	32 42.67	41 43.16	70 50.72	81 47.09	224 46.67
إناث	43 57.33	54 56.84	68 49.28	91 52.91	256 53.33
المجموع	75 100	95 100	138 100	172 100	480 100

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أعلى نسبة من التوزيع الجنسي قدرت ب 53.33%من فئة الإناث مقابل 46.67 %من فئة الذكور .

- نستنتج من خلال القراءة الإحصائية نسبة تمدرس الإناث في الطور الثانوي تغلب على جنس الذكور, و هذا راجع لتفوقها و نجاحها و اهتمامها المتزايد بالدراسة في الآونة الأخيرة ، حيث فرض هذا الواقع على فئة الإناث إثبات ذاتها و نموها و أكسبها خاصية الاستقرار و المكانة الاجتماعية ,و نستنتج كذلك الاحتياجات المعنوية العالية لدى فئة الإناث في التعليم الثانوي من أجل تحقيق الاستقلالية و التخلص من التبعية ، و نلاحظ كذلك هناك تباين في التوزيع الجنسي للتلاميذ من عدة أصول جغرافية أثر هذا الأخير على واقع التركيبة الجنسية و الجغرافية لثانويات الجنوب و بالتالي تشهد ثانويات الجنوب حراك جغرافي كبير أثر على طبيعة منطقة المبحوثين.

- **الجدول رقم (05) يمثل النتائج المدرسية و علاقتها بالجنس .**
  - **السؤال رقم (01) و (12)**

الجنس / النتائج المدرسية	ذكـــــــور %		إنـــــــاث %		المجمـــوع %	
جـــــيدة	27	12.05	42	16.41	69	14.37
حســـــنة	32	14.29	48	18.75	80	16.67
مـــــتوسطة	95	42.41	79	30.86	174	36.25
ضـــــعيفة	70	31.25	87	33.98	157	32.71
المـــــجموع	224	100	256	100	480	100

مـن خـلال بيانـات الجـدول نلاحـظ ، أعلـى نـسبة مـن النتـائج المدرسـية للتلاميـذ متوسـطة بنـسبة 36.25 % ، تليهـا نـسبة 32.71%مـن النتـائج المدرسـية ضـعيفة تـم نجـد 16.67 % حسنة و أدنى نسبةقدرت 14.37%من النتائج المدرسية جيدة .

- نـستنتج أن معظـم النتـائج المتحـصل عليهـا مـن قبـل المبحـوثين متوسـطة و ضـعيفة ، و هـذا التراجـع الدراسـي علـى مـستوى التحـصيل فـي الإمتحانـات و الفـروض ، نتيجـة لاكتظـاظ الأقـسام و ازدحامهـا أثـر علـى عمليـة التعلـيم و التلقـين و الاسـتيعاب و فـسح المجـال لظهـور الفوضـى و التـشويش و سـاهم كـذلك فـي التـأثير علـى التغذيـة الرجعيـة إلـى جانـب ظهـور الفـشل الدراسـي و الرسـوب المدرسـي النـاتج بـدوره علـى كثافـة المـنهج الدراسـي و اكتظاظـه فتقـدير التلاميـذ للنجـاح و الفـشل مـرتبط بـاختلاف طموحـاتهم التـي تتجـه نحـو فقـدان الأمـل فـي التحـصيل الدراسـي و الـسعي إلـى ممارسـة العنف المدرسي

- **الجدول رقم (06) يمثل النتائج المدرسية و علاقتها بتعطيل الدرس.**
- **السؤال رقم (12) و (16)**

النتائج المدرسية / تعطيل الدرس		جـــــيدة %	حـــــسنة %	مـــــتوسطة %	ضـــــعيفة %	المجمـــــوع %
الفوضى و المشاكسة		10.14 07	56.25 45	71.84 125	91.72 144	66.87 321
عدم التجاوب مع الدرس		15.94 11	11.25 09	16.67 29	8.28 13	12.92 62
أخرى	الغياب و التأخر	73.92 51	32.5 26	11.49 20	/	20.21 97
المجموع		100 69	100 80	100 174	100 157	100 480

من خلال أرقام الجدول نلاحظ يرجع تعطيل سير الدرس نسبة 66.87% للفوضى و المشاكسة ثم تليها نسبة 20.21 %من الغيابات و التأخر و أدنى نسبة قدرت ب 12.92 %ترجع إلى عدم التجاوب مع الدرس .

- نستنتج هناك علاقة بين النتائج المدرسية و تعطيل سير الدرس ,يظهر ذلك من خلال كثافة البرامج الدراسية ,و التي ساعدت على تراجع التحصيل الدراسي و فسحت المجال لظهور ممارسات عنيفة ,تهدف إلى تعطيل سير الدرس وتعويض نقص التحصيل الدراسي بظهور العنف و الفوضى بين التلاميذ و الأساتذة .

و هذه الأوضاع فرضها التغير الاجتماعي الذي شهدته المؤسسات التربوية (إضرابات متكررة و إصلاحات متغيرة انعكست على تراجع مردود التحصيل الدراسي) .

- **الجدول رقم (07) يمثل النتائج المدرسية و علاقتها بارتكاب المخالفة .**

النتائج المدرسية / ارتكاب	جيدة%	حسنة %	متوسطة %	ضعيفة %	المجموع %
التلاميذ	39 100	69 64.49	84 35.15	93 32.40	285 42.41
المعلمين	/	21 19.63	44 18.41	62 21.61	127 18.90
الإدارة	/	17 15.88	111 46.44	132 45.99	260 38.69
المجموع	39 100	107 100	239 100	287 100	672 100

- **السؤال رقم (12) و (20)**

ملاحظة : تزايد عدد المبحوثين راجع لإعطائهم عدة إجابات .

من خلال معطيات الجدول نلاحظ أعلى نسبة من المخالفات المدرسية قدرت ب 42.41 %ترتكب مع التلاميذ ، ثم تليها نسبة 38.69 % من المخالفات تمارس مع الإدارة و أدنى نسبة قدرت بـ18.90% من المخالفات تمارس مع المعلمين .

- نستنتج صراع المبحوثين يوجه و يمارس على فئة التلاميذ نتيجة للتصادم و الاحتكاك فيما بينهم في القسم من خلال اكتظاظ الأقسام ، و ظهور ممارسات عنيفة بين المراهقين في هذه المرحلة الحساسة يؤثر على ارتكاب المخالفة المدرسية مع التلاميذ من خلال الشعور بعدم الاندماج و التفاعل الاجتماعي .

أما الفئة الثانية التي يرتكب في حقها (المخالفة المدرسية تتمثل في الفئة الإدارة ، باعتبارها حلقة وصل بين التلاميذ و المعلمين و أولياء التلاميذ ، وإجراءاتها أكثر

صـرامة مـع المبحـوثين فـي مراعـاة القـوانين و الغيابـات و التـأخر ،لـذلك يظهـر رد فعـل مـضاد التـأثير مـن قبـل المبحـوثين ذوي التحـصيل الـضعيف و المتوسـط. أمـا فئـة المعلمـين يمـارس عليهـا المخالفـة مـن قبـل المبحـوثين باعتبارهـا سـبب فـي فـشلهم الدراسـي و ضـعفهم في التحصيل .

- **الجدول رقم (08) يمثل اكتظاظ الأقسام و علاقتها بمراقبة الواجبات المنزلية.**
  - **السؤال رقم (14) و (13)**
  -

إكتظاظ / مراقبة التلاميذ	نـــعم	%	لا	%	المـــجمـــوع	%
دائـــــــمة	13	4.13	22	13.33	35	7.29
مؤقـــــــتـــة	166	52.70	90	54.55	256	53.33
منـــعدمـــــــة	136	43.17	53	32.12	189	39.38
المـــــجـــموع	135	100	165	100	480	100

نلاحظ من خلال الجدول مراقبة الواجبات المنزلية تكون بصفة مؤقتة بنسبة 53.33% تليها نسبة 39.38 %من مراقبة الواجبات المنزلية منعدمة و أدنى نسبة قدرت ب 7.29 %من مراقبة الواجبات المنزلية تكون بصفة دائمة .

- نستنتج من خلال ما لاحظناه في الجدول ، مراقبة الواجبات المنزلية في القسم تكاد تنعدم حسب تصريح المبحوثين و هذا راجع للحجم الساعي للحصة غير الكافي لمراقبة كل تلميذ على حداووسط هذا العدد الهائل من التلاميذ, و بالتالي إكتظاظ الأقسام يعيق المعلمين من أداء مراقبة الواجبات المنزلية ، ويكتفي بعضهم بحل التمرينات في القسم. و غياب مراقبة الواجبات المنزلية في القسم يعني هناك خلل وظيفي في الحصة و في المنهج و في الأساتذة أنفسهم. و استبدال مراقبة الواجبات المنزلية في الحصص اليومية بالحصص الاستدراكية فقط ، حيث يكون فيه عدد التلاميذ محدود و بالتالي يتحكم في مراقبة الواجبات المنزلية.

- **الجدول رقم (09) يمثل إكتظاظ الأقسام و علاقتها بمرات إيقاف شرح الدرس .**
  - **السؤال رقم (14) و (18) و (17)**

إكتظاظ / بمرات إيقاف شرح		نـــعم %		لا %		المـــجمـــوع %	
نعم	مرة	58	73.82 234	52.15 85		66.46 319	
	مرتين	74					
	أكثرمن ثلاث مرات	102					
لا		83	26.18	47.85 78		33.54 161	
المـــجـــموع		317	100	100 163		100 480	

نلاحظ من خلال معطيات الجدول ،تصريح المبحوثين بتوقف شرح الدرس عدة مرات بنسبة 66.46 % مقابل 33.54% من نفوا وجود ذلك .

- نستنتج من خلال ما تقدم في الجدول ، توقف شرح الدرس أكثر من 03 مرات يعني هناك انقطاع عن شرح الدرس بشكل متقطع و مستمر أدى إلى حدوث خلل وظيفي في تلقى و استقبال الشرح ,و عكس اكتظاظ الأقسام و الفوضى و التشويش عدم قابلية المبحوثين لتلقي شرح الدرس أثار لفت انتباه الأساتذة إلى إيقاف الشرح ، و استعمال الإجراءات اللازمة لضبط القسم و التحكم في الفوضى وسط هذا الاكتظاظ و بالتالي نمط الاتصال السائد في القسم من خلال توقف شرح الدرس أكثر من مرة هو نمط الاتصال ذو الخط الواحد (من طرف المعلم) .

الجدول رقم (10) يمثل توقف شرح الدرس و علاقته بنوع العقاب .

- **السؤال رقم (17) و (21)**

توقف شرح الدرس / نوع العقاب	نعم	%	لا	%	المجموع	%
لفظي	273	61.21	83	50	356	58.17
جسدي	85	19.06	18	10.84	103	16.83
رمزي	88	19.73	65	39.16	153	25
المجموع	446	100	166	100	612	100

ملاحظة:تزايد عدد المبحوثين راجع لإعطائهم عدة إجابات .

من خلال معطيات الجدول ،نلاحظ نوع العقاب الذي يتعرض له المبحوثين يتجسد في العقاب اللفظي بنسبة 58.17 %,تليها نسبة 25% من العقاب الرمزي و أدنى نسبة قدرت بـ 16.83%من العقاب الجسدي .

- نستنتج أن هناك علاقة وطيدة بين توقف شرح الدرس و نوع العقاب الذي يتعرض له المبحوثين ، حيث يظهر ذلك من خلال العقاب المعنوي كرد فعل على تعطيل الدرس حيث يتعرض المبحوثين الذين يعطلون سير الدرس إلى إجراءات العقاب اللفظي و الرمزي يشمل التجاهل و طردهم و حذف النقاط و إنذارهم بالإنظباط و متابعة سير الدرس .

و الشيء الملاحظ كذلك العقاب لم يصبح له قيمة تربوية و لا أخلاقية في الوقت الراهن نتيجة لتحول مفهوم استعمال قيمة العقاب على مستوى المنظومة التربوية ، و

حتى الفاعلين فيها . و قد فقد العقاب وزنه في الضبط الاجتماعي و الأخلاقي و في التحكم في المشكلات السلوكية .

- **الجدول رقم (11) يمثل ارتكاب المخالفة المدرسية و علاقتها بالإجراءات التأديبية.**
  - **السؤال رقم (20) و (26) .**

المخالفات مع الإجراءات التأديبية	التلاميذ	%	المعلم	%	الإدارة	%	المجموع	%
الضرب	22	14.67	34	14.53	38	15.45	94	14.92
الإنذار	59	39.33	119	50.85	72	29.27	250	39.68
التوبيخ	55	36.67	54	23.08	71	28.86	180	28.57
الطرد	14	9.33	27	11.54	65	26.42	106	16.83
المجموع	150	100	234	100	246	100	630	100

ملاحظة:تزايد عدد المبحوثين راجع لإعطائهم عدة إجابات .

نلاحظ من خلال الجدول الإجراءات التأديبية التي يتعرض لها المبحوثين قدرت بنسبة 39.68% من الإنذار تليها نسبة 28.57 % من التوبيخ ثم نجد نسبة 16.83% من الطرد, و أدنى نسبة قدرت بـ 14.92%من الضرب.

- نستنتج أن الإجراءات التأديبية التي يتعرض لها المبحوثين دليلا على وجود تفكك في نمط العلاقات التربوية و عدم استقرارها حينما يتعرض الأساتذة و الإداريون إلى الممارسات العنيفة ويصبح الوضع أكثر خطورة و تعقد فيحدث تفاعل اجتماعي سلبي و يتسع المجال لحدوث جملة من التوترات و الانحرافات و الصراعات وسط هذا الاكتظاظ داخل الأقسام. يتضح لنا كذلك اتساع نطاق ارتكاب المخالفات المدرسية التي لها أثر واضح على الصورة التنشؤية لثانويات الجنوب .

الجدول رقم (12) يمثل اكتظاظ الأقسام و علاقتها بممارسات التلاميذ.

- **السؤال رقم (14)و(23)**

اكتظاظ / ممارسات التلاميذ	نعم	%	لا	%	المجموع	%
عدوانية	123	42.56	62	32.46	185	38.54
ممتردة	114	39.45	84	43.98	198	41.25
هادئة	52	17.99	45	23.56	97	20.21
المجموع	289	100	191	100	480	100

يتضح لنا من خلال معطيات الجدول أعلى نسبة من الممارسات التلاميذ قدرت ب،41.25%متمردة تليها نسبة 38.54% من ممارسات التلاميذ عدوانية و أدنى نسبة قدرت بـ 20.21%من ممارسات التلاميذ هادئة .

- نستنتج ممارسات التلاميذ عدوانية و متمردة تظهر و تنمو في غياب التفاعل و التضامن الاجتماعي و تمارس وسط قسم مكتظ و تتطور من الفكرة إلى الفعل الملموس و مجسد و فيه إعادة لانتاج العنف بمختلف أشكاله و صوره ، يمارس مع التلاميذ و الأساتذة و مختلف الفاعلين التربويين ، حيث تظهر ممارسات التلاميذ في هذه المرحلة العمرية الحساسة على شكل رفض للواقع المدرسي المنضبط في قراراته و نظامه و منهجه و محاولة التخلص و التمرد من جانبه الانضباطي .

و لا يمكن فصل ممارسات التلاميذ عن الظروف المدرسية (اكتظاظ الأقسام و البرامج الدراسية) و لا يمكن فصلها كذلك بمنأى عن عملية التنشئة الأسرية من خلال البناء الاجتماعي الذي يتواجد فيه ,و في إطار التأثيرات الشبابية من أفكار و ممارسات سريعة الانتقال من خلال ما تبثه وسائل الإعلام و الاتصال.

الجدول رقم (13) يمثل فئة التلاميذ التي تتمتع بالحماية و علاقتها بتعطيل الدرس .

- **السؤال رقم (24) و (16)**

الفئة / تعطيل الدرس	المجتهدة	%	الطبقة العسكرية	%	الضعيفة	%	المجموع	%
الفوضى و المشاكسة	5	11.63	83	30.86	72	42.86	160	33.33
عدم التجاوب	23	53.49	77	28.62	45	26.79	145	30.21
الاعتداء و العنف	15	34.88	109	40.52	51	30.35	175	36.46
المجموع	43	100	269	100	168	100	480	100

من خلال بيانات الجدول نلاحظ أعلى نسبة من تعطيل شرح الدرس ترجع للاعتداء و الفوضى بنسبة 36.46%,تليها نسبة 33.33 % من الفوضى و المشاكسة و أدنى نسبة تقدر بـ 30.21% من عدم التجاوب .

- نستنتج من خلال ما تقدم من الجدول أن ثانويات الجنوب تشهد ممارسات عنيفة لتلاميذها, تمارس بمختلف الأشكال مع التلاميذ و الأساتذة و لكن هذه الممارسات يسودها الاعتداء و الفوضى و اللامبالاة ، و تخضع للحماية من قبل الفاعليين

الإداريين ، حيث تصدر من تلاميذ الطبقة العسكرية وهي التي تتحكم في تسيير قرارات الإدارة و الأساتذة ,و بالتالي الأمر أصبح أكثر خطورة في ثانويات حاسي الرمل و حاسي مسعود إذا لم يخضع هؤلاء التلاميذ إلى إجراءات تأديبية ردعية كباقي التلاميذ للتقليل من حجم الفوضى و الممارسات العنيفة التي تحدث من طرف أبناء الطبقة العسكرية .

و قد توصلت هذه الدراسة إلى جملة من النتائج منها ظهور السلوكات اليومية المنحرفة و المتكررة داخل القسم و المحمية من قبل السلطات الإدارية للثانويات ، و استنتجنا كذلك وجود علاقة بين تطاولات التلاميذ و الفئة المحمية . حيث تزداد بارتكابهم العنف بشكل فيه دعم خارجي من قبل هيئات خارجية تفرض وجودها المستقل على أعضاء النسق التربوي ، الإدارة و ممتلكات المؤسسة التربوية .

و العنف المدرسي داخل ثانويات الجنوب هو عنف خفي و محمي تحركه عوامل جهوية و اقتصادية و عسكرية و اعتبارات سلطوية تفرض وجودها المستقل و تحرك العنف المدرسي .

- **الجدول رقم (14) ممارسات التلاميذ و علاقتها بنوع العقاب .**

- **السؤال رقم (21) و (23)**

ممارسات التلاميذ / نوع العقاب	عدوانية	%	متمردة	%	هادئة	%	المجموع	%
لفظي	102	43.22	254	68.10	/		356	58.17
جسدي	54	22.88	49	13.14	/		103	16.83
رمزي	80	33.90	70	18.76	03	100	153	25
المجموع	236	100	373	100	03	100	612	100

ملاحظة : تزايد عدد المبحوثين راجع لإعطائهم عدة إجابات . .

نلاحظمن خلال معطيات الجدول أن أعلى نسبة من العقاب قدرت بـ 58.17 % من العقاب اللفظي, تليها نسبة 25% من العقاب الرمزي ,و أدنى نسبة قدرت بـ 16.83% من العقاب الجسدي .

- نستنتج من خلال بيانات الجدول أنه يتحدد نوع العقاب وفقا لطبيعة الممارسات التي يقوموا بها المبحوثين . و ظهور العقاب اللفظي و الرمزي جاء لتخفيف من حدة الممارسات العنيفة و ليبين الوضع الذي يعاني منه الأساتذة و ليعطي صورة واضحة عن ممارسات التلاميذ اللاواعية و الهمجية و العنيفة داخل ثانويات الجنوب .

و أهم النتائج المتحصل عليها ، الواقع يبين صورة ممارسات التلاميذ في هذه المرحلة الحساسة من المراهقة خالية من التفكير و الوعي مرتبطة بتلبية و إشباع حاجاتهم و مطالبهم و طموحاتهم .

الجدول رقم (15) ممارسات التلاميذ و علاقتها بالإجراءات التأديبية .

- **السؤال رقم (23) و (26)**

ممارساتالتلاميذ / الإجراءات	عدوانية	%	متمردة	%	هادئة	%	المجموع	%
الضرب	18	9.47	32	7.41	08	100	58	9.21
الإنذار	104	54.74	154	35.65	/		258	40.95
التوبيخ	24	12.63	168	38.89	/		192	30.48
الطرد	44	23.16	78	18.05	/		122	19.36
المجموع	190	100	432	100	08	100	630	100

ملاحظة: تزايد عدد المبحوثين راجع لإعطائهم عدة إجابات .

تشير بيانات الجدول إلى أعلى نسبة من الإجراءات التأديبية المتبعة تقدر بنسبة 40.95% من الإنذار, تليها 30.48 % من التوبيخ ثم نجد بعد ذلك 19.36 % من الطرد و أدنى نسبة قدرت بـ 9.21 % من الضرب .

- نستنتج من خلال ما هو موجود في الجدول هناك إجراءات تأديبية تتخذ فيها المجالس التأديبية قرارات ردعية لصالح التلاميذ الممارسين للمخالفات الخارجة عن اطار قواعد المؤسسة التنظيمية و القانونية و تشمل الإنذار و التوبيخ بالدرجة الأولى

كتنبيه أولي ثم تتطور هذه الإجراءات التأديبية لتصل إلى درجة الطرد و الضرب كحل نهائي ، في القضاء على هذه الممارسات العنيفة ، و يظهر لنا التدرج في استعمال الاجراءات التأديبية من شكلها البسيط إلى شكلها المركب ليبين مدى خطورة الوضع التربوي و تأزمه من خلال تراجع دور القيم الاجتماعية و الأخلاقية و الأسرية كذلك و حتى المدرسية في الضبط و الردع من ممارسات التلاميذ العشوائية

- **الجدول رقم (16) يمثل تعرض المبحوثين للاعتداء الجسدي وفقا لتباين الأصل الجغرافي .**
  - **السؤال رقم (10) و (28)**

الأصل الجغرافي / تعرض لاعتداء جسدي	الشرق %	الغرب %	الشمال %	الجنوب %	المجموع %
نعم	42.67 32	51.58 49	63.77 88	45.35 78	51.46 247
لا	57.33 43	48.42 46	36.23 50	54.65 94	48.54 233
المجموع	100 75	100 95	100 138	100 172	100 480

نلاحظ من خلال معطيات الجدول تعرض المبحوثين لاعتداء جسدي و قدر بنسبة 51.46 %صرحوا بتعرضهم للاعتداء ، مقابل 48.54 % صرحوا بلا .

- نستنتج من خلال الجدول المقدم أعلاه أن تباين الانتماءات الجغرافية للتلاميذ لها دور في ظهور الاعتداء الجسدي للمبحوثين حيث شكل هذا الامتزاج الجغرافي و الثقافي و الجهوي عدة ممارسات جهوية ثقافية ,تظهر بفعل عوامل سوسيواقتصادية و

اجتماعية و ثقافية تتأثر و تؤثر في غيرهامن الانتماءات الجهوية والتصادم الجغرافي حيث أحدث فجوة عنيفة بين التلاميذ و أفسح المجال لظهور العنف الجسدي و

الجنس / مظاهراختلافالانتماءات	إناث	%	ذكور	%	المجموع	%
عنف جسدي	53	15.92	91	31.71	144	23.22
عنف لفظي	222	66.67	102	35.54	324	52.26

الرمزي ، و الشيء الذي لاحظناه وجود فروق واضحة بسبب تباين الأصل الجغرافي للمبحوثين و ما أفرزته من اعتداءات جسدية ، و هذه الفروق متعلقة بالمنطقة و اللباس و اللهجة و الثقافة الفرعية كلها بمثابة رموز جهوية فرعية لتحريك العنف المدرسي .

- **الجدول رقم (17) يمثل مظاهر اختلاف الانتماءات الجهوية تبعا لمتغير الجنس .**

عنف رمزي	58	17.41	94	32.75	152	24.52
المجموع	333	100	287	100	620	100

- **السؤال رقم (01) و (27)**

ملاحظة: تزايدعدد المبحوثين راجع لإعطائهم عدة إجابات .

من خلال المؤشرات الرقمية للجدول نلاحظ أعلى نسبة من مظاهر اختلاف الانتماءات الجهوية ترجع إلى 52.26 % للعنف اللفظي ، تليها نسبة 24.52 % من عنف الرمزي و أدنى نسبة قدرت بـ 23.22 % من العنف الجسدي .

- نستنتج من خلال معطيات الجدول أنه، يخلق تباين الانتماءات الجهوية للمبحوثين ظهور فعلي عنيف لصراع في شكله اللفظي و الرمزي ، و كل ثقافة جهوية تحمل في طياتها امتدادات و تشعبات فرعية ، تحاول هذه الأخيرة فرض وجودها المستقل بين باقي الثقافات الفرعية عن طريق لفت الانتباه إليها ، لتصل إلى مرحلة التفوق و التقدم عن طريق الصراع و التهديد و المشاجرات و الاعتداء الجسدي ، و لقد توصلنا إلى أن اختلاف الانتماءات الجهوية للثقافات الفرعية للمبحوثين شكل عائقا في الاختلاط و الانسجام و التفاعل الاجتماعي بين باقي الثقافات الأخرى ، حيث فرضه الواقع الاجتماعي و فسح المجال لظهور ممارسات من شأنها تحريك استعمال العنف الجهوي .

