الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـــة منـــــتوري ــ قسنطينـــــــــــــة
كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعيـــــــة
قسم علم النفس والعلوم التربوية والأرطفونيا

رقم التسجيل.....
الرقم التسلسلي.....

العنف في الوسط المدرسي: أبعاده النفسية والاجتماعية وانعكاساته البيداغوجية

دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط بقسنطينة

مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي
فرع: العمل الاجتماعي والممارسة المهنية

إعداد الطالب:
محمد خريف

إشراف الأستاذ:
أ . د. نصر الدين ليفة

لجنة المناقشة:

تاريخ المناقشة..2008/02/05

ــ د. جاجة مجمد اوباقاسم .....أستاذ محاضر	**جامعة منتوري -قسنطينة-**	**رئيسا**
ــأ. د. ليفة نصر الدين..... أستاذ محاضر	**جامعة منتوري –قسنطينة-**	**مشرفا ومقررا**
ــ د. رواق حمودي .....أستاذ محاضر	**جامعة منتوري –قسنطينة-**	**عضوا مناقشا**
ــ د. أوقاسي لونيس.....أستاذ محاضر	**جامعة منتوري –قسنطينة-**	**عضوا مناقشا**

السنة الجامعية 2008/2007

إهداء

أهدي ثمرة جهدي : ?

إلى روح أبي الطاهرة....إلى أمي الغالية التي لم تنسان بدعواتها

إلى زوجتي وولديّ هند وهشام

إلى أخويّ حسين الذي لم يبخل علي يوما بنصائحه وتوجيهاته الخالصة

وكذلك أحمد الذي لم تفارقن تشجيعاته

إلى أختيّ وجميع أبنائهم

إلى كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو من بعيد ولو حتى بالكلمة الطيبة .

م. خريف. ?

شكـــر و تقـــدير

أتقدم بالشكر الجزيل و فائق الاحترام والتقدير

للأستاذ **الدكتور نصر الدين ليفة**

الذي لم يبخل علي يوما بتوجيهاته الهادفة وتدخلاته الصائبة

وتشجيعاته الصادقة

كما أتوجه بالشكر إلى الأستاذ

الدكتور محمد اوبلقاسم جاجة

وكل من ساعدنا من قريب أو بعيد ولو بكلمة تشجيع.

فهرس المحتوى

الصفحة

مقدمة

إشكالية البحث 01

فرضيات البحث.....02

أهمية الموضوع وأسباب اختياره.....02

أهداف الدراسة.....03

مصطلحات البحث.....03

الدراسات السابقة.....05

الجانب النظري

الفصل الأول

المقاربات النظرية للعنف

تمهيد.....12

1ــ تعاريف العنف.....13

2ــ تعريف العدوان.....16

2ــ 1ــ السلوك العدواني.....16

2ــ2ــالإحباط والعدوان مولدان للعنف.....16

3ــ مقاربات العنف.....18

3ــ1ــ النظرية الإيتولوجية أو ما يعرف بنظرية السلالات (العصبية البيولوجية).....18

3ــ2ــ المقاربة النفسية.....20

3ــ2ــ1ــ السمات الشخصية 20

3ــ2ــ2ــ حالات الانفعال و العنف.....21

3ــ3ــ نظريات الإجرام.....21

3ــ3ــ1ــ نظرية الرجل المجرم.....21

3ــ3ــ2ــ نظرية العوامل المساعدة على الإجرام.....22

3ــ4ــ المقاربة النفسية و اجتماعية.....23

4ــأنماط العنف.....25

4ـ1 ـ العنف الفردي.....25
4ـ2ـ العنف الجماعي.....26
5ـ تصنيفات العنف.....26
5ـ1ـ العنف الفطري.....26
5 -2-العنف المكتسب.....28
6ـ أشكال العنف.....28
6ـ1ـ العنف الجسدي.....28
6ـ2ـ العنف المعنوي.....28

الفصل الثاني

العنف المدرسي: أبعاده النفسية و الاجتماعية

تمهيد..... 30 ..
1ـ تعريف العنف المدرسي.....30
2ـ أشكال العنف المدرسي.....32
3ـ مصادر العنف المدرسي.....33
4ـ أسباب العنف المدرسي.....34
4ـ1ـ الأسباب الداخلية.....34
4ـ2ـ الأسباب المتعلقة بالمؤسسة.....34
4ـ2ـ1ـ التغيرات المفاجئة داخل المدرسة.....34
4ـ2ـ2ـ الرسوب المدرسي.....35
4ـ2ـ3ـ العلاقة التربوية.....36
4ـ2ـ4ـ تأثيرات الأقران.....37
4ـ3ـ العوامل النفسية للعنف عند التلميذ.....37
4ـ3ـ1ـ المراهقة والعنف.....38
4ـ4ـ الأسباب الخارجية.....40
4ـ4ـ1ـ العوامل الأسرية.....40
5ـ التنشئة الاجتماعية والعنف.....43
5ـ1ـ مفهوم التنشئة الاجتماعية.....49
5ـ2ـ علاقة البيئة الأسرية بالعنف.....44
5ـ2ـ1ـ بعض أساليب التربية المؤدية إلى العنف.....45
5ـ5ـ وسائل الإعلام والعنف.....46

الفصل الثالث

التناقضات التربوية وعلاقتها بالمظاهر السلوكية

تمهيد..... 48
1- تعار يف التربية.....49
2- أهمية الأهداف التربوية.....50
3- صنا فات الأهداف التربوية.....51
4ــ المدرسة والعقاب.....53

الفصل الرابع

السلوك السيئ كمؤشر للعنف ضمن التشريع المدرسي

تمهيد.....56
1ــ التشريع المدرسي.....56
2- النظام التربوي في الجزائر.....57
2ــ1ــ المنهاج الدراسي.....58
3ــ السلوك السيئ في التشريع المرسي.....60
3ــ2 السلوك السيئ داخل القسم الدراسي.....62

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإطار المنهجي للبحث

1ــ فرضيات البحث..... 65
2ــ1 -منهج الدراسة.....65
2 ــ 2 ــ 1ــ المنهج الوصفي.....66
3ــ عينة الدراسة.....65
4 ــ مجال الدراسة.....68
5ــالدراسة الاستطلاعية.....70
6ــأدوات وتقنيات البحث.....71

الفصل السادس

تحليل و تفسير نتائج البحث

1ــعرض و تحليل النتائج الجزئية..... 73
1ــ1ــ تفسير النتائج العامة للبحث..... 113
الخاتمة 117
قائمة المراجع.....118
- ملاحق البحث.....124
  - الملحق أ - استمارة البحث
  - الملحق ب- مذكرة الأمين العام للأمم المتحدة تخص حقوق الطفل.
  - الملحق ج- قرار يتضمن منع العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية.
  - الملحق د – نموذج عن العنف اللفظي اتجاه الأسرة المدرسية.

فهرس الجداول

رقم الجدو ل	المحتوى	الصفحة
1	النسبة المئوية للمؤسسات التي شهدت حوادث العنف.	06
2	ترتيب أنواع السلوك المنحرف لدى التلاميذ داخل المدرسة .	07
3	عنف التلاميذ اتجاه بعضهم(الجزائر).	08
4	مصادر العنف في المدرسة حسب الجنس و المنطقة.	09
5	تأثير العنف على التلاميذ في المجال السلوكي ، التعليمي، و الاجتماعي و الإنفعالي.	38
6	العوامل المساعدة على العنف في الوسط المدرسي حسب كارترCarterعدل من قبل 1999 Carter et stewin	42
7	توزيع مجتمع البحث حسب مؤسسات التعليم المتوسط والمقاطعات.	69
8	توزيع العينة حسب الجنس.	74
9	توزيع العينة حسب السن.	75
10	توزيع العينة حسب المؤهل العلمي	76
11	توزيع العينة حسب التخصص	77
12	توزيع العينة حسب الأقدمية في المهنة.	78
13	توزيع العينة حسب الحالة العائلية.	79
14	العنف من طرف التلاميذ مظهر من مظاهر الإحباط.	80
15	سبب العنف داخل القسم الدراسي.	81
16	سلوكات العنف الغالبة عند التلاميذ.	83

17	التلاميذ الأكثر تسببا في العنف داخل القسم.	84
18	علاقة العنف بسن المراهقة.	85
19	العنف و توليد الكراهية بين التلاميذ.	86
20	استعانة المؤسسة بأخصائي نفساني.	78
21	الشعور بعدم الأمان أثناء العمل من قبل الأستاذ.	88
22	العنف داخل القسم امتداد للمشاكل الاجتماعية للتلميذ	90
23	أهم المشاكل الاجتماعية التي يعاني منها التلميذ.	91
24	علاقة ا لمدرسة بالأسرة .	92
25	أكثر الأسر اتصالا بالمدرسة.	93
26	مشاكل الأساتذة مع بعض أسر التلاميذ..	94
27	3-6 سبب المشاكل التي تحدث للأستاذ مع بعض الأسر.	95
28	تعرض الأستاذ لعنف فعلي من قبل بعض التلاميذ.	96
29	إحساس الأستاذ بالمشاعر العدائية من طرف بعض التلاميذ .	97
30	تعرض الأستاذ للتهديد من قبل بعض التلاميذ.	89
31	آثار حالات العنف داخل القسم الدراسي.	99
32	المستويات الأكثر صعوبة في التحكم.	100
33	كيف يواجه الأستاذ سلوكات العنف داخل القسم.	101
34	مواجهة العنف بالعنف داخل القسم الدراسي من قبل الأستاذ.	102
35	طلب تغيير المؤسسة من قبل الأستاذ بسبب مظاهر العنف فيها.	103
36	طلب الأستاذ تغيير القسم بسبب حالات العنف.	104

37	أكثر أنواع العنف تكرارا داخل القسم من قبل التلاميذ.	105
38	أكثر أنواع التلاميذ عنفا داخل القسم عن التلاميذ.	106
39	تقييم مشاركة التلاميذ في حالات العنف داخل القسم	107
40	أثر حالات العنف داخل القسم على الزمن المخصص للحصة.	108
41	للجوء إلى تأجيل الدرس بسبب العنف داخل القسم.	109
42	أثرر حالات العنف داخل القسم على استعمال الوسائل البيداغوجية.	110
43	ترتيب الأهداف البيداغوجية حسب شدة تأثرها بالعنف داخل القسم.	111
44	الأقدمية المهنية للأساتذة و ترتيب الأهداف البيداغوجية حسب شدة تأثرها.	112

مقدمة:

يشكل تنامي العنف في العالم إحدى الظواهر المميزة للألفية الثالثة و لإنسان هذا العصر. الحروب والإجرام و الاقتتال، مظاهر سلوكية اكتسبها الإنسان و مارسها في بيئات مختلفة، و الحقيقة أن العنف ظاهرة اجتماعية قديمة قدم الإنسانية، و نخشى أن تكون أكثر تدميرا للبنى الاجتماعية و العلائقية إذا ما لم يضاعف الاهتمام بها و التصدي لها خاصة و أن عدوى الانتشار في تسارع ينذر بعواقب بالغة الأثر على أنساق العلاقات الاجتماعية والقيم. و الشائع أن العنف يبدأ من المنزل لينتقل إلى الشارع ثم يقتحم أصوار المدرسة، والمدرسة ليست وحدها المسؤولة عن تفشي الظاهرة بل لبيئات أخرى الحظ الأوفر في تصديرها، و ليس لنا أن نقف عند رصده أو تحديد أشكاله بل الإسراع في معالجته، و على الرغم من انكباب المختصين حول هذه الظاهرة التي هي ليست وليدة الساعة إلا أن ما قدم بشأنها لم يبلغ بعد الاهتمام اللازم، خاصة بعد أن ارتفعت حدتها و امتد تأثيرها إلى داخل الصفوف الدراسية في أشكال متنوعة أثرت على دينامية العلاقات بين طرفي العملية التعليمية التعلميةعلى اعتبار أن سلوك أي طرف يوثر بالضرورة على الطرف الآخر و يتأثران معا بالمناخ السائد في البيئة الصفية.

و لما كانت الأهداف التربوية هي نقطة بداية كل عمل مدرسي فإن تحقيقها في بيئة صفية يسودها العنف يصبح صعب المنال، و أن تحقيق الفعل السلوكي الذي يراد تحقيقه لدى المتعلمين سواء على المستوى المعرفي أو الوجداني أو النفسي حركي لا يبلغ النتيجة المحددة بسبب المظاهر السلوكية التي تطغى على البيئة الصفية و التوترات التي تطبع العلاقات و التفاعلات القائمة بين قطبي العملية التعليمية .إضافة إلى مرحلة المراهقة وما تطرحة من مشاكل سلوكية بالنسبة للمراهق.

و اعتبارا لكل جوانب التأثير لهذه الظاهرة الخطيرة داخل الصفوف المدرسية و انعكاساتها على مكونات العملية التعليمية التعلمية، رأينا أنه من الضروري أن نتناول في هذا البحث ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، بأبعاده النفسية و الاجتماعية و انعكاساته البيداغوجية، و شملت مدارس التعليم المتوسط باعتبار ان المرحلة العمرية للتلاميذ في هذا المستوى تصادف مرحلة المراهقة و التي تميزها تغيرات فيزيولوجية ترافقها اضطرابات في السلوك. و جاءت الدراسة في ستة فصول خصصت أربعة فصول الأولى منها للجانب النظري فيما احتوى الجانب التطبيقي على الفصلين المتبقيين .

تضمن الفصل الأول البناء التاريخي لمفهوم العنف ثم المقاربات النظرية التي تناولت العنف من منطلقات فكرية مختلفة و متنوعة، تتجمع كلها في فكرتين، الأولى تقوم على الغريزة و الفطرة للسلوك العدواني في حين تلغي الثانية كل ما هو فطري و تؤكد على دور البيئة و الاكتساب للسلوك العدواني أما الفصل الباقي فقد عالج العنف في الوسط المدرسي بعد انتقاله داخل الصف الدراسي فضلا عن المظاهر السلوكية لسن المراهقة و تجلياتها و أنواع و أشكال و مصادر العنف المدرسي.

و جاء الفصل الثالث ليتناول التناقضات التربوية و علاقتها بالمظاهر السلوكية التي طبعت الفكر التربوي و ما يرتبط به من معرفة حول الطبيعة البشرية.

أما الفصل الرابع فقد توجه الاهتمام فيه بالسلوك السيئ كمؤشر للعدوان في التشريع المدرسي وتجلياته في الصفوف الدراسية فضلا عن مميزات النظام التربوي و المراحل التي مر بها منذ الاستقلال كما تطرقنا في الفصل الخامس إلى منهج الدراسة و عينة و مجال الدراسة و أدوات و تقنيات البحث.
أما الفصل السادس فقد عني بتحليل النتائج و تفسيرها و عرض النتائج العامة للبحث.

إشكالية البحث:

جلب موضوع العنف بشكل عام اهتمام الكثير من دارسي علم النفس الاجتماعي والانثربولوجي، وذلك لما يطرحه من تعقيدات تترك آثارا سلبية على العلاقات بين الأفراد من جهة، وعلى الأنساق الاجتماعية من جهة ثانية.

وبهذه الصورة يكشف العنف عن ظاهرة اجتماعية أصبحت أكثر انتشارا في المجتمعات الإنسانية وأخطرها على حياته، فهي ليست وليدة هذا العصر، بل أن تاريخ الإنسانية كله حافل بالعنف تجسده الخلافات والحروب.

ومن جهته عرف المجتمع الجزائري خلال العقود الأخيرة أشكالا متنامية من العنف مست جميع الشرائح الاجتماعية، وكل المجالات، وذلك نتيجة التحول السريع الذي عرفه المجتمع الجزائري والذي رافقته تغيرات عميقة على مستوى السلوكات والقيم وأنساق العلاقات فيما بين الأفراد والجماعات.

ويختلف العنف من بيئة لأخرى تبعا لاختلاف التصورات حول السلوك العنيف، والسائد أن هناك سلوكات يجمع الناس على عنفها، حيث ظهرت هذه السلوكات في الوسط المدرسي بمختلف مستوياته، وتزداد خطورته بشكل يدعو للقلق في مؤسسات التعليم المتوسط ، خاصة وأن هذه المرحلة بالذات تصادف مرحلة المراهقة المتميزة بتغيرات فسيولوجية ترافقها تغيرات في السلوك، مما استرعى اهتمام الباحثين والمربين لتجنب وتخفيف انعكاساته السلبية على العملية التربوية بشكل عام وبالخصوص على الجانب التعليمي ألتعلمي. فقد سادت سلوكات العنف الوسط المدرسي وامتدت إلى داخل الصفوف في أشكال متنوعة مثل إحداث الفوضى عن طريق المشاجرة بين التلاميذ، والتحريض على الشغب، والعنف اللفظي الموجه ضد التلاميذ والمدرسين.

وبما أن العملية التربوية مبنية أساسا على التفاعل الدائم والمتبادل بين طرفيها، فإن سلوك أي طرف يؤثر في الآخر، ويتأثران معا بالسلوك السائد في البيئة الصفية، وينعكس ذلك سلبا على الأهداف البيداغوجية بشكل عام، وعلى العملية التعليمية التعلمية بشكل خاص. فمتى كانت البيئة الخارجية للمدرسة تتميز بالعنف أنتقل العنف منها بالضرورة إلى الوسط المدرسي، فكثيرا ما يشكو المدرسون من صعوبة التحكم في العملية التعليمية وتحقيق الأهداف البيداغوجية في بيئة صفية يسودها العنف.

إن أهم الانعكاسات التي يفرزها العنف في الوسط المدرسي على التلاميذ أنفسهم تظهر في صور متعددة منها: عدم التركيز، تشوش الإدراك، التردد، الخوف، الانصراف عن الدرس والانشغال بأمور شخصية، وتعتبر هذه المظاهر السلوكية امتدادا للضغوطات النفسية والاجتماعية التي يبحث المراهق دائما عن التوافق مع النماذج السلوكية التي تتماشى مع الحياة الاجتماعية، وفي كثير من الأحيان يصيب المراهق الفشل في تحقيق هدفه مما يساعد على فتح أبواب العنف وخاصة عندما تتلاشى حدة الضغط أو تشتد بشكل مبالغ فيه.

وانطلاقا من هذه الخلفية الفكرية للعنف في الوسط المدرسي بجدر طرح تساؤل رئيس مفاده: إلى أي مدى يؤثر العنف في الوسط المدرسي في سير العملية البيداغوجية؟ " وتتفرع عنه مجموعة من الأسئلة الجزئية يمكن تلخيصها فيما يأتي:

ـــ هل يؤثر العنف على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية؟

ـــ هل يؤدي العنف داخل الفصل إلى تقليص الزمن الخاص بالحصة؟

ـــ هل تساهم سلوكات العنف على تشتيت انتباه المتعلمين؟

ـــ هل يؤثر العنف الفصلي على طريقة تقديم الدروس ؟

والإجابة عن هذه التساؤلات التي تشكل في مجملها موضوع الدراسة والتي تتناول آراء أساتذة التعليم المتوسط فيما يتعلق بالعنف داخل القسم الدراسي في مؤسسات التعليم المتوسط وانعكاساته على الجانب البيداغوجي، نقدمها من خلال عرضها في جانبين نظري وتطبيقي.

فرضيات البحث

لتحقيق أهداف هذه الدراسة ينبغي صياغة فرضيات مناسبة لها.

الفرضية العامة:

العنف داخل القسم الدراسي يؤثر على العملية البيداغوجية .

الفرضيات الجزئية:

1 ـــ العوامل النفسية للتلميذ تساعد على ظهور العنف داخل القسم الدراسي.

2 ـــ العوامل الاجتماعية للتلميذ تساعد على ظهور العنف داخل القسم الدراسي.

3 ـــ يؤثر العنف داخل القسم الدراسي على سير الدرس و تحقيق الأهداف البيدغوجية.

الفرضيات الإجرائية:

1-الإحباط يساعد على ظهور العنف لدى التلميذ داخل القسم الدراسي.

2-اضطرابات السلوك لدى التلميذ تساعد على ظهور العنف داخل القسم الدراسي.

3 -التفكك الأسري يساهم في توليد العنف لدى التلميذ داخل القسم الدراسي.

4-يؤدي العنف داخل القسم الدراسي إلى تقليص الزمن الخاص بالحصة.

5-يؤثر العنف داخل القسم الدراسي على تركيز التلاميذ.

6- يؤثر العنف داخل القسم الدراسي على الأهداف البيداغوجية في المجال المعرفي.

أهمية الموضوع وأسباب اختياره

تنطوي دراسة موضوع العنف بشكل عام على أهمية بالغة خاصة في الوقت الراهن، فقد اتسعت دائرة العنف بمختلف أشكاله في المجتمع الجزائري وطالت حتى المؤسسات التربوية التي وجدت أصلا لتهذيب الأخلاق وتنشئة الأفراد على نبد السلوكات السلبية مثل العنف.

واعتبارا لما يشكله العنف من انعكاسات سلبية على أداء المؤسسة التربوية وتحقيق أهدافها البيداغوجية من جهة، وعلى نمط العلاقات والأنساق الاجتماعية من جهة أخرى، فإن علاج هذه الظاهرة لا يتأتى إلا بالتعرف ليس على العوامل والدوافع الكامنة وراء سلوك العنف فحسب، بل التعرف أيضا على طبيعة الانعكاسات السلبية للعنف على الأداء البيداغوجي في المؤسسة التربوية، وهي أهم الأسباب التي دفعتني لاختيار هذا الموضوع دون غيره.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق جملة من الأهداف يمكن تلخيصها فيما يأتي:

1 ــ الكشف عن الأبعاد النفس ــ اجتماعية لسلوك العنف المتفشي في الوسط المدرسي من خلال الدراسة الأمبريقية لهذه الظاهرة.

2 ــتحديد الانعكاسات السلبية للعنف على الجانب البيداغوجي.

3 ــ معالجة الظاهرة و التصدي لها قبل استفحالها في الوسط المدرسي.

4 ــ تمكين الأستاذ من معرفة أسباب و طرق معالجة المواقف المتسببة للعنف.

مصطلحات البحث:

تضمنت دراستنا ثلاثة مفاهيم رئيسية تتمحور حولها هذه الدراسة وهي:

العنف:

عرفه العلماء والباحثون من زوايا مختلفة، ركز فيها البعض على القوة العضلية والبعض الآخر على الحاق الأذى بالآخرين وارغامهم على فعل الشيء .

وهكذا نجد تعريف Miclaudy «العنف هو القوة العنيفة أو الهائلة التي لا تحترم قواعد النظام» أي الذي لا يخضع للنظم والقواعد المطبقة بل يعتدي عليها ومن جهتنا نقصد بالعنف كل سلوك إرادي يقوم به الإنسان تجاه إنسان آخر صغيرا كان أم كبيرا، مستعملا القوة العضلية أو السلطة بغرض إرغامه على فعل الشيء أو إلحاق الأذىبه جسديا كان أو معنويا .

الوسط المدرسي:

هو فضاء المدرسة الذي يتواجد فيه التلاميذ، الأساتذة وأعوان المدرسة ويشمل الفناء وخاصة الأقسام الدراسية...

البعد النفسي: البعد في معناه اللغوي هو ضد القرب أي طول المسافة [1]

أما البعد النفسي فهو كل ما يتعلق بالحياة النفسية للفرد وسلوكاته المعبر عنها .

[1] المنجد الإعدادي، ط1، دار المشرق، 1969، بيروت لبنان ص103

البعد الاجتماعي:

هو كل ما يتعلق بالحياة الاجتماعية للفرد والسلوكات المعبرة عنها أو كل ما يخص التفاعل الناتج عن العلاقات الاجتماعية والبيئية.

البيداغوجيا:

كلمة ذات استعمال واسع وضيق في آن واحد يعود أساسا إلى تاريخ استعمال الكلمة الثقافي والسياسي في حد ذاته فالبيداغوجيا عبارة عن جهد فكري يعبر عن الفعل التربوي أو بعبارة أخرى يمكن أن تمثل منهجية الفعل التربوي وفن التدريس.

الدراسات السابقة:

يكاد العنف المدرسي أن يتصدر قائمة الأحداث التي تعيشها المجتمعات والأمم ، و في هذا السياق يأخذ العنف أبعادا خطيرة في وقتنا هذا لما له من تأثيرات مباشرة و متعددة على نواحي عديدة من الحياة المدرسية ، و قد مست هذه الظاهرة العديد من بلدان العالم، الفقيرة منها و الغنية على حد سواء مما يؤكد عدم اقتصار العنف على بيئة دون أخرى أو مجتمع دون آخر، فانعقاد المؤتمر العالمي الثاني في ماي 2003 بـــQuébecحول ظاهرة العنف المدرسي بين انكباب المجتمع العلمي و حرصه على دراسة و معرفة هذه الظاهرة الخطيرة التي حركت كثيرا دوائر البحث العلمية و جلبت اهتمام الدول.و على الرغم من أن الإحصائيات الرسمية لهذه الظاهرة غير متوفرة بشكل يساعد على رصدها، و محاربتها في البيئات الأكثر انتشارا إلا أن بعض الإحصائيات تدعو للقلق و تدفع إلى التفكير في طرق الوقاية منها و العلاج ، وهكذا بادرت منظمة اليونسكو لأول مرة في سنة 2003 إلى إصدار مرسوم حسب ما جاء في مسودة المنظمة المذكورة ، يقر بأولوية الوقاية ضد العنف المدرسي كما ظهرت برامج أوروبية للوقاية تدعو للتصدي لهذه الظاهرة.[1]

و هكذا اضطرت الدولة الفرنسية عام1992 إلى تشريع دخول رجال الأمن إلى المدارس، كما صدرت جريدة أسبوعية في عام 1998 للعنف المدرسي.[2]

أما في الولايات المتحدة، فالأمر يختلف عما هو عليه في أوروبا، حيث نجد هناك تحقيقان تقوم بهما الدوائر الحكومية المتخصصة يمسان عددا كبيرا من المؤسسات التربوية وبصفة منتظمة منذ 1976، و هما:

- Safe school study و يقوم بها المعهد الوطني للتربية.
- National crime victimization servery (NCVS) و يطبقها شهريا منذ أكثر من 30 عاملا يخصص الجزء الأكبر منها للجانب المدرسي .[3]

أما البلدان العربية فلم تسلم هي الأخرى من هذه الظاهرة، و لم تستطع التصدي لها و البقاء بعيدة عن تأثيراتها الشديدة، غير أن درجة انتشارها و انعكاساتها لم تضاه البلدان الأوروبية و الأمريكية، غير أن عدوى الانتشار في تسارع مذهل على الرغم من عدم تساوي البلدان و البيئات داخل البلد الواحد، أمام هذه الظاهرة التي مهما حاولت بعض الدوائر التستر وراء تقديم إحصائيات لا تعكس الحقيقة، إلا أن الجميع يعترف بوجودها و بدرك تمام الإدراك مدى خطورتها على المجتمع المدرسي و الاجتماعي ككل.

---

[1] De Barbieux. E. état des lieux, www. Chez COM/b105 /lectures / Debarbieux 1.htm
[2] Dupaquier. J , le violence en milieu scolaire , Paris PUF, 1ere édition, 1999 p08.
[3] De Barbieux. E, état des lieux .opcit.

و قد قامت العديد من البحوث التي تناولت العنف المدرسي في أنحاء عديدة بدراسة هذه الظاهرة في دول كثيرة من دول العالم نقدم البعض منها ليس على سبيل الحصر، بل على سبيل المثال و الأهمية:

في فرنسا:

هناك عدة مسوح شملت مناطق مختلفة و مؤسسات تربوية مختلفة نذكر منها تلك التي أجريت ما بين 1995-1999 و التي تم إعادتها ثلاث مرات لتؤكد النتائج المتوصل إليها في كل مرة، و حتى يمكن مقارنتها و تخص الجو العام للمؤسسات التربوية و الذي بينت نتائج الدراسة أنه في تراجع رهيب: حيث تم ملاحظة أن :الجو العام سيء و أكثر من سيء.بنسبة 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% سنة1996 ليبلغ سنة 2000نسبة 40.5%.وبالنسبة لعدوانية التلميذ تجاه المعلم فسجلت نسبة 24.1% سنة 1996 لتصل سنة 2000 إلى نسبة34.69%.

و في دراسة للعنف في الوسط المدرسي في فرنسا قامت بها وزارة التربية حيث أحصت مابين (1998-1999) 240000 حدث في كل ثلاثي و يضل فيه العنف الكلامي أي اللفظي يتصدر قائمة السلوكات العنيفة، و نوضحها فيما يلي:

ـ جدول (1) 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

أما بالنسبة لضحايا العنف المدرسي دائما حسب الإحصائيات التي قدمتها وزارة التربية الفرنسية نجد 70 % هم من التلاميذ تليهم المؤسسة بنسبة15% ثم معلمو و موظفو المؤسسة أو المدرسة بنسبة 15% .

[1] Gustave- Nicolas. F , psychologie des violences sociales, edition DUNOD , Paris 2003, p81.

أما الدراسات التي أجريت في الوطن العربي فنذكر منها تلك التي قام بها مصطفى سويف، في المدارس المصرية، و شملت 25 أستاذا و 26 مستشارا حول ترتيب السلوك الإنحرافي العنيف فكانت النتائج كالتالي:

ـــ جدول(2) يبين ترتيب أنواع السلوك المنحرف لدى التلاميذ داخل المدرسة[1]

العينة	الترتيب	نوع السلوك المنحرف	%
الأستاذ	1	مظاهر التخريب	%72
	2	السلوك العدواني	%72
	3	تعاطي المخدرات	%24
	4	التحرش الجنسي	%16
	5	تعاطي الكحوليات	%12
مستشاري التوجيه	1	مظاهر التخريب	%61.53
	2	السلوك العدواني.	%61.53
	3	تعاطي المخدرات.	%19.23
	4	التحرش الجنسي	%11.53
	5	تعاطي الكحوليات...	/

[1] مصباح عامر، التنشئة الاجتماعية و السلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، جامعة الجزائر، 2001،ص269.

أما بالجزائر فهناك بعض الدراسات التي اقتحمت المدرسة الجزائرية للكشف عن تفاقم هذه الظاهرة، فالإحصائيات المقدمة في الملتقى الذي انعقد بولاية ميلة يوم:14 ديسمبر 2004 حول ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، من تنظيم مديرية التربية لولاية ميلة على مستوى الولاية و يمس المؤسسات الثانوية و الإكماليات و كانت النتائج كالتالي:[1]

ــ جدول(3) يبين عنف التلاميذ اتجاه بعضهم(الجزائر)

عنف التلاميذ اتجاه بعضهم البعض(1)	العدد	عنف التلاميذ اتجاه الأساتذة والإدارة(2)	العدد	عنف المستخدمين:الأساتذة، الإدارة،المدرسة اتجاه التلاميذ (3)	العدد
ــ شتم	798	ــ شتم	154	ــ شتم	65
ــ تهديدات مختلفة	472	ــتهديدات مختلفة	145	ــ تهديدات مختلفة	20
ــ تصرف غير تربوي	711	ــتصرف غير تربوي	474	ــ تصرف غير تربوي	148
ــ اعتداء جنسي	00			ــ اعتداء جنسي	00

1ــ عدد حالات العنف البدني المادي: كان الضرب 179 بينما حيازة أسلحة 27.

2ــ عدد حالات العنف البدني المادي: الضرب20 بينما حيازة الأسلحة 15 .

3 ــ الضرب 47 ، بينما حيازة الأسلحة 02.

[1] وزارة التربية الوطنية، مديرية التربية لولاية ميلة، ملف حول ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، صص10-12.

أما الدراسة التي قامت بها مفتشية أكاديمية الجزائر حول ظاهرة العنف في الوسط لمدرسي و الثانويات بمنطقتي بن عكنون و سيدي محمد، و حسب نتائج الدراسة حسب مصدر العنف، كانت كالآتي:

جدول(4) يبين مصادر العنف في المدرسة حسب الجنس و المنطقة. [1]

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

تبن هذه الدراسات أن العنف حاضر في كل المؤسسات التعليمية تقريبا ويزداد خطورة عندما يكون داخل القسم البيداغوجي بين طرفي العملية التعليمية وقد أكدت لنا تأثيرات العنف على الجانب البيداغوجي الذي ركزنا عليه في دراستنا هذه.

[1] أحمد حوبتي جامعة الجزائر، العنف و المجتمع مراحل معرفية متعددة، أعمال الملتقى الدولي الأول (09-10) مارس 2003، جامعة محمد خيضر بسكرة، قسم علم النفس- علم الإجتماع ص244.

الجانب النظري

الفصل الأول

المقاربات النظرية للعنف

- تعار يف العنف والعدوان.
- مقاربات العنف.
- أنماط العنف.
- تصنيفات العنف.
- أشكال العنف.

تمهيد:

إن المتتبع للأحداث التي رافقت الحياة الإنسانية منذ فجر نشأتها إلى يومنا هذا يكاد يجزم أن العنف هو السمة المميزة لها، فقد اتسم تاريخ الإنسانية بأغرب أشكال العنف بين الأفراد و الجماعات و المجتمعات وكذا الدول....و ظل الجميع يتساءل عن هذه الظاهرة و عن أسبابها و جذورها و طرق علاجها، و لكن لا يتحقق ذلك إلا بتحديد معنى هذه الكلمة تحديدا دقيقا يكشف عن مختلف المعالم التي رافقت تطور الإنسانية، فإذا كان السؤال عن ماهية هذه الكلمة سهلا فإن الإجابة تبدو في غاية الصعوبة خاصة و أن كلمة عنف متعددة المعاني تشير إلى سلوكات و وضعيات وتفاعلات يعيشها الفرد أو الجماعات وتتسع هذه الكلمة اتساعا إذا أضفنا لها بعض الكلمات الأخرى مثل (عنف الطبيعة، عنف الإنسان للحيوان و عنف الإنسان لأخيه الإنسان...الخ).

1- تعاريف العنف:

1ـ1ـ لغة:جاء في معجم لسان العرب أن العنف هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به. هو عنيفا إذا لم يكن رفيقا فيما لا يحظى على العنف، و العنيف الذي لا يحسن الركوب ليس له رفق بركوب الخيل. و أعنف الشيء: أخذه بشدة. يقول عنف، يعنف، عنفا، فهو عنيف، إذا لم يرفق في أمره.[1]

و من خلال هذا التعريف يتبين لنا أن كلمة عنف تحمل عدة معان حيث تدل مرة على قلة الرفق و الشدة كما تعني مرة أخرى.الخرق بالأمر، و التباين في معاني الكلمة أمر طبيعي يتناسب مع الظروف المتغيرة التي يتم فيها السلوك العنيف.

أما في اللغة الفرنسية فكلمة عنف <<violence>> تعود إبستيمولوجيا إلى الكلمة اللاتينية <<violentia>> التي تشير إلى طابع شرس، جموح، و صعب الترويض. و قد جاء في القاموس الفرنسي المعاصر روبار <<le Robert>> :

1 ــ التأثير على فرد ما أو إرغامه على العمل دون إرادته، و ذلك باستعمال القوة أواللجوءإلى التهديد.

2 ــ العنف هو الفعل أو العمل الذي من خلاله يمارس العنف.

3 ــ هو القوة القاهرة للأشياء.

4ــ السيمات العنيفة لفعل ما. والفعل هو (فيولار) <<violare>> فياللاتينية،ويعني العمل بخشونة و العنف أو التدنيس و الانتهاك و المخالفة[2]. و ترتبط كلمة violentiaبكلمة ــ vis ــ و التي تعني القوة الفاعلة و المؤثرة. و من خلال هذه التعريفات اللغوية يتجلى لنا وجود فكرة القوة التي تمارس ضد شيء أو شخص ما، و حسب قاموس(Random House dictionary.)فإن العنف يتضمن ثلاثة مفاهيم هي: الشدة والإيذاء و القوة المادية.[3] و عليه يتجلى لنا أن كلمة عنف ثلاثية الأبعاد، هي قوة التأثير، و إلحاق الضرر بالإضافة إلى القوة المادية التي تمثل الفعل.

و يمكن القول أن هذا التعريف هو تعريف بنائي يعبر عن مكونات العنف الذي يعمل على دفع الفرد للقيام بالعمل أو الفعل رغم إرادته، فالغاية هنا هي تحقيق النتيجة اعتمادا على القوة.

---

[1]أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الأفريقي المصري، لسان العرب، بيروت، دار صادر، المجلد التاسع، 1968، ص 257 ــ 258.

[2]MICHAUD.Y. LA VIOLENCE , édition , que sais-je ,PUF,paris,1988,p03.

[3] MICHAUD .Y , violence et politique,Paris,gallimard,1978p37.

1ـ2ـاصطلاحا:

يعرفه J. Freund "القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين و ممتلكاتهم بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت و التدمير والإخضاع أو الهزيمة.[1]

و قد جاء في تعريف منظمة الصحة العالمية OMS<2002> تعريف شامل: التهديد أو الاستعمال العمدي للقوة الجسدية أو السلطة ضد الشخص نفسه و ضد الآخرين أو ضد مجموعة و التي تتسبب بشكل قوي في إلحاق صدمة، موت، و ضرر سيكولوجي و.تشويه النمو أو الحرمان.[2]

كما عرفته أيضا نفس المنظمة بأنه<< التسبب في إلحاق الضرر بالآخرين بالقتل أو التشويه أو الجرح >>.[3]

أما graver فيعرف العنف على أنه المساس بسلامة الشخص و قد يكون المستهدف جسمه أو قدرته على اتخاذ قرارات مستقلة و يمكن أن يمارس على أشكال الإكراه الفردية أو المؤسسة[4].

والعنف برأي الدكتور مصطفى حجازي <<هو لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع و مع الآخرين حين يحس المرء بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي وحين تترسخ القناعة لديه في الفشل في إقناعهم بالاعتراف بكيانه و قيمته>>.[5]

أما علماء السلوك فيعرفونه على أنه نمط من أنماط السلوك الذي ينبع عن حالة إحباط مصحوب بعلامات التوتر ويحتوي على نية سيئة لإلحاق ضرر مادي
ومعنوي بكائن حي.

و يتضح من التعاريف السابقة أن العنف هو ذلك السلوك المقترن باستخدام القوة الفيزيائية والمانع للمودة، و هو السلوك الموجه من شخص لطرف آخر، كما يقترن بالإكراه وإخضاع طرف لإرادة طرف آخر. و قد أخذت هذه التعاريف بمعنى ضيق للعنف لاينفصل عن المعنى الإبستيمولوجي للكلمة أي استعمال القوة وهنا يمكن إلحاق الفعل العنيف مباشرة بالقوة. و القوة يمكن اعتبارها من جانب آخر على أنها منظمة و مضبوطة تقف أمام العنيفين. أما بعض التعريفات فتحاول أن تخرج مفهوم العنف من دائرته المادية، لتتوسع حدوده أكثر فأكثر و لتشمل البعد المعنوي و الثقافي و الرمزي، وهكذا نجد تعريفARON. R << بأنه فعل يمثل تدخلا خطيرا في حرية الآخر وحرمانه من التفكير والرأي والتقرير تحويله إلى وسيلة أو أداة لتحقيق أهدافه دون أن يعامله كعضو حر كفء.>> [6]

---

[1] فليب برنو و آخرون، المجتمع و العنف، ترجمة الأب إلياس زحلاوي، دمشق، منشورات وزارة الثقافة و الإرشاد القومي. 1975، ص 15

[2] GUSTAVE NICOLAS, F,,psychologie des violences sociales,Iibid,p09.

[3]GRAND DICTIONNAIRE DE LA langue française,Larousse,vol 7,1989 pp 6489-6490.

[4]GILLIOZ, L , définition de la violence ,in www .EUROWRC.org .contribution/2 du 25/12/2002.

[5] مصطفى عمر النير، الأسرة العربية و العنف، معهد الإلمام العربي، عدد83، ص 30.

[6]فليب بارنو و آخرون ، العنف و المجتمع ، مرجع سابق ص152.

و من جهة أخرى فإن هذه المعاني التي أعطيت للعنف فبعل للاهتمام المتزايد بهذه الظاهرة جعلت استعمال المفهوم مرادفا في دلالته لمفهوم العدوان باعتبار أن كل عنف يدل على العدوان وكل عدوان يحمل معنى العنف، و يرجع هذا التطابق إلى صعوبة تحديد معنى دقيق لمفهوم العنف، وفي نفس الوقت نجد أن هناك تباينا بين المفهومين في بعض.التعاريف.

