

# المتاخ المدرسي

## دراسة ميدانية

فوزي بن دريد





مكتبة نرجس PDF

[www.narjes-library.blogspot.com](http://www.narjes-library.blogspot.com)

# المناخ المدرسي

## دراسة ميدانية

فوزي بن دريدى



محمد بن راشد آل مكتوم  
MOHAMMED BIN RASHID  
AL MAKTOUM FOUNDATION

منشورات الاختلاف  
Editions El-Iktilef



الدار العربية للعلوم ناشرون  
Arab Scientific Publishers, Inc.su

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الطبعة الأولى

1430 هـ - 2009 م

ردمك 978-9953-87-551-4



مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم  
MOHAMMED BIN RASHID  
AL MAKTOUM FOUNDATION

oktuh@mhefoundation.ac  
www.mhefoundation.ae

جميع الحقوق محفوظة للناشر

## منشورات الاختلاف Editions ElKhtilef

149 شارع حسيبة بن بو علي  
الجزائر العاصمة - الجزائر

e-mail: editions.elkhtilef@gmail.com



الدار العربية للعلوم ناشرون  
Arab Scientific Publishers, Inc. s.s.

عين الباشية، شارع المفتي توفيق حايك، بناية الريم

هاتف: 786233 - 785108 - 785107 - (+961-1-785107)

ص.ب: 13-5574 شوران - بيروت 1102-2050 - لبنان

فاكس: 786230 (+961-1-786230) - البريد الإلكتروني: asp@asp.com.lb

الموقع على شبكة الإنترنت: <http://www.asp.com.lb>

بن مؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم ونشرات الاختلاف والدار العربية للعلوم  
ناشرون غير مسؤولين عن آراء وأفكار المؤلف. وتغير الآراء الواردة في هذا الكتاب  
عن آراء المؤلف وليس بالضرورة أن تغير عن آراء المؤسسة والدارين.

---

التضييد وفرز الألوان: ألبج غرافيك، بيروت - هاتف 785107 (+9611)  
الطباعة: مطبع الدار العربية للعلوم، بيروت - هاتف 786233 (+9611)

(أَفْرَا بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي • خَلَقَ • خَلَقَ  
الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ • أَفْرَا وَرَبِّكَ الْأَكْرَمُ •  
الَّذِي عَلِمَ بِالْقَلْمَنْ • عَلِمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ)

(العلق: ٥-٦)



«من سلك طریقاً یلتمس فیه علماء  
سهل الله له طریقاً إلى الجنة»

رواہ مسلم



# إِنْسَانٌ

إِلَهُ الْوَالِدِينَ الْإِكَارِمُ  
إِلَهُ إِخْوَتِي  
إِلَهُ زَوْجِتِي الْغَالِيَةُ  
إِلَهُ وَلَدِي الْعَزِيزُ عَبْدُ الرَّحْمَنِ  
إِلَهُ الْمُهَدِّفَاتِيُّ الْأَوْفِيَاءُ  
إِلَهُ الشَّيْخِ مُحَمَّدِ بْنِ رَاشِدِ أَلْ مُكْتَومِ حَفَظَهُ اللَّهُ  
إِلَهُ كُلِّ بَاحِثٍ عَنِ الْمَعْرِفَةِ  
  
إِلَهُ كُلِّ هُؤُلَاءِ الْمُهَدِّيِّ هَذَا الْعَمَلُ الْمُتَوَاضِعُ



# شُكْر

أتقدم بشكري المجزي إلى موسسة محمد بن راشد آل مكتوم  
من خلال برنامجها "أكتب" على إناحتها الفرصة لي لكي أبجز  
هذا العمل المتواضع راجيا من الله سبحانه وتعالى أن يوفقنا  
وأمانتنا العربية والإسلامية إلى ما فيه الخير والصلاح.



## **المخططات**

|              |   |          |
|--------------|---|----------|
| المخطط رقم 1 | يوضح العلاقة بين المناخ المدرسي والعنف.....                   | 49.      |
| مخطط رقم 2   | البنائية الوظيفية.....  | 56.....  |
| مخطط رقم 3   | نظريّة الصراع.....  | 59.....  |
| مخطط رقم 4   | نظريّة الاختلاط القاضي.....                                   | 62.....  |
| مخطط رقم 5   | نظريّة الوصم.....   | 65.....  |
| المخطط رقم 6 | نظريّة الضبط الاجتماعي.....                                   | 70.....  |
| مخطط رقم 7   | نظريّة الثقافة الخاصة.....                                    | 72.....  |
| مخطط رقم 8   | نظريّة التعلم في العنف.....                                   | 74.....  |
| مخطط رقم 9   | القيم الاجتماعية.....   | 77.....  |
| مخطط رقم 10  | نظريّة الانجراف.....  | 80.....  |
| مخطط رقم 11  | نظريّة كلاورد وأهلين.....                                     | 82.....  |
| مخطط رقم 12  | يوضح نظرية التفكك الاجتماعي.....                              | 84.....  |
| مخطط رقم 13  | يوضح التغير العام للمؤسسة من طرف التلاميذ.....                | 143..... |
| مخطط رقم 14  | يوضح أنماط العنف في المدارس.....                              | 146..... |
| مخطط رقم 15  | يوضح الأماكن التي يوجد فيها العنف بشكل كبير حسب التلاميذ..... | 147..... |
| مخطط رقم 16  | تقدير الأسلانة العام للعنف في المدارس.....                    | 148..... |
| مخطط رقم 17  | مؤشرات المناخ المدرسي السلبي في المدارس حسب الإداريين.....    | 229..... |
| مخطط رقم 18  | مؤشرات المناخ المدرسي السلبي في المدارس حسب الأسلانة.....     | 230..... |

# المدرجات التكرارية

|          |  |                        |
|----------|--|------------------------|
| 154..... | عينة الادارة.....                                | المدرج التكراري رقم 1  |
| 155..... | جنس العينة.....                                  | المدرج التكراري رقم 2  |
| 156..... | الخبرة المهنية.....                              | المدرج التكراري رقم 3  |
| 157..... | وجود العنف.....                                  | المدرج التكراري رقم 4  |
| 158..... | اللاميذ أصبحوا عنفيين بشكل كبير.....             | المدرج التكراري رقم 5  |
| 160..... | اللاميذ يتناولون المخدرات في المدرسة.....        | المدرج التكراري رقم 6  |
| 161..... | اللاميذ يسرقون أغراض زملائهم.....                | المدرج التكراري رقم 7  |
| 162..... | اللاميذ يتناولون السجائر في المدرسة.....         | المدرج التكراري رقم 8  |
| 163..... | نسب غياب لللاميذ كبيرة هذا العام.....            | المدرج التكراري رقم 9  |
| 168..... | المؤسسة.....                                     | المدرج التكراري رقم 10 |
| 169..... | جنس العينة.....                                  | المدرج التكراري رقم 11 |
| 170..... | الخبرة المهنية.....                              | المدرج التكراري رقم 12 |
| 171..... | وجود العنف.....                                  | المدرج التكراري رقم 13 |
| 172..... | اللاميذ أصبحوا عنفيين بشكل كبير.....             | المدرج التكراري رقم 14 |
| 173..... | وجود التطهير عند اللاميذ.....                    | المدرج التكراري رقم 15 |
| 174..... | للظروف الاقتصادية تدفع لللاميذ للعنف.....        | المدرج التكراري رقم 16 |
| 175..... | لم تعد الأميرة قويم بدورها في تربية الأبناء..... | المدرج التكراري رقم 17 |
| 176..... | للاعلام دور في دفع اللاميذ للعنف.....            | المدرج التكراري رقم 18 |

|  |                       |
|--|-----------------------|
| للسائدة دور في دفع التلميذ للعنف ..... 177                                 | للدرج التكراري رقم 19 |
| البرامج المدرسية لا تعمل على إنقاص على العنف ..... 178                     | للدرج التكراري رقم 20 |
| لدى التلاميذ ..... 179   | للدرج التكراري رقم 21 |
| ضغط البرنامج يدفع التلميذ للعنف ..... 180                                  | للدرج التكراري رقم 22 |
| نقص أداء المتخصصين النفسيين يدفع التلاميذ للعنف ..... 181                  | للدرج التكراري رقم 23 |
| عدم تفهم الأولياء لدور الأستاذة ينعكس سلباً على سلوكيات التلاميذ ..... 182 | للدرج التكراري رقم 24 |
| تفهُّم مكانة العلم وعلاقته بسلوكيات التلاميذ ..... 183                     | للدرج التكراري رقم 25 |
| المؤسسة ..... 184  | للدرج التكراري رقم 26 |
| الجنس العينة ..... 185   | للدرج التكراري رقم 27 |
| السن ..... 186   | للدرج التكراري رقم 28 |
| الإعادة ..... 187  | للدرج التكراري رقم 29 |
| عدد مرات الإعادة ..... 188   | للدرج التكراري رقم 30 |
| الإقامة ..... 189  | للدرج التكراري رقم 31 |
| التعلم بشكل جيد في المدرسة ..... 190                                       | للدرج التكراري رقم 32 |
| تعرُّض التلميذ لمقوبات عادلة من طرف الأستاذة ..... 191                     | للدرج التكراري رقم 33 |
| تعرُّض التلميذ لمقوبات عادلة من طرف الإدارة ..... 192                      | للدرج التكراري رقم 34 |
| توفر للمدرسة للأنشطة الترفيهية المتنوعة ..... 193                          | للدرج التكراري رقم 35 |
| وجود من يستمع لمشاكل التلميذ دائماً في المدرسة ..... 194                   | للدرج التكراري رقم 36 |
| المدرسة أصبحت مليئة بالعنف ..... 195                                       | للدرج التكراري رقم 37 |

|                       |   |
|-----------------------|---|
| الدرج التكراري رقم 38 | الحي الذي توجد فيه مدرستي سبى.....196                               |
| الدرج التكراري رقم 39 | لو كان بإمكانى تبديل المدرسة التي أدرس بها<br>لعلت ذلك الآن.....197 |
| الدرج التكراري رقم 40 | كره التلميذ للأساتذة لأنهم يعاملونه بسوء ..198                      |
| الدرج التكراري رقم 41 | كره التلميذ للإدارة لأنها تعامله بسوء.....199                       |
| الدرج التكراري رقم 42 | قيام التلميذ بإفساد هيأكل المؤسسة.....200                           |
| الدرج التكراري رقم 43 | شتم التلميذ لأحد أسانتته.....201                                    |
| الدرج التكراري رقم 44 | ضرب التلميذ لأحد أسانتته.....202                                    |
| الدرج التكراري رقم 45 | شتم التلميذ لأحد الإداريين.....203                                  |
| الدرج التكراري رقم 46 | ضرب التلميذ لأحد الإداريين.....204                                  |
| الدرج التكراري رقم 47 | ضرب التلميذ من طرف أحد الأساتذة.....205                             |
| الدرج التكراري رقم 48 | شتم التلميذ من طرف أحد الأساتذة.....206                             |
| الدرج التكراري رقم 49 | ضرب التلميذ من طرف أحد الإداريين.....207                            |
| الدرج التكراري رقم 50 | شتم التلميذ لأحد زملائه.....208                                     |
| الدرج التكراري رقم 51 | ضرب التلميذ لأحد زملائه.....209                                     |
| الدرج التكراري رقم 52 | شتم التلميذ من طرف أحد زملائه.....210                               |
| الدرج التكراري رقم 53 | ضرب التلميذ من طرف أحد زملائه.....211                               |
| الدرج التكراري رقم 54 | سرقة التلميذ من طرف أحد زملائه.....212                              |
| الدرج التكراري رقم 55 | سرقة التلميذ لأحد زملائه.....213                                    |
| الدرج التكراري رقم 56 | تناول التلميذ للمخدرات.....214                                      |
| الدرج التكراري رقم 57 | رؤبة التلميذ أحد زملائه يتناول المخدرات.....215                     |

|          |   |                        |
|----------|---|------------------------|
| 216..... | تناول التلميذ للسجائر.....                            | المدرج التكراري رقم 58 |
| 217..... | رؤبة التلميذ أحد زملائه يتناول السجائر .....          | المدرج التكراري رقم 59 |
| 218..... | تناول التلميذ للمواد الكحولية.....                    | المدرج للتكراري رقم 60 |
| 219..... | رؤبة التلميذ لأحد زملائه يتناول المولاد الكحولية..... | المدرج للتكراري رقم 61 |
| 220..... | قيام التلاميذ بالغوضى أثناء تدريس الأستاذ .....       | المدرج للتكراري رقم 62 |
| 221..... | الأماكن التي يوجد فيها أكبر عنف في المدرسة.....       | المدرج للتكراري رقم 63 |

## **الأعمدة البيانية**

|  |                        |
|--|------------------------|
| زيادة ميل التلاميذ إلى استخدام العنف ضد زملائهم.....       | الأعمدة البيانية رقم 1 |
| 159.....   |                        |
| هذاك من الأساند من يدفع إلى عنف التلاميذ.....              | الأعمدة البيانية رقم 2 |
| 164.....   |                        |
| عدم تعاون الأولياء في الحد من عنف التلاميذ.....            | الأعمدة البيانية رقم 3 |
| 165.....   |                        |
| عدم قيام الإدارية بكل أدوارها في الحد من عنف التلاميذ..... | الأعمدة البيانية رقم 4 |
| 166.....   |                        |
| عدم الاستماع لمشاكل التلاميذ يدفعهم للقيام بالعنف .....    | الأعمدة البيانية رقم 5 |
| 167.....   |                        |

# المحتويات

|          |   |
|----------|---|
| 9 .....  | الإدماه                                     |
| 11 ..... | الشکر                                       |
| 13 ..... | المخططات                                    |
| 14 ..... | المدرجات التكرارية                          |
| 17 ..... | الأعمدة البنائية                            |
| 19 ..... | المحتويات                                   |
| 23 ..... | مقدمة                                       |
| 25 ..... | تنوع المفاهيم، توحد الأهمية                 |
| 39 ..... | إشكالية المناخ المدرسي والعنف في المدارس    |
| 51 ..... | النظريات المفسرة للمناخ والعنف المدرسيين    |
| 53 ..... | النظريات السوسيولوجية                       |
| 53 ..... | مدخل  |
| 53 ..... | ١ - النظريات السوسيولوجية الكبرى            |
| 53 ..... | ١ - النظرية البنائية - الوظيفية             |
| 57 ..... | ٢ - نظرية الصراع                            |
| 59 ..... | ٢ - ٢ - النظريات السوسيولوجية الصغرى        |
| 59 ..... | ١ - نظرية الاختلاط التفاضلي لادوبن سيلرلاند |
| 63 ..... | ٢ - نظرية الرصم                             |
| 66 ..... | ٣ - نظرية الضبط الاجتماعي                   |
| 70 ..... | ٤ - نظرية الثقافة الخاصة                    |
| 73 ..... | ٥ - نظرية التعلم في العنف                   |
| 75 ..... | ٦ - نظرية اللامعيارية                       |

|          |  |
|----------|--|
| 78.....  | 7 - نظرية الانحراف .....   |
| 81.....  | 8 - نظرية كلاور و أهلن .....   |
| 83.....  | 9 - نظرية التفكك الاجتماعي .....   |
| 84.....  | نقاش عام .....   |
| 85.....  | 10 - محاولة اعتماد مدخل نظري سوسيولوجي يقارب ظاهرة المناخ السلي في المدارس الجزائرية ..... |
| 89.....  | <b>خاتمة الجزء .....</b>   |
| 91.....  | <b>المناخ المدرسي السليبي والعنف معيطيات الواقع والدراسات .....</b>                        |
| 93.....  | <b>مدخل .....</b>  |
| 94.....  | أولا: الدراسات الجزائرية .....   |
| 94.....  | الدراسة الأولى .....   |
| 100..... | الدراسة الثانية .....  |
| 106..... | ثانيا: الدراسات العربية .....  |
| 106..... | الدراسة الأولى .....   |
| 111..... | الدراسة الثانية .....  |
| 115..... | الدراسة الثالثة .....  |
| 119..... | الدراسة الرابعة .....  |
| 122..... | الدراسة الخامسة .....  |
| 125..... | الدراسة السادسة .....  |
| 127..... | ثالثا: الدراسات الغربية .....  |
| 127..... | الدراسة الأولى .....   |
| 130..... | الدراسة الثانية .....  |
| 133..... | <b>خاتمة الجزء .....</b>   |
| 135..... | <b>الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية .....</b>  |
| 137..... | أولا: أبعاد المناخ المدرسي في الدراسة .....  |
| 137..... | ثانيا: منهج الدراسة .....  |
| 138..... | ثالثا: عينة الدراسة .....  |