- **الجدول رقم (18) يمثل تعرض المبحوثين لاعتداء جسدي تبعا لمتغير السنة الدراسية.**

- **السؤال رقم (04) مع (28)**

السنة الدراسية / الاعتداء الجسدي		السنة الأولى %		السنة الثانية %		السنة الثالثة %			المجموع
نعم	القبائلية	68	185	20	66	02	20	50	27156.55
	الشاوية	49		28		03			
	المزابية	45		12		12			
	التو ارق	23		06		03			
لا		145		44		20		50	20943.54
المجموع		330		110		40		100	480
		100		100		100			100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول تصريح المبحوثين بتعرضهم لاعتداء جسدي بنسبة 56.55% مقابل 43.54%من نفوا ذلك .

- نستنتج من خلال ما تقدم ، أن العنف الجسدي كان مسبوقا بالعنف الرمزي و اللفظي حسب ما لاحظناه في الجدول, أما المبحوثين الذين تلقوا اعتداء جسدي راجع إلى محاولة الثقافة الجهوية السيطرة على الثقافة الأخرى .ويشمل التضارب الجهوي ثقافات الجهوية القبائلية و الشاوية ، أما الثقافات الجهوية الأصلية للمنطقة تتمثل فيالمزابية و التوارق .حيث يصدر الاعتداء الجسدي من قبل الثقافات الجهوية الدخيلة على المنطقة ضد الثقافات الجهوية الأصلية .وبالتالي تحولت ثانويات الجنوب إلى مكان التصادم الثقافي الفرعي و مؤسسة لإعادة انتاج العنف الجهوي الفرعي .

- **الجدول رقم (19) يمثل اختلاف المناطق الجهوية و علاقتها بأشكال العنف .**
  - **السؤال (30) مع (31) .**

اختلافالمناطق / أشكالالعنف	نسبة ضئيلة %	نسبة متوسطة %	نسبة كبيرة %	المجموع %
الضرب	13 31.71	16 10.39	33 6.80	62 9.12
التنابز بالألقاب	22 53.66	28 18.18	174 35.88	224 32.94
التهديد و المشاجرات	/	72 46.75	8417.32	15622.94
السباب و الشتم	/	08 5.20	142 29.28	150 22.06
تخريب الممتلكات	06 14.63	30 19.48	52 10.72	88 12.94
المجموع	41 100	154 100	485 100	680 100

ملاحظة : تزايد عدد المبحوثين راجع لإعطائهم عدة إجابات .

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أعلى نسبة من أشكال العنف ترجع إلى التنابز بالألقابنسبة 32.94%,ثم تليها نسبة 22.94% من التهديد و المشاجرات ثم نجد بعد ذلك نسبة 22.06% من السباب و الشتم تليها نسبة 12.94 % من تخريب الممتلكات و أدنى نسبةقدرت بـ 9.12 % من الضرب .

- نستنتج من خلال ما تقدم ، أن لاختلاف المناطق بين المبحوثين نتج عنه عدة أشكال للعنف داخل ثانويات الجنوب ، حيث ساعد هذا التباين الجهوي في انتشار الفوضى و انعدام الاستقرار و ظهور الفروق الفردية و التعصب الجهوي لمنطقة على أخرى ، ويشمل هذا التباين في المناطق ، التنابز بالألقاب و التهديد و المشاجرات و السباب و الشتم ، وتخريب الممتلكات. يعني ظهور العنف الرمزي و المعنوي ، أكثر تأثيرا على ممارسات المبحوثين و أشد تحريك لظهور الصراع داخل القسم و يتضح لنا كذلك أن اختلاف في مناطق المبحوثين جسد صورة أشكال العنف الموجودة في ثانويات الجنوب و التي فرضها التحول الريفي الحضري و القيم و الأفكار و التصورات.

- **الجدول رقم (20) يمثل تباين المناطق الجغرافية و علاقتها بالاعتداء الجسدي .**

- **السؤال رقم (30) مع (28)**

اختلاف المناطق / الاعتداء الجسدي		نسبة ضئيلة %			نسبة متوسطة %			نسبة كبيرة%			المجموع
نعم	القبائلية	09	36	64.29	22	78	65.55	85	219	71.80	69.37 333
	الشاوية	09			11			77			
	المزابية	11			42			45			
	التو ارق	07			03			12			
لا		20		35.71	41		34.45	86		28.20	30.63 147
المجموع		56		100	119		100	305		100	100 480

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أعلى نسبة من الاعتداء الجسدي للمبحوثين قدر بنسبة 69.37% مقابل 30.63% من نفوا تعرضهم للاعتداء .

- يتضح لناحدوث الاعتداء الجسدي للمبحوثين من خلال المناطق المجاورة لولايات الجنوب ، و تتنوع المناطق الجغرافية في الجنوب بين الشمال و الشرق و الغرب ، حيث أعطى هذا الامتزاج الجغرافي الجهوي، تشويش و فوضى و اتساع حجم العنف المدرسي . و الخصوصية التي يتمتع بها الجنوب من توفره و احتوائه على موارد صناعية و طاقوية ساعدته على استقطاب ولايات أخرى في الجنوب نتيجة لعوامل سوسيو اقتصادية ، أدت إلى تباين المناطق و ازدحامها بالولايات المجاورة ، فرضت وجودها و أثرت على البناء الجغرافي لولايات الجنوب و أعطت امتزاج جهوي واسع الامتداد و التأثير و الحراك الجغرافي الذي شهدته ثانويات الجنوب ، كان له أثر في امتداد العنف المدرسي و تنوعه و أصبح التعليم الثانوي مرتبط بالأصل الجغرافي و العنف الجسدي.

-

- **الجدول رقم (21) يمثل تباين الانتماءات الجهوية و علاقتها بالاعتداء الجسدي .**
- **السؤال رقم (29) و(28)**

تباينالانتماءات / الإعتداءالجسدي		اختلاف اللباس %		اختلاف المناطق %		اختلاف الثقافة الجهوية%		المجموع %
نعم	القبائلية	77.78	23	72.39	65	70.5	32	350 72.92
	الشاوية		15		24		48	
	المزابية		33		22		57	
	التوارق		20		07		04	
			91					
لا		22.22	26	27.61	45	29.5	59	130 27.08
المجموع		100	117	100	163	100	200	100 480

نلاحظ من خلال أرقام الجدول تصريح المبحوثين لتعرضهم لاعتداء جسدي بنسبة 72.92% مقابل 27.08% من نفوا وجود ذلك الاعتداء .

- نستنتج من خلال ما تقدم ، هناك علاقة وطيدة بين تباين الانتماءات الجهوية ، و وجود الاعتداء الجسدي .وكل ثقافة فرعية تحمل في طياتها انتماءات جهوية ، تختلف من ثقافة إلى أخرى ، من حيث ثقافة اللباس و المنطقة . و الشيء الملاحظ ظهور الاعتداء الجسدي بين المبحوثين باختلاف اللباس بنسبة كبيرة جدا داخل ثانويات الجنوب و اللباس التقليدي لثقافة بني مزاب و التوارق هو مصدر العنف بين باقي الثقافة الفرعية الأخرى(القبائلية و الشاوية) . و يتضح لنا أن الانسلاخ الثقافي لبعض الثقافات الجهوية للمبحوثين في الجنوب عن قيمها و معاييرها الثقافية و لباسها و لهجتها الفرعية رافقه العديد من المشاكل و سوء التكيف و الاندماج الثقافي و التعصب الجهوي و الاعتداء على النسق الثقافي الجهوي .

الجدول رقم (22) يمثل تباين الانتماءات الجهوية و علاقتها بأشكال العنف .

- **السؤال رقم (29) و (31)**

تباين الانتماءات / أشكال العنف	اختلاف اللباس	اختلاف المنطقة	اختلاف الثقافة الجهوية	المجموع
الضرب	27 31.76	20 8.16	38 10.80	85 12.46
التنابز بالألقاب	09 10.59	20 8.16	87 24.72	116 17.01
التهديد والمشاجرات	02 2.36	120 48.98	90 25.57	212 31.09
الشباب و الشتم	47 55.29	41 16.74	89 25.28	177 25.95
تخريب الممتلكات	/	44 17.96	48 13.63	92 13.49
المجموع	85 100	245 100	352 100	682 100

ملاحظة : تزايد عدد المبحوثين راجع لإعطائهم عدة إجابات .

نلاحظ من خلال أرقام الجدول أعلى نسبة من أشكال العنف ترجع إلى التهديد و المشاجرات بنسبة 31.09% تليها نسبة 25.95% من السباب و الشتم ، ثم بعد ذلك نجد نسبة 17.01% من التنابز بالألقاب ثم تليها نسبة 13.49% من تخريب الممتلكات و أدنى نسبة قدرت بـ12.46%من الضرب .

- نستنتج بأن أشكال العنف تختلف صورها بتباين الانتماءات الجهوية للمبحوثينحيث يطغي عليها التهديد و المشاجرات من بين أشكال العنف المحركة لصراع الثقافات الفرعية ثم تليها السباب و الشتم الذي يدعم التهديد و المشاجرات بصوره اللفظية

لتصل إلى التنابز بالألقاب . و كل ثقافة تحاول التأثير على الثقافة الأخرى و إظهار عيوبها بصورة لفظية رمزية ثم تصل أشكال العنف إلى التخريب والضرب تعبيرا عن عدم تفاعلها و اندماجها مع باقي الثقافات الفرعية حيث تساهم الثقافات الفرعية بين

- تلاميذ الجنوب و غيرهم في انتاج العنف الرمزي و لفظي .

- **الجدول رقم (23) يمثل الثانويات المختلطة مصدرا للعنف وعلاقتها بأشكاله .**
  - **السؤال رقم (28) (25)**

الثانويات المختلطة / أشكال العنف	نعم						لا	المجموع
	قبائلية	الشاوية	المزابية	التوارق	ع	%		
التهديد	46	34	58	32	170	49.71	36 29.51	206 44.40
التنابز بألقاب و المشاجرات	20	48	22	04	94	27.49	33 27.05	127 27.37
الضرب	24	16	08	04	52	15.20	32 26.23	84 18.10
التحرش الجنسي	07	11	05	03	26	7.60	21 17.21	47 10.13
المجموع	342					100	122 100	464 100

ملاحظة : تزايد عدد المبحوثين راجع لإعطائهم عدة إجابات.

نلاحظ من خلال الجدول منضمن أشكال العنف الأكثر انتشارا قدرت أعلى نسبة ب 44.40% من التهديد ثم نجد 27.37% من التنابز بالألقاب و المشاجرات تليها نسبة 18.10% من الضرب و أدنى نسبةقدرت بـ 10.13 %من التحرش الجنسي .

- نستنتج بأن هناك صراع و مشاجرات فرعية جهوية بين الثقافات الفرعية في ثانويات الجنوب ،يسودها التوتر و الخلاف و التهديد و مشاجرات دائمة توضح هذه الأخيرة حالة عدم الرضي وانعدام التفاهم و التفاعل بين الثقافات الفرعية شكل صراع رمزي و لفظي ، حيث ساهمت هذه الثانويات المختلطة في اشتداد العنف و تنوعه بين المبحوثين من خلال استقبالها لعدد كبير من التلاميذ من عدة انتماءات جهوية, و الحقل المدرسي هو حقل الصراع الرمزي التعسفي للثقافات الفرعية و الشيء الذي لاحظناه كذلك تواجد الثانويات المختلطة في الجنوب ساعد على تفاقم ظاهرة العنف المدرسي مما يجعلنا نستنتج بأن هناك خلل وظيفي يكمن وراء انتشار هذه الممارسات العنيفة في ظل التغيرات الحضارية و الثقافية .

- **الجدول رقم (24) يمثل أسباب عنف التلاميذ و علاقته بأشكاله .**
  - **السؤال رقم (27) (25)**

أسباب عنف التلاميذ / أشكال العنف	اختلاف الانتماءات الجهوية	اختلاف المنطقة	اختلاف اللباس	اختلاف اللهجة	المجموع
التهديد	81 56.25	30 16.22	09 8.91	69 53.08	189 33.75
التنابز بالألقاب و المشاجرات	28 19.44	128 69.19	56 55.45	45 34.62	257 45.89
الضرب	25 17.36	18 09.73	31 30.69	08 06.15	82 14.64
التحرش الجنسي	10 6.95	09 4.86	05 4.95	08 06.15	32 5.72
المجموع	144 100	185 100	101 100	130 100	560 100

ملاحظة : تزايد عدد المبحوثين راجع لإعطائهم عدة إجابات .

نلاحظ من خلال الجدول أعلى نسبة من أشكال العنفالناتجة عن تباين الانتماءات الجهوية ترجع إلى التنابز بالألقاب و المشاجرات نسبة 45.89% تليها نسبة 33.75% من التهديد ثم نجد نسبة14.64% من الضرب و أدنى نسبةقدرت بـ 5.72 % التحرش الجنسي .

- نستنتج من خلال ما لاحظناه تباين أشكال عنف التلاميذ تبعا لتباين الانتماءات الجهوية ، في شكلها الرمزي و اللفظي ، حيث شكل التنابز بالألقاب و المشاجرات صورة رمزية لفظية لانتشار العنف المدرسي ، ويظهر من خلالها تأثير اختلاف المنطقة و اللباس و اللهجة الفرعية المستعملة من قبل المبحوثين . كلها عوامل ساهمت في اتساع الممارسات العنيفة وظهور الاعتداء و التهديد و المشاجرات الجهوية بين تلاميذ الجنوب و غيرهم . و حقل الصراع الموجود هو حقل الصراع الرمزي ، حيث تأخذ الثقافة الفرعية وضعية رمزية ،يتم إنتاجها عن طريق الرموز.

ر أشكال العنف المدرسي داخل ثانويات الجنوب

جع لإعطائهم عدة إجابات .

فدي ركرياء	المتقنة	المجوع	العقيد سي علي ملاح	جيلالي اليابس	المجموع	المصالحة	علي بن أبي طالب	المجموع	المجموع الكلي
13.68 1	6.76 5	10.65 18	11.83 20	12.73 14	12.19 34	15.56 7	16.67 5	16 12	11.76 92
36.84 3	59.46 44	46.75 79	37.87 64	5045.45	40.86 114	31.10 14	36.67 11	33.33 25	40.92 320
21.05 2	8.11 06	15.38 26	24.26 41	19.09 21	22.22 62	17.78 8	16.66 5	17.33 13	21.10 165
11.58 1	12.16 09	11.83 20	16.57 28	11.82 13	14.70 41	17.78 8	20 6	18.67 14	15.98 125
16.85 1	13.51 10	15.39 26	9.47 16	10.91 12	10.03 28	17.78 8	10 3	14.67 11	10.24 80
100 9	100 74	100 169	100 169	100 110	100 279	100 45	100 30	100 75	100 782

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أعلى نسبة من أشكال العنف المدرسي داخل ثانويات الجنوب ترجع إلى التنابز بالألقاب بنسبة 40.92% تليها نسبة 21.10% من التهديد و المشاجرات ثم نجد بعدها نسبة 15.98% من السباب و الشتم تليها نسبة 11.76% من الضرب و أدنى نسبة قدرت ب10.24% من تخريب ممتلكات الغير .

يتضح لنا من خلال البيانات الموضحة في الجدول حالة ثانويات الجنوب و ما تمر به من تغيرات انتقالية حاسمة و سريعة و متداخلة كانت مصحوبة بالعنف و الانحراف الأخلاقي و الاجتماعي ، أثرت بشكل كبير على أفراد العملية التربوية بنسب متفاوتة .

و مع تصاعد حركات العنف المدرسي في الجنوب تبعا لتنوع الثقافات الجهوية بين المراهقين و يظهر ذلك من خلال اشتداد عامل التنابز بالألقاب حيث يعكس هذا الأخير حالة عدم الترابط الاجتماعي و تراجع القيم الاجتماعية و الثقافية ، فكل ثقافة جهوية دخيلة على المنطقة تحاول لفت الانتباه إليها و إثارة الفوضى كما هو موضح في الجدول أعلاه . بحيث تشتد نسبة التنابز بالألقاب في ثانويات غرداية ثم ورقلة ثم الأغواط فأدرار ، و تظهر في ثانويات غرداية (مفدي زكرياء – و المتقنة) ظاهرة التعصب الجهوي لثقافة المنطقة على ثقافة أخرى مما سمح لهذا

الأخير باتساع حجم التنابز بالألقاب بين ثقافة بني ميزاب و ثقافة العرب و بالتالي هناك صراع ثقافي جهوي بين سكان المنطقة الأصلية و سكان العرب .

نلاحظ منطقة التعصب الثقافي تساهم بدورها في عدم الاستقرار الاجتماعي و الثقافي و التربوي و السياسي .

ثم يتعقد العنف المدرسي ليصل إلى درجة التهديد و المشاجرات و هذا ما لاحظناه في ثانويتي الأغواط (بج أحمد و الغزالي) و ورقلة (جيلالي اليابس و سي علي ملاح) فتنامي ظاهرة التهديد و المشاجرات أحدثت خلل وظيفي في ثانويات المناطق الصناعية و التي يسودها الصراع و المشاجرات اليومية أثرت على ممارسات التلاميذ نتيجة لتنوعها الثقافي الجهوي و لاكتظاظها و ازدحامها أكسبها خاصية العنف الرمزي ، و نظرا كذلك لخصوصية الموقع الجغرافي للثانويتين و قربهما من الثكنة العسكرية (بج أحمد ، العقيد سي علي ملاح) شجعها على اتساع حجم التهديد و المشاجرات لينتقل من داخل الثانويات ليصل إلى الخارج . و صورة التهديد ذو صبغة تعسفية تمارسه القيادات العسكرية على الفاعلين التربويين

و تظهر صورة السباب و الشتم لها علاقة وطيدة بظهور التهديد و المشاجرات و فكل منهما يكمل الآخر .

و ظهور هذه الأخيرة يعني انعدام التكيف المدرسي و فسح المجال لظهور التمرد و العصيان بشكل كبير بين ممارسات التلاميذ في مثل هذه المرحلة الحساسة (المراهقة) و التي يكون فيها المراهقون في مرحلة من الاستقلالية والرد العنيف و الاندفاعية في التصرف و الانفصال عن القيم و معايير التنشئة الأسرية و المدرسية .

و تتجسد التمثلات الجسدية لظاهرة العنف المدرسي ، من خلال اتساع انتشاره و الذي شكل خلل في العلاقات الاجتماعية و التربوية و النفسية و الأسرية و يعاد انتاجه بشكل عنيف مؤذي داخل المحيط المدرسي ، مما يحدث إيذاء و آلام جسدية و نفسية على التلاميذ أنفسهم و حتى الأساتذة و مختلف الفاعلين . و ممارسة هذا النوع من العنف الجسدي يدخل في إطار غياب التضامن و التماسك الاجتماعي ليصل إلى درجة التشوهات و الإعاهات الدائمة على مستوى الجسم و العينين و اليدين و في بعض الأحيان يمتد ليصل إلى درجة القتل باستعمال أدوات حادة من قبل ممارسيه .

و النسبة الأدنى من أشكال العنف تتمثل في تخريب ممتلكات الغير ، من خلال أزمة التوفيق بين نمو احتياجات المراهقين و موارده المحدودة ,و فازدياد الحاجات تقابلها قلة فرص اشباعها بالطرق المشروعة في نطاق القيم المدرسية و تتجاوز احتياجات التلاميذ الجوانب المادية لحياته إلى جوانب أخرى معنوية و اجتماعية و

نفسية كحب اسماع صوته و الإدلاء برأيه الذي من شأنه تفجير طاقاته الكامنة الحبيسة داخل الثانويات و التي تنتظر الانطلاق ، فتأتي أفعاله كرد فعل لتلك الاحتياجات من أجل رد الاعتبار لنفسه[1] . وقدتتجسد في تخريب الممتلكات المدرسية و ممتلكات الغير للتعبير عن غضبه و التمرد على السلطة المدرسية من شأنه التأثير على حجم العنف المدرسي ، و أصبحت مع ذلك أعمال الشغب و التحطيم و التخريب أمرا سهلا و عاديا و مألوفا و سريعا داخل ثانويات الجنوب .

تحليل البيانات الشخصية للمحور الأول : الخاص بفئة التلاميذ

– الجدول رقم (1) يمثل توزيع المبحوثين حسب متغير الجنس و السن وجدنا نسبة 41.67% تتراوح أعمارهم من (16–18) .

لاحظنا تمركز أفراد العينة في مرحلة عمرية حساسة و هي المرحلة الفعلية للتغير الاجتماعي والفيزيولوجي وما تشهده من صعوبات و تحولات .

و الجدول رقم (02) يمثل توزيع المبحوثين وفقا لمتغير الجنس و السنة الدراسية ، فوجدنا نسبة 47.92% يدرسون في السنوات الأولى و هذا التوزيع العددي أحدث خلل للسنوات الأخرى من خلال انعدام التوازن و مراعاة الكم العددي للتلاميذ على حساب الكيف.

[1] بومخلوف محمد و آخرون ، المرجع السابق ، ص 30 .

– أما الجدول رقم (03) يمثل توزيع المبحوثين وفقا لمتغير السكن و الحالة العائلية ، لاحظنا 72.5 % من المبحوثين يعيشون مع الوالدين معا و هذا يعني أن الاستقرار العائلي لا يعكس ممارسات التلاميذ داخل القسم ، و إنما تحدده عوامل أخرى اقتصادية و تربوية .

و الجدول رقم (04) يمثل الأصل الجغرافي و علاقته بالجنس فوجدنا 53.33% من التركيبة الجنسية للإناث و 46.67% من التركيبة الجنسية للذكور ، و تمركز فئة الإناث في التعليم الثانوي أكبر من الذكور و هذا راجع لطبيعة التركيبة الجنسية للإناث التي تعطي أولوية كبيرة للتعليم في الوقت الحالي في حين انخفض نوعا ما اهتمام الذكور بالتعليم لعوامل اقتصادية و اعتبارات شخصية .

تحليل بيانات الفرضية الأولى :

يزداد العنف المدرسي (الجسدي و الرمزي) أشداد كلما أزداد اكتظاظ الأقسام و البرامج الدراسية .

– نلاحظ النتائج المدرسية تبعا لمتغير الجنس لاحظناها بنسبة 36.25% متوسطة وهذا موضح في الجدول رقم (05).

– تجسد النتائج المدرسية وضعية التعليم الثانوي و المستوى الدراسي المتوسط للمبحوثين في ظل اكتظاظ الأقسام و كثافة البرامج الدراسية .

و نلاحظ النتائج المدرسية و علاقتها بتعطيل الدرس ، لاحظناها بنسبة 66.87% من التلاميذ الممارسين للفوضى و المشاكسة نتائجهم المدرسية ضعيفة بنسبة 91.72% و متوسطة بنسبة 71.84% و هذا كما هو موضح في الجدول رقم (06) و نجد أفعال العنف داخل القسم تصدر عن تلاميذ مستواهم الدراسي متوسط و ضعيف حيث يشكلون نسبة كبيرة .

– و علاقة النتائج المدرسية بارتكاب المخالفة المدرسية وجدناها ترتكب مع التلاميذ نسبة 42.41%كما هو موضح في الجدول رقم (07).

– اتضح لنا ارتباط النتائج المدرسية بارتكاب المخالفة ، فالأولى هي السبب والثانية النتيجة و اتساع حجم المخالفات مع التلاميذ راجع لاكتظاظ الأقسام وإزدحامها فتظهر ممارسات و اعتداءات متكررة رمزية و لفظية ضد التلاميذ فيما بينهم.

– و اكتظاظ الأقسام و علاقتها بمراقبة الواجبات المنزلية وجدناها بنسبة 53.33%مؤقتة كما هو موضح في الجدول رقم (08).

لاحظنا هناك علاقة بين اكتظاظ الأقسام و تراجع مراقبة الواجبات المنزلية حيث يؤثر الكل على الجزء أي جو الدرس في ظل الفوضى يؤثر على مراقبة الواجبات المنزلية .

– اكتظاظ الأقسام و علاقتها بمرات إيقاف الشرح و جدناها بنسبة 73.82% أكثر من 03 مرات في الجدول رقم (09) .

– لاحظنا أغلب أفراد العينة يؤكدون على توقف الشرح أكثر من 03 مرات ، وهذا التوقف الدائم و المتقطع ساهم في أتساع حجم العنف و ايجاد خلل في القسم بين الطرفين .

– و توقف شرح الدرس و علاقته بنوع العقاب و جدناه بنسبة 58.17% عقاب لفظي و هذا ما لاحظناه في الجدول رقم (10) يساهم توقف شرح الدرس في ظهور العقاب اللفظي إلى جانب العقاب الرمزي و توقف الشرح مؤشر على وجود اكتظاظ في القسم و ظهور ممارسات تهدف إلى خلق الفوضى التي هي بحاجة إلى وجود عقاب للتقليل منها.

– أما عن علاقة ارتكاب المخالفة المدرسية بالا جراءات التأديبية وجدناها بنسبة 39.68% ترجع إلى الإنذار موضح في الجدول (11) .

– اللجوء إلى الإجراءات التأديبية ، يعني الوضع مقلق و فيه خلل في العملية التربوية ، يتطلب الدراسة و التحكم في المخالفة و انعقاد المجالس التأديبية ، دراسة السلوك المرتكب و التوجيه الإنذار يعتبر الشكل البسيط الأولي و تتعقد الإجراءات كلما تعقدت المخالفة المرتكبة في القسم .