2 ــ تعريف العدوان

يعرفه العالمان T.Rgurr/H.Dgraham <<سلوك يهدف لإحداث جروح للأشخاص أو إتلاف الممتلكات سواء كان جماعيا أو فرديا مهما اختلفت البواعث والمقاصد[1]

أما عبد الرحمن العيسوي فيعرفه <<العدوان عند الإنسان هو محاولة تدمير الغير وممتلكاته.>>[2] ومن جهته ميز جروان السابق في قاموسه الكنز(فرنسي ــ عربي) بين العنف والعدوان فجاء فيه L' agression يقابلها بالغة الفرنسية العدوان و violence يقابلها الشدة و العنف و القوة و الإكراه [3]

2ــ1ــ السلوك العدواني: لقد اتجهت الدراسات التي تعني بسلوك الأفراد فيما بينهم إلى التفاعل في مرحلة أولى محاولة الكشف عن نتائج هذا السلوك الذي قد يتخذ وجهة من الأوجه الثلاثة إما الاقتراب أو النفور أو الانعزال وهذه السلوكات مرتبطة أساسا بطبيعة التفاعل القائم بين الأفراد والجماعات. وقد اتجه الاهتمام إلى السلوك العدواني الذي يكشف عنه الأفراد في هذا التفاعل لما له من تأثيرات على طبيعة العلاقات الاجتماعية ويطرح مشكلة نفسية تعيق مسار مجموعة من العوامل الاجتماعية الوجدانية كالتآلف والوفاق والمحبة والتماسك...

ويعود الفضل في تناول السلوك العدواني بالدراسة إلى ماك دوجل w.Mc.Dogal 1992في كتابه «مقدمة لعلم النفس الاجتماعي» [4] حيث جاءت محاولاته في شكل تأملات نظرية لا تستند إلى الواقع الامبريقي وانتقد كثيرا من قبل بعض العلماء. هكذا توالت المحاولات التي تعبر عن اتجاه فكري يحاول تفسير السلوك العدواني الذي يشكل آنذاك مشكلة نفسية عويصة تعترض العلاقات الاجتماعية وتعقدها نظرا لما لها من تأثيرات سلبية على أنماط السلوكات فيما بين الجماعات والأفراد.

ولم ينته الاهتمام بالسلوك العدواني بالفشل بل تقدمت محاولات أخرى جادة تقدم بها دولارد Dollard وزميلاه -1929- تمثلت في بحث تجريبي للعدوان البشري خاصة بالإحباط والعدوان وتوالت البحوث التي كشفت دقيق عن السلوك العدواني.

والعدوان سلوك ذو وجهين أو بعبارة أخرى ذو شكلين العدوان السوي و العدوان المرضي كما يصفه إيريك فروم [5] أو كما تقدم به .Freud

وشكل الشكل المرضي للعدوان اهتمام كثير من الدارسين لما يحدثه من أذى وهدم للعلاقات فيما بين الأفراد وهو سلاح فتاك للإنسان أو البيئة.

2ــ2ــ الإحباط والعدوان مولدان للعنف:

---

[1] Michaud .Y .la violence. ibid.p7.

[2] عيسوي عبد الرحمن، 1984، سيكولوجية الجنوح، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت، لبنان، ص81..

[3] جروان السابق،الكنز ،قاموس فرنسي عربي،الطبعة الأولى، دار النشر، لبنان،ص14.

[4] معتز سيد عبد الله، بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، المجلد الثالث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2000ص186.

[5] معتز سيد عبد الله، بحوث.نفس المرجع السابق ص187..

يرتبط الإحباط لذا الفرد بتوليد العنف و الإحباط هو «عملية إدراك الفرد لعائق ما يعيق إشباع حاجة له أو توقع حدوث هذا العائق في المستقبل مع تعرض الفرد من جراء ذلك لنوع من أنواع التهديد.».[1]

فعرقلة مسيرة الإنسلن نحو هدف يرغب فيه ويلبي حاجاته تخلق لديه مشاعرا إحباطية ، كما أن فشله في تحقيق رغباته يولد العدوان لديه وبهذا يتناسب العدوان مع حجم الإحباط لدا الفرد.

وكما أشار Dollard وزملاؤه إلى أن حدة ودرجة حقن السلوك العدواني أي شدة الدوافع العدوانية تتباين بشكل مباشر مع درجة الإحباط وترتبط بهذا ثلاث عوامل حاسمة النسبة للسلوك العدواني وهي:

- القيمة التدعيمية، أي أهمية الهدف الذي تم إحباطه.
- درجة التدخل بالاستجابة المحبطة.
- عدد الاستجابات المحبطة المتتالية أي التي حدثت من قبل.[2]

لقد ركز دولارد على الجانب النفسي فقط كعامل لظهور السلوك العواني العنيف تجاه الآخرين . غير أننا نلاحظ أن هناك أسبابا أخرى تتعدى الإحباط النفسي والشعور به، وتتصل بالبيئة الاجتماعية والمادية التي يعيش فيها ويتعلم منها عن طريق التقليد أو المحاكاة، وهي بيئة مؤثرة يكتسب منها الفرد سلوكات تثبت لديه بفعل تكرارها وشدتها.

أما من جهته أنطونيني Fausto Antonini فيقول:«إن كل إحباط يولد توترا عدوانيا وشدة العدوانية تكون موازية ومتناسبة مع شدة الإحباط، تزداد العدوانية مع نمو عناصر الإحباط.

أما العدوانية فتولد عدوانية لاحقة ، بينما التعبير عنها أو تفريغها يخفف من شدتها إما بشكل مؤقت أو بشكل دائم، والوقوف بوجه العدوانية أو صد أفعالها يشكل إحباطا جديدا تنتج عنه عدوانية جديدة موجهة لمصدر الإحباط ويعبر عبها في مختلف أشكال النشاط وأوضاع الوجود[3].

وهكذا توالت الاهتمامات بالعدوان الذي يشكل مصدر اهتمام بالنسبة لعلماء النفس والاجتماع ومازالت الأبحاث والدراسات جارية من أجل الكشف عن مكوناته النفسية والاجتماعية والعوامل البيئية المرتبطة بهما.

---

[1] حنان عبد الحميد العناني، الصحة النفسية للطفل ، دار الفكر للطباعة والنشر عمان الطبعة الثالثة 1998ص 97..

[2] عزت سيد اسماعيل، سيكولوجية الإرهاب وجرائم العنف، منشورات ذات سلاسل الكويت1988.

[3] Antonini, F , L'homme furieux , Paris, Hachette 1970P196.197

3ـ مقاربات العنف:

لقد تعددت المقاربات النظرية التي تناولت بالدراسة موضوع العنف و حاولت تحديد طبيعته بتعدد الزوايا التي تنظر منها إليه هذه النظريات، كما اختلفت فيما بينها باختلاف التوجهات الفكرية، و نظرا لأن العنف ظاهرة متعددة الأوجه و متعددة المظاهر فقد تناولتها مختلف العلوم الإنسانية و الاجتماعية من زوايا مختلفة.

يتميز السلوك الإنساني و الجماعي حسب كل الثقافات و منذ فجر الإنسانية بانتشار العنف واتصاله بحياته و هكذا لا يزال يشكل نقطة جدال مشترك بين مختلف النظريات و سنتناول تقديم بعض هذه النظريات الرئيسية التي تناولت العنف بوجه عام.

3ـ1ـ النظرية الإيتولوجيةأو ما يعرف بنظرية السلالات (العصبيةالبيولوجية) [1]:

لقد بادرت النظرية الإيتيولوجية بتوضيع الأسس البيولوجية للسلوك العنيف عند الحيوان و هذا ما تقدم به العالم Conrad Lorenz (1966) و الذي يقر على أن هناك غريزة العدوان في شكل قوة داخلية يتم صرفها بطريقة أو بأخرى و تقف هذه النظرية على رؤية بيوديناميةمنعزلة عن المثيرات الخارجية، فهي ترتبط قبل كل شيء بالطاقة الداخلية و ليس بالمثيرات الخارجية.

وحسب العالم Conrad Lorenz فإن غريزة العدوان ترتبط بواقع داخلي خاص يعبر عنه في شكل حاجة بيولوجية و يوجه سلوك العدوان في بادئ الأمر إلى أعضاء نفس النوع حيث تقر هذه المدرسة بأن السلوك العدواني العنيف ، هو ناتج عن سلوك غريزي، و أن العنف الذي نلاحظه حولنا هو تعبير حتمي لا مفر منه لهذا الدافع الغريزي[2]. لقد حاول أصحاب هذه النظرية البيولوجية العصبة تطبيق هذا على السلوك الإنساني ، و حاولوا ربط العلاقة بين الميكانيزمات البيولوجية العصبية و سلوكات العدوان، و قد بينت دراسة تأثير خلل اللوزتين (lésion) عند الإنسان و عند الحيوان في التقليص من احتمال ظهور رد فعل عدواني، و في الوقت الحاضر فقد زاد اهتمام أصحاب هذه النظرية بالتفاعلات بين عناصر عديدة من البيئة العصبية مثل دور الهرمونات في نظام التحويل العصبي وتغيير السلوك ، و إذا كانت النظرية العصبية البيولوجية neurobiologique ترد منابع العدوان عند الإنسان إلى عوامل بيولوجية ، فإنه لا يمكن التسليم بهذا العامل وحده في إثارة العدوان عند الإنسان لأن طبيعة التنشيط الهرموني يتوقف حسب طبيعة و نوع العدوان فيؤدي مرة إلى التضخيم ومرة أخرى إلى التثبيط ، و بهذا فإن الاختلافات الواضحة في طبيعة السلوك العدواني عند مختلف الشعوب و بين مختلف الأجيال تؤكد على أن العدوان ليس باستعداد بيولوجي محدد مسبقا و لكن سلوك ناتج عن عوامل متعددة تتمثل في التعلم ، الخبرة ، المجال الاجتماعي والموقف الذي يتم فيه هذا السلوك.

---

[1] Gustave Nicolas, F, Psychologie des violences sociales, ibid., p13-17

[2] عزت سيد إسماعيل ، سيكولوجية الإرهاب وجرائم العنف، منشورات ذات سلاسل الكويت، 1988،ص28.

وهكذا لا يمكن أن نسلم بسهولة في كون الأسباب الفيزيولوجية وحدها مسؤولة عن السلوكات العنيفة عند الإنسان، و أنها توجه سلوكاته ، و قد أعطت هذه النظرية الأولوية في ظهور السلوك العنيف للفطرة و ألغت بذلك كل أثر لما هو مكتسب من البيئة ، و إذا سلمنا بأن الأسباب العضوية تتدخل في إحداث السلوك و توجيهه فإن الأسباب الاجتماعية تشكل منبعا للتأثير على السلوك وتوجيهه، فالبيئة الأسرية التي شكلت موضوع الكثير من الدراسات تعد من أكثر البيئات تأثيرا على سلوكات الطفل وتوجيهها كما تشكل العلاقات الاجتماعية الأخرى بالنسبة للطفل رصيدا مؤثرا في اتجاهاته فكم من الأمثلة على توائم حقيقية Monozygotes تباينت سلوكاتهم و تصرفاتهم في بيئة واحدة فإذا كانت للعوامل الوراثية دخلا في ظهور أو عدم ظهور السلوك العنيف ، فكيف نفسر اختلاف هذا السلوك عند التوأمين ؟ فالدور الذي تقوم به التربية عن طريق تأثيرات السلوك و تأثرها عامل قوي لتوجيه السلوك، و هذا لا يعني أننا نلغي دور العوامل الفيزيولوجية و الوراثية بل على العكس نقر بها و لكن لا نهمل العوامل الاجتماعية و تأثير البيئة التي يعيش فيها الفرد و التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها، فالوراثة تعد بمثابة الأرض الخصبة لظهور سلوك معين إذا توفرت الظروف أو العوامل المثيرة سواءا كانت داخلية نفسية كانفعالات الفرد وطبيعة شخصيته أو مثيرات خارجية من البيئة التي يتفاعل معها الفرد، ولكن في غياب هذه المثيرات تبقى هذه العوامل كامنة و يمكن أن لا تظهر على الإطلاق.

3ـ2ـ المقاربة النفسية:[1]

و تظم مختلف التوجهات التي ترجع العنف أو حدوث السلوك العنيف و العدواني إلى العمليات النفسية psychique و من بين هذه العوامل التي لها تأثير على السلوك العدواني نبرز دور ثلاثة عوامل أساسية:

1 ـ سمات الشخصية.

2 ـ حالات الانفعال و العنف.

3 ـ الاضطرابات المرضية troubles pathologiques المعبرة عن العنف.

3ـ2ـ1ـ السمات الشخصية:

لقد ركزت الدراسات النفسية على أن السمات المتعلقة بالشخصية caractéristiques de la personnalité المسؤولة عن السلوك العدواني، نلخصها في اتجاهين يقومان على إبراز طريقة التأثير، الأولى و تمثل نظرية التحليل النفسي القائمة على تفسير الشخصية على أنها عبارة عن واقع أو حقيقة صراعية بين أنظمة أو سيرورة دينامية تدفع الطاقة النفسية في اتجاهات متعاكسة و من بينها النزوات التي هي موجهة نحو التدمير الذاتي أو نحو تدمير الآخرين Freud (1915) و تعرف باسم نزوات الموت Thanatos و بهذا فإن العدوان هو الشكل الذي تأخذه نزوة الموت عندما تكون موجهة نحو الذات أو نحو الآخرين ، أما بعض اتجاهات التحليل النفسي فتعارض ما جاء به Freud حيث ذهب هؤلاء إلى أن العدوان لا يمكن مرده فقط إلى ما تعبر عنه نزوة الموت لأن الميل إلى العدوان ليس فقط ناتج عن النزوات و لكن له اتصال بالأنا و يمكن أن يلعب دور مكيف للواقع الخارجي،[2] و بهذا يمثل العدوان رد فعل للإحباط. و الإحباط هو <<عملية تتضمن إدراك الفرد لعائق ما يعوق إشباع حاجات له أو توقع حدوث هذا العائق في المستقبل، مع تعرض الفرد من جراء ذلك لنوع من أنواع التهديد >>[3] و بعبارة أخرى هو: << عرقلة مسيرة الكائن إلى هدف سواء كان سعيه للهدف عن وعي أو لا وعي..>>[4]

---

[1] Gustave –Nicolas, f, Psychologie des violences sociales, ibid., 2003

[2] Winnicott d.w.1964, processus de maturation chez l enfant, ed, Payot, p97.

[3] عبد الحميد العناني، الصحة النفسية للطفل، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، ط3، 1997، ص97

[4] خير الله عصار، مبادئ علم النفس الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1984، ص58

و الإحباط يتولد لدى الفرد عن فشل في تحقيق إشباع حاجاته و ينظم إلى أصحاب هذه النظرية j.dollied و الذي يقر بأن العدوان هو رد الفعل الأول للإحباط و الإحباط في نظر Y. MICHAUD هو حالة الفرد الذي تكون الاستجابات المناسبة للمثيرات لديه ممنوعة [...] و يوجه العدوان مباشرة نحو مصدر الإحباط ، و إذا أصابها التثبيط، فإنه ينتج عنه مشتقات العدوان أو العدوان الذاتي أو الموجه نحو الذات (auto agression)

و بالإضافة إلى تغيرات التحليل النفسي حاولت مختلف المقاربات النفسية ربط علاقة بين مظاهر العنف الخاصة و سمات الشخصية و من تم فقد قدم مفهوم الشخصية المجرمة، أو ما يعرف بنظرية النواة المركزية للشخصية المجرمة[1]

و هي النظرية الأولى التي أكدت على أن بعض سيمات الشخصية هي من العوامل المساعدة على الإقدام على الفعل الإجرامي مثل الأنانية ، آلا مبالاة نحو المواقف العاطفية و هذا ما أدى إلى إنجاز استمارة و سلالم échelles لتشخيص الشخصية المجرمة، التي تتضمن بعض السمات مثل عدم التحكم الذاتي ، العدوانية ، عدم التسامح نحو الإحباط.

3ـ2ـ2ـ حالات الانفعال و العنف:

إذا كانت نظرية سمات الشخصية قد أثارت تحفظا لدى البعض و النقد لدى البعض الآخر فإن أبحاثا أخرى نظرت إلى الظروف النفسية المحيطة بالمواقف التي يصدر فيها السلوك العنيف و أولت أهمية خاصة لحالات الانفعال منها خاصة المواقف التي توحي لدى الفرد بالتهديد بالوحدة الجسدية أو النفسية ، وهذه الانفعالات ترمي إلى التخلص من التجربة العاطفية غير المستحبة عن طريق إصدار سلوكات قادرة على وضع حد لهذه التجربة ،كما تقدم بها karli(1987) <<الانفعالémotion aversive يؤدي وظيفة وساطة حيوية بين الظروف المتغيرة للبيئة و الاستجابات التكيفية و التي تعكس تفسيرا لهذه الظروف على قاعدة الأثر الذي تركه تاريخ الحياة الشخصية في عقل الفرد.

3ـ3ـ نظريات الإجرامthéories criminologiques

تنطلق نظرية الإجرام من تصنيف الأفعال التي يمنعها القانون ويعاقب عليها المجتمع كالجرائم ومثالها القتل ،وقد تطورت نظريات الإجرام في اتجاهات مختلفة نقدم منها اتجاهين.

3ـ3ـ1ـ نظرية الرجل المجرم (الجنائي) l' homme criminel لصاحبها (lambroso).[2]

يؤكد فيها على العلاقة بين الخصائص الجسمية physique و التشريحية و الإجرام و قد كان Cesar lombroso[3] أستاذا للطب الشرعي العصبي بجامعةpavia و طبيبا في الجيش الإيطالي حيث قام بتشريح عدة جثث لمجرمين أبرزها جثة قاطع الطريق المدعو villella من جنوب إيطاليا انتهى به

[1]PINATEL, J, (1975).trait de droit pénal et de criminologie t.3. la criminologie .paris. Dalloz ma édition ,p85

[2] Gustave –Nicolas, f, Psychologie des violences sociales, ibid, p 23.

[3]عبد الرحمن عيسوي، مبحث الجريمة، دراسة في تفسير الجريمة و الوقاية منها، دار النهضة العربية، بيروت، 1992، ص38.

الأمر إلى التقرير من خلال ما لاحظه على الجثة بأن المجرم وحش بدائي تتجلى فيه بطريقة الوراثة خصائص تعود إلى ما قبل التاريخ الإنساني ، و لذلك أطلق على هذا الوحش اسم<< الإنسان المجرم >> و فيما بعد أصبح عنوانا لمؤلفه الذي ظهر عام 1876.[1] و هو يؤكد أن المجرم هو المجرم بالفطرة حيث تدفعه إلى الجريمة وذلك عن طريق التفاعل الذي يحدث بين الفطرة و شخصية المجرم . و من هنا اعتبر لمبروزو أن المجرم يرث الصفات الجسمية كما يرث الصفات السيكولوجية ، و هكذا تعيد المدرسة الوظيفية ، التي يتزعمها لمبروزو إلى الوراثة مكانتها في تفسير الإجرام. [2]

و على الرغم من أن لمبروزو عدد في أسباب الجريمة إلى أن اهتمامه كان مركزا حول الأسباب الفيزيولوجية، و حسب رأيه فإن الأسباب العضوية تتدخل في أسباب لسلوك الإجرامي بنسبة 35% أو 45% [3] لقد أثارت نظرية لمبروزو عدة انتقادات لاذعة لما أكد عليه فيما تقدم به بخصوص الرجل المجرم ، خاصة و أنه أهمل عوامل أخرى لها قيمتها في ظهور السلوك الإجرامي، منها خاصة العوامل البيئية، وتقود هذه الانتقادات المدرسة الإيطالية الحديثة و التي يتزعمها أحد تلامذة لمبروزو، و هو الإيطالي enrico ferri و الذي لخص العوامل التي تتدخل في حدوث الجريمة في كتاب تحت عنوان (علم الاجتماع الجنائي،1884)، في العوامل التالية:

1 ــ العوامل الطبيعية و الجغرافية: (مناخ، موقع، جنس).

2 ــ العوامل الأنثروبولوجية: (سن، نوع ، خصائص عضوية).

3 ــ العوامل الاجتماعية: (كثافة السكان، العادات، النظم السياسية، الظروف الاقتصادية).

و تضافر هذه العوامل يعد السب في ظهور العديد من الجرائم.[4]

3ــ3ــ2ــ نظرية العوامل المساعدة على الإجرام les facteurs criminogène

و عكس النظرية الأولى تؤكد هذه النظرية على العوامل المساعدة على الإجرام و هكذا أثبتت العلاقة بين عنف الإجرام و الانحراف و من جهتهما أكد كل من[gohfredson et hirschi(1990)].[5]

على العلاقة بين الانحراف العنيف و الانحراف العام و تناولت هذه النظرية العلاقة بين الجريمة و الانحراف من زوايا متعددة ترتبط أساسا بنمط خاص من الحياة.

و هكذا قدمت نظريات الإجرام توضيحا آخر لفهم السلوك الإجرامي حيث اعترفت بتداخل العوامل و تشابك تأثيراتها و منها العوامل النفسية و العوامل الاجتماعية، و بهذا فتحت الطريق لمقاربات أخرى تأخذ بعين الاعتبار بعض هذه العوامل بغية الوصول إلى تفسير علمي و دقيق لهذا السلوك.

---

[1] رمسيس بنهام، علم الإجرام، منشأة المعارف ، الإسكندرية،1976 ، ص.42.

[2] عمر السعيد رمضان، دروس في علم الإجرام و العقاب، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1971، ص16. عبد الرحمن.

[3] عبد الرحمن عيسوي، مرجع سابق ، 1982، ص41.

[4] عبد الرحمن عيسوي،مبحث الجريمة، مرجع سابق ص 41.

[5] Gustave –Nicolas, f, Psychologie des violences sociales , ibid, p25.

تبتعد النظرية النفسية بما قدمته عن العنف أو تهمل تأثيرات البيئة الاجتماعية والمادية و التي أكد على دورها الكثير من الباحثين في إثارة السلوك العنيف عند الشخص ، فالمثيرات الخارجية الناتجة عن البيئتين الاجتماعية و المادية تشكل الدافع الرئيسي للسلوك عند الإنسان و الحيوان على حد السواء، و يكون بذلك الفرد فاعلا و متفاعلا في محيطه الذي يسعى إلى المحافظة على التكيف معه ، فالتواصل القائم بين الفرد و محيطه على التبادل في معاني و دلالات يشكل منبعا رئيسيا للتفاعل الاجتماعي و الذي يمثل مجموع القوى التي تحدد سلوك الفرد و الجماعة ، و في مستوى هذه العلاقة تظهر أشكال من الصراعات تؤثر في هذه القوى المشكلة للعلاقات الاجتماعية ، و تصرف هذه الطاقة على مستويين إما أن تكون مدمرة لهذه العلاقات في شكل قوى سلبية (عنف) مؤذية للغير و إما أن يكون التفاعل ايجابيا يتميز بالوفاق ويساعد على التماسك .

و هكذا تنشأ حالات الانفعال في العلاقات و تكون منبعا لسلوكات عنيفة ناتجة على تفاعل الفرد مع محيطه ، و تبقى هذه الطاقة في حالة كمون ما دام الفرد لم يقدم على عملية تواصلية ، إلى أن تثيرها مواقف مشابهة توقظ انفعالات الشخص في شكل عنف يوجهه لتلك المواقف المتسببة في إثارتها، و من هنا تتكون أشكال العنف الذي يمارسه الشخص في علاقاته الإجتماعيةو التفاعلية مع محيطه و تنمو معه استجابات تتدعم في كل موقف مع المواقف العنيفة والتي تتسبب في تشكيل هذا السلوك.

و منه لا يمكن الجزم بأن العنف الصادر عن الفرد أو عن مختلف فئات المجتمع هو ذاتي ونفسي إي مصدره أو سببه الفرد و حالات الانفعال و الحالات المرضية للفرد بمعزل عن عوامل أخرى على درجة عالية من الأهمية و التي تعتبرا جزءا لا يتجزأ من محيط الفرد.

3ـ4ـ المقاربة النفسية الاجتماعية:

لا تعتمد هذه المقاربة على نمط معين لمعالجة العنف و تفسيره، و لكن هناك عدة اتجاهات ترتكز كل واحدة منها على عوامل تبدو في نظرها مسؤولة عن العنف ، وهناك ثلاثة اتجاهات تبدو لنا أقرب إلى العوامل التي تساعد على ظهور العنف، خاصة و أنها تأخذ بعين الاعتبار التنشئة الاجتماعية و قوة تأثير عنصر التعلم في عملية التوافق الاجتماعي و الامتثالية و أخيرا العملية الاجتماعية المعرفية processus socio cognitifs علما أن النظريات النفسية الاجتماعية تشير كلها إلى الوسط ، الظروف ، و الموقف، و السيرورات العلائقية، كمنطلق لتفسير السلوكات العدوانية أو على أنها عوامل تساعد على ظهور السلوك العدواني.

و منذ ظهور علم النفس الاجتماعي يذهب[1] Gabriel tarde (1890) في تفسير الإجرام إلى كون السلوك يخضع للعادات و التقاليد الخاصة بكل وسط. و باعتبار العلاقات الاجتماعية علاقات مبنية أساسا على التقليد، ذهب T Gabriel. إلى دراسة سلوك المجرمين على ضوء التشابه القائم على

[1] Gustave –Nicolas, f, Psychologie des violences sociales, ibid., p26

التقليد خاصة فيما يميزهم من خصائص مشتركة من وشم ، نمط المجتمع و المصطلحات المستعملة فيما بينهم.

فحدوث السلوك العنيف يرتكز حسب أصحاب هذا الاتجاه إلى فكرة التقليد، حيث يلجأ الصغير إلى تقليد الكبير و من هنا يكون العنف ــ عادة متعلمة ــ كلما زاد الفرد في ممارسة العنف دعمت هذه العادة و التقليد في الوسط الذي يعيش فيه ، كالأسرة ، المدرسة....أو تقليده لنماذج تبث له عن طريق وسائل اتصال خاصة ، و عادة العنف هذه تتكون في الفرد منذ وقت مبكر من خلال العلاقات الشخصية، فالفرد المجرم لم يولد كذلك و إنما الظروف الاجتماعية المحيطة به هي التي جعلته عنصرا مجرما عن طريق عدوى الإجرام .

و يرتكز تارد على ثلاث عمليات كبرى هي : التكرار ، التعارض و التوافق ، كما يؤكد انتقال النماذج السلوكية من الأعلى إلى الأدنى عند التقليد أي من الكبير إلى الطفل الصغير ، و المحكوم يقلد الحاكم . و هكذا اهتمت الدراسات النفسية و الاجتماعية بالإطار الشامل الذي يؤدي إلى السلوك العنيف عند الفرد أو الجماعة.

و من تم فإن هناك أسباب عديدة تؤدي إلى حدوث العنف لدى الأطفال كالطريقة التي تتبع أثناء تنشئتهم الاجتماعية ، و هناك العديد من الدراسات التي اعتبرت الأسرة من البيئات الأكثر تأثيرا على المجرى ألنمائي للأطفال و تكون اتجاهاتهم كما تكون إطارا للاستجابات الأولى للطفل. فإذا كانت الطريقة التي تتبعها الأسرة في تربية أطفالها سوية مالت شخصية الفرد إلى التقويم ، فلا تتعارض مع ما يحكم عليه المجتمع و إن كانت غير ذلك أدى بالضرورة إلى حدوث توترات في الحياة الأسرية و الاجتماعية عموما وبالتالي تجنح شخصية الفرد إلى السلوك السيئ و بالتالي الانحراف على كل ما هو أخلاقي فاضل في نظر المجتمع وسلوكه العنيف هو انتقام من مجتمعه الذي تسبب له في عرقلة طموحاته الإنسانية و يميل الفرد بذلك للأنانية و يضرب عرض الحائط مشاعر الآخرين لأن الاهتمام بها هو درب من دروب الضعف ، و يصبح في نظره اللجوء للعنف صورة من صور إثبات الذات و الوجود. << و يبدأ المنحرف بتجربة هذا المنهج ،فإذا نجح فيه عممه ومال إلى الإتيان بالسلوك العنيف على طول الخط>>[1] وتعتبر نظرية التعلم الاجتماعي التي أتى بها العالم"ألبرت بندورة" أحد الرموز الأساسية لنظرية التعلم الاجتماعي وأحد رواد تعديل السلوك خاصة الستوك العدواني ، من أحدث النظريات التي ظهرت في علم النفس الحديث، وتقع هذه النظرية في المفصل بين السلوكية والمعرفية،وتقدم رؤية شاملة حول التعلمات[2].

[1] عبد الرحمن العيسوي،الإرشاد النفسي، دار الفكر الجامعي 1999ص18.

[2] GONACHi , D , la théorie de l apprentissage .social, www. Lagon.net /,ag.

4ـ أنماط العنف:

4ـ1ـ العنف الفردي:

العنف ظاهرة تمس الفرد بالدرجة الأولى كما يمكن أن تمس جماعة ما عن طريق تلقي العنف أو ممارسته هي على غيرها و في جميع الحالات فإن تأثير العنف يقع على الفرد أولا فالخوف الذي يشعر به الفرد و القلق الذي يعيشه ، هي حالات يعيشها الفرد تجنبا للعنف الظاهر و الذي قد يعبر عنه عن طريق سلوكات عنيفة معبرة كالصراخ، الغضب و التكبر.أما إذا بقي هذا الإحساس داخليا فيمكن أن يعبر عنه بالعنف الداخلي أو الباطن الذي يعيشه الفرد دون سواه من الأشخاص المحيطين به إلى أن يجد مخرجا للتعبير عنه و هو عنف قابل للانفجار ، و يعيش حالة التوتر و تبقى دفينة في نفس الفرد و يكون العنف سريع الاندلاع. و بهذا يتحقق الارتباط بين الفرد و العنف الكامن فيه ليعبر عن صورة متواطئة بين شخصية الفرد و العنف الكامن. نحب الزعامة و السيطرة و الشغف بالقوة و المخاطرة... لهذا الترابط للعلاقة بين العنف و الفرد، فقد أطلق علماء الأنثروبولوجيا<<العلاقة بالقدر>>[1].

فالجهاز النفسي للفرد يتكون على هذا الشكل و يتضمن مجموعة من الطاقات يجد العنف فيها صدى. و من هنا فالعنف الفردي هو إنتاج فردي و صاحبه يتميز بصفات تدفعه إلى العنف كلما سمحت له الظروف بذلك.[2]

و العنف هو صورة الأنا و الأنانية في الفرد و أن العلاقة بينما مضطردة ، فكلما زادت الأنا كان العنف هناك...فالزندقة و التهجم و إهانة الشخصية، كلها عوامل تذكي الأنا العدوانية عند الفرد و تزيد من حساسيتها. ويمكن تقديم فئة هؤلاء الأشخاص الذين يميلون إلى هذا السلوك إلى:

ـ فئة المتطرفين: أشخاص شكل العنف لديهم_ جزءا أساسيا من سلوكاتهم بسبب تحقيق أهدافهم في الحياة .

ـ فئة الخلق المتسلط: و يتصفون بالشخصية السادومازوشية sado masochiste معجبون بالسلطة و يريدون الإخضاع لها. كما نجد هذه الفئة من الانتحاريين الذين تناولهم دوركايم في دراسته لظاهرة الانتحار الذي هو شكل من أشكال العنف الذاتي،و يقبلون عليه و هم في أشد الانجذاب إليه دون تفكير[3]

4ـ2ـ العنف الجماعي:

و يتضمن الأشكال المنظمة للعنف، الاقتصادية و السياسية و الاجتماعية، و عندما نتحدث عن العنف الجماعي فإنه لا نقصد بالتحديد الأشخاص المتورطين بل نقصد أكثر البنية التي من خلالها يتم

---

[1] مجموعة أخصائيين، المجتمع و العنف، ط2، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، 1985.ص22.

[2] Michaud, Y ,la violence .que sais- je. Puf.2eme édition, 1988. p.54.

[3] جمال معتوق،وجوه من العنف ضد النساء خارج بيوتهن، أطروحة ماجستير، جامعة الجزائر، 1992.1993.ص28..

التعبير عن العنف. و من هنا يبدو لنا العنف الذي تمارسه بعض الجماعات المنظمة، و على خلاف العنف الفردي فإن العنف الجماعي تنمو الدافعية إليه من خلال تفاعل العديد من العوامل الاقتصادية و الاجتماعية و النفسية، و تكون هذه العوامل راسخة و بارزة في أذهان المشتركين في العنف الجماعي و يعملون على التعبير عنه. و من جهته يرى j.c.chenais في كتابه <<تاريخ العنف >> العنف الشعبيpublique مثل الحروب، الإرهاب، العصيان المدني، الإضرابات، و العنف الخاص مثل الإجرام، الانتحار و الحوادث و يتضمن هذا التقييم جزئيا العنف الجماعي و لعنف الفردي .

و يتفق بعض العلماء في أن الإحباط وحده لا يؤدي بصفة مطلقة إلى عنف جماعي و إنما يعمل على تسهيل حدوث العنف الجماعي كما يذهب أمثال العالم marmor إلى القول أن ترابط بين المتغيرات الاجتماعية و الاقتصادية في حدوث هذا النوع من العنف[1].

5ـ تصنيفات العنف:

لقد اهتمت الدراسات التي تناولت العنف عما إذا كانت السلوكات و الأفعال العنيفة مكتسبة أم فطرية، و هكذا انقسمت الآراء فمنهم من ألغى كل أثر لما هو فطري في حين راح البعض للتأكيد على كون العنف هو فطري بالولادة ، و من هنا تم تصنيف العنف إلى ما يلي:

5ـ1ـ العنف الفطري

لقد أكدت بعض النظريات و أقرت أن السلوك العنيف هو سلوك فطري يولد مع الإنسان ومن دعاة هذا الاتجاه لمبروزو القائل بالمجرم بالولادة و معناه أن العنف سلوك فطري عند بعض الناس إذ يولدون و هم مزودون بخصائص شخصية معينة تتضمن ميولات إجرامية و عدوانية [2]

و المجرم الحقيقي في نظر لمبروزو هو المجرم بالفطرة، و هذا ما تبنته المدرسة الإيطالية و التي ظهرت في منتصف القرن19التاسع عشر و أطلق عليها المدرسة الوضعية الإيطالية

و كما اعتبر لمبروزو الصفات الجسمانية موروثة فقد أقر أيضا أن الصفات السيكولوجية أيضا موروثة.[3]

و الجدير بالملاحظة أن العنف عادة متعلمة أو مكتسبة تنتج عن طريق الممارسة وهو سلوك لا يورث فالشخص الذي لا يدرب على الجريمة لا يبتدع سلوكا إجراميا، ومن هنا لا يمكن أن نعطي الأولوية لنشأة العنف للعامل الفطري ، فهناك من الظروف والعوامل ما يؤكد عكس هذا، فقد جاءت بعض الآراء لتلغي كل ما هو فطري في الإنسان بخصوص السلوك العنيف و أولت أهمية كبرى لما هو مكتسب، و بهذا يكون للبيئة دور فعال في نشأة العنف عن طريق التقليد و ما يتعلمه الإنسان من البيئة المحيطة به.

---

[1] Gustav –Nicola, F, psychologie des violences sociales, ibid., p 11

[2] فوزية عبد الستار، مبادئ علم الإجرام و العقاب،(1985)، دار النهضة العربية، بيروت، ط5، ص38، ص40

[3] عبد الرحمن عيسوي، مبحث الجريمة دراسة في تفسير الجريمة و الوقاية منها.

5ـ2ـ العنف المكتسب:

إذا كان فرويد و أتباعه يعتبرون العنف استجابة طبيعية لدى الأفراد و سلوك يرثه الأطفال ويستند إلى غريزة حب البقاء و المحافظة على النوع ، فإن هناك من ينفي كل أثر لما هو غريزي ويسارع إلى تأكيد الجانب المكتسب من العنف و طابعه الاجتماعي و هو سلوك مكتسب من الوسط الاجتماعي و خاصة أصحاب النظرية السلوكية الاجتماعية أمثال(A .bandura) [1]، من خلال التجارب الحياتية السابقة، و أن معظم سلوك البشر متعلم عن طريق الملاحظة بالصدفة أو القصد و لا يكون التعزيز عن طريق تكرار السلوك الملاحظ من قبل الشخص عن طريق ملاحظة تكراره من مصدر السلوك أو النموذج الملاحظ فالتعرض المتكرر لمشاهد العنف على الشاشة يدفع الأطفال إلى التصرف بعنف و عدوانية و تكرارها يؤدي إلى تطورها إضافة إلى مؤثرات البيت و المجتمع واستعدادات الفرد.

6ـ أشكال العنف:

لقد تعددت الآراء و تباينت فيما يتعلق بأشكال العنف، فمنهم من يرى بأن أشكال العنف هو العنف الفردي و العنف الجماعي. في حين يذهب البعض لاعتبارها نمطا للعنف، و إذا ما تمعنا في تعاريف العنف المختلفة فيمكننا أن نميز بين ثلاث أشكال من العنف هي:

6ـ1 ـ العنف الجسدي:

على ضوء ما جاء في قاموس <<روبار>>فالعنف الجسدي هو كل فعل فيه أذى و تعدي ، ويكون التعدي باستعمال القوة العضلية كما أنه يعني الظلم و الاضطهاد الموجه من شخص لآخر باستخدام القسوة في المعاملة و العقاب الجسدي[2] .

و من هنا فالعنف الجسدي هو استعمال القوة العضلية وحدها أو مستعينا بوسيلة أخرى كالسيوف، و السكاكين، الحجارة، الرماح....و هدفه هو إيذاء الآخر عن طريق الإصابة الجسمانية عند الضحية. فالعنف الجسدي هو التسبب في الجروح أو الكسور أو الحرق...، نتيجة الرفس أو اللطم..[3]

و قد أخذ <<جو لافو >> بهذا المعنى للعنف و يقلص تعريفه للعنف إلى حدود العنف الجسدي[4]

و العنف الجسدي هو أحد الأشكال الأكثر انتشارا في الدول العربية و الغربية على حد سواء ويمارس على كل الفئات و الأعمار.

---

[1] الزيات فتحي مصطفى، سيكولوجية التعليم، دار النشر للجامعات، ط1، ص93..

[2] Dictionnaire le robert. 1966 p818

[3] مطاوع محمد بركات، *العدوان و العنف في الأسرة، مجلة الأحرار*، ص21، العدد795، أكتوبر، 2000.

[4] فريق من الأخصائيين، المجتمع و العنف، ، ترجمة الأب إلياس الزرحلاوي، المؤسسة الجامعية لدراسات و النشر و التوزيع، الطبعة الثالثة،1985، ص141.

6ـ2ـ العنف المعنوي:

إن تناول ما جاء في بعض التعاريف حول العنف يبين أن بعضها يؤكد ليس على الجانب المادي للعنف بل على الجانب المعنوي ، وحسب العالم <<رمون>> <<Raymond>> ندعو عنفا كل مبادرة تتدخل بصورة خطيرة في حرية الآخر، و تحاول أن تحرمه من حرية التفكير و الرأي والتقدير، وتنتهي خصوصا بتحويل الآخر وسيلة أ، أداة من مشروع يمتصه و يكتنفه دون أن يعامله كعضو حر و كفء.[1]

و من خلال هذا التعريف يتجلى لنا بوضوح أن العنف المعنوي هو كل تعدي شفوي أو حركي في صورة شتم، سب، تجريح و إهانة، حركات استفزازية للآخرين، و بهذا المعنى تكون تأثيراته أكثر شدة على الجانب النفسي و تحتاج الضحية عندئذ إلى وقت طويل للتخلص منها و بمساعدة أكثر تركيزا و العنف هو الإيذاء باليد أو اللسان أو الفعل أو الكلمة و هو التصادم مع الآخرين.

[1] المجتمع و العنف، فريق من الأخصائيين، ترجمة الأب إلياس الزرحلاوي، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، الطبعة الثالثة،1985، ص154.

الفصل الثاني

الأبعاد النفسية والإجتماعية للعنف في الوسط المدرسي

- تعريف العنف المدرسي.
- أشكاله، مصادره وأسبابه.
- العوامل النفسية والأسرية للعنف عند التلميذ.

تمهيد:

يعد العنف في الوسط المدرسي من الظواهر الأكثر انتشارا بين المجتمعات و الدول و على الرغم من أن موضوع العنف المدرسي أصبح من مواضيع الساعة إلا أنه يشكل ظاهرة قديمة لم تحض بالاهتمام إلا خلال السنوات الأخيرة حيث التف الاهتمام (الدارسين و الحكومات) حول هذه الظاهرة الخطيرة التي استفحلت داخل المدارس و الثانويات و التي شكلت موضع الملتقى الدولي الثاني بعد ملتقى باريس في 2001 بكب Quebec عام 2003و قبل الثالث و الرابع بر يودي جانيرو eio de Janeiro و إنجلترا و هدا يعبر عن تحسيس المجتمع لظاهرة أخذت بعدا يبعث عن القلق وهذا الملتقى في حد ذاته يمثل إشكالية عالمية على الرغم من عدم تساوي انتشاره أمام الدول و المجتمعات [1] .