|          |   |
|----------|---|
| 139..... | رابعاً: أدوات جمع البيانات.....   |
| 140..... | خامساً - الدراسة الاستنطاعية.....   |
| 141..... | سادساً - تناول البحث.....   |
| 149..... | تفريغ، تبويب البيانات والتعرف على طبيعة المناخ المدرسي السائد.....            |
| 151..... | تفريغ البيانات، التحليل، الفسر والاجابة على تناولات البحث.....                |
| 153..... | مدخل.....   |
| 154..... | أولاً - تفريغ البيانات وتحليلها .....   |
| 154..... | ١ - الإدارة.....  |
| 154..... | ١ - ١ - البيانات الأولية.....   |
| 157..... | ١ - ٢ - تقدير الإدارة العام للعنف في المؤسسة التربوية .....                   |
| 158..... | ١ - ٣ - تصور الإدارة لأشكال عنف التلاميذ.....                                 |
| 164..... | ١ - ٤ - تصور الإدارة لدور الأسنانة في عنف التلاميذ.....                       |
| 165..... | ١ - ٥ - العوامل الخارجية والداخلية المؤدية للعنف حسب الإدارة.....             |
| 168..... | ٢ - الأسنانة.....   |
| 168..... | ٢ - ١ - البيانات الأولية.....   |
| 171..... | ٢ - ٢ - تقدير الأسنانة العام للعنف في المؤسسة التربوية .....                  |
| 174..... | ٢ - ٣ - تصور الأسنانة للعوامل الخارجية والداخلية المؤدية إلى عنف التلاميذ ... |
| 183..... | ٢ - ٤ - تصور الأسنانة لعدم قيام الإدارة بدورها في الخد من عنف التلاميذ.....   |
| 184..... | ٣ - التلاميذ.....   |
| 184..... | ٣ - ١ - البيانات الأولية.....   |
| 190..... | ٣ - ٢ - التقدير العام لللاميذ لمورستهم (إيجابي/سلبي) .....                    |
| 200..... | ٣ - ٣ - أشكال العنف في المؤسسة التربوية حسب التلاميذ.....                     |
| 221..... | ٣ - ٤ - الأماكن التي يعتقد التلاميذ أن العنف منتشر فيها بشكل كبير .....       |
| 223..... | الاستجابات العامة والإجابة على سؤال الدراسة.....                              |
| 233..... | خاتمة.....  |
| 235..... | قائمة المراجع.....  |



## مقدمة

المناخ التنظيمي، مناخ العمل، المناخ المدرسي، المناخ العلاجي كلها مصطلحات ظهرت في الأديبات العلمية والأكاديمية والبحثية لتعبر عن الحالة التي تسود منظمة أو مؤسسة تربوية. هذه الحالة تتصعد وتترى مثل المناخ الطبيعي الذي يشهد تقلبات جوية رعدية وعاصفة أحياناً، وهادئة ومتمسكة أحياناً أخرى. من هنا جاءت فكرة الأبحاث والدراسات التي أحيرت حول الموضوع، وكلها أكدت على أهمية قياس ذلك المناخ لمعرفة المردود والإنتاجية داخل المؤسسات.

إن العلاقات التي تجمع فريق تربوي وأنماط الاتصال المؤسسي الداخلي، كلها أثبتت أهميتها في مقارنة مدى بناءة وهدوء المؤسسة، أو في المقابل اضطرابها وقلة بناءتها.

لقد أحيرت دراسات في الوطن العربي حاولت أن تقارب المسألة، وعلى تنوعها وردها فإن الزيادة في تلك الدراسات لا تعتبر تكراراً غير مفيد، على العكس من ذلك هو الصحيح، فالعمل على كشف أبعاد العلاقات داخل التنظيمات والمؤسسات، - ومنها التربوية - على المخصوص سيمكن من معرفة لماذا مؤسسات تنجح وتصل إلى الريادة ضمن نصف معين من الإدارة وأخرى تفشل وتنهقر في وقت أصبح فيه الحكم على بناءة المؤسسة بخضع لمتطلبات المنافسة المابين - مؤسساتية على المستويين الداخلي والمخارجي. ولعل مقاربة المناخ المدرسي دون ربطه بالعنف المدرسي يعتبر تقاصاً كبيراً في فهم طبيعة المناخ في حد ذاته. إن معظم الدراسات الغربية والعربيّة أثبتت أن هذين المثنومين يرتبطان بشكل عضوي، وهو ما يجعلنا نبني فكرة فهم المناخ المدرسي بالرجوع إلى المحددات العنفية للسلوكيات المتمظهرة في المؤسسات التربوية. من هنا فإن هذا الكتاب يلبي كامل أهميته في محاولة الكشف عن أنماط المناخ المدرسي السائد في بعض المؤسسات التربوية الجزائرية للكشف عن العوائق المكثدة أمام تحقق مناخ يسوده التعاون خدمة

للمؤسسة ككل. كما أن كتابنا سينحاول أن يتلمس أبعاد المناخات السائدة للاستفادة منها في فضاءات مشاهدة كالفضاءات العربية. هذا على المستوى البراغمي. أما على المستوى العلمي فإنه يهتم نافذة أخرى لمحارلة فهم الظاهرة وأبعادها خدمة للمعرفة العلمية في بعدها.

وهكذا فسنحاول أن نتبين المناخ المدرسي السائد في المؤسسات التربوية ونركز على الخصوص على السلبي منه والذي يؤدي في النهاية إلى العنف المدرسي. هذا الترجمة سيجعلنا نربط على الدوام العلاقة بين المناخ والعنف المدرسي.

ولتحقيق هذه الغايات، قمنا بتقسيم الكتاب إلى مجموعة من الأجزاء، اشتمل أولاً على توضيح المفاهيم الرئيسية التي بنيت عليها الدراسة، كما بينا إشكالية المناخ والعنف المدرسرين ضمن بعد نظري. ثم عرضنا النظريات السوسنولوجية (بعديها الماكرو والميكرو) التي قاربت العنف المدرسي وسجنباه على المناخ المدرسي، لكننا لم نكتف بالقيام بعملية جرد تلك النظريات إنما ناقشناها ووضحتنا حدود تفسيرها للواقع السوسيو - ثقافي الجزائري. بعد ذلك قمنا بتقديم بدائل تصوري يصلح لتفسير الظاهرة محل الدراسة. كما قمنا بطرح معطيات الواقع والدراسات التي اهتمت بالمناخ المدرسي السلبي والعنف المدرسي ضمن ثلاثة أبعاد: جزائرية، عربية وأجنبية. ثم بينا الإجراءات المنهجية المتّعة في دراستنا وأخيراً فرغنا البيانات وحللناها وفرغناها وربطناها بالإطار النظري للدراسة.

**المؤلف**

تنوع المفاهيم،

تعدد الأهمية



شكل موضوع المناخ المدرسي إحدى أهم الميادين التي تم تناولها بالبحث. ولقد رُبط من جهة بالعنف المدرسي في اللحظة التي يكون فيه ذلك المناخ سليماً، وبالرددود الجيد عندما يكون إيجابياً.

لكن توسيع المفهوم في بداياته وخصوصيته في - الآن نفسه - جعله منه يأخذ عدة ملامح اختلفت باختلاف المداخل النظرية والمتطلبات البخثية للكتاب والمؤلفين.

لذلك فإن التعرف على أهم التعريفات المقدمة للمناخ المدرسي ستتيح لنا من ت詹يم مفهمة أكثر واقعية تماشياً مع متطلبات واقعنا الذي سنقوم بدراسته. من جهة، ومن ضبط الإطار النظري للبحث من جهة ثانية.

إن مصطلح المناخ المدرسي يحيل إلى نوعية الحياة والاتصال المتصور داخل المدرسة. كما يمكن اعتبار "مناخ مدرسة" يشابه الجو الذي يعم في العلاقات الاجتماعية وفي القسم، الانتظارات المشتركة من طرف الفاعلين في المؤسسة المدرسية<sup>(1)</sup>. يعطي هذا المفهوم للمناخ المدرسي أبعاده السوسولوجية بربطه بقاعدة العلاقات الخارج - مدرسية، باعتبار أن العلاقات التي يدخل فيها الفاعلون التربويون تتشابه إلى حد التماهي مع تلك التي يجربوها خارجها ضمن منظومة القيم الاجتماعية. وهي وبالتالي تحتوي على مجموعة الانتظارات التي يتوقعها الفاعل الاجتماعي أثناء قيامه بعملية التواصل ضمن بنية رمزية محددة. هذا التعريف يحيل - أيضاً - جو المدرسة إلى طبيعة الجو الاجتماعي ككل، أي أن النسق التربوي - باعتباره نسقاً جزئياً - يستورد أنماط العلاقات والتفاعلات من خارجه.

وهناك من يعرف مناخ العمل - باعتباره شاملًا للمناخ المدرسي وغيره - بأنه: "انعكاس لخصائص البيئة الداخلية للعمل في وعي ولاوعي العاملين فيه، مما

---

Marc Thiébaud (2005): *Climat scolaire*, [www.formaction.ch](http://www.formaction.ch), consulté le: (1) 10/07/2008.

يدفع الفرد لبناء تصور معين حول هذا العمل يتميز بثبات نسبي، ويحدد إلى درجة كبيرة سلوكه وأدائه في هذه البيئة<sup>(1)</sup>.

يبرز المناخ في هذا التعريف ضمن تأثير بيئه العمل في الشخص، ضمن عددين أساسين هما: الوعي واللاوعي. هذا التأثير يتحول إلى تشكيل مثل أو صورة ذهنية تتبع الفاعل خاصية ذلك التمثال أنه ثاب نسبياً أي لديه القدرة على التغير تبعاً للتغير البيئة وهو شئ إيجابي في النهاية لأنها ينفي الحمية المطلقة لبقاء التأثير السبلي إلى مala نهاية.

إن الاهتمام بمناخ العمل - أو المناخ التنظيمي - ليس جديداً في الأدبيات العلمية النفسية على الأقل. فقد أخذ هذا المفهوم في البروز منذ 40 سنة تقريباً. فمناخ العمل الذي يعتبر مكوناً رئيسيّاً في المحيط التنظيمي، له تأثير قوي على سلوكيات الأفراد، من خلال العمليات التي يقوم بها هؤلاء استجابة لمحيطهم عن طريق تعلمهم لمناخ العمل.

لقد اعتبر باحثون كـ "جاد فورتان"<sup>(2)</sup> أن العوامل الداخلية لمناخ العنف داخل المدارس هي مشكلة صحة عامة *Un Problème de santé publique*، وأرجع العوامل السابقة الذكر إلى:

1. قطعية اتصالية بين الإدارة، الأستانة وبقى الأشخاص،
  2. تسيير غير عقلاني للوضعيات المؤدية إلى عدم وضوح القرارات واللوائح.
- ولقد أكّر "تقرير حول المناخ في المؤسسات المدرسية" المنجز من طرف مركز ميشال دولاي<sup>(3)</sup> التابع لأكاديمية ليون بفرنسا في نوفمبر 2002، دراسته على الأساليب الداخلية للمناخ المولد للعنف المدرسي، لقد حدد أكثر أربعة متغيرات مؤدية ومرتبطة بشكل كبير مع نوعية المناخ السائد عدها في:

(1) القريوتسي محمد قاسم، المناخ المدرسي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة مؤتة للبحث والدراسات، للعدد 5، الإربد 1994، ص. 72.

Fortin Jacques, *Mieux Vivre Ensemble Dès L'école Maternelle*, Hachette Education (2002).

IUFM académique de Lyon, Centre Michel Delay, *le climat dans les Etablissements scolaires*, 2002, p. 7.

- أولاً صورة المؤسسة،
- ثانياً تنظيمها الداخلي،
- ثالثاً تسيير العقوبات،
- وأخيراً الإجراءات البيداغوجية والتربيوية.

وأكمل التقرير على أهمية وعي كل فاعل تربوي بمحال تحركه. وفي بحث قام به "داسكر"<sup>(1)</sup> أكد على أهمية تحليل المناخ الذي يشعر به التلاميذ ومتتببي المؤسسة المدرسية. ولقد قدمت استراتيجية متكونة من مراحل أساسية تمثلت في: دراسة سياق المدرسة، تجميع إنتظارات واحتاجات مختلف الفاعلين، إجرائية الأفعال.

وبحسب لوك بروني<sup>(2)</sup> فإنه يمكن اعتبار أن "تحليل المناخ يعتبر أفضل بعد في معرفة فعالية مدرسة ما في مقابل باقي محكّمات القياس المستعملة سابقاً في الإدارة المدرسية".

إن الدراسة الاستقصائية حول العنف المتصحر والمناخ المدرسي في فرنسا، أظهرت تدحرجاً في الأكماليات الخاصة (المناطق التعليمية ذات الأولوية) zone d'enseignement prioritaire بين 1995 و2003 وتحسناً طفيفاً في الأكماليات العادلة.

- مؤشرات المناخ المدرسي:
- 68% من الأئمة يرون أن العلاقات بين التلاميذ - الأئمة جيدة و84% منهم يقررون بأنه لا يوجد لا عنف ولا عدوانيّة.
- 68% من التلاميذ يستدلون أن العلاقات مع زملائهم ومع الراشدين هي علاقات جيدة. من خلال هذه الإحصائيات يمكننا الاستنتاج أن "المناخ المدرسي" جيد. إن استقرار الفريق التربوي وكفاءة التلاميذ أدت إلى ظهور هذه النتائج<sup>(3)</sup>.

Desco, Guide ; *Aide au diagnostic de sécurité en milieu scolaire*. Ministère (1)  
De l'Education Nationale(2004). France.

Brunet, L. (2001). Climat organisationnel et efficacité scolaire: (2)  
<http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm>, consulté le: 5/07/2008.

Johanna Dagorn: *la non violence affichée « des choses tristes » dans les (3)  
collèges favorisés*; in. bulletin de l'observatoire européen de la violence scolaire.

حسب جانوز، جورج وبارون فإن: "المناخ المدرسي مكون من مجموعة من مناخات جزئية أو فرعية تمثل أساسا في المناخ: العلائقى، التربوي، الأمن والعدل<sup>(1)</sup>. ويقى تأثير كل واحد من ظواهر هاته المناخات التنظيمية تتبع حسب طبيعة السلوكيات المدروسة (من مثل: مناخ الأمن والعنف المدرسي، المناخ التربوي ونحوه التلاميذ الخ..).

تشير النظرية الإنسانية في الدافعية إلى ضرورة إشباع بعض الحاجات السيكولوجية الأساسية، كالأمن والانتماء وتكون الصداقات والتقبل واحترام الذات، للتمكن من إشباع حاجات المعرفة والفهم وتحقيق الذات. لذلك فقد يودي الفشل في إشباع تلك الحاجات الأساسية، إلى إعاقة حاجات الطالب إلى الانجاز والتحصيل وتحقيق قدراته وإمكاناته على النحو المرغوب فيه، الأمر الذي يفرض على المعلم بناء مناخ صفي توافق فيه الشروط الكافية بإشباع حاجات الطلاب للأمن والانتماء واحترام الذات، واستبعاد أية عوامل مهددية تثير قلق الطلاب ومخاوفهم. فالتنافس الشديد الذي يسود معظم النظم المدرسية، والنأكيد المتطرف على أهمية النجاح، وترتيب الدرجات في ضوء معايير خارجية، والعقوبات الشديدة المرتقبة على الفشل، هي من العوامل الحاسمة التي تستثير قلق الطلاب ومخاوفهم، وتؤدي بالنتالي إلى إحباط دافعياتهم وفشلهم. إن كمية معينة من القلق، قد تبدو ضرورية لخلف الطلاب وحثهم على تكريس جهودهم القصوى، غير أنتجاوز هذه الكمية قد يردي إلى النتائج المضادة. هذا ومن الضروري توفير مناخ تعليمي أمن كأساس لإثارة الدافعية للتحصيل.