– و عن علاقة الاكتظاظ بممارسة التلاميذ وجدناها ترجع بنسبة 41.25% ممارسات متمردة – كما هو موضح في الجدول رقم (12) .

– ظهور ممارسات التلاميذ فيها نوع من التمرد عن نظام المؤسسة التربوية عامة و قواعد و نظام القسم خاصة ، ساعد على اتساع فجوة الإتصال بين الطرفين و في تعقد العلاقات التربوية و صعوبة العملية التدريسية .

– و الفئة التي تتمتع بالحماية في القسم و علاقتها بتعطيل الدرس وجدناها ترجع بسبة 36.46% الاعتداء و العنف من قبل الطبقة العسكرية كما هو موضح في الجدول رقم(13) .

– في ظل اكتظاظ الأقسام ، نلاحظ هناك فروق فردية بين تلاميذ الجنوب و غيرهم من المناطق المجاورة في مراعاة الإجراءات التأديبية و في تطبيق العقاب نظرا لتدخل فئات و قيادات عسكرية ، و اكتظاظ الأقسام بتلاميذ المناطق المجاورة الشمالية و الشرقية و الغربية ، أفرز ممارسات عنيفة مع الأساتذة و التلاميذ و حتى مع الإدارة , و مع تدخل قوى ضاغطة (قيادات عسكرية) على المؤسسات التربوية تم التستر على الوضع السائد في حاسي رمل و حاسي مسعود .

و من علاقة ممارسات التلاميذ بنوع العقاب وجدناها ترجع بنسبة 58.17%من العقاب اللفظي كما هو موضح في الجدول رقم(14).

– خروج التلاميذ عن معايير و ضوابط المؤسسة ، يقابله عقاب لفظي كرد فعل على الوضع السائد المبني على العنف و أخذ العقاب اللفظي مكانة العقاب الجسدي داخل المنظومة التعليمية .

– عن علاقة ممارسات التلاميذ بالاجراءات التأديبية وجدناها بنسبة 40.95% ترجع إلى الإنذار كما هو موضح في الجدول رقم (15) .

– يتضح لنا أن ممارسات التلاميذ غير واعية في هذه المرحلة الحساسة وتمرد المبحوثين على الممتلكات المدرسية ,وما تتضمنه من هياكل و تجهيزات و التعدي على السلطة المدرسية وما تحتويه من فاعلين تربويين ، يعد أمرا غير مقبولا داخل المؤسسة التربوية ، ويتطلب التعديل عن طريق الانذار الشفوي في درجته الأولى ثم يصل إلى درجة الإنذار الكتابي يعني الأمر أصبح أكثر تأزم وتعقد في استعمال العقاب .

و بالتالي تحققت الفرضية الأولى .

تحليل بيانات الفرضية الثانية

اختلاف الثقافة الفرعية بين تلاميذ الجنوب و غيرهم ، يلعب دورا حاسما في ظهور الممارسات العنيفة في شكلها الجسدي و الرمزي .

تعرض المبحوثين لاعتداء جسدي وفقا لمتغير الأصل الجغرافي وجدناه بنسبة 51.46%كما هو موضح في الجدول رقم (16).

يعني وجود الاعتداء الجسدي راجع لتباين الأصل الجغرافي لتلاميذ الجنوب و غيرهم من المناطق المجاورة و الاحتكاك و التصادم بين الثقافات الجهوية شكل امتزاج العنف الرمزي و الجسدي بين فئة المبحوثين .

وتظهر مظاهر اختلاف الانتماءات الجهوية تبعا لمتغير الجنس بنسبة 52.26% من العنف اللفظي ، كما هو موضح في الجدول رقم (17) .

نستنتج أن إفرازات التشعبات الجهوية للثقافة الفرعية بين تلاميذ الجنوب و غيرهم من الثقافات الفرعية ، تمكن في وجود العنف اللفظي و ما يحتويه من ألفاظ و عبارات تعبر عن التصادم الثقافي و انعدام التفاعل الاجتماعي بين الثقافات الفرعية المجاورة .

وتعرض المبحوثين لاعتداء جسدي تبعا لمتغير السنة الدراسية وجدناه بنسبة 46.46% في السنة الثانية كما هو موضح في الجدول رقم (18) نلاحظ أغلب

أفراد العينة الذين تعرضوا لاعتداء جسدي يدرسون في السنة الثانية ومن قبل ثقافات فرعية شاوية وقبائلية، تعمل هذه الأخيرة على نشر ثقافة العنف الجسدي بين تلاميذ الجنوب و غيرهم من المناطق المجاورة .

و اختلاف المناطق و علاقتها بأشكال العنف ، فنجد نسبة 32.94% ترجع إلى التنابز بالألقاب كما هو موضح في الجدول رقم (19)تتضح لنا صورة أشكال عنف التلاميذ لها علاقة بتنوع المناطق و الأصل الجغرافي حيث تأخذ طابع رمزي لفظي تمارسه الثقافات الفرعية الداخلية على مناطق الجنوب من خلال التنابز بالألقاب حيث تأخذ هذه الأخيرة شكلا كبيرا بين تلاميذ الجنوب و غيرهم من الثقافات الفرعية و يشمل هذا التنابز المنطقة و العادات و التقاليد و اللباس و الثقافة و اللهجة الفرعية .

و فيما يخص تباين المناطق و علاقتها بالاعتداء الجسدي ، ترجع بنسبة 69.37%هذا لاختلاف المناطق بنسبة كبيرة تقدر بـ 71.80% .

فتنوع المناطق و تباينها بين تلاميذ الجنوب و غيرهم يؤدي إلى تنوع طرق ممارسة العنف الجسدي من خلال إعادة إنتاج العنف الجهوي بين الثقافات الفرعية كما هو موضح في الجدول رقم (20) .

و لتباين الانتماءات الجهوية و علاقتها بالاعتداء الجسدي وجدناها بنسبة 72.92%صرحوا بذلك من خلال اختلاف اللباس 77.78% كما هو موضح في الجدول رقم (21) .

يتضح لنا إسهاما لانتماءات الجهوية في اتساع حجم العنف الجسدي من خلال اختلاف اللباس ، وكل ثقافة جهوية تتمسك بلباسها و لغتها الجهوية و تعيد إنتاجها في الجنوب كلباس بني مزاب في غرداية و التو ارق في أدرار و لباس الثقافات الجهوية الجنوبية يصبح أمرا عاديا في منطقة الجنوب و غير معتاد بالنسبة لثقافات الأخرى و هنا يظهر انتشار حجم العنف الجسدي .

و لتباين الانتماءات الجهوية و علاقتها بأشكال العنف وجدنا نسبة 31.09% ترجع إلى التهديد و المشاجرات كما هو موضح في الجدول رقم (22) .

يشكل التهديد و المشاجرات أكبر نسبة ضمن قائمة أشكال العنف نتيجة لأتساع حجم الانتماءات الجهوية و تعارضها بين تلاميذ الجنوب و غيرهم من المناطق في ظل هذه الانتماءات الجهوية يتطور شكل التهديد و المشاجرات إلى شكل آخر من الاعتداء و الصراع الجهوي الفرعي .

و الثانويات المختلطة مصدرا للعنف باختلافاشكاله، وجدنا نسبة 44.40% ترجع إلى التهديد كما هو موضح في الجدول رقم (23) .

يتضح لنا الثانويات المختلطة مصدرا لظهور التهديد بين الثقافات الفرعية و فكل ثقافة تحاول فرض سيطرتها ووجودها على غيرها من الثقافات الأخرى , كالثقافة القبائلية ثم المزابية ثم الشاوية و أخيرا التوارق أقل نسبة من التهديد.

أما عن أسباب عنف التلاميذ و علاقته بأشكاله لاحظناه يرجع إلى التنابز و المشاجرات بنسبة 45.89 % و هذا كما هو موضح في الجدول رقم (24).

المحرك الأساسي للعنف المدرسي داخل ثانويات الجنوب يظهر من خلال اشتداد المشاجرات و التنابز بالألقاب بين الثقافات الفرعية الجهوية في شكلها الرمزي و اللفظي .

وبالتالي تحققت الفرضية الثانية .

تحليل جداول العينة الثانية

(الأساتذة و المستشارين و المراقبين)

- الجدول رقم (26) يمثل توزيع المبحوثين وفقا لمتغير الجنس و السن

- السؤال رقم (1) (2)

الجنس / السن	الذكور	%	إناث	%	المجموع	%
{20 – 40 }	92	63.45	114	65.14	206	64.37
{40 – 60 }	53	36.55	61	34.86	114	35.63
المجموع	145	100	175	100	320	100

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أعلى نسبة قدرت ب 64.37% من سن المبحوثين تتراوح أعمارهم ما بين {20–40} تم تليها نسبة 35.63 % تتراوح أعمارهم ما بين {40– 60}

- نستنتج من خلال ما تقدم بأن مجتمع البحث في مرحلة العطاء و الحيوية و الشباب يتمتع بقدرته على التعليم بمجرد تخرجه و حصوله على الشهادة التحق بمنصب التعليم ، بطريقة دائمة أو مؤقتة أو عن طريق عقود التشغيل أو الاستخلاف أو الإدماج . يعني الشهادة التي يحملها تؤهله للالتحاق بمنصب التعليم الثانوي .

و نشير في هذا السياق إلى تضاعف و تطور خرجي الجامعات و المعاهد خلال العقود السابقة و هناك تطور مستمر لعدد خرجي الجامعات و حاملي الشهادات ، و بهذا يتضح لنا مدى عمق

التحولات و التغيرات التي شهدها قطاع التعليم العالي و البحث العلمي في الجزائر و مما لا شك فيه أن لهذه التحولات أثرا على المجتمع و مكوناته من خلال مخرجاته الموظفة بشكل واسع في منظومة التربية و التعليم الثانوي بالجنوب .

- **الجدول رقم (27) يمثل توزيع المبحوثين تبعا لمتغير الجنس و الخبرة**

- **السؤال رقم (1) (04)**

الجنس / الخبرة	الذكور	%	إناث	%	المجموع	%
8-0	56	38.62	94	53.71	150	46.88
12 -8	66	45.52	49	28	115	35.93
12 فما فوق	23	15.86	32	18.29	55	17.19
المجموع	145	100	175	100	320	100

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أعلى نسبة من خبرة المبحوثين قدرت ب 46.88 % تتراوح ما بين (8-0) سنوات تليها نسبة 35.93% من (08-12سنة) و أدنى نسبة قدرت ب 17.19 % فوق 12 سنة .

- يتضح لنا من خلال ما تقدم خبرة الأساتذة و المراقبين و المستشارين لا تفوت 10 سنوات ، و هذا يدل على أن مجتمع البحث لا يتمتع بخبرة كافية في التعليم الثانوي ،

بمجرد حصوله على الشهادة الجامعية التحق بمهنة التعليم و هو فاقد للخبرة المهنية مما أثرت هذه الأخيرة على تفاعله مع التلاميذ و البرنامج الدراسي .

و بهذا نستنتج و على ضوء هذه البيانات أن نظامنا التعليمي الحالي يخرج إطارات و رأسمال بشري يتمتع بمؤهلات علمية و لكنه في نفس الوقت لا يتمتع بخبرة كافية تؤهله لأداء دوره التربوي و التعليمي .

و قد كان لأغلب المبحوثين من الفئات العريضة للشباب مستوى تعليمي و معارف نظرية غير مدعمة بمعارف ميدانية عملية مما ساعد هذا الأخير على ظهور خلل وظيفي في تعامل المبحوثين مع التلاميذ و المادة المدرسة.

و نتيجة أيضا لغياب عامل الخبرة في ظل سياسة تشغيل الشباب في إطار عقود ما قبل التشغيل و الجزائر البيضاء ، و سياسة الإدماج التي تهدف إلى تشغيل اليد العاملة التي تحمل شهادة تستغلها في التعليم و تؤطر و تغطي النقص الموجود في ثانويات الجنوب .

- الجدول رقم (28) يمثل توزيع المبحوثين وفقا لمتغير الجنس وطبيعة عملهم

- السؤال رقم (01) و (05)

الجنس / طبيعة عمله	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%
أساتذة	136	93.79	150	85.71	286	89.37
مستشارين و مراقبين	09	6.21	25	14.29	34	10.63
المجموع	145	100	175	100	320	100

نلاحظ من خلال معطيات الجدول أعلى نسبة قدرت ب 89.37 % من مجتمع البحث مكون من فئة الأساتذة مقابل 10.63% من مجتمع البحث مكونة من فئتي المستشارين و المراقبين .

-نستنتج بأن أغلب المبحوثين هم من فئة الأساتذة الأكثر احتكاكا و تفاعلا و اندماجا مع التلاميذ و البرنامج الدراسي و المراقبين و المستشارين , و الفئة الأولى حلقة وصل بين الإدارة و الأولياء و التلاميذ وعنصر هام و فعال في العملية التربوية التعليمية من خلال التلقين و الشرح و التفسير و إلقاء الدرس و مختلف الأنشطة البيداغوجية .

أما الفئة الثانية المستشارين و المراقبين تعتبر فئة تدعيمية للأساتذة ، من خلال احتكاكها الدائم بالأساتذة و التلاميذ و الإدارة .

و تبين لنا النتائج طبيعة عمل المبحوثين على أن الظاهرة مرتبطة بأدوار كل منهما في المؤسسة التربوية و تكاملهما مع بعضهما البعض يساهم في الإثراء و التعمق في دراسة ظاهرة العنف من خلال ربط العينة الأولى بالعينة الثانية و الوصول إلى أبعادها

- **الجدول رقم (29) يمثل توزيع المبحوثين وفقا لطبيعة عملهم و أصلهم الجغرافي**
- **السؤال رقم (05) أو (06)**

طبيعة عملهم / أصلهم الجغرافي	أساتذة		المستشارين و المراقبين		المجموع	
	%		%		%	
حضري	43.18	114	37.5	21	42.19	135
شبه حضري	32.95	87	44.64	25	35	112
ريفي	23.87	63	17.86	10	22.81	73
المجموع	100	264	100	56	100	320

نلاحظ من خلال الجدول, أعلى نسبة من الأصل الجغرافي للمبحوثين قدرت ب 42.19 % من أصل الحضري تليه نسبة 35 % من أصل شبه الحضري ,و أدنى نسبة قدرت ب 22.81 % من أصل ريفي .

- نستنتج من خلال أرقام الجدول تمركز المبحوثين في البيئة الحضرية و الشبه الحضرية يعكس قربهم من مجال عملهم و التحاقهم الدائم به ,و كذلك توفير السكن الإقامي للموظفين الذين يسكنون في المناطق الريفية من أجل تحسين

وضعيتهم التعليمية و ضمان استمرار التدريس في ثانويات الجنوب بمختلف الكفاءات و المؤهلات العلمية .

- **الجدول رقم (30) يمثل الحصص التي يكثر فيها العنف تبعا لمتغير الجنس**

الجنس / حصص العنف	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%
الأدبية	85	58.62	103	58.86	188	58.75
العلمية	60	41.38	72	41.14	132	41.25
المجموع	145	100	175	100	320	100

- **السؤال رقم (01) أو (15)**

نلاحظ من خلال إحصائيات الجدول ، أن أعلى نسبة قدرت ب 58.75 %من المبحوثين صرحوا بأن العنف يكثر في الحصص الأدبية مقابل 41.25 % أكدوا وجوده في الحصص العلمية .

- يتضح لنا من خلال الجدول بأن الحصص التي يظهر فيها العنف هي الشعب الأدبية أكثر من غيرها نتيجة لإكتظاظها بالتلاميذ هذا من جهة و من جهة أخرى لإكتظاظ المنهج الجديد المقاربة بالكفاءات ، حيث فرض هذا الأخير على الأساتذة أسلوب التلقين و الإملاء من أجل إنهاء المقرر الدراسي على التلاميذ مما نتج عنه رد فعل عنيف يظهر في شكل سلوكيات و ممارسات لا أخلاقية .

إن المرجعيات التربوية التي يستبطنها التلاميذ اليوم هي نتيجة للنسق التربوي بأكمله ، حيث تتمثل عناصره في مرجعيات الأسرة و المدرسة ، و في هذا السياق عرفت السياسة التربوية تطورات هامة في سبيل توحيد المرجعيات و تحقيق التفاعل الاجتماعي ، شملت المنهج و اصلاحاته و ما فرضه هذا الأخير من اختلالات مدرسية أثر على جميع التخصصات نتيجة لثقل حجمه و كثافته على المعلم و المتعلم .

- **الجدول رقم (31) يمثل الحصص التي يكثر فيها العنف و علاقتها بممارسة التلاميذ للعنف**
- **السؤال رقم (15) و (21)**

الحصص	الأدبية						العلمية					
ممارسة التلاميذ للعنف	العربية	الفرنسية	إنجليزية	اجتماعية	ع	%	الرياضيات	العلوم	الفيزياء	ع	%	المجموع
نعم	30	32	37	20	119	65.75	41	16	38	95	68.35	214 66.87
لا					62	34.25	44				31.65	106 33.13
المجموع		181				100	139				100	320 100

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أعلى نسبة قدرت ب 66.87% من المبحوثين أجابوا و أكدوا ممارسة التلاميذ للعنف مقابل 33.13 % من نفوا وجود ذلك .

- نستنتج ممارسة التلاميذ للعنف حسب تصريح المبحوثين دليلا على أن هناك خلل وظيفي داخل المنظومة التعليمية ، أثر على الجانب الاستقرار النفسي و الاجتماعي للمبحوثين و ساهم في بروز ممارسات عنيفة .

و الشيء الملاحظ هناك علاقة بين العنف الممارس داخل القسم و الحصص المدرسة ، و هي ممارسات عدوانية موجهة بنية تحقيق إشباع حاجات و إلحاق الأذى ، حيث تمارس في بعض المواد العلمية التي يكون فيها التركيز و الاكتظاظ و الاستيعاب و التي يرتفع فيها حجم العنف المدرسي و يتراجع فيها التحصيل الدراسي للتلاميذ الممارسين لسلوكات منافية لقواعد المؤسسة التربوية ، و أغلب التلاميذ الذين تبدو عليهم إضطرابات سلوكية يجدون صعوبات في التعلم بل إنهم لا يعبرون عن طموحهم المدرسي و إنما يسعون إلى الإعتداء على أساتذة المادة و زملائهم من أجل إشباع حاجاتهم و إفراغ شحناتهم .

- الجدول رقم (32) يمثل فترات ممارسة التلاميذ للعنف و علاقتها باتجاه عنفهم .

- السؤال رقم (16) و (18)

فترات ممارسته / اتجاه عنفهم	الفترة الصباحية %		الفترة المسائية %		المجموع	%
نحو التلاميذ	67	43.23	66	23.16	133	30.23
نحوى الأساتذة	54	34.84	127	44.56	181	41.14
نحوى المراقبين	34	21.93	92	32.28	126	28.63
المجموع	155	100	285	100	440	100

ملاحظة : تزايد عدد المبحوثين راجع لأعطاهم عدة إجابات .

نلاحظ من خلال بيانات الجدول أعلى نسبة من اتجاه عنف التلاميذ موجه نحو فئة الأساتذة بنسبة 41.14% تليها نسبة 30.23 % من عنف التلاميذ موجه نحو فئة التلاميذ ثم أدنى نسبة تقدر بـ 28.63 % موجه نحو فئة المراقبين .

- نستنتج من خلال ما سبق بأن اتجاه عنف التلاميذ موجه بالدرجة الأولى لفئة الأساتذة باعتبارها المسؤولة عن ظهور العنف بطريقة غير مباشرة في التدريس و التمييز بين التلاميذ في طريقة الكلام و الشرح و في المشاركة و السلوك ، ونقاط الامتحانات و الفروض كلها عوامل ساهمت في ظهور العنف بين الطرفين من

خلال عدم التقبل و الشعور بالظلم و بالتالي يكون فيه رد فعل عنيف تعبيرا عن رفض هذا الوضع القائم, و أغلب فترات ممارسة التلاميذ للعنف تكون في الفترة المسائية باعتبارها فيها ضغط نفسي و إرهاق و مواصلة حل التمرينات و النشاطات المدرسية .

و بالتالي صورة العنف المدرسي داخل ثانويات الجنوب موجهة إلى فئة الأساتذة فهي المستهدفة بالدرجة الأولى ,و إن التربية كآلية للتوافق الاجتماعي تزود التلاميذ عبر مؤسساتها المختلفة بمجموعة من المرجعيات التي تساعده على تحقيق الانسجام الاجتماعي و الثقافي و الاقتصادي و السياسي و تلك المرجعيات لم تعد الأرضية التي يبني عليها أفعاله ، و أصبحت عائقا في تحقيق انسجامه و توافقه الاجتماعي .

و العنف لا يولد إلا العنف اتجاه نفس الفئة .

- الجدول رقم **(33)** يمثل فترات ممارسة التلاميذ للعنف و علاقتها بأنواعه.

- السؤال **(16) (07)**

فترات ممارسته / أنواعه	فترة الصباحية	%	فترة المسائية	%	المجموع	%
عنف جسدي	24	13.41	50	17.79	74	16.09
عنف لفظي	98	54.75	86	30.6	184	40
عتق رمزي	57	31.84	145	51.61	202	43.91
المجموع	179	100	281	100	460	100

ملاحظة : تزايد عدد المبحوثين راجع لأعطائهم عدة إجابات .

نلاحظ من خلال الجدول ,أعلى نسبة من أنواع العنف قدرت ب 43.91% من العنف الرمزي تليها نسبة 40 % من العنف اللفظي ثم أدنى نسبة قدرت ب 16.09 % من العنف الجسدي .

- من خلال بيانات الجدول لاحظنا هناك علاقة ارتباطية بين فترات ممارسة التلاميذ للعنف و بين أنواعه ، و الفترات المسائية هي التي يتولد فيها العنف بمختلف صوره و أشكاله ، ومن الأشكال الأكثر انتشارا هو العنف الرمزي حيث ينطوي على حركات و رموز و إشارات تحمل طابع العنف غير مصرح بها و إنما ضمنية التأثير و التأثر وسط الحجم الهائل من التلاميذ ثم يليه العنف اللفظي و يمثل الألفاظ اللاأخلاقية المنافية للآداب و

الاحترام ، و يتطور هذا العنف من رمزي ليصل إلى العنف الجسدي، فهو الأكثر إلحاقا للأذى و يشمل استعمال اليد و القوة الجسدية .

و الشيئ الملاحظ تتباين أنواع العنف المدرسي حسب شدته و درجة تأثيره و فترات ممارسته ، و يحتل العنف الرمزي مكانة كبيرة في إحداث اضطرابات سلوكية من شأنها التأثير على الجو العام للدرس و هو يمارس غالبا في الفترة المسائية .

- الجدول رقم (34) يمثل الفترات الأسبوعية لممارسة العنف و علاقتها بأنواعه.

- **السؤال رقم (17) و (07)**

فترات ممارسته / أنواعه	بداية الأسبوع	%	وسط الأسبوع	%	نهاية الأسبوع	%	المجموع	%
عنف جسدي	14	11.86	32	17.20	64	38.10	110	23.30
عنف لفظي	51	43.22	87	46.77	60	35.71	198	41.95
عنف رمزي	53	44.92	67	36.03	44	26.19	164	34.75
المجموع	118	100	186	100	168	100	472	100

ملاحظة: تزايد عدد المبحوثين راجع لإعطائهم عدة إجابات .

من خلال الجدول لاحظنا الفترات الأسبوعية و علاقتها بأنواع العنف ، وجدنا أعلى نسبة قدرت بـ 41.95 % من العنف اللفظي, تليها 34.75 % من العنف الرمزي و أدنى نسبة قدرت بـ23.30 % من عنف الجسدي .

- لاحظنا هناك ارتباط وثيق لأنواع العنف بالفترات الأسبوعية، و مجمل حالات العنف تكون في وسط الأسبوع أو في نهايته ، و ذلك راجع للحجم الساعي الأسبوعي المكثف و المطول للبرنامج و ما يفرضه من متابعة و تركيز و اجتهاد و حل للواجبات و الفروض المنزلية, حيث يكون فيه ضغط نفسي و إرهاق في وسط الأسبوع و في نهايته من خلال مضاعفة الواجبات المنزلية , وبالتالي يتطور هذا الضغط و ينفجر في شكل ممارسات لفظية عنيفة كرد فعل على هذا الوضع التعليمي المكثف .

و نستنتج سيرورة العنف المدرسي و تواصله على مدى أيام الأسبوع ، تبين الإضطرابات السلوكية القصوى التي يعاني منها الأساتذة و الفاعلين الإداريين ، و تتراوح حدته بين تأثيرات العنف اللفظي و الرمزي .

- الجدول رقم (35) يمثل علاقة الامتحانات بظهور أنواع العنف .

- السؤال (19) (07)

الامتحانات / بأنواع العنف	قبل الامتحان	%	بعد الامتحان	%	بعد ظهور الامتحان	%	المجموع	%
عنف جسدي	27	20.30	36	23.84	48	23.19	111	22.61
عنف لفظي	34	25.56	63	41.72	69	33.33	166	33.81
عنف رمزي	72	54.14	52	34.44	90	43.48	214	43.58
المجموع	133	100	151	100	207	100	491	100

ملاحظة : تزايد عدد المبحوثين راجع لإعطائهم عدة إجابات .