و حتى داخل المجتمع الواحد وعلى الرغم من دور المدرسة و التربية الذي بدا في نظر الكثير اتجاه السلوك الإنساني دورا يسعى إلى ترقيته والسمو به إلى مثل تتقاسمها بعض المجتمعات في حين يراهن البعض الآخر على فلسفات تتحكم في الميولات و تسعى بواسل الضبط الاجتماعي التي تشكل الفرد على نحو يرضى عنه المجتمع، و أمام هذا التباين في فلسفات التربية التي عاشت و عمرت عبر العصور و وجهت النظم التربوية التي سارت عليها المجتمعات الإنسانية إلا أن شمولية ظاهرة العنف المدرسي لكل تقريبا دول العالم وقدمه يجعلنا ننكب حول هذه الظاهرة الخطيرة، فبعده العالمي واتساع رقعته يدفعنا بالضرورة إلى رصد عوامله ومن ثم معرفة تأثيراته على جوانب تتعلق بالفرد والمجتمع ومؤسسة التعليم والأسرة،ويوميات المعلم غير خالية من مظاهر العنف داخل القسم أو من سلوكات تغير من نظام الفصل المعتاد. وعندما نطرح على المعلم أو الأستاذ سؤال يتعلق بتسيير القسم فإن جوابه دائما يتضمن عبارات حوادث،صراعات يكون أبطالها في كثير من الأحيان الأستاذ و التلميذ وفي بعض الأحيان التلميذ و التلميذ. وهكذا كان الاهتمام بهذه الظاهرة الخطيرة في مطلع القرن العشرين نتيجة تطور نظريات علم النفس المختلفة والدراسات حول الطبيعة البشرية وكذا تطور العلوم الإنسانية بشكل عام، ونمو الوعي بأهمية مراحل الطفولة المستقبلية.بالإضافة إلى ظهور مؤسسات وحركات عالمية تدافع عن حقوق الإنسان والطفل وتصونها.

[1] Debarbieux,E, la violence a l'école, ibid,p27

1ــ تعريف العنف المدرسي:

كلمة أسفنجية حاول الباحثون والخبراء من خلال استعمال هذا المفهوم للتعبير ووصف مجموعة من الأحداث والأفعال والسلوكات ويبقى الاختلاف قائما حول هذا المفهوم خاصة وأن هذه الصعوبة تمكن من تحديد المفهوم الذي يقف على الجوانب التالية:

- العديد من الدول لا ينص قانونها على أغلب السلوكات العنيفة.
- يرتبط مفهوم العنف بالأطر الاجتماعية و القانونية والسياسية والثقافية.

ويعرفه أيضا الأستاذ الدكتور أحمد حويتي:<< هو مجموع السلوك غير المقبول اجتماعيا بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة و يؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي>>1.

أما جاك بان Jacques Pain 1997 فيعرفه على أنه:<< كل الأفعال والمواقف العنيفة أو التي نحسها عنيفة، أي التي تستخدم فيها بطريقة مباشرة أو غير مباشرة القوة أو الخوف أو التي تسمح بها أو أيضا الأفعال و المواقف المعانة أو المتفشية المذلة بالمؤسسة.[2]

و يحدد جاك دوباكي الفرنسي العنف المدرسي على أنه :<<تعد قاس على نظام المؤسسة المدرسية وخرق للقواعد المتبعة في الحياة الاجتماعية>>.[3] والملاحظ هنا أن العنف المدرسي يطرح مشكلة أساسها أن السلوكات العنيفة تظهر في وسط يسوده النظام و يسير وفق قيم وقواعد مرغوب فيها أحيانا

و إن تعارض كلمة العنف مع دور المدرسة يترجم و يجد من هذا المنظور إخفاق التربية و التعليم و لهذا لم تعد الكلمة غريبة في الوسط المدرسي أو مستهجنة و هناك من يعرف العنف المدرسي (شيدلر) Shidler على أنه<<لسلوك العدواني اللفظي و غير اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة>1 و هذا التعريف يجمع بين السلوكات العدوانية اللفظية و غير اللفظية أي جميع السلوكات المادية و غير المادية إما عن طريق استعمال القوة العضلية أو اللجوء إلى الشتم و السب أو التعبير عنها بإيماءات ، إشارات و إيحاءات أو حركات مؤدية موجهة بالدرجة الأولى إلى الآخر و من هنا نفهم أن العنف المدرسي يتم داخل حدود المدرسة و موجه إلى شخص أو أشخاص موجودون بداخلها في شكل جماعات (جماعات أطفال ، جماعات الأساتذة ،جماعات الإداريين) و العنف بهذا المعنى لا يكون إلا بوجود علاقة تجمع بين شخصين أو أكثر و لا يحدث إلا من خلال هده العلاقة . و يمكن جمع هده السلوكات العدوانية داخل المدرسة في: العنف ضد المدرسة violence anti

---

[1] العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة، أعمال الملتقى الدولي الأول(09-10 مارس 2003) جامعة خيضر كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس علم اجتماع.

[2] Pain. J, Violence a l'école, Allemagne Angleterre, France une comparaison européenne de douze établissement du second degré, matrice 1997.

[3] Dupaquier. J, la violence eu milieu scolaire, Paris Pressé universitaire de France Mai 1999 p8.

[4] Shidler. L, Teacher sanctioned violence. Childhood education ACEI Spring 2001. P 167.

scolaireو يجمع بين العنف ضد المدرسة و العنف غير ألعمدي داخل المدرسة و يكون الأول مساس بنظام المدرسة و هده السلوكات تصدر عن التلاميذ الدين ينظرون إلى المدرسة على أن العيش داخلها عبارة عن تحطيم لشخصياتهم[1] (baranger 1999) و الثاني يكون عن غير قصد يصدر داخل المدرسة في شكل ضجيج و مناوشات بين التلاميذ الذين ينظرون إليها على أنها سلوكات عادية أما من جهة لأساتذة فتبدو لهم مؤذية للمؤسسة و حتى لشخصيتهم[2] أما الصنف الثالث فيشير إلى كل السلوكات العدوانية الخارجية عن المدرسة و هي ليست خاصة بها و لكنها تحدث في المدرسة exogène والمؤكد أن المدرسة ليست المسؤولة عن تفشي الظاهرة بل للمحيط دور هام في انتقالها ، فمتى كان المحيط الخارجي يتميز بالعنف انتقل بالضرورة إلى الوسط المدرسي و من جهته حدد العنف في الوسط المدرسي[3] من ثلاثة عناصر أساسية :

ــ الجنايات (les crimes) و الجنح المرتكبة داخل المدرسة و يحددها قانون العقوبات .

ــ السلوكات المحددة من قبل الفاعلين acteurs الاجتماعيين.

ــالإحساس بعدم الأمان أو العنف الناتج عن العنصرين السابقين و يعتبر Debarbieux العنف المدرسي هو اختلال النظام désorganisation بطريقة فظة (خشنة عنيفة) أو المستمرة لنظام système شخصي أو جماعي أو اجتماعي و يترجم بفقدان الوحدة التي قد تكون جسدية أو نفساني أو مادي و ترتبط بالقيم و القوانين الاجتماعية و هشاشة شخصيات الضحايا.

2ــ أشكال العنف المدرسي :

يأخذ العنف المدرسي في رأي جاك دوباكيه أشكالا مختلفة حسب الدراسات التي قام بها في فرنسا هذه بعضها :

-التغيب المتفادي عن الصف .

-ابتزاز المال بالتهديد.

-الكلام السفيه و التحريض على الشغب.

-الأفعال المؤدية: من الكتابة المؤدية على الجدران إلى الحرائق المتعمدة .

[1] Gustave Nicolas. F, psychologie des violences sociales ibid., 2003 P 83.
[2] Gustave Nicolas, F, Psychologie des violences sociales opcit, P83.
[3] Www. Chez COM/b105 /lectures / Debarbieux 1.htm.

-العنف ضد الأشخاص :المعلم تجاه التلميذ و التلميذ اتجاه المعلم و الأهل اتجاه المعلمين [1] أما بعض الدراسات الميدانية حول العنف المدرسي أنه يأخذ أشكالا متعددة يعود أساسا هذا الاختلاف إلى طبيعة الموضوع و الشخص الذي يمارسه و الشخص الذي يقع عليه العنف و يمكن جمعها فيما يلي :

ــ العنف الجسدي، و لا يمكن الاختلاف حول هذا الشكل من أشكال العنف حيث يتفق الجميع على أنه استخدام القوة الجسدية بشكل متعدد تجاه الآخرين.

ــ العنف النفسي قديم يحدث من خلال القيام بأفعال أو التخلي عن القيام بها و هذا وفق مقاييس مجتمعية و معرفة للضرر النفسي و تقع هذه الأفعال بفعل القوة والسيطرة التي يملكها شخص أو مجموعة أشخاص يتضرر الطفل منها و تلحق به أضرار وبهذا تتأثر الوظائف السلوكية ،الوجدانية ،الذهنية و الجسدية و من أمثلة ذلك: رفض و عدم قبول الطفل إهانة، تخويف ، تهديد ، عزلة ، استغلال ، برود عاطفي ، صراخ سلوكيات تلاعبية، لامبالاة كما يعتبر فرض الآراء بالقوة على الآخرين هو نوع من أنواع العنف النفسي[2].

ــ الإهمال: هو عندما لا تلبى رغبات الطفل الأساسية لوقت مستمر و يمكن التمييز بين الإهمال المقصود والإهمال غير المقصود.

ــ الاستغلال الجنسي: هي كل الأفعال الجنسية التي تهدف إلى تلبية رغبة جنسية عند الطفل عن طريق استخدام القوة اتجاه الآخر و الهدف هو إشباع الرغبات الجنسية لدى المعتدي[3] .

3ــ مصادر العنف المدرسي :

يمكن منذ الوهلة الأولى إلى الإشارة إلى مصدرين أساسيين للعنف في الوسط المدرسي فالأولى يكون مصدره من داخل المدرسة و يتم في شكل سلوكات عنيفة بين التلاميذ أنفسهم .

- بين المعلمين أنفسهم .

-عنف بين المعلين و التلاميذ .

-التخريب المتعمد للممتلكات.

[1] Dupaquier. J, la violence eu milieu scolaire, ibid., P8.

[2]كامل عمران ، قسم علم الاجتماع كلية الأدب و العلوم الإنسانية . جامعة دمشق . سوريا ، العنف و المجتمع ، مداخل معرفية متعددة ألمها الملتقى الدولي الأول مارس 2003 جامعة محمد خيضر بسكرة قسم علم النفس.

[3]نفس المرجع السابق.

أما المصدر الثاني فيكون من خارج المدرسة و يقوم به جماعة من الأشخاص

لا ينتمون إلى المدرسة و لا للأهالي بغرض التخريب أو الإزعاج..

-عنف من قبل و يتم من قبل فرد أو جماعة من أولياء التلاميذ أو أقاربهم ويعرقلون نظام المدرسة و الإدارة و المعلمين و يضم في أشكال مختلفة.[1]

4ـ أسباب العنف المدرسي :

إن الأسباب التي تغذي العنف المدرسي أسباب متعددة و متنوعة منها ما هو داخلي أي خاص بالمدرسة و منها ما هو خارجي أي خارج عن المدرسة و مهما تعددت الأسباب فان تأثيراتها على جوانب متعددة من جوانب الحياة المدرسية للمتعلمين والمعلمين و كل المشرفين بالغة الأثر و بالغة الخطورة و يمتد تأثيرها إلى عرقلة نظام المؤسسة ككل أو المساس به و محاولة تحطيمه.

4ـ1ـ الأسباب الداخلية:

لا يمكن القول أن منبع العنف المدرسي داخل المؤسسة التعليمية هم فئة المتعلمين دون سواهم بل أطراف أخرى تشكل إلى جانب المتعلمين منبع العنف. و يتمثل في العنف الذي يحدث بين المدرسين أنفسهم أو بينهم و بين المتعلمين و من جهة أخرى تمثل الإدارة المدرسية بما فيها الإداريين و تنظيم المؤسسة إحدى أقطاب العنف و أسبابه..

4ـ2ـ الأسباب المتعلقة بالمؤسسة (أو المؤسساتية) :

هي أسباب تتعلق بالمحيط المدرسي أي البيئة المدرسية و تنظيم المؤسسة التعليمية ذاتها وطرق التواصل و العلاقة بين المعلمين من جهة و بين التلاميذ من جهة أخرى. فالدراسات التي أجريت خاصة منها ما تمت في كندا بينت أن المدارس التي تضم أعدادا كبيرة من التلاميذ هي التي تشكو كثيرا من السلوكات العنيفة خاصة التي تسمى vandalisme أو الولدنة[2] أي التخريب المتعمد للممتلكات إضافة إلى الخصائص الفيزيقية للمؤسسة التي كثيرا ما تساهم في بروز السلوكات العنيفة خاصة و أن العديد من المناطق تشكل مواقع خطر لأنها تكون بعيدة عن أنظار مسئولي المؤسسة و بالتالي تكون الرقابة فيها شبه منعدمة . إن ما بميز الكثير من مدارسنا هو طابعها المغلق الذي يفرض السيطرة على التلاميذ بداخلها و هذا الإغلاق يشكل في كثير من الأحيان عنصر إحباط يغذي العنف المدرسي.

[1] نفس المرجع السابق..

[2] Gustave Nicolas. F, psychologie des violences,ibid, P90.

4ـ2ـ1ـ التغيرات المفاجئة داخل المدرسة :

كثيرا ما تحدث داخل المدرسة تغيرات مفاجئة في بعض قوانين تنظيم المؤسسة منها ما يمس التوقيت المدرسي و منها ما يمس استبدال معلم بآخر أو قسم بآخر أو طريقة تسيير الأفواج بأخرى مما يدفع دون شك إلى خلق بعض الاحباطات لدى المتمدرسين أو حتى عند بعض المعلمين و بعض العمال و تترجم في شكل سلوكات عنيفة توجه عادة ضد المؤسسة باعتبارها رمز للسلطة و محل كل الضغوطات و منبع لهذا التدبدب.

هذا من جهة و من جهة أخرى فان تخلي المؤسسة التربوية عن بعض مسؤولياتها تجاه المتمدرسين أو الأساتذة أو عدم الوضوح في تطبيقها لما يترك المجال لظهور العديد من ردود الفعل القائمة على التعبير عنها بالسلوك من قبل المتأثرين بها التلاميذ أو الأساتذة) ضد رموز السلطة المدرسية باعتبارها المصدر الذي صدرت عنه هذه الوضعية.

إن لضعف الإدارة المدرسية في تصرفاتها تجاه التلاميذ و تجاه نظام المدرسة ككل إضافة إلى تلاشي هيئة المعلم شكلت مصب العديد من أعمال العنف التي قام بها التلاميذ[1] أما بعض الدراسات التي أجريت حول الجو العام للمدرسة و تأثيره على إنجازات التلاميذ الدراسية فقد أثارت الدارسة الأمريكية التي تحمل عنوان The safe school study عام1997 أن المدارس التي تستوفي بعض الشروط و تكون معززة لرغبة التلاميذ في الدراسة تكون معدلات العنف منخفضة و تشمل هذه الشروط فيما يلي :

-عندما يعتقد الدارسون أن دروسهم مناسبة .

-عندما يعتقد الدارسون أن السياسة الانضباطية ملتزمة و عادلة و واضحة لديهم.

-عندما يرى الدارسون أن هناك تسييرا فعالا يخضع لياء منسق من النظام و مديرا يتمتع بروح قيادية عالية.[2]

4ـ2ـ2ـ الرسوب المدرسي:

يمثل الرسوب المدرسي لدى التلاميذ أحد العوامل المساعدة على ظهور العنف داخل المؤسسة من قبل التلاميذ الراسبين في دراستهم أو المتأخرين دراسيا ، و يمكن تقديم الرسوب المدرسي على أنه عامل من عوامل العنف الخاص بالمؤسسة حيث أثبتت بعض الدراسة أن هناك علاقة بين الرسوب المدرسي و ممارسة العنف داخل المؤسسة döpfner,plück et LEHMKUHL 1996[3] التعليمية نذكر منها ما قام بها.

---

[1] جليل وديع شكور:العنف والجريمة،الدار العربية للعلوم،1997،ص40

[2] العنف و الجريمة مرجع سابق ص 41

[3] Gustave Nicolas. F, psychologie des violences sociales,ibid, P91.

وقد بينت كذلك الدراسة أن التلاميذ الراسبين أو المعيدين لا يبذلون جهدا في القسممقارنة مع بقية التلاميذ كما لا يخصصون الوقت الكافي لإنجاز فروضهم و واجباتهم ، إضافة إلى أن تقييمهم لأعمالهم أو بعبارة أخرى التقييم الذاتي لأعمالهم يجعلهم يندفعون نحو السلوك العنيف تجاه القائمين بتقييم أعمالهم داخل القسم [1]، و يرفضون نتائج تقييمهم و يعبرون عن هذا الرفض بسلوكات عنيفة مثل السب و الشتم و العنف الجسدي . و هكذا يلعب الرسوب المدرسي دورا في الكشف عن الخصائص السلبية لشخصية التلميذ مما يضاعف من إحساس التلميذ بالانعزالية داخل المؤسسة ، يضاف إليها التهميش الاجتماعي الذي يعاني منه التلاميذ تبعا للنتائج الضعيفة التي لا ترضي بالدرجة الأولى معلميه و أوليائه ثم أصدقائه و أقربائه من الجيران و هكذا يفقد قيمته بين أصدقائه و أقربائه خاصة إذا كانت وضعية الرسوب مستمرة لوقت طويل . فكلما كبر الطفل زادت حدة التأثير و زادت حدة التهميش ، ففي هذا الوقت بالذات تظهر السلوكات العنيفة وتتجدر و يعبر عنها في شكل تأثر ، أو سلوكات استفزازية ضد الآخرين. [2]

يشكل الرسوب المدرسي أحد العوامل المولدة للولدنة vandalisme و من جهته يصف Goldman 1959 أن التلاميذ الراسبين أو المعيدين لديهم درجة عالية من القابلية للقيام بالسلوكات العنيفة المتمثلة في الولدنة vandalisme .

و من جهة أخرى توصل Pernoud 1989 من خلال بعض نتائج أعماله إلى أن النتائج الدراسية للتلاميذ تحقق داخل القسم انقسام التلاميذ إلى مجموعات صغيرة حسب تقريبا توزيع النتائج الدراسية و تشكل هذه المجموعات الصغيرة ترتيب سلمي عنصرا قويا لظهور سلوكات عنيفة بين هذه المجموعات المتنافسة[3] .

4ـ2ـ3ـ العلاقة التربوية :

يمثل القسم البيداغوجي مكانا متميزا بالنسبة للفضاء المدرسي حيث تتشكل فيه العلاقات الاجتماعية و الوجدانية و تتطور حسب كل مرحلة من مراحل حياة الطفل المدرسية ، وغرفة الصف (القسم البيداغوجي) هي نسيج من العلاقات متعددة الأقطاب تمثل بالنسبة للتلميذ مكانا للحياة و ورشة للإنتاج الفكري [4] يميزه التنظيم و التفاعل المستمر و حسب Marcel Postic فالعلاقة التربوية داخل القسم بين المعلم و التلميذ <<هي مجموع العلاقات الاجتماعية التي تتكون بين المعلم و جميع التلاميذ

[1]Dornbush et all . Ekstrom et all : 1986 . cit Psychologies des violence scolaires P 91.

[2] André Doudin. P, Miriam ekohen –Markùs: Violence à l'école , fatalité ou défi ? edition, de book, 2000, P 137.

[3]Gustave Nicolas, F ,Psychologies des violence social es,ibid,p90.

[4] CD Universalis 2004, Lesproblemes pédagogiques, Daniele Hameline.

و الذي يقوم بتربيتهم من أجل تحقيق أهداف تربوية في محيط مؤسسة معين تتضمن هذه العلاقات ، الجانب المعرفي والوجداني القابلة للتشخيص >>.[1]

و قد انتقدت كثيرا لما تشكل في نظر البعض كعامل أساسي في العنف المدرسي فالعلاقة الثنائية بين التلميذ والمدرس والقائمة على أساس مركز كلا الطرفين من العملية التربوية بحيث يتخذ الأول موقعا في حال إتباع الثاني نظاما قاسيا مضاد لسلوك المعلم أو على العكس سلوك الانسحاب الذي يرجع في شكل نقص الجهد، الغيابات المتكررة اللامبالاة. وهذا تبعا لسلوك المعلم من قبل التلميذ نتيجة المشاعر السيئة التي يتعرض لها.

و تتكون العلاقة التربوية القائمة على سلطة المدير الضرورية لتسيير نظام القسم علاقة دينامية داخل القسم حيث يمتد إلى جميع التلاميذ و تشكل نسيجا من العلاقات الاجتماعية و التبادلات الدلالية وفي هذا الإطار فإن التأثيرات المتبادلة بين الأقران داخل القسم تساعد على ظهور بعض السلوكات العنيفة في حين غياب التواصل بين المدرس والتلاميذ يربك دينامية التواصل داخل الفصل و يزيد من توتر العلاقات و هذا ما يعجل في حدوث مناوشات و عدوانية داخل الصف. قد تتعدد السلوكات العنيفة التي يمارسها التلاميذ فيما بينهم و تنوع استعمالها غير أنها تتراوح بين أفعال بسيطة و أفعال خطيرة مؤذية تترك آثارا سيئة في نفسية التلاميذ .

4ـ2ـ4ـ تأثيرات الأقران

إن السلوكات التي تحدث داخل الفصل بين الأقران هي مظهر من مظاهر التعبير عن رفض السلطة و التنافس على فرض السيطرة من قبل الجماعات التي تتكون داخل الفصل لإثبات مواقف من جهة أو للتأكيد عليها من جهة أخرى ، و إن تنامي السلوك العنيف بين التلاميذ قد يعود إلى شحن الصف بالتوتر نتيجة الأحكام الجائرة الصادرة عن المعلم تجاه بعض التلاميذ حيث تتخذها جماعات الصف كموضوع استهزاء للتلاميذ الذين صدرت في حقهم هذه الأحكام و من تم تفاقم السلوكات المناوئة بين التلاميذ.

4ـ3ـ العوامل النفسية للعنف عند التلميذ:

كثير من الخصائص السلوكية النفسية للتلاميذ ثبتت علاقتها بالسلوك العنيف الذي يصدر عن التلميذ ، و هكذا فقد أثبتت الدراسات العلاقة بين القلق و العنف لدى التلميذ واضطرابات الانتباه،أما بعض الأبحاث الميدانية فقد توصلت إلى تبيان التأثيرات التي تنشأ عن العنف ضد التلاميذ في المجالات السلوكية و التعليمية و الاجتماعية و الانفعالية وذلك كما يوضحها الجدول التالي:

[1] Postic. M, la relation éducative Puf 1ere édition 1976P21.

جدول رقم(05) يبين تأثير العنف على التلاميذ في المجال السلوكي ، التعليمي، و الاجتماعي و الإنفعالي[1].

المجال السلوكي	المجال التعليمي	المجال الاجتماعي	المجال الانفعالي
عدم المبالاة عصبية زائدة مخاوف غير مبررة مشاكل الانضباط عدم القدرة على التركيز تشتت الانتباه السرقات الكذب سلوكات ضارة مثل شرب الكحول.... محاولات الانتحار تحطيم الأثاث والممتلكات المدرسية إشعال النيران عنف كلامي التنكيل بالحيوانات	هبوط في التحصيل التعليمي تأخر عن المدرسة و غيابات متكررة عدم المشاركة في الأنشطة التسرب المدرسي بشكل دائم أو متقطع	انعزالية عن الناس قطع العلاقات مع الآخرين عدم المشاركة في نشاطات جماعية تعطيل سير نشاطات الجماعة العدوانية تجاه الآخرين	انخفاض الثقة بالنفس اكتئاب ردود فعل سريعة الهجومية و الدفاعية في المواقف التوتر الدائم مازوشية تجاه الذات شعور بالخوف و عدم الأمان عدم الهدوء و الاستقرار النفسي

4ـ3ـ1ـ المراهقة والعنف:

تشكل مرحلة المراهقة نقطة تحول كبرى في المجال النفساني للمراهق حيث ينتقل الطفل من مرحلة الطفولة التي يحسن التعبير فيها عن كدرهdéplaisir قبل غضبه إلى مرحلة المراهقة المتميزة بالتغيرات المفاجئة و المفجعة و العنيفة وحسب الأخصائي في المراهقة Jeamet ,Ph [2] فإن مسار المراهقة يعتبره المراهق في حد ذاته عنفا من قبل الطبيعة لذاته و إن التغيرات الفيزيولوجية

[1] كامل عمران: تأثيرات العنف المدرسي علىشخصية التلميذ، الملتقى الدولي الأول 2003 ، جامعة محمد خيضر بسكرة.

[2] Andre Doudin,p, et Erkaohen Markus, M, ibid P56

السريعة التي تحدث في هذه المرحلة ترافقها تغيرات سلوكية و يظهر العنف على أنه محاولة لاسترجاع التحكم الذي فقده بسبب هذه التغيرات المفاجئة.[1] و من وجهة نظر فرويد ، فإن العدوانية يمكن لها أن تكون ناتيجة عن:

ـ تصاعد التوتر الليبيدو و الذي لا يجد له متنفسا من جراء الإحباط .

- عدم الحصول على موضوع الرغبة. -

-رد فعل ضد مشاعر الذات[2].

و ينظر المراهق للعنف على أنه رفض لأزمة المراهقة التي يعيشها و يعاني من المشاكل التي تطرحها هذه المرحلة. و على الرغم من أن فرويد لم يرد في كتاباته ، صراحة العنف إلى أن كل أبحاثه تقريبا تتضمنه و يشير إليه بنزوة الموت، نزوت التدمير destructivité و العدوانية، و يؤكد هذا المعنى الدكتور [3] D.W. Winnicottعندما يضيف هذا الأخير بأن أعماق الوعي هي أسباب عنيفة. و العنف هو نتيجة فشل هذه الثنائية بين هتين النزوتين ، و من جهة أخرى فإن نزوة التدمير قد تمر بثلاث مراحل:

ـ المرحلة الأولى و هي موجة لمواجهة العالم الخارجي.

ـ المرحلة الثانية: عندما تصطدم النزوة بحواجز (حقيقية كما قال فرويد)، و تنقلب إلى سلوك.للتدمير الذاتي.

ـ المرحلة الثالثة : و هي ضرورية ، يقول فرويد ، <<تجري كل الأمور كما لو كنا مجبرين لتجنب تدمير ذاتنا ، تدمير الأشخاص والأشياء.>>[4] و حسب فرويد فإن العنف برأيه يمكن أن يكون عبارة عن صدمة (trauma) تحق انقطاع نفساني psychique بين الحقيقة الداخلية و الحقيقة الخارجية[5]. و من جهتا تشير ميلاني كلاين M.Klein إلى عملية إحياء في مرحلة المراهقة للصراعات التي عرفها المراهق عندما كان طفلا والتي ترافقها نوبات القلق وبعض ميكانيزمات الدفاع التي تتباين في ظهورها بين الجنسين وحسب ميلاني كلاين M.Klein فإن القلق يصدر عن نزوات العدوانية الموجهة نحو الخارج وكذا من النزوات التي تحتل أعماق الجهاز النفسي.[6] وهكذا تبدو مرحلة المراهقة، مرحلة يعبر فيها المراهق انطلاقا حالة القلق التي يعيشها والتي ينطلق منها العنف عن طريق النزوات العدوانية. ومن جهته يرى Winnicott أن العنف يرجع أساسا إلى نمو الأنا وكل ما في أعماقه و يقوم أساسا و يتكون من التبادلات النرجسية بين الطفل و أمه و من هنا يؤكد Winnicott من هذا المنظور إلى كون العدوانية ضرورية لنمو الطفل نموا سليما وهي بذلك مظهر

[1] Andre Doudin,p, et Erkaohen Markus, opcit P56.
[2] Pilot . G ,violence et soufference à l'adolescence, edition l'harmatan, 2003 P194.
[3] Pilot . G, , opcit P191
[4] Freud. s 1933 l'angoisse et la vie pulsionnelle nouvelles conférence de psychanalyse, Guallimard PP 41-116.
[5] Pilot , G, Violences et souffrances à l'adolescence,édition,psychologique,2003 P200.
[6] Pilot . G, ,opcit PP 205-206.

من مظاهر النمو في الطفولة ،كما تنمو الكراهية في هذه المرحلة لتقوم بالفصل بينه وبين الأم وتساهم فى تكوين الأنا الحقيقى وهكذا تتحول العدوانية الأولية إلى عنف عندما لا تجد حدود للتعبير عنها[1]

4ـ4ـالأسباب.الخارجية:

تمهيد: لا تقل الأسباب الخارجية تأثيرا على سلوكات الطفل العنيف عن الأسباب الداخلية فهناك عدة عوامل تعمل بصفة منفردة أو متداخلة وتولد السلوك العنيف لدى التلميذ وأهم هذه.العوامل:

4ـ4ـ1ـالعوامل الأسرية:لقد شكلت الأسر موضوع دراسة العديد من علماء النفس والاجتماع والتربويون لما لها من علاقة مباشرة مع السلوك العنيف عند الأطفال المراهقين حيث تعتبر الأسرة ومحيطها بالنسبة للطفل أكثر البيئات تأثيرا على نمو الطفل، ولقد أشار كل من برجس و لوك في كتابهما (الأسرة) لقد نال النوع البشري حضارته بفضل الأسرة و أن مستقبله يتوقف بصورة مباشرة على هذه المؤسسة أكثر من أي.مؤسسة أخرى.

وإذا كانت الأسرة هي المسؤولة عن تربية أطفالها بالدرجة الأولى وعن تشكيل شخصية الفرد و طرق تفكيره و جميع تصرفاته السوية و العنيفة فلابد لنا أن نشير هنا إلى بعض الوظائف التي تقوم بها الأسرة اتجاه أطفالها من أجل بناء شخصيتهم و رسم معالمها التربيةالجسدية :

إن الاهتمام بالرعاية الصحية الجسدية للأطفال من قبل الأسرة عن طريق الغذاء الصحي الملائم تعتبر الهاجس الأول للأسرة كما أن المحافظة عليهم من الأمراض و الأذى وممارسة العادات الصحية تبقى من أولى اهتمامات الأسرة.

التربيةالأخلاقية.والوجدانية:

تشكل القيم الاجتماعية و الاتجاهات الخلقية المنسجمة مع المجتمع إحدى انشغالات الآباء و الأمهات بشأن تنشئة أطفالهم فالأخلاق الصالحة تأتي من التنشئة الفاضلة

تلعب التربية دورا هاما في حياة الفرد و المجتمع، حيث يرى البعض أنها التأكيد على مستقبل الأفراد و الجماعات من خلال التركيز على الخبرة غير المباشرة في صناعة مستقبل الصغار باعتبارهم عماد الأمة و مستقبلها، و تعتبر التربية و الإنسان كلمتان متلازمتان، إذ هي أساس السمو بالكيان الإنساني و الارتقاء به إلى درجة الكمال البشري.و قد لازمت التربية الإنسان مند بداياته الأولى على وجه هدا الكوكب الأرضي وساعدته في التكيف مع بيئته و محيطه و التعامل مع مجتمعه والتغلب على المصاعب التي تواجهه حتى يطور طاقاته الفكرية والنفسية و الجسدية ، وهكذا استمرت التربية مع الإنسان وتطورت أساليبها بتطور و تقدم الفكر الإنساني والذي اعتمد ومارس التربية عن طريق التجربة و التقليد و المحاكاة، وطورها بفضل ذكائه .حيث كانت بادئ الأمر سلوكات وأفعال انتهجها الإنسان ومارسها وعدل فيها عن طريق الخبرة و التجربة وكيفها و تكيف من خلالها، فمنذ

[1] Pilot . G, , opcit ,p205.

القديم اختلفت طرق و أساليب التربية كما اختلفت معانيها من مجتمع لآخر و من عصر و حضارة لأخرى تبعا للأفكار والنزعات و التطورات السائدة في كل زمن . وهدا الاختلاف أمر طبيعي يتناسب مع مكانتها وسط الظروف المتغيرة، وهكذا نجد مالها من معاني في المدن الصناعية غير مالها في المناطق الريفية وذلك تبعا للثقافة السائدة و العادات و التقاليد المتبعة من قبل الأفراد التي تجمعهم تنشئة اجتماعية مشتركة من مجتمع لآخر تقودها مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منها الأسرة التي تعتبر من أكثر البيئات تأثيرا على المجرى النمائي للأطفال و التي تكون الاتجاهات الأولى لدى الطفل،كما تتولى المدرسة بدورها متابعة ترسيخ القيم و الاتجاهات وفقا لما يرتضيه العقل الجمعي، و لا تقتصر التربية بهذا المعنى على المنزل و المدرسة بل تتعداها إلى تأثيرات أخرى غير مباشرة يعيها الإنسان ويدركها و تكون شخصيته.

وحتى يتجنب الفكر التربوي الكثير من الغموض و الذي يأتي عادة من غموض مفاهيمها أو معانيها لابد أن نقدم لاحقا بعض التعاريف للتأكيد على أهمية التربية و جوانبها.

جدول(06) يبين العوامل المساعدة على العنف في الوسط المدرسي حسب كارتر Carterعدل من قبل Carter et stewin 1999.[1]

العوامل المتعلقة بالمجتمع	ــ صورة العنف التي تقدمها وسائل الإعلام. ــ الأدوار الخاصة بنوع الشخص. ــ النظريات المفسرة للعنف.
العوامل المتعلقة بالتجمع	ــ فصل المدرسة عن المجتمع. ــ الفقر والبطالة.
العوامل المتعلقة بالمدرسة	ــ البناية المدرسية وحجم الأقسام(الغرف). ــ الإنتظارات ,expectatives قواعد، وشكل الانضباط.
العوامل العلائقية	ــ العلاقة بين الأولياء ، المعلمين والطلبة. ــ العلاقة مع الضحية. ــ مكونات الموقف. ــ جماعة الأقران.
العوامل الشخصية	ــ القدرات الاجتماعية والقدرة على حل المشكلات. ــ التأثير الجيني. ــ عوامل النمو. ــ عوامل معرفية(cognitifs). ــ عوامل نفسية عصبية.

[1] Gustave Nicolas. F, Psychologie,des violences sociales, ibid;P98

5ـ التنشئة الاجتماعية والعنف:

تمهيد:

إن التفاعل الاجتماعي الذي يحدث بين الأفراد هو المسؤول عن عملية التأثير بينهم وعلى هذا الأساس فإن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يؤثر ويتأثر اجتماعيا. إن التحليل الاجتماعي للظواهر الاجتماعية السائدة في المجتمعات يؤكد على علاقة بعض هذه الظواهر وخاصة منها العنف الذي يشكل مظهرا من مظاهر الإنسان بارتباطه بقضايا التنشئة الاجتماعية وتأثيرات البيئة الاجتماعية التي يعيش وسطها الإنسان . عند ولادة الإنسان لا يمكن أن نصفه بأية صفة اجتماعية أو ثقافية (عنيف، عدواني...) ولكن يتعلم دلك من خلال المحيطين به عن طريق التفاعل والاحتكاك وتلعب الأسرة في هذا السياق الدور البالغ الأثر من خلال عملية التنشئة الاجتماعية باعتبارها الخلية الأولى التي تحتضن الطفل وتكون أولى اتجاهاته كما تعمل الأسرة على غرس القيم الأخلاقية السائدة في المجتمع لتعزز لديه من خلال تمثلاته للتعابير الأخلاقية البعد الاجتماعي في شخصيته.

5ـ1ـ مفهوم التنشئة الاجتماعية:

لا أحد ينكر أن عملية التنشئة الاجتماعية قديمة قدم الإنسان ذاته إلا أن تناولها بالدراسة من قبل العلماء كوسيلة نقل للثقافة الإنسانية وحضارته عبر الأجيال لم تكن إلا في نهاية العقد الثالث من القرن الماضي وتعتبر من المفاهيم العامة التي تدل على جوانب من حياة الإنسان الاجتماعية منها التعلم الاجتماعي و التطبع الاجتماعي.

المفهوم اللغوي والاصطلاحي للتنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية مشتقة من الفعل (أنشأ) وقد جاء في لسان العرب لابن منظور أنشأ الله الخلق: ابتدأ خلقهم.

وفي معنى نشأ ينشأ نشوء ونشأة: ربا وشب ونشأ السحاب أي ارتفع ومن هذا المنظور تشير التنشئة الاجتماعية إلى التكوين والنماء والحركة والتعبير أو الفعل في مراحله الأولى حتى يكتمل تكوينه (حوامدة 1991)[1].

وانطلاقا من هذا أخذت التنشئة الاجتماعية عدة تعار يف في نظر العلماء ومهما اختلفت هذه التعاريف فإنها تلتقي في نقطة واحدة وهي تناول الكائن الإنساني كائن اجتماعي وفيما يلي عينة من هذه التعريفات:

- عملية تناول الكائن الإنساني البيولوجي لتحويله إلى كائن اجتماعي وهي عملية تعلم قائم على التفاعل الاجتماعي تسعى إلى إكساب الفرد طفلا أو راشدا سلوكا ومعاييرا وقيما تجعله قادرا على مسايرة جماعته كما تسعى إلى إيجاد ضوابط داخلية للسلوك واستعدادا لمطاوعة الضوابط الاجتماعية الخارجية وحساسية للاستجابة لها.

[1] محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة، أساليب التنشئة الاجتماعية للطفولة ، دار الكندي للنشر والتوزيع ط1 1994. الأردن ص199.

- عملية نقل كافة المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي تسود المجتمع إلى الطفل، وهي ذات اتجاهين متداخلين أحدهما تطبيع الطفل بالطابع الذي يتمشى مع ثقافة المجتمع بصفة عامة وثانيهما توجيه نموه في داخل هذا الإطار في الاتجاهات التي تتمشى مع ثقافة الأسرة ذاتها أو الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه.
- عملية تحويل الطفل من كائن أولي إلى كائن اجتماعي وعضو في المجتمع، يكتسب خلالها مهاراته وقيمه وطموحاته ويعرف ما يعتبر ثوابا وما يعتبر عقابا.(Fen Brenner)[1]

تتم التنشئة الاجتماعية عن طريق عدة وسائل أو مؤسسات تتقدمها الأسر و وذلك لما لها من دور في بناء اتجاهات الطفل وتكوين شخصيته وتمنحه طابعا اجتماعيا يساعده التفاعل داخل الجماعات التي بداخلها طول حياته.

5ـ2ـ علاقة البيئة الأسرية بالعنف:

لقد اتجه بعض العلماء إلى التعرف على مظاهر البيئة الأسرية وعلاقتها بالسلوك العنيف لدى التلميذ حيث تم التوصل إلى إبراز عامل وطيدين بين التنشئة الوالدية وبعض الاضطرابات السلوكية عند الأبناء وفي هذا الإطار حسب إلهامي عبد العزيز إمام ومحمود عبد الرحمان عن شولمان «إن هناك عاملا وطيدا بين التنشئة الوالدية والاضطرابات النفسية عند الأبناء بمعنى أنه عامل يترتب على التنشئة الاجتماعية ويمهد بدوره اضطرابات الأبناء وهو ما أسماه القيم الشخصية أو القناعات الشخصية المنحرفة التي يكونها الفرد بنفسه خلال معيشته ورعاية والديه في ظل تنشئتها وفي سياق تعليمها له كيف يستجيب في المواقف المختلفة وهذه القيم الشخصية إذا كانت سوية أو صحيحة فإنها تساعد الأطفال والمراهقين على أن يتوافقوا مع بيئتهم ويسلكون سلوكات سوية أما إذا كانت لاسوية أو منحرفة أو لاجتماعية فإنها تكون عاملا من عوامل الاضطراب النفسي والسلوك العدواني العنيف والذي قد يوجه نحو الذات أو مؤسسات المجتمع التي تعتبر المدرسة من بينها.»[2]

وفي نفس السياق فان غياب الانسجام العائلي بين الزوجين حسب صاحب المقال في طريقة معالجتهم لمشكلات أبنائهم قد يؤدي إلى نوع من التطرف المعاملات التربوية ، ويؤكد على وجود علاقة قوية بين عقاب الآباء لأبنائهم و السلوك العنيف . أما نوال سليمان فإنها انتهت إلى أن << انعدام الحنان وممارسة العقاب يؤديان إلى نشأة الطفل العنيف (....) و أن الضرب المبرح كوسيلة لعقاب الطفل يعتبر احد أسباب ميوله إلى العدوانية و العنف ثم انه يلجأ إليه في حالة حل مشاكله مع الآخرين فيصبح البطش بالضعيف و العدوان أهم المهارات التي يمتلكها ويلجا إليها خلال حياته [3]

وفي كثير من الأحيان فإن للعلاقات القائمة بين المراهق وأسرته كما نلاحظ عند الكثير هي علاقة صراعية قائمة على رفض السلطة وخاصة سلطة الأب . انطلاقا من رفض المراهق لهذه السلطة

---

[1] محمدأحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة، نفس المرجع السابق،ص25،24

[2] العنف والمجتمع أعمال الملتقى الدولي الأول مارس2003، جامعة محمد خيضر ، بسكرة (عبد الفتاح أبو مولود جامعة ورقلة)

[3] العنف و المجتمع ، الملتقى الدولي الاول 2003 عبد الفتاح ابي مولود ، جامعة بسكرة .