تشير دافعية التحصيل إلى اتجاه أو حالة عقلية تبين مدى رغبة الفرد في الانجاز والنجاح. وقد أشارت بعض الدراسات إلى تباين الأفراد من حيث هذه الدافعية، وإلى ارتباطها بعض الأنماط السلوكية كالالمبادأة والمابيرة وتحمل المسؤولية. ويمكن تعزيز دافعية التحصيل عند الطلاب باستثارة اهتمامهم وتوجيهها، وتشجيع

(1) Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). *L'environnement éducatif à l'école secondaire: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*. Revue Canadienne de Psychoéducation 27 (2), 285-306.

- حالاتهم للإنجاز والنجاح، وتدريلهم على صياغة أهدافهم بأنفسهم، واستخدام برامج تعزيز مناسبة، وتوفير مناخ تعليمي غير مثير للقلق.
- حسب الصافي<sup>(١)</sup> فإن على المعلم أن يقوم بمجموعة من المهام لتوفير المناخ المدرسي المهم لإنجاز دافعية جيدة عند التلميذ وتمثل في:
- خلق جو من الثقة والاطمئنان يشجع به الطلاب على طلب المعونة لعلاج مشكلاتهم عندما يكون علاقات أساسها الصداقة والود بينه وبين طلابه وعندما يتقبل كل طالب منهم على علاجه أو مميزاته وعيوبه.
  - إتاحة الفرصة لكل طالب لكي يدلي رأيه واقتراحاته عند مناقشة موضوع ما، وتشجيع الطلاب على البحث والأطلاع وعلى إيجاد أفكار جديدة وإلقاء الأسئلة والتعليقات وتنمية النقد مع الطلاب.
  - معاونة تلاميذه على كيفية التعامل مع التحارب المزمرة الخيبة لطموحاتهم في حسدو قدرته المهنية وعلى ضوء معرفته بالاستشارة النفسية في علاج هذه الحالات مع الاستفادة من خدماتها لصالح طلابه... مع التشجيع المستمر لطلاء الطلاب والذى قد يكتبهم المهارة التي تحكمهم من تخطي هذه التحارب والعقبات... إذ أن الطالب الذي يرى نفسه عاجزاً عن فعل أي شيء هو الذي يود أن يتعلم كيف يرى نفسه قادرًا على فعل كل شيء ويصبح هنا التدريب قادراً على مساعدة الطلاب في التفكير في قدراتهم وتوظيفها بما يناسب مع طموحاتهم.
  - يجب أن يعاون المدرس طلابه على معرفة مدرستهم من حيث تقاليدها ونظمهها، كما يبذل من وقته لمساعدة طلابه لوضع خططهم التعليمية المهنية، ثم يعاونهم في أوجه النشاط خارج غرفة الدراسة على تفهم المعلومات المتعلقة بالفرص التعليمية والمهنية حتى تتوافق مع مستوى طموحاتهم.

(١) الصافي، عبدالrahman (2001) المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبوها، كلية التربية بأبها، جامعة الملك خالد. السعودية.

- يبني تقبل الأفكار الجديدة لطلابه، وأن يحترم فيهم دافعيتهم للتحصيل، وحبيتهم للاستطلاع وتساؤلهم، وأن يعرض على الإجابة عنها دون اعتراف أو تقليل من شأنها، وإذا جنحت طموحاتهم إلى الخيال - بحيث لا تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم - فإن دور المعلم يتتمثل في إرشادهم إلى العناصر التي قد يساعدهم في جعل طموحاتهم أكثر واقعية حتى تتحقق أو يمكن تحقيقها.

ويرتبط المناخ المدرسي بمفهوم آخر قد يعرفه في حد ذاته وبدل عليه هو المسلم، والسلم لغة هو الخلو من ما هو معيب أو غير مرغوب فيه، والمعنى الشائع أو المتأذد للذهن من لفظ السلم هو انتفاء الحرب وقد يتسع هذا المعنى عند البعض ليشمل انتفاء أي اعتداء مسلح أو بدني، وتؤسساً على ذلك يمكن القول إن المعنى المتأذد للسلم يتمحور حول انتفاء العنف المادي من الغير أو عليه وسواء كان هذا العنف المادي حرباً أو إرهاباً أو تعذيباً أو اغتيالاً أو تدميراً بشيءٍ من ذلك يتعين تطوير مفهوم السلم رأسياً أو نوعياً. فمن حيث النوع، بناء علة الأساس أو الدافع، يكون السلم إما سلماً سليماً وإما سلماً إيجابياً. ويقوم السلم الإيجابي على الاختيار الطوعي والواعي والمُؤسّس على الاقتناع بالسلم والالتزام المبدئي بمتكبه واستدامته، وأما السلم السلبي فيقوم على الاضطرار الذي مرده إما العجز أو الرغبة عن الاعتداء أو الانصراف عنه لسبب أو لآخر كالضعف أو توازن القوى أو الخوف على فوات مصلحة ما بالاعتداء.

وبالمعنى المشار إليه لا يعد السلم السلبي أن يكون مجرد انتفاء للعنف المسلح/البدني فرضته ظروف معينة. ولأنه يفتقر لإرادة وقيم ومبادئ السلم ومقوماته بسلكثيراً ما لا يخلو من إضمار أطراfe أو بعضهم إراده مناقضة للسلم تتحين الفرص وتعد العدة لانتهاكه فان السلم السلبي يكون عادة محدوداً أفقياً ويميل لأن يكون سلماً هشاً قلقاً قابلاً للزوال بزوال الظروف التي تفرضه أو ظهور فرصة مناسبة لانتهاكه.

وفي المقابل فان السلم الإيجابي يكون أوسع وأشمل من مجرد انتفاء العنف المسلح/البدني إذ انه يقوم على التزام أطراfe الطوعي ليس فقط بالامتناع عن العنف مادياً كان أم معنوياً، والابتعاد عن أساليبه وإنما أيضاً بالعزز والعمل على معاجلة أساليب

العنف وبغافلته ومصادره الخجولة والحرص على حل التراعات بالطرق السلمية والودية - وفي نفس الوقت - السعي لتعظيم قيم السلم ومبادئه وتغيير وضع السلم من خلال تعزيز مقوماته. وإزالة معوقاته ومهدهاته والدفاع عنه ومقاومة إغراقات الإخلال به. والسلم الإيجابي غالباً ما ينحو لأن يكون - أفقياً - سلماً شاملًا يجمع إلى السلم مع البشر السلم مع البيئة ومع الله، ويعمل إلى الاستمرار والدوم واضح مما سبق أن السلم الأمثل ليس هو السلم السلبي وإنما هو السلم الإيجابي.

فثقافة السلم السلبي هي اقرب إلى ثقافة الصراع المكبوت منها إلى ثقافة السلم لأنها تفتقر لقيم ومبادئ السلم بدليل أن أصحابها عادة ما لا يلحوظون للسلم إلا اضطراراً وإذا ما جلوا إليه فأغلب غالباً ما يظلون يضمرون العنف ويعارضونه حتى ما ستحت الفرصة أو أمنوا عوائقه. وفي بعدها النظرى تكون ثقافة السلم السلبي غالباً ثقافة بعدية تبريرية ضعيفة، بمعنى أن السلوك العملي (الثقافة السلوكية) هو الأصل في السلام السلبي وهو الذي يولد الثقافة النظرية والتي تأتي انعكاساً للسلوك العملي أي الواقع القائم وتبريراته ولا تمارس دوراً توجيهياً للسلوك العملي ولذلك فهي بالضرورة ثقافة ضعيفة ضعف السلم السلبي المفترض بها.

أما ثقافة السلم الإيجابي والتي هي ثقافة السلم التي يتبع أن نشدها فستنتج من عمل ما تمهد عن مفهوم السلم أنها منظومة من القيم والمبادئ والمفاهيم والتوجهات والمقاييس والسلوكيات التي توسيس للسلم. معناه الأمثل وتشكل معاً مضمونه وتعمل على استمراره بما يساعد على حمايته وإنائه واستمراره. ويوضح من ذلك:

- أن ثقافة السلم ليست مجرد ثقافة نظرية كما قد يتصور البعض وإنما هي ثقافة نظرية (قيم ومبادئ ومفاهيم) وثقافة سلوكية (مواقف ومشاعر واتجاهات عملية وسلوكيات) متزاجتان ومتكملان.

- العلاقة بين الثقافة النظرية والثقافة السلوكية العملية في ثقافة السلم علاقة تبادلية تداعمية حيث أنه كما أن التفكير السلمي يعزز السلوك السلمي فإن السلوك السلمي أيضاً يعزز التفكير السلمي، وتلعب الثقافة النظرية دوراً توجيهياً أساسياً في تحديد وتشكيل السلوك العملي السلمي.

- ثقافة السلم، شأن أي ثقافة أخرى، ثقافة قابلة للنماء والاستمرار كما هي قابلة للتدهور والاضمحلال ومع أن لكل من النماء والتراجع أسبابه وعوامله فان عوامل الإنماء والاستمرار لا تتوافق إلا بتوافق جهد بشري واع ومكثف بينما يكفي لتوافق عوامل التدهور مجرد غفلة الإنسان/المجتمع عن أهمية السلم والعمل من أجله، ولعل ذلك يفسر لنا ارتباط حالات تحسن السلم في المجتمعات غير التاريخ بتصاعد حركات/جهود سلبية يقودها رواد ذوي عزم وارتباط حالات اضمحلال السلم وتراجعيه بتراجع أو غياب مثل تلك الحركات أو الجهود.

- ثقافة السلم لا توجد كثقافة مستقلة ومنفصلة تماماً عن باقي ثقافة الإنسان/المجتمع بل هي تداخل معها وتثبت فيها وتتحتم لها وبحيث أن كل تقسيماتنا الافتراضية للثقافة يمكن أن تكون إما ثقافة سلبية وإما ثقافة غير سلبية.

- مفهوم ثقافة السلم، شأنه شأن أي مفهوم ثقافي آخر، هو نتاج للثقافة القائمة وانعكاس لها وبالتالي فهو يتتطور ويتوسع مع تطور وتوسيع الثقافة. ويتنافى ذلك مع أي زعم بإمكان تقديم مفهوم خاتمي ثابت لثقافة السلم<sup>(1)</sup>.

ويرتبط المناخ السلبي بحالات قد تعرّي التلميذ، كالالتطرف في السلوك والتصور أو الغلو في إبداء الرأي. كما أن هذه الحالات - تحدیداً - قد تصيب المرشدين أيضاً. كالمديرين والمسؤولين التربويين والأساتذة نتيجة لصورات خارج مدرامية.

يرى إسماعيل أن هناك العديد من المصطلحات العامة والمفاهيم المرادفة لمفهوم التطرف، منها الغلو والغلوس العقدي والتعصب والتصلب، وهي مفاهيم متقاربة من حيث الدلالة، ويعني المخدة الشديدة التي تتصف بها سلوكيات الفرد تجاه الموضوع أو الفكر الذي يعتقدنه<sup>(2)</sup>.

(1) ورد في موقع الانترنت: <http://www.afkaronline.org/arabic/articles/massahi.htm>  
فُحص في: 2008/06/18

(2) إسماعيل إبراهيم، الشباب بين التطرف والاحراف، الدار العربية للكتاب، القاهرة 1998  
ص 47.

ويبرر الويحق أن لفظ الغلو تقاربه ألفاظ مثل: التنطع، والتشدد، والتعمع، كما أن هناك ألفاظاً بينها وبين لفظ الغلو عموم وخصوص مثل البدعة، والبغى، وكذلك ما يطلقه السلف من لفظ (أهل الأهواء) الشامل لأهل الابداع والغلو<sup>(1)</sup>.

ويشير رشوان إلى أن هناك اختلافاً بين التطرف والتدين المعتدل، فالذين ظاهرة إيجابية تعني التزام الفرد بالأحكام الدينية فهما وتطبيقاً وفق المنهج الصحيح والقيم الأخلاقية، وهذا يتطلب من المجتمع دعمه بـيل والاقتداء به، أما التطرف فهو الإغراء الشديد والمنغلاة في فهم ظواهر النصوص الدينية على غير علم بمقاصدها وسوء فهمها، وهنا يتضح وجود فروق واضحة وجلية يمكن الفصل بينهما<sup>(2)</sup>.

ويعمل المذاخ المدرسي ضمن منظومة قيمية اجتماعية محددة ومرجعية تراكم وضعيّة المجتمع وتطروره، وبينة المنظومة التربوية وفلسفتها. وهكذا، فأهمية القيم داخل المجتمع والمدرسة تبرز في:

على المستوى الفردي فيما يلي:

1. أنها تميّز للأفراد اختيارات معينة تحدد السلوك الصادر عنهم.
2. يمكن النبوء بسلوك صاحبها من عرف ما لديه من قيم أو أخلاقيات في المواقف المختلفة وبالتالي يكون التعامل معه في ضوء النبوء بسلوكه.
3. أنها تعطي الفرد إمكانية أداء ما هو مطلوب منه وتحمّل القدرة على التكيف والتوافق وتحقيق الرضا عن نفسه لتجاوزه مع الجماعة في مبادئها وعقائدها الصحيحة.
4. أنها تحقق له الإحساس بالأمان وتعطي له الفرصة في التعبير عن نفسه، بل وتساعده على فهم العالم المحيط به وتوسيع إطاره المرجعي في فهم حياته وعلاقاته.

(1) الويحق عبد الرحمن الغلو والتکفير واستباحة وسلالة الدماء والجهل، خصائص تجمع خوارج العصر ورد في موقع الانترنت: <http://sahab.ws/4036/news/1014.html> فحص في 2008/07/3.

(2) يرشوان حمرين عبد الحميد، الإرهاب والتطرف من منظور علم الاجتماع مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، 2002، ص 15.

5. أنها تعمل على ضبط الفرد لشهوته كي لا تغلب على عقله ووتجده لأنها تربط سلوكه وتصرفاته بمعايير وأحكام يتصرف في ضوئها وعلى هديها.
6. تشير القيم إلى الكيفية التي سيتعامل بها الإنسان في المواقف المستقبلية وتساعد الإنسان على التفكير فيما ينبع عليه أن يفعله تجاه تلك المواقف والأحداث، وتحدد له الأساليب والوسائل التي يختارها تجاهها.
- أما أهمية القيم على المستوى الاجتماعي فتمثل فيما يلي:
1. تحفظ على المجتمع ثقافته، وتعدد له أهداف حياته ومثله العليا ومبادئه الثابتة المستقرة التي تحفظ له هذا التماسك والثبات اللازمين لممارسة حياة اجتماعية سليمة.
  2. تساعد المجتمع على مواجهة التغيرات التي تحدث فيه بتحديدها الاختيارات التي تسهل للناس حياضهم، وتحفظ للمجتمع استقراره وكيانه في إطار موحد.
  3. تساعد على التبتوء بما سيكون عليه المجتمعات، فالقيم والأخلاقيات الحميدة هي الركيزة الأساسية التي تقوم عليها الحضارات، وبالتالي فهي تعد مؤشرات للحضارة، فالمجتمع الذي يحمل قيمًا وأخلاقيات مجتمع يتبتوء به بحضارة ورقى وازدهار، وإذا ما انهارت تلك القيم والأخلاقيات سقطت الحضارة وأصبحت الأمم في طريقها إلى التخلف.
  4. إن القيم تستخدم كمعايير وموازين يقاس بها العمل ويقيمه، بمقتضاهما السلوك، وبالتالي يمكن استخدامها في مجال التوجيه والإرشاد النفسي وانتقاء الأفراد الصالحين لبعض المهن مثل علماء الدين ورجال التربية والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين وغيرهم، وفي تعليم الناس القيم الصحيحة. هذا بالإضافة إلى أهمية الدور الذي تلعبه القيم في عملية العلاج النفسي<sup>(1)</sup>.
  - والقيم وحدها كفيلة بحل الصراعات والأزمات التي يتعرض لها الإنسان نتيجة الستطور والتقدم العلمي والتكنولوجي فهي توجد نوعاً من التكامل أو التركيب لكل جوانب الوجود والحياة.

(1) إعداد: التوجيه النفسي للتربية الإسلامية بمنطقة الجهراء التعليمية: القيم المدرسية، وزارة التربية، دولة الكويت العام الدراسي 2003 م - 2004 م، وثيقة غير منشورة.