نلاحظ من خلال الجدول من بين أنواع العنف ظهورا أثناء فترة الامتحانات سجلت أعلى نسبة بـ 43.58 % من العنف الرمزي يليه 33.81 % من العنف اللفظي و أدنى نسبة سجلت بـ 22.61 % من العنف الجسدي .

- يتضح لنا من خلال معطيات الجدول من بين أنواع العنف ظهورا أثناء فترة الامتحانات العنف الرمزي ,و المتمثل في حالات الغش و الكتابة على الطاولة و الجدران و الحركات و الإشارات و الإيماءات و استعمال الهاتف النقال في الغش ,ثم يليه العنف اللفظي بعد الامتحانات و بعد ظهور النتائج يدخل التلاميذ في

صراع لفظي مع الأساتذة ، مستعملين ألفاظ السباب و الشتم في مختلف العبارات التي تعبر عن عدم الرضى عن نقاط الامتحانات .

يظهر لنا واقع التعليم و ما يشهده من تحولات و معوقات اجتماعية و التي تقف أمام تطور المجتمع و تقدمه ، و بهذا يتضح لنا أن التعليم هو نظام شامل و متكامل تتفاعل أجزاءه مع بعضها البعض و يتكامل في وحدة تامة.

و يعد وسيلة لإعداد الأفراد و توجيههم نحو الانخراط للإسهام في بناء مجتمع جديد و تعويد نفوسهم على السلوك الذي يتفق مع مطالب المجتمع و مقتضياته .

فعن طريق التعليم يمكن العمل على خلق اتجاهات علمية جديدة ، فضلا عن كونه يحفز الأفراد على تحقيق التقدم و التطور و يجعلهم أكثر استعدادا لتقبل التغيرات الجديدة[1] .

و على أساس هذه النظرة التعليمية ومقتضياتها اللازمة لبناء مجتمع جديد.

استنتجنا في إطار هذا الصياغ تغيرالنظرة القيمية للامتحانات و فقدت احترامها و معاييرها التربوية و التعليمية ، و أصبح هناك تقدير سلبي لظاهرة الامتحانات يسودها العنف اللفظي و الرمزي لتتطور و تصل إلى العنف الجسدي مع الأساتذة أثناء فترة إعلان النتائج و مع حراس الامتحانات أثناء فترة الامتحانات من عنف رمزي و لفظي و ما يتخلله من مظاهر الغش .

[1] محمد بوشلوش ، **التحولات الاجتماعية و الاقتصادية و آثارها على القيم في المجتمع الجزائري (1967 – 1999)** ، دراسة ميدانية تحليلية لعينة من الشباب الجزائر ، دار بن مرابط للنشر و الطباعة ، الجزائر ، الطبعة الأولى ، 2008 ، ص 129 .

أصبح العنف المدرسي داخل ثانويات الجنوب تقاس شدته أثناء فترة الامتحانات و بعدها .

- **الجدول رقم (36) يمثل اتجاه عنف التلاميذ تبعا لمتغير عمل المبحوثين السؤال رقم (05) و (08)**

عمل المبحوثين / اتجاه عنف	أساتذة	%	مستشارين و مراقبين	%	المجموع	%
موجه نحو التلاميذ	128	58.72	132	56.90	260	57.78
موجه نحو الأساتذة	55	25.23	33	14.22	88	19.56
موجه نحو المراقبين	35	16.05	67	28.88	102	22.66
المجموع	218	100	232	100	450	100

ملاحظة : تزايد عدد المبحوثين راجع لإعطائهم عدة إجابات .

نلاحظ من خلال الجدول بأن إتجاه عنف التلاميذ موجه نحو التلاميذ بنسبة 57.78 % يليه نسبة 22.66 % من العنف موجه نحو فئة المراقبين و أدنى نسبة قدرت ب 19.56 % من العنف موجه نحو فئة الأساتذة .

- نستنتج مما تقدم أن عنف التلاميذ يظهر بشكل عنيف اتجاه فئة التلاميذ نتيجة لاكتظاظ الأقسام و ازدحامها ، حيث أثر عامل الاكتظاظ على تنوع ممارسات العنف بين التلاميذ في شكلها الجسدي و الرمزي و حتى اللفظي ، ثم يوجه هذا

العنف إلى فئة المراقبين و الأساتذة ، يعني امتداد العنف المدرسي إلى النسق التعليمي و الإداري ، مما يبين خطورة الوضع وتعقده .

- **الجدول رقم (37) يمثل الأصل الجغرافي للتلاميذ و علاقته بالاعتداء على المبحوثين**

الأصل الجغرافي الاعتداء على المبحوثين	الشرق %	الغرب %	الشمال %	الجنوب %	المجموع %
نعم	58 69.88	23 65.71	99 80.49	61 77.22	241 75.31
لا	25 30.12	12 34.29	24 19.51	18 22.78	79 24.69
المجموع	83 100	35 100	123 100	79 100	320 100

- **السؤال رقم (13) و (24)**

نلاحظ من خلال معطيات الجدول: أعلى نسبة قدرت بـ 75.31 % من اعتداء التلاميذ على المبحوثين تم نجد نسبة 24.69 % من نفوا وجود ذلك .

- نستنتج من خلال ما تقدم أن تباين الأصول الجغرافية للتلاميذ ، له علاقة وطيدة بظهور الاعتداء على فئة المبحوثين ، فتشكيلية العنف الجهوية للتلاميذ أعطت تصادم عنيف يبين الثقافات الفرعية المجاورة و كل ثقافة تحاول الاعتداء على ثقافة الأخرى و فرض سيطرتها من أجل إثبات ذاتها و تفاعلها و اندماجها مع

باقي الثقافات الجهوية ، و يقع الاعتداء الجهوي على تلاميذ الجنوب و غيرهم من تلاميذ المناطق المجاورة .

و تم تقسيم الأصل الجغرافي للتلاميذ إلى منطقة الشرق و منطقة الغرب و منطقة الشمال ، كلها أصول جهوية فرعية متباينة في منطقة الجنوب .

و يمكن القول أن جميع مناطق البلاد حاضرة في عينة الدراسة بحكم وجودهم في ثانويات الجنوب .

و الشيء الملاحظ أن لعامل تعدد الأصول الجهوية لتلاميذ الجنوب و غيرهم من المناطق دور كبير في انتشار العنف المدرسي الجهوي .

حيث توسع الأصول الجغرافية لتلاميذ الجنوب و غيرهم من المناطق مجاورة زاد من إنتشار العنف المدرسي و تمثلاته الفرعية من خلال الاعتداءات و الممارسات المتكررة بين التلاميذ و الأساتذة و الإدارة .

و تركيبة العنف المدرسي في الجنوب هي تركيبة جهوية أفرزت معها تمثلات فرعية في اللهجة و اللباس و الثقافة الفرعية .

الجدول رقم (38) يمثل المبحوثين الذين مورس عليهم العنف وعلاقتهم بالجنس.

- **السؤال رقم (01) و (22)**

الجنس / المبحوثين الذين مورس عليهم	ذكور	%	إناث	%	المجموع	%
نعم	87	60	104	59.43	191	59.68
لا	58	40	71	40.57	129	40.32
المجموع	145	100	175	100	320	100

يتضح لنا من خلال بيانات الجدول ،أن المبحوثين الذين مورس عليهم العنف قدرت نسبتهم ب 59.68 % و أغلبهم من جنس الإناث مقابل 40.32% من المبحوثين الذين لم يتعرضوا للعنف .

- نستنتج أن المبحوثين الذين مورس عليهم العنف لا توجد فروق كبيرة بين الجنسين في تعرضهم لاعتداءات التلاميذ المتكررة و اليومية يعني عنف التلاميذ يستهدف الجنسين معا و هذا الأخير يوضح الوضع الذي آل إليه التعليم الثانوي من خلال تراجع القيم التربوية و الأخلاقية و التعليمية حيث أدى هذا الوضع إلى وقوع فوضى و اختلالات وظيفية أثرت على البناء العام للنسق التربوي .

- الجدول رقم (39) يمثل المبحوثين الذين مورس عليهم العنف و علاقتهم بالخبرة.

الخبرة / المبحوثين الذين مورس عليهم العنف	0-8 %	8-12 %	12 فما فوق %	المجموع %
نعم	127 90.07	43 60.56	62 57.41	232 72.5
لا	14 9.93	28 39.44	46 42.59	88 27.5
المجموع	141 100	71 100	108 100	320 100

- السؤال رقم (04) (22)

نلاحظ من خلال إحصائيات الجدول ، أعلى نسبة من المبحوثين الذين مورس عليهم العنف قدرت نسبتهم بـ 72.5 % مقابل 27.5% من نفوا تعرضهم للعنف .

- نستنتج من خلال الجدول أعلاه ، كلما توفرت الخبرة لدى المبحوثين كلما قل تعرضهم لاعتداءات التلاميذ المتكررة و العكس صحيح كلما انعدمت الخبرة كلما ازداد

تعـرض المبحـوثين لاعتـداءات التلاميـذ و منـه يتـضح لنـا أن عامـل الخبـرة يحمـي المبحوثين من تعرضهم للعنف ، بفضل أقديمتهم داخل المؤسسة التعليمية.

و تراجـع أقدميـة المبحـوثين فـي التعلـيم شـكلت لـه صـعوبة فـي التكيـف و التفاعـل مـع التلاميـذ, و فـسحت المجـال لظهـور مختلـف الانحرافـات و الممارسـات المتمـردة التـي طغـت علـى الوسـط التربـوي ، و هـذا التغيـر الجيلـي للمـراهقين تـتحكم فيـه عوامـل كثيـرة و قـد يحـدث فـي فتـرات قـصيرة و متقاربـة تتخللهـا تطـاولات و مـضايقات تمـارس علـى المبحـوثين بشكل مستمر .

- الجدول رقم (40) يمثل المبحوثين الذين مورس عليهم العنف و علاقتهم بفترة تعرضهم

- **السؤال رقم (18) (22)**

فترة تعرضهم / المبحوثين الذين مورس عليهم		بداية السنة		%	نهاية السنة		%	المجموع	
نعم	القبائلية	31	109	70.78	53	119	71.69	228	71.25
	الشاوية	45			40				
	المزابية	26			16				
	التوارق	07			10				
لا		45		29.22	47		28.31	92	28.75
المجموع		154		100	166		100	320	100

نلاحظ من خلال الجدول، المبحوثين الذين تعرضوا للعنف قدرت نسبتهم 71.25 % مقابل 28.75% من نفوا وجود ذلك .

- يتضح لنا من خلال بيانات الجدول بأن المبحوثين الذين مورس عليهم العنف من قبل عدة ثقافات فرعية و على رأسهم الثقافة القبائلية و الشاوية هي الأكثر ممارسة للعنف مع المبحوثين في بداية السنة وفي نهاياتها ، وهذا يدل على عدم تفاعل و اندماج هاتين الثقافتين وسط ثانويات الجنوب حيث شجعها على الخروج على نظام الدرس و تعطيله من خلال لفت الانتباه إليها في ظل اكتظاظ الأقسام .

استنتجنا من خلال الأرقام الموضحة إختلاف الثقافات الفرعية بين تلاميذ الجنوب و غيرهم من المناطق له علاقة بفترة تعرض المبحوثين للعنف المدرسي ، و هناك ثقافات جهوية تحرك العنف و تنشره من خلال الثقافات الدخيلة على المنطقة (القبائلية و الشاوية) و تمارسه على المبحوثين منذ بداية السنة إلى آخرها و لكن حدته تتفاوت مع باقي الثقافات الفرعية الأخرى.

- الجدول رقم **(41)** يمثل المبحوثين الذين مورس عليهم العنف و علاقتهم بالحصص المدرسة

- السؤال رقم **(15) (22)**

الحصص / المبحوثين الذين مورس عليهم		العلمية		%	الأدبية		%	المجموع	
نعم	القبائلية	45	87	82.86	41	152	70.70	239	74.68
	الشاوية	12			66				
	المزابية	21			28				
	التوارق	09			17				
لا		18		17.14	63		29.30	81	25.32
المجموع		105		100	215		100	320	100

من خلال معطيات الجدول ، نلاحظ أغلب المبحوثين الذين مورس عليهم العنف بنسبة 74.68 % في الحصص العملية مقابل 25.32 % من نفوا وجود ذلك .

- نستنتج المبحوثين الذين مورس عليهم العنف في الحصص العلمية من قبل عدة ثقافات فرعية و على رأسهم القبائلية و المزابية هي مصدر العنف و الفوضى حيث قامت هذه الثقافات الفرعية بالاعتداء على أساتذة الشعب العلمية و تعطيل

سير الدرس نتيجة لعدم استيعابها و تفاعلها مع الأساتذة في ظل اكتظاظ الأقسام .

و لاحظنا أغلب المبحوثين الذين مورس عليهم العنف في الحصص العلمية أكثر منها أدبية من قبل ثقافات فرعية تعمل على إعادة انتاج العنف الجهوي من قبل الثقافة القبائلية و المزابية ثم الشاوية و تنشره داخل ثانويات الجنوب مع أفراد العينة .

فهذه الممارسات الجهوية داخل الثانويات دليلا على تفكك في نمط العلاقات التربوية و تباعدها بين أفراد النسق التربوي .

- **الجدول رقم (42) يمثل المبحوثين الذين مورس عليهم العنف و علاقتهم بالإمتحانات.**
- **السؤال رقم (19) (22)**

الإمتحانات / المبحوثين / مورس عليهم العنف		قبل الامتحانات%		بعد الامتحانات%		بعد ظهور النتائج %		المجموع %	
نعم	القبائلية	18	41	08	87	44	97	225	70.31
	الشاوية	09		48		25			
	المزابية	11		26		16			
	التو ارق	03		05		12			
لا		13		34		48		95	29.69
المجموع		54	100	121	100	145	100	320	100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه ، المبحوثين الذين مورس عليهم العنف بسبب الامتحانات قدرت نسبتهم 70.31 % مقابل 29.69 % من نفوا تعرضهم للعنف .

- يتضح لنا من خلال معطيات الجدول ، المبحوثين الذين مورس عليهم العنف في إطار الامتحانات و نتائجها ، قدرت حالات الاعتداء على فئة الأساتذة و المستشارين و المراقبين بنسبة كبيرة جدا من قبل ثقافات فرعية هجومية تحرك هذا العنف الرمزي في بدايته ليتطور ويصل إلى اعتداء جسدي عنيف . و بالتالي نقاط الامتحانات هي مصدر هذا الصراع و توتره مهما كانت صوره و أشكاله و عدم تقبل التلاميذ لنقاط الامتحانات و رفضها أدى إلى حدوث تشويش و فوضى من قبل ثقافات فرعية قبائلية و شاوية و مزابية لتغيير هذه النقاط نتيجة لعدم تلبية حاجاتهم أدى إلى حدوث رد فعل معاكس والاعتداء على فئة الأساتذة و المستشارين و المراقبين .

نستنتج أن المبحوثين الذين مورس عليهم العنف المدرسي لهم علاقة وطيدة بالامتحانات و نتائجها من قبل الثقافات الفرعية التي ترفض هذا الواقع التربوي و نتائجه و تطالب بالتغيير و تعديل نتائجه التربوية .

- **الجدول رقم (43) يمثل المبحوثين الذين مورس عليهم العنف و علاقتهم بأنواعه**

- **السؤال رقم (07) و (22)**

المبحوثين الذين مورس عليهم العنف / أنواعه	نعم %						لا %	المجموع
	القابلية	الشاوية	المزابية	التوارق	المجموع	%		
عنف جسدي	10	20	14	08	52	17.28	32 17.68	84 17.43
عنف لفظي	15	33	10	19	77	25.58	34 18.78	111 23.03
عنف رمزي	100	14	28	30	172	57.14	115 63.54	287 59.54
المجموع	301					100	181 100	482 100

ملاحظة : تزايد عدد المبحوثين راجع لإعطائهم عدة إجابات .

نلاحظ من خلال معطيات الجدول، أعلى نسبة من العنف الذي تعرض له المبحوثين قدر ب 59.54 % من العنف الرمزي ، تم نجد بعد ذلك نسبة 23.03 % من العنف اللفظي و أدنى نسبة قدرت ب 17.43 من العنف الجسدي .

- يتضح لنا من خلال بيانات الجدول أن المبحوثين الذين مورس عليهم العنف من قبل التلاميذ الذين ينتمون إلى عدة ثقافات فرعية جهوية ، كان أغلبه عنف رمزي و لفظي و هذا الاعتداء الرمزي هو عبارة عن رد فعل عنيف و فوضى و تشويش و حركات فوضوية تهدف إلى إثارة العنف و خلق صراع رمزي جهوي بين الثقافات الفرعية لتعيد إنتاج ثقافة العنف في الجنوب فيتطور هذا العنف ليصل إلى درجة العنف اللفظي ثم يتعقد و يشمل العنف الجسدي بين المبحوثين .

- **الجدول رقم (44) يمثل ممارسة المبحوثين للعنف مع التلاميذ و علاقتهم بالامتحانات**
  - **السؤال رقم (19) (21)**

		قبل الامتحانات%			بعد الامتحانات%			بعد ظهور النتائج			المجموع	
ممارسة المبحوثين للعنف												
نعم	جسدي	/	31	35.23	03	15	18.07	21	52	34.90	98	30.62
	لفظي	03			06			27				
	رمزي	28			06			04				
لا		57		64.77	68		81.93	97		65.10	222	69.38
المجموع		88		100	83		100	149		100	320	100

من خلال بيانات الجدول ،نلاحظ أغلب المبحوثين لا يمارسون العنف مع التلاميذ أثناء فترة الامتحانات بنسبة 69.38 % مقابل 30.62% من يمارسون العنف مع التلاميذ.

- نستنتج من خلال الجدول، استعمال المبحوثين للعنف مع التلاميذ في تراجع نسبي نتيجة للقوانين و اللوائح التي تنص على منع استعمال العقاب داخل المؤسسات التعليمية ,و مع هذا الوضع يلغي الأساتذة استعمال العنف الجسدي و يستبدلونه بالعنف المعنوي أو الرمزي الذي هو ساري المفعول في حماية الأساتذة و المراقبين و المستشارين من اعتداءات التلاميذ المتكررة أثناء فترة الامتحانات و مع ذلك أصبح العنف المعنوي لا يحمي المبحوثين من اعتداءات التلاميذ في ظل اكتظاظ الأقسام ،حيث نتج عن هذا الوضع تغيير جذري و رد فعل عكسي في تعرض المبحوثين للعنف بمختلف صوره و أشكاله ليصل إلى درجة الأذى الجسمي و إصابات خطيرة في العين و اليدين تؤدي بالمبحوثين إلى عاهات دائمة و تشوهات خطيرة لتصل إلى درجة التوقف عن العمل .

- الجدول رقم (45) يمثل تعرض للعنف اللفظي و علاقته بوقوع الاعتداء الجسدي

- السؤال رقم (26) (24)

عنف لفظي / اعتداء جسدي	نعم	%	لا	%	المجموع	%
نعم	155	67.98	58	63.04	213	66.56
لا	73	32.02	34	36.96	107	33.44
المجموع	228	100	92	100	320	100

من خلال ما ورد في الجدول ، نلاحظ تعرض المبحوثين لاعتداء جسدي نسبته 66.56 % مقابل 33.44 % من المبحوثين من نفوا تعرضهم لاعتداء جسدي .

- نلاحظ من خلال بيانات الجدول تعرض المبحوثين لاعتداء جسدي له علاقة وطيدة جدا بالعنف الرمزي و اللفظي ، و هذا يعني أن العنف الموجه لفئة الأساتذة و المراقبين و المستشارين كان مسبوقا بجملة من الألفاظ البذيئة واللاأخلاقية و السباب و الشتم و التهديد, ثم تحولت هذه الأخيرة إلي تطبيق فعلي و إيذاء جسدي و هذا يعني أن الاعتداء الجسدي دائما يكون مصحوبا بجملة من الاعتداءات اللفظية و الرمزية تمارس من قبل ثقافات فرعية تعمل على تحريك العنف الفرعي الجهوي مع النسق التعليمي والإداري وباقي التلاميذ.

و تركيبة العنف المدرسي معقدة و متداخلة و متشابكة فيما بينها و غير مباشرة تدخل فيها عدة مركبات و ممارسات تهدف إلى التأثير على نظام المؤسسة التربوية .

- **الجدول رقم (46) يمثل الثانويات المختلطة مصدر للعنف و علاقتها بوقوع اعتداء جسدي**

- **السؤال رقم (28)(24)**

الثانويات المختلطة	نعم				%	ع	%	لا		المجموع	%
وقوع اعتداء جسدي	قبائلية	شاوية	مزابية	التوارق							
نعم	47	87	34	26		194	85.46	64	68.82	258	80.62
لا	33						14.54	29	31.18	62	19.38
المجموع	227						100	93	100	320	100

من خلال الجدول ، نلاحظ أعلى نسبة من الثانويات المختلطة التي يقع فيها الاعتداء الجسدي قدرت ب 80.62 % مقابل 19.38 % من نفوا وجود ذلك .

- نستنتج الثانويات المختلطة و المكتظة بالثقافات الفرعية الجهوية مصدرا للعنف المدرسي و مكان للتصادم بين العديد من الثقافات الفرعية, نجد هذا في ثانويات حاسي مسعود بورقلة و ثانويات الأغواط حاسي الرمل و مكان تواجد هذه الثانويات المختلطة في الجنوب له علاقة وطيدة بالمناطق الصناعية و التي تعتبر خليط من الثقافات الفرعية الجهوية و انعدام الاندماج الاجتماعي بين الثقافات الفرعية شكل تصادم و ظهور ممارسات عنيفة و اعتداءات جسدية بين تلاميذها

. الجدول رقم (47) يمثل الثانويات المختلطة مصدرا للعنف تبعا لمتغير المنطقة

- السؤال رقم (12) و (28)

المنطقة / الثانويات المختلطة		الحضرية		%	نسبة حضرية		%	الريفية		%	المجموع		%
نعم	القبائلية	35	92	73.6	24	85	64.39	03	20	31.75	197		61.56
	الشاوية	21			36			04					
	المزابية	20			12			07					
	التوارق	16			13			06					
لا		33		26.4	47		35.61	43		68.25	123		38.44
المجموع		125		100	132		100	63		100	320		100

نلاحظ من خلال الجدول ، اغلب المبحوثين أكدوا تواجد الثانويات المختلطة في المناطق المكتظة الحضرية بنسبة 61.56% مقابل 38.44% من نفوا وجود ذلك.

- نستنتج من خلال ما تقدم الثانويات المختلطة تتواجد في المناطق الحضرية و الشبه الحضرية ,التي تعتبر مناطق جذب و استيطان و استقطاب لعدة ثقافات جهوية تراكمت في الجنوب بفعل عوامل اقتصادية و تاريخية و اجتماعية و سياسية ,حيث شهدت ثانويات الجنوب حراك جهوي واسع الانتشار و الاختلاط بالتلاميذ في الآونة الأخيرة ، فرضه الواقع المعيشي و الأوضاع الاجتماعية للأسرة الجزائرية, مما شكل

امتـزاج جهـوي فرعـي للثقافـات الفرعيـة فـي المنـاطق الحـضرية و الـشبه الحـضرية داخـل مناطق الجنوب .

و الـشيء الملاحـظ تـشهد ثانويـات الجنـوب المختلطـة إشـتداد كبيـر للعنـف المدرسـي بمختلـف صـوره و أشـكاله يمـارس علـى النـسق التربـوي و مختلـف الفـاعلين فيـه ، حيـث تختلـف حدتـه و تـأثيره مـن ثانويـة مختلطـة إلـى أخـرى حـسب المنطقـة المتواجـد فيهـا الحـضرية و الـشبه حـضرية ، و تتفـاوت فيهـا حـدة الامتـزاج الثقـافي الجهـوي مثـل ثانويـة مفـدي زكريـا و التـي تقـع فـي ولايـة غردايـة بمنطقـة بنـي يـزقن حيـث تـشهد ممارسـات عنيفـة عدوانية لتلاميذها بين ثقافة العرب و ثقافة بني ميزاب و مختلف الثقافات الموجودة فيها

أمـا ثانويـة العقيـد سـي علـي مـلاح بولايـة ورقلـة تـشهد اخـتلالات ثقافيـة جهويـة لتلاميـذها ذات طـابع عنيـف ,فرضـه واقـع المنطقـة الـصناعية و التـي تـشهد تـضارب كبيـر جـدا بـين الثقافـات الجهويـة القبائليـة و الـشاوية و الميزابيـة و العـرب . و نتيجـة لموقعهـا الجغرافـي قرب الثكنة العسكرية كلها عوامل ساعدت على استقطاب العنف الجهوي بالجنوب .

أمـا ثانويـة أحمـد بـج بحاسـي الرمـل بـالأغواط هـي كـذلك تـشهد حركيـة دائمـة للعنـف المدرسـي تتـضمنه امتـداد نطـاق تفـرع الثقافـات الفرعيـة الجهويـة بـين الثقافـات القبائليـة و الشاوية و الميزابية و العرب .