تتأزم العلاقة ويتجه فيها إلى محاولة التحرر عن طريق الاختيار الحر ويقابلها الأب بمحاولة استرجاع السلطة في علاقته بالمراهق ويضطر إلى استعمال القساوة في ذلك. وتنتهي هذه المأساة إلى تفكك العلاقات القائمة ويوجه المراهق غضبه إلى خار المنزل ليصبها على المدرس الذي يملك هو الآخر السلطة البيداغوجية وفي هذا الإطار يتم رفض السلطة باعتبارها امتدادا لسلطة الأب ومشابهة لها.

5ـ2ـ1ـ بعض أساليب التربية المؤدية إلى العنف:

تختلف أساليب التربية من أسرة إلى أخرى للاعتبارات تتعلق بحجم الأسرة وبطبيعة العلاقة فيها ودرجة التفاعل بين أعضائها والوسط(ريفي-حضري) وتؤثر الأساليب المتبعة في التربية على المجرى النمائي للأطفال.

5ـ2ـ1ـ1ـ أسلوب التسلط:

لقد أكد الكثير من العلماء علاقة القسوة في معاملة الوالدين لأبنائهم كما سبق وأن ذكرنا إلى ظهور السلوك العنيف عند الأطفال في معاملاتهم مع الآخرين كما توصل إلى إثبات ذلك آرون وبانيا وزولدا عام1961 .

5ـ2ـ1ـ2ـ أسلوب الإهمال: الإهمال من قبل الوالدين أو الاثنين معا تجاه الطفل يولد بعض السلوكات العدوانية ويذهب الطفل إلى استعمال العنف لجلب اهتمام الأولياء أو لجلب اهتمام الآخرين.[1]

5ـ3ـ مستوى تعليم الوالدين: إن المعارف التي يكتسبها الإنسان تنعكس على اتجاهاته وقيمه وسلوكه وتزداد معارف الفرد كلما ارتفع مستوى تعليمه، وهذه المعرفة لا تزداد تلقاء نفسها

بل بما يبذله الفرد من جهد في الحصول عليها وزيادة المعرفة تمكنه من المحافظة على تكيفه مع الوسط الذي يعيش فيه وهناك عدة دراسات تبين أن الأولياء الأكثر تعلما أقل تشددا مع الأطفال، وأقل لجوء إلى أسلوب العقاب المادي والقسوة من الأولياء الأقل تعلما Sears et al 1957[2]

5ـ4ـ المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة :

تتعلق طموحات الأسرة بالمستوى و توقعاتها بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي الذي لا ينفصل عن المستوى التعليمي و تؤثر هذه العوامل التي تتشابك تأثيراتها لدرجة يصعب الفصل بينها على التنشئة الاجتماعية للأطفال ، و تؤكد الدراسات أن الفروق في مستويات الوضع الاجتماعي الاقتصادي للأسر يتناسب مع النسب للتنشئة الاجتماعية[3] المطبق مع الأطفال و هذا ما يتضح جليا من خلال ما تقدمه الملاحظة اليومية . ومهما يكن فالمؤكد أن المستوى الاقتصادي و الاجتماعي الأسرة يؤثر بطريقة أو بأخرى على تربية الأطفال فالفقر و الحرمان و عوامل أخرى تعيشها الأسرة تجعلها تتخذ أساليب متشددة في تربية أطفالها و ذلك نظرا لعجزها على تلبية حاجات أطفالها فيزداد الضغط وأحيانا أخرى يتلاشى تجاه الطفل و خاصة المراهق ، وهذا التدبدب في سلوك الأولياء يولد لدى المراهق عدم

[1] العنف والمجتمع، الملتقى الدولي الأول 2003، جامعة بسكرة ، محمد داود، جامعة باجي مختار.
[2] محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة، التنشئة الاجتماعية للطفولة، مرجع سابق ص90.
[3] محمد أحمد صوالحة و مصطفى محمود حوامدة أساليب التنشئة الاجتماعية للطفولة مرجع سابق ص 82

الاستقرار في تصرفاته فأحيانا تشتد وتصبح عنيفة خاصة عندما لا تحقق أهدافه أو تلبى بشكل غير مرضي .

5ـ5ـ وسائل الإعلام و العنف :

يخطأ من يظن أن وسائل الإعلام لها الدور الإيجابي فقط في توجيه سلوكات الأفراد والجماعات وتنشر المعرفة و الخبرة ، و في التنشئة الاجتماعية ، بل إنها سلاح ذو حدين، إذا أحسن توجيهها فتصبح أداة فعالة قوية في إرساء القواعد الخلقية وتدعيمها ، وإذا أسيئ استعمالها فإنها تصبح وسيلة هدامة و فتاكة و قد جاءت بعض الأبحاث لتؤكد<< أن نتائج الأبحاث الحديثة أن الأطفال يقلدون ما يشاهدونه من عنف و عدوان في القصص السينمائية و التلفزيونية ، و أن مواقف القلق التي تعتمد عليها أحيا بعض تلك القصص في جلب انتباه المشاهدين تثير في نفوس الأطفال أنواع غريبة من القلق>> [1]

و أقوى هذه الوسائل تأثيرا على سلوكات الأطفال و المراهقين هو التلفزيون .

[1] محمد الباهي السيد ، علم النفس الاجتماعي ، دار الفكر العربي ، ط2، 1980 ص 200 .

الفصل الثالث

المقتضات التربوية وعلاقتها بالمظاهر السلوكية

التربية و العقاب

- تعار يف التربية .
- أهمية الأهداف التربوية .
- صنا فة الأهداف التربوية.
- المدرسة والعقاب.
- أنواع العقوبات.

تمهيد:

لقد و جدت المدرسة من أجل تجسيد أهداف المجتمع الذي أوكلها مسؤولية تربية النشء و بناء عقولهم كما وجدت الأسرة من أجل بناء شخصية أبنائها و تكوين اتجاهاتهم و ميولاتهم و التربية هي الوعاء الذي ينقل تراث الأمة و بهذا يطور حضاراتها و هكذا عرفت المجتمعات البشرية ألوانا من التربية كما سارت على دربها مختلف الشعوب و اختلفت التربية باختلاف نوع المعرفة الذي ساد كل عصر فقد عنيت التربية مرة بتعليم العقل وتدريبه ومرة أخرى بتربية الجسم وتنسيقه ومرة ثالثة بنمو الوجدان وتهذيبه واتحدت من الوسائل و الطرق ما يتناسب مع هذه الرؤى، و المؤكد أنها لم تخل- من أجل تحقيق هذا- من وسائل العقاب التي جاءت لتؤكد و تحافظ على معايير الأسرة و المجتمع وتحافظ بذلك أيضا على كيانهما، و هكذا عرفت المجتمعات عبر العصور أساليب مختلفة من العقاب استعملتها الأسرة و المدرسة و مؤسسات أخرى مختلفة، صناعية، تجارية، عسكرية...إلخ.

و في وقتنا هذا أصبح الكثير من المربين يلجأون إلى استخدام العقاب في العملية التربوية لحمل الطفل على اكتساب السلوك المرغوب فيه أو القيام بالأعمال المطلوب إنجازها، و قد اعتبر الكثير ممن يلجِأ إلى استخدام العقاب، كدافع يعمل على توجيه النشاط و تغيير السلوك و استمراره و تحقيق الأهداف التربوية المرجوة، ثم إثارة النشاط لديه، في حين نجد البعض يدعو إلى التخلي عن العقاب باعتباره يشل النشاط و يفقد صاحبه الوعي بالأهداف وهل يمكن أن نربي بدون عقاب؟

1ــ تعاريف التربية:

أعطيت للتربية عدة تعاريف اختلفت باختلاف المجتمعات والعصور وبطبيعة المعرفة التي ظهرت في كل عصر.

1ــ1 لغة:

تعددت تعاريف التربية بتعدد المنطلقات الفكرية و الإيديولوجية للعلماء والمفكرين،و قبل التطرق إلى هذه التعاريف نرى أنه من الأهمية أن نقدم التعاريف اللغوية للتربية.

فمن الجانب اللغوي تعني التربية كما جاء في القاموس الشامل:

ــ التربية: فعلها ربا (نشأ الشيء)، نما و زاد و كبر، علا و ارتفع.

و النمو يكون دائما بالزيادة نحو الأعلى، و نقول ربا الربوة.

ــ و التربية في معجم العلوم السلوكية ، تعني التغيرات المتتابعة التي تحدث للفرد و التي تؤثر في معرفته و اتجاهاته و سلوكه و هي أيضا تعني نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتج عن النضج.

و في اللغة الفرنسية، أو الإنجليزية، فإن كلمةEducation تعني ــ تربية ــ وهي مشتقة من الكلمة اليونانية، Educate بمعنى استخراج المعاني الفطرية عند الطفل.[1]

1ــ2 اصطلاحا:

أما التربية في معناها الاصطلاحي فإنها تفيد معنى التنمية، فهي تتعلق بكل كائن حي الإنسان أو الحيوان أو نبات، و لكل منها طرائق خاصة لتربيته..[2]

والتربية بهذا المعنى لا يمكن أن تتوقف أو تقتصر على سن معين، بل هي مستمرة مدى الحياة لأنها تهدف إلى تنمية الإنسان و السمو به و ترقيته إلى أعلى وأسمى المراتب و لذلك فهي مستمرة باستمرار حياة الإنسان و نموه، عبر مختلف المراحل العمرية.

ــ و في معجم المصطلحات المفتاحية للبيداغوجيا 1997، و هنا يتجنب الكاتب تقديم تعريف شخصي و يفضل تقديم مجموعة من التعاريف و التي يراها ممثلة، و قد اخترنا منها ما يلي:

التربية حسب«كانت»: <<هي واسطة الارتقاء بالإنسان إلى أعلى درجات الكمال.>>

و حسب {جون ديوي}: <<الهدف من التربية هو تقديم للكائن الصغير كل ما يحتاج إليه ليصبح بطريقة منظمة ومستمرة عضو في المجتمع>>.

و حسب" نوربار سيلامي":التربية هي <<فن تنمية الخصائص و الصفات الكامنة الجسمية والعقلية و الفكرية و الأخلاقية>>.

---

[1] أحمد محمد الطيب، أصول التربية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية ،الطبعة الأولى، 1999،ص20 .

[2] تركي رابح، أصول التربية والتعليم، مؤسسة النشر و الكتاب، الجزائر، ط2، ص18.

و حسب بياجي : ربى و تعني <<تكييف الفرد مع الوسط الاجتماعي للراشدين ، وهذا يعني تحويل البنية النفس-بيولوجية للفرد وفقا للحقائق الجماعية التي يخصها الوعي المشترك ببعض القيم. >>.

و حسب دوركايم: التربية<<هي التأثير الذي تمارسه الأجيال الأكبر سنا على الأجيال التي لم تستعد بعد للحياة الاجتماعية...>>.[1]

و من جهته يرى ابن خلدون من خلال آرائه التي قدمها في شكل ملاحظات ومبادئ عامة، حيث نادى<< بضرورة معاملة الأطفال بالرفق و عدم الشدة و ذلك لاعتقاده أن القهر يذهب بالنشاط و يفسد معاني الإنسانية في الأشخاص و الجماعات والأمم...>>[2].

إن التربية هي أساس بناء الإفراد و المجتمعات،تقوم بها الأسرة من أجل توجه نمو الأفراد وتكوين اتجاهاته وهي أيضا المدرسة الأولى التي تكون الطفل.

2ـ أهمية الأهداف التربوية:

الأهداف لفظ شائع شيوع التربية نفسها ، ومصطلح لا يخلو منه أي كتاب تربوي ، و هي ضرورة تربوية ملحة، و الأهداف نقطة البداية لكل عمل و هي بمثابة الموجه له، و التربية في مفهومها و جوهرها تفيد تحقيق هدف ، و تسعى دائما نحو هدف فكما يقول ج. دولوند شير" أن نربي معناه أن نقود، أي أن نوجه نحو مرمى معين، لكن أن نقود بدون اتجاه شيئان لا يلتقيان ، و أن نقود إلى اتجاه ما غير كاف وحده لأن مصير التربية في جوهره إيجابي، فنحن نربي نحو الحق و الخير و الجمال وليس نحو الخطأ و الشر و القبح ".[3]

أما"ماجر" فيضيف أن السائر في الطريق يحتاج على الوجهة التي يقصدها و إلا فإنه حتما سيتيه .[4] إذا فلا تربية بدون أهداف و تحديد الأهداف قضية تربوية لا يمكن للقائم على الشأن التربوي الاستغناء عنه ، و يمكن إبراز الدور الهام للأهداف التربوية فيما يلي:

- ـ تساعد الأهداف التربوية على تجسيد قيم و عقائد المجتمع و احتياجاته.
- ـ تساعد على توجيه العمل التربوي و تطويره.
- ـ تساعد على تنفيذ المنهج و تحقيق المتطلبات التربوية.
- ـ تساعد على توجيه السلوك الواعي الأجيال.

[1] ,Alinrieunier, F, R ,pédagogie : dictionnaire des concepts clés .édition ESF paris 1997.pp116.117.
[2] أنطوان الخوري، التربية من أفواه رجالها قديمهم و حديثهم،بدون دار النشر،1969، ص44.
[3] عيسى بودقن الدليل المدرسي الهادفتالنتقيت، ص39.
[4] نفس المرجع السابق.ص21..

و انطلاقا من هذه الأهمية الأهداف يمكن القول أن هناك نتائج إيجابية يمكن للتعليم أن يحققها من خلال تطبيقه للأهداف التي رسمها، كما يتيح للمعلم إمكانية تقييم عمله و توجيهه بالإضافة إلى فرصة الاختيار التي تمنحها له عملية اختيار وسائل و طرق تقييم ما تم تحقيقه في العملية التعليمية.

كما تمكن كل من المعلم و المتعلم من معرفة مستوى التحصيل خلال النشاط الدراسي اليومي، و الفصلي و السنوي لأن الأهداف هي المحك أو القياس الذي يعرف في ضوئه مدى ما تحقق في سلوك المتعلمين من معارف و مهارات و اتجاهات نتيجة مرورهم بالخبرات التعليمية و التربوية.[1]

أما عدم تحديد الأهداف ، فكما قال ماجر فسيتيه كل من المعلم و المتعلم في متاهات و دروب التربية.

3ــ صنافات الأهداف التربوية:

لغة الصنافة هي كل ترتيب لظواهر معينة ،أما اصطلاحا فإنها تدل على <<علم قوانين التصنيف>>[2].

و على وجود إطار نظري عام يتضمن تصنيفا أو ترتيبا محكما للظواهر أو الأشياء أو الكائنات و إن تصنف الأهداف التربوية ، العملية يهم كل القائمين على العملية التعليمية و يحدد دانيال هاملين هذه التقنية كما يلي: -<<تنظيم تراتيبي للأهداف التعليمية من البسيط إلى الصعب إلى المعقد إلى الأكثر تعقيدا و وضعها في هيكل تدريجي تسلسلي >>.

-<<تحديد الأهداف التربوية المراد تحقيقها و تصنيفها ضمن مجالها (المعرفي ، وجداني أو نفسي حركي)>>.[3]

و انطلاقا من هذا فإن الهدف من الصنافات في المجال التربوي هو وضع القدرات التعليمية والتعلمية للمتعلمين في ترتيب سلمي يرمي إلى تحقيق النوايا البيداغوجية وتحقيقه الأهداف التربوية التي يتبناها المدرس.

و من أكثر الصنافات استعمالا في مجال التدريس هي صنافة بلوم في المجال المعرفي نظرا للنجاح الذي حققته في دول كثيرة و طبعت تطبيق منظومات تربوية لدول عديدة و قد أخذت هذه الصنافة في بلادنا حيزا هاما في الملتقيات التربوية و الندوات

3ــ1 المجال المعرفي: إن السلوك المعرفي هو سلوك يمكن دراسته مثله مثل الظواهر الأخرى الطبيعية و الفيزيائية و يعتبر المجال المعرفي للأهداف التربوية تنظيم للخبرات تعمل على تسهيل تحقيق الأهداف التربوية التي ترتبط ارتباطا وثيقا بالقدرات العقلية .ينطلق منها المدرس لجعل

[1] محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف، أسسه و تطبيقاته، دار الهدى ، الجزائر، 1999،ص19.
[2] محمد بو علاق ، الهدف الإجرائي تمييزه و صياغته، قصر الكتاب، 1999،ص64.
[3] Hamline.D ;les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue 1979.p127.

التعليم يخضع لعملية التقييم ، و لقياس مدى بعده عن الأهداف التي رسمها. فئات صنافةب-س-بلوم1956.[1]

3ـــ2 اكتساب المعارف: تفترض المعرفة استدعاء أحداث خاصة و عامة و طرائق و عمليات أو استدعاء نموذج أو بنية أو نظام، إن السلوك الإسترجاعي يتطلب فقط استرجاع الأدوات المخزونة في الذاكرة.

3ـــ3 الفهم: يتعلق الأمر بأبسط مستويات الفهم ، فهذا الفهم أو الإدراك العقلي يسمح للطالب بمعرفة ما يبلغ إليه دون اللجوء إلى إقامة علاقة بين هذه المعرفة أو تلك أو البحث عن استيعابها.

3-4 التطبيق: استعمال التصورات المجردة في مجالات خاصة و ملموسة يمكن لهذه التصورات أن تأخذ إما شكل أفكار عامة و قواعد أو طرائق واسعة الاستعمال و إما أشكال مبادئ وأفكار و نظريات يجب استرجاعها و تطبيقها.

3ـــ5 التحليل:

عزل العناصر أو الأجزاء المكونة لأساليب ما بأسلوب يراعي ترتيب الأفكار و العلاقات بين الأفكار المعبرة عنها.

3ـــ6 التركيب:جمع عناصر و إجراء بغرض تكوين الكل و تنسيق المقاطع و الأجزاء والعناصر للحصول على بنية لم نكن ندركها من قبل .

3ـــ7 التقويم: و هي صياغة أحكام حول قيمة المادة و الطرائق المستعملة تحقيق هدف معلوم و دقيق ، و هي نوعية أو كمية .

[1] مرجع سابق.ص46.

4ـ المدرسة و العقاب:

لا يمكن الفصل بأي حال من الأحوال بين التعليم و التربية كما لا يمكن أن نذكر في كل مرة أثناء عملية التدريس بحدود ما هو مسموح به و بما هو غير مسموح به و حول استعمال العقاب في مدارسنا فإننا نقف عند انتشار هذه الظاهرة التي استفحلت داخل المؤسسات التربوية و مست العديد من التلاميذ ، و قد عبر عن رأيه في العقاب جون لوك(1704/1632) بقوله: <<إن العقوبات المطبقة في المجال المدرسي ليست فقط غير مثمرة لأنها تنسى بسرعة، إنما هي أيضا محفوفة بالمخاطر لأنها تدفع الطفل إلى مقت ما يجب أن يحبه>>.[1]

أما رأي مونتاني (1592/1533)، فقد احتقر العقوبات الجسدية والنظام القاسي وأن العقل المنظم ، و المتقن حسب رأيه خير من العقل المليء ، و جاء في آرائه التربوية «إننا بدلا من أن نحبب الآداب للأطفال لا نزودهم في الواقع إلا بالذعر والقسوة فانزعوا القسوة و القوة ، إذ لا شيء في نظري أقتل للطفل و أخطر على الطبيعة السليمة منها...و لقد ساءني دوما مثل هذه التعابير التي تلجأ إليها معظم مدارسنا»[2] .

من خلال ما تقدم يتضح لنا أن العقاب قد اقترن استخدامه بالعملية التربوية واستعمل عند معظم الشعوب و مختلف الحضارات، و بهذا نؤكد على أنه وجد منذ فجر الإنسانية و استمر باستمرار الحياة و تلون بألوان و أساليب سايرت تطور الحضارات والشعوب ، و لا يقتصر العقاب على الإنسان وحده بل نجده عند الحيوان الذي يستعمله للبقاء و الاستمرار.و قد استخدم الإنسان العقاب كدافع للحفاظ على السلوكات والقيم المرغوب فيها اجتماعيا غير أن العقاب في نظر الكثير من التربويين يبقى غامضا في دلالته التربوية، حيت يؤدي في كثير من الأحيان إلى عواقب لا تحمد عقباها.

4ـ1 تعريف العقاب :

<<يعتبر العقاب وسيلة تقويمية و تحذيرية في آن معا ، فهو إجراء يتخذ ضد التلميذ الذي يأت عملا أو قولا يخالف تعاليم المدرسة و قوانينها و هو إطار مرجعي نحذر به و نمنع بواسطته ما قد يصدر عن الفرد مما هو ممنوع أو مخالف للأنظمة المعمول بها. >>.[3]

و في هذا السياق لا بهمنا العقاب التربوي الواعي الذي له هدف يعود بالفائدة على التلميذ ، بل نقصد العقاب الذي يدفع التلميذ إلى سلوكات عنيفة كرد فعل عن العقاب الذي تلقاه من المدرس أو أحد المشرفين على تطبيق نظام المدرسة، أو الإحباط الذي يصيبه نتيجة العقاب و الذي يضاعف من درجة العدوانية لديه دون أن يدفعه إلى الامتثال إلى نموذج المدرس بل يساعد على إرباك التلميذ و اضطراب

[1] SILLAMY. N, DICTIONNAIRE DE PSYCHOLOGIE, PARIS, BORDAS.1980.P.991.

[2] جليل وديع شكور، العنف و الجريمة، الدار العربية للعلوم، ط1، 1997، ص94.

[3] العنف و الجريمة، مرجع سابق، ص98..

السلوك لديه.إلا أننا نشير إلى أن استخدام العقاب في العملية التربوية محفوف بالمخاطر حيث ينصح المربون بعدم الإكثار من اللجوء إلى استخدام مثل هذه الدوافع(العقاب).

4ـ2 أنواع العقوبات:

هناك أنواع كثيرة من العقوبات يلجأ إلى استخدامها المدرس نلخصها فيما يلي:

ـ العقاب الجسدي:مثل الضرب، شد الشعر رفع اليدين...الخ.

ـ العقاب النفسي: السخرية، الكلام الجارح التوبيخ، السب و الشتم ...الخ

الفصل الرابع

السلوك السيء كمؤشر للعنف ضمن التشريع المدرسي

- التشريع المدرسي.
- النظام التربوي.
- السلوك السيئ ضمن التشريع المدرسي .

تمهيد:

يحتل عنصرا السلوك والانضباط قمة الهرم في اهتمامات العملية التربوية والتعليم وذلك لما لهما من أثار على توافق الفرد النفسي والاجتماعي كما يسترعيان اهتماما خاصا لهذين العنصرين عند صياغة أهدافها واستراتيجياتها باعتبار أن تنمية شخصية الفرد تقف بالدرجة الأولى على العناية بالسلوك الإيجابي. ولما كان دور المدرسة هو رسم تغيرات واضحة في سلوك التلاميذ بما يتلاءم والأهداف الأساسية التي يسعى المربون إلى تنميتها ورعايتها، فقد عنيت المدرسة بالمشكلات السلوكية للتلاميذ كما عملت على اكتشاف السلوك غير المقبول الذي يصدر عن بعض التلاميذ والتي تصنفها المدرسة ضمن خانة السلوك السيئ والعمل على تقويمه باستعمال طرق ووسائل تمكنها من بلوغ المستوى المأمول في رعاية سلوكهم ومن هذا المنظور يتركز نظام المؤسسة التربوية على الانضباط الصفي الذي يمثل عملية قبول التعاليم والتوجيهات الصادرة عن المؤسسة التربوية تجاه التلاميذ والعمل على احترامها وتطبيقها بغية الحصول على القدر اللازم من التعليم والنمو السليم في بيئة سليمة وفي كثير من الأحيان تظهر مشاكل سلوكية لدا التلاميذ تجعلهم في حالة صراع مع المجتمع المدرسي ورفض كل التعليمات والتوجيهات الصادرة عن المدرسة وتشكل في مجملها تهديدا لنظام المدرسة وكيانها من أجل ضبط سلوك التلاميذ ورعايته فقد حضي الجانب السلوكي باهتمام خاص ضمن النشرة الرسمية للتربية كما احتل حيزا كبيرا في انشغالات الدوائر التربوية وكذا المربين.

1- التشريع المدرسي: مجموعة النصوص التشريعية(قوانين أوامر ومراسيم) والتنظيم مراسيم تنفيذية وقرارات ومناشير) الخاصة بتنظيم وتسيير قطاع التربية.[1]

و هو مختلف النصوص القانونية و التنظيمية التي تسير قطاع التربية و التعليم في مختلف مجالاته و التشريع سواء كان مدرسيا أو غير مدرسي هو مختلف القوانين التي اتخذت من طرق السلطة التشريعية في البلاد و التي تهدف إلى تسيير شؤون البلاد و العباد و تنظيمها. .[2]

و يأتي التشريع المدرسي ليسد فراغا كانت تعاني منه المدرسة الجزائرية منذ 1962 ، حيث اعتمدت على قوانين فرنسية تنظم التربية و التكوين ، بينما تصدر قوانين جزائرية علة الرغم من أنم هذه القوانين لا تتلاءم مع نظامنا الاجتماعي و التربوي و التعليمي الذي كان مهيكلا حسب الأهداف والغايات التي رسمها المستعمر الفرنسي ، و قد عرفت المنظومة التربوية تدبدبات عديدة نتيجة عدم وجود سياسة واضحة المعالم و اعتمدت على نفس الترقيعات التي عرفتها المنظومة التربوية خلال المراحل التي قطعتها منذ الاستقلال.

[1] www.in fp2 . edu.dz

[2] عبد الرحمن بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، مطبعة عمار قرفي، باتنة، 1993ص07.

2ــ النظام التربوي في الجزائر:

مر النظام التربوي في الجزائر منذ الاستقلال بمراحل عديدة ومتنوعة حيث شكل آنذاك أبرز القضايا التي واجهت الدولة الفتية وهي قضايا ذات جوانب متعددة تحتم على الدولة معالجتها معالجة تكون في مستوى تطلعات المجتمع وقد عبر عنتها وزير التربية آنذاك أحمد طلب الإبراهيمي في كلمة ألقاها سنة 1968 بمناسبة افتتاح أشغال اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم قال«وإذا نظرنا إلى عجزنا عن مسايرة التطور وإقبال جماهير شعبنا على التعلم فإننا ندرك أن محاكمة المدرسة شيء لابد منه وأن الحل يتطلب القيام بإصلاح الوضع المتأزم في التعليم».

وهو أول نقد وجهه للمدرسة الجزائرية والمنظومة التربوية منذ الاستقلال وهكذا أثمرت هذه المراجعة على اختيارات أساسية وهامة في مسار المنظومة التربوية خاصة وأنها أصبحت عاجزة عن مسايرة التطورات الحاصلة في العالم في الجوانب الاقتصادية والتكنولوجية وهذه الاختيارات ترسم الصورة النموذجية للشخصية الجزائرية المتحررة باعتبار أن الحق في التعليم هو مظهر من مظاهر الحرية للشعب الجزائري. وهكذا توالت الإصلاحات في قطاع التعليم ويمكن تقسيمها إلى:

2ــ1 المرحلة الأولى 1962-1970:

في هذه المرحلة شهد قطاع التعليم انفصالا تدريجيا عن النظام الذي كان مسلطا عليه من قبل الاستعمار فقد شهد تطبيق اختيارات التعريب وديمقراطية التعليم.

2ــ2 المرحلة الثانية1970-1980:

تميزت هذه المرحلة بالإجراءات التحضيرية للمدرسة الأساسية على صعيد مجالات ثلاثة الهيكل والمضمون والطرق.

2ــ3 المرحلة الثالثة1980-1990:

خلال هذه العشرية عرفت المنظومة التربوية انطلاق تطبيق المدرسة الأساسية ابتداء من الدخول المدرسي 1980-1981.

2ــ 4ــ المرحلة الرابعة1990إلى يومنا هذا:

إن التحولات الاجتماعية والسياسية التي عرفها المجتمع الجزائري خلال هذه الحقبة من الزمن دفعت إلى مراجعة مضامين ومناهج التعليم ودعت الضرورة إلى إصلاح المنظومة التربوية أسندت مهامها للجنة الوطنية لإصلاح التعليم وجاءت بتعديلات مست جوانب من القطاع. وهكذا فإن التوجه العلمي والتكنولوجي في الجزائر فرضته ظروف التنمية وكذا بعض الظروف الخارجية والمخططات الاقتصادية المعتمدة[1].

[1] http/WWW.INFPE.EDU.DZ.

2-1 المنهاج الدراسي:

تعددت تعاريف المنهاج بتعدد التوجهات الفكرية وحسب دولاند شير «المنهاج هو الخبرات التربوية والمعرفية التي تنتجها المدرسة داخل حدودها أو خارجها بغية مساعدتهم على نمو شخصيتهم في جوانبها المتعددة نموا ينسجم مع الأهداف المسطرة».

والمنهاج هو الوسيلة التي يتصل بها المتعلم بالعالم ويتصل ها المجتمع بالأهداف التي رسمها فإذا فسد المنهاج تعجز أفضل طرق التدريس عن إصلاح التربية.

الغايات التربوية وملمح التخرج من التعليم القاعدي:

تسعى المنظومة التربوية إلى إدماج القيم المتعلقة بالاختبارات الوطنية:

- قيم الجمهورية الديمقراطية.
- قيم الهوية.
- القيم الاقتصادية.
- القيم العالمية.

وبما أن المدرسة هي فضاء لتعزيز الروح الاجتماعية والاجتماعية فإنها تركز على التحكم في بعض الكفاءات.

- كفاءات ذات طابع اتصالي.
- كفاءات ذات طابع منهجي.
- كفاءات ذات طابع فكري.
- كفاءات ذات طابع اجتماعي وشخصي.[1]

[1] وزارة التربية الوطني، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج 4متوسط، جويلية 2005.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسي.

3ـ السلوك السيئ في التشريع المدرسي:

3ـ1 تعريف السلوك السيئ : تمثل في سلوك عدواني من جانب التلميذ نحو أقرانه أو معلميه ويرجع ذلك لعوامل نفسية أو اجتماعية أو إلى فشل في الدراسة حيث أنه في معظم الأحيان يرجع إلى الفشل الدراسي المتكرر للتلميذ ويعرف السلوك السيئ في علم النفس على أنه السلوك الذي يهدف إلى إلحاق الضرر بالآخرين وإيذائهم[1] أما E.R. hilgard فيعرف السلوك السيئ أو العدواني على أنه نشاط يقوم به الفرد لإلحاق الأذى بشخص آخر.

أو عن طريق الجرح أو عن طريق سلوك الاستهزاء والسخرية والضحك.[2]

يتضح من خلال هذين التعريفين أن السلوك السيئ هو نشاط يعبر من خلاله التلميذ عن علاقاته بمن حوله وبالبيئة التي يوجد فيها، ويهدف إلى تحقيق رغبة تتمثل في إلحاق الأذى والضرر بالآخرين نتيجة وجود دوافع داخلية أو خارجية.

وحتى تتجنب المؤسسة التربوية المشكلات السلوكية للتلاميذ وتحد منها وتتصدى لها خاصة وأنها تعيق الأداء الفعال للعملية التربوية والتعليمية كما تسيء لسمعة المؤسسة التربوية ولدورها ، تضمنت النشرة الرسمية للتربية أحكاما خاصة تحدد سلوكات التلاميذ وانضباطهم وتكتسي أهمية خاصة لكونها تهتم بأهم عنصر في الجماعة التربوية، حيث جاء في نص المادة الثالثة والأربعين ما يلي:

«ينبغي للتلاميذ أن يتحلوا بالسلوك الحسن مع جمع المعلمين والأساتذة وأفراد الأسرة التربوية وأن يتعاملوا فيما بينهم بالمودة والاحترام وروح التعاون وأن يتجنبوا كل أنواع الإساءة و الإهانة العفوية والمادية »[3] لأنها تكون سببا في فقدان الثقة بين المعلم والتلميذ والمساس بكرامة وشخصية الطفل .

أما من حيث الانضباط فقد جاء في المادة41 ضمن الأحكام الخاصة بالتلاميذ في الفصل الثالث مايلي:

«يطلب من التلاميذ في إطار تنظيم الحياة الجماعية وتوفير ظروف العمل الملائمة بالمؤسسة للامتثال لقواعد النظام والانضباط المعمول بها. »

أما المادة 48 فقد جاءت لتعزز نظام المؤسسة وتحافظ عليه من كل سلوك يعكر صفو الجو المدرسي وتنص على ما يلي:

«يلتزم التلاميذ النظام والهدوء في حركتهم داخل المؤسسة وتتخذ المؤسسة أثناءها التدابير الضرورية لتأطيرهم ومراقبتهم».

وأشارت المادة50 إلى العقوبات التي يتعرض لها كل تلميذ يعرقل سير الأنشطة الدراسية أو الإخلال بقواعد النظام والانضباط من خلال السلوك السيئ الذي يصدر عن بعض التلاميذ غير أن هذه

---

[1] نعمة الشماع ، الشخصية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة1977. ص237

[2] عبد الرحمن عيسوي، سيكولوجية الجنوح ن دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت ،1984 ، ص 81.

[3] عبد الرحمن بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، مطابع عمار قرفي- باتنة ،1993 ،ص273

العقوبات تكون غير جسدية حيث يمنع منعا باتا اللجوء إلى العقاب البدني حيث يشير القرار الوزاري رقم 778/ت.أ.خ. و المؤرخ في1991/10/26 في مادته 73:

« يعد التأديب البدني أسلوبا غير تربوي في تهذيب سلوكات التلاميذ وتعتبر الأضرار الناجمة عنه خطأ شخصيا يعرض الموظف الفاعل إلى تبعه المسؤولية الإدارية والجزائية التي لا يمكن للمؤسسة أن تحل محل الموظف في تحملها »

تركز هذه المواد على ضرورة تهيئة البيئة التربوية و التعليمية المناسبة لكل من التلميذ و المعلم بغرض تحقيق أهداف العملية التربوية و الإرتقاء بالسلوكات الحسنة و تعزيزها و كذا توافر أساليب سليمة و واضحة، في التعامل مع سلوكات التلاميذ وفق مقتضيات تربوية مناسبة. و من هنا فإن الانضباط السلوكي داخل الصف و خارجه يستدعي الرعاية الكاملة للسلوك لما يمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية و من هذا المنطلق فإن بلوغ هذه الغاية تقف على مجموعة الأنماط السلوكية التي يستخدمها المعلم كيما يحافظ على توفير بيئة تعليمية سليمة و مناسبة و كذا استمرارها و هنا يستلزم مهارة في التعامل مع التلاميذ و مهارة في إدارة الدرس إضافة إلى أساليب العقاب التي ينص عليها التشريع المدرسي و إذا كنا نعتبر العقاب التربوي جزء أساسي من نظام التعامل التربوي مع الطفل لأننا في حاجة إلى مراعاة أبعاده النفسية و الاجتماعية في العملية التربوية لأنه غير واضح في دلالته التربوية ، و قد يقودنا إلى نتائج غير متوقعة.[1]

لأن توجيه السلوك عن طريق القوى الدافعية له و الاستجابة المرغوبة من الأشخاص لا تشكل في مجملها سلوكا إيجابيا إلا إذا تضاءلت حدود انطفائه بعد تحقيق الهدف الذي استغلت من أجله هذه الدوافع ، فكثيرا ما ينطفئ السلوك المرغوب فيه مباشرة بعد بلوغ الهدف و لا يبقى له أي أثر، فاستعمال العقاب في العملية التربوية كدافع للسلوك قد يجعل السلوك يبتعد عن مقاصده أو يتحول إلى سلوكات غير مرغوب فيها كأن يخلق العادة لدى الطفل على الإقدام على السلوك المستهدف أو النشاط إلى إذا توفرت الدوافع(العقاب)

و من هنا فإن نظرتنا للعقاب الذي احتل حيزا ضمن التشريع المدرسي و الذي يهدف إلى تعزيز بعض السلوكات المرغوب فيها و الوقاية من ظهور السلوكات السيئة في المحيط المدرسي أو حتى داخل الصفوف قد يقود إلى نتائج غير مرغوب فيها، و يخطئ من يظن أن الدوافع الخارجية (مثل العقاب) أنه يقود دائما إلى السلوك المرغوب فيه و لتفادي ذلك ينصح بعض المربين بعدم الإكثار من مثل هذه الدوافع و أن المربي الماهر هو الذي يعرف كيف يغرس في نفوس الأطفال بذور الرغبة عن طريق الدوافع الداخلية التي تعمل على تعزيز السلوك و استمراره

[1] المرجع السابق ، ص251.

3ـــ2 السلوك السيئ داخل القسم الدراسي:

يتجلى السلوك السيئ داخل القسم بعدم الانضباط السلوكي الناتج عن الملل و الضجر و الجمود في بعض الأنشطة الصفية و كذا الإحباط و التوتر المرتبط برتابة بعض الأنشطة التعليمية و قلة حيويتها إضافة إلى الطلبات المتكررة من قبل المعلم و التي لا يمكن الامتثال لها لكونها غير محددة و واضحة مثل طلب المعلم من التلاميذ أن يسلكوا سلوكا طبيعيا ، و هذا في نظر التلميذ غير واضح و محدد، ويقف حائرا في الوجهة التي يوجه إليها سلوكه خاصة إذا كانت محل انفعالات شديدة و مصاحبة لاضطرابات سلوكية في المواقف الانفعالية، و في كثير من الأحيان، حسب ما يؤكده بعض الأساتذة العاملين في القطاع، فإن فشل التلميذ في المسار الدراسي أو في التحصيل يساهم بقسط وفير في ظهور السلوك السيئ ، و ذلك باستعمال طرق يسعى من خلالها إلى جلب انتباه المعلم و التلاميذ الآخرين بعدما أن فقده في مواقف مؤثرة على الجوانب الشخصية و الإنفعالية للتلميذ و التي قد تصدر عن المعلم نفسه أو من قبل زملائه داخل القسم الدراسي، و قد تظهر في شكل سلوكات عدوانية عنيفة اتجاه المعلم مصدر التأثير أو اتجاه زملائه منبع الفعل المؤثر، كما يمكن أن يكون السلوك السيئ ردة فعل عن المواقف الإحباطية التي يعيشها التلميذ من البيئتين الصفية و الأسرية.

الجانب التطبيقي

الفصل الخامس

الإطار المنهجي للبحث

- **التذكير بفرضيات الدراسة.**
- **الإجراءات المنهجية للدراسة.**
- **منهج وعينة ومجال الدراسة.**
- **الدراسة الاستطلاعية.**
- **أدوات وتقنيات البحث.**

1ــ التذكير بفرضيات الدراسة:

1ــ1ــ الفرضية العامة:

العنف داخل القسم الدراسي يؤثر على العملية البيداغوجية .

1ــ2ــ الفرضيات الجزئية:

1ــ العوامل النفسية للتلميذ تساعد على ظهور العنف داخل القسم الدراسي.

2ــ العوامل الاجتماعية للتلميذ تساعد على ظهور العنف داخل القسم الدراسي.

3ــ يؤثر العنف داخل القسم الدراسي على سير الدرس و تحقيق الأهداف البيداغوجية.

1ــ3ــ الفرضيات الإجرائية:

1-الإحباط يساعد على ظهور العنف لدى التلميذ داخل القسم الدراسي.

2-اضطرابات السلوك لدى التلميذ تساعد على ظهور العنف داخل القسم الدراسي.