كما أن القيم الدينية تتفوق في ذلك على بقية أنواع القيم لأن الدين هو أساس القيم والداعي دائمًا إلى تدعيمها. وهي إذ ذاك فاعلة في عملية استباب الأمان والسلم داخل المدرسة أي في النهاية خلق المناخ المدرسي الإيجابي.

إن ارتباط المناخ المدرسي السلبي بالعنف هو ارتباطي عامل ليس بشكل سبب ونتيجة ولكن عادة ما يؤدي تردي العلاقات التربوية داخل المدارس إلى ظهور حالات من العنف والإخلال بالنظام العام. كما أن هذه الحالة تدفع إلى تراجع النتائج المدرسية للתלמיד وبالتالي خلق دائرة مغلقة من حالات الإحباط بين الأساتذة والإدارة والفرق التربوي.

لقد شرحت المنظمة العالمية للصحة بنظرورة العنف وأثره فصيحته باعتباره أولوية صحة عوممية، أي ذا أولوية كبيرة ضمن البرامج الصحية الدولية.



إشكالية المناخ المدرسي والعنف  
في المدارس



تنطلق دراسات المناخ/العنف المدرسي في العالم أجمع من الرهانات التي تستحها المدرسة في حد ذاتها باعتبارها نسقاً متاحاً للقيم ومصدراً لإنتاجه، فهي تمثل سيرورات داخلية تجعل منها تأثير بالمنظومة الاجتماعية الكلية الخارجية، كما أن لها قواعد عمل خاصة سواء كانت موجهة من الخارج ضمن حدود الوكالة الشرعية التي منحها المجتمع مؤسساته الرسمية لها لكي تقوم بأدوار ووظائف اجتماعية وتربوية واقتصادية محددة، أو ذات أوالية داخلية بمحنة، إلا أن هذه الوظيفة الرسمية ليست حامدة ضمن خطوط غير متحركة وإنما هي مكيفة ضمن نسق خاص من النظمات السلوكية الخاصة. وهي هذا المعنى متحركة ومتكيفة.

إن النظمات الخاصة للدول المقدمة - ضمن بعد ماكروسوسيولوجي - تأثر بنمط ثقافي خاص يدفع نحو المشاركة الاجتماعية والتي تحرّك فيما بعد ومس كل الأساق الاجتماعية الفرعية ومنها المدرسة. في المقابل فإنه في النظمات التربوية التقليدية التحرك وذات بناء اجتماعية خاصة تقبل بالترجمة التام لكل الأفعال والسلوكيات فإن النمط السائد سيكون لا حالة النعut التوجيهي الأحادي. ضمن هذه الاختلافات ستتصبح مقاربة الظواهر "الداخل مدرسية" تختلف تماماً هو مجرد في الماهو "خارج مدرسي". وتتواءم هذه النظرة مع النظرة السوسنولوجية التقليدية لعلماء الاجتماع الذين يعتبرون أن المدرسة باعتبارها جهازاً اجتماعياً فهي لا حالة لن تمرّب من مصيرها المحتوم في إعادة إنتاج ما هو خارج عنها. ويبين منها طبعاً العنف المدرسي كظاهرة أريد أن تكون ذات طابع اجتماعي. ويسرت إذ ذلك التحاليل الاجتماعية والاقتصادية التي ترى في المؤسسة الذي يلاقيه رواد المدرسة وطبيعة الخصائص السوسنوي - اقتصادية التي يحملها التلاميذ عن أهاليهم كمفسر هام لتلك الظاهرة.

في المقابل فإن هناك من يعتقد أن العملية التي يتم فيها العنف المدرسي - والمناخ المدرسي السلبي - لا يمكن أن تكون بمفرأة عن خصوصيات النسق الداخلية، ولا دخل للمنظومة الاجتماعية الخارجية فيه. وإلا لماذا نفس وجود مناخ مدرسي سلبي في مؤسسة مدرسية ووجود مناخ مدرسي إيجابي في مؤسسة مجاورة لها على الرغم من انتهاهما لنفس المنظومة الاجتماعية؟

هذا على المستوى - الذي يمكننا أن نطلق عليه - الماكروسوسيودولي، أما على مستوى الماكروسوسيواعلي فإن نفس النظرة تجد من يطرحها ويدافع عنها، وفي المقابل هناك من يتهمون عليها. وتجد في هذا الإطار المتخصص في العنف المدرسي "إيريك دوبارييو"<sup>(1)</sup> يذهب إلى الاعتقاد أن الدراسات تحدث طويلاً على أن العنف المدرسي ما هو إلا نتيجة للعنف الحضري ولدخول الغرباء من خارجها وهو ما يجعل حسب الباحث المدرسة ضمن حدود سياجها وكأنها عملية تصارع من أجل حماية نفسها من كل أشكال التدخل الخارجي.

ولعل الشيء الذي يطبع هذه الفكرة - في نظر الباحث دانيا - هو أن معالجة العنف داخل المدرسة لن يكون شأنًا داخليا وإنما سيكون من وظيفة الشرطة والعدالة. وهو ما يرفضه الباحث ليوكد على فكرة مهمة وهي أن رفض فكرة أن العنف داخل المدرسة لديه خصوصيات داخلية لا ترتبط بما هو موجود خارجها أو متوقف عندها ينطليق من الاعتبارات التالية<sup>(2)</sup>:

1. على اعتبار أن التلاميذ لا يتعرضون إلى اعتداءات ذات طابع خطير جداً (القتل، الاغتصاب)، إنما هم ضحايا نوع آخر من الاعتداءات (السرقة، العنف النفسي).
2. على اعتبار أنه يوجد عنف خاص بالمؤسسة المدرسية من مثال ذلك: العنف الموجه ضد الأساتذة والإدارة، وكذلك ضد التلاميذ.
3. على اعتبار أن اشتغال المؤسسة المدرسية قد يتيح من داخله بعض السلوكات المنحرفة وليس بالضرورة ناتج من خارجها.

Voir; Éric Debarbieux, IN: Georges Fotinos, *Le Climat Scolaire Dans Les Lycées Et Collèges. Etat des lieux. Analyse et Propositions.* p5. (1)

Ibid. P6. (2)

4. على اعتبار أن كل الدراسات سواء العلمية أو الرسمية بيّنت أن ما نسبته أقل من 10% فقط من العنف المسجل داخل المدارس هو نتيجة لدخول الغرباء إلى داخل المؤسسة، أي من العنف الخارجي. ويكون - عادة - هؤلاء من التلاميذ الذين تم طردهم أي معروفون لدى المؤسسة.

ضمن هذا التحليل فإن الخلاصة التي يصل إليها الباحث هي أن العنف داخل المدرسة يجب أن ينظر إليه على أنه عنف خاص ضمن فضاء خاص على الرغم من الأخذ بعين الاعتبار المكونات الخارجية للعنف.

إننا نرى بأن هذه النظرة حاولت أن تقلب المعطيات لصالح النظر للعنف المدرسي باعتباره عنفاً خاصاً يتأثر في بعض الأحيان بالعنف الخارجي. وهي حاولة في حقيقة الأمر جريئة من طرف الباحثين

إن المناخ السلبي الذي يظهر في مدارس "الغيتو" في بعض الدول - حتى المتقدمة منها - تفرض علينا النظر للقضية من بعدين أساسين. أولاً/البعد الكلسي المؤسسي: وهو الذي يفرض أنماطاً ثقافية واقتصادية واجتماعية تقسم المجتمع إلى فئات وطبقات، الغنية منها محترمة والفقيرة منها مزدرية.

ثانياً/البعد الجزئي: وهو الذي يفرض توزعاً "إنبياً" داخل المدرسة في حد ذاتها من ناحية التقسيم الواضح للمؤسسات - البعض منها للمنحدرين من أصول اجتماعية واقتصادية ثرية وأخرى للفئات الفقيرة - أو حتى داخل المؤسسة الواحدة التي قد تحوّي على أغنياء وفقراء.

لقد أوضحت السينما الأمريكية - طوالاً - هذه التناقضات، فصورت بعض المدارس التي يرتادها السود من ناحية الفوضى العارمة التي توجد فيها، وحالة من المناخ المدرسي السلبي جداً. كما يبيّن العلاقات التي توجد بين الأساتذة وتلامذتهم من جهة وبين التلاميذ بعضهم البعض باعتبارها حالة من الدراسة في "جهنم" بحيث يغيب الأمل بشكل كامل في الأنساق التربوية والاجتماعية.

وهكذا وكفراء أولى فإن طبيعة المناخ المدرسي إيجابي/سلبي قد تفسر في جانب منها بطبيعة المجتمع الذي توجد فيه تلك المدارس. إضافة إلى طبيعة "الجي"

الذى شيدت فيه المدرسة. فالحى الذى يتميز بنسب عالية من الجريمة قد يجعل المدرسة تشهد اضطرابات كبيرة والعكس صحيح.

إن عالمية ظاهرة العنف المدرسي لا يجب أن يجعلنا تتوقف عند السطح، والنظر للأمر على أنه ذو طابع موحد على المستوى العالمى أى ذو أشكال ظاهرية واحدة ومتطابقة. على العكس من ذلك، فتحت إن كانت الدوافع "الغريزية" للعنف واحدة وإنسانية فلماها - في المقابل - تختلف من ناحية المثيرات لل فعل والسلوك تبعاً للبيئة السوسية - ثقافية والاجتماعية المحلية.

فعلى الرغم من بروز ظاهرة العولمة التي أرادت أن توحد البشرية في أنماط معيشتها وتفكيرها - وبالتالي في مشاكلها - إلا أن الخصوصيات الثقافية تبقى بارزة على المستويات المحلية.

لقد بيّنت بعض الدراسات التي أجريت تجديداً فيما يسمى بلدان الجنوب أن عوامل كدرجة الدين الإسلامي في بعض المجتمعات استطاعت أن تذهب صور العنف داخل المدرسة، وخلقت مناخاً مدرسياً إيجابياً للغاية. وتعالى أعضاء الجماعة التربوية عن الحاجة الاقتصادية المزرية التي يعيشونها نحو أهداف متّلّت في كسب رأس المال وهزي "تنحه المدرسة ضمن حدود العائلة أو القبيلة الواحدتين".

إن استيراد كل التحاليل وتطبيقاتها حرفاً على واقع منظورتنا التربوية الجزائرية لفهم طبيعة المناخ المدرسي السلبي سوف لن تكتمل في النهاية من فهم ما يجري داخلها. لذلك ستبغ - ضمن هذا البحث - استراتيجية التحليل، التبني والنقد والإضافة ما أمكن. حتى نصل إلى فهم أكثر واقعية للظاهرة في المجتمع الجزائري.

فيما يتعلّق بالمناخ المدرسي السلبي في الجزائر فلتعرف هنا الأمر: الدراسات النظرية والإحصائيات الرسمية ضعيفة وناقصة إلى حد كبيرين. ومعه تصبح المحافظة النهجية كبيرة في محاولة الدخول إلى عوالم الدراسة النظرية والميدانية للموضوع.

من الدراسات القليلة - والمهمة - التي جاءت حول ظاهرة المناخ المدرسي السلبي في المدارس الجزائرية، يمكن التعرض إلى دراسة أحراها "مركز الأبحاث في الاقتصاد التطبيقي للتربية" CREAD في الجزائر والممول من طرف وزارة التربية

الوطنية واليونيسيف<sup>(1)</sup>. لقد أخذت الدراسة مجموعة من الأهداف مثلت في محاولة "فهم" ظاهرة العنف المدرسي للسكن من تقديم نظرية علمية لظاهرة لظاهره لمساعدة المقررین التربويین من وضع استراتيجية وبرنامج عمل للتکفل والمعالجة لها على مستوى المؤسسات التربوية الجزائرية. هذا على مستوى المدف الكلی، أما على مستوى المدف الخاص فإن الدراسة هدفت إلى محاولة حصر طبيعة المشكلات، التعرف على فاعلي وضحايا العنف وتحديد الدوافع والتائج، التعرف على الجروب أو الجمهور الأكثر تعرضاً للعنف. من أجل الوصول إلى اقتراح استراتيجية للوقاية ومحاربة الظاهرة<sup>(2)</sup>.

من هذه الأهداف نستخلص أن الدافع للدراسة ذو أصل تشخيصي ووقائي أي علاجي، وهو ما سيساعد المقررین التربويین من التعرف على العوامل التي تغذیهم في خلق مناخ مدرسي إيجابي وتعاوني داخل مدارسهم.

لقد استخدم الباحثون المنهج الكيفي في دراستهم. ضمن عينة توزعت على 5 ولايات هي: الجزائر العاصمة، باتنة، البيض، مستغانم وقسنطينة. تم أخذت عينة بطريقة السحب العشوائي داخل مؤسسات في مقر الولاية المعنية ومؤسسة عن كل مستوى دراسي (ابتدائي، إكمالي وثانوي). وقسم في المؤسسة المختارة. بمجموع العينة كان 531 تلميذاً توزعت على 162 في الابتدائي، 180 في الإكمالي و189 في الثانوي. كما أخذت عينة من الأساتذة بلغ عددهم 144 أستاذًا منهم 41 في الابتدائي و44 في الإكمالي و59 في الثانوي إضافة إلى 40 أستاذًا طبقت عليهم تقنية المقابلة الشخصية.

استخلص الباحثون من تحليل النتائج أن هناك نقاطاً هاماً في التوصيف الملموس للدوافع للقاضعين المقدمين على العنف سواء عند التلاميذ، الأساتذة وأعضاء الجماعة الإدارية على الرغم من الاختلاف الكيفي لسنهم ومراتبهم<sup>(3)</sup>.

Tchirine MEKIDECHE, *la violence en milieu scolaire, synthèse de l'étude* (1) réalisée en Algérie colloque international su la violence scolaire Tunis, 14-16 avril 2005. (étude non publiée).

Ibid., p2. (2)

Ibid. p4. (3)

لقد بينت الدراسة أن معظم حالات العنف التي تم استعراضها والتحدث عنها من طرف التلاميذ لم تدخل في حالات العنف الجرم قانوناً، في المقابل فإن حالات العنف التي ترددت كثيراً عند المستجوبين مثلت في أفعال يومية ومتكررة والمتراءمة على التلاميذ مثلت خصوصاً في الضرب بمختلف أنواعه، الشتم، الإهانة، العقوبة غير العادلة، العقوبة عن طريق تغبيض النقطة، غياب الاحترام، غياب العدالة، غياب الاستماع والتفهم، التعدي على السلطة، التطبيق الحرفي للقواعد المدرسية... الخ.

أما بالنسبة للأساتذة فإنهم يشترون إلى الصعوبات التي تعرّضهم في القيام بهمّاتهم البيادوجوجية بشكل جيد في ظل أقسام بيادوجوجية مكثفة بتلاميذ غير منضبطين بشكل أو باخر. ويشكرون من بعض التلاميذ المشائين - خاصة - في الابتدائي والاكتمالي. ويكونون عادة تلاميذ كباراً في السن مقارنة بأقراناتهم، أي من فئة المعدين أو ذورو صعوبات دراسية. وفي الثانوي يبرز التلاميذ الذين يتحدون السلطة المدرسية، تلاميذ في قطيعة مدرسية، وبداعية ضعيفة نحو الدراسة. كما لاحظ الباحثون - في الخلاصة - أن هناك شعور قوي لدى التلاميذ والأساتذة بالفهم ضحايا نتيجة "للعنف المصغر" المتكرر في اليوم كلّه، في الأسبوع وفي السنة الدراسية.

ولقد لوحظ - من خلال هذه الدراسة كذلك - أن هناك نمطاً من العنف يستواجد على أبواب المدرسة وهي وضعية ولدت حالة من الشعور بغياب الأمن لدى كل أطراف الجماعة التربوية سواء أكانوا تلاميذ أو أساتذة أو إداريين.

ما نستخلص من هذه الدراسة أن المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية - من خلال العينة المدرسة - هو مناخ سلبي يتميز بـ:

1. حالة من القلق لدى الأساتذة نظراً للصعوبات البيادوجوجية والمهنية التي يعانون منها في عملهم اليومي.

2. الشعور بعدم القدرة على ضبط التلاميذ داخل القسم لعوامل عده ذكرها الأساتذة من بينها العدد الكبير للتلاميذ وسلوكيات الترد لدى البعض منهم. هذا الشعور سيولد لدى الأساتذة حالة من الضغط النفسي، مما سيؤثر على

طبيعة العلاقات التربوية التي ستمرز بحالة من العدوانية والعنف. وهو ما يخلق في النهاية مناخاً مدرسياً سلبياً.