أمـا ثانويـات أدرار تـشهد ممارسـات عنيفـة لثقافاتهـا الفرعيـة بـين التـوارق و العـرب و بـاقي الثقافـات الدخيلـة عـن المنطقـة و لكنهـا أقـل تـأثير مـن غيرهـا مثلمـا لاحظنـاه فـي ثانويـة علـي بن أبي طالب بأدرار و ثانوية المصالحة كذلك.

تحليل البيانات الشخصية للمحور الأول : الخاص بفئة (الأساتذة و المستشارين و المراقبين)

نلاحظ من خلال بيانات الجدول رقم (26) توزيع المبحوثين تبعا لمتغير الجنس و السن بنسبة 64.37% تتراوح أعمارهم من (20–40) سنة ، توضح هذه المعطيات تمركز سن المبحوثين في مرحلة متقدمة من العمر تغطي أغلب أفراد العينة في مرحلة من العطاء و الشباب ، التحقت بالتعليم الثانوي في مرحلة عمرية مبكرة .

أما الجدول رقم (27) يمثل توزيع المبحوثين تبعا لمتغير الجنس و الخبرة ، وجدنا نسبة 46.88% خبرتهم المهنية في مجال التعليم من (0- 08 سنوات) استنتجنا بأن خبرة المبحوثين لا تتمتع بأقدمية كبيرة في مجال التعليم و انعدام اكتساب الخبرة شكل عائق في التكيف و الاندماج التربوي مع التلاميذ.

و الجدول رقم (28) يمثل توزيع المبحوثين وفقا لمتغير الجنس و طبيعة عملهم ، وجدنا 89.37% من فئة الأساتذة و 10.63% من فئة المراقبين و المستشارين ، لاحظنا من خلال هذا الجدول بأن أغلب أفراد العينة يشكلون فئة الأساتذة و هي الفئة الأكثر استجوابا في الاستبيان ، باعتبارها عنصر هام في العملية التربوية و الأكثر تفاعلا مع التلاميذ أما الفئة المتبقية مكونة من المستشارين و المراقبين تعتبر فئة تدعيمية للفئة الأولى.

أما الجدول رقم (29) يمثل توزيع المبحوثين وفقا لطبيعة عملهم و أصلهم الجغرافي ، وجدنا 42.19% أصلهم حضري يعيشون في المناطق الحضرية التي يقيم بها المبحوثين تعكس قربهم من مجال التعليم.

تحليل بيانات الفرضية الأولى :

يزداد العنف المدرسي (الجسدي و الرمزي) اشتداد، كلما أزداد اكتظاظ الأقسام و البرامج الدراسية .

نلاحظ تأكيد أفراد العينة على وجود العنف المدرسي في الشعب الأدبية بنسبة 58.75% و هذا ما لاحظناه في الجدول رقم (31) يعني وجود العنف في التخصصات الأدبية و التي تشهد اكتظاظ في حجم الأقسام .

أما فترات ممارسة التلاميذ للعنف له علاقة باتجاه عنفهم لاحظناه يمارس على فئة الأساتذة في الفترة المسائية بنسبة 41.14% (من خلال الجدول رقم 32) يعني طابع البرامج الدراسية المكثف يظهر في الفترة المسائية ، يدخل فيها التلاميذ في مرحلة من التمرد و رد الفعل مع فئة الأساتذة ثم ينتقل إلى الخارج ليشمل الإدارة و باقي الفاعلين التربويين ، و فيما يخص أنواع العنف الممارس و علاقته بفترات ممارسته وجدنا نسبة43.91 % من العنف الرمزي ثم تليه نسبة 40% من العنف اللفظي .

نستنتج أن لاكتظاظ الأقسام و البرامج الدراسية دور في اتساع حجم العنف الرمزي بين الأساتذة و التلاميذ ليصل هذا الأخير لدرجة استعمال الألفاظ و الكلمات اللاأخلاقية داخل القسم (هذا ما لا حظناه في الجدول رقم 33 في الفترات المسائية ، باعتبار هذه الأخيرة يصدر فيها الإرهاق و تراجع التركيز و الإستعاب.

دور الفترات الأسبوعية و علاقتها بظهور أنواع العنف ، لاحظناه يظهر وسط الأسبوع و بدايته بنسبة 14.95% من العنف اللفظي هذا ما لحظناه في الجدول رقم 34 .

يعني الحجم الأسبوعي للمواد الدراسية ، يظهر ثقله على المعلم و المتعلم وسط الأسبوع و بدايته من خلال التلقين و الإملاء و حل الواجبات و الفروض و مختلف النشاطات المفروضة في المقرر الدراسي ,و بالتالي يكون فيه تعبا و إرهاقا نفسي للتلاميذ و يظهر رد فعل عنيف على هذه الوضعية التعليمية المكثفة .

أما عن علاقة الامتحانات بظهور أنواع العنف وجدناها ترجع بنسبة 43.58% إلى العنف الرمزي (الجدول رقم 35) .

تشكل الامتحانات الفصلية و السنوية مصدرا كبيرا للعنف و التوتر النفسي للتلاميذ و الأساتذة و المراقبين و المستشارين بما ينتج عنها من عنف رمزي على المبحوثين من خلال الغش و استعمال الهاتف النقال ومختلف الحركات و الإشارات و الإيماءات و التي تهدف إلى التأثير على الجو العام للامتحانات .

أما عن اتجاه عنف التلاميذ نلاحظ بأنه موجه إلى فئة التلاميذ بنسبة 57.78% .

يتضح لنا أن اتجاه عنف التلاميذ يستهدف نفس الفئة أي أنه يمارس على نفس المستوى ثم يتطور و يتعقد ليشمل فئات أخرى ليست من نفس المستوى ليصل إلى الأساتذة و الإدارة و المستشارين و اتجاه عنف التلاميذ يشهد حركية مستمرة في ظل اكتظاظ الأقسام و هذا ما وضحناه في الجدول 36 .

و بالتالي تحققت الفرضية الأولى .

تحليل بيانات الفرضية الثانية :

اختلاف الثقافة الفرعية بين التلاميذ الجنوب وغيرهم ، تلعب دورا حاسما في ظهور الممارسات العنيفة في شكلها الجسدي و الرمزي) .

– نلاحظ اعتداء التلاميذ على المبحوثين بسبب تباين الأصل الجغرافي بنسبة 75.31 % (الجدول 37) .

– يتضح لنا أن تباين الأصل الجغرافي للتلاميذ ، يساهم بشكل كبير في اتساع حجم العنف و تنوعه من خلال تضارب الثقافات الفرعية لتلاميذ الجنوب و غيرهم من المناطق .

و نستنتج بأن المبحوثين الذين مورس عليهم العنف و علاقتهم بالخبرة ، وجدنا نسبة 72.5% من الذين تعرضوا لعنف التلاميذ لا يتمتعون بالخبرة ، يعني أغلب أفراد العينة

تعرضوا لعنف التلاميذ لغياب عامل الخبرة في التعليم ، ويظهر استغلال المبحوثين الجدد في العملية التربوية من شأنه زيادة حجم العنف الجهوي بين التلاميذ (الجدول رقم 39) .

– و المبحوثين الذين مورس عليهم العنف و علاقتهم بفترة تعرضهم ، وجدنا نسبة 71.25% تعرضوا للعنف في نهاية السنة من قبل ثقافات فرعية تعمل على إعادة إنتاج العنف المدرسي الجهوي (الشاوية و القبائلية) بين تلاميذ الجنوب و غيرهم كما هو موضح في (الجدول رقم 40).

و تعرض أفراد العينة للعنف و علاقتهم بالحصص المدرسة ، فلاحظنا 74.68% يمارس عليهم العنف في الحصص العلمية من قبل ثقافات جهوية فرعية (القبائلية و المزابية) حاولت التأثير على باقي التلاميذ و الأساتذة من خلال لفت الانتباه و هذا موضح في الجدول رقم (41).

و نجد أفراد العينة الذين مورس عليهم العنف و علاقتهم بالامتحانات وجدنا نسبة 70.31% صرحوا بتعرضهم للعنف بسبب الامتحانات قبل الدخول في فترة الامتحانات لاحظناها عند الثقافات الجهوية القبائلية و المزابية ,و بعده عند الشاوية و المزابية من خلال الجدول (42) .

أما ممارسة المبحوثين للعنف مع التلاميذ و علاقاتهم بالامتحانات وجدنا نسبة 30.62% يمارسون العنف مع التلاميذ قبل وبعد الامتحانات نلاحظ نسبة قليلة جدا

تمارس العنف مع التلاميذ أثناء و بعد الامتحانات و ذلك تطبيقا لقوانين المنظومة التربوية و التي تنص على منع استعمال العقاب داخل المؤسسات التربوية و هناك حالات استثنائية تمارس على التلاميذ أثناء الامتحانات وبعدها أي الذين ينتمون إلى ثقافات فرعية جهوية تعمل على خلق الفوضى و العنف و هذا ما لاحظناه في الجدول رقم (44).

و نلاحظ من خلال الجدول رقم (45) هناك علاقة إرتباطية بين العنف اللفظي و العنف الجسدي بنسبة 66.56 % و نجد أن العنف اللفظي يمهد بشكل أولي لظهور العنف الجسدي و يعد هذا الأخير أكثر تعقيدا و تركيبا نتيجة لما يحدثه من أذى جسمي عنيف على فئة المبحوثين حيث نجد إصابات و تشوهات دائمة في الوجه و العينين و يدخل ذلك في إطار غياب التماسك و التفاعل الاجتماعي بين المعلم و المتعلم .

و لاحظنا أن الثانويات المختلطة مصدرا للعنف و علاقتها بوقوع الاعتداء الجسدي وجدناها 80.62 % و هذا يدل من خلال الجدول رقم (46)على أن ثانويات الجنوب تشهد حراك ثقافي جهوي لتلاميذها مما أكسبها طابع العنف الجهوي بمختلف ممارسته ، وهناك ثقافات فرعية تنشر العنف المدرسي (القبائلية و الشاوية) و ثقافات أخرى تستقبل العنف (المزابية و التوارق).

علاقة الثانويات المختلطة بنوع المنطقة و جدناها بنسبة 61.56% في المناطق الحضرية بنسبة 73.6% وفي المناطق شبه الحضرية نسبة 64.39% الجدول رقم (47) .

– نستنتج تواجد الثانويات المختلطة في المناطق الحضرية يعكس الحراك الثقافي و الاقتصادي و الاجتماعي في المناطق الصناعية حاسي الرمل و حاسي مسعود وورقلة و الأغواط و غرداية ، باعتبارها

مناطق إستراتجية في الجنوب تشهد حراك ثقافي و جهوي كبير ساهم في إكتظاظ ثانويات الجنوب و إختلاطها.

وبالتالي تحقق الفرضية الثانية .

الاستئناف العام

الإستنتاج العام :

لقد أعطت التحليلات والتفسيرات والتمثلات الاجتماعية لظاهرة العنف المدرسي بالجنوب عدة أبعاد ومؤشرات أكدتها المعطيات الميدانية حول صحة الفرضيات ، حيث بينت نتائج الدراسة وجود العنف المدرسي عند التلاميذ و الأساتذة والمستشارين والمراقبين في ظل كثافة الأقسام والبرامج الدراسية وفي سياق تعدد الثقافات الفرعية بين تلاميذ الجنوب وغيرهم من المناطق المجاورة .

حيث سلطت الدراسة الإهتمام بفئة التلاميذ التي أنتجت الظواهر العنيفة ومع التركيز على التحولات والتغيرات التي عرفتها فئة المراهقين .

ولقد دلت النتائج المتحصل عليها على وجود علاقة ترابطية بين اكتظاظ الأقسام والبرامج الدراسية ووجود العنف الرمزي واللفظي عند التلاميذ .

كما أوضحت النتائج كذلك وجود علاقة بين النتائج المدرسية وتعطيل الدرس ، وتظهر صورة العنف المدرسي من خلال إعلان النتائج المدرسية ، وهذه الأخيرة تباينت بين المتوسطة والضعيفة والتي تشجع التلاميذ على القيام بممارسة العنف و الاعتداء على الأساتذة و المراقبين و المستشارين .

وتظهر علاقة النتائج المدرسية بارتكاب المخالفات المدرسية بصورة واضحة ، حيث يظهر لنا واقع التحصيل الدراسي في ثانويات الجنوب منخفض ومتوسط لعدة اعتبارات تربوية تخص سياسة الإصلاحات وما نتج عنها من تغيير جذري للمناهج

والكتب والمواد ، وكذلك الإضرابات المتكررة التي شهدها قطاع التربية والتعليم و التي أثرت على تراجع المردود الدراسي للتلاميذ وإلى إنهاء المقرر الدراسي من خلال التلقين و إملاء الدروس .

كما تظهر علاقة اكتظاظ الأقسام بتراجع مراقبة الواجبات المنزلية ، حيث لاحظنا تصاعد حجم اكتظاظ الأقسام أثر بصفة كبيرة على انعدام وجود الرقابة والضبط المدرسي للواجبات المنزلية ، وفي ظل العدد الهائل للتلاميذ وفي ظل كذلك كثافة البرنامج و الذي أحدث خلل في سير العملية التربوية .

أما عن علاقة اكتظاظ الأقسام بمرات إيقاف الشرح لاحظنا تأثير اكتظاظ الأقسام على تعدد مرات انقطاع الدرس ، حيث شكل هذا الانقطاع خلل وظيفي على الأستاذ و التلاميذ من خلال تشتت الأفكار و صعوبات الإلقاء والتلقين والاستيعاب وحتى الحوار والنقاش فقد وزنه ومكانته في مثل هذا الاكتظاظ .

وتتجسد صورة توقف شرح الدرس وعلاقتها بنوع العقاب الموجود في ثانويات الجنوب في العقاب اللفظي بين المعلم والمتعلم ، وسيرورة التوقف المستمر للدرس شكل صراع لفظي عنيف فرضه الواقع التربوي المتأزم وسط هذا الاكتظاظ ، وفسح المجال لتصاعد العنف اللفظي وتتضح لنا علاقة ارتكاب المخالفة المدرسية بنوع الإجراءات التأديبية وجدناها ترجع إلى عامل الإنذار والذي يعكس وضع التعليم

الثـانوي فـي الجنـوب فـي حالـة مـن التـوتر والفوضـى وانعـدام الاسـتقرار التعليمـي و التربوي الذي أصبح ينبئ بالخطر ويهدد سير العملية التعليمية .

وبالنـسبة لعلاقـة الاكتظـاظ بممارسـة التلاميـذ هـي ممارسـات متمـردة يعنـي فيهـا خـروج عـن قـيم ومعـايير المؤسـسة التربويـة والتـسلط علـى نظامهـا ومناهجهـا وهياكلهـا المدرسية ومختلف الفاعلين فيها بشكل عنيف .

واسـتنتجنا مـن خـلال معطيـات الفرضـية الثانيـة أن لتـشعب الثقافـات الفرعيـة بـين تلاميـذ الجنـوب وغيـرهم مـن المنـاطق دورا كبيـرا فـي ظهـور العنـف فـي شـكله الرمـزي والجسدي .

لاحظنـا أن تعـرض المبحـوثين للاعتـداء الجـسدي لـه علاقـة بتبـاين الأصـل الجغرافـي للتلاميذ .

يعكـس هـذا الأخيـر التنـوع الثقـافي الكبيـر و الـذي فرضـه التحـول الريفـي الحـضري مـن عدة مناطق جغرافية في الجنوب.

وعـن اخـتلاف المنـاطق وعلاقتهـا بأشـكال العنـف وجـدناها ترجـع إلـى التنـابز بالألقـاب حيـث يظهـر اتـساع حجمـه بتنـوع المنـاطق التـي تـساهم بـدورها فـي جلـب العنـف الرمزي و اللفظي بين تلاميذ الجنوب و غيرهم من المناطق المجاورة .

وتظهـر العلاقـة الارتباطيـة بـين المنطقـة ووجـود العنـف الجـسدي مـن خـلال التـصادم بـين المنـاطق وتـضاربها مـع منـاطق أخـرى , فهنـاك منـاطق تحـرك العنـف المدرسـي

تلاميذ مناطق الشرق والشمال والغرب وهناك مناطق تستقبل العنف وهي مناطق الجنوب و تعيد إنتاجه بشكل عنيف .

وعن تباين الانتماءات الجهوية وعلاقتها بالاعتداء الجسدي فانها تحدد العنف الجسدي من خلال تباين نوع اللباس الجهوي لمنطقة التلاميذ ، حيث يرمز هذا الأخير إلى التمسك بالقيم والعادات والتقاليد مثل لباس بني مزاب (غرداية) ، ولباس توارق.

ونلمس علاقة الانتماءات الجهوية بنوع أشكال العنف ظاهرة في صيغة التهديد والمشاجرات بين التلاميذ يعني ظهور عنف لفظي ورمزي من خلال التصادم والاحتكاك الجهوي بين الثقافات الفرعية لمنطقة الجنوب والمناطق المجاورة لها .

واستنتجنا بأن الثانويات المختلطة في الجنوب تلعب دورا كبيرا في ظهور العنف المدرسي على غيرها من الثانويات الأخرى ,نتيجة لما تشهده من تباين في الثقافات الجهوية وتأثير العوامل السوسيو اقتصادية في الجنوب وخاصة في المناطق الصناعية في الأغواط (حاسي الرمل) و ورقلة (حاسي مسعود) ثم تأتي المناطق الأخرى غرداية (بني مزاب) ، تعتبر منطقة للتعصب الثقافي الجهوي و أدرار أقل تعصب ثقافي .

والشيء الملاحظ أن ثانويات الجنوب المختلطة هي خليط من الثقافات الفرعية الجهوية أفرزتها العوامل السياسية والاقتصادية والاجتماعية و كذا التاريخية والثقافية ، كلها عوامل ساعدت على الاستقرار والاستيطان الجهوي في الجنوب .

واستنتجنا من خلال النتائج المتحصل عليها من فئة الأساتذة والمستشارين والمراقبين ، تأكيد هذه الفئة على اكتظاظ الأقسام والبرامج وتأثيرها في ظهور العنف في شكله الرمزي والجسدي .

نستنتج وجود العنف المدرسي في الشعب الأدبية ، وهذا يعكس واقع هذه الشعب وما تمر به من صعوبات ومشاكل في المنهج و كثافته واكتظاظ الأقسام مما شكل عائق في سير العملية التعليمية وظهور ممارسات عنيفة .

وتظهر فترات ممارسة التلاميذ للعنف في ظل اكتظاظ الأقسام والبرامج الدراسية ، في الفترة المسائية وهي الفترة التي يتولد فيها العنف بمختلف صوره وأشكاله وما ينتج عنها من ضغط نفسي وإرهاق جسدي ليتحول إلى عدوان وعنف رمزي وجسدي .

ويظهر شكل العنف الممارس على المبحوثين في شكله الرمزي وهو الأكثر إنتشارا ليتطور ليصل إلى درجة العنف اللفظي ,ونلاحظ هناك علاقة إرتباطية بين الفترات الأسبوعية وعلاقتها بظهور العنف ، وجدناه يمارس في وسط الأسبوع ونهايته حيث يعكس ظهور العنف في وسط الأسبوع ونهايته إكتظاظ الأقسام والمنهج الدراسي

المكثف الذي نجم عنه رد فعل عنيف يعبر فيه التلاميذ عن واقع هذا المنهج الدراسي المكثف من خلال حشو الدروس والتمرينات مما أحدث خلل وتعب وإرهاق نفسي يعبر عن عدم الرضى عن الوضع التعليمي المكثف .

وعلاقة الإمتحانات بظهور العنف ،ترجع إلى العنف الرمزي الذي يطغي أثناء فترة الإمتحانات من غش وكتابة على الطاولة بالإضافة إلى الحركات والإشارات التي من شأنها إثارة السلوك العنيف وإحداث خلل في عملية الإمتحانات .

ويظهر إتجاه عنف التلاميذ موجه بنسبة كبيرة إلى نفس الفئة وهذا يمثل وضعية إكتظاظ الأقسام وإزدحامها بالتلاميذ حيث ولد هذا الاكتظاظ فوضى ومشاجرات وتهديد وممارسات عدوانية عنيفة ضد التلاميذ أنفسهم ، يعني غياب التفاعل الإجتماعي بين نفس الفئة الواحدة شكل غياب العلاقات الإنسانية والإجتماعية وحتى التربوية و أصبحت العلاقات في إطار ضيق و متوتر .

وأما بالنسبة لنتائج الفرضية الثانية

تلعب الثقافات الفرعية بين تلاميذ الجنوب وغيرهم من المناطق، دورا كبيرا في ظهور العنف الرمزي والجسدي .

إستنتجنا من خلال النتائج المتحصل عليها تصريح المبحوثين بتعرضهم لإعتداء التلاميذ راجع إلى تباين الأصل الجغرافي بنسبة كبيرة، يعكس هذا الواقع وجود

الإعتداء الجسدي على المبحوثين من قبل ثقافات فرعية في الجنوب و غيرها من المناطق المجاورة لها .

وتعرض المبحوثين للعنف له علاقة وطيدة بالخبرة كما أن إنعدام عامل الخبرة. يساهم في إزدياد تعرض المبحوثين للعنف، فالوضع التربوي في ثانويات الجنوب ينقصه عامل الخبرة, أما بالنسبة للمبحوثين الذين مورس عليهم العنف وعلاقتهم بفترة تعرضهم لاحظنا يظهر العنف في فترة نهاية السنة وهي الفترة المصيرية للتلاميذ يكون فيها ضغط وتوتر من قبل ثقافات تعمل على إنتاج العنف (الشاوية والقبائلية) وتمارسه على المبحوثين.

أما المبحوثين الذين مورس عليهم العنف وعلاقتهم بالإمتحانات لاحظناه يمارس قبل دخول الإمتحانات من قبل ثقافات جهوية قبائلية ومزابية.

أما بعد الامتحانات يمارس من قبل الثقافات الشاوية والمزابية .

يعني تعرض المبحوثين للعنف قبل الإمتحانات وبعدها من قبل ثقافات فرعية هجومية يعكس واقع الإمتحانات والصعوبات التي يتعرض لها المبحوثين.

وتظهر ممارسة المبحوثين للعنف مع التلاميذ أثناء فترة الإمتحانات بنسبة ضئيلة وذلك راجع للقوانين التي تنص على منع إستعمال العنف والعقاب الجسدي مع التلاميذ , نلاحظ هذا القانون الداخلي منع المبحوثين من تطبيق الضبط الصارم في العقوبات وفسح المجال لظهور العنف المدرسي .

ويظهر الإرتباط الوثيق للعنف اللفظي بالعنف الجسدي من خلال قيام الثقافات الفرعية للتلاميذ بإستعمال التهديد والتنابز بالألقاب , وإستعمال مختلف الألفاظ العنيفة والتي تتطور بدورها لتصل إلى مرحلة العنف الجسدي والإيذاء الفعلي العنيف لثقافة جهوية على أخرى .

ويظهر لنا بأن الثانويات المختلطة مصدرا للعنف المدرسي من خلال وقوع الإعتداء الجسدي فيها بنسبة كبيرة بين تلاميذ مختلف المناطق الجهوية، حيث تعمل كل ثقافة جهوية على نشر العنف وممارسته بين التلاميذ بمختلف صوره وأشكاله .

وفي الأخير نلاحظ تتفاوت أشكال العنف المدرسي بالجنوب حسب المنطقة التي توجد فيها الثانوية ويظهر لنا أن التنابز بالألقاب والتهديد يحتل دورا كبيرا في تفعيل الإعتداء , خاصة في المناطق الصناعية حاسي الرمل (ثانوية بج أحمد) والأغواط (ثانوية الإمام الغزالي) ومنطقة ورقلة حاسي مسعود (ثانوية جيلالي اليابس) وورقلة (ثانوية العقيد سي علي ملاح) ومنطقة غرداية كذلك تشهد تصعب ثقافي جهوي بين تلاميذ المنطقة وغيرهم في(ثانوية مفدي زكريا) و(ثانوية المتقنة) ويظهر شكل التنابز بالألقاب بين بني مزاب والعرب من خلال اللهجة المستعملة داخل الثانوية .

أما منطقة أدرار فتشهد هي كذلك عنف لفظي جهوي ولكنه أقل تأثير من الثقافات والمناطق الأخرى.

خاتمة

الخاتمـــة :

لقد بدأ العنف المدرسي يتحول إلى معضلة يستعصى حلها وذلك لأن من كان من المفترض فيه أن يلعب دور الوقاية والعلاج للحد منها ومن إفرازاتها السلبية ، أصبح هو نفسه يمارسها لأنه أيضا ضحية لها فالمدرس أيا كان مستواه والإداري أيا كانت مهمته ، كل منهما يرذخ تحت وطأة الظاهرة ، لأن الظروف الأمنية و الاجتماعية و السياسية و المهنية أثقلت كاهل الجميع ، وإذا كان النظام التربوي والقانوني عموما يفتقر إلى أسس علمية يبنى على أساسها ، فإنه يتحول إلى عمل ارتجالي غير مضمون العواقب ، وطبيعة القوانين المتعلقة بهذه الظاهرة لا تردعها ولا تحمي كفاية التلميذ ولا المعلم .