3 -التفكك الأسري يساهم في توليد العنف لدى التلميذ داخل القسم الدراسي.

4-يؤدي العنف داخل القسم الدراسي إلى تقليص الزمن المخصص للحصة

5-يؤثر العنف داخل القسم الدراسي على تركيز التلاميذ.

6- يؤثر العنف داخل القسم الدراسي على الأهداف البيدغوجية في المجال المعرفي.

2 - الإجراءات المنهجية للدراسة

2 -1 منهج الدراسة:

تمهيد:

يعتبر اختيار منهج الدراسة من الخطوات الأساسية في أي دراسة أو بحث، هذا الاختيار الدقيق للمنهج يعطي مصداقية وموضوعية للنتائج المتوصل إليها، ونظرا لتميز الظاهرة محل الدراسة بمجموعة من الصفات الخاصة بها، توجب استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على جمع البيانات وتبويبها وتحليلها وتفسيرها. ولذلك فدراستنا تعنى برصد وتحليل المضمون المقدم من طرف أساتذة التعليم المتوسط حول تأثير العنف في الوسط المدرسي في الجانب البيداغوجي.

2ــ2ــ المنهج المستخدم:

تمهيد:

المنهج هو الطريق الأسلم الذي يختاره الباحث من أجل أن يبقى في منأى أن يحسب ما هو خطأ صواب و هو الأداة التي تقف إلى جانب الباحث و الوسيلة التي يرتبط من خلالها بالموضوع، و في دراستنا هذه للعنف في الوسط المدرسي الذي ينضوي ضمن الدراسات

الوصفية التي لا تهتم بالحقائق و البيانات لذاتها وإنما لاستخلاص دلالاتها وفقا للأهداف التي ترمي إليها الدراسة و الوقوف عند الارتباطات التي توجد بين المتغيرات أو التمركز الذي قد يميزها أو الانحراف الذي يتجلى بين المتغيرات، و تتجه دراستنا إلى الوصف الكمي للظاهرة محل الدراسة بغية الكشف عن حقيقتها و الوصول إلى الأهداف التي تم رسمها والتساؤلات التي طرحنها في الإشكالية و حتى نبلغ مبتغانا بعيدا عن كل تحيز وتجنبا للأخطاء و تحقيقا للموضوعية لابد من اختيار مخطط واضح المعالم وسليم يوجه البحث و يقيده بالموضوع كي لا يحيد عن الأهداف التي تقتضيها الدراسة ويضبطها المنهج الملائم.

2ـ2ـ1ـ المنهج الوصفي:

يعرفه الزوبعي في كتابه مناهج البحث في التربية على أنه: "كل استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر بقصد تحديدها و كشف جوانبها و تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر تعليمية أو نفسية أو اجتماعية..."[1]

و الدراسة الو صفية لا تهتم بالحقائق و البيانات لذاتها بل تسعى لاستخلاص جميع دلالاتها، و تعرف الدراسة الوصفية بأنها" الدراسة التي تقوم على دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة الظاهرة أو الموقف أو جماعة من الناس أو مجموعة من الأحداث أو مجموعة من الأوضاع ".[2]

و من خصائص الدراسة الوصفية هو اعتمادها على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ، و وصفها وصفا دقيقا و يترجمها كميا أو كيفيا: "فالتعبير الكيفي يصف لما الظاهرة و يوضح لنا خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفا يوضح مقدار هذه الظاهرة و حجمها [3]

و بما أن موضوع الدراسة هو الذي يحدد المنهج المناسب فإن طبيعة دراستا تقتضي استخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم أساسا على وصف الظاهرة محل الدراسة وصفا دقيقا و يعتمد هذا المنهج على مختلف أدوات جمع البيانات ، كالمقابلة الشخصية و الملاحظة المباشرة و الملاحظة بالمشاركة و الاستمارة...

3-عينة الدراسة:

لا تقتصر البحوث الميدانية المعاصرة على المسح الشامل لمجتمع البحث لجملة من الأسباب التي تعيق عمل الباحث نظرا لكبر حجم المجتمع و استحالة القيام بالمسح الشامل مما يحتم استعمال أسلوب العينة باعتبارها أسهل بكثير من دراسة مجتمع البحث كله و لا تؤخذ جميع

---

[1] الزوبعي و الغنام، مناهج البحث في التربية ، ح 1، بغداد 1974، ص51..

[2] Whitney.f ,.the element of research ;n. 1946p153.

[3] عمار بو حوش و محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق اعداد البحوث، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995.ص.129

وحداته بل يقتضي أخذ فقط جزء منه يختار بطريقة منتظمة أو عشوائية على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث و تسمح بتعميم نتائجه.

ويعرف المعجم الديموغرافي العينة بأنها "دراسة جزء من المجتمع بقصد الحصول على المعلومات الخاصة بهذا المجتمع و ذلك بدلا من دراسة جميع مفرداته ويسمى هذا الجزء المدروس العينة، أما المجتمع فهو مجموعة من المفردات موضع البحث أو الدراسة"[1].

و يتوقف اختيار نوع العينة على أهداف الدراسة و تساؤلاتها و اختيار العينة مرحلة مهمة من مراحل البحث و أسسه و عليه يتوجب علينا أن نكون شديدي الحرص في الحصول على عينة ممثلة لمجتمع الدراسة و تحمل كل الخصائص الصفات التي يتميز بها المجتمع الأصلي المأخوذة منه، كما تمنح فرصا متساوية لجميع أفراد المجتمع للظهور.

و لما كان موضوع البحث يفرض نوع معين و مناسب من العينات تعددت طرق اختيار العينة، و ذلك تبعا للظروف الموضوعية و متطلبات الضبط العلمي و الإمكانيات المتاحة، وهو اختيار تراعى فيه قواعد علمية دقيقة تمكن من تعميم نتائج العينة على المجتمع الأصلي، ويشتمل المجتمع الأصلي لهذه الدراسة على جميع أساتذة التعليم المتوسط لمقاطعات الضاحية الغربية لمدينة قسنطينة و تضم 20 مؤسسة تعليمية متوسطة تضم 691 أستاذ موزعين على 374 قسما بيداغوجيا في مختلف التخصصات وكل المستويات الخاصة بالتعليم المتوسط نوردها ضمن المجال البشري للدراسة.

و انطلاقا من خصائص المجتمع الأصلي للدراسة اعتمدنا في بحثنا هذا على العينة العشوائية البسيطة التي تبدو لنا الأقرب إلى تمثيل المجتمع الأصلي.

3 - 1 العينة العشوائية البسيطة:

تعد العينة العشوائية البسيطة أحد أنواع العينات الاحتمالية حيث تعتمد على نظرية الاحتمالات في اختيار وحداتها و تقدير ثوابتها ، و تعد هذه المعاينة ابسط أنواع المعاينات لكنها أهمها و أكثرها أصالة.[2]

و قد اعتمدنا في اختيار العينة على الطريقة العشوائية المبنية على استخراج وحداتها بحيث يعطى لكل وحدة نفس الفرصة و حظ متساوي لجميع الوحدات بالظهور مع الإرجاع ، حيث تعاد الوحدة التي يتم اختيارها بحيث تبقى عدد وحدات المجتمع " ن" و يساوي احتمال ظهور أي وحدة في كل سحب ن/1. و بهذه الطريقة تم اختيار عينة الدراسة حيث عمدنا إلى كتابة على قسيمات من نفس الحجم و اللون و الشكل أسماء كل الوحدات المكونة لمجتمع البحث ، ثم وضعت في

[1] محمد سعيد فرح، لماذا ؟ و كيف؟ تكتب بحثا اجتماعيا، الإسكندرية ، منشأة المعارف، 2002، ص.137.

1 عبد الرزاق أمين أبو شعر ، العينات و تطبيقاتها في البحوث الاجتماعية، الإدارة العامة للبحوث، الرياض.1997،ص83.

بوثقة و قمنا بعملية السحب مع الإرجاع و هكذا حصلنا على مجموع لوحدات العينة 200 أستاذ ، ما يمثل30% وهذه النسبة تبدو لنا ممثلة لمجتمع البحث.

4- مجال الدراسة:

ترتبط كل الدراسات الميدانية بثلاثة مجالات جغرافية و زمانية و بشرية. فالمجال الجغرافي يحدد و يرسم الحيز المكاني الذي أجريت فيه الدراسة، أما المجال البشري فيخص مجموعة الأشخاص الذين يتوزعون داخل هذا الحيز الجغرافي و يمثلون مجتمع البحث، و لا تنفصل هذه الدراسات عن مجال زماني يحدد تاريخ و مدة إجرائها.

4-1 المجال الجغرافي:

خصت الدراسة الميدانية الضاحية الجنوبية لمدينة قسنطينة، و التي تضم ثلاث دوائر إدارية تمثل ثلاث مقاطعات تربوية تضم 20 مؤسسة تربوية.

و بما أن العنف في الوسط المدرسي لا يقتصر على بيئة دون أخرى، فإننا ركزنا في دراستنا هذه على تأثيرات العنف داخل القسم الدراسي فيما يتعلق بالجانب البيداغوجي و هذا هو المهم في رأينا خاصة و أن جل الدراسات ركزت على رصد عوامل العنف حسب البيئات ، و لسنا من جهة أخرى بصدد دراسة مقارنة بين البيئات، خاصة و أن تأثير هذه الظاهرة يختلف داخل البيئة الواحدة .

و قد وقع اختيارنا على هذا المجال الجغرافي بالذات و هذه البيئة أو المنطقة دون غيرها لاعتبارات نراها تسهل مجريات و سير البحث الميداني، و توفر الوقت ،و الجهد مقارنة مع الإمكانيات المتوفرة.

و الجدول التالي يبين توزيع مجتمع البحث حسب المجال الجغرافي و البشري:

جدول رقم(07) يبين توزيع مجتمع البحث حسب مؤسسات التعليم المتوسط والمقاطعات

المؤسسات / المقاطعات	المؤسسة التعليمية	البلدية	عدد الأساتذة	الأقسام البيداغوجية
حامة بوزيان	بوخش عمار	حامة بو زيان	46	24
	الإخوة رمرام		45	24
	طويهرات علي		43	23
	عين بن سب		20	10
	فاسي حسين		38	20
	عبد الحفيظ بوالصوف		34	19
	محمد فيلالي		44	25
	مالك بن نبي	ديدوش مراد	45	24
	مخلوف محمد		49	27
	علي حيون		31	17
	بوشريحة بولعراس		33	19
ابن زياد	حبيباتني محمود	ابن زياد	28	15
	مسعودي		28	13
	المالحة		19	10
	بورصاص الشريف		32	17
	لحنش رابح		29	18
زيغود يوسف	شارع الإستقلال(بن لوصيف علي)	زيغود يوسف	29	15
	بوضياف		29	15
	مصباح عبد الرشيد		35	19
	حسيني خوجة		34	20
المجموع			**691**	**374**

4-2 المجال البشري:

شملت الدراسة عينة من الأساتذة التعليم المتوسط البالغ عددهم 691 أستاذ موزعين على ثلاث مقاطعات و 20 مؤسسة تربوية للتعليم المتوسط في مختلف الفروع ، و المستويات الدراسة .

و خصت مختلف تخصصات أساتذة التعليم المتوسط بهذه المنطقة.

4-3 المجال الزماني للدراسة:

امتدت الدراسة الميدانية مدة شهر تبعا للترخيص بالزيارة الذي تسلمناه من مديرية التربية لولاية قسنطينة، و كان ذلك خلال شهر ماي 2005. و هي المدة التي تحصلنا على الترخيص بالزيارة داخل المؤسسات المعنية من قبل لمديرية التربية الوطنية لولاية قسنطينة.

5ـ الدراسة الاستطلاعية:

تمثل في نظرنا الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في مسار البحث حيث تسمح للباحث بالإطلاع على موضوع دراسته ينزل فيها إلى الميدان وهوقد لا يعرف الكثير عن الظاهرة المدروسة، وذلك من خلال المقابلات الاستكشافية مع المتخصصين و كذا مع المعنيين بالدراسة.

اعتمدنا في هذه المرحلة التي كانت بالنسبة لنا الموجه الرئيسي نحو الوجهة الصحيحة التي سوف يتخذها البحث فيما بعد و ذلك من خلال المعلومات التي استقيناها من الميدان ومن الأساتذة المعنيين ، حيث عمدنا إلى طرح سؤال عام عن الموضوع محل الدراسة ، على بعض الأساتذة ، مفاده:

ما هي مظاهر و تأثيرات العنف داخل القسم الدراسي؟

كما اعتمدنا على الملاحظة التي لا تنفصل عن أي بحث و التي ترافق الباحث في جميع مراحل الدراسة، حيث صادفتنا أثناء زيارتنا لبعض المؤسسات أحداث عنف كان مسرحها القسم الدراسي و أبطالها الأستاذ و التلاميذ، و هم يمثلون أقطاب رئيسية في العملية التعليمية. و نتج عنه توقيف الحصة بسبب الفوضى التي سادت الفصل و تأجيل الحصص الموالية بعد تنقل أولياء التلاميذ إلى المؤسسة عقب الحادث مباشرة.

6- أدوات و تقنيات البحث:

لا تقوم أي دراسة إلا باستخدام أدوات تمكن الباحث من جمع و استقاء المعلومات عن الظاهرة محل الدراسة فالمعلومات المقدمة عن طريق هذه الأدوات تعتبر نبراسا يضيء طريق الباحث، و قد اعتمدنا في هذه الدراسة المتواضعة على مجموعة من الأدوات التي نراها مناسبة.

6ـ1ـ الملاحظة:

تعد الخطوة الرئيسة التي يعتمد عليها أي باحث ، و ترافقه طوال مشواره ، و نعني هنا الملاحظة العلمية، و التي تعد من الأمور المتفق عليها بين علماء المنهجية و هي من العمليات الضرورية لكل البحوث العلمية سواء في مجال الظاهرة الطبيعية أو الإنسانية و لم تكسب الملاحظة تلك الأهمية على اعتبار أنها من أقدم الوسائل التي عرفها الإنسان خلال سعيه نحو الحقيقة منذ أقدم العصور و إنما اكتسبت الملاحظة مكانتها تلك باعتبارها ركيزة البحث العلمي في الكشف عن مختلف جوانب الظاهرة المبحوثة مع ما سيتبع ذلك الكشف من تحليل و تفسير و تنبؤ.[1]

تحتاج مرحلة جمع البيانات في البحوث إلى عناية خاصة من قبل الباحث لأن النتائج التي ينتهي إليها البحث ترتبط ارتباطا وثيقا بالأدوات التي استخدمها الباحث لجمع المعلومات، وهذه الأدوات متنوعة ومتعددة يختار الباحث الأدوات المناسبة منها لمتطلبات البحث ومجريات الدراسة. ومن الأدوات التي استخدمناها في بحثنا هذا الاستمارة حيث تعد الاستمارات أكثر أدوات جمع البيانات استخداما وشيوعا في البحوث الإعلامية وذلك بالنظر إلى الأهداف التي تحققها مثل هذه الأداة من اختصار للجهد والتكلفة وإمكانية توزيعها في وقت واحد على عدد كبير من الأشخاص والاستفادة وهي «الوسيلة العلمية التي تساعد الباحث على جمع الحقائق والمعلومات من المبحوث... » [2]

6-2 الاستمارة:

وترتكز أسئلة الاستمارة حول الموضوع البحثي بصورة مباشرة أو غير مباشرة وتتكون هذه الأسئلة من أسئلة تتعلق بالحقائق وأخرى تتعلق بالآراء و المواقف.

وتتكون من أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة.

وقد عمدنا في بناء استمارة بحثنا هذا إلى مجموعة من الأسئلة المفتوحة والمغلقة.

وعند الانتهاء من صياغتها ثم عرضها على خبراء التحكيم .

---

[1] صلاح مصطفى فوال، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية دار غريب للطباعة، القاهرة، ص239.

[2] Payne.S.L. the art of asking ;princeton ,university press, Princeton.1951,P12.

وبعد التأكد من ثباتها وصدقها تم تجربها في مرحلة أولى على عينة صغيرة استخرجناها من عينة البحث مع حضورنا عند توزيعها على عناصر العينة التي يقدر عددها بـــ 08 أفراد وبعد مراجعتها وإعادة صياغة بعض الأسئلة بما يتناسب مع الملاحظات التي سجلناها عند تجربتها، عمدنا إلى توزيعها على عينة البحث والتي شملت أساتذة التعليم المتوسط في 3مقاطعات تابعة للتعليم المتوسط مع العلم أننا قمنا بإقصاء أفراد العينة التجريبية من عينة البحث ولم تشملهم الاستمارة النهائية.

وتضم استمارة بحثنا هذا على أربعة محاور هي:

1ـــ محور البيانات الشخصية.

2ـــ محور يتعلق بالعوامل النفسية.

3ـــ محور يتعلق بالعوامل الاجتماعية.

4ـــ محور يتعلق بالعوامل البيداغوجية.

الفصل السادس

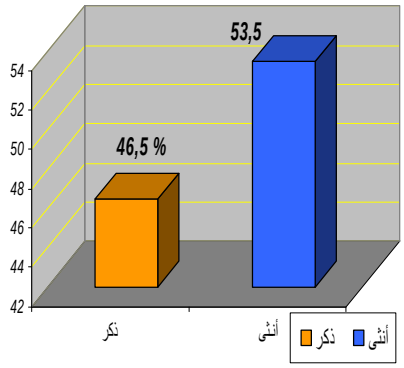
عرض و تحليل نتائج البحث

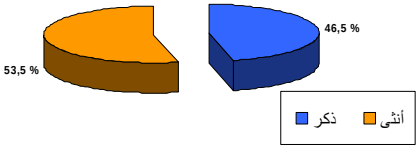
- عرض وتحليل النتائج الجزئية
- تفسير النتائج العامة للبحث.

معلومات شخصية:

جدول (8) يبين توزيع العينة حسب الجنس.

التكرارات / الجنس	التكرار	%
ذكر	93	46.5
أنثى	107	53.5
المجموع	**200**	**100**



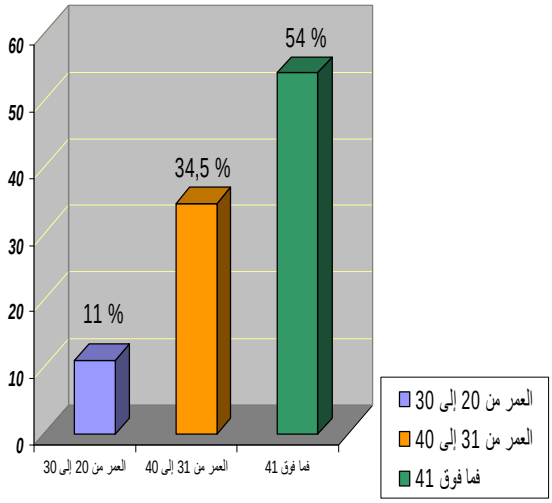


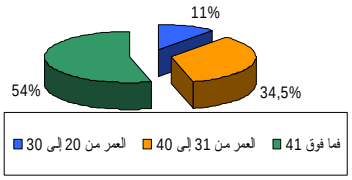
متغير الجنس :

يبين الجدول أن نسبة الإناث في العينة أكثر من نسبة الذكور حيث تم تسجيل 53.5%إناث مقابل 46.5 % ذكور .

جدول (9) يبين توزيع العينة حسب السن.

التكرار / الفئات العمرية	التكرار	%
30-20	23	11
40-31	69	34.5
41 فما فوق	108	54.
المجموع	**200**	**100**



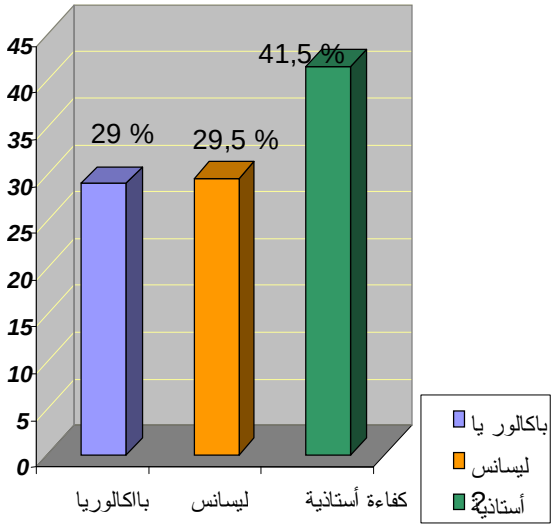


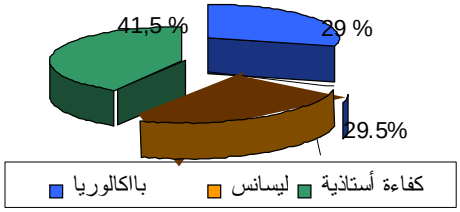
متغير السن:

أكبر نسبة سجلت عند فئة 41 سنة فما فوق 54% تليها في المرتبة الثانية الفئة العمرية 31-40سنة بنسبة 34.5%.

جدول (10) يبين توزيع العينة حسب المؤهل العلمي.

التكرارات / المؤهل العلمي	التكرار	%
باكالوريا	58	29
ليسانس	59	29.5
كفاءة أستاذية	83	41.5
المجموع	**200**	**100**



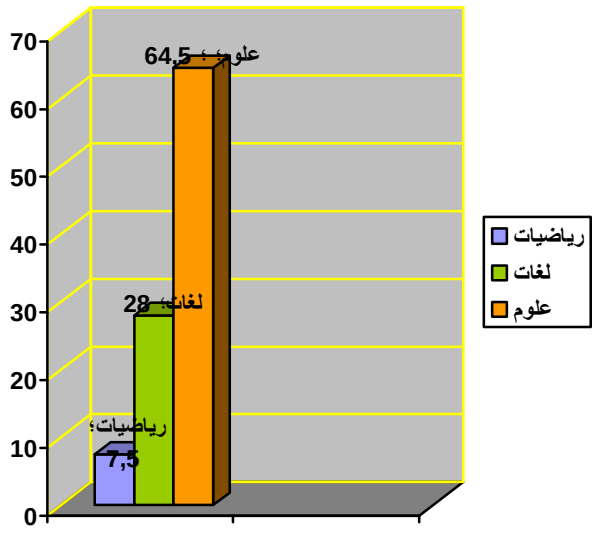


متغير الكفاءة العلمية:

يبن الجدول أن أكبر نسبة سجلت بخصوص الشهادة المتحصل عليها أصحاب الكفاءة الأستاذية بنسبة 41.5 % في حين يمثل الأساتذة الحاصلين على شهادة اللسانس29.5% فقط مع فارق ضئيل مع الحاصلين على شهادة البكالوريا 29%.

جدول (11) يبين توزيع العينة حسب التخصص.

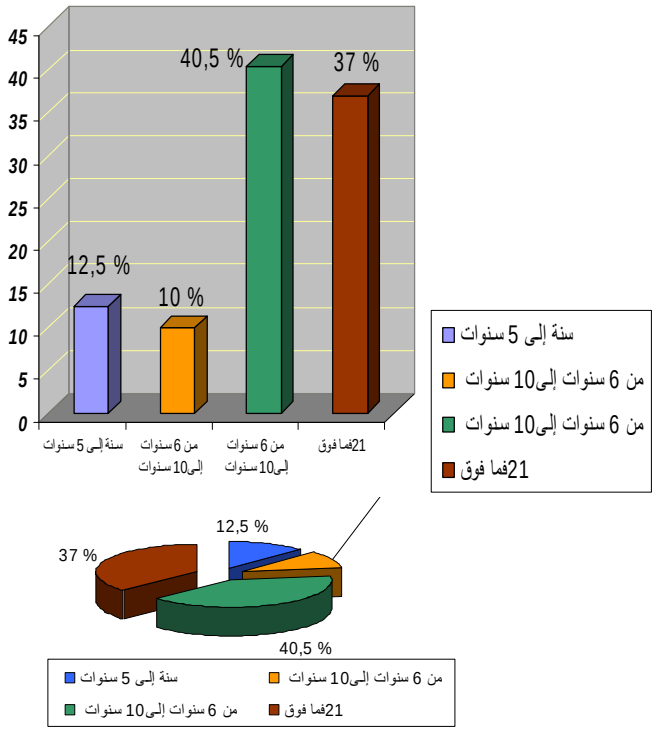
التكرارات / لتخصص	التكرار	%
رياضيات	15	7.5
لغات	56	28.
علوم	129	64.5
المجموع	**200**	**100**



نتائج الجدول تبين أن 64.5 %من العينة متخصصون في العلوم تلي نسبة 28 % الأساتذة المتخصصون في اللغات.

جدول(12) يبين توزيع العينة حسب الأقدمية في المهنة.

التكرار / الأقدمية في المهنة	التكرار	%
5-1	25	12.5
10-6	20	10
20-11	81	40.5
21 فما فوق	74	37
المجموع	**200**	**100**

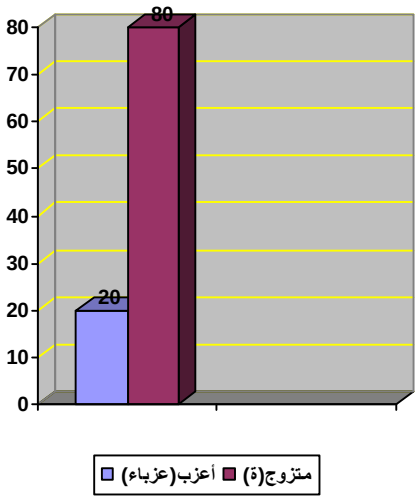


متغير الأقدمية في المهنة:

نتائج الجدول تبين أن أكبر نسبة سجلت لدى ذوي الخبرة 11-20 سنة هي 40.5 % تليها نسبة37% بالنسبة لأصحاب خبرة 21 سنة فما فوق. وهكذا يتبين أن جل عناصر العينة قد اكتسبوا معرفة ناتجة عن الخبرة تمنحهم القدرة على التحكم في القسم وعلى طريقة التدريس.

جدول (13) يبين توزيع العينة حسب الحالة العائلية.

الحالة العائلة / التكرار	التكرار	%
أعزب(عزباء)	40	20
متزوج(ة)	160	80
المجوع	**200**	**100**

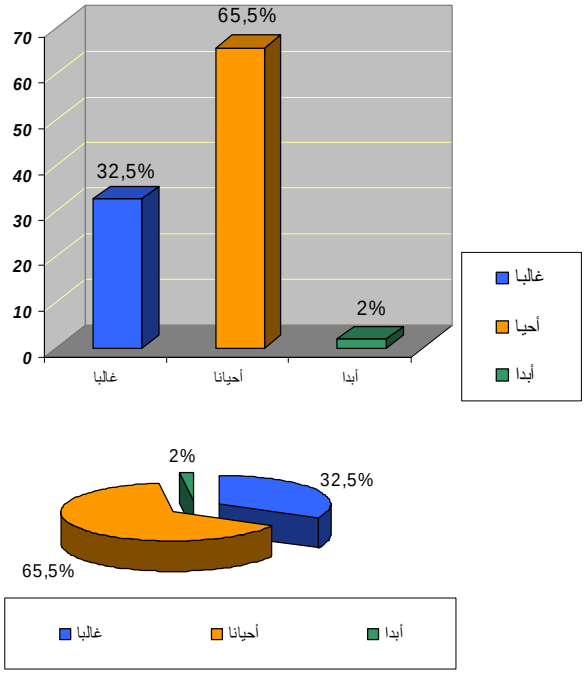


يتضح من خلال نتائج الجدول أن جل عناصر العينة متزوجون بنسبة 80% في حين 20% فقط غير متزوجون، فالحالة العائلية للأستاذ تؤثر على طبيعة العلاقة بينه وبتن التلميذ.

محور العوامل النفسية:

جدول رقم(14) يبن أن العنف من طرف التلاميذ هو مظهر من مظاهر الإحباط.

التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
غالبا	65	32.5
احيانا	131	65.5
أبدا	4	2.0
المجموع	**200**	**100**

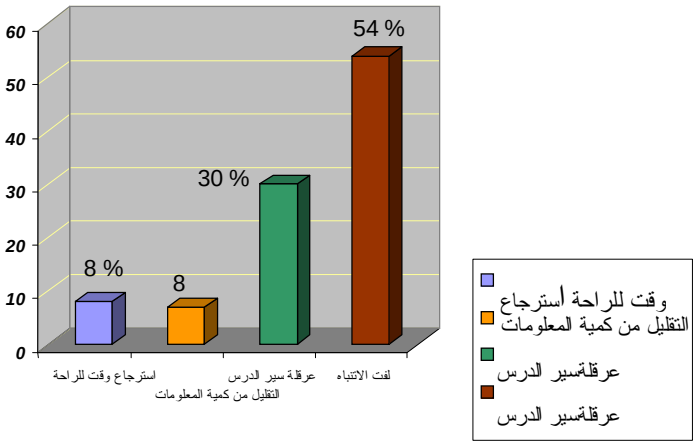


انطلاقا من النتائج في الجدول أعلاه يتبين أن العنف أحيانا ما يكون مظهرا من مظاهر الإحباط حسب إجابات الأساتذة بنسبة 65.5% وحسب سبة إجابات 32.5%منهم فهو غالبا ما يكون من مظاهر الإحباط وهذا ما يؤكد الفرضية الإجرائية الأولى (الجزئية الأولى).

فالإحباط يولد العدوانية بفعل التكرار والشعور بالعجز المتراكم عن تحقيق رغباته مما يخلق حالة من البؤس تزيد من تنمية روح العدوانية تجاه مصدر الإحباط وتدفع إلى تدميره .وتقف القيم الاجتماعية الضابطة للسلوك دون تحقيق التوازن بين اندفاعات النزوات المكبوتة الرامية لتحقيق بعض الرغبات ومتطلبات الواقع الاجتماعي وتنمو على قاعدة من القلق- في ظل هذا التصادم- حالة من الإحباط يعبر عنها الفرد بسلوكات عدوانية عنيفة.

جدول رقم(15) يبين سبب العنف داخل القسم الدراسي.

التكرارات / الإجابات	التكرارات	%
استرجاع وقت للراحة	16	8.0
التقليل من كمية المعلومات	16	8.0
عرقلةسير الدرس	108	54.0
لفت الانتباه	60	30
المجموع	**200**	**100**

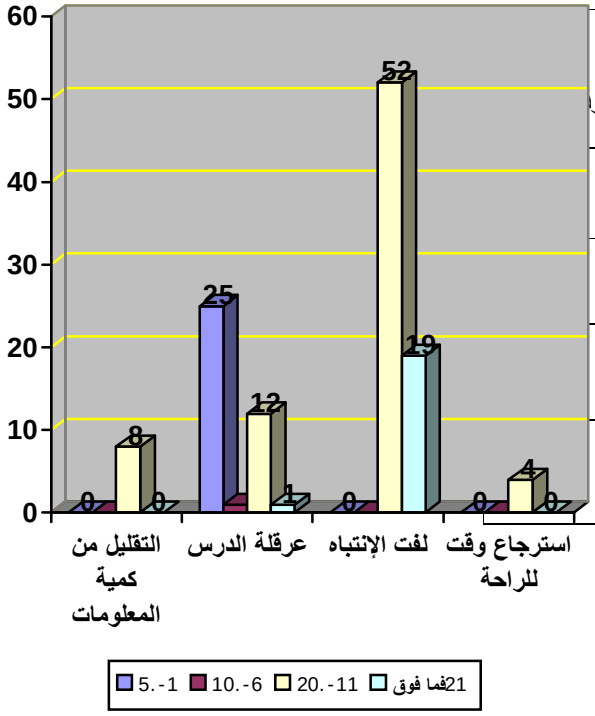


نتائج الجدول تظهر أن السبب الرئيسي للعنف داخل القسم من قبل التلاميذ هو عرقلة سير الدرس بنسبة 54%يليها لفت الانتباه بنسبة 30 %وهذا ما يفسر سلوكات التلاميذ العنيفة داخل القسم التي تسعى لتعطيل الدرس ولفت الانتباه . وهذا ما يؤكد فرضيتنا الجزئية الثالثة .

فكثرة المعلومات المقدمة للتلميذ وصعوبتها تدفعه إلى عرقلة سير الدرس عن طريق إحداث الفوضى أو الأقدام على الشغب أو التحريض عليه وحتى لا تكون كمية المعلومات التي تقدم له والتي هو مطالب باسترجاعها تفوق قدرته على الاحتفاظ بها. فاللجوء الى العنف داخل القسم يساعد عن الانصراف عن الدرس والانشغال بأمور شخصية.

جدول رقم(15) I يبين الأقدمية المهنية وسبب إثارة العنف داخل اقسم.

السلوك / الأقدمية المهنية	التقليل من كمية المعلومات	عرقلة الدرس	لفت الانتباه	و
5-1	0	%25	0	
10-6	0	%1	0	
20-11	%8	%12	%52	
21فما فوق	0	%1	%19	



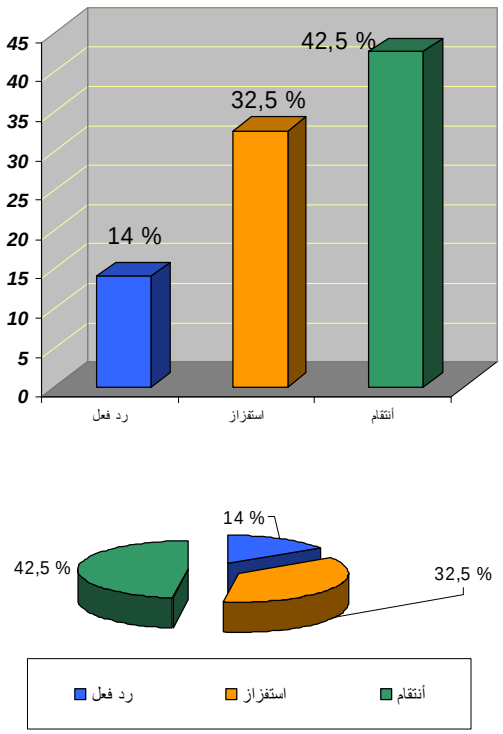
يتضح من خلال قراءة للجدول أن 52 % من إجابات الأساتذة الدين لديهم خبرة في المهنة تفوق 11 سنة يجمعون على كون سبب إثارة العنف داخل القسم من قبل التلاميذ هو لفت للانتباه ، ويجمع دووا خبرة تفوق 21 سنة على نفس السبب ، في حين تتجه أجوبة دووا خبرة بين سنة (1) وخمس سنوات إلى الاتفاق على أن السبب هو عرقلة سير الدرس وذلك بنسبة 25%يتبعهم في المرتبة الثانية دووا خبرة من11إلى20سنة.

فالتلميذ الذي لم تمنح له فرص التعبير أو تكبح ،يلجأ إلي الإقدام على سلوكات تشعر الآخرين بوجوده ،وهذا السلوك يدركه دووا الخبرة وذلك تبعا للمواقف المتكررة التي عايشوها .

أما الأساتذة الدين لم تنموا لديهم الخبرة بعد فيرجعون السبب إلى محاولة عرقلة سير الدرس لأن كل سلوك يصدر عن التلاميذ يسارعون إلى اعتباره محاولة لعرقلة سير الدرس ولمواصلة عملهم.

جدول رقم(16) يبين سلوكات العنف الغالبة عند التلاميذ.

التكرارات / الإجابات	التكرارات	%
افعال.استفزازية	65	32.5
أفعال.انتقامية	85	42.5
ردود.افعال	28	14.0
المجموع	**200**	**100**



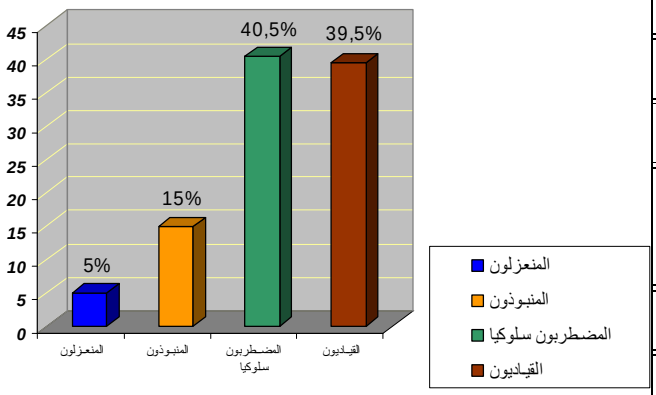
من خلال النتائج المسجلة على الجدول يتبين لنا أن الأفعال الانتقامية هي سلوكات العنف الغالبة عند التلاميذ حيث سجلت في إجابات الأساتذة نسبة 42.5% تليها مباشرة الأفعال الاستفزازية تجاه الأساتذة بنسبة متقاربة تقدر بـــ32.5% وقليلا ما تكون سلوكات العنف ردود أفعال وهذا ما توضحه نتائج الجدول (14%).

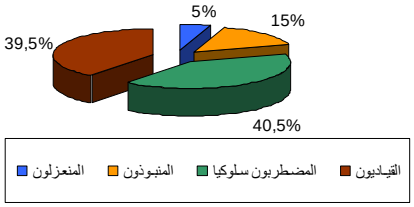
هذه السلوكات الانفعالية هي نتاج شعور التلميذ بالتحقير والإذلال الذي يحرك اندفاعات سلوكاته العدوانية الدفاعية للانتقام من مصدر المثير(مصدر التحقير).

أما السلوكات الاستفزازية فهي معبرة عن محاولة إظهار القوة لإثبات الذات.

جدول رقم(17) يبين التلاميذ الأكثر تسببا في العنف داخل القسم.

التكرارات / الإجابات	التكرارات	%
المنعزلون	10	5.0
المنبوذون	30	15.0
المضطربون سلوكيا	81	40.5
القياديون	79	39.5
المجموع	**200**	**100**

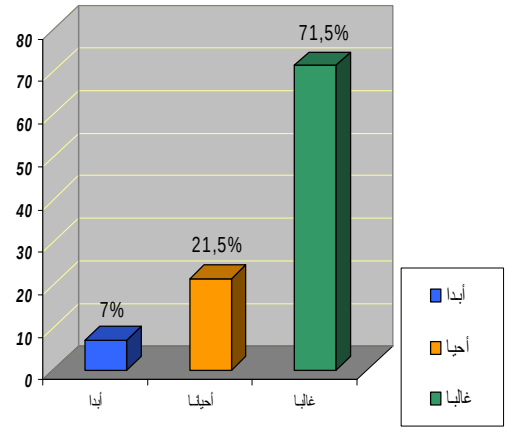


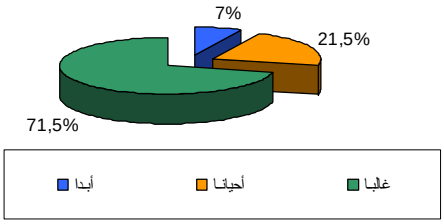


إذا تمعنا الجدول نلاحظ أن التلاميذ المضطربين سلوكيا هم الأكثر تسببا في العنف داخل القسم حيث تظهر نتائج الجدول ذلك بنسبة 40.5% وبفارق ضئيل في النسبة يليهم القياديون بـــ39.5% أما الأقل تسببا فهم المنعزلون بنسب ضئيلة جدا 5%. وهذا ما يصدق الفرضية الإجرائية الثانية (الفرضية الجزئية الأولى).يتميز المضطربون سلوكيا بالميل نحو الأفعال العنيفة بطريقة رمزية أو فعلية، أما الانعزاليون فيفضلون العزلة للتقليل من تفاعلاتهم مع المحيط .

جدول رقم(18) يبين علاقة العنف بسن المراهقة.

التكرارات / الإجابات	التكرارات	%
غالبا	143	71.5
أحيانا	43	21.5
أبدا	14	7.0
المجموع	**200**	**100**



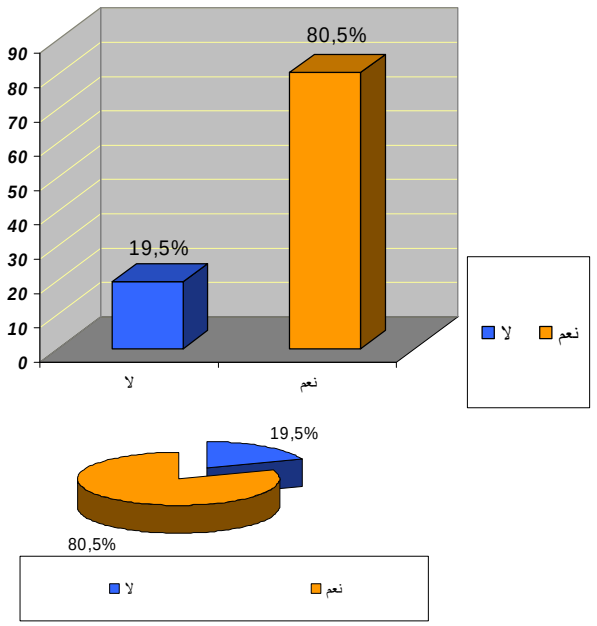


حسب إجابات الأساتذة غالبا ما يكون للعنف علاقة بسن المراهقة بنسبة 71.5% وهي نسبة جد مرتفعة تؤكد هذه العلاقة وتصدق ما جاء في الفرضية الجزئية الأولى التي تخص العوامل النفسية للعنف.