لقد بنت دراسات سوسنولوجية أجريت في عدد من المدارس الجزائرية<sup>(1)</sup> وجود عنف حقيقي وفعلي وبشكله. كما أن هناك نسباً مرتفعة من حالات الشتم التي تعرض لها الأساتذة من طرف تلاميذهنهم، يضاف إليها العنف ضد الذات الذي يمارسه بعض التلاميذ من خلال تناول المخدرات والكحول. ولا يتوقف هذا العنف هنا، بل هناك حالات سجلت لرغبة التلاميذ في الانتحار التي عبر عنها حوالي 46.3% من التلاميذ المستجوبين<sup>(2)</sup>.

ولقد أشارت إحدى الدراسات<sup>(3)</sup> أن حوالي 80 في المائة من التلاميذ في المرحلة الثانوية يمارسون العنف ضد أساتذتهم، والتي أكدت أن العنف في الوسط المدرسي يأخذ عدة أشكال أقلها عصيان الأوامر، وأآخرها الضرب المبرح، أو الاعتداء باستعمال الأسلحة البيضاء، وهو آخر أشكال العنف الممارس عادة ضد الأساتذة في الثانويات. والعينة التي أعددت من خلالها (الباحث) دراسته حول ظاهرة العنف المدرسي شملت 21 ثانوية بالعاصمة الجزائرية، و1026 تلميذاً و365 أساتذة و48 مستشاراً تربوياً، كانت أهم نتائجها أن 80 في المائة من طلاب الثانوية يمارسون العنف ضد الأساتذة بمختلف أشكاله كعصيان الأوامر والشتم والضرب، كما بيّنت كذلك أن قرابة 36 في المائة من التلاميذ الذين مارسوا العنف وجهت لأوليائهم استدعاءات خاصة بسوء السلوك تعرض 19 في المائة منهم للطرد و13 في المائة للتربيخ.

كما بيّنت الدراسة أن العنف ينتقل من الأسرة إلى المجتمع ومن المجتمع إلى المدرسة، وأنّت الدراسة أن 49.5 في المائة من التلاميذ انتقل إليهم العنف من المجتمع

(1) فوزي احمد بن دريد، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية. جامعة ثلث العربية، مركز الرسارات والبحوث، الرواية 2007.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 276.

(3) نسميم لكحل، لماذا يهدى التلاميذ على أسلحتهم؟: انتقام من ذهنه لحوادث العنف داخل المؤسسات التعليمية في الجزائر، جريدة القبس العدد 12413 - 18/6/2007 فحص في: 18/7/2008.

عن طريق صور الإجرام والسرقة والقتل التي باتت مشاهد يومية لفها المراهقون، كما تؤكد أن العنف انتقل من الأسرة إلى 36 في المائة من المتمدرسون بسبب التفكك الأسري، وغياب الرقابة والافتقار إلى الرعاية والأمان العائلي، و13.5 في المائة من المبحوثين انتقل إليهم العنف عن طريق المؤسسات التربوية، حيث تعرض أكثر من 52 في المائة من التلاميذ للسرقة، رغم أن هناك 82.5 منهم يشعرون بالأمان داخل الثانوية، و12 في المائة منهم يتعلمون من العنف المدرسي حاجساً يومياً يؤثر على تحصيلهم الدراسي، كما بينت الدراسة أن 72 في المائة من التلاميذ يشاهدون أفلام العنف بعيداً عن رقابة أولياء أمورهم. أما فيما يختص العنف الذي يمارسه الأساتذة على تلاميذهم فقد أوضحت الدراسة أن الأساتذة في المرحلة الثانوية ليسوا بالضرورة ضحايا لهذه الظاهرة، بل إنما كشفت أن 53 في المائة منهم مارسوا العنف ضد تلاميذهم، و51 في المائة من التلاميذ تعرضوا للسب والشتم من طرف الأساتذة، و27 في المائة منهم طردوا من القسم، وحسب الباحث، فإن العنف يتولد في كثير من الأحيان من الأساتذة الذين يجهلون التعامل التربوي السليم مع تلاميذهم، خاصة عندما يكونون تحت تأثير الضغوط المهنية والمشاكل الاجتماعية.

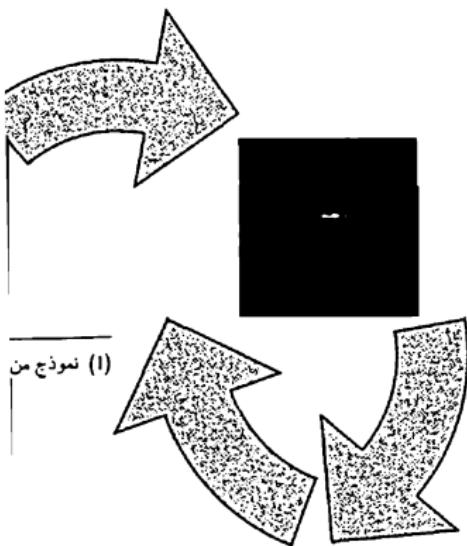
ما تستتجه من هذه الدراسة أن:

1. هناك انتشاراً مكثفاً للعنف في المدارس الجزائرية.
  2. هناك نسبة مرتفعة جداً للعنف المرجح من طرف التلاميذ ضد أساتذتهم (80%) وشملت السلوكيات العنيفة تلك: عصيان الأوامر والشتم والضرب. وهي ظاهرة خطيرة جداً تدل على طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية.
  3. البيئة المدرسية لم تكن آمنة، والدليل على ذلك تعرض العديد من التلاميذ للسرقة في مدارسهم.
  4. المدرسة جعلت من التلاميذ يعيشون في حالة من الخوف الذي أثر بدوره في تحصيلهم الدراسي.
  5. الأساتذة يمارسون العنف ضد تلاميذهم وبنسبة مرتفعة.
- وبشكل عام، فإن الدرس الذي نستفيد منه من خلال هذه الدراسة هو أن المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية هو في معظمها سلبي نظراً للعديد من

العوامل والسبابات. وأن حالة من غياب الأمان يعيشها الأساتذة منتشرة في المؤسسات التربوية الجزائرية.

هذه الوضعية تبين أهمية تكيف الدراسات حول النماذج وأثيرها على العنف والذي سيؤثر بدوره على المناخ المدرسي. قاله المدرسي والعنف يحمل من ارتفاع أو انخفاض أحدهما يؤدي إلى تأثير المخطط رقم 1

بوضوح العلاقة بين المناخ المدرسي و



**أسئلة البحث:**

انطلاقاً من السياقات السابقة فإن السؤال الذي يطرح نفسه يتمثل في:

1. ما واقع المناخ المدرسي السلبي السائد في المدارس الجزائرية؟

**أهمية للبحث:**

تحسّد أهمية بحثنا في:

**• الأهمية العلمية:**

نظراً لقلة الدراسات السوسيولوجية المتخصصة في دراسة طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية، فإن بحثنا يسعى إلى تقديم صورة عن ذلك المناخ فاخذا بحالاً للدراسات اللاحقة في هذه المسألة. كما تكمن أهمية بحثنا في إضافته ملامح نظرية سوسيولوجية جزائرية حول مقاربة المناخ المدرسي السلبي/العنف في المدارس الجزائرية.

**• الأهمية العملية:**

لقد بيت الدراسات القليلة التي أجريت حول المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية وجود حالة من العنف العجم فيها. لذلك يأتي بحثنا لإضافة لبنة أخرى في إطار المسعى العملي والبحثي لاسترداده - البحث - القائمون على شؤون التربية في الجزائر للتدخل العاجل لمعالجة ظاهرة ما انفك تزايد مهددة بذلك التوازن النفسي لكل أعضاء الجماعة التربوية سواء كانوا تلاميذ، أساتذة أو إدارة.

**أهداف البحث:**

إن بحثنا يهدف إلى:

1. كشف واقع المناخ المدرسي السلبي السائد في المدارس الجزائرية، كما ونوعاً.
2. تقديم تفسير عملي سوسيولوجي جديد يتبينبعضاً من الأطر والمداخل النظرية الغربية، وحالقاً لأطر أخرى خاصة تتوافق والواقع المدرسي الجزائري.

النظريات المفسرة  
للمناخ والعنف المدرسيين



# **النظريات السوسيولوجية**

## **مدخل:**

إن النظرية السوسيولوجية تقدم للباحث العون الكافي لنفهم واقعه الاجتماعي، إذا أحسن اختيار النظرية المناسبة لطبيعة الظاهرة التي يدرسها. إضافة إلى تزويد مجهاز مفاهيمي عالي الاختصاص يساعدك على تفسير بياناتك وادماجها ضمن نظرة أكثر شمولية من الجزئيات التي تمتلئ بها الظاهرة الاجتماعية.

إلا أن الصعوبة الكبيرة التي تواجه السوسيولوجي في البلدان العربية هي تحديداً إيجاد نظرية وأد نظريات تصلح لمقاربة الواقع الذي يختص بمجموعة من الآليات الخاصة التي يتميز بها عن غيره من السياقات الاجتماعية والثقافية التي أوجدت النظريات السوسيولوجية المتدالة في الساحة العلمية.

لذلك سنقوم بعرض أهم النظريات السوسيولوجية بنوعيها الكبرى والصغرى ثم نقدم حدود تطبيق كل واحدة منها على الواقع الجزائري، لنتهي بتقديم تصور أولي نأمل أن يصلح لتفسير الظاهرة محل الدراسة.

## **١ - النظريات السوسيولوجية الكبرى:**

### **١ - النظرية البنائية - الوظيفية:**

إن فكرة البناء الاجتماعي ليست فكرة حديثة العهد بل إنما تعود إلى منتصف القرن التاسع عشر عندما ظهرت في كتابات "مونتكرو" وحيث أنها ظهرت فكرة النسق الاجتماعي على أساس أن مظاهر الحياة الاجتماعية تزلف فيما بينها وحدة متمسكة متستقة وذلك عندما تحدث مونتكرو عن القانون وعلاقته بالتركيب السياسي والاقتصادي والمدني والمناخ وحجم السكان

والعادات والتقاليد وغيرها مما يشكل في جوهره فكرة البناء الاجتماعي. ثم ظهرت البنائية والوظيفية بصورة واضحة بشكل علمي في كتابات هربرت بنسن في مجال تشيه المجتمع بالكائن العضوي. فكان بنسن يؤكد دائمًا وجود التساند الوظيفي والاعتماد المتبادل بين نظم المجتمع في كل مرحلة من مراحل التطوير الاجتماعي:

والغاية التي كان يهدف إليها هي إيجاد حالة من التوازن تساعد المجتمع على الاستمرار في الوجود. وكان سبنسر أيضًا يتصور المجتمع على أنه جزء من النظام الطبيعي للكون وأنه يدخل في تركيبة ولذا يمكن تصوره كبناء له كيان متساكم.

وبلغت الفكرة الوظيفية ذروتها في تفكير "إميل دور كام" وبخاصة في مواجهة موضوع الحقائق الاجتماعية التي تمتاز بعموميتها وقدرها على الانتقال من جيل لأخر وقدرها على فرض نفسها على المجتمع. والنظم الموجدة في المجتمع من سياسية واقتصادية وقانونية وغيرها تولّف بناء له درجة معينة من الثبات والاستمرار.

يذهب هذا الاتجاه إلى اعتبار أن الأخراف يعبر ظاهرة عادلة تصل ببناء المجتمع في حد ذاته وطبيعة الحياة الاجتماعية. ويذهب بعض أنصار هذا الاتجاه إلى اعتبار وجود إيجابية في بعض وظائف الجنوح فهو يقى - مثلاً - النظام الأخلاقي للمجتمع، لأنه يوضع للمجتمع أهمية القواعد المنظمة للسلوك<sup>(1)</sup>.

ورغم تعدد أراء العلماء حول مفهوم الوظيفية إلا أنهم يجمعون فيما بينهم على بعض القضايا التي تشكل في جملتها الصياغة النظرية للوظيفية في علم الاجتماع وقد حصر "فان دن برج" هذه المفاهيم في سبعة قضايا هي:

١. النظرة الكلية للمجتمع باعتباره نسقا يحتوي على مجموعة من الأجزاء التكاملة.

(١) كتابة مصطفى مقدمة في الانحراف الاجتماعي، معهد الاتماء للغربي، بيروت 1992، ص. 102 - 103.

2. رغم أن التكامل لا يكون تماما على الإطلاق إلا أن الأنساق الاجتماعية تُقْضي بحالة من التوازن الديناميكي.
3. أن التوازن والانحرافات والقصور الوظيفي يمكن أن يقوم داخل النسق.
4. يحدث التغير بصفة تدريجية تلزومية.
5. يتأتى التغير من مصادر ثلاثة تمثل في تلزوم النسق وتكيفه والنحو الناتج عن الاختلاف الوظيفي والتجدد والإبداع.
6. العامل الأساسي في خلق التكامل الاجتماعي يتمثل في الاتفاق على القيم.

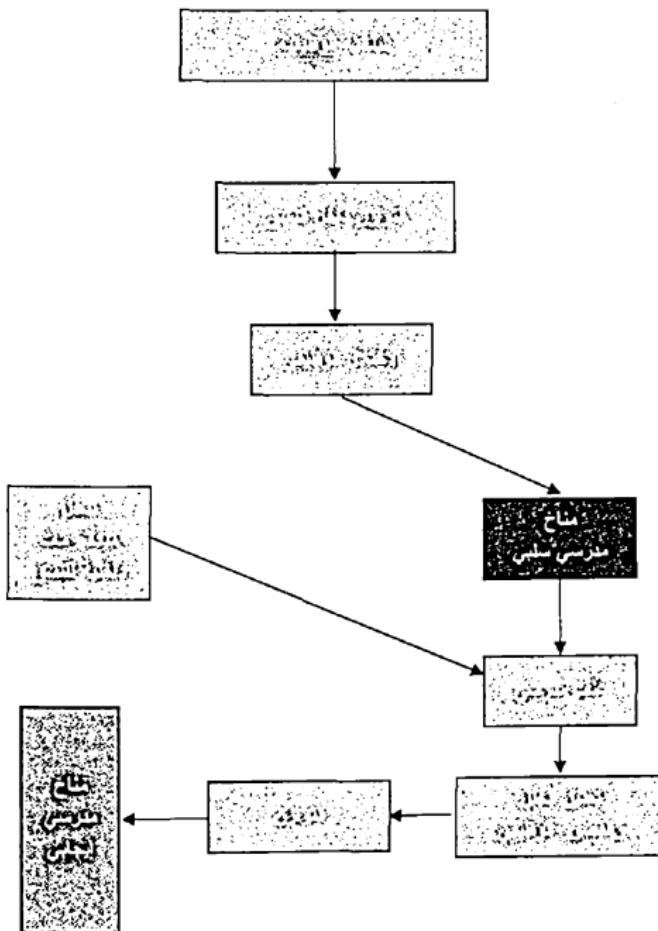
#### إسقاط النظرية على بحثنا:

في محاولة لإسقاط النظرية البنائية الوظيفية على المناخ المدرسي والعنف في المدارس الجزائرية، يمكننا القول بأن المناخ السلابي المتمظهر في العنف وحالة التشنج في العلاقات التربوية هو سلوك غير وظيفي، يُحتم تدخل أدوات الضبط الاجتماعي - أو بتطبيق الأدوات التدريبية - وذلك بغية إعادة التوازن داخل النسق التربوي.

نقد:

قد تصيب أدوات التدخل والضبط الاجتماعي - بمدعاها - بخلل وظيفي وبالتالي تصبح إعادة الأمور إلى وضعيتها "الطبيعية" أمرا صعبا وطويلا. وهو ما نلاحظه تجديدا في الجزائر. بحيث لم يستطع لا النسق القيمي ولا النسق الاجتماعي أن يعيد التوازن داخل المجتمع ككل، مختلف أنساقه.

## مخطط رقم 2 البنائية الوظيفية<sup>(1)</sup>



(١) نموذج من إعداد المؤلف.

## 2 - نظرية الصراع:

ركزت هذه النظرية في دراستها للانحراف والجريمة على الطابع السياسي لتلك الظواهر والسلمة الأساسية لهذه النظرية تمثل في اعتبار أن المجتمعات تميز بالصراع أكثر من الإجماع القيمي.