ان التربية والتعليم هي مستقبل هؤلاء التلاميذ غير أن تلقي جزء كبير منهم العلم على أيدي معلمين يفتقرون إلى القواعد التربوية والأسس العلمية بفعل بعض السياسات الترقيعية التي تنتهجها الوصاية كالمعلمين المؤقتين حديثي التخرج والفاقدين لأي تكوين في هذا الميدان تحت غطاءات مختلفة , من شأنه أن تكون له عواقب وخيمة على المدى الطويل زيادة على تأطير المؤسسات بإداريين غير مؤهلين كل ذلك من شأنه أن يحول هؤلاء من أشخاص يوقفون العنف إلى أشخاص يثيرونه ومثل هذا الأمر يهدد المجتمع في كيانه ووجوده ككل الأمر الذي يستدعي دراسات علمية وإعادة النظر من طرف الجميع .

وظـاهرة العنـف المدرسـي بثانويـات الجنـوب إنتـشرت علـى نطـاق واسـع ,واسـتفحلت بـشدة بـين التلاميـذ والأسـاتذة والمستـشارين وحتـى المـراقبين فـي ظـل اكتظـاظ الأقـسام والمنـاهج الدراسـية إلـى جانـب تـأثير تـشعب الثقافـات الجهويـة بـين تلاميـذ المنطقـة وغيـرهم مـن المنـاطق المجـاورة وبالتـالي العنـف المدرسـي بـالجنوب هـو شـكل ثقـافي جهـوي ذو صـبغة مدرسـية ، تحركـه رمـوز ثقافيـة فرعيـة مـن شـأنها خلـق التـصادم الجهوي بين تلاميذ الجنوب وغيرهم من المناطق .

التوصيات

التوصيات المقترحة : (لفئة الأساتذة و المستشارين و المراقبين)

- ضرورة التعاون بين المدرسة و أولياء التلاميذ و الوزارات المختصة من أجل إعطاء معلومات كاملة عن ظاهرة العنف في المدارس و عدم كتمان أي حالات عنف في المدارس .
- العمل على تطوير مجالس أولياء الأمور و المعلمين و ذلك يتم عن طريق تنسيق الجهود بين المؤسسات الرسمية و غير الرسمية في مجال الوقاية من العنف و العمل على تشكيل لجان طلابية في جميع المدارس تقوم على التنسيق و الحوار الديمقراطي مع الإدارة المدرسية و المعلمين و العمل على التواصل الدائم بين الوالدين و المدرسة ضمن العديد من اللقاءات .
- القيام بالعديد من النشاطات و الفعاليات التثقيفية و النوعية بهدف الوقاية من مشاكل العنف المدرسي .
- دور الأسرة على تنشئة أطفالها منذ الصغر على التسامح و تقبل الآخرين ، و الاحترام المتبادل مع عدم التنازل على حقوقهم .
- العمل على تنمية روح التعاون و الصداقة و الاحترام بين الطلبة و المعلمين ، الأمر الذي يؤدي إلى تقبل الطالب لمدرسته و معلمه و الابتعاد عن العنف و عن استخدام الألفاظ الجارحة و التجريح و التشهير و العقاب

البدني و ذلك من خلال عمل برامج مشتركة كالرحلات و الأنشطة المختلفة التي قد تقوم بتنظيمها إدارة المدرسة .

- احترام شخصية الطالب و مشاعره.
- تجنب اللجوء إلى أي من الأساليب التالية :

- العقاب البدني و بأية صورة من الصور ، إخراج الطالب من القسم.
- تخفيض العلامة المدرسية أو التهديد بذلك و حرمان الطالب من تناول وجبة الطعام في موعدها ، و السخرية أو الإستهزاء أو التجريح ، أو إذلاله أو إهانته بأي شكل .

التوصيات المقترحة لفئة التلاميذ

- العمل على ترسيخ الحوار الهادي في التعاون مع المشكلات التربوية .
- إقامة العلاقات الإنسانية بين كافة أطراف العملية التعليمية .
- الالتزام بالهدوء و الاتزان العاطفي .
- تجنب الشدة و القسوة و استخدام الضرب .
- المحافظة على الممتلكات المدرسية .
- الابتعاد عن الإساءة اللفظية و الجسدية .
- إحترام الثقافات الفرعية المجاورة .
- تأكيد الإنظباط الأخلاقي و التربوي .
- إتباع الأساليب الديمقراطية .
- تجنب إثارة الفوضى و المشاكسة
- احترام القانون الداخلي للمؤسسة التربوية
- احترام الامتحانات و نتائجها .
- احترام تصحيح الامتحانات .
- عدم الرد بالمثل مع مختلف الفاعلين في التعليم .
- احترام الدرس و عدم مقاطعته .
- احترام الثقافات الجهوية ولباسها .

المراجع

1. المراجع الخاصة بعلم الإجتماع العام

- ***باللغة العربية***

- أحمد بوبازين ،**سيكولوجية الطفل والمراهق** ، دار الأمواج للنشر ،عمان ،الطبعة الأولى ، 2006 .
- أحمد حويتي ،**العنف المدرسي:الأسباب والمظاهر** ، مرصد حقوق الطفل ،الجزائر ، بدون طبعة ،2006 .
- أحمد مصطفى خاطر ، محمد بهجت جاد الله كشك ،**الممارسة المهنية للخدمات الإجتماعية في المجال التعليمي** ،مكتب الجامعي الحديث ،الإسكندرية ،ب ط ،1999 .
- أوزري أحمد ،**المراهق والعلاقات المدرسية** ،الشركة المغربية للنشر ، الرباط ، بدون ط ،1994 .
- بدرية مفرج وآخرون ،**الإتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنمية مهنية** ،الكويت ،بدون طبعة ،2006 .
- جابر عبد الحميد ، **مهارات التدريس** ،دار النهضة ، بيروت ،بدون طبعة ،1989 .
- جابر عوض سيد حسن ،خيري خليل الجميلي ،**الإتجاهات المعاصرة في دراسة الأسرة والطفولة** ،دار المكتبة الجامعية ،الأزاريطة ، مصر ، بدون سنة .
- جبارة أيمن ، **العنف ومشاكل الإنضباط في المدرسة**، المقدس ، 1998.
- جبر إيمان ، **العنف المدرسي** ، قسم الدراسات العليا جامعة القدس، فلسطين ، ب ط ، 2001 .
- جليل وديع شكور، **العنف والجريمة** ، الدار العربية للعربية للعلوم ، مصر، ط 1 ، 1997.
- جمال معتوق ،**مدخل إلى سوسيولوجية العنف** ،بن مرابط ،الجزائر ،بدون طبعة ،2011.
- حسين عبد الحميد رشوان ،**الثقافة دراسة في علم الإجتماع الثقافي** ،مؤسسة شباب الجامعة ،القاهرة ،بدون طبعة ،2002 .
- خالص جلبي ،**سيكولوجية العنف والإستراتيجية الحل السلمي** ، دار الفكر العربي ،دمشق ، ط1 ، 1998 .
- خليل مخائيل معوض ، **سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة** ، دار الفكر الجامعي ،الإسكندرية ،ط 3 ، 1994 .

قائمة المراجع

- دنيس كوس ،**مفهوم الثقافة في العلوم الإجتماعية** ،ترجمة منير السعيداني ،دراسات الوحدة العربية ،بيروت ،ط2007،1 .
- السمالوطي نبيل ، **علم الاجتماع العقاب** ، دار الشروق، السعودية ،ط 1 ، 1983 .
- سمير أحمد السيد ،**علم الإجتماع التربية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ط 3 ، 1998 .
- سمير عميش ،**التعددية :محركا التقدم والتطور** ،عمان ، بدون طبعة ،2006.
- سناء الخولي ،**الأسرة والبناء والحياة العائلية** ،دار المعرفة الجامعية ،الأزاريطة ، مصر ، بدون طبعة ،2008 .
- صالح عبد العزيز عبد المجيد، **التربية وطرق التدريس** ، دار المعارف ، مصر القاهرة ، ط 12 ، 1976 .
- صالح محمد علي أبو جادة ،**سيكولوجية التنشئة الإجتماعية** ،دار المسيرة ، القاهرة ،ط5 ، 2006 .
- أبو طاحون عدلي علي، **مناهج وإجراءات البحث الاجتماعي**، مكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية، 1998.
- طه عبد العظيم حسين، **سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي** ، دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية ، ب ط ، 2008 .
- طيب سلمان وآخرون،**المقاربة بالكفاءات** ، دارالأمل للطباعة والنشر ، تيزي وزو ،دون طبعة ،دون سنة .
- عباس إبراهيم ،**الثقافات الفرعية** ،دار المعرفة الجامعية ،القاهرة، بدون طبعة ،2001 .
- عبد الغني عماد ،**سوسيولوجيا الثقافة ،المفاهيم والإشكاليات من الحداثة إلى العولمة** ،حقوق الطبع والنشر محفوظة ، بيروت ،ط 1 ، 2006 .
- عبد الفتاح تركي موسى ،**البناء الإجتماعي للأسرة** ،المكتب العلمي ، بدون طبعة ، بدون سنة .
- عبد اللطيف فرج ،**المعلم والمشكلات الصفية** ،دار المجدلاوي للنشر والتوزيع ،عمان الأردن ،الطبعة الأولى ،2006 .
- عبد الله غسان ،**ظاهرة العنف في المدارس وسبل الوقاية منها** ،دار السلام للطباعة والنشر ، بيروت ، بدون طبعة ،1993 .
- عبد الوهاب محجوب وآخرون ،**العنف في المدرسة ،دراسة السلوكات المنافية لقواعد الحياة المدرسية** ،المجمع التونسي للعلوم والآداب والفنون ، بيت الحكمة ، قرطاج ،ب ط ،2011 .

قائمة المراجع

- عزت السيد إسماعيل ، **سيكولوجيا الإرهاب وجرائم العنف** ، منشورات السلاسل ، الكويت، بدون طبعة ، 1988 .
- علاء الدين كفافي ،**الإرتقاء النفسي للمراهق** ،دار المعرفة الجامعية القاهرة ، بدون طبعة ،2006 .
- علي أسعد وطفة ، **علم الاجتماع التربوي** ، منشورات جامعة دمشق ، سوريا، ب ط 1997.
- علي بركات ،**العوامل المجتمعية للعنف المدرسي** ، وزارة الثقافة ، دمشق ،ب ط ،2010
- علي سموك ،**إشكالية العنف في المجتمع الجزائري من أجل مقاربة سوسيولوجية مختبر التربية ،و الانحراف والجريمة** ،جامعة عنابة،2006 .
- غاستون ميالارية ، **إعداد المعلمين** ، ترجمة فؤاد شاهين ، منشورات عويدات ، بيروت ، لبنان ، ط 2 ، 1999 .
- فاروق أحمد مصطفى ، محمد عباس إبراهيم ،**الأنتروبولوجيا الثقافية** ، دار الجامعية ، بيروت ،بدون طبعة ،2007 .
- فهمي سليم الغزوي ، المدخل إلى علم الاجتماع ، دار الشروق ، عمان الأردن ، ط 3 ، 2006 .
- فيصل محمد خير الزرار ،**مشكلات المراهقة والشباب** ،دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت لبنان ، الطبعة الأولى ،1997 .
- فيليب برنو وآخرون ،**المجتمع والعنف** ،ترجمة الأب إلياس زحلاوي ،المؤسسة الجامعية للدراسات ، بدون مكان نشر ،ط2 ، 1985 .
- كيث سوليفان وآخرون، **سلوك المشاغبين في المدارس الثانوية** ، ترجمة طه عبد العظيم حسين ، دار الفكر ، عمان الأردن ، ط 1 ،2007 .
- لبنى العركوش ، **البحث العملي ف معالجة ظاهرة العنف في الأردن** ، وقائع المؤتمر الثالث للبحث العلمي في الأردن ، الجامعة الأردنية ، بدون طبعة ، 2008 .
- مجدي أحمد محمود إبراهيم وآخرون ،**العنف في المدرسة العربية دراسة حالة** ،المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، مصر ،الطبعة الأولى ،2009 .
- محمد الطاهر زرهوني ،**التعليم في الجزائر قبل وبعد الإستقلال** ، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ،الجزائر ، بدون طبعة ،1994 .

قائمة المراجع

- محمد الفالوقي ورمضان القذافي ، **التعليم الثانوي في البلاد العربية** ، مكتب الجامعي الحديث ، القاهرة ، ط2 ، 1997 .
- محمد بوشلوش ، التحولات **الاجتماعية و الاقتصادية و آثارها على القيم في المجتمع الجزائري (1967 – 1999)** ، دراسة ميدانية تحليلية لعينة من الشباب الجزائر ، دار بن مرابط للنشر و الطباعة ، الجزائر ، الطبعة الأولى ، 2008.
- محمد بومخلوف و آخرون ، **الشباب الجزائري واقع و تحديات** ، مخبر الوقاية و الأورغنوميا ، جامعة الجزائر 02 ، الطبعة الأولى ، 2012 .
- محمد سعيد مرسي ،**حقيقة المراهقة** ، دار مجدد للنشر والتوزيع ، سطيف ، بدون طبعة ،2012 .
- محمد سعيد مرسي، **فن تربية الأولاد في الإسلام** ،دار التوزيع والنشر الإسلامية ، القاهرة مصر ، الجزء الأول ، الطبعة الأولى ، 2001 .
- محمد سند العكايلة ،**إضطرابات الوسط الأسري** ،دار الثقافة ،الأردن ، ط1 ، 2005 .
- محمد عطية ،**الإتجاهات الحديثة** ،دار الفكر العربي ،القاهرة ،بدون طبعة ،1994 .
- محمد منير مرسي ،**المدرسة والتمدرس** ،عالم الكتب ،القاهرة ،بدون طبعة ،1988.
- محمد منير مرسي ،**المعلم والنظام** ،عالم الكتب ،القاهرة ،بدون طبعة ،1998.
- المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية ، **مدى انتشار العنف المدرسي في المدارس الحكومية ، أسبابه والعوامل المؤثرة فيه** ، عمان ، الأردن ، 1999 .
- مزور بركو ،**العنف عند الأطفال وأشكال العقاب الممارس على الطفل العنيف** ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع ، مصر، الطبعة الأولى ، 2010 .
- مسعودة كسال ،**مشكلة الطلاق في المجتمع الجزائري** ، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ، بدون سنة .
- مصباح عامر ، **التنشئة الاجتماعية والسلوك الانحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، دار الأمة للطباعة والنشر ، الجزائر ، ط 1 ، 2003 .
- مصطفى حمادة ،**الأنتروبولوجيا وثقافات الشعوب** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، بدون طبعة ،2008.
- مصطفى عمر التير ، **العنف العائلي** ، مركز الدراسات والبحوث ، الرياض ، ط1 ،1997
- معن خليل عمر ،**علم الإجتماع الأسرة** ، دار الشروق ،عمان ،ط3 ، 2004 .

- نبيلة عباس الشوربجي ،**المشكلات النفسية للأطفال** ، دار النهضة العربية ،القاهرة ، ط1 ، 2002 .
- هدى محمود الناشف ،**الأسرة وتربية الطفل** ،دار المسيرة ،الأردن ، ط1 ،2007.
- وزارة التربية الوطنية ،**دفتر المراسلة** ،الجزائر ،2009 .
- وفيق صفوت مختار ،**الأسرة والأساليب تربية الطفل** ، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع ،القاهرة ، بدون طبعة ، بدون سنة .
- يارودي أوفيف ، **ناظر المدرسة والمدرسون يعالجون مشكلات النظام المدرسي** ،**التعليم في ضوء التجارب** ، ترجمة محمد عاشور، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1965 .

2. المراجع الخاصة بالملتقيات :

- برنامج اليوم الدراسي ،**المخصص لعرض نتائج فرق البحث** ، بالقسم علم الإجتماع ،جامعة الجزائر –2– ،10ماي 2006 .
- رحاب مختار ولغرور خنشلة ،**العوامل السوسيوتاريخية لظاهرة العنف لدى الشباب في المجتمع الجزائري** ، مداخلات الملتقى الوطني الثالث ، بجامعة جيجل ،02 و 03 /2012/05 .
- المستشارون التربويون ،**الملتقى حول محاربة العنف ،في الوسط المدرسي** ، مديرية التربية ، مصلحة التكوين والتفتيش ، برج بوعريريج ،2003 .

3. المراجع الخاصة بالمجالات

- أحمد حويتي ،**الفكر الشرطي** ، مركز بحوث الشرطة ،الإمارات العربية المتحدة ،المجلد 12 ، العدد 04 ، 2004 .
- بوودن عبد العزيز ،**حماية الأطفال المعرضين للخطر** ،مجلة الطفولة والتنمية ،الإمارات ، مجلد 03 ، العدد 09 ، 2003 .
- حاجي فريد وآخرون ،**العنف في الوسط المدرسي** ،المركز الوطني للوثائق التربوية ،الجزائر ،العدد 33، بدون سنة.
- داوود نسيمة ،**علاقة الكفاءة الإجتماعية والسوك الإجتماعي المدرسي بأساليب التنشئة الوالدية والتحصيل الدراسي** ، مجلة دراسات العلوم التربوية ،عمان ، العدد 04 ، 1999 .

- رضا محمد جواد ،**ظاهرة العنف في المجتمعات المعاصرة** ، مجلة علم الفكر ، المجلد رقم 05 ، 2001 .
- فريد حاجي وآخرون ،**العنف في الوسط المدرسي** ،المركز الوطني للوثائق التربوية ،الجزائر ،العدد 33 ، بدون سنة .
- فضيل رتيمي ،**التنشئة الإجتماعية وتشكيل عقل الطفل الجزائري** ، مجلة أفاق لعلم الإجتماع ،جامعة سعد دحلب ، البليدة ،2007 .

4. المراجع الخاصة بالأطروحات :

- بسام هلال منور الحربي ،**عوامل الشخصية وأنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى طلبة الصف العاشر في مدرسة المفرق** ،أطروحة الدكتوراه في علم النفس الإرشادي ،الجامعة الأردنية ،2009 .
- البكور نائل ،**تحديد أنماط العدوان الصفي في مرحلة الإبتدائية** ، أطروحة دكتوراه في علم النفس ،كلية التربية الجامعة الأردنية ،2001 .
- العاجز فؤاد علي ،**العوامل المؤدية إلى تفشي العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس محافظات غزة** ،أطروحة دكتوراه في علم النفس الاجتماعي، كلية التربية ،الجامعة الإسلامية غزة فلسطين ، 1998 .

5. المراجع الخاصة بالمقالات :

- قد .ح. مقالة حول الملتقى الدولي بالجزائر **حول العنف المدرسي** صدر في أخبار اليوم 2011/12/17 .

6. المراجع الخاصة بالجرائد

– صالح بولعراوي ،**شهادات تلاميذ يمارسون العنف المدرسي** ،جريدة النصر ،قسنطينة ، العدد 1632، 2001/03/13 .

– ع .**قليل عنف متبادل بين التلاميذ** ،جريدة النصر قسنطينة ، 4632 ، 2001/03/13 .

– ع/زهيرة ،**إكتظاظ بالمؤسسات التربوية وتدني الخدمات الصحية** ،الجزائر العميقة الثلاثاء 13،فيفري 2007 .

– غنيمة قمراوي ،**8آلاف أستاذ ومعلم تعرضوا للضرب ولإعتداء على أيدي التلاميذ** ، ملف الشروق ،العدد 2873 الأحد 14مارس 2010 .

– ملولي ،**العنف في الوسط المدرسي** ،جريدة ،الجزائر نيوز 2011/12/19 .

7.المراجع الخاصة بالمنشورات:

- وزارة التربية الوطنية ،مديرية التقويم والتوجيه والإتصال النشرة الرسمية للتربية الوطنية ،**النصوص الرسمية المتعلقة بإصلاح المنظومة التربوية** ،عدد خاص ،جانفي 2005 . الجزائر

8.المراجع الخاصة بالإذاعة :

- الإذاعة الجزائرية ،**ملتقى الدولي بالجزائر حول العنف المدرسي** ،2011/12/17،الساعة 16:00 .

9.المراجع الخاصة بالموسوعات :

- محمد المجيد لبصير ،**موسوعة علم الإجتماع** ،دار الهدى ،الجزائر ،بدون طبعة ،2010 .
- ميشل مان ،**موسوعة العلوم الإجتماعية** ،ترجمة عادل مختار هواري سعيد عبد العزيز مصلوح ، دار المعرفة الجامعية ،بيروت ، 1998.

10. المراجع الخاصة بشبكة الأنترنيت :

– www. LAHANLINE . COM/ articles / view / 12745– hlm /09 /03 يوم الثلاثاء 2013 الساعة 20/11

– Http//www.kenanaonline.com/ws/drsaber/blag/20371/page01 .

- www. startimes com / st = 32034098 يوم الثلاثاء 03/ 09 / 2013 الساعة 11:30

- باللغة الأجنبية

Ouvrages sur la violence :

- Alan .J.O, **Acritical examination of quntitative studies Applied research in cases of violence**, U.N.S.D 1977
-Herbert.M, **conduct disorders of childhood and A dolexence**, new york, 1978
-Balk Rokeach, **values and violence Attest of subculture of violence** , thesis, Hall 1973 -
Milan M A kolko , **DJ social skills training and complement of aggressive behvoir** , la bites , new yourk ,1985 .
- Robert W.E luchand M henderson , « **culture area** » In inter Encye of soc , vol 3, 1974 .
- Krocber .A L, **cultural and natural Areas of Native north America** ,1979
- Grawitz Madeleine , **Méthodes des science sociales** , Ed dalloz, paris , 10 Edition ,1996 .

- Bourdieu pierre, **le sens pratique** , édition minuit, paris ,1980.

– Braconnier Marcel (d), **l'adolesence aux mill vistage** , paris Edition universitaires , 1988.

- Custave Nicolas F , **psychologie de violence sociales**, Edition Du NOP , paris , 2003.

- Rarrbo kamel , **Algerie et sa junesse**, Ed larmattan , paris , 1995.

- Vigil james diego et stomquist Nelly , **la violence à l'ecole aux etats unis d'amerique tendances causes et reponses perspective** , vol xxvl , N2, juin , 1992.

Dictionnaires et encyclopédies :

-Encylopidia universallais Microsoft ,2000 .
-Encylopédie universallais France , A S T , 1995.
- Foulquie paul dictionnaire de langue pédagogique , paris Ed P.U.F ,1991. –
Robert (p) , **dictionnaire le Robert analpha betique et analogique de la langue**

-Edition Economie et haumanisme,**violence et societe** les edition , ouvriere paris,1969.

-Fisher gustave Nicolas , **l'adynamique du social violence pouvoir et changement** , Eddunod ,paris,1992.

Grawitz Madeleine**, Lexique des sciences sociales**, bed dalloz Paris , 1994. -Zerdoumi Nafissa , **Enfant d'hier l éducation de l'enfant en milieu** , traditionnel Algerien , Ed maspero , paris , 1970 -
Helmi Farid ,**Adolescents parents communication couple** , édition , Agence , Arc canda , 1988
- Cordeiro J.C, **l'adolescent et sa famille Ed privat** , toulouse France , 1975. – M yers David , G lamarch luc , **psychologie social** , tard rousseile touse ,Ed ,Mc , graw- Hill montreal , 1992. –
Raoul cote, **la dscipligne familiale** , Ed Agence d'arc que bec, 1991.
– Petenara kis jean paul, **la dscipline est elle a l'ordre du joure** , centre egional de documentation pédagoique de L'yon ,1997

-Lorenz Konrad ,**l'agression une histoire naturelle du mal**, traduite de Lallemand par vilma , fritsh ,paris flammarion,1969.

Mgherbi Ab delghani, **le mond musulman de la naissancé** , librairie , Edition du parti Alger ,1977.

-Michaud Yves , **la violence ,collque-sais-je** , 3ed p.u.f-France,1992.

Ouvrages sur la socialisation et l'ecole :
-Bandura Albert , **l'apprentissage social** , traduit parjean Arondal bruxelles , pierre marolago ,1973
- Mme bel kada Neea kif , **la violence au sein du couple et a l'ecole**, édition carrefour , culturel Algerie 2012 .
-Pelpel Patrice, **se forme pour enseigner** , paris ,Edition bordas 1986.

الملاحق

1. استمارة
2. الجرائد

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة البحث

موجهة إلى التلاميذ :

تحية طيبة و بعد :

يقوم الباحث بإجراء بحث علمي حول العنف المدرسي بثانويات الجنوب و ذلك كمتطلب للحصول على درجة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي متوخيا من ذلك تقديم نتائج علمية ، و حيث أن انجاح هذا البحث عزيزي التلميذ يتوقف على مدى تعاونكم معنا في منحنا جزء من وقتكم للإجابة بجدية على جميع أسئلة الاستمارة ، و ذلك بوضع علامة (x) في المربع الموجود أمام الإجابة المناسبة أو بكتابة الجواب في المكان المخصص له و المشار إليه بنقاط .....

و لكم من الباحث جزيل الشكر و التقدير سلفا على حسن التعاون في إنجاز هذا البحث .

المحور الأول : البيانات الشخصية

1- الجنس : أ – ذكر ☐ ب- أنثى ☐

2- السن : .....

3- التخصص : .....