فسن المراهقة تشير إلى مفهوم سيكولوجي يقصد بها المرحلة التي يتحقق فيها تحول بيو فزيولوجي وسيكولوجي لينتقل فيها إلى سن النضج العقلي والعضوي ، وهي بمثابة ولادة ثانية وما تحمله من معاني على الجانب السيكولوجي و البيوفيزيولوجي،وهنا يحدث الاصطدام بيت الرغبة في تحقيق الذات الباحثة عن كينونتها و بين متطلبات الأسرة و المدرسة و المربين و غالبا ما تستثير سلطة الأسرة و المدرسة التلميذ المراهق و تحول دون تحقيق ذلك و تكون ردود أفعال المراهق عنيفة تجاه مصدر السلطة أو رموزها ، و أي استثارة لمشاعر المراهق تجعله مهيئا للعنف و للإقبال عليه .

جدول رقم(19) يبين العنف و توليد الكراهية بين التلاميذ.

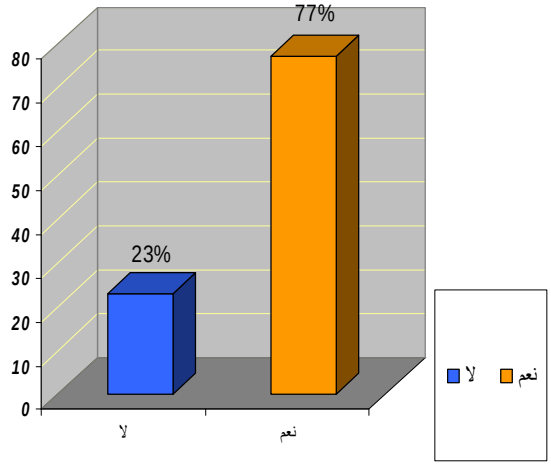
التكرارات / الإجابة	التكرارات	%
نعم	161	80.5
لا	39	19.5
المجموع	**200**	**100**

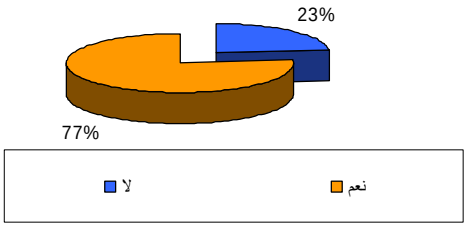


من خلال النتائج المبينة في الجدول نجد أن 80.5% من الأساتذة يؤكدون على أن العنف داخل القسم يساعد على توليد الكراهية بين التلاميذ، و يتضح أن السلوكات العنيفة و التي تعكر صفو القسم الدراسي، تؤثر على دينامية العلاقات الاجتماعية و تولد توترات وصراعات بين التلاميذ و تولد مشاعر الكراهية و التي تكون في حد ذاتها منبعا للسلوكات العدوانية .ويحدث ذالك عندما لا يسمح للتلميذ بالتعبير المباشر عن مشاعره في المواقف ألللآنية، فتوفير الفرصة للتلميذ للتعبير عن مشاعره وغضبه يقلل من فرص التعبير عنها لاحقا في أشكال متنوعة.

جدول رقم(20) يبين استعانة المؤسسة بأخصائي نفساني.

التكرارات / الإجابة	التكرارات	%
نعم	46	23.0
لا	154	77.0
المجموع	**200**	**100**

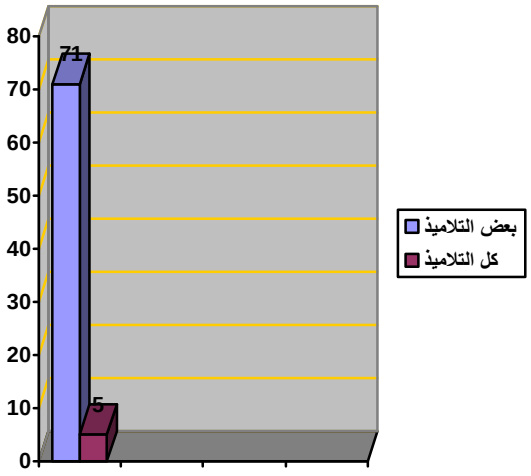




انطلاقا من النتائج المبينة في الجدول يتضح أن جل المؤسسات لا تستعين بأخصائي نفساني أي نسبة 77 % منهم وهذا ما يساعد على زيادة نسبة العنف في المدارس.خاصة و أن هناك غياب للإرشاد و التوجيه و المتابعة من قبل المتخصص في علم النفس. فهو الذي يقوم بتوجيه السلوك الإيجابي و العمل على استقراره و تشجيعه علما بأن دور الأخصائي النفسي داخل المؤسسات التربوية لا يمكن الاستغناء عنه بأي حال من الأحوال. فالتشخيص والمتابعة تساعد على التقليل من السلوكات العدوانية ومعالجتها وتشجيع السلوكات الإيجابية.

جدول رقم(21) يبين الشعور بعدم الأمان أثناء العمل من قبل الأستاذ.

التكرارات / الإجابات	التكرارات	%
بعض التلاميذ	71	35.5
كل التلاميذ	5	2.5
مجموع المجيبين	76	38.0
غير المجيبين	124	62.0
المجموع الكلي	200	100.0



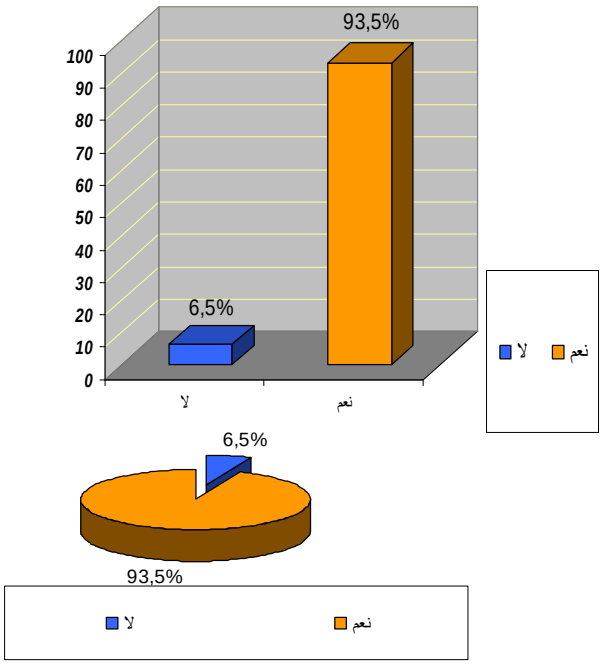
حسب الجدول 35.5% من الأساتذة يشعرون بعدم الأمان من بعض التلاميذ أثناء عملهم داخل القسم الدراسي ، و 2.5% فقط يشعرون بعدم الأمان من قبل كل التلاميذ .و الشعور بعدم الأمان داخل الفصل الدراسي من قبل الأساتذة مؤشر عن الجو المشحون المتوتر الذي يميز العلاقة التربوية داخل القسم، و هذا الشعور يجعل الأستاذ يعيش جوا من الحذر و الخوف مما يصعب من تقديم دروسه بشكل يحرص فيه على القواعد البيداغوجية و التربوية في متابعته لتحقيق الأهداف المرسومة، و في هذه المسيرة فإن تصرفاته داخل القسم قد تصبح على محك الأهبة لمواجهة كل سلوك يراه حسب رأيه سيئ من قبل التلاميذ. وهذا الترقب يدفع إلى شحن العلاقة بين الطرفين و يخلق جوا يصعب العمل فيه

داخل القسم الدراسي، فالشعور المتبادل بين الأساتذة بعدم الأمان من جهتهم، و من جهة التلاميذ كونهم محل اتهام تبعا لما توحي به سلوكات الأساتذة اتجاههم، يجعل العملية التعليمية التعلمية تتميز بصعوبة التحكم فيها و يصيب الطرفين الملل و الضجر و هذه الوضعية داخل الصف الدراسي تنذر هي الأخرى بنشوب سلوكات عنف تغير بالضرورة من الجو العام للدراسة .

محور العوامل الاجتماعية:

جدول رقم(22) يبين العنف داخل القسم امتداد للمشاكل الاجتماعية للتلميذ خارج المؤسسة .

التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
نعم	187	93.5
لا	13	6.5
المجموع	**200**	**100**

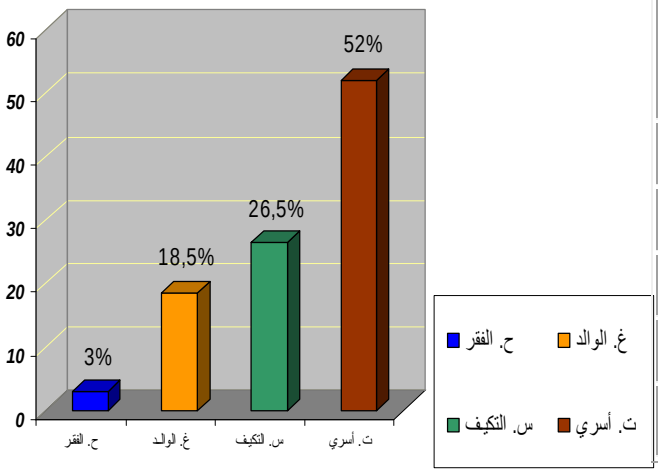


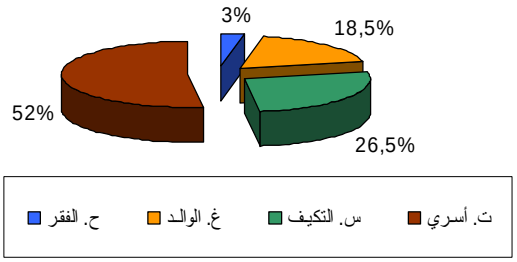
إن النتائج البارزة في الجدول أعلاه توضح أن نسبة 93.5% من إجابات الأساتذة تؤكد أن العنف هو امتداد للمشاكل الاجتماعية للتلاميذ وخاصة الأسرية كما تؤكده نتائج الجدول رقم (23).

فالظروف الاجتماعية و الاقتصادية التي تعيشها الأسرة و كذا الجانب الاجتماعي للتلميذ تؤثر كلها على سلوكاته و تكون القاعدة الخلفية للسلوك العنيف، و تمثل هذه القاعدة التاريخ الاجتماعي الذي يحمله التلميذ و الذي يؤثر على تصرفاته الآنية، فعدم امتثاله للقواعد الاجتماعية أو رفض نظامها يمثل في نظره مظهر من مظاهر التكيف مع< القيم>الممنوعة، هذا بالإضافة إلى ضعف البعد الاجتماعي لديه.

جدول رقم(23) يبين أهم المشاكل الاجتماعية التي يعاني منها التلميذ.

التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
تفكك أسري	104	52.0
حالات الفقر	6	3.0
غياب.أحد الوالدين	37	18.5
سوء التكيف	53	26.5
المجموع	**200**	**100**



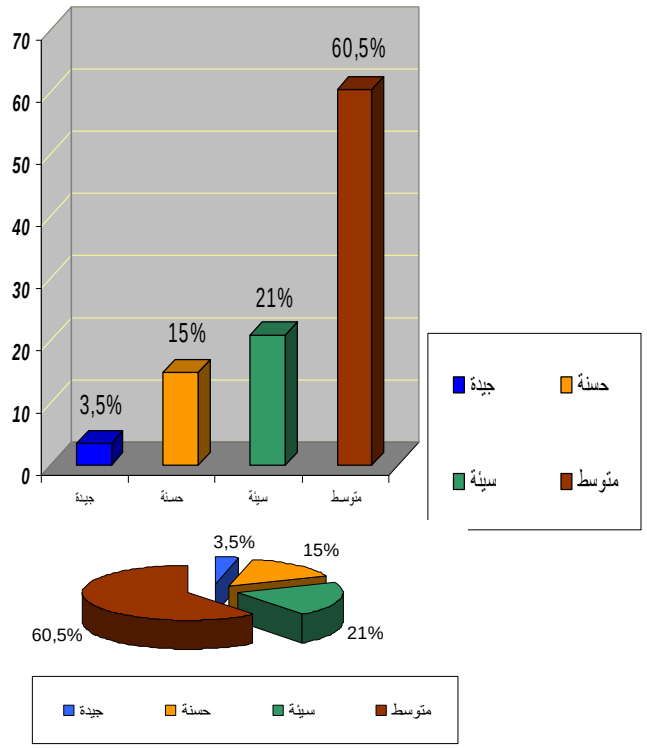


نتائج الجدول تظهر أن عنصر التفكك الأسري من أهم العوامل المتسببة في العنف داخل القسم الدراسي بنسبة 52% إلا أن حالات الفقر ليست عاملا مؤثرا على السلوك العنيف للتلميذ (نسبة3%).وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الجزئية الثالثة (الإجرائية الثانية).

فمستوى العلاقة بين الزوجين و أشكالها تضاعف من حدة تأثيرها على سلوك الأبناء فالتفريط-في حال التفكك الأسري- في الرعاية يدفع بالأبناء إلى العدوانية و العنف و ذلك عندما تتلاشى حدة رقابة الوالدين أو تنعدم أو تضمحل تعزيزات السلوك عن طريق عقاب الوالدين.

جدول رقم(24) يبين علاقة ا لمدرسة بالأسرة .

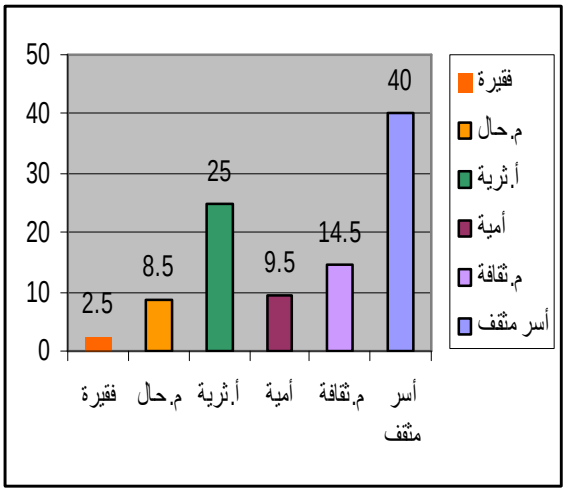
التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
سيئة	42	21.0
متوسطة	121	60.5
حسنة	30	15.0
جيدة	7	3.5
المجموع	**200**	**100**

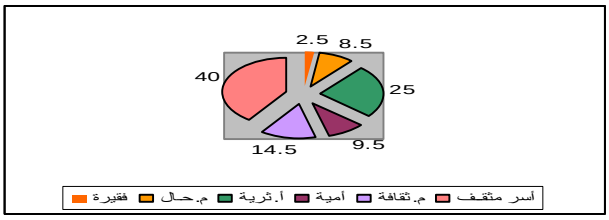


يبين الجدول أن5 .60% من إيجابيات الأساتذة تؤكد على أن علاقة الأسرة بالمؤسسة متوسطة ، في حين تؤكد نسبة 21% من إجابات المعنيين بكون العلاقة سيئة أما 15% من الأساتذة فينظرون إلى العلاقة على أنها حسنة .و من هنا نرى أنه لا أحد يشك في العلاقة التكاملية بين المدرسة و الأسرة باعتبار أن الأسرة شريك في تكوين و تربية الأبناء ، بل أن التربية الأولى تتم في أحضانها و الأسرة هي من بين المؤسسات التربوية الأكثر تأثيرا على المجرى النمائي للأطفال غير أن هذه العلاقة و نوعها ، هو الكفيل بمتابعة المسار الدراسي للتلاميذ و العمل على تحقيق تنسيق جيد بين المؤسستين ، فكثير من الأحيان تتأزم هذه العلاقة و تصبح صراعية و ذلك حسب طبيعة الأسرة و خصائصها النفسية و الاجتماعية، إن نسبة 21% تؤكد على أن علاقة الأسرة بالمؤسسة التربوية سيئة .

جدول رقم(25) يبن أكثر الأسر اتصالا بالمدرسة.

التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
فقيرة	5	2.5
متوسطة الحال	17	8.5
أسر ثرية	50	25
أمية	19	9.5
متوسطة الثقافة	29	14.5
أسر مثقفة	80	40
المجموع	**200**	**100**

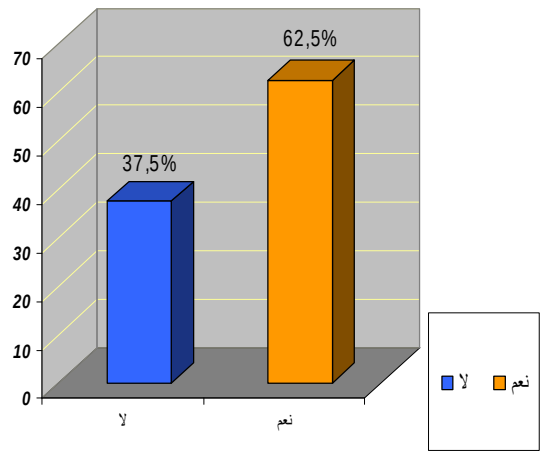




يتضح من الجدول أن أكثر الأسر اتصالا بالمؤسسة هي الأسر المثقفة بنسبة40% تليها مباشرة المتوسطة الثقافة بنسبة 14.5% ثم الأسر الثرية بنسبة25% ، أما الأسر الفقيرة فقد سجلت 2.5% . و المتمعن في النسب المئوية المسجلة يلاحظ أن الأسر المثقفة تحتل المرتبة الأولى في الاتصال بالمؤسسة و هذا ما يترجم و عي هذه الأسر بأهمية العلاقة بين المؤسستين التربوية و الأسرية ، في حين أن الأسر الثرية ينقصها هذا الوعي، أما الفقيرة و الأمية فقد سجلت على التوالي نسبة2.5% و 9.5% و هذا قد يكون راجعا إلى عدم وعيها بأهمية هذه العلاقة إضافة إلى كون اهتمامها موجه نحو تلبية احتياجات أخرى لأطفالها و سعيها وراء هذا الهدف و غض النظر عن المتطلبات المدرسية التي تأتي في آخر المراتب المتعلقة باحتياجاتها واهتماماتها.

جدول رقم(26) يبين مشاكل الأساتذة مع بعض أسر التلاميذ.

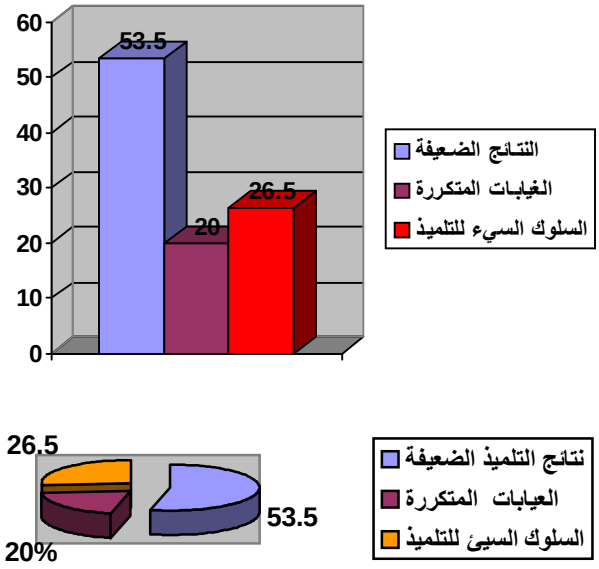
التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
نعم	125	62.5
لا	75	37.5
المجموع	**200**	**100**



يبين الجدول أن 37.5% من الأساتذة لا يجدون مشاكل مع أسر التلاميذ في حين 62.5% من الأساتذة يؤكدون على كون علاقتهم ببعض أسر التلاميذ متأزمة ،وهذه النسبة تعبر عن العلاقة الصراعية الموجودة بين بعض الأساتذة و بعض التلاميذ و تترجم في شكل توترات .سلوكية يمتد تأثيرها إلى أسر التلاميذ فكثيرا ما تتأزم العلاقة بين الطرفين بسبب السلوكات العدوانية للتلميذ ويصل الأمر مع بعض الأسر إلى التهجم بالفعل أو القول على الأستاذ.ويبقى مستوى الأسرة الثقافي والاقتصادي يلعب الدور الايجابي في ارتقاء هذه العلاقة إلى المستوى اللائق بها.

الجدول رقم (27)يبين سبب المشاكل التي تحدث للأستاذ مع بعض الأسر.

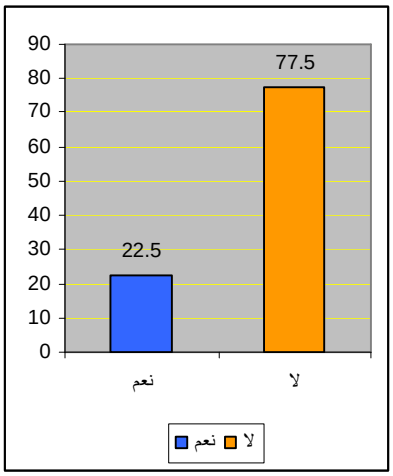
التكرارات / الإجابات	التكرارات	%
نتائج التلميذ الضعيفة	107	53.5
الغياب المتكرر	40	20
السلوك السيئ للتلميذ	53	26.5
المجموع	**200**	**100**

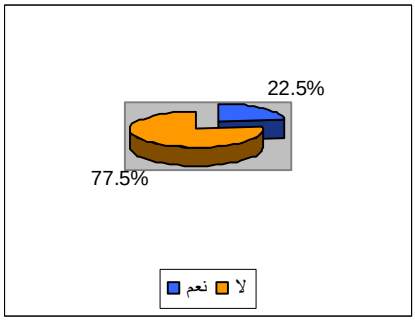


النسب المئوية المسجلة بخصوص إجابات الأساتذة فيما يتعلق بسب المشاكل التي تحدث للأستاذ مع أسر بعض التلاميذ، تبين أن النتائج الضعيفة للتلميذ هي السبب المباشر، في نظر الأساتذة، في حدوث هذه المشاكل ممثلة بنسبة53.5% . و هذه النتائج الضعيفة ترجعها بعض الأسر باللوم على الأستاذ و على لا موضوعيته في التقييم ، و التحيز بسبب بعض مشاعر الكراهية تجاه التلميذ، و هذه المشاعر التي يصدقها الأولياء تترجم من قبل التلميذ و أسرته في شكل سلوكات سيئة و عدوانية اتجاه الأستاذ مما تعجل بحدوث صراعات بين الطرفين، في حين يحتل السلوك السيئ المرتبة الثانية بنسبة 26.5 % و الغياب المتكرر المرتبة الأخيرة بنسبة 20%. والذي هو نتاج السلوك السيئ داخل القسم و كذا النتائج الضعيفة التي يتحصل عليها مما تدفع به إلى الهروب من مجال الصراع بسبب الإحباطات المتكررة ، و يمكن الربط بين هذه الأسباب الدالة حيث تعتبر النتائج الضعيفة محصلة السلوك السيئ للتلميذ و الذي يكون بدوره مبرر للغياب إما بطرد أو هروب ، يجعله يبرر ذلك بإلقاء اللوم على الأستاذ، و بدورها الأسرة تتعاطف مع إبنها ضد الأستاذ

الجدول رقم (28) يبين تعرض الأستاذ لعنف فعلي من قبل بعض التلاميذ.

التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
نعم	45	22.5
لا	155	77.5
المجموع	**200**	**100**

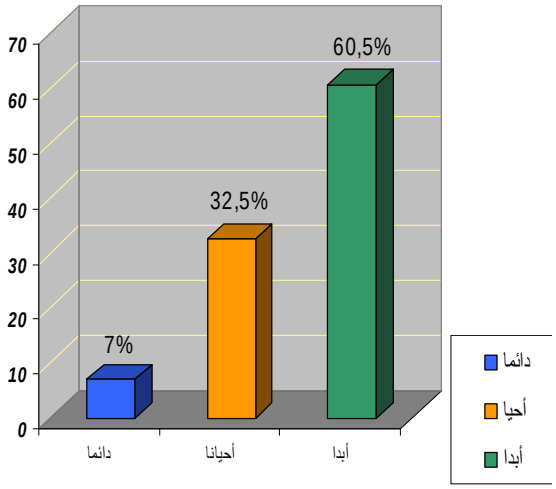


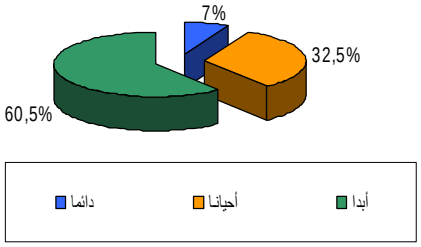


النسبة المئوية في الجدول أعلاه تؤكد على وجود العنف داخل القسم الدراسي تجاه الأساتذة ، 22.5% يؤكدون ذلك و مهما تكن النسب ضئيلة نوعا ما اذا ما قورنت بتلك التي تنفي ذالك 77.5، إلى أنها ذات دلالة ومعنى، لأن السلوكات العنيفة غير مقبولة اتجاه الأساتذة خاصة داخل القسم الدراسي . وهذه السلوكات لها تأثير بالغ على دينامية العلاقة الاجتماعية والبيداغوجية داخل القسم الدراسي.

جدول رقم (29) يبن إحساس الأستاذ بالمشاعر العدائية من طرف بعض التلاميذ .

التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
دائما	14	7.0
أحيانا	65	32.5
أبدا	121	60.5
المجموع	**200**	**100.0**

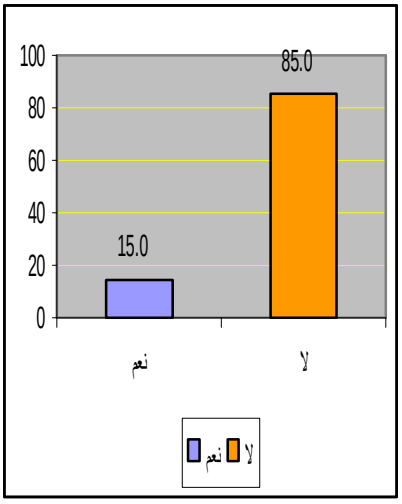




النتائج المدونة في الجدول أنه أحيانا يحس الأستاذ بمشاعر عدائية تجاهه من قبل بعض التلاميذ و هذا بنسبة 32.5 .% .في حين يكون هذا الإحساس دائما عند الأستاذ بنسبة7% و انعدامه سجل بنسبة 60.5% و هذه النسب تدل على تنامي مشاعر عدائية تجاه الأستاذ من قبل بعض التلاميذ ، و التي تبقى في حالة كمون ريثما تتاح الفرصة للتعبير عنها في مواقف داخل الفصل أو خارجه ، و ينذر بظهوره في أشكال متعددة رمزي، لفظي ، جسدي -أنظر الملحق- الذي يقدم نموذجا عن العنف اللفظي اتجاه الأستاذ.

جدول رقم(30) يبين تعرض الأستاذ للتهديد من قبل بعض التلاميذ.

التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
نعم	30	15
لا	170	85
المجموع	**200**	**100**



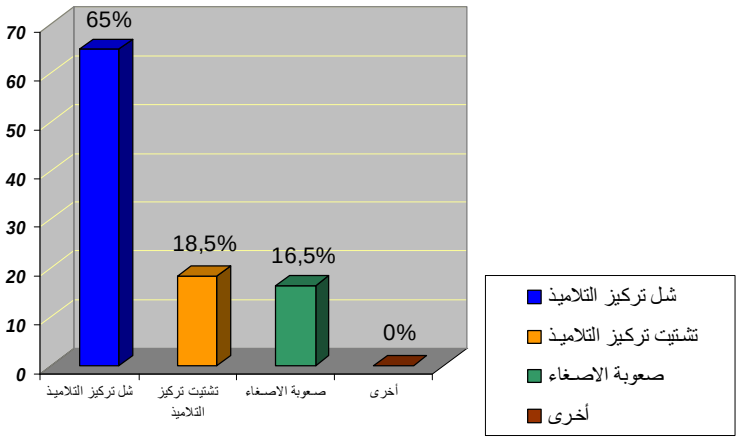
تلقى 15% من الأساتذة التهديد من قبل بعض التلاميذ ، و هذا يدل على أن بعض المواقف التربوية كانت مولدة لسلوكات العنف من الطرفين، فكثيرا ما يندفع_ أحد الطرفين بتصرفات انفعالية يلجأ فيها إلى استعمال قوته ليصب فيها غضبه و هنا يكون أحد الطرفين متفاعلا أو منفعلا أي محل الفعل، أو مصدره، و هذه التهديدات تعبر إلى حد كبير عن محاولات الانتقام من الطرف الآخر تبعا للموقف .

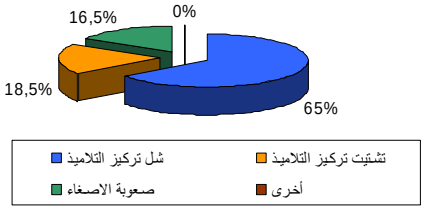
و تتنامى مشاعر الحقد التي تتكون من تراكم مزمن للعدوانية و هذا ما يميز الإنسان عن الحيوان لأن الحيوان لا تتوفر لديه مشاعر الحقد باعتبار أن الحقد يتعدى الجانب البيولوجي ليتصل بالجانب النفسي.

العوامل البيداغوجية:

جدول رقم(31) يبين آثار حالات العنف داخل القسم الدراسي على التلميذ.

التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
شل.تركيز التلاميذ	130	65.0
تشتيت تركيز التلاميذ	37	18.5
صعوبة الإصغاء	33	16.5
أخرى	0	0
المجموع	**200**	**100**

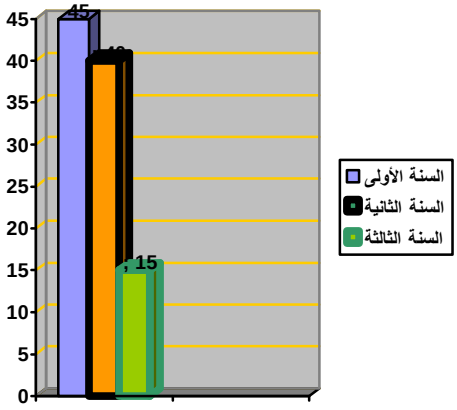




من خلال نتائج الجدول يتضح لنا أن الأثر البارز لحالات العنف داخل القسم الدراسي هو شل تركيز التلاميذ وذلك بنسبة 65% يليه تشتيت التركيز بنسبة 18.5% وكذلك صعوبة الإصغاء بنسبة 16.5%.إن المواقف المثيرة للعنف غالبا ما تفقد القسم الدراسي الانضباط السلوكي وتثير الفوضى، كما تعمل على هدر طاقات الفرد العقلية والنفسية وبالتالي عدم قدرته على التركيز والإصغاء وكدا القدرة على التواصل.

جدول رقم(32) يبين المستويات الأكثر صعوبة في التحكم.

التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
السنة الأولى	80	45
السنة الثانية	90	40
السنة الثالثة	30	15
المجموع	**200**	**100.0**

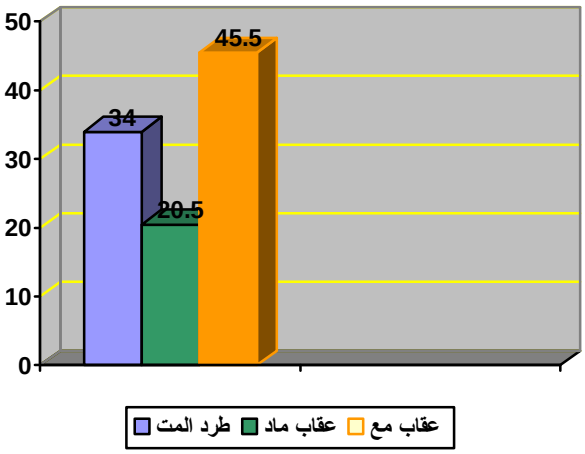


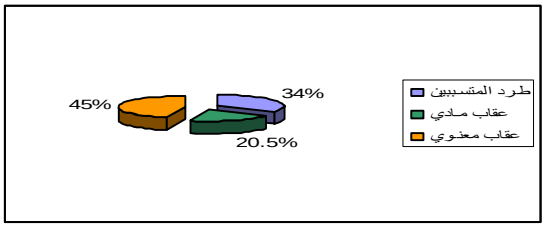
أكثر المستويات صعوبة في التحكم هي في نظر بعض الأساتذة السنة الأولى بنسبة45% و هي نسبة دالة خاصة و أن السنة الأولى هي السنة التي تجمع بين تلاميذ جدد حيت تتكون خلالها المجموعات الضاغطة للسيطرة و تتسابق في إبراز قوة التحكم في تسيير جو القسم .

إما السنة الأقل صعوبة في التحكم فهي السنة الثالثة بنسبة 15%. وهذا بعدما استمرت مجموعات الضغط بسط نفوذها خلال السنة الثانية. فالسنة الثالثة هي سنة التحضير للتقدم لشهادة التعليم المتوسط التي تتطلب جهدا وانضباطا كبيرين.بالإضافة إلى عاملي النضج العقلي والتكيف الاجتماعي داخل القسم المدرسي بعد ارتقاء السلوك الاجتماعي.

جدول رقم (33) يبين كيف يواجه الأستاذ سلوكات العنف داخل القسم.

التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
طرد المتسببين	68	34
عقاب مادي	41	20.5
عقاب معنوي	91	45.5
المجموع	**200**	**100.0**

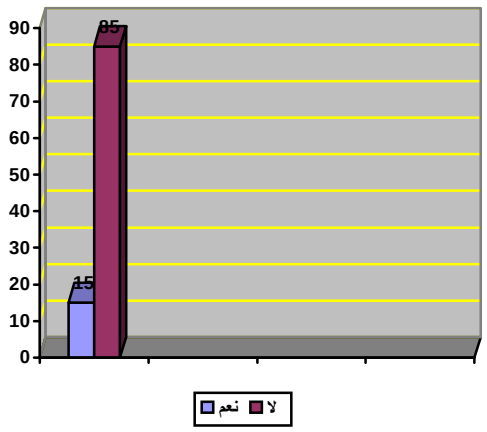




يوضح الجدول أعلاه أن45.5% من الأساتذة يواجهون سلوكات العنف داخل القسم الدراسي بالعقاب المعنوي الذي يكون له وزنه على شخصية التلميذ و يحط من قيمته خاصة إذا كان بين أقرانه، في حين يواجه 34 %من الأساتذة السلوك العنيف بطرد المتسببين فيه و التخلص من مصدر السلوك ، و في كلتى الحالتين فإن طرق معالجة السلوك العنيف من قبل الاساتذة يساعد على تنامي لدى التلميذ الشعور بالإذلال أمام سلطة المدرس و أوامره التي لا تناقش ، فغياب الحوار بين الطرفين في مثل هذه الوضعيات لا يسمح بالقضاء على العنف بل يعجل بحدوث سلوكات عنف بأشكال متنوعة أو تؤجل بعد أن تشحن بالغضب.

جدول رقم (34) يبين مواجهة العنف بالعنف داخل القسم الدراسي من قبل الأستاذ.

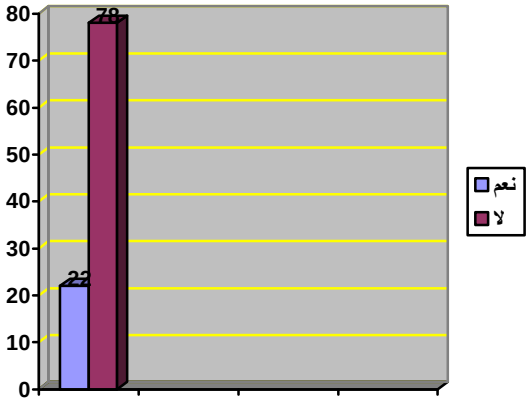
التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
نعم	30	15
لا	170	85
المجموع	**200**	**100**



للحفاظ على جو القسم الدراسي يلجا بعض الأساتذة إلى مواجهة سلوكات العنف بالعنف و ذلك بنسبة15% و هذه المواجهة تعبر عن محاولة كل طرف من مضاعفة استعمال القوة المسيطر للتحكم في الموقف و بسط سيطرته، و هذه الاندفاعات السلوكية هي التي تحاول إخضاع الآخر عن طريق الإكراه و هنا ما يترجم كون المدرس يلجأ إلى استعمال سلطته في حين يقابلها المراهق برفض هذه السلطة و التي هي في نظر المراهق امتداد لسلطة أبيه ، فالاستعمال المفرط للسلطة أو غيابها يساهم في تهديم البنية الشخصية للفرد، و شحن الصف بأجواء التوتر المصاحبة لانفعالات يساهم إلى حد كبير في اختلال الوضعية التربوية كما يساعد على نفور التلاميذ من الأستاذ و المادة في آن واحد .

جدول رقم(35) طلب تغيير المؤسسة من قبل الأستاذ بسبب مظاهر العنف فيها.

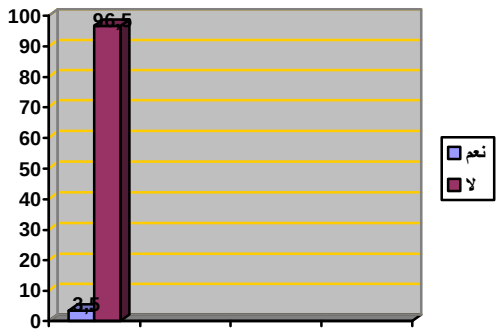
التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
نعم	44	22.0
لا	156	78.0
المجموع	**200**	**100**

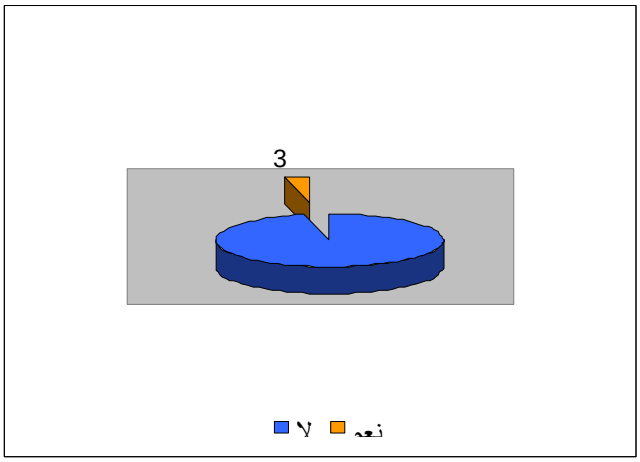


النتائج المدونة في الجدول تبين أن 22% من الأساتذة يؤكدون وجود مظاهر العنف بمؤسساتهم و يضطرون إلى تغيير المؤسسة بفعل هذه السلوكات العنيفة و هذا ما يدل على عدم تساوي المؤسسات أمام ظاهرة العنف ، من جهة وعن اختلاف مظاهر العنف حسب البيئات ،غير أن العنف موجود في جميع المؤسسات و لكن بدرجات.

الجدول رقم(36) يبين طلب الأستاذ تغيير القسم بسبب حالات العنف.

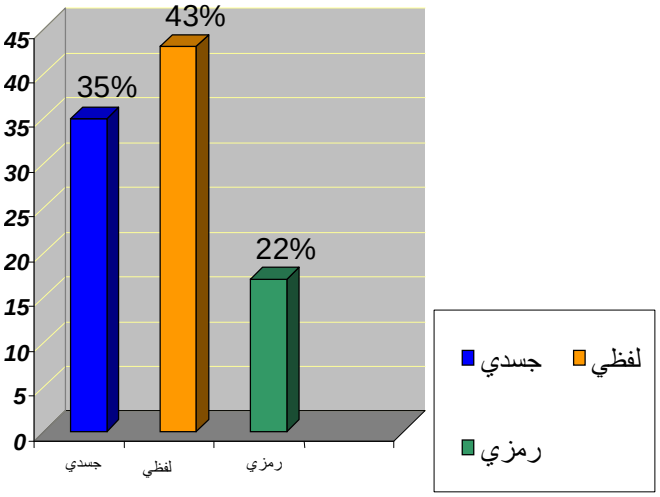
التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
نعم	7	3.5
لا	193	96.5
المجموع	**200**	**100**



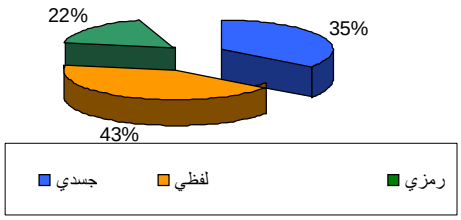


مظاهر العنف داخل القسم الدراسي قد تؤدي إلى طلب بعض الأساتذة تغيير القسم و البحث عن قسم هادئ و يمثلون 3.5% و هي نسبة ضئيلة و لكنها معبرة خاصة و أن هذه النسبة تؤكد عن وجود العنف في أقسامنا و مهما يكن فإن نسبة 96.5% من الأساتذة الذين لا يرون في تغير القسم حلا ناجحا إلا أنهم قد يقبلون بالبقاء في أقسامهم ، و محاولة ضبط الأمور بطرق قد تكون عنيفة.