ويمكنا تلخيص أهم مقولات هذه النظرية فيما يلي:

- أحد أبرز عناصر المجتمع - حسب هذه النظرية - الصراع.
- أهم عناصر الصراع تمثل في قلة الموارد المادية والاجتماعية من جهة وكثرة طلبها من جهة ثانية.
- يعبر القانون عن قيم الجموعات المسيطرة<sup>(1)</sup>.

حسب هذه النظرية فإن أهم ميزات المجتمع تمثل في الصراع بين الطبقات والنفاثات، والطبقة المسيطرة هي التي تصنع القانون وبالتالي تعتبر قيم الطبقة الأخرى التي لا تلتاء مع قيم الطبقة الأولى متخرفة.

ويؤمن رواد هذه النظرية - المعارضون للفكرة الرأسمالية - بأن الانحراف ظاهرة اجتماعية ناتجة عن القهر والتسلط الاجتماعي للذان يمارسهما بعض الأفراد تجاه البعض الآخر، فالقرف مرتع خصب للجريمة، والقراء يولدون ضغطاً ضد التركيبة الاجتماعية للنظام، مما يؤدي إلى انحراف الأفراد. معنى أن الفقر، باعتباره انعكاساً صارخاً لانعدام العدالة الاجتماعية بين الطبقات، يولد رفضاً للقيم والأخلاق الاجتماعية التي يؤمن بها غالبية المتشدين للنظام الاجتماعي. وعندما يختل توازن القيم الاجتماعية ستسود حالة من الفوضى والاضطراب المجتمع والأفراد<sup>(2)</sup>.

### إسقاط النظرية على بحثنا:

إذا أسقطنا هذه النظرية على بحثنا فإنه نذهب إلى أن تفسير المناخ المدرسي يرجع إلى عمالين أساسين هما: البعد الأول: الصراع الاجتماعي ككل على

(1) المرجع نفسه ص 221.

(2) ورد في موقع الانترنت: [http://www.al-aaraji.com/deviation\\_4\\_a.htm](http://www.al-aaraji.com/deviation_4_a.htm) فحص في 12 جويلية 2008.

الموارد الاقتصادية - تحدیدا - والمكانة الاجتماعية وهو ما يجري في الإطار الماكروسيوسيولوجي للمجتمع. أما بعد الثاني فيحدث داخل المؤسسات الاجتماعية، ومن بينها المدرسة، التي يتم فيها صراع حول موارد ومكانات اجتماعية واقتصادية. أما المناخ المدرسي الإيجابي فإنه يتحقق داخل المؤسسة التربوية في حالة الوصول إلى وضعية من التوافق التام ما بين مصادر متفاقيين في الأصل - وهذا المورد - التي تبقى غير متكافئة التوزيع تبعاً للإمكانات الفردية المختلفة - والاحتياجات الإنسانية والتي تتساوى عند كل الطبقات والفئات المشكّلة للمجتمع.

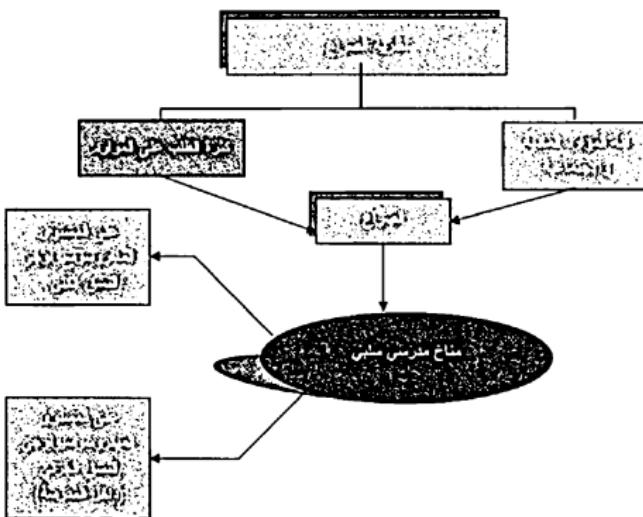
**نقد:**

ليس كل منحدر من بيته فقيرة أو متخلفة اقتصادياً أصبح عنيفاً، على الرغم من أن تفسير العنف المدرسي في جانبيه قد يرد إلى الوضعية السكانية للأهل.

كما أن عوامل أخرى تلعب دوراً هاماً في ضبط السلوك، كدرجة الالتزام الدينى مثلًا التي تؤدي إلى الرضا بالوضعية الاقتصادية المتدنية دون الشعور بالقصص أو الغيرة أو الاتجاه نحو الصراع. وهو ما يؤدي في النهاية إلى حالة من المناخ الإيجابي داخل المؤسسة التربوية. هذا يعني أن المناخ السلبي الذي يسود المؤسسات التربوية الجزائرية - ليس كلها - لا يمكن إرجاعه فقط إلى حالة الفقر والتنافس الطبقي داخل المجتمع الجزائري. وحتى مصطلح "طبقة" في المجتمع الجزائري يقدم عليه مأخذ كثيرة تصل إلى حد عدم الاعتراف به كنموذج مفترط لطبيعة العلاقات الاجتماعية داخل المجتمع والمدرسة.

فلا توحد على المستوى الاجتماعي الجزائري طبقات برحمة منendir من أصول غنية تماماً وطبقات أخرى عمالية فقيرة أو شبه فقيرة. كما أن العلاقة التربوية داخل المدارس الجزائرية لا تحكمها - برأينا - طبعة الأخذار السوسيو - اقتصادي الذي يتميّز إليه التلاميذ. أضف إلى ذلك لم تعمم في المدارس الجزائرية فكرة مدارس خاصة بالطبقات الثرية وأخرى خاصة بالطبقات الفقيرة. فتحدد في مدرسة واحدة أبناء الأثرياء وأبناء الفقراء جنباً إلى جنب، على الرغم من ظهور المدارس الخاصة ولكن المسألة لم تحول لنصبح ظاهرة سوسيولوجية.

## مخطط رقم 3

نظريّة الصراع<sup>(1)</sup>

## ١ - نظرية الاختلاط التفاضلي لادولين سدرلاند:

تسرى أن الأفراد يصبحون جائعين من خلال اختلاطهم مع أفراد حاملين للقيم الإجرامية. في مناطق الثقافات الفرعية، تشع بعض البيئات السلوك غير القانوني بينما لا تشجعه بيئات أخرى. الأنشطة الإجرامية يتم تعلمها بنفس الطريقة التي يتعلمها تلك الأنشطة المطيبة للقانون وهي موجهة بصورة عامة نحو نفس الاحتياجات والقيم. يمكن إيجاز المراحل التي تؤدي إلى السلوك المخالف حسب نظرية سدرلاند في التالي:

(١) تموج من إعداد المؤلف.

- يهد السلوك الإجرامي سلوكاً مكتوباً أو متعلماً، وهذا يعني فكراً ورائحة السلوك الإجرامي.
- يتعلم السلوك الإجرامي من خلال الاختلاط بأشخاص آخرين من خلال عملية اتصال ويتضمن الاتصال بالآخرين المقوله أو المحادثة والإشارات والمحركات.
- يتعلم السلوك الإجرامي داخل الجماعات الأولية ذات العلاقة الحميمة، وهذا يقلل من أثر وسائل الاتصال العامة مثل السينما والصحافة والتلفزيون وغيرها.
- عندما يتم تعلم السلوك الإجرامي يجد أن عملية التعلم تتضمن شقين هما:
  - تعلم فن ارتكاب الجريمة الذي قد يكون بسيطاً وقد يكون معقداً.
  - تعلم الاتجاهات والدوافع والميول وتعلم تبرير التصرف العدوان والسلوك الجائع.
- عملية التعلم للدوافع والميول تعتمد على الأشخاص الجيدين بالفرد، فإذا كانوا معادين للأنظمة كان التأثير سلبياً، وإذا كانوا غير معادين للأنظمة كان التأثير إيجابياً.
- يتحرف الشخص حين تترجح له كفة الآراء التي تحبذ انتهاك القوانين على كفة الآراء التي تحبذ الالتزام بها.
- الاختلاط التفاضلي يختلف حسب التكرار والاستمرار والأسبقية والعمق، وتعني الأسبقية أن الاتصال في المراحل الأولى من حياة الطفل يكون تأثيره أقوى وأدوم من الاتصال في المراحل المتقدمة، حيث تبدو أهمية الأسبقية في حياة الشخص عندما يقف موقف الاختيار بين السلوك السوي والسلوك المنحرف. أما عمق العلاقة فيقصد به عمق العلاقة التي تحملها الجماعة المoidدة للإحرام أو المخالفة له عند الشخص التعلم لهذا السلوك.
- تتضمن عملية تعلم السلوك الإجرامي عن طريق الاتصال بالنماذج الإجرامية كل الآليات التي يتضمنها أي نوع من أنواع التعلم. وهذا يعني أن تعلم

- السلوك الإجرامي لا يقف عند حد المحاكاة أو التقليد وإنما يتضمن تكوين الاتجاهات والمدافع والأساليب وفن ارتكاب الجريمة.
- السلوك الإجرامي يعبر عن الحاجات أو القيم ولكن لا يمكن أن يفسر هذه القسم أو الحاجات، لأن القيم أو الحاجات تصلح لتفسير أصل السلوك لا صفتة، وكل سلوك سوي أو غير سوي يعبر عن حاجة أو قيمة عامة<sup>(1)</sup>.
  - يرتبط السلوك المنحرف بعدي توافق الفرص المنحرفة لتحقيق الأغراض<sup>(2)</sup>.

#### بسقط النظرية على بحثنا:

تمثل علاقة هذه النظرية بالمناخ المدرسي السلبي والعنف من مصدر أن تكرار الاختلاط واستمراره وشدة وعمقه تؤدي كلها إلى اكتساب السلوك العنفي، والذي يؤدي بدوره إلى التأسيس للمناخ مدرسي سلبي من الناحية العلائقية. وهو ما يقود إلى فكرة أن اختلاط الأشخاص لأصدقاء عنيفين سيعمل على انتقال الميزات العنفية والخارجية على النظام الاجتماعي لهم.

وهو ما يعني - في مجال المناخ المدرسي السلبي، أن التلاميذ الذين يختلطون بشكل متكرر، ومستمر، وبشدة وعمق لزلاء أو معارف عنيفين فلهم سببـون - لا محالة - عنيفين مما يؤصل لديهم سلوكيات خارجة عن قواعد النظام المدرسي، وهو ما سيفرز مناخاً مدرسيًا متورطاً وسلبياً.

#### نقد:

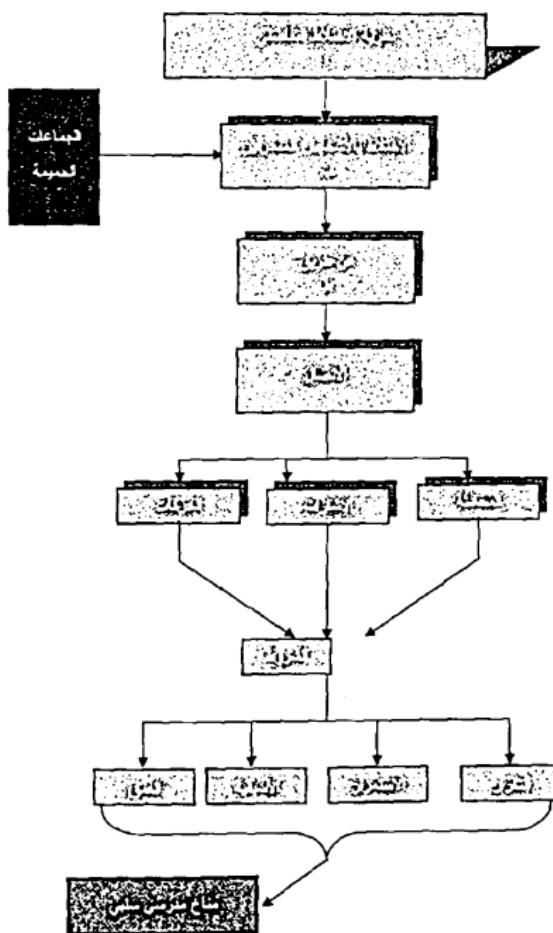
هذه النظرية تغير عن نوع من المختمية: كل شخص يخالط شخصاً منحرفاً سيؤول به الأمر إلى أن يكون مثله. قد يؤثر فعل الشخص العنيف على الآخرين ولكن درجة التأثير تختلف من فرد إلى آخر وطبعاً تتدخل فيها العديد من العوامل النفسية، الاجتماعية، الثقافية وعوامل التنشئة الاجتماعية والدينية... الخ.

(1) ورد في: عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، الأساليب الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2006، من ص (56 - 57).

(2) ريلنز شلن وفرانك ويليانس مرجع سبق ذكره، ص 188.

**مخطط رقم 4**

**نظرة الاختلاط الفاصل**<sup>(1)</sup>



(1) نموذج من إعداد المؤلف.

## 2 - نظرية الوصم:

واحدة من أهم النظريات في فهم الإجرام أوجدها "هوارد بيكر". ترى النظرية أنه لا يوجد فعل منحرف وأخر طبيعي وإنما يحدد الناس الذين هم في موضع القوة والسلطة ما هو منحرف وما هو غير ذلك. عندما يوصم الشخص بأنه منحرف بعد اغتراف الأول، فإنه سيقبل الوصمة، وهو ما سيقود إلى اغتراف ثانوي.

- حسب هذه النظرية فإن أهم مكونات عملية تكوين السلوك الاغترافي هو الخبرة الناشئة لدى الشخص بعد القبض عليه وما يتعرض له من عملية وصمه بوصمة الاغتراف. بما يجعلها العلامة الفارقة لدى الشخص والتي تثلل المقام الأول فوق كل الصفات الأخرى التي يتحلها الفرد في مجتمعه<sup>(1)</sup>. يمكننا إبراز أهم نقاط هذه النظرية كما يلي:
  - يتمثل الاغتراف في نوعية رد الفعل، ولا يرجع إلى جوهر السلوك ذاته فإذا لم يكن هناك رد فعل فليس هناك اغتراف.
  - تكون عملية رد الفعل والوصم أكثر احتمالاً عندما يكون الموصوم من فئات المجتمع التي لا تمتلك قوة اجتماعية مؤثرة وبالتالي فإن الاغتراف يصبح أكثر شيوعاً بين الأفراد والأقل قوة في المجتمع.
  - ينطر المشاهدون إلى الفرد - محروم وصمة - باعتباره يتصرف على ضوء ما وصل به فالشخص الموصوم على أنه محروم ينظر إليه بالدرجة الأولى على أنه محروم مع تحامل السمات الأخرى التي يتسم بها<sup>(2)</sup>.
- وتقسم هذه النظرية الاغتراف إلى قسمين:

**الأول:** الاغتراف المستور، وهو الاغتراف الذي يرتكبه الأفراد غالباً في فترة ما من فترات حياتهم، ويبقى مستوراً دون أن يكتشفه أحد. فقد يسرق الطفل مالاً من أبيه، ولكنه يتحول بعد البلوغ إلى فرد مستقيم في حياته الاجتماعية اللاحقة.

(1) ريلنر شان وفرانك ويلiams، مرجع سبق ذكره، ص 135.

(2) ورد في: عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، مرجع سبق ذكره، 54.

وقد يتحايل فرد ثري مرة واحدة عن دفع الضريبة، ولكن سلوكه العام سلوك مقبول من الناحية الاجتماعية. وقد يحدث الفرد نفسه بالغراوند فكري، ولكنه سرعان ما يعود إلى رشه ويفي سلوكه الاجتماعي مستقلاً.