4- السنة التي تدرس فيها :

-أ- السنة الأولى ☐ - ب- السنة الثانية ☐ -ج- السنة الثالثة ☐

5- نوع السكن الذي تسكن فيه:

-أ- ملك خاص ☐ - ب- ملك إيجاري ☐ -ج- وظيفي ☐

6- الحالة العائلية للوالدين :

- أ- متزوجان ☐ - ب- مطلقان ☐ -ج – عوامل أخرى حدد ذلك .....

7- ما نوع المستوى التعليمي للأب:

- أ- أمي ☐ - ب- ابتدائي ☐ - ج- متوسط ☐ - د- ثانوي ☐ -ه- جامعي ☐

8- ما هو المستوى التعليمي للأم :

- أ- أمي ☐ - ب- ابتدائي ☐ - ج- متوسط ☐ - د- ثانوي ☐ -ه- جامعي ☐

9- ما هو دخل أسرتك ؟:

أ- 9000 إلى 150000 دج ☐ ب- 150000 إلى 210000 دج ☐ ج- 210000 فما فوق ☐

10- ما هي المنطقة التي كنت تعيش فيها قبل إقامتك في الجنوب :

-أ- الشمال ☐ - ب- الشرق ☐ -ج- الغرب ☐ - د- الجنوب ☐

المحور الثاني : حول اكتظاظ الأقسام و المناهج الدراسية

11- ما طبيعة الاتصال الموجود بين الأستاذ و التلميذ ؟

- أ- اتصال دائم ☐ - ب- اتصالا مؤقت ☐ - ج- اتصال منعدم ☐

12- نتائج المدرسة

-أ- جيدة ☐ - ب- حسنة ☐ - ج- متوسطة ☐ - د- ضعيفة ☐

13- هل تتلقى مراقبة على الواجبات المنزلية بصفة :

- أ- دائمة ☐ - ب- مؤقتة ☐ - ج- منعدمة ☐

14- هل هناك اكتظاظ في القسم ؟

نعم ☐ لا ☐

15- و إذا كانت الإجابة بنعم هل له علاقة :

أ- ☐ غياب التلاميذ ☐ ب- ☐
الدراسي -ج- فوضى التلاميذ

16- من الذي يعطل سير الدرس ؟

- أ-الفوضى و المشاكسة ☐ - ب – عدم التجاوب مع الدرس ☐ -ج-عوامل أخرى حدد ☐

.....

17- هل يتوقف شرح الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐

18- كم مرة يوقف الأستاذ شرح الدرس ؟

-أ- مرة واحدة ☐ - ب- مرتين ☐ - ج- أكثر من 3 مرات ☐

19- هل هذا التوقف مقبول ؟

- أ- نعم ☐ - ب- لا ☐

إذا كانت أجابتك بنعم بماذا تفسره .....

20- هل ارتكبت مخالفة مدرسية أو اتهمت بذلك مع :

أ- التلاميذ ☐ - ب- المعلم ☐ - ج- الإدارة ☐

21- هل تعرضت إلى العقاب :

- أ- لفظي ☐ - ب - جسدي ☐ - ج- أخرى حدد ذلك .....

22- كيف تحدد طريقة التدريس ؟

- أ- حوارية ☐ -ب- إملائية ☐ -ج- غيرها أذكرها .....

23- ما نوع ممارسات التلاميذ داخل القسم ؟

- أ- عدوانية ☐ - ب- متمردة ☐ - ج- هادئة ☐

24- من هي الفئة التي تتمتع بحماية داخل القسم

.....

25- ما هو هدف عنف التلاميذ بين بعضهم البعض ؟

.....

26- هل تعرضت إلى إجراءات تأديبية شملت ؟

- أ- الضرب ☐ - ب- الإنذار ☐ ج- التوبيخ ☐

- د- الطرد ☐

ه- عوامل أخرى حدد ذلك .....

المحور الثاني حول اختلاف الانتماءات الجهوية

27- ما هي أهم مظاهر اختلاف الانتماءات الجهوية

- أ- عنف جسدي ☐ - ب- عنف لفظي ☐ -ج- أخر حدد .....

28- هل تعرضت إلى اعتداء جسدي بسبب انتماءك لجهة معينة ؟

- أ – نعم ☐ - ب- لا ☐

إذا كانت إجابة بنعم من طرف من .....

29- هل تعرضت إلى عنف بسبب :

- أ- اختلاف اللباس ☐ - ب- اختلاف المنطقة ☐ -ج- اختلاف الثقافة الجهوية ☐

30- هل عنف بين التلاميذ سببه اختلاف المناطق الجغرافية :

-أ- بنسبة ضئيلة ☐ - ب- بنسبة متوسطة ☐ -ج- بنسبة كبيرة ☐

31- ما هي أهم أشكال العنف الناتجة عن تباين التلاميذ ؟

-أ- الضرب ☐ - ب-التنابز بالألقاب ☐ -ج- التهديد و المشاجرات ☐

-د- السباب و الشتم ☐ - هـ- تخريب ممتلكات الغير ☐

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم الاجتماع

استمارة البحث

موجهة إلى الأساتذة و المستشارين (المراقبين)

تحية طيبة وبعد :

يقوم الباحث بإجراء بحث علمي حول العنف المدرسي بثانويات الجنوب و ذلك كمتطلب للحصول على درجة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي متوخيا من ذلك تقديم نتائج علمية ، وحيث أن سعادتكم من الذين نطمح في الإستفادة من أرائهم و خبرتهم لذا وقع عليكم الاختيار من أجل أتمام هذه الدراسة نرجوا التكرم بإعطائنا جزء من وقتكم للإجابة على جميع أسئلة الاستمارة و ذلك من خلال الإجابة على كل سؤال بوضع علامة (x) في المربع الموجود أمام الإجابة المناسبة ، أو بكتابة الجواب في المكان المخصص له و المشار إليه بالنقاط.....

شكرا على تعاونكم معنا و مساهمتكم في أنجاز هذا البحث .

البيانات الشخصية :

1- الجنس : ☐ أ – ذكر ☐ ب- أنثى

2- السن :

3- عدد سنوات الخبرة

4- طبيعة العمل داخل المؤسسة

1- أستاذ ☐ ب- مستشار ☐ - 2 - مراقب ☐

5- الأصل الجغرافي :

أ- حضري ☐ ب- شبه حضري ☐ ج- ريفي ☐

6- يوجه العنف عادة ضد :

-أ- التلاميذ ☐ ب- الأساتذة ☐ ج- المراقبين ☐

7- يكثر العنف لدى:-أ- الذكور ☐ - ب- الإناث ☐

8 يكثر العنف لدى : - أ- المتفوقين - ب- المتوسطين ☐ ج- الضعفاء ☐

9- يظهر العنف لدى - أ- أقوياء البنية الجسمية ☐ - ب- ضعفاء البنية الجسمية ☐

10- ينتشر العنف لدى تلاميذ

-أ- المناطق الحضرية ☐ - ب- المناطق شبه الحضرية ☐ ج- المناطق الريفية ☐

11- يظهر العنف لدى التلاميذ ذو الأحوال الجغرافية التالية :

- أ- الشرق ☐ - ب – الغرب ☐ -ج- الشمال ☐ -د- الجنوب ☐

12- يظهر العنف أكثر لدى تلاميذ السنة :

-أ- الأولى ☐ - ب- الثانية ☐ -ج- الثالثة ☐

13- يكثر العنف في الحصص مادة :"

-أ- الرياضيات ☐ - ب- العلوم ☐ -ج- الفيزياء ☐ -د- العربية ☐

-هـ- الفرنسية ☐ - و- إجتماعيات ☐ - ي- إنجليزية ☐

14- يكثر العنف في : - أ- الفترة الصباحية ☐ - ب- الفترة المسائية ☐

15- يكثر العنف في : بداية الأسبوع ☐ -ب- وسط الأسبوع ☐ -ج- نهاية الأسبوع ☐

16- يزداد العنف في : -أ- في بداية السنة الدراسية ☐ - ب- في نهاية السنة الدراسية ☐

17- يكثر العنف :

-أ- قبل الأمتحانات ☐ - ب – بعد الإمتحانات ☐ - ج- بعد ظهور النتائج امتحان ☐

18- المتسببون في العنف هم - أ- الأسرة ☐ - ب- الأساتذة ☐ -ج- التلاميذ ☐

- د- المراقبون ☐ - هـ – أخرون حدد .....

19- هل مارست العنف مع التلاميذ ؟: - أ- نعم ☐ - ب- لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم ما نوعه .....

20- و هل مورس عليك اعتداء من قبل التلاميذ ؟ : -أ- نعم ☐ - ب- لا ☐

في حالة الإجابة بنعم ما نوعه و من أي منطقة .....

21 – هل تظن أن أسلوبك في التدريس هو من أسباب ظهور العنف ؟

-أ- نعم ☐ - ب- لا ☐

المحور الثاني حول اختلاف انتماءات التلاميذ الجهوية

22- هل وقع اعتداء جسدي يسبب اختلاف الثقافات الجهوية

- أ- نعم ☐ - ب- لا ☐

23- ما هي أهم أشكال العنف الناتجة عن تباين الثقافات الجهوية ؟

-أ- التهديد ☐ - التنابز بالألقاب و المشاجرات ☐ ج- الضرب ☐

-د- التحرش الجنسي ☐

24- هل تعرضت إلى عنف لفظي بسبب اختلاف اللهجة ؟

- أ- نعم ☐ - ب- لا ☐

-25- هل العنف بين التلاميذ سببه ؟

- أ- اختلاف الانتماءات الجهوية ☐

- ب- اختلاف المنطقة ☐

-ج- اختلاف اللباس ☐

- د- اختلاف اللهجة ☐

26- هل الثانويات المختلطة مصدرا للعنف المدرسي أكثر من غيرها ؟

-أ- نعم ☐ - ب- لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم فكيف ذلك ؟

تلاميذ وأولياء يتربصون بأساتذتهم داخل المدارس وخارجها

8 آلاف أستاذ ومعلم تعرضوا للضرب والاعتداء على أيدي التلا

سجلت أكبر نسب العنف ضد الأساتذة والمعلمين في الجزائر خلال السنوات الأخيرة، حيث تعرض أزيد من [illegible] أستاذ ومعلم وعون إدارة لاعتداءات من قبل الطلبة، كما عرفت ظاهرة تعنيف وتهديد أسرة التربية من الأولياء منحى تصاعديا خطيرا.

غنية قمراوي

معلمون اضربوا عن الطعام

ظاهرة الإعتداء على الأساتذة والمعلمين وممارسة العنف عليهم، بلغت مؤشر الخطر، حيث أجريت دراسات في الموضوع لمعرفة أسباب ودوافع إقدام الطلبة على الاعتداءات المتكررة على أساتذتهم بعدما تعدت هذه الاعتداءات مرحلة الحالات الفردية المنعزلة لتصبح ظاهرة خطيرة تتوفر فيها كل المؤشرات.

فقد أجرت وزارة التربية دراسة حول الظاهرة على امتداد سبع سنوات من الموسم الدراسي 2001 إلى الموسم 2007، وأحصت فيها حالات عنف مسجلة حسب المستوى الدراسي للتلاميذ ونوع العنف الممارس على المعلمين والأساتذة، وتبين من خلال هذه الدراسة تزايد العنف النفسي والمعنوي ضد المدرسين بنسب مرتفعة بالطور المتوسط بلغت أزيد من 60 بالمائة.

وفيما يتعلق بحالات عنف التلاميذ تجاه الأساتذة وموظفي إدارة المدرسة خلال الموسم 2006 - 2007 على سبيل المثال فقد تم إحصاء 8564 حالة عنف، منها 8 آلاف حالة شتم وتهديد وقرابة 600 حالة ضرب وسرقة وحمل أسلحة وجنس.

ووصلت الدراسة التي قام بها الدكتور أحمد حوتي أستاذ في علم الاجتماع بجامعة الجزائر سنة 2007 حول ظاهرة العنف المدرسي وشملت 21 ثانوية العاصمة و1026 تلميذ و365 أستاذ و48 مشرفا تربويا، إلا أن 80 ٪ من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس العاصمة يمارسون العنف ضد أساتذتهم بأشكال مختلفة، بدءا من عصيان الأوامر حتى السب والضرب، وأن 36 ٪ من الطلاب وجهت لأولياء أمورهم إنذارات بسبب سوء السلوك.

وذكرت الدراسة أن من أهم الأسباب المؤدية للعنف الطلابي هو التأثر بالمجتمع خارج المدرسة، فقد تحول 49,5 ٪ من الطلاب إلى العنف بسبب مشاهد الإجرام والسرقة والقتل في مجتمعهم، بينما تحول 36 ٪ من الطلاب إلى العنف بسبب التفكك الأسري، كما تأثر بعضهم بأجواء العنف داخل المؤسسات التعليمية بنسبة 13,5 ٪ من المبحوثين، حيث تعرض أكثر من 52 ٪ من الطلاب للسرقة، كما أضافت الدراسة أن 72 ٪ من الطلاب يشاهدون أفلام العنف دون رقابة.

وأشارت الدراسة أيضا إلى دور المعلم في تنمية العنف لدى الطلاب نتيجة جهل بعض المعلـ[illegible] التعامل التربـ[illegible] وسوء أوضاعـ[illegible] والاجتماعيـ[illegible] الدراسة أن المعلمين مارسـ[illegible] ضد طلابهم، والطلاب تعرضـ[illegible] والشتم من قبل[illegible] و27 ٪ منهم[illegible] مكان الدراسة[illegible] ويذكر أن[illegible] المدارس في[illegible] الأخيرة لم يسلـ[illegible] على الثانويـ[illegible] الطلاب ضـ[illegible] المراهقة المـ[illegible] حيث شهدت الثانـ[illegible]

حالات اعتداء بالسب والشتم والضرب والجرح وحتى التسبب في عاهات للأساتذة أدخلت الأطراف أروقة المحاكم، بل شمل العنف جميع مستويات التعليم، حيث يعمد التلاميذ في الأطوار الدنيا إلى نقل الشكاوى لأوليائهم من المعلمين ليشحن الأولياء ضد المعلمين ويباشرون تصرفات مشينة ضدهم إما بالاعتداء الجسماني أو التهديد والوعيد.

وتذكر قصص الاعتداءات الطالب الذي اعتدى على أستاذه بقضيب حديدي كاد أن يقتله، وأقدم آخر من الناشطين في الجماعات المسلحة على رش روح الملح في وجه معلمته وكذلك الاعتداء بالضرب على أستاذة حامل أفضى إلى الإجهاض.

أما حالات عنف الأساتذة وموظفو إدا[illegible]رة المدرسة تجاه التلاميذ، فقد تم تسجيل 5 آلاف حالة عنف، منها 3 آلاف حالة عنف نفسي معنوي «شتم وتهديد» وقرابة 2000 حالة ضرب وسرقة وحمل أسلحة.

ندوة "الخبر" حول التسرب المدرسي

العنف اللفظي يفجّر المدرسة الجزائرية

المؤسسات التربوية تفتقر إلى أدنى شروط الترغيب في الدراسة

قال المشاركون في ندوة "الخبر" إن ظاهرة التسرب المدرسي تعدت الخطوط الحمراء، نظرا للتحولات التي يعرفها المجتمع في كل المجالات، محمّلين المسؤولية للأسرة والأساتذة الذين أصبحوا يدفعون التلاميذ إلى ترك مقاعد الدراسة بسبب العنف اللفظي.

أدارت الندوة، رزيقة أدرغال / سلمى حراز / ص، رشيد تيفناتين

منشطو الندوة يتحدثون إلى ممثلي "الخبر"

● يرى قائد فرقة حماية الأحداث للدرك الوطني، المساعد بداني جيلالي، استنادا إلى دراسة أنجزت حول التسرب المدرسي، أن من بين العوامل الأساسية التي تدفع التلاميذ إلى ترك مقاعد الدراسة، غياب بيئة دراسية مناسبة، إذ أن الكثير من المؤسسات التربوية لا تتوفر على شروط ترغّب التلاميذ في التعليم، فالأقسام مكتظة، والجانب الجمالي لها مغيب، فلا حدائق ولا أشجار ولا ملاعب.

وتوقف ضيف "الخبر" عند مسألة المنهج الدراسي الذي يحتاج إلى إعادة نظر حتى يبتعد عن النمطية والتلقين، إضافة إلى أن بعض المدارس تسلب الطلاب قدراتهم على التفاعل الاجتماعي السليم، من خلال أسلوب المنع والعقاب لكل شيء وذلك بحجة حفظ النظام وهيبة المؤسسة، مشيرا إلى أن بعض التلاميذ أصبحوا يهربون من المدارس باستعمال كل الوسائل كتسلق جدرانها، إما بسبب المقررات الكثيرة في المرحلة الثانوية مثلا، أو بسبب مشاكل مادية وظروف عائلية تجعلهم يلتحقون بالمدرسة على مضض، بينما هناك من يعتقد أن الفوارق الاجتماعية بين التلاميذ تجعلهم يهربون من المدرسة.

وتُعد مرحلة المراهقة، حسب المتحدث، من بين دوافع ترك الدراسة في الطور المتوسط والثانوي، حيث يشعر التلاميذ أنهم رجال قادرون على التمرد وفعل أي شيء، ولإثبات رجولتهم وقوتهم أمام زملائهم يقومون ببعض الأعمال التي من بينها الهروب من المدرسة.

كما ذكر قائد فرقة الأحداث بالدرك أن الأستاذ مسؤول تجاه تلامذته، و"فطنته" تمكنه من قراءة الحالة النفسية للتلميذ، وبالتالي توجيهه إلى المختص النفساني في المدرسة أو الاتصال بالعائلة قبل فوات الأوان "فالطفل الذي يعاني من مشاكل أسرية تؤثر على معنوياته ولا يجد من يحتويه في المدرسة يكون الشارع مصيره". وأشار المتحدث في السياق إلى أهمية دور المختص في علم النفس التربوي "فهذا الأخير مغيب ونادرا ما يتم توجيه المتمدرسين إليه رغم أهمية دوره". من جانبها، أوضحت رئيسة المكتب الوطني لحماية الطفولة وجنوح الأحداث بمديرية الشرطة القضائية للأمن الوطني، عميد أول للشرطة، خيرة مسعودان، بأن الطفل الذي يغادر مقاعد الدراسة في سن مبكرة يصبح فريسة سهلة لعالم الانحراف من بابه الواسع، مرجعة الظاهرة لعدة عوامل متداخلة أهمها استقالة الأولياء عن أداء دورهم إزاء أبنائهم، بالمقابل يكون هؤلاء عرضة لعنف لفظي من قبل المعلمين، الأمر الذي ينفرهم من المدرسة".

وضربت ضيفة ندوة "الخبر" مثالا في السياق، عن تلميذ قدمت له المعلمة ملاحظة سيئة عن شكله في القسم أمام زملائه، فأثر الأمر على نفسيته وأصبح يتحاشى الذهاب إلى المدرسة "ويفكر حتى في ترك مقاعد الدراسة". وأبرزت مسعودان أن التسرب المدرسي بلغ مرحلة خطيرة، نظرا للتحولات التي يعرفها المجتمع في السنوات الأخيرة، مؤكدة أنه مشكل أخلاقي بالدرجة الأولى، وأوضحت: "أن يعيش التلميذ في بيئة مرتاحة لا يعني بالضرورة أنه سوي ولن يتخلى عن الدراسة، فالبيئة الدراسية قد تدفعه إلى الهروب وإلى دخول عالم الجريمة بل وحتى الانتحار". وترى المتحدثة أن هناك مسؤولية مشتركة لإيصال التلميذ إلى بر الأمان، مشيرة إلى أن ما يحدث داخل المؤسسات التربوية من تجاوزات، كاعتداء التلاميذ على زملائهم أو على الأساتذة وغيرها، يمكن تجنبه إذا توفرت ثقافة التبليغ عند الجميع "إدارة المدرسة لا يجب أن تتستر على التجاوزات، المعلمين، التلاميذ وحتى الحراس يضاعفون المشكلة بصمتهم".

وأشارت مسعودان، في السياق ذاته، إلى أن التسرب المدرسي لا يؤدي بالضرورة إلى جنوح الأحداث، فهناك الكثير من التلاميذ غادروا مقاعد الدراسة مبكرا ولكنهم نجحوا في حياتهم.

قالوا في الندوة

- التلميذ لا يجد من يحتويه في المؤسسات التربوية، ولذلك يجب تفعيل دور المختص النفساني بالنسبة لذوي المستوى المتوسط.
- التسرب المدرسي يشجع على جنوح الأحداث، والمتسرب ضحية وليس متهما.
- طريقة تعامل الأساتذة مع التلاميذ تدفعهم لترك مقاعد الدراسة، وعليهم التحلي بروح المسؤولية.
- الكتابة على جدران المؤسسات التربوية بمثابة نداء استغاثة للتلميذ الواجب التكفل به نفسيا.
- تلميذة تركت الدراسة في الثالثة متوسط، لتتكفل بوالدتها المصابة بمرض السرطان، والشرطة أدمجتها في مركز للتكوين المهني.
- طرد التلاميذ المتأخرين إلى الشارع قد يدفعهم إلى الهروب من المدرسة.
- بعض الأسر تدفع بأبنائها إلى سوق العمل مبكرا، ما يفتح للأطفال أبوابا واسعة لترك المدرسة والانحراف
- المكتب الوطني لحماية الطفولة وجنوح الأحداث بمديرية الشرطة القضائية للأمن الوطني أعاد إدماج 2713 طفل في الوسط العائلي.
- الدرك يعيد إدماج ثلاثة إخوة تركوا الدراسة في الطور الابتدائي بمدرسة كالما ببوشاوي بسبب وضعيتهم الاجتماعية، لكنهم تركوها بعد شهرين لنفس السبب.

محاضر الاجتماع المرسلة للنقابات خالية من المقترحات

الأساتذة يتهمون وزارة التربية بالدفع إلى التعفن

قررت نقابات التربية مواصلة الإضراب للأسبوع الرابع على التوالي، بعد تعثر الحوار بينها وبين وزارة التربية التي اتهمتها بعدم المسؤولية وبـ"تمييع" اللقاء الأخير، كونها اتبعت معهم أساليب التهديد والاستفزاز في بداية الحوار، وختمتها بإرسال محضرها الموقع مع الوظيف العمومي الذي لم يخضع للتعديل، مثلما سبق وطالبت به، ويرسل في الأخير عبر الفاكس في ساعة متأخرة من يوم الأربعاء.

الجزائر: رشيدة دبوب

من وضعية التلاميذ تثير قلق أولياءهم

● بدا رئيس الاتحاد الوطني لعمال التربية والتكوين الصادق دزيري خلال الندوة الصحفية التي عقدها، أمس، بمقر الاتحاد بالعاصمة في قمة الغضب وهو يتكلم عن حيثيات الحوار الذي جمعهم بالوصاية، والذي انتهى بتعثر. فرغم أن الوزير الأول أراد وضع حد للانسداد أمام الوزارة بفتح باب الحوار، إلا أن هذه الأخيرة لم تكن، حسبه، على قدر من المسؤولية، والنقابات، حسبه، كانت أكثر مسؤولية منها. والدليل، حسبه، أن يوم الحوار تم طرد وفد النقابات المضربة وتم تهديدهم بإحضار رجال الأمن، إلا أن النقابات أصرت على البقاء، كما أن هناك نقابات لم تكن مضربة مثل مجلس ثانويات العاصمة "الكلا"، يضيف دزيري، تمسكت ببقاء هذه الأخيرة، وهذا موقف يحسب لها. ورغم الأجواء المكهربة، يضيف رئيس الاتحاد، إلا أن وفدهم جلس إلى طاولة الحوار وناقش الملفات العالقة، وأخبرهم رئيس الديوان أنه سيتم اختيار ممثل من كل نقابة لمعالجة باقي الاختلالات، ليتراجع بعدها ويخبرهم أنهم سيتصلون بهم لاحقا، لتكون المفاجأة بوصول المحضر الموقع بين وزارة التربية والوظيف العمومي خاليا من أي تسوية للاختلالات التي أشار إليها التنظيم في الاجتماع الأخير.

ووفق هذه النتائج "السلبية"، قرر الاتحاد مواصلة إضرابه للأسبوع الرابع على التوالي، بداية من غد الأحد، على أن تتدخل الوزارة الأولى وتمنحهم ضمانات بآجال محددة للنقاط التي أسقطها المحضر.

كما أعرب المتحدث عن توقعات الاتحاد في توقيف هذا الإضراب بسبب مساعي أطراف وصفهم بـ"أشخاص خيّرين"، رفض الإفصاح عنهم، يبذلون، حسبه، جهدهم لوضع حد لهذه الأزمة. وبخصوص الاتهامات الموجهة إليهم من قبل الوزير بتسييس الإضراب، قال دزيري "إن كان له دليل فليقدمه"، منددا بمحاولة إقحامه في السياسة.

من جهته، قرر المجلس الوطني لأساتذة التعليم الثانوي والتقني الموسع "كناباست" مواصلة إضرابه المفتوح، وقال مكلفه بالإعلام مسعود بوديبة إن المحضر الذي تسلمت الكناباست نسخة منه يتضمن 11 مطلبا فصلت فيه الوظيف العمومي، إلا أن ذلك لا يتضمن ما سبق والتزمت بها الوزارة في أكتوبر 2013، وكان من المفروض استدعاء النقابات في جلسة حوار للتوصل لكيفية تجسيد المطالب، وعدم قيامها بذلك معناه عدم قدرتها على حل مشاكل القطاع، وما يحدث الآن سيعقد الأمور أكثر، متهما مسؤولي هذه الأخيرة بدفع الوضع نحو "التعفن"، الذين يسعون حسبه للحفاظ على مناصبهم على حساب تسوية وضعية موظفي القطاع. وبسبب كل ذلك، فإضرابهم المفتوح متواصل إلى أن تفتح الوزارة حوارا جادا بضمانات رسمية لتسوية الوضعية.

من جهتها، قررت النقابة لأساتذة التعليم الثانوي والتقني "سناباست" مواصلة الإضراب. فحسب بيان للنقابة تسلمت "الخبر" نسخة منه، فإن المحضر المرسل "لا يدع مجالا للشك في مدى زيف التصريحات المتكررة للوصاية الزاعمة بتسوية أغلب المطالب"، بالإضافة إلى اتهامهم بتسييس الإضراب ونظرية المؤامرة والتضليل. وأمام هذه الممارسات، فإن مطالبهم لم تتجسد من خلال المحضر المذكور، يضيف البيان، وبذلك فإن إضرابهم متواصل للأسبوع الرابع على التوالي بداية من الغد.

الأمن فتح تحقيقا موسعا ومدير التربية طالب بتقرير مفصل

تلاميذ مفصولون يقتحمون متوسطة بالخناجر ويحاولون قتل أساتذة الرياضيات بسكيكدة

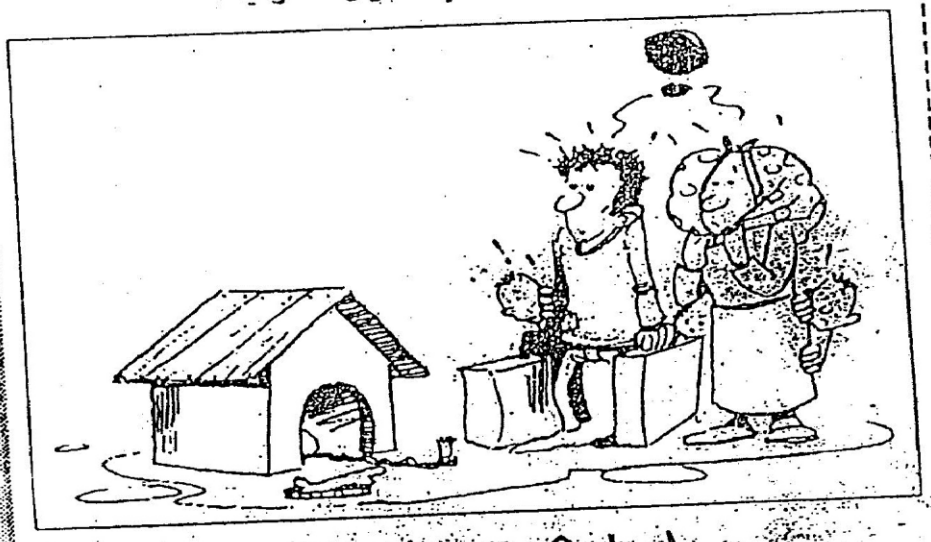
أقدم، نهار أول أمس، أربعة تلاميذ مفصولين من الدراسة بمتوسطة عواد زيدان بسكيكدة، على اقتحام المؤسسة التعليمية في وضح النهار خلال الفترة المسائية، وذلك في حدود الساعة الواحدة بعد الزوال، في سابقة وصفها أولياء التلاميذ بالخطيرة، بعد أن دخل التلاميذ المتحرفون فناء المتوسطة وهم مدججون بالأسلحة البيضاء المحظورة، دقائق قبل التحاق التلاميذ بمقاعد دراستهم في الأقسام، أين قاموا بتهديد حارس المتوسطة بالقتل في حالة ما إذا اعترض سبيلهم، وقد ولّدت الحادثة حالة رعب وفزع شديدين في أوساط التلاميذ والأساتذة، خاصة وأن التلاميذ المتحرفين كانوا في حالة هيجان قصوى، وهم يركضون في كل الاتجاهات بحثا عن أساتذة كانت تدرسهم مادة الرياضيات، مهددين بقتلها، والتي يدين بأن النقطة التي منحتها لهم في كشف نقاط الامتحان الأخير من السنة التعارطة، تسببت لهم في الطرد وحرمانهم من إعادة السنة، وكانت ضد إعادة إدماجهم للدراسة، حسبما أكدته مصادر "النهار"، بالرغم من تجاوزهم السن القانونية المنصوص عليها من طرف وزارة التربية.

وقد أشهر التلاميذ أسلحتهم البيضاء وصالوا وجالوا في فناء المتوسطة، قبل أن يتدخل بعض الأساتذة، ممن حازهوا بحياتهم رفقة عمال المؤسسة الذين تمكنوا من احتواء الأزمة دون تسجيل أية إصابات أو اعتداءات جسدية في صفوف التلاميذ أو الأساتذة. وكانت جمعية أولياء التلاميذ بمتوسطة عواد زيدان قد استنكرت مثل هذه التصرفات، في الوقت الذي لم يقم فيه مدير المتوسطة بإخطار مصالح الأمن، خاصة وأن نفس المتهمين سبق لهم وأن قاموا بتهديد الأساتذة والعمال منذ الدخول المدرسي حيث يترصدونهم عند مدخل المتوسطة، فيما أمر مدير التربية عند بلوغه خبر الواقعة، مدير المتوسطة بإفاده بتقرير مفصل عن الحادثة. من جهتها فتحت مصالح الأمن الحضري الثاني تحقيقا أمنيا في القضية.

كريم عبد الوهاب

كونتنرا عملتو تقرايتها وهو جابجوبس فاع مهابيا؟

لا خطرش هاذ الروبريك منكم واليكم بالصح ماشي كي لاميري لطوايشكم، لهبالكم لدماركم، نخلوها هكذاك لي في قلبو قنحلة يفضفض فيها، واشنو ما تقسدوش، اليوم نديرو قصيدة كونترا على لقراية وليكول من عند ح ذهبية.. ذهبية دايرة حالة في الأحوال المدرسية!



طوايشة X طوايشة

يـــوم الحـــيـــــة جنتـــنا
الـحـــــول لليكـــــول يغيضـــنا
القـعـــــاد في لخـــر بلاصتـــنا
التقـــــال والتشويـــش هوايتـــنا
شـــرح البيولوجـــيـــة للدروس هبالـــنا
الصفـــر فـــي لورق علامتـــــنا
يـــوم الكونســـاي يصـفـــرونا

والـيـــوم السبـــت جحيمـــنا
والنـــوم فـــي القسم عادتـــنا
واللعـــب بـاش جـــات حرفتـــنا
ومضيـــغ الشوينغـــوم ماكلتـــنا
وتهبيـــلـهـــم خـدتـبـــنا
وتخـــراج التمرينـــات مصيبتـــنا
وآخـــر العـــام يحاوزونـــا

وباش تختمها ذهبية بالـ bien، هاي تعطيلكم البرنامج ديالهم وخططهم لمستقبل قرايتهم.

جبر + هندسة = هروب من المدرسة
قراءة + قواعد = تكسير المقاعد
تاريخ + جغرافيا = تخريب العقلية
علوم + فيزياء = داء بلا دواء

أكن ذهبية أدنود (راني نهدر بالقبايلية) زيدي.. لهذا الدرجة تكرهو لقراية؟ encore راكم مقلشين نحاولكم الطابلية وما حمدتوهاش، حنا بكري فاع بيها نقول رايحين نخدمو الشغل، وكي نلحقو عندنا حصة أشغال.. لخياطة، تركيب العقاش، الكروشي، الطلبير، والله مرة حتى الفخار خدمناه؟ كي الدار كي ليكول، الواحد يحكم دارو تستر عارو وتبريكو خير!

بجاية

فوضى في ثانوية "أميزور"

ـ تلاميذ ثانوية الشيخ عزيز
ـداد بأميزور في ولاية بجاية
ـ شاط علمي، احتجاجا على
ساتذة العازفين عن ملء
ـوف نقاط الفصل الثاني من
ـنة الجارية. وجاء هذا
ـب بعد سلسلة الاحتجاجات
ضراباته التي عرفتها هذه
ـة.

ـفض تلاميذ السنة الأولى
ـانوية ثانوي مرة أخرى إجراء
ـات الفصل الأخير رغم تدخل
أولياءهم وتأجيلها في العديد من المرات. وقد تعدت هذه المقاطعة إلى الكسر والتعديات، حيث قامت مجموعة منهم باقتحام الأقسام وكسر كل تجهيزاتها، مما ألحق خسائر فادحة بالمؤسسة، وأحدث هلعا لدى الأساتذة وسط ثورة غضب التلاميذ، ولم يتوقف هؤلاء عن أفعالهم حتى تدخلت مصالح الشرطة التي قامت بإخراجهم من الثانوية، إلا أن محاولاتهم كانت دائما متواصلة لاقتحام المؤسسة لولا تدخل الشرطة التي كانت لهم بالمرصاد، ولكون الثانوية سوف تستقبل بعد أيام معدودات ممتحني البكالوريا، إتصل مدير المؤسسة بمديرية التربية قصد إيفاد لجنة تحقيق لمعاينة الأضرار التي لحقت بالمؤسسة واتخاذ موقف من الأحداث، لأن وضع الثانوية لا يسمح بإجراء الإمتحانات بها، حيث تتطلب وقتا طويلا من أجل إصلاح الأضرار التي لحقت بها.

ر. بغضاري

مواجهات بين تلاميذ بمتوسطة بن بعطوش

شهدت متوسطة بن بعطوش بولاية قسنطينة أمس أحداث شغب حركتها مناوشات بين عدد من التلاميذ تحولت إلى مواجهات استعملت فيها الحجارة والكراسي، أدت إلى إصابة تلميذين بجروح وتهشيم زجاج نوافذ عدة أقسام.

الأحداث حسب شهادات تلاميذ تلقينا ما إلى عين المكان، بدأت عندما حاول تلاميذ من متوسطتي بوسرزوق وسيساوي سكانوا بصدد إجراء إمتحان الرياضة لشهادة التعليم المتوسط - الإعتداء على أحد تلاميذ بن بعطوش وتجريده منا يحمله ليتدخل زملاؤه لحمايته، وقد إعتقد الجميع أن الأمور توقفت عند هذا الشهيد، لكن بعد لحظات عاد المعتدون ومعهم آخرون يحملون الحجارة وبعض القضبان الحديدية غير الصالحة للإستعمال إتخذوها كسلاح للمواجهة، حول أحد التلاميذ، الذي أكد لنا الأسلحة التي بحوزتهم كانت حاضرة، لتتحول الأمور إلى معركة حقيقية وعنف غير مسبوق زرع الرعب داخل

التلاميذ من الخروج ولبث الرعب في العشرة صباحا تخوفا من تطور الأمور خلف بعد أن هدد مديرو الثانوية بالتوجه إلى العنف، وطالبوا من يقصونه زعم المدرسة بمواجهتهم، وتعذر محاولة التهدئة التي قامت بها الإدارة، عدم تسجيل جرحى، عدا إصابة اثنين بجروح طفيفة، حيث أشارت التلميذة كانت في الساحة أنها رأت الحجارة والعصا فوجئت بالكم الهائل من الحجارة تتطاير من كل الجهات، بينما قال من بلغوا من مقاعد الدراسة إلا سنتين أن الخبر بلغهم إلى أن تدخل كل رجال الدرك المتواجدين الجميع العنان للصراخ والبكاء، إلى أن حضر قوات الأمن وتمكنت بتوقيف محركي الشغب، ولم نتمكن من الحصول على معلومات إضافية حول الأحداث سواء داخل المؤسسة حيث لم نجد أثرا للمدير ولا أي مسؤول آخر، أو بمديرية التربية التي اكتفى مسؤول الإتصال بها بالقول أن مدير التربية قد أمر بفتح تحقيق، فيما نفى الأمين العام علمه بالموضوع.

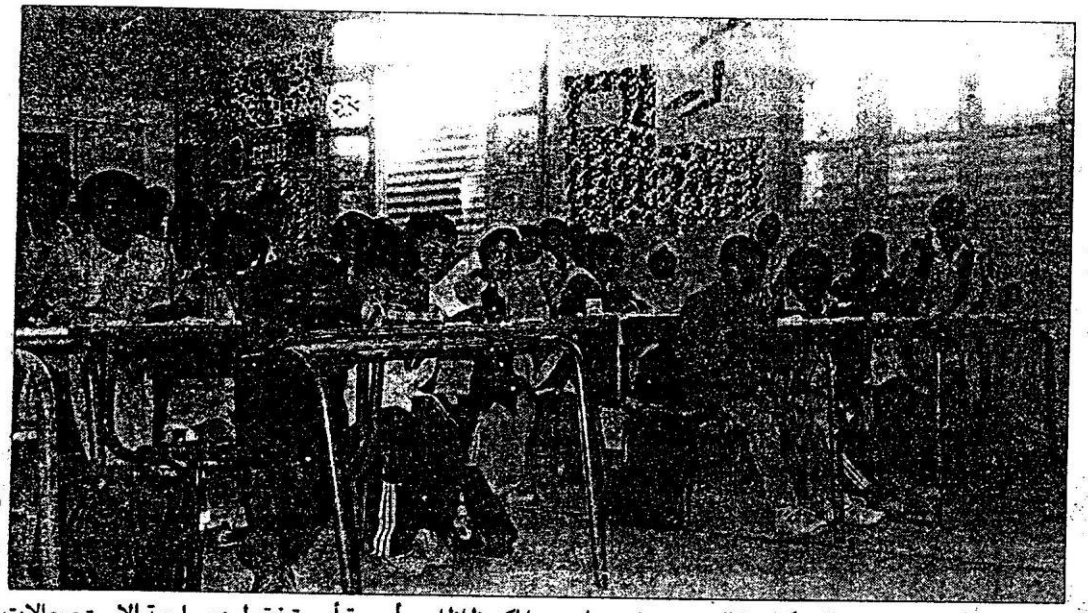
ن. ق

الجزائر العميقة

الثلاثاء 13 فيفري 2007 م الموافق لـ 25 محرم 1428

بلدية عنابة

إكتظاظ بالمؤسسات التربوية وتدني في الخدمات الصحية



ص: الرسيف

تعاني أغلب المؤسسات التربوية ببلدية عنابة من الإكتظاظ المفرط في عدد التلاميذ بالقسم الواحد، مما أثر سلبا على التحصيل العلمي، كما يشكو سكان البلدية من تدني الخدمات الصحية بفعل العدد المتزايد للمرضى المجولين من البلديات والولايات المجاورة.

ع. زهيرة

تسبب توسع النسيج العمراني لمدينة عنابة وسوء التخطيط في أزمة حادة على مستوى المؤسسات التربوية التي أصبحت تعاني من اكتظاظ كبير في عدد التلاميذ بالأقسام الدراسية. وحسب معاينات ميدانية لواقع هذه المؤسسات البالغ عددها 71 إبتدائية، 26 إكمالية و15 ثانوية، فإن أغلبها يعد أربعون تلميذا في القسم الواحد، كما تعرف بعض الأقسام وجود ثلاثة تلاميذ في طاولة واحدة. ويؤكد المربون على صعوبة العمل في مثل هذه الظروف، خاصة بالطورين الإكمالي والثانوي، حيث يصعب التحكم في سير الدروس وتعتبر أحياء الصفصاف، وادي السكانية التي تعرف مدارسها إكتظاظا رهيبا في عدد التلاميذ نتيجة التوسع العمراني الكبير التي تعرفها هذه المناطق، بعد إنشاء الآلاف السكنات في إطار الترقية العقارية، وصيغة البيع بالإيجار. وفي هذ الصدد أمر والي الولاية بتسجيل مشروع مجمع مدرسي بحي الخامس جويلية بالسهل الغربي لإستيعاب التلاميذ الذين يسكنون بأبراج وكالة عدل بسيدي عاشور. من جهة أخرى يعاني مواطنو البلدية من تدني الخدمات الصحية، حيث يتجلى ذلك في الطوابير التي تشهدها قاعات الإنتظار بالمراكز والعيادات الصحية، ونقص وسائل العلاج خاصة ما تعلق بلقاح الحوامل والرضع، وما يعانيه المصابون بالأمراض التنفسية من ضنك أربعة أسرة فقط بمصلحة الإستعجالات بعيادة العربي خروف بوسط المدينة. هذه المعاناة المعاناة يعيشها أيضا مرضى المركز الإستشفائي الجامعي إبن رشد وملحقاته المتمثلة في مستشفى إبن سينا والضربان وعيادتي أمراض العيون وطب الأسنان، وكذا بالعيادة المختصة في طب الأطفال "سان تيراز". ويرجع المسؤولون السبب في ذلك إلى الأعداد الكبيرة للمرضى الذين يتم تحويلهم من أغلب الولايات الشرقية، مما أثر سلبا على أداء الطاقمين الطبي والإداري، وبالتالي على سير العمل، مما نتج عنه تذمر لدى المرضى من قاطني بلدية عنابة.

أحداث وحوادث

تبسة (متوسطة صوالحية)
تلميذ يعتدي على أستاذ داخل حجرة الدراسة

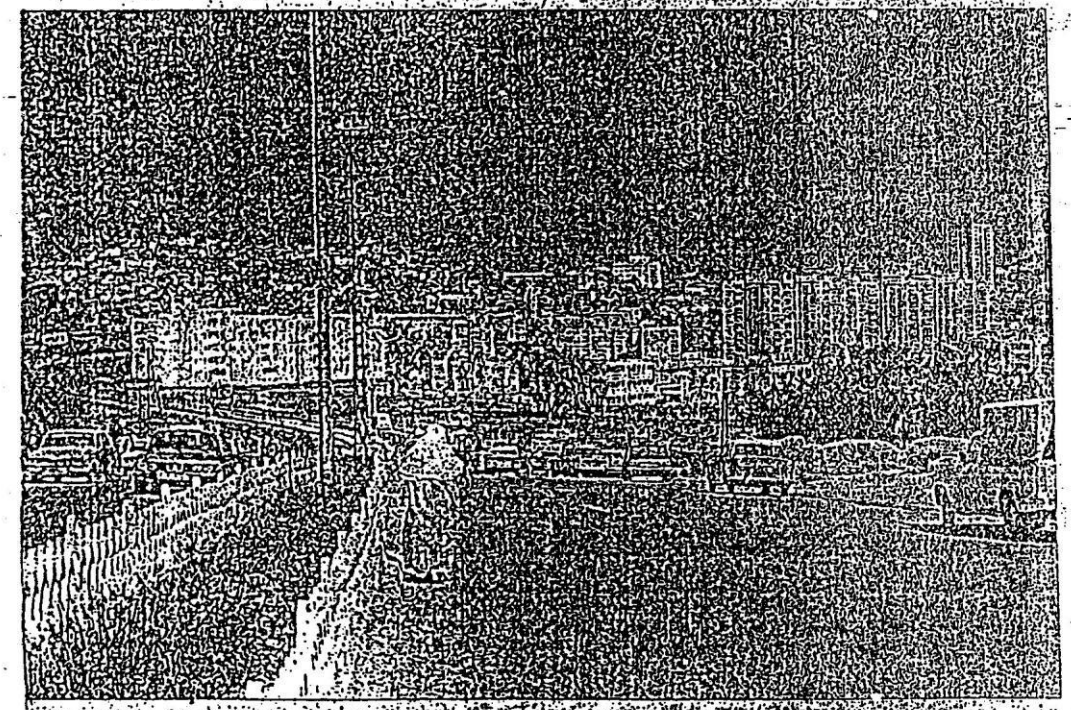
إعتدى نهاية الأسبوع الفارط أحد تلاميذ السنة الثالثة متوسط بمتوسطة صوالحية محمد السعيد بتبسة على أستاذ مادة الفيزياء السيد (ص.ط 40 سنة متزوج) بعد أن ضربه برأسية قوية (دماغ) وهذا أثناء تقديم الدرس، وبعد الاعتداء نقل الأستاذ في حالة جد خطيرة إلى المستشفى الإستعجالي حيث كشفت الفحوص الأولية على كسر على مستوى الخد الأيمن لعين الأستاذ التي كادت أن تفقص وقد منحت للأستاذ شهادة طبية تؤكد عجزه عن العمل لمدة 21 يوما.. وقدم الأستاذ بالمناسبة تقريرا مفصلا للإدارة ولمصالح الأمن. وعلى إثر هذا الاعتداء أكد بعض الأساتذة في اتصال لهم بالشروق اليومي أنهم في انتظار القرار الذي ستتخذه الإدارة في إقامة المجلس التأديبي حسب ما يقتضيه التشريع المدرسي وأكدوا بأنهم سيقومون برمي المآزر والتوقف عن التدريس مؤازرة لزميلهم الذي أهين أمام تلاميذ القسم وانتشر الخبر لدى مئات التلاميذ والأولياء.

■ أ. أسامة

مدارس عنابة في خطر

مُحرفون وتلاميذ يزرعون الرعب وسط الأساتذة

لذي تعرض له أول أمس أستاذ مادة الفيزياء بثانوية الشعبة ببلدية سيدي عمار بعنابة من طرف تلميذ، سخط الأساتذة الذين ة احتجاجية تضامنا مع الضحية الذي نقل إلى المستشفى لتلقي العلاج، حيث طالبوا الإدارة بإجراءات المتابعة القضائية ضد ، وكذا تدخل الهيئات المختصة من أجل وضع حد لهذه الظاهرة المتزايدة للعنف داخل المؤسسات التربوية.



الكنابست بولاية
سابق» عن تذمرهم
سات المختصة إدارة
سيدي السرمي على
من طرف المتحرفين
سسات التربوية
عدة ثانويات في
على التنامي الخطير
رها تعرض أستاذة
بثانوية وادي زياد
ستار إلى الاعتداء
من طرف أحد
ل إلى داخل القسم
الأستاذة التي
ن بتوجه إلى أحد
سكين في رقبتها.
الجهوي المكلف
كنابست سبب لجوء
جاج هو تزايد موجة
ويات الولاية، حيث
سها في المدة الأخيرة
قرار ثانويات عمار
ي مهيدي، ووادي
تب الأساتذة لندائ
مل في العديد من
ثانوية العربي بن
دا برفض مسؤولي
ة التدخل لوقف
لة بهذه المؤسسات
ان الأساليب الردعية
ت المتحدث لم تعد
سة إجراءات إحالة
س التأديب.
آخر، فقد اتهم بعض

يج
فدرات
ي
الشرطة القضائية

الأولياء بتشجيع أبنائهم على ممارسة العنف ضد أساتذتهم، حيث أكد مصدرنا أن تلميذا جلال شهر أكتوبر الماضي يدرس بالثانوية نفسها إلى الاعتداء الجسدي من طرف أستاذه سبب له عجزا لمدة 16 يوما. أما ممثل نقابة الكنابست فقد سجل تزايد احتجاج الأساتذة خاصة بثانوية العربي بن مهيدي المعروفة بالصفصاف 01 إلى رفض بعض مسؤولي مديرية التربية إظهار نتائج لجنة تحقيق في التجاوزات الحاصلة بالمؤسسة، سيما قضية التعدي على الأساتذة بالضرب من طرف التلاميذ وكذا تعرضهم للإهانة من قبل مسؤولي الثانوية، حيث طالبوا برحيل المدير كشرط لتوقيف احتجاجهم، بعدما اتهم المعني، وفق أدلة

تلقت «الشعب» نسخة من تقرير لجنة التحقيق، الذي أعدته على إثر الشكاوى التي تقدم بها الأساتذة، وكتابة شكاوى ضدهم ترسل إلى المديرية الولائية للتربية. هذه الوصفية المتعفنة دفعت الوزارة الوصية حسب مسؤول بمديرية التربية إلى إفادة لجنة تابعة للمفتشية العامة لوزارة التربية للتحقيق في الاضطراب الذي تعرفه ثانوية العربي بن مهيدي، وتوقيف مدير الثانوية، في انتظار ما ستسفر عنه نتائج التحقيق المتعلقة أساسا بالاتهامات التي وجهت إليه من طرف الأساتذة.

ومن جهته، أوضح المكلف بالعلاقات الخارجية بمديرية التربية، بأن مصالحهم سجلت خلال السنة الماضية وفي السداسي الأول من السنة الجارية أزيد من ثلاثين اعتداء بمختلف وجوهه كاعتداء التلاميذ على المربين التربويين أو العكس؛ بحيث سجلت معتقشي الصفصاف والزعفرانية أين وقع اعتداء جماعي على أستاذ بمجرد مغادرته المتقنة، بالإضافة إلى تعرض مدير للضرب المبرح من طرف تلميذ صدر في حقه سنة سجنا غير نافذ وما أيد استفحال الظاهرة حسب ذات المتحدث، هي القوانين التربوية الجديدة المتعلقة بنمط العقاب التربوي للتلاميذ من طرف الأساتذة، بحيث استغل التلاميذ ذلك لفرض سلطتهم داخل المدارس. كما لعب دور تخلي الأولياء عن مراقبة السيرة التربوية وسلوك أبنائهم إلى استفحال الظاهرة.

ن. ب