جدول رقم (37) يبين أكثر أنواع العنف تكرارا داخل القسم الدراسي.



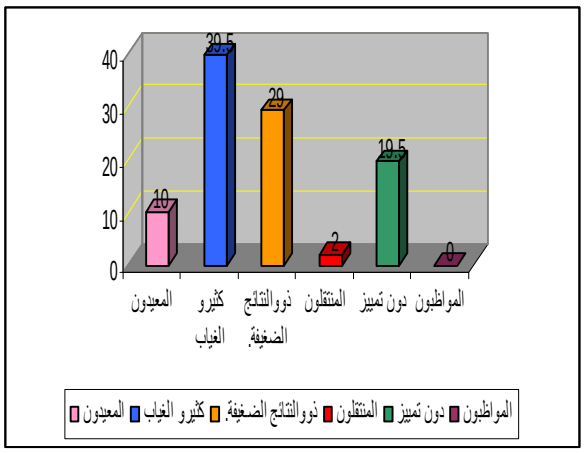
التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
جسدي	70	35.0
لفظي	86	43.0
رمزي	44	22
المجموع	**200**	**100**

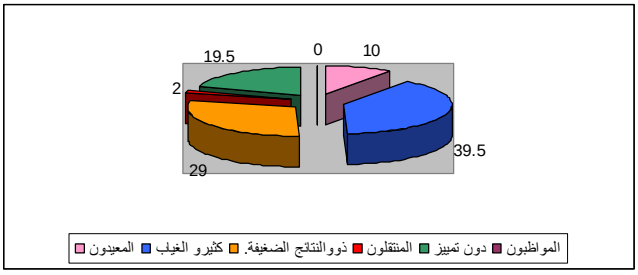


إن النتائج المدونة في الجدول توضح لنا أن أكثر أنواع العنف تكرارا داخل القسم الدراسي لدى التلاميذ هو العنف اللفظي بنسبة 43% يليه الجسدي بنسبة35% أما العنف الرمزي فيأتي في المرتبة الثالثة بنسبة 22%.وهذا ما يظهر فعلا داخل القسم الدراسي،حيث تبدأ المناوشات الكلامية والسب والشتم ثم يأتي العنف الجسدي كلغة التخاطب الأخيرة عندما تصبح وسائل التواصل الأخرى غير ممكنة.

الجدول رقم (38) يبن أكثر أنواع التلاميذ عنفا داخل القسم عن التلاميذ.

التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
المعيدون	20	10.0
كثيرو الغياب	79	39.5
ذووا النتائج الضعيفة.	58	29.0
المنتقلون	4	2.0
المواظبون	0	0
دون تمييز	39	19.5
المجموع	**200**	**100.0**



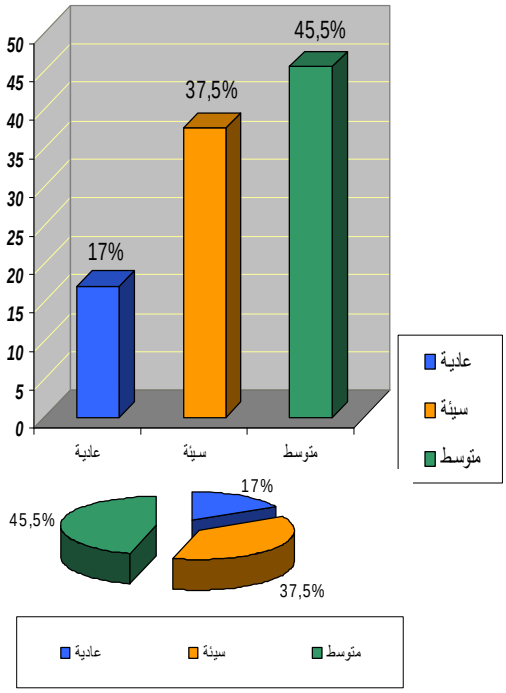


توضح النتائج المدونة في الجدول أن أكثر المتسببين في العنف داخل القسم هم التلاميذ كثيري الغياب ب 39.5% حيث أنهم في كل مرة يتغيبون بفعل الأحداث العنيفة التي تصدر عنهم داخل القسم أما مع أقرانهم من التلاميذ أو تجاه الأستاذ خوفا من العقاب، و هذا الهروب هو نتيجة الخوف و الفشل و عدم تحمل مثل هذه المواقف التي تكون كابحة لكل استعداد يدفع بحسن المبادرة الفردية.

أما 29% من التلاميذ ذوي النتائج الضعيفة فتأتي في المرتبة الثانية و هي نتيجة تراكمات الفشل التي تحط من قيمته بفعل الإذلال و التحقير من قبل المدرس و التلاميذ و حتى من البيئة الأسرية، و عدم قدرته على تحمل هذه الوضعيات، فإن ردات الفعل تكون في مستوى التشبع، و تكون عنيفة اتجاه مصدر الإذلال و التحقير.

جدول رقم (39) يبين تقييم مشاركة التلاميذ في حالات العنف داخل القسم .

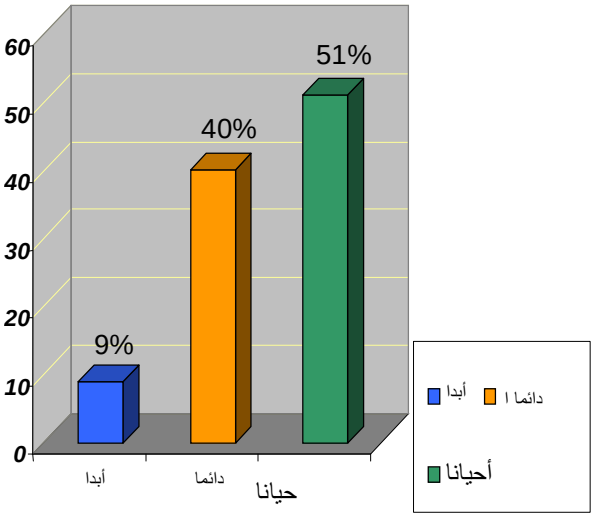
التكرارات / الإجابات	التكرارات	%
عادية	34	17.0
متوسطة	91	45.5
سيئة	75	37.5
المجموع	**200**	**100.0**

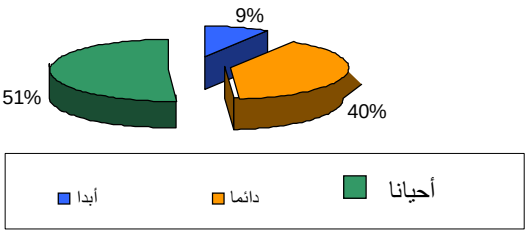


إن مشاركة التلاميذ داخل الأقسام التي يسودها العنف تكون في نظر الأساتذة متوسطة تقدر حسب إجاباتهم بنسبة 45.5% في حين يؤكد 37.5% منهم أن المشاركة تكون سيئة، فجو القسم المتوتر لا يساعد على المتابعة و المشاركة، وحالة التوتر تخلق اضطرابا لدى التلميذ ويصبح حائرا في الوجهة التي يتخذها ،و حالات الانفعال عادة ما تساعد على عدم التكيف مع مثل هذه المواقف .

جدول رقم40) يبين أثر حالات العنف داخل القسم

التكرارات / الإجابات	التكرارات	%
دائما	80	40.0
أحيانا	102	51.0
أبدا	18	9.0
المجموع	**200**	**100**

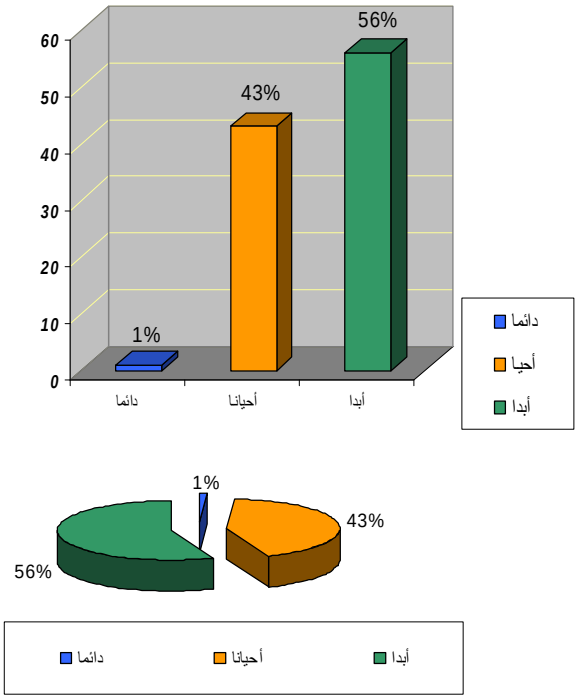




الظاهر من خلال نتائج الجدول هو أن نسبة51% من الأساتذة يجمعون على تأثير أحيانا حالات العنف داخل القسم الدراسي على تقليص الزمن المخصص للحصة في حين يجد 40% منهم أن هذا يحصل دائما عند حدوث سلوكات العنف . و في كلتا الحالتين فإن حدوث العنف داخل القسم يساعد على ظهور سلوكات توجه إلى حل النزاعات القائمة، و توجيه كل الاهتمام إلى الموقف المولد للعنف على حساب الجانب البيداغوجي، و يتطلب وقف السلوكات العنيفة الوقت والجهد معا للسيطرة على الموقف،و يقتطع من زمن الحصة البيداغوجية و بالتالي الإنقاص منها أو حتى أخذ كل الوقت لأنه يكون متناسبا مع حدة الموقف.

جدول رقم(41) يبين للجوء إلى تأجيل الدرس بسبب العنف داخل القسم.

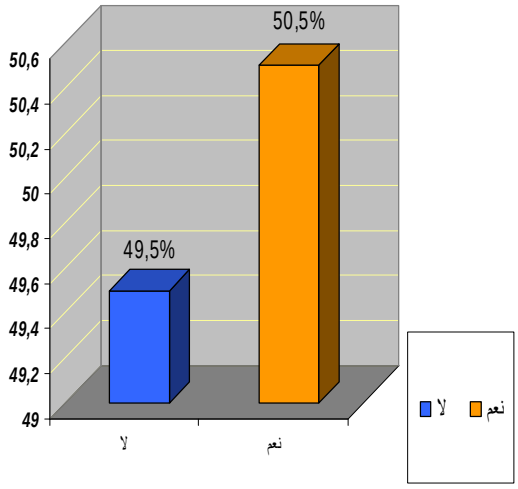
التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
دائما	2	1.0
أحيانا	86	43.0
أبدا	112	56.0
المجموع	**200**	**100**

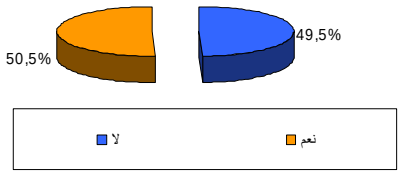


إنطلاقا من النتائج الموضحة في الجدول أعلاه يتبين أن 43% من عينة البحث يلجؤون أحيانا إلى تأجيل الدرس بسبب حالات العنف داخل القسم الدراسي و ذلك بسبب ضعف الحوافز التي تدفع بالتلاميذ نحو الدرس و أيضا بسبب الجو المشحون داخل الفصل الدراسي و الذي لا يبعث عن توفير الإصغاء الجيد و الاستقبال ، و تراكم حصص التأجيل تؤثر حتما على التوزيع العقلاني للزمن المخصص لكل درس . و الوقت المخصص لكل درس يجب، حسب ما تقتضيه المتطلبات البيداغوجية أن يتناسب مع كمية المعلومات التي يحتوي عليها . و هكذا ينتقص من وقت كل حصة على حساب كمية المعلومات المتضمنة له و على حساب تريب الأهداف البيداغوجية .

جدول رقم(42) يبين أثرر حالات العنف داخل القسم على استعمال الوسائل البيداغوجية.

التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
نعم	101	50.5
لا	99	49.54
المجموع	**200**	**100**



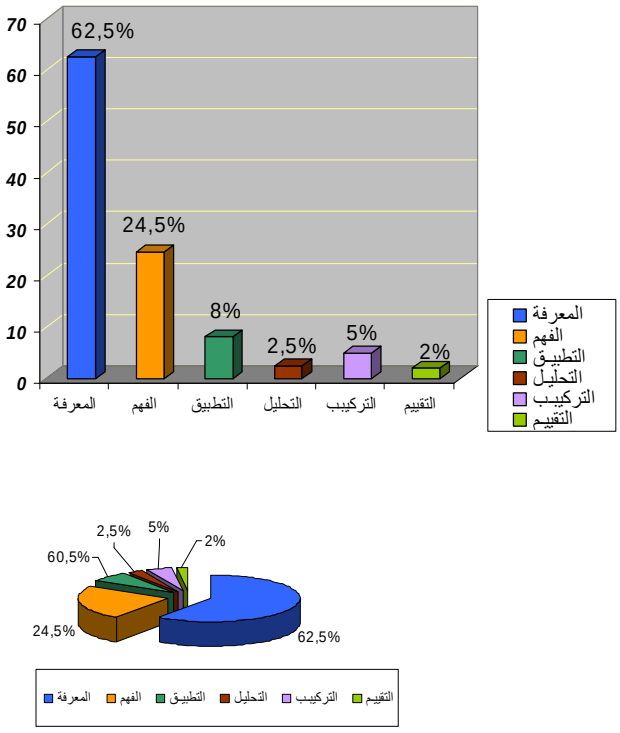


من خلال نتائج الجدول يتضح أن أكثر من نصف الأساتذة المجيبين 50.5 % يتفقون على أن العنف داخل القسم الدراسي يؤثر على استعمال الوسائل البيداغوجية.في حين 49.5% ينفون ذلك.

فاستعمال الوسائل البيداغوجية يتطلب وضوح الأهداف والتحكم في الاستعمال وكدا احترام مراحل استعمالها ، و هذا لا يمكن للأستاذ أن يحافظ عليه في جو يسوده العنف، إضافة إلى ذلك، يضطر الأستاذ إلى التوقف عن مواصلة استعمال الوسيلة أو الانتقال غير المنظم في مراحل استعمالها وبالتالي عدم تحقيق ما تهدف إليه وتوصيل المعلومات المراد توصيلها.

جدول رقم(43) يبين ترتيب الأهداف البيداغوجية حسب شدة تأثرها بالعنف داخل القسم.

التكرارات / الأجوبة	التكرارات	%
المعرفة	125	62.5
الفهم	49	24.5
التطبيق	16	8.0
التحليل	5	2.5
التركيب	1	.5
التقييم	4	2.0
المجموع	**200**	**100**

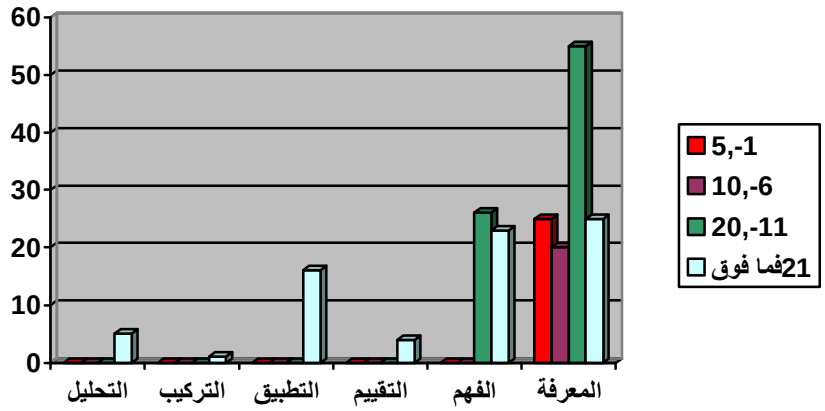


النتائج الموضحة في الجدول أعلاه تبرز أن هدف المعرفة احتل المرتبة الأولى وذلك بنسبة 62.5% يليه الفهم بنسبة 24.5% ليأتي بعده التطبيق ثم التحليل فالتركيب وأخيرا التقييم بنسبة 2%في ترتيب الأساتذة للأهداف البيداغوجية الأكثر تأثرا بالعنف

وهذا ما يؤكد صحة الفرضية الجزئية الثالثة.

جدول رقم(44) يبين الأقدمية المهنية للأساتذة و ترتيب الأهداف البيداغوجية حسب شدة تأثرها.

الأهداف / الأقدمية المهنية	المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقييم	المجموع
5-1	%100	0	0	0	0	0	**100**
10-6	%30.86	%28.39	%19.75	%6.17	%1.23	%4.93	**100**
20-11	%74.32	.%35.13	0	0	0	0	**100**
21فما فوق	%100	0	0	0	0	0	**100**



يتضح من خلال النتائج المسجلة في الجدول أن ترتيب الأهداف حسب الأقدمية المهنية للأستاذ و التي اتخذناها كمتغير ، أن دوي الخبرة من 1-5 سنوات و 21 سنة فما فوق تتفق آراؤهم ، و يجمعون على أن هدف المعرفة هو الأكثر تأثرا بالعنف داخل القسم، باعتبار أن تجربتهم المهنية أثبتت لهم أن هذا الهدف أكثر تأثرا باعتباره يحتل القاعدة الهرمية للأهداف في صنافة بلوم و التي يعتمدونها في عملهم البيداغوجي ، و تأتي الأهداف الأخرى بنسب متفاوتة بين إجابات الأساتذة حسب الأقدمية (6-10سنوات) تتوزع بين ، التحليل 6.17%التركيب 1.23 % و التطبيق 19.75%. والتقييم4.73%. فيما جاء في إجابات ذوي أقد مية مهنية 11-20 سنة 35.13% للفهم،و74.32% بالنسبة للمعرفة.

تفسير نتائج البحث :

قام التصور النظري لهذه الدراسة على افتراض مفاده أن العنف داخل القسم الدراسي يؤثر على العملية البيداغوجية و يمكن القول إلى حد التأكيد أن النتائج المتحصل عليها في مجملها تسير مع التوقع العام و التصور النظري الذي انطلقت منه الدراسة في صورتها العامة ، ويبقى أن نلقي الضوء أكثر على الجوانب المرتبطة بها من خلال النتائج المتحصل عليها و الدالة على استقرارها الإيجابي في صورتها النهائية ، و الملاحظ أن حجم العينة ساعد على الاقتراب أكثر إلى الموضوعية في النتائج خلافا للعينات الصغيرة العدد . و بهذا جاءت نتائج البحث على نحو يمكننا من استدراجها في ترتيب ثابت كما وردت في الجانب التطبيقي. حيث أكدت النتائج الخاصة بالفرضية الأولى التي تشير إلى أن العوامل النفسية للتلميذ تساعد على ظهور العنف داخل القسم الدراسي، أن 65.5 % من عينة الدراسة حسب ما جاء في النتائج المدونة في الجدول رقم (14) و التي تؤكد أن أحيانا ما يكون العنف لدى التلاميذ حسب رأي الأساتذة ، مظهر من مظاهر الإحباط وهو تعبير عن مواقف إحباطية يعيشها التلميذ المراهق داخل الصفوف الدراسية، أو امتداد للمواقف التي يعيها ويدركها من البيئة الخارجية وتؤثر في سلوكا ته. وارتباط العنف بالإحباط حسب إجابات الأساتذة لدى التلاميذ يدل على عدم تلبية حاجيات التلميذ المراهق في البيئتين المدرسية والاجتماعية،خاصة وان المراهق يصبح في هذه المرحلة متمسكا أكثر ومطالبا بتلبية حاجياته وأهدافه التي لا يمكن بأي حال من الأحوال سد رمقها(خصوصية هذه المرحلة) .

و تأتي النتائج المتعلقة بنفس الفرضية إلى أن اضطرابات السلوك لدى التلميذ و هي مظهر من المظاهر النفسية ، هي المسؤولة بنسبة **40.5 بالمائة** على العنف داخل القسم الدراسي ، كما توضحه نتائج الجدول رقم(17) و هذه النتائج تتصل بالأولى و تكملها و تؤكدها باعتبار أن من تأثيرات سن المراهقة على سلوكاتهم ، بعض الاضطرابات السلوكية الناجمة عن خصوصية المرحلة بالذات ، وارتباطاتها بعوامل أخرى اجتماعية، والمعروف أن المضطربين سلوكيا يكونون إما ضحايا أو أصحاب السلوك العنيف ومصدره ، و يتجلى ذلك من خلال الاستجابات السلوكية التي تظهر لديهم إما بالهروب من الموقف بطريقة فعلية أو رمزية أو الإقدام على الفعل ، فالجوانب النفسية للعنف داخل القسم- حسب أراء الأساتذة و حسب ما جاء في الفرضية الخاصة بها- تمنحنا الثقة في ربط علاقة بين السلوكيات العنيفة التي تجري في البيئة الصفية والعوامل النفسية للتلميذ المراهق . ولما كانت سلوكيات العنف السائدة في هذه البيئة لها منطلقات نفسية أكدتها النتائج فإنه بالضرورة تتأثر مكونات هذه البيئة خاصة العملية التعليمية التعلمية بما يجري فيها من خلال التفاعل القائم بين هذه العناصر ، هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن هذه العناصر النفسية لا تنفصل على عوامل أخرى ترتبط بالجانب

الاجتماعي ، فاضطرابات السلوك هي نتيجة لعدة عوامل تتعلق بالحياة الاجتماعية .و الفرضية الجزئية الثانية القائمة على أن العوامل الاجتماعية للتلميذ تساعد على ظهور العنف داخل القسم الدراسي، تؤكد أن التفكك الأسري الذي ينضوي تحت العوامل الاجتماعية للعنف يشكل عاملا لا يستهان به في ظهور السلوك العنيف لدى التلميذ يأتي كعامل يدخل ضمن مجموعة المؤثرات المتداخلة و المتعددة الأوجه في القسم الدراسي حيث سجلت الدراسة حسب الجدول رقم(23) أن عامل التفكك الأسري يمثل نسبة **52 بالمائة** و يساعد على ظهور سلوك العنف لدى التلميذ. فنوع العلاقة ومستواها القائمة بين أفراد العائلة وخاصة بين الزوجين لها تأثيرات على سلوكيات الأبناء ، فالإفراط والتفريط في الرعاية للأبناء من خلال الظروف الأسرية تخلق لدى الطفل بعض السلوكيات الجانبية المعبرة عن هذه الأزمة ، خاصة عندما تشتد أو تتلاشى الرقابة الأسرية . وتقدر إجابات الأساتذة بنعم فيما يتعلق بتأثير المشاكل الاجتماعية على سلوكيات العنف ب **93.5** بالمائة و هذا ما يوضحه الجدول رقم (22).

أما ما يؤكد تحقيق الفرضية الجزئية الثالثة و التي مفادها أن العنف داخل القسم الدراسي يؤثر على سير الدرس و تحقيق الأهداف البيداغوجية ، فهي النتائج المسجلة بخصوص هذه الفرضية ، كما جاءت في الجدول رقم(15) حيث أن الغرض من اللجوء إلى العنف داخل القسم حسب إجابات الأساتذة هو عرقلة سير الدرس بنسبة **54 بالمائة** يليها لفت الانتباه بنسبة **30 بالمائة** أما فيما يتعلق بمتغير الاقدمية المهنية ، بخصوص هذه الفرضية فالنتائج المسجلة تدل أن الأساتذة الذين لديهم أقدميه تفوق 21 سنة سجلوا نسبة **19 بالمائة** بخصوص إجاباتهم . وتتدرج النتائج حسب الخبرة تناسبا حيث كلما قلت الخبرة قلت معها النسب حيث جاءت عند أصحاب 11 سنة إلى 20 سنة نسبة **12 بالمائة**بخصوص عرقلة سير الدرس **و52 بالمائة** تتعلق بلفت الانتباه .

أما بخصوص تأثر الأهداف التربوية بالعنف داخل الفصل الدراسي حسب ما يوضحه الجدول رقم(42) فهدف المعرفة تحصل على أعلى نسبة **62.5**% و هذا ما يدل على تأثر عملية الاسترجاع -عند التلاميذ بسبب العنف السائد في القسم- الخاصة بالبنية أو النظام أو المتعلقة باستدعاء أحداث عن طريق استحضارها و استعادتها،و تعيق التواصل الذي يحقق الانسجام المعرفي ، كما تعمل على عدم التوفيق في التعميم انطلاقا منم المعطيات المقدمة للتلميذ.

أما فيما يتعلق بهدف الفهم فقد سجل في إجابات الأساتذة نسبة **24.5**%وهذا ما يؤثر على قدرة التلميذ في تقديم أشكال تعبيرية لمعطيات تلقاها من المعلم مع الاحتفاظ بجوهرها.
أما هدف التطبيق فقد سجل نسبة **8**% و هذا يؤثر على عملية التصورات المجردة و يعيقها لدى التلميذ و التي تكون على شكل قواعد و أفكار إجرائية يقوم بها التلميذ في تطبيقاته لها، و طرق تساعده على

استرجاعها مما يساعد على نمو الخبرة لديه من خلال تتبع خطوات تطبيقها وفقا لما جاء في التصورات المجردة التي تحولت إلى تطبيقات ملموسة.

و بخصوص هدف التحليل الذي تحصل على نسبة 2.5% في إجابات الأساتذة ، يترجم في شكل عجز التلميذ بسبب السلوكات العنيفة داخل القسم على عزل الأجزاء و العناصر المكونة للأفكار المقدمة وصعوبة إيجاد العلاقات التي تجمع بين مكوناتها و الوقوف على المبادئ التي تتحكم فيها.

الخاتمة:

عرضنا فيما سبق الأسس النظرية والإجرائية والمنهجية التي يقوم عليها العنف في الوسط المدرسي و عالجنا تطور مفهوم العنف و البناء التاريخي له الذي تمتد جذوره إلى ثنايا التاريخ لتتجمع تفسيراته في كونه يرتكز على القوة و استخداماتها بغرض إلحاق الضرر بالآخرين ، و جاءت المقاربات النظرية التي فسرت العنف من منطلقات فكرية مختلفة و ذلك حسب التوجهات الفكرية لأصحابها ،و تتأرجح بين أصحاب الفطرة وتأكيدهم على الطابع الغريزي للعنف في الإنسان ، و بين من يلغي كل أثر لما هو فطري و يعطي الأولوية لما هو مكتسب من البيئة .

و قد مر الفكر التربوي بمراحل تلونت فيه أساليب التربية بلون كل عصر و بنوع المعرفة فيه ، و هكذا تعددت النظريات بتعدد النظرة للطبيعة البشرية و للمجتمع و انعكست كلها في الواقع التربوي و اتخذت مرة القسوة و العنف عن طريق العقاب في تهذيب سلوكات المتعلمين مثلما نادى بها بعض العلماء أمثال^ توماس هوبس ^ و آخرون ، و مرة أخرى تطلق العنان للحرية في التربية مثلما نادى بها ^جون جاك روسو^ و أتباعه، و هذه التناقضات التربوية انعكست على المظاهر السلوكية و المعرفية للتلاميذ باعتبار أن المدرسة و البيت من البيئات الأكثر تأثيرا على المجرى النمائي للأطفال و على توجيه نموهم النفسي و الاجتماعي.

و لما كان العنف هو السلوك السائد تقريبا في البيئة الصفية بمدارسنا فقد أكدت النتائج التي تميزت بها الدراسة أن الإحباط الذي يعيشه التلاميذ المراهقين من البيئتين الصفية و الأسرية يساعد بشكل كبير في تجلي العنف داخل القسم الدراسي مابين التلاميذ أو بينهم وبين المعلم.65.5% و هذا الارتباط المعبر عنه يترجم في رأينا عدم تلبية حاجات المراهقين و تجاهلها و التظاهر بعدم إيلائها الاهتمام اللازم فهذه الأنماط من السلوكات ترسم نموذجا عدوانيا يصعب التغلب عليه . فالاضطرابات السلوكية التي تكون لها منطلقات نفسية و اجتماعية تشكل عاملا لا يستهان به في ظهور السلوك العنيف داخل القسم، فالتفكك الأسري عامل مدعم للعنف بنسبة 52% تضاف إليه المشاكل الاجتماعية الأخرى بنسبة93% و هذا ما يؤكد أهمية التربية الأسرية و التي تكون في المقام الأول بالنسبة لتربية النشء ، فالعنف يبدأ من المنزل فيعيد تصنيعه إلى الشارع، ثم المدرسة التي تشكل نسقا منفتحا على أنساق أخرى خارجية.

أما الجانب البيداغوجي فقد تأثر هو الآخر بالسلوكات العنيفة داخل الفصل الدراسي وتأثرت الأهداف البيداغوجية و التي يبنى عليها التعليم و التعلم، فقد جاءت النتائج لتؤكد تأثرها تدرجا في هرمية الأهداف المعرفية، و يحتل هدف المعرفة المرتبة الأولى من حيث شدة التأثير .

و مهما تكن من نتائج توصل إليها البحث فإن ظاهرة العنف ما تزال تشكل هاجسا خطيرا بالنسبة للمجتمع ككل و المدرسة. و المؤكد أن العنف بأشكاله و أنواعه أصبح يتصدر الأحداث الإنسانية ، و يعبر عن إخفاق التربية و التعليم ، خاصة و أنه احتل الفضاء المدرسي و حتى الصفوف الدراسية و امتدت انعكاساته على الجوانب البيداغوجية و على الواقع التربوي في أشكال مختلفة و متنوعة مست

أنساق العلاقات الاجتماعية بين الأفراد و الجماعات و لا يكفي رصد أسبابه بل يحتاج إلى مقاربة نسقيه تحدد الروابط والعلاقات بين عناصره المؤثرة في الواقع التربوي و على ألأهداف التربوية التي تشكل عماد التكوين و التعليم.

الاقتراحات و التوصيات

اعتبارا لمسار هذه الدراسة عبر مختلف مراحلها و انطلاقا مما توصلت إليه من نتائج، يرى الباحث أن يقدم بعض الاقتراحات من أجل استكمال جوانب أخرى في هذا الموضوع ، تتعلق الوسائط التربوية التالية:

الأسرة

ـ يجب على الأسرة أن تقوم بتنشئة أبنائها تنشئة تقوم على ضبط السلوك و غرس القيم و المبادئ التي يرضى عنها المجتمع و السمو بالأخلاق الفاضلة

ـ أن تتولى هذا الدور بنفسها دون أن تتخلى عليه كلية لصالح مؤسسات أخرى مع الاهتمام بتوفير الرعاية اللازمة دون إفراط أو تفريط ، باعتبار أنها المكونة للاتجاهات الأولى للطفل التي تبنى عليها شخصيته.

المدرسة

مؤسسة تربوية لا يقل دورها عن دور الأسرة ، باعتبارها مكملة لدور الأسرة و عليه، و حتى تتجنب التناقضات التربوية يجب:

ـ تنبذ العنف بجميع أشكاله، و ذلك ببعث ثقافة الوساطة و الحوار ،

ـ الحرص على عدم طمس شخصية التلميذ بمختلف أساليب العقاب التي يعتمدها بعض الأساتذة مثل التشهير بعيب التلميذ و الإذلال و التحقير،

-يجب كذلك تقوية العلاقة بين الأسرة و المدرسة و التكامل في الدور

ـ الأخذ بعين الاعتبار متطلبات كل مرحلة من مراحل النمو في المجال التربوي.

- تفعيل دور الأخصائي النفساني و الاجتماعي في جميع المؤسسات التربوية.

وسائل الإعلام و المجتمع

ـ أن تقوم بدورها من خلال نشر ثقافة اللاعنف و الحوار عن طريق حملات التحسيس و التوعية،

ـ تربية المواطنة

قائمة المراجع

• المراجع باللغة العربية

1ـ أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الأفريقي المصري، لسان العرب، بيروت، دار صادر، المجلد التاسع، 1968.

2ـ أحمد حوبتي جامعة الجزائر، العنف و المجتمع مراحل معرفية متعددة، أعمال الملتقى الدولي الأول مارس 2003، جامعة محمد خيضر بسكرة، قسم علم الاجتماع.

3ـ أحمد محمد الطيب، أصول التربية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية،الطبعة الأولى، 1999.

4ـ أنطوان الخوري، التربية من أفواه رجالها قديمهم و حديثهم،بدون دار النشر،1969.

5ـ تركي رابح، أصول التربية والتعليم، مؤسسة النشر و الكتاب، الجزائر، ط2.

6ـ جليل وديع شكور، العنف و الجريمة، الدار العربية للعلوم، ط1، 1997.

7ـ حنان عبد الحميد العناني، الصحة النفسية للطفل ، دار الفكر للطباعة والنشر عمان الطبعة الثالثة 1998.

8ـ خليل أحمد خليل، المفاهيم الأساسية في علم الاجتماع، دار الحداثة، بيروت، 1984.

9ـ خير الله عصار، مبادئ علم النفس الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر، 1984.

10ـ جليل وديع شكور، العنف و الجريمة ، الدار العربية للعلوم الطبعة الأولى 1997.

11ـ رمسيس بنهام، علم الإجرام، منشأة المعارف ، الإسكندرية،1976 .

12ـ صلاح مصطفى فوال، مناهج البحث في العلوم الاجتماعية دار غريب للطباعة، القاهرة.

13ـ عبد الرحمن العيسوي،الإرشاد النفسي، دار الفكر الجامعي 1999.

14ـ عبد الرحمن عيسوي، مبحث الجريمة، دراسة في تفسير الجريمة و الوقاية منها، دار النهضة العربية، بيروت، 1992.

عبد الرحمن بن سالم، المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، مطابع عمار قرفي،باتنة ،1993 .

15ـ عبد الرزاق أمين أبو شعر ، العينات و تطبيقاتها في البحوث الاجتماعية، الإدارة العامة للبحوث، الرياض.1997.

16ـ عزت سيد إسماعيل، سيكولوجية الإرهاب وجرائم العنف، منشورات ذات سلاسل الكويت1988.

17ـ عمار بو حوش و محمد محمود الذنيبات، مناهج البحث العلمي و طرق إعداد البحوث، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995.

18ـ عمر السعيد رمضان، دروس في علم الإجرام و العقاب، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 1971.

19ـ العنف و المجتمع ، الملتقى الدولي الاول 2003 عبد الفتاح أبي مولود ، جامعة بسكرة.

20ـ العنف والمجتمع، الملتقى الدولي الأول 2003، جامعة بسكرة ، محمد داود، جامعة باجي مختار.
21ـ عيسوي عبد الرحمن ، سيكولوجية الجنوح، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان،1984.
22ـ فوزية عبد الستار، مبادئ علم الإجرام و العقاب، دار النهضة العربية، بيروت، ط5 ، 1985.
23ـ العنف و المجتمع،، الملتقى الدولي الأول مارس 2003، جامعة محمد خيضر بسكرة قسم علم النفس كامل عمران ، قسم علم الاجتماع كلية الأدب والعلوم الإنسانية . جامعة دمشق . سوريا.
24ـ المجتمع و العنف، فريق من الأخصائيين، ترجمة الأب إلياس الزحلاوي، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، الطبعة الثالثة،1985.
25ـ محمد أحمد صوالحة ومصطفى محمود حوامدة، أساليب التنشئة الاجتماعية للطفولة ، دار الكندي للنشر والتوزيع ط1 . الأردن 1994.
26ـ محمد الباهي السيد ، علم النفس الاجتماعي ، دار الفكر العربي ، ط2، 1980 .
27ـ محمد سعيد فرح، لماذا ؟ و كيف؟ تكتب بحثا اجتماعيا، الإسكندرية ، منشأة المعارف، 2002.
28ـ معتز سيد عبد الله، بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية، المجلد الثالث، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2000.
29ـ وزارة التربية الوطنية، مديرية التربية لولاية ميلة، ملف حول ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، يوم 2004/12/14.
30ـ وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، منهاج 4متوسط، جويلية 2005.الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
31ـ نعمة الشماع ، الشخصية المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، القاهرة1977.
32ـ عيسى بودن، الدليل المدرسي الهادف تالنتقيت.

المجلات:

1- مصطفى عمر النير، الأسرة العربية و العنف، معهد الإلمام العربي، عدد83.
2- مطاوع محمد بركات، العدوان و العنف في الأسرة، مجلة الأحرار، العدد795، أكتوبر، 2000.

القواميس:

1- جروان السابق، الكنز،قاموس فرنسي عربي، الطبعة الأولى، دار النشر، لبنان.
2- المنجد الإعدادي، ط1، دار المشرق، 1969، بيروت لبنان.

الأطروحات و الرسائل:

1- مصباح عامر، التنشئة الاجتماعية و السلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية، رسالة دكتوراه، قسم علم النفس، جامعة الجزائر، 2001.
2- جمال معتوق، وجوه من العنف ضد النساء خارج بيوتهن، أطروحة ماجستير، جامعة الجزائر، 1992-1993.

المراجع بالفرنسية

1- Debarbieux, E, la violence a lécole : une mondialisation
2- Fausto Antonini, L'homme fueieux , Paris, Hachette 1970.
3- Alinrieunier, F, R ,pédagogie : dictionnaire des concepts clés .édition ESF paris 1997.
4- Gustave Nicolas F, psychologie des violences sociales dunod Paris 2003 .
5- Dupapuier , J, la violence en milieu scolaire , Paris PUF, 1ere édition, mai 1999 .
6- MICHAUD .Y , violence et politique, Paris ,gallimard,1978
7- MICHAUD.Y. LA VIOLENCE , édition , que sais-je ,PUF,paris,1988.
8- Pain, J, Violence a l'école, Allemagne Angletere, France une comparaison européenne de douze établissement du second degré, matrice 1997.
9- Doudin, P. A; Miriam ekohen –Markùs Violence à l'école , fatalité ou défi ? ed : de book 2000 .
10- PINATEL J, .traité de droit pénal et de criminologie t.3. paris. Dalloz édition, 1975.
11- Winnicott D.W., processucs de maturation chez l'enfant, ed payot1983.
12- Pilot. G, violence et souffrance à l'adolescencepsychologique,l'armattan2004.
13- Freud,S, 1933 l'angoisse et la vie pulsionnelle nouvelles conférence de psychanalyse, Guallimard .
14- Postic. M, la relation éducative Puf 1ere édition 1976.

المراجع باللغة الإنجليزية

1- shidler. L ,Teacher sanctioned violence childhood education ACEI Sping 2001.

2- Payne.S.L, the art of asking; princeton, university press, Princeton.1951.

مواقع الأنترنيت:

1- www.Lagon.net /,ag.

2- http/WWW.INFPE.EDU.DZ.

3- www.EUROWRC.org .contribution/2 du 25/12/2002.

4- www. Chez COM/b105 /lectures / debarbieux 1.htm .

5- www.in fp2 . edu.dz

القواميس:

1- Dictionnaire le robert. 1966 .

2- Grand Dictionnaire de la langue française, Larousse,vol 7,1989.

3- .Sillamy. N, dictionnaire des psychologies. Paris. Bordas.1980.

الموسوعات:

1-CD. Universalis 2004.

الملاحق

-

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية
قسم علم النفس والعلوم التربوية

استمارة بحث

في إطار بحث علمي ميداني لإنجاز رسالة ماجستير، يتناول العنف في الوسط المدرسي : أبعاده النفسية و الاجتماعية و انعكاساته البيداغوجيبة ، نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي نرجوا منكم الإجابة عنها بكل صدق و موضوعية مع العلم أن معلوماتها تبقى سرية و لن تستخدم إلا لأغراض علمية بحتة، و شكرا على تعاونكم معنا.

- **تعليمات:**

ـ أملء الفراغات وضع علامة (x) في الخانة المناسبة.

1- بيانات شخصية

1- 1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

1- 2 - السن.....سنة

1 ــ3 - الشهادة المتحصل عليها .....مادة التخصص.....

1 -4 - المؤسسة..... .بلدية.....

1-5 الأقدمية في المهنية: .....سنة

1 -6 الأقدمية في المؤسسة .....سنة.