**الثاني:** الأخراف غير المستور. فعندما يُتهم نفس هؤلاء الأفراد بالأخراف عليهما، يتبدل الوضع النفسي والاجتماعي للتهمين تبلاً جذرياً. فإذا أُلصقت قمة السرقة بالشخص الأول مثلاً، وقمة التحايل بالثاني، وقمة الرندة بالثالث، شعر هؤلاء الأفراد بالإهانة والذلة، لأن الآثار المترتبة على اغراقهم تعني:

أولاً: إنزال العقوبات التي أفرتها النظام الاجتماعي لهم،

ثانياً: افتضاح أمرهم أمام الناس،

ثالثاً: انعكاس ذلك الافتضاح على معاملة بقية الأفراد لهم؛

ولذلك فإن الصفات القاسية التي يستخدمها النظام ضد هم كصفات السرقة والاحتياط والزندة إنما وضعتها في الواقع، النظام الاجتماعي والسياسي وألصقها هؤلاء الأفراد. وهذا الإلصاق هو الذي يعرف المجتمع الكبير بالغراوند الأفراد عن النظام المتفق عليه بين الناس. وعلى نفس الأساس يتصرف المتردف بقبوله التعريف الاجتماعي ورؤوسه للعقوبة الصادرة بمحقته. ولو كان المجتمع لا يعترف بهذا الإلصاق لما أصبح المتردف منحرفاً، ولما قبل المتردف بالعقوبة الصادرة بمحقته ولاعتبرها إجحافاً.

### إسقاط النظرية على بحثنا:

يُعرف العنف المدرسي حسب هذه النظرية بالصفات التي تلتصق بالتميذ الذي يعرف بأنه كذلك عند الجماعة التربوية. فالتميذ الذي يقوم بالعنف - باشكاله - ولكن لم يتم إلصاق "قمة" العنف عليه فهو ليس كذلك. وعلى العكس قد يقوم تلميذ بسلوك جد بسيط - يقرأ على أنه عنيف ومخالف للأنظمة التربوية ويحصل في دفته الدراسي - بجعل من أي سلوك سيقوم به بعد ذلك ميئزراً إليه دائماً بغير الرياه وسيتم وصمه مباشرة بأنه سلوك منحرف. وبالتالي سيحمل الشخص بثقافة مضادة للمناخ المدرسي الإيجابي، وهو ما سيثر - في النهاية - على الوسط التربوي والمدرسي الذي سيُشحّن بحالة من اللامسلم والمخدوع، أي حالة يسودها مناخ مدرسي سلبي.

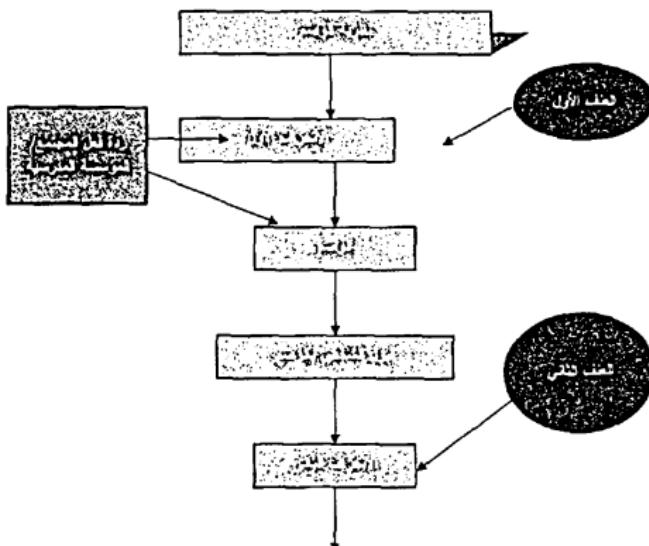
نقد:

على الرغم من أن هذه النظرية حاولت أن تقدم صورة أصلية فيما يتعلق بعملية الوصم التي ي تعرض لها الأشخاص في المجتمع - والتي قد تكون خطأة - حتى وإن كانوا مظلومين، إلا أنها لم تستطع أن تفسر الأفعال العنفية التي يقوم بها فعلاً الأفراد العنيفين والمعوّل التي أدتهم إلى القيام بذلك.

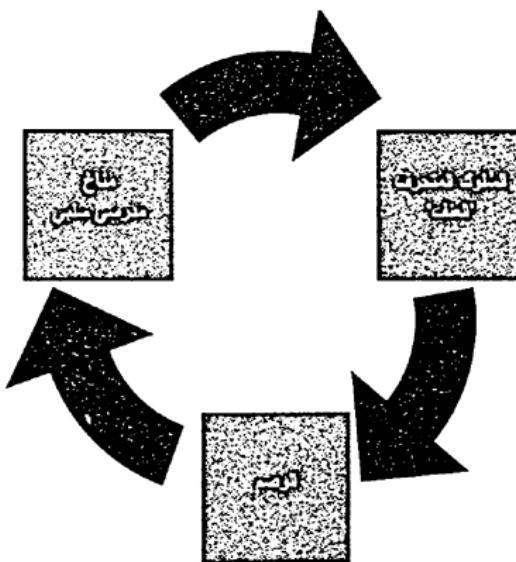
فالاكتفاء بالقول - بالملطّن - أن كل سلوك منحرف ما هو إلا النتيجة التي جعلت يكون كذلك في نظر المجتمع، يختزل كثيراً محاولة فهم العوامل المؤدية للعنف. وبالتالي يعوق فهم مكونات المناخ المدرسي السلبي داخل المدارس.

#### مخطط رقم 5

##### نظرية الوصم<sup>(1)</sup>



(1) نموذج من إعداد المؤلف.



### 3 - نظرية الضبط الاجتماعي:

تفترض هذه النظرية أن الجريمة تحدث نتيجة لعدم التوازن بين الدوافع نحو النشاط الإجرامي والضوابط الاجتماعية أو المادية التي تعمل على ردع تلك الدوافع. يرى "ترافس هيرش" أن هناك أربعة أنواع من الروابط التي تربط الناس بالمجتمع والسلوك الممثل للقانون وهي: الانتفاء، الاعتقاد، الالتزام والمشاركة. يرى منظرو الضبط الاجتماعي، أنه بدلاً من تغيير المجرم فإن السياسة الأفضل هي اتباع إجراءات عملية للحد من مقدرة المجرم على ارتكاب الجريمة. أحد هذه الإجراءات أو التقنيات ما عرف بـ "تصعييب المدف" أي جعله صعب المنال للمجرم. تعمل هذه التقنية على جعل حدوث الجريمة أمراً صعباً من خلال التدخل المباشر في "مواضع الجريمة"<sup>(١)</sup>.

(١) الامتثال، الانحراف والجريمة، ورد في موقع الانترنت: <http://omar.socialindex.net/intro7.html> فحص في 15 جويلية 2008.

تسدل نظرية الضبط الاجتماعي ضمن النظريات الوضعية، كما أنها تعتبر نظرية ضيقة باعتبار تركيزها على القضايا المتعلقة بأسباب الاجرام أكثر من اهتمامها بتحليل البناء الاجتماعي.

وتحلز أهم النقاط الأساسية لهذه النظرية في:

- يخلق المجتمع مجموعة من القواعد التنظيمية التي تحدد للأفراد الحالات المقبولة وغير المقبولة بين أنماط السلوك الاجتماعية.
- تعتبر النشرة الاجتماعية أهم الأدوات التي يضعها المجتمع لتحقيق أهدافه الضبطية.
- عندما تصاب أدوات الضبط بالضعف يصبح سلوك الأفراد أقرب إلى الاجرام منه إلى التوافق<sup>(١)</sup>.

وتتقد نظرية الضبط الاجتماعي أن الاجرام ظاهرة ناجمة عن فشل السيطرة الاجتماعية على الأفراد. فتبدأ بطرح رأيها عبر تساؤل غير معهود قائلة: كيف لا ينحرف الأفراد، وأمام أيديهم كل هذه المغريات؟ فالاجرام إذا، مكافأة اجتماعية يحصل عليها المتردف مهما كان نوع اجرافه. والأصل - حسب هذه النظرية - أن السلوك العدل للأفراد في النظام الاجتماعي إنما ينشأ من سيطرة المجتمع، عن طريق القانون، على تعاملهم مع الآخرين. ولكن لو ألغى القانون المأذون إلى تنظيم حياة الناس، لما حصل ذلك الاعتدال الاجتماعي في السلوك، ولا ينحرف أفراد المجتمع بسبب الرغبات والشهوات الشخصية.

وتعتمد هذه النظرية على تجارب إميل دوركام أيضاً، الذي أمن بأن الاجرام يتتساب عكسياً مع العلاقة الاجتماعية بين الأفراد، فالمجتمع المتancock رحيمياً يضطلع فيه الاجرام، على عكس المجتمع المتخلل. وبهذا ذلك انتشار نسب الانتهار في المجتمعات التي لا تقيم لصلة الرحم وزناً أو التي لا تقم بعلاقات القرى والمشيخة. وعلى هذا الأساس بين رواد هذه النظرية رأيهم القائل بأن أفراد المجتمع المتancock من ناحية العلاقات الرحمة والإنسانية أكثر طاعة للقانون وأكثر اتباعاً للقيم التي يؤمن بها من أفراد المجتمع المتخلل في علاقات أفراد الاجتماع.

(١) المرجع السابق نفسه.

ويسرى رواد هذه النظرية، انه من أجل منع الاتساع الاجتماعي بين الأفراد لابد من اجتماع أربعة عناصر مهمة هي:

1. السرح والقرابة: حيث أن شعور الناس بصلتهم الاجتماعية المتينة يقلل من فرص اغترافهم. فالفرد يشعر بالمسؤولية الأخلاقية والإلزام العاطفي في أغلب الأحيان، تجاه عائلته وأصدقائه وعشائره. وهذه المسؤولية حكمها حكم القانون الاجتماعي في المجتمعات الإنسانية، فائي تحرق لهذه القوانين الاجتماعية يؤدي إلى عزل الفرد المتلهك لحرمتها، عرلاً اجتماعياً. وذلك العزل بعد عقوبة شخصية رادعة، لأن المقاطعة الاجتماعية عقوبة قاهرة ضد المتردف. أما الأفراد الذين لا تربطهم صلة رحم أو قرابة بالآخرين، فهم أقل اكتئاناً للمخاطر التي يتربى عليها ارتکاب الجرم أو الجناية، لأن السرقة مثلاً لا تتعرض للزمامتهم الاجتماعية للخطر، فإنهم منذ البدء لا يلزمون أنفسهم بالالتزامات الشخصية المعهودة بين الأفراد.

2. الانشغال الاجتماعي: وهو انفصال الفرد في نشاطات اجتماعية سليمة تستهلك طاقته الفكرية والجسدية، كالخطابة، والكتابة، والرياضة، والعمل الخيري. وهذا الانشغال يقلل من فرص الاتساع. أما الأفراد الذين لا يملكون عملاً أو هوايةً تستوعب أنفاسهم، فغالباً ما تفتح لهم أبواب الاتساع.

3. الانزام والمستقلات: وهو استئمار الأفراد أنفسهم عن طريق تملك العقارات واستئمار المنافع والمصالح التجارية. ولا شك أن مصلحة هؤلاء الأفراد المالية والتجارية تقتضي منهم دعم القانون والنظام الاجتماعي. أما الذين لا يملكون داراً أو عقاراً أو لا يستثمرون في المجتمع أنفسهم ولا أولادهم، فإنهم معرضون للاتساع أكثر من غيرهم.

4. الاعتقاد: وهو أن الأديان عموماً تدعو معتقداتها إلى الالتزام بالقيم والمبادئ الخلقية فالمؤمنون بالأديان السماوية يحرمون على أنفسهم سرقة أموال الغير، لأن تلك الأديان تأمرهم بالتكسب الشرعي الحلال، وبذلك تضمن لهم معيشة كريمة. ويقوم الدين أيضاً بهدف السلوك الشخصي للناس في كل حالات الحياة الاجتماعية.

وبالجملة، فإن الأفراد الذين تربطهم الأواصر الاجتماعية المتينة، وينتمون في أعمالم ونشاطاتهم ويستثثرون في المجتمع أمواهم وأولادهم وبطقون بكل إيمان أحکام دينهم، تضاءل عندهم فرص الانحراف الاجتماعي، وتزداد من خلال سلوكهم فرص الاستقرار والثبات على الخط الاجتماعي السليم<sup>(1)</sup>.

### إسقاط النظرية على بحثنا:

كلما عملت أدوات الضبط الاجتماعي (عن طريق التنشئة وعن طريق القراءة) في المدرسة كلما ابتعد التلميذ عن استخدام العنف وسائر الأنظمة والقواعد الاجتماعية. وهكذا، ففعالية أنماط الضبط الاجتماعي داخل المؤسسات الاجتماعية تتعكس إيجابياً على حالة من التوازن والندوء والسليم داخل المؤسسة التربوية مما يخلق مناخاً مدرسياً إيجابياً. وعلى العكس، في حالة أصباب السوهن تلك الأدوات فإن مناخاً سلبياً سيسود العلاقات التربوية.

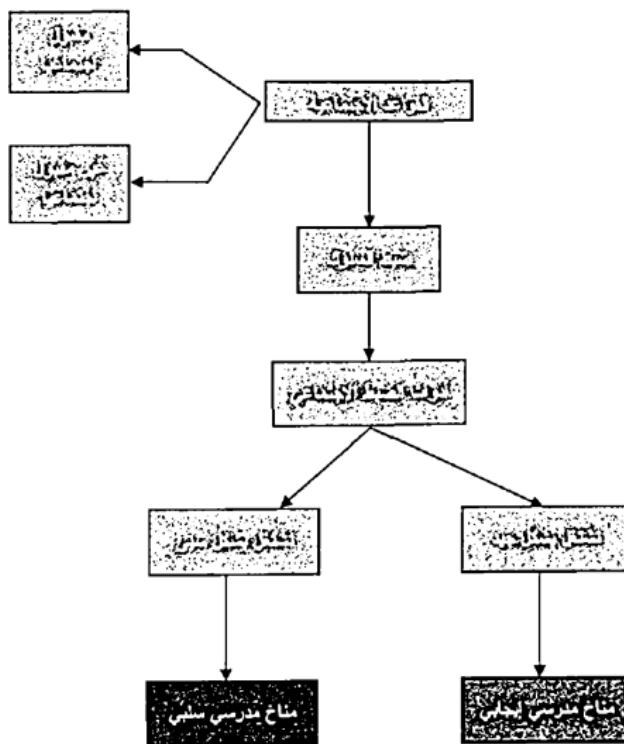
### نقد:

على الرغم من أن هذه النظرية مكتن من توضيح الحالات التي يشغله فيها الانحراف من ناحية مستويات تدخل وفعالية الضبط الاجتماعي - والمدرسي - إلا أنها نلاحظ أن هذه النظرية لم تستطع أن توضح دوافع سلوك الشخص لانحراف - التلميذ للعنف - على الرغم من أنه قد يكون متولاً بشكل جيد لشئون المجتمع. وفي نفس الوقت لنفترض أن تلك القواعد الاجتماعية والمدرسية، كانت في لحظة زمنية ما ظالمة وغير عادلة في تطبيق القوانين والأنظمة لا تصبح في حد ذاتها مثيرة للعنف. تبقى هذه النظرية واحديه التفسير أي لم تحاول أن ترى للانحراف ضمن زوايا متعددة وحصرته في زاوية واحدة.

(1) ورد في موقع الانترنت: [http://www.al-aaraji.com/deviation\\_4\\_a.htm](http://www.al-aaraji.com/deviation_4_a.htm) فحص في 20 جوان 2008.

## المخطط رقم 6

## نظريّة الضبط الاجتماعي



## 4 - نظريّة الثقافة الخاصة:

تدخل هذه النظرية ضمن الاتجاه الرضعي السوسيولوجي، حيث أن "اهتمام النظرية كان يسعى إلى تفسير أشكال معينة من السلوك، وقد تم ذلك من خلال صياغة مفهوم الثقافة الخاصة لفهم هذه الأنماط السلوكية"<sup>(١)</sup>.

(١) ريلنر شان وفرانك ويليانس، مرجع سبق ذكره، ص ص (185 - 186).

- ويمكنا تلخيص أهم ما جاءت به هذه النظريات في النقاط التالية:
- يعتمد المجتمع على مجموعة من القيم على حساب أخرى.
  - هذه القيم تمدد بمجموعة من الأهداف يستطيع الفرد من خلالها الحصول على مركز اجتماعي معين مما يضفي على تلك الأهداف المشروعية.
  - تتحقق الوسائل المحسنة لتلك الأهداف - بشكل عام - للطبقة الوسطى دون الطبقة الدنيا.
  - باعتبار نقص الفرص أمام أفراد الطبقة العاملة لتحقيق أهدافها فإن المدرسة تنظر إليهم بشكل سلبي مما يصيّبهم بالإحباط.
  - عدم تحقيق أهداف الأفراد يؤدي إلى تمردتهم وثورتهم ضد قيم الطبقة الوسطى.
  - تؤدي القيم المنشكّلة عند الطبقة العاملة - مع الزمن - إلى بروز قيم خاصة بها تواجهها قيم الطبقة الوسطى.
  - هذه القيم سيتم نقلها من جيل إلى آخر مما سيشكّل ثقافة خاصة جائحة.

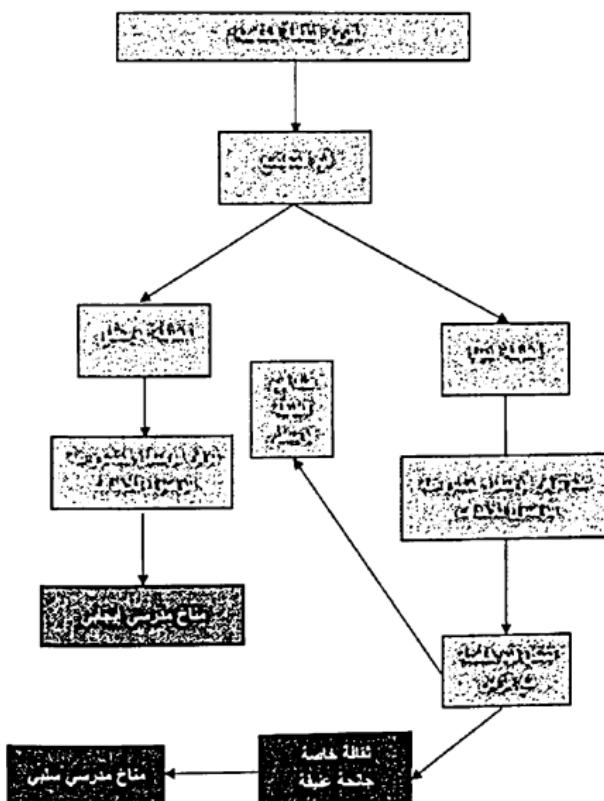
#### **إسقاط النظرية على بحثنا:**

فترض هذه النظرية وجود طبقة واضحة داخل المجتمع، هذه الطبقة تشكل حقيقة مطلقة لا يمكن للفرد أن ينجو منها. وأن التلميذ المنحدر من "طبقة دنساً" وفقيرة مستشكّل لديه ثقافة خاصة جائحة وبالتالي فإن سلوكه - حسماً - سيتجه نحو العنف في المدرسة. أما التلميذ المنحدر من الطبقة المتوسطة فإنه ينعم في السلم والستارق لأن المجتمع المدرسي وفر له الوسائل المشروعة التي يمكنه من النجاح.

**نقد:**

إن الفكرة الختامية في هذه النظرية تجعل التصنيف المسبق للتلاميذ العنيفين والتلاميذ الموافقين مع القوانين واللوائح المدرسية، أي المسلمين، سيؤدي إلى عملية وصم مسبقة للتصنيف. وهو ما سيدفع بالفاعلين التربويين من أستاذة وإدارة بالحكم المطلق على سلوك التلاميذ تبعاً لانحداره الاجتماعي من طبقه أو أخرى. وهو ما سيخلق لدى التلاميذ ثقافات خاصة متباعدة.

## مخطط رقم 7

نظريّة الثقافة الخاصة<sup>(1)</sup>

والأمر كذلك، فإن التلاميذ المحدرين من الطبقات الدنيا سيخلقون - حتماً - ثقافة فرعية عنيفة تؤدي إلى مناخ مدرسي سلبي. أما أبناء الطبقة المتوسطة فإن تكيفهم مع المؤسسة المدرسية سيجعلهم مسلحين، مما يدفع إلى ظهور مناخ مدرسي

(1) نموذج من إعداد المؤلف.

إيجابي، إن هذه النظرية تفترض اللاعدالة في طبيعة المناخ المدرسي، والناتجة بدورها من اللاعدالة في المناخ الاجتماعي.

### 5 - نظرية التعلم في العنف:

تقوم نظرية التعلم على أساس أن الإنسان يتعلم العنف من المجتمع سواء كان ذلك في الحياة اليومية في الأسرة، أو المدرسة، أو الطريق، أو وسائل الإعلام<sup>(1)</sup>. تدخل هذه النظرية ضمن النظريات الوضعية كما أنها ضيقة النطاق وتبرز أهم مقولاتها في:

“يتضمن سلوك التعلم مفهومين هما التدريم والعقاب، ويزيد التدريم من تكرار السلوك، بينما يقلل العقاب من تكراره. يتم تعلم السلوك المترافق من خلال التدريم المادي والاجتماعي تماماً مثل أي سلوك آخر. السلوك الإجرامي هو ذلك السلوك الذي يتم تدعيمه بصورة متباينة من خلال المبررات الاجتماعية والمكافآت المادية في بيئته الثقافية الخاصة للفرد”<sup>(2)</sup>.

### إسقاط النظرية على بحثنا:

تسنطلك هذه النظرية من فكرة أن عناطلة الشخص لغة منحرفة ستحمله بتعلم آليات العنف والاغراف. وهو ما يفترض أن التلميذ سوف يتعلم العنف من خلال رؤيته وعاشرته الدائمة لزملائه التلاميذ الغنيفين والمتعددين على مختلف التعليمات المدرسية. أو من الأسرة التي تشهد مشكلات اجتماعية – كالطلاق مثلاً – وحتى من الإعلام الذي يبث صوراً عنفية.

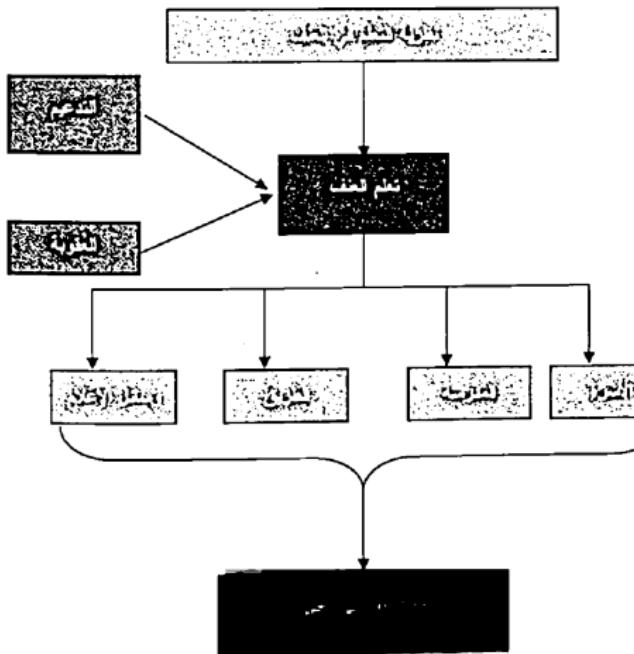
نقد:

قد تؤثر عملية معاشرة التلميذ لزملائه الغنيفين من خلال إغرائه بسلوك نفس الأفعال أو كرد فعل عن مشكلات داخل أسرته – والتي تختلف في الحدة وفي

(1) عباس أبو شامة عبد الحمود، جرائم العنف وأساليب مواجهتها في الدول العربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ط.1، الرياض، 2003، ص.29.

(2) ريلنز شان وفرانك ويليامس، مرجع سابق ذكره، ص 20.

مخطط رقم 8  
نظريّة التعلم في العنف<sup>(1)</sup>



74 المناخ المدرسي - دراسة ميدانية

الزمن -، أو من مشاهد العنف التي أصبحت تطبع الإعلام الحديث. لكن هذا لا يؤدي - حتما - إلى قيامه بنفس السلوكيات. وحق وإن بدأ في بعض السلوكيات قد يرجع عنها في اللحظة المناسبة قبل أن يكتسب ثقافة العنف. فاللهم الذي لديه ثقافة سلم ورثها عن أهله أو من مجتمعه ستتضمن له "مناعة" أمام السلوكيات المحرفة.

(1) نموذج من إعداد المؤلف.

## 6 - نظرية اللامعيارية:

تعنى انعدام قواعد ومعايير السلوك الواضحة وتعتبر من أبرز إسهامات عالم الاجتماع الفرنسي إميل دوركالن. قام "روبرت ميرتون" بتعديلها لتشير إلى التوتر الذي يوضع على سلوك الفرد عندما تتناقض القواعد الاجتماعية (أن تصرّ غنياً مثلاً) مع الواقع الاجتماعي (كونك فقيراً). حدد ميرتون خمسة أنواع من ردود الفعل نحو هذا التناقض هي: الامتثال، الاعتراض، الطقوسية، الانسحاب والثورة<sup>(1)</sup>.

استخدم دوركالن هذا المصطلح للإشارة إلى حالة من الصراع بين الرغبة في إشباع الاحتياجات الأساسية للفرد وبين الوسائل المتاحة لإشباع تلك الاحتياجات.

وقد أشار دوركالن إلى حالة من اللامعيارية الأخلاقية باعتبارها أنيوية فعندما يفتقر المجتمع إلى جموعة من المعايير التي تحدد له الأغراض السلوكية الطبيعية والواجب إتباعها، يصبح يعيش حالة من اللامعيارية الأخلاقية أي فقدان المعايير الأخلاقية.

### يقول دوركالن:

"يسود داخل كل جماعة ميل جمعي إلى السلوك التوافقي، وهذا الميل يخص الجماعة ككل، ومصدره ميل كل فرد أكثر من كونه نتيجة له. ويتشكل هذا الميل الجمعي من تيارات الأنانية أو الغيرية، أو الأنانية التي تنتشر في المجتمع. إن مثل هذه الاتجاهات في الكيان الاجتماعي تؤثر في الأفراد، ومن ثم تدفعهم إلى الانتحار"<sup>(2)</sup>.

أما روبرت ميرتون فيرى أن الصور المختلفة للسلوك المنحرف تحرم عن التفاوت أو عدم القدرة على تحقيق الأهداف بالوسائل المشروعة .

(1) الامتثال، الانحراف والجريمة، ورد في موقع الانترنت:  
http://omar.socialindex.net/intro7.html  
فحص في 3 جويلية 2008

(2) ريلتز شان وفرانك ويليامس، مرجع سابق ذكره، ص 13

- ويمكن تلخيص أهم مقولات هذه النظرية كما يلي:
- معظم أفراد المجتمع يشاركون في نسق شائع من القيم.
  - هذا النسق العام من القيم يعلمنا ما هي الأشياء التي يجب أن نكافح من أجلها (الأهداف الثقافية) وكذلك أكثر الطرق ملائمة (الوسائل المحمومة) لتحقيق هذه الأهداف
  - إذا لم تكون الأهداف الثقافية والوسائل الاجتماعية متاحة بصورة عادلة فإن ذلك سيؤدي إلى خلق موقف يتسم بالأنورمية.
  - في المجتمع المفكك أو المضطرب توجد درجات متباينة من حيث مدى توافر هذه الأهداف والوسائل، وهكذا فإن الوسائل موزعة بصورة غير عادلة في ذلك المجتمع المفكك.
  - بعض المجتمعات مثل الولايات المتحدة الأمريكية تركز بصورة أقوى على أهداف معينة للنجاح، ويترب عن ذلك في المجتمع سين التظيم وجود حالة من الكفاح والنضال من أجل تحقيق هذه الأهداف، دون أن يصاحب ذلك توزيع عادل لسبل تحقيق هذه الأهداف بين فئات المجتمع المختلفة.

#### **إسقاط النظرية على بحثنا:**

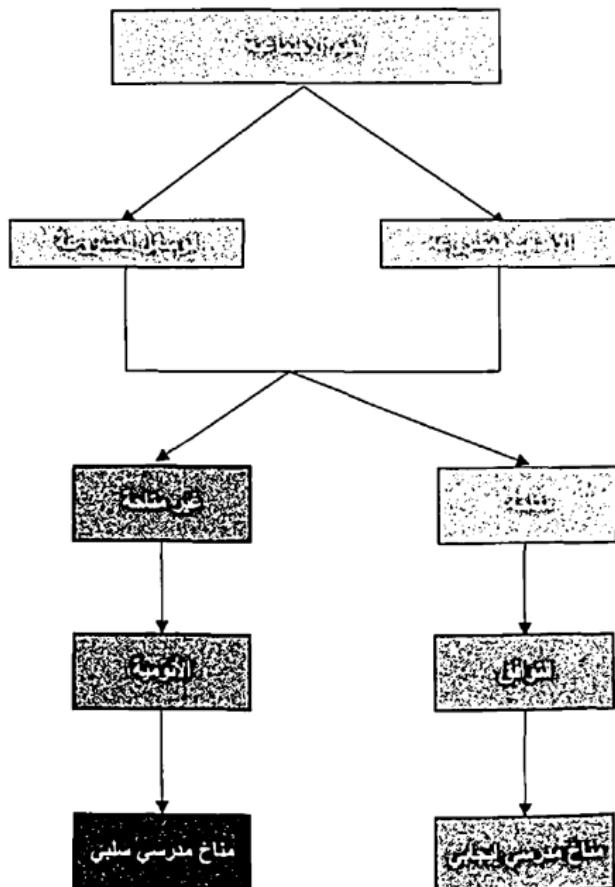
إذا لم يستطع التلميذ الوصول إلى تحقيق نجاح بطرق مشروعة ومحدد في الأنظمة المدرسية فإنه سينحرف للاعالة وسيقوم بسلوكيات عنيفة. على العكس فإن حالة السلم التي سيرزها في سلوكياته المدرسية تأتي من خلال توافر تلك الوسائل في بيئته المدرسية.

#### **نقد:**

تفترض هذه النظرية أن التناقض الحالى مابين الأهداف المشروعة التي وضعها المجتمع كقواعد موجهة للسلوك - والنسل التعليمي كجزء من المجتمع - والوسائل غير المشروعة التي توفرها الشخص هي التي تؤدي به - وبالتحديد - إلى السلوك المنحرف - العنف - والعكس صحيح.

**مخطط رقم 9**

القيم الاجتماعية<sup>(1)</sup>



(1) نموذج من إعداد المؤلف.

إن هذه النظرية مهمة في بحثنا باعتبارها تبين أن التلميذ العنيف هو الذي أراد أن يتبع الواقع المدرسي والأهداف التي وضعتها المدرسة لكنه لم يستطع النجاح. أي أنها لم توفر له الوسائل المشروعة لكي ينجح. لكن ما يمكننا أن نقدمه كنقد لهذه النظرية هو الوضعية التي يوجد عليها التلميذ العنيف في حد ذاته: هل يمكننا إرجاع عنفه - فقط - لأنه لم يجد وسائل مشروعة لتحقيق أهدافه؟ فقد تكون أهدافه - من المطلق - مختلفة لأهداف المجتمع المدرسي وبالتالي لا دخل للموسيقى التربوية في آخره!

ثم لا يمكننا بأي حال أن نرجع العنف - فقط - لهذا التفسير، فالعنف - في مقابل السلم - حالة معقدة تحتاج إلى تعلم العديد من المداخل لتفسيره. وهكذا وحتى إنأخذنا هذه النظرية فإنه لا يمكننا أن نغفل عوامل أخرى.

## 7 - نظرية الاجراف:

حاولت هذه النظرية التوفيق بين مدريسين متقاضين في مجال الحرية مما المدرسة الكلاسيكية التي تعتقد بالحرية المطلقة والمدرسة الوضعية التي تؤمن بالجربية في مجال السلوك الإنساني والاجتماعي. من أهم مقولاتها في مجال الاجراف:

- إن الطفل المنحرف ليس حراً بصورة تامة وليس بمثابة مجتمع مطلقة ولكنه يقع في منطقة وسط بين قطبيين متعارضين.
- يتأثر الطفل عوقبيين متقاضين بما احترام القانون أو كسره.
- هذا يعني أن الطفل المنحرف ينجرف نحو الاتجاه أو يعتدل نحو السلوك السوي حسب تيار الضبط الاجتماعي الذي يتعرض له.
- حين تضعف فاعلية أدوات الضبط الاجتماعي في المجتمع الكبير تبدأ ثقافة سفلية في الظهور كبديل ثقافي يتضمن معايير خاطئة تشجع على مخالفة القانون.
- الأطفال المنحرفون لا يؤمنون سلوكهم المنحرف باعتباره سلوكاً سيناً بل يقرون بعملية تغيير خاصة لتبرير مسؤوليتهم عن ذلك السلوك.