1 -7 الحالة العائلية: أعزب ☐ متزوج ☐

2 - العوامل النفسية :

2ــ1 هل تعتقد أن العنف من طرف التلاميذ هو مظهر من مظاهر الإحباط؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

2 -2 هل تعتقد أن إثارة الشغب (العنف) داخل القسم من قبل بعض التلاميذ تتم بغرض:

- عرقلة سير الدرس ☐
- استرجاع وقت للراحة ☐
- محاولة التقليل من كمية المعلومات ☐
- لفت الانتباه ☐
- إجابة أخرى.أذكرها.....

2-3 سلوكات العنف الغالبة عند التلاميذ، هل هي ؟

- أفعال استفزازية ☐
- أفعال انتقامية ☐
- ردود أفعال ☐

2 -4 - حسب العوامل النفسية، من هم التلاميذ ألأكثر تسببا في العنف داخل القسم ؟

- المنعزلون ☐
- المنبوذون ☐
- المضطربون سلوكيا ☐
- القياديون ☐
- آخر أذكرها ؟.....

2- 5- هل للعنف داخل القسم الدراسي علاقة مباشرة بسن المراهقة لدى المتسببين؟

غالبا ☐ أحيانا ☐ أبدا ☐

2-6- ـ هل تعتقد أن العنف داخل القسم يساعد على توليد الكراهية بين التلاميذ؟

ـ نعم ☐ ـ لا ☐

2-7- هل تستعين المؤسسة بأخصائي نفسي؟

ـ نعم ☐ ـ لا ☐

2-8- هل تشعر بعدم الأمان أثناء ممارسة عملك داخل القسم؟

ـ دائما ☐ ـ أحيانا ☐ ـ أبدا ☐

2-9 ـ في حال الإجابة بـ : دائما أو أحيانا، هل تشعر بذلك من طرف:

ـ بعض التلاميذ ☐ ـ كل التلاميذ ☐

3 / العوامل الاجتماعية:

3 -1- هل تعتقد أن العنف المدرسي هو امتداد للمشاكل الاجتماعية خارج المؤسسة ؟

ـ نعم ☐ ـ لا ☐

3 -2 ـ في حال نعم: ما هي في نظرك أهم هذه المشاكل؟

ـ التفكك الأسري ☐

ـ حالات الفقر ☐

ـ غياب أحد الأبوين(الوفاة، الهجرة) ☐

ـ سوء التكيف مع الوسط الاجتماعي ☐

ـ أخرى.أذكرها؟.....

3-3- كيف تقيم، بصفة عامة، علاقة المدرسة بالأسرة ؟

ـ جيدة ☐ حسنة ☐ متوسطة ☐ سيئة ☐

3-4- ما هي الأسر التي لها اتصال أكثر بالمدرسة ؟

ـ اسر مثقفة ☐ متوسطة الثقافة ☐ أمية ☐

ـ ثرية ☐ ـ متوسطة الحال ☐ ـ فقيرة ☐

ـ

3- 5- هل سبق أن حدثت لك مشاكل مع اسر بعض التلاميذ؟

- نعم ☐ - لا ☐

3-6- في حال نعم ما هو السبب؟.....

3-7- هل تعرضت لعنف فعلي (لفظي أو جسدي) من قبل بعض التلاميذ أثناء عملك.

- نعم ☐ - لا ☐

3-8- هل تحس تصرفات عدائية تجاهك من طرف بعض التلاميذ؟

- دائما ☐ - أحيانا ☐ - أبدا ☐

3-9 - هل سبق أن تعرضت للتهديد من قيل بعض التلاميذ؟

نعم ☐ - لا ☐

في حال الإجابة بنعم، ما هي الأسباب؟.....

4 / <u>العوامل البيداغوجية</u>:

4-1- حسب تجربتك، هل حالات العنف داخل القسم تؤدي إلى:

- شل تركيز التلاميذ ☐
- تشتيت تركيز التلاميذ ☐
- صعوبة الإصغاء ☐

-إجابة أخرى أذكرها.....

4 -2- في نظرك، ما هي المستويات الدراسية الأكثر صعوبة في التحكم؟

- السنة الأولى متوسط ☐ - السنة الثانية متوسط ☐ السنة الثالثة متوسط ☐

4-3- - كيف تواجه سلوكات العنف داخل القسم؟

- بطرد المتسببين ☐ - عقاب مادي ☐
- عقاب معنوي ☐ - اللامبالاة ☐

- أخرى.أذكرها.....

4-4- - للحفاظ على جو القسم البيداغوجي، هل تضطر إلى مواجهة العنف بالعنف ؟

- دائما ☐ - أحيانا ☐ - أبدا ☐

4-5- - هل تفكر في تغيير مؤسستك بسبب مظاهر العنف فيها؟

- نعم ☐ - لا ☐

4-6- - هل اضطرتك حالات العنف داخل القسم إلى طلب تغيير القسم؟

– نعم ☐ - لا ☐

4-7 - ما هي في نظرك أكثر أنواع العنف تكرارا داخل القسم؟

- جسدي ☐ لفظي ☐ - رمزي ☐

- آخر أذكرها.....

4-8 - ــ حسب خبرتك، هل يصدر العنف داخل القسم عن التلاميذ:

- المعيدين ☐ - المنتقلين ☐

- كثيري التغيب ☐ - المواظبين ☐

- ذوي النتائج الضعيفة ☐ - دون تمييز ☐

4-9 - في حالات العنف داخل القسم، كيف تقيم مشاركة التلاميذ؟

- عادية ☐ متوسطة ☐ سيئة ☐

4-10ــ هل تؤدي حالات الشغب (العنف) داخل القسم إلى تقليص الزمن البيداغوجي للحصة؟

- دائما ☐ - أحيانا ☐ - أبدا ☐

4-11- - هل تضطر إلى تأجيل الدرس بسبب حالات الشغب داخل القسم؟

- دائما ☐ - أحيانا ☐ - أبدا ☐

4-12- هل تؤثر حالات العنف داخل القسم على استعمال الوسائل البيداغوجية؟

- نعم ☐ - لا ☐

4-13 رتب، من 1 إلى 6، الأهداف البيداغوجية الآتية حسب شدة تأثرها نتيجة للعنف داخل القسم.

- المعرفة ☐ - الفهم ☐ - التطبيق ☐

- التحليل ☐ - التركيب ☐ - التقييم ☐

الأمم المتحدة

1/299

الجمعية العامة

: General
igust 2006
c
nal: English

الدورة الحادية والستون

البند ٦٢ من جدول الأعمال المؤقت*

تعزيز حقوق الأطفال وحمايتها

حقوق الطفل

مذكرة من الأمين العام

يتشرف الأمين العام بأن يحيل إلى أعضاء الجمعية العامة تقرير الخبير المستقل المعني بإجراء دراسة للأمم المتحدة بشأن العنف ضد الأطفال، باولو سيرجيو بنهيرو، المقدم عملا بقرار الجمعية العامة ٦٠/٢٣١.

والأمين العام على ثقة بأن الجمعية العامة ستمعن النظر في هذه الدراسة وفي الآليات المطلوبة لمتابعة ورصد تنفيذ النتائج والتوصيات التي ستعتمدها بشأن هذا الموضوع الهام.

* A/61/150.

041006 041006 06-49103 (A)

تقرير الخبير المستقل المعني بإجراء دراسة للأمم المتحدة بشأن العنف ضد الأطفال

موجز

يقدم هذا التقرير، الذي يستند إلى الدراسة المتعمقة التي أجراها باولو سيرجيو بنهيرو، الخبير المستقل الذي عينه الأمين العام عملا بقرار الجمعية العامة ٥٧/٩٠ لعام ٢٠٠٢، صورة شاملة للعنف ضد الأطفال ويقترح توصيات لمنع هذه المسألة والتصدي لها. ويقدم التقرير معلومات عن وقوع مختلف أنواع العنف ضد الأطفال داخل الأسرة والمدارس ومؤسسات الرعاية البديلة ومرافق الاحتجاز والأماكن التي يعمل فيها الأطفال والمجتمعات المحلية. والدراسة مصحوبة بكتاب يقدم معلومات أكثر تفصيلا عن الدراسة.

وقد أعدت الدراسة من خلال عملية قائمة على المشاركة شملت مشاورات إقليمية ودون إقليمية ووطنية واجتماعات مواضيعية للخبراء وزيارات ميدانية. كما قدمت العديد من الحكومات ردودا شاملة لاستبيان أحيل إليها من جانب الخبير المستقل في عام ٢٠٠٤.

والخبير المستقل ممتن للدعم واسع النطاق الذي قدم لعمله من الحكومات والهيئات الإقليمية والحكومية الدولية وكيانات الأمم المتحدة ومنظمات المجتمع المدني والأطفال.

دال – وجود نطاق واسع من الآثار

٣٦ – بالرغم من أن النتائج التي قد تصيب الأطفال جراء العنف قد تختلف وفقا لطبيعة هذا العنف ودرجة حدته، إلا أن الآثار التي تترتب عليه في المدىين القصير والطويل تكون في كثير من الأحيان خطيرة ومدمرة. فقد يؤدي العنف إلى ازدياد إمكانية التعرض لمفاسد اجتماعية واضطرابات عاطفية واختلالات في الإدراك تدوم مدى الحياة، والتعرض لأنماط سلوك ضارة بالصحة[٢٠]، كتعاطي المخدرات والشروع في ممارسة الجنس في عمر باكر[٢١]. وتشمل المشاكل العقلية والصحية والاجتماعية ذات الصلة القلق والاكتئاب والهلوسة، وعدم القدرة على أداء العمل، واضطرابات الذاكرة، علاوة على السلوك العدواني. ويرتبط التعرض للعنف في عمر باكر بالإصابة في وقت لاحق بأمراض الرئتين والقلب والكبد، والأمراض المنقولة جنسيا، وموت الجنين أثناء الحمل، علاوة على حالات عنف العشير الحميم ومحاولات الانتحار في مراحل لاحقة من العمر[٢٢].

٣٧ – ولا يوجد سوى القليل من المعلومات المتاحة عن التكلفة الاقتصادية، على الصعيد العالمي، للعنف ضد الأطفال، وبخاصة المعلومات الواردة من العالم النامي. بيد أن النتائج قصيرة وطويلة الأجل المرتبطة بالعنف ضد الأطفال، تشير إلى أن التكاليف الاقتصادية والاجتماعية باهظة الثمن. وقدرت التكاليف المالية المرتبطة بإساءة معاملة الأطفال وإهمالهم في الولايات المتحدة، في عام ١٩٩٦ بحوالي ١٢,٤ بليون دولار، بما في ذلك الخسارة في الدخل المستقبلي وتكاليف الرعاية الصحية العقلية[٢٣].

ثالثا – الظروف التي يحدث فيها العنف ضد الأطفال

ألف – المنزل والأسرة

٣٨ – تمثل الأسرة الوحدة الجماعية الطبيعية الأساسية للمجتمعات، حسبما تنص عليه المادة ١٦ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والمادة ١٠ من العهد الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والمادة ٢٣ من العهد الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية. ويذهب أحد الافتراضات الأساسية لاتفاقية حقوق الطفل، حسبما جاء في مقدمتها، إلى أن الأسرة تشكل البيئة الطبيعية لنمو ورفاه جميع أفرادها – وبخاصة الأطفال – مما يعتبر اعترافا بأن الأسر تملك القدر الأكبر من إمكانية توفير الحماية للأطفال، والوفاء بمتطلبات سلامتهم الجسدية والعاطفية. وتعتبر خصوصية الأسرة واستقلالها من القيم المصونة في جميع المجتمعات، وتكفل الصكوك الدولية لحقوق الإنسان الحق في الحصول على الخصوصية والحياة الأسرية والمأوى والتوافق الاجتماعي[٢٤]. وربما يشكل القضاء على العنف

ضد الأطفال واتخاذ إجراءات بشأنه أكبر التحديات في سياق الأسرة، إذ يعتبره معظم الناس الأمر الأشد ''خصوصية'' داخل نطاقات الخصوصية. غير أن حق الأطفال في الحياة والبقاء والنماء والكرامة والسلامة الجسدية لا تقف كفالته على أعتاب منزل الأسرة، ولا عند حدود التزامات الدولة المتعلقة بكفالة حقوق الأطفال.

٣٩ - وتم في العقود الأخيرة التسليم بانتشار ممارسة العنف ضد الأطفال - العنف الجسدي والجنسي والنفسي، علاوة على الإهمال المتعمد - بواسطة الوالدين وأفراد الأسرة الأقربين الآخرين. ويكون الأطفال، ابتداء من طفولتهم الباكرة وحتى سن ١٨ سنة، عرضة لأشكال مختلفة من العنف داخل منازلهم. ويختلف مرتكبو هذا العنف باختلاف المرحلة العمرية، ووفقا لدرجة النضج لدى الضحية، وهم يشملون الوالدين، وأزواج الوالدين، والوالدين بالتبني، والأخوة والأخوات، وأفراد الأسرة، والقائمين بالرعاية.

٤٠ - ومعظم حالات العنف الذي يمارس ضد الأطفال في الأسرة غير مميتة، ولا تسبب إعاقات جسدية دائمة أو خطيرة أو ظاهرة للعيان. إلا أن بعض أشكال العنف الذي يمارس في الأسرة ضد الأطفال ذوي الأعمار الصغيرة جدا، تؤدي إلى حدوث أضرار دائمة، أو حتى تفضي إلى الموت، بالرغم من أن هدف مرتكبيها قد لا يكون هو تسبيب هذا النوع من الضرر. وتُشير أبحاث أجريت في بلدان مختلفة إلى أن ''ظاهرة الرضيع المخضوض'' - إساءة معاملة الأطفال عن طريق الخض - ترتبط في حالات عديدة بحدوث إصابات في الرأس وإلحاق ضرر جسيم بالدماغ[٢٥].

٤١ - وقد يحدث العنف الذي يُمارس ضد الأطفال في الأسرة في سياق التأديب في كثير من الحالات، ويتخذ شكل العقاب البدني أو العقوبة القاسية أو المهينة[٢٦]. وتنتشر المعاملة الفظة والعقاب الشديد داخل الأسرة في كل من البلدان الصناعية والنامية معاً. وألقى بعض الأطفال الضوء، حسب ما جاء في الدراسات أو في أحاديثهم الشخصية، أثناء عملية المشاورات المحلية المتعلقة بالدراسات، على الأضرار الجسدية والنفسية التي يعانونها نتيجة لهذه الأشكال من المعاملة، واقترحوا بدائل إيجابية فعالة لطرائق التأديب[٢٧].

٤٢ - وكثيرا ما يكون العنف الجسدي مصحوبا بعنف نفسي. فالإهانات والسباب والعزل والصد والتهديد وعدم الاكتراث العاطفي والتحقير، كلها من أشكال العنف الذي قد يؤثر بشكل حاسم على نمو الطفل النفسي ورفاهه - وبخاصة حينما تأتي من شخصية جديرة بالاحترام كأحد الوالدين. ومن الأهمية بمكان أن يتم تشجيع الوالدين على الاقتصار على استخدام وسائل تأديبية خالية من العنف.

٤٣ - ويساهم الإهمال، بما في ذلك عدم استيفاء احتياجات الأطفال المادية والعاطفية وحمايتهم من الخطر وتوفير الخدمات الطبية وغير الطبية لهم عند الحاجة، في حدوث وفيات وأمراض الأطفال الصغار. ويُشير اختلال التوازن في النسبة بين الجنسين، وسط البنات والأولاد في بعض المناطق، إلى أن تصبح البنات معرضات بشكل خاص لمخاطر الإهمال، وكذلك العنف. وتزيد الإعاقة أيضا من مخاطر التعرض للإهمال. فقد يُنبذ الأطفال المعاقون وهي ممارسة ربما تعتبر مقبولة أو تشجع في بعض الأحيان[٢٨].

٤٤ - ويتزايد الاعتراف بحدوث العنف الجنسي في المنزل. إذ دل استعراض عام لدراسات أجريت في ٢١ بلدا (معظمها بلدان متقدمة النمو) على أن أشخاصا تراوحت نسبهم بين ٧ و ٣٠ في المائة وسط النساء و ٣ و ٢٩ في المائة وسط الرجال أبلغوا عن وقوعهم ضحية للاعتداء الجنسي أثناء مرحلة الطفولة، وتوصلت غالبية الدراسات إلى أن البنات تساء معاملتهن بمعدلات تتراوح بين ١,٥ و ٣ مرات قدر معدلات الذكور. وتقع معظم حوادث الاعتداء داخل إطار الأسرة[٢٩]. وبالمثل، دلت دراسة شملت بلدان متعددة أجرتها منظمة الصحة العالمية، من ضمنها بلدان متقدمة النمو وأخرى نامية، على أن نسبة تتراوح بين ١ و ٢١ في المائة من النساء أبلغت عن التعرض للاعتداء الجنسي قبل سن الخامسة عشرة، بواسطة ذكور من أفراد الأسرة، عدا الأب أو زوج الأم، في معظم الحالات[٣٠].

٤٥ - وقد يؤدي عدم وجود حد أدنى مُثبت قانونيا لسن الزواج وممارسة الجنس بالتراضي في بعض البلدان إلى تعرض الأطفال للعنف على يد شريك الحياة. إذ يقدر أن ٨٢ مليون بنت يتزوجن قبل بلوغ الثامنة عشرة[٣١]. ويتم زواج عدد كبير منهن في أعمار تقل عن ذلك كثيرا، وبصورة قسرية في أحيان كثيرة، ليواجهن الكثير من مخاطر العنف بما في ذلك ممارسة الجنس قسريا.

٤٦ - وتتفاوت نسب تضرر الأطفال من الممارسات التقليدية الضارة، التي تُفرض عليهم بشكل عام في سن باكرة بواسطة والديهم أو زعماء المجتمعات المحلية. وأفادت المقررة الخاصة المعنية بالممارسات التقليدية التي تؤثر في صحة المرأة والطفلة، بأن بَتر الأعضاء التناسلية للإناث، الذي يُمارس بصورة متزايدة ضد بنات في سن أصغر وفقا لبيانات منظمة الصحة العالمية، متفشي في أفريقيا ويحدث أيضا في بعض أجزاء آسيا وداخل المجتمعات المحلية للمهاجرين في أوروبا واستراليا وكندا والولايات المتحدة الأمريكية[٣٢]. وتشمل الممارسات التقليدية الضارة الأخرى التي تؤثر على الأطفال، الربط بالقيود وإحداث ندوب على الجلد والحرق بالنار والوسم، وممارسة طقوس عنيفة عند الانتقال من مرحلة الطفولة، والتسمين،

والزواج القسري، وما يُسمى بجرائم ''الشرف''، والعنف المتصل بالمهور، وطرد الأرواح الشريرة أو ''الشعوذة''.

٤٧ - ويقدر عدد الأطفال الذين يتعرضون للعنف الأسري، سنويا على نطاق العالم، بما يتراوح بين ١٣٣ مليون طفل و ٢٧٥ مليون طفل[٣٣]. وقد يكون لتعرض الأطفال للعنف بشكل متكرر في منازلهم، وهو ما يحدث عادة أثناء المشاجرات بين الوالدين أو بين الأم وشريك حياتها، تأثير بالغ على رفاههم ونمائهم الشخصي وتعاملهم الاجتماعي، في مرحلة الطفولة وسن الرشد[٣٤]. ويزيد عنف العشير الحميم أيضا مخاطر تعرض الأطفال للعنف داخل الأسرة، حيث دلت دراسات من جنوب أفريقيا والفلبين وكولومبيا ومصر والمكسيك على وجود علاقة وثيقة بين العنف ضد المرأة والعنف ضد الطفل[٣٥]. وخلصت دراسة من الهند إلى أن العنف الأسري في المنزل يضاعف مخاطر تعرض الأطفال للعنف[٣٦].

باء - العنف في المدارس والأوساط التعليمية

٤٨ - في معظم البلدان، يقضي الأطفال قدرا أكبر من الوقت تحت رعاية أشخاص راشدين في الأوساط التعليمية أكثر من أي مكان آخر خارج منازلهم. وللمدارس دور هام في حماية الأطفال ضد العنف. ومن واجب الراشدين الذين يشرفون على العمل في الأوساط التعليمية أن يهيئوا بيئة آمنة تدعم وتعزز كرامة الأطفال ونماءهم.

٤٩ - ويتعرض أطفال كثيرون إلى العنف في الأوساط التعليمية وقد يتعلمون منها العنف. وألقى تركيز وسائط الإعلام على الأحداث المتطرفة، التي تشمل إطلاق النار على أطفال المدارس واختطافهم، بظلاله على المفهوم العام للعنف في المدارس. غير أن إمكانية تعرض الأطفال للعنف المسبب للموت أو الأذى الجسيم في المدارس تعتبر أقل من إمكانية تعرضهم له في منازلهم أو المجتمع الأعم.

٥٠ - ويشمل العنف الذي يُمارسه المعلمون، وغيرهم من موظفي المدارس الآخرين، بموافقة صريحة أو ضمنية من وزراء التعليم والسلطات الأخرى التي تُشرف على المدارس، أو بدون تلك الموافقة، العقاب البدني، وأشكال أخرى من العقوبة النفسية القاسية والمهينة، والعنف الجنسي والمستند إلى نوع الجنس، وعنف الأقران. ويعتبر العقاب البدني، كالضرب بالسياط أو العصي، ممارسة متبعة في المدارس في عدد كبير من البلدان. وتتطلب اتفاقية حقوق الطفل من البلدان الأطراف فيها اتخاذ جميع التدابير المناسبة بُغية كفالة المحافظة على الانضباط في المدارس بصورة تتسق مع الاتفاقية. وتفيد المبادرة العالمية لإنهاء جميع أشكال العقاب البدني الذي يُمارس ضد الأطفال، بأن ١٠٢ بلدا قد حظرت هذا العقاب البدني في المدارس، لكن إنفاذ الحظر يتفاوت من بلد لآخر[٣٧].

٥١ - ويحدث العنف في المدارس أيضا في صورة مشاجرات في الملاعب أو عنف الأقران[٣٨]. ويشيع في بعض المجتمعات النظر إلى السلوك العدواني، بما في ذلك المشاجرات، باعتباره مشكلة تأديبية صغرى. وكثيرا ما يرتبط عنف الأقران بممارسة التمييز ضد الطلاب الذي يأتون من أسر فقيرة أو مجموعات عرقية مهمشة، أو ضد الطلاب الذي يتسمون بصفات شخصية معينة (كالمظهر أو الإعاقة الجسدية أو العقلية). ويكون معظم عنف الأقران شفويا، لكن تقع حوادث عنف جسدي أيضا. وتتأثر المدارس أيضا بالأحداث التي تقع في المجتمع الأوسع، كارتفاع معدلات ممارسة سلوك العصابات والأنشطة الإجرامية المتصلة بالعصابات، لا سيما ما يتصل منها بالمخدرات[٣٩].

٥٢ - ويحدث العنف المرتبط بنوع الجنس أيضا في الأوساط التعليمية. ويكون موجها في معظمه ضد البنات، بواسطة الذكور من المعلمين وزملاء الدراسة. ويتزايد أيضا العنف الموجه ضد ذوي الميول الجنسية المثلية من الجنسين، وضد الأشخاص ذوي الميول الجنسية المزدوجة واللذين يغيرون جنسهم من الشباب، في دول ومناطق كثيرة. وتصبح ممارسة العنف الجنسي والعنف المستند إلى نوع الجنس يسيرة أيضا بسبب فشل الحكومات في سن أو إنفاذ قوانين توفر للطلاب حماية صريحة ضد التمييز.

جيم - العنف في أنظمة الرعاية والأنظمة القضائية

٥٣ - يقضي الملايين من الأطفال، وبخاصة الأولاد، فترات طويلة من حياتهم تحت رقابة أو إشراف السلطات المعنية بالرعاية أو الأجهزة القضائية، وفي مؤسسات من قبيل مؤسسات رعاية الأيتام ودور الأطفال ودور الرعاية، وفي معتقلات الشرطة والسجون ومرافق حبس الأحداث والمدارس الإصلاحية[٤٠]. ويتعرض هؤلاء الأطفال لمخاطر العنف على يد الموظفين وشاغلي الوظائف الرسمية المسؤولين عن رفاههم. ولا يوجد ما يحظر العقاب البدني بصورة صريحة في هذه المؤسسات في غالبية البلدان.

٥٤ - وتتزايد مخاطر العنف بسبب الاكتظاظ والأحوال المزرية، والوصمة الاجتماعية والتمييز، وسوء تدريب الموظفين. وكثيرا ما لا توجد آليات فعالة للشكاوى والرصد والتفتيش، واللوائح وعمليات الإشراف الحكومية المناسبة. ولا يقدم جميع مرتكبي حوادث العنف إلى المحاكمة، مما يؤدي إلى قيام ظاهرة الإفلات من العقاب والتسامح مع العنف ضد الأطفال. وتتعدى آثار الحياة في هذه المؤسسات حدود التجربة الشخصية للأطفال العنيفين. وقد تشمل آثارها طويلة الأجل الإعاقة الحادة للنماء، والإعاقة الجسدية، والأضرار النفسية الدائمة، وارتفاع معدلات الانتحار والارتداد إلى مخالفة القانون.

٢ - في المدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى

١١١- إذا ما وضعنا في الاعتبار أن يكون جميع الأطفال قادرين على أن يتعلموا في بيئة خالية من العنف، وأن المدارس يجب أن تكون آمنة ومناسبة للأطفال، وأن المناهج يجب أن تكون مرتكزة على الحقوق، كما أن المدارس يجب أن توفر بيئة يمكن فيها تغيير المواقف التي تتغاضى عن العنف، ويجري فيها تعليم القيم وأنواع السلوك الخالية من العنف، لذا فإنني أوصي الدول بما يلي:

(أ) تشجيع المدارس على اعتماد وتنفيذ مدونات قواعد السلوك التي تطبق على جميع أعضاء هيئة التدريس والطلاب الذين يواجهون جميع أشكال العنف، واضعة في الاعتبار القوالب النمطية القائمة على نوع الجنس والسلوك والأشكال الأخرى من التمييز؛

(ب) ضمان أن يستخدم مدراء المدارس والمدرسين استراتيجيات التدريس والتعلم الخالية من العنف، وأن يعتمدوا أساليب إدارة للفصل وتدابير للانضباط غير مبنية على الإخافة أو التهديد أو الإذلال أو القوة البدنية؛

(ج) منع وتقليص العنف في المدارس عن طريق برامج محددة تتصدى للبيئة المدرسية بكاملها، ويشمل ذلك تشجيع بناء المهارات مثل النهج الخالية من العنف في حل الصراعات، وتنفيذ السياسات المناهضة للترهيب، وتشجيع احترام جميع أعضاء مجتمع المدرسة؛

(د) ضمان أن تكون المناهج وعمليات التدريس والممارسات الأخرى متوافقة بالكامل مع شروط ومبادئ اتفاقية حقوق الطفل، وخالية من الإشارات التي تشجع العنف والتمييز، في أي مظهر من مظاهره، بطريقة إيجابية أو سلبية.

٣ - في نظم الرعاية والنظم القضائية

١١٢- مع مراعاة أن الدول مسؤولة عن كفالة سلامة الأطفال في الرعاية السكنية ومرافق الاحتجاز القضائية للأحداث، فإني أوصي الدول بما يلي:

(أ) وضع في سلم الأولويات تخفيض معدلات وضع الأطفال في مؤسسات وذلك بدعم حفظ الأسرة والبدائل المجتمعية الأخرى، وكفالة عدم استخدام الرعاية في مؤسسات إلا كملاذ أخير. وينبغي تفضيل خيارات الرعاية الأسرية في جميع الحالات، وينبغي أن تكون الخيار الوحيد للأطفال الرضع والأطفال الصغار جداً. ويجب على الدول أن تكفل، حيثما أمكن، إعادة إدماج الأطفال مع أسرهم ضمن ظروف ملائمة في الرعاية السكنية. ومع الإقرار بضعف الأطفال من السكان الأصليين والأطفال الذين ينتمون إلى

المادة 11: يتعاقب مفتشو الأقسام في مؤسسات التعليم تفتيش مزاول التلاميذ في حسن التوجيه التربوي.

المادة 12: يتم تنسيخ مفعول كافة الأحكام غير المتفقة مع أحكام هذا القرار الذي ينشر في النشرة الرسمية للتربية.

حرر بالجزائر في 11 نوفمبر 1991

وزير التربية
علي بن محمد

جمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية

قرار رقم: 171/91

قرار يتضمن تنظيم الكتاب المدرسي والحفاظ عليه في المؤسسات التعليمية

إن وزير التربية،

- بمقتضى الأمر رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم التربية والتكوين،
- وبمقتضى المرسوم رقم 76-79 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم المدرسة التحضيرية وسيرها،
- وبمقتضى المرسوم رقم 76-35 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم المدرسة الأساسية وسيرها،
- وبمقتضى المرسوم رقم 76-77 المؤرخ في 16 أبريل سنة 1976 والمتضمن تنظيم مؤسسات التعليم الثانوي وسيرها،
- وبمقتضى المرسوم رقم 85-59 المؤرخ في 23 مارس سنة 1985 والمتضمن القانون الأساسي النموذجي لعمال مؤسسات وإدارات التربية،
- وبمقتضى المرسوم رقم 90-49 المؤرخ في 06 فبراير سنة 1990 والمتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال قطاع التربية،
- وبمقتضى القرار رقم 173 المؤرخ في 02 مارس سنة 1991 والمتضمن إنشاء مجلس التأديب وتنظيمه وعمله في إدارات المركزية ومؤسسات التعليم الثانوي،
- وبمقتضى القرار رقم 178 المؤرخ في 26 أكتوبر سنة 1991 والمتعلق بنظام خارجة التربية في المؤسسات التعليمية والتكوينية.

يقرر ما يلي:

المادة الأولى: يهدف هذا القرار إلى وضع إطار الحفاظ على الكتاب المدرسي والحث على الاستعمال الجيد له في جميع المؤسسات التعليمية وتحقيق مردوديته.

المادة 2: تطبق أحكام هذا القرار على كل جميع أشكال التهريب والنشر وتكون كل مخالفة لها تعرض مرتكبها للعقوبات المنصوص عليها في التشريع والتنظيم المعمول بهما.

المادة 3: يجب على التلاميذ أن يقتنوا بأنفسهم الكتب المدرسية المقررة في النظام التعليمي الذي يتابعونه وأن يحافظوا عليها بالعناية اللازمة مع جميع الحرص والأمانة وأن يقوموا بتغليفها بالورق الشفاف وتسميتها داخل المؤسسة وخارجها.

المادة 4: يلتزم كل تلميذ مثلما هو معمول به حسن استعمال الكتاب المدرسي الذي تسلمه مقابل التعويض المالي الذي يدفعه ولي التلميذ أو الممثل الشرعي له، وفي حالة الإخلال بهذا الالتزام يتعرض التلميذ أو ممثله الشرعي إلى عقوبات يحددها النظام الداخلي وفقا للإجراءات التأديبية المنصوص عليها في التشريع المدرسي.

المادة 5: يجب على المعلمين والأساتذة وفي إطار ممارسة التربية أن يحثوا التلاميذ على العناية بالكتاب المدرسي والحفاظ عليه وتكليفهم بتغليفه وتسميته في بداية كل سنة دراسية وتشجيعهم على ذلك.

المادة 6: علاوة على كون الكتاب المدرسي أساسيا، فإن التربية في تشريع سركات تعتبر إلا يتم تعليم التلاميذ إلا بعد الوقت عاملا من العوامل الإجرائية التربوية المنصوص عليها في القوانين الأساسية للعمال المعمول بها.

المادة 7: تعتبر الأضرار الناجمة عن الكتاب المدرسي خطأ جسيما يعاقب عليه بالعقوبات المنصوص عليها في التشريع المعمول به.

المادة 8: يتضمن هذا القرار إلغاء كل الأحكام المخالفة له، ينشر هذا القرار في النشرة الرسمية للتربية.

حرر بالجزائر في 10 جوان 1992

وزير التربية
علي بن محمد

اللهم عذب المدرسين والمدرسات الأحياء منهم والاموات

اللهم احرق دفتر العلامات وحول الاصفار منه الي مئات

اللهم عذب مدرس الرياضيات واجعله يخيس في غرفة العمليات

اللهم عذب مدرس العلوم واحصره بين الفم والبلعوم

اللهم عذب مدرس الأحياء وحوله امام الناس الي موميا

اللهم عذب مدرس الدين لانه كان من المرتدين

اللهم عذب مدرس المطالعه واجعل حياته جولات مصارعه

اللهم عذب مدرس القواعد واجعله في الزبالة قاعد

اللهم عذب مدرس الانجليزى **Because he was craizy**

اللهم عذب مدرس علم النفس واجعله يموت من الرفس

اللهم عذب مدرس الجغرافيا لانه كان من عصابة المافيا

اللهم عذب مدرس التاريخ واحذفه بعيدا" للمريخ

اللهم عذب مدرس الاجتماع واجعله يعيش في اسفل القاع

اللهم عذب مدرس الفلسفه واجعله ينام علي الارصفه

اللهم عذب مدرس الكيمياء واجعل عيناه عمياء

اللهم عذب مدرس الفيزياء واغطس وجهه بمرقة الفاصولياء

اللهم عذب مدرس الاجتماعيات واحذفه الي قمة المرتفعات

اللهم عذب مدرس الالعاب ومن فمه يسيل اللعاب

اللهم عذب مدرس الاقتصاد واجعل الشياطين له بالمرصاد

اللهم عذب مدرس الفنيه واجعله يتحول الي مزهريه

اللهم عذب السكرتير واربط لسانه بالحبل والسير

اللهم اعط المدرس ضربه قويه والمدير سكته قلبيه

اللهم وضح خط البرشامه واجعل حياة المفتش دوامه

اللهم قرب ورقة زميلي مني وابعد المراقبين عني

اللهم انزل علي المدرسين قنبله ذريه والطلاب عطلة صيفية

اللهم اعط الطالب الشجاعه بأن يحرق المدرسه بالغاز او الولاعه

-

الملخص:

يشكل العنف بأشكاله وصوره المختلفة إحدى الظواهر الأكثر انتشارا في المجتمعات الإنسانية وأخطرها على حياته.وعلى الرغم من انكباب العلماء والباحثين حول هذا الموضوع إلى أنه لم ينل بعد الاهتمام اللازم والحظ الأوفر من الدراسات والتحليل وذلك لما يتركه من آثار سلبية على أنساق العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والجماعات، وقد عرف التاريخ الإنساني أشكالا متنوعة من العنف ميزته الحروب والصراعات والنزاعات والاقتتال...حيث يكاد يجزم البعض أن العنف هو السمة المميزة للحياة الإنسانية منذ فجر نشأتها وهو أيضا الطابع الغالب عليها.

ولم يقتصر العنف على بيئة دون غيرها، فقد ساد تقريبا كل المجتمعات والدول الفقيرة منها والغنية،مما حدا بالأمم المتحدة إلى إصدار مرسوم يقر بأولوية الوقاية من العنف والعنف المدرسي.

والمجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات لم يبق بمنأى عن هذه الظاهرة الخطيرة بل عرف هو الآخر أشكالا من العنف امتدت تقريبا إلى كل القطاعات ومست جوانب من الحياة الاجتماعية وامتدت تأثيراته إلى الوسط المدرسي حيث أنتقل العنف من الوسط الاجتماعي الى الوسط المدرسي، واللافت للانتباه هو انتشار هذه الظاهرة خلال السنوات الأخيرة بشكل خطير يدعوا للقلق خاصة أنه امتد إلى داخل الأقسام الدراسية وتأثرت البيئة الصفية بهذه العدوى وتجلت انعكاساته على العملية التعليمية التعلمية القائمة أساسا على التفاعل بين طرفيها (المعلم والمتعلم) وعلى الأهداف البيداغوجية.

وقد اتجهت هذه الدراسة إلى التركيز على مختلف التفاعلات وتأثيراتها داخل البيئة الصفية وانعكاساتها على جوانب العملية التعلمية، ومن هذا المنظور، شكلت المظاهر السلوكية (العنف) داخل البيئة الصفية محور هذه الدراسة وانعكاساتها على الجانب التعليمي التعلمي بأبعادها النفسية والاجتماعية وشملت مؤسسات التعليم المتوسط. ولم يتجه اهتمامنا في هذه الدراسة إلى رصد العوامل المتسببة في العنف فقط بإعتبار أن جل الدراسات سارعت في هذا الإطار ومنذ ظهور الظاهرة إلى رصد عواملها بغرض الحد منها، بل امتد اهتمامنا إلى أبعد من ذلك ليشمل الانعكاسات التي تخلفها على التلاميذ أنفسهم من عدم التركيز، وتشتيته وتأثر الأهداف البيداغوجية وطريقة التدريس.

ورغم أن نتائج هذه الدراسة المتواضعة تعكس بصدق تأثيرات هذه الظاهرة على جوانب العملية التعليمية التي لا تزال تشكل مركز اهتمام الكثير من الدارسين إلا أنها تفتح أبوابا للراغبين في الغوص والكشف عن التأثيرات السلبية لهذه الظاهرة ليس فقط على الجانب التعليمي ألتعلمي بل على العملية التربوية ككل وتوجيه الاهتمام لمعالجة هذه الظاهرة الخطيرة التي لن يتوقف زحفها إلا بما تقدمه الدراسات الجادة من نتائج في هذا الإطار.

Résumé

La violence dans ses différents aspects représente un phénomène très courant dans les sociétés humaines. Elle représente, un grand danger pour la survie de l'être humain. nonobstant, les études menées par les chercheurs et savants dans ce domaine.

Néanmoins, et il faut le souligner, ces études restent insuffisantes dans leur aspect analytique,du moins d'un point de vue relationnel entre l'individu d'un côté et la société a laquelle il appartient d'un autre.

L'histoire humaine est jalonnée de violence, de conflit et d'entretuerie .certains chercheurs pensent même, que la violence est le trait dominant de l'histoire de l'humanité.

De l'homo sapiens a l'être humain d'aujourd'hui, la violence est un phénomène présent dans les sociétés humaines qu'elles soient pauvres ou riches, au point de pousser l'organisation des nations unies a promulgué un décret de prévention contre la violence et notamment la violence en milieu scolaire.

La société algérienne à l'instar de toute société humaine, n'est pas restée indemne de l'influence de ce phénomène qui est la violence.

Il a touché tous les secteurs et tous les aspects de la vie, même le milieu scolaire n'a pas été épargné, de ce fait la relation enseignant -apprenant a été déviée de ses objectifs pédagogiques à cause justement de ce phénomène.

Notre modeste étude a porté essentiellement sur les différentes interactions présentes et ses influences sur le milieu scolaire.

Elle a aussi porté sur les répercussions psychologiques de la violence en milieu scolaire dans l'enseignement moyen, contrairement aux différentes études provisionnelles jusque la menées.

Notre souci premier a été de mettre en exergue les répercussions de la violence sur les performances de l'apprenant sur la manière d'enseigner et l'échec dans l'atteinte des objectifs pédagogiques tracés.

Les résultats de cette modeste étude reflètent fidèlement l'influence de la violence en milieu scolaire sur le plant strictement éducationnel. elle permet en autre à des chercheurs désireux d'approfondir le sujet dans ses points qui n'ont pas été abordés par nous dans cette étude.

Summary

Violence in its various aspects represents a phenomenon very running in the human societies. It represents, a great .danger to survival human being, Notwithstanding, the studies undertaken by the researchers and scientists in this field.

Nevertheless, and it should be underlined, these studies remain insufficient in their analytical aspect, at least from a relational point of view between the individual from one hand and the society to which it belongs from another.

The human history is marked out of violence, of conflict and of enquiring entretuery . a number of researchers even think, that violence is the feature dominating of the humanity's history.

Homo sapiens has the today's human being, violence is a phenomenon which is present in the human societies whether they are poor or rich, at the point to push the United Nations has to promulgate a decree of prevention against violence and environment particularly violence in school's surroundings.

The Algerian society like any other human society did not remain unscathed from the influence of this phenomenon which is violence.

It touched all the sectors and all the aspects of life, even the school's surroundings was not saved, of this fact the relation teaching – learning was deviated of its pedagogical objectives because precisely of this phenomenon.

Our modest study related primarily to the various interactions present and its influences on the school's surroundings.

It is also related to reflected psychological violence in school's surroundings in middle teaching, contrary to the various provisional studies until it's undertaken.

Our first concern was to put forward the repercussions of violence over the learning's performances over the teaching's manner and the failure in reaching the traced teaching objectives.

The results of this modest study accurately reflect the influence of violence in school's surroundings on the seedling strictly educational .It allows to other researchers eager to look further into the subject in its points which were not approached by us in this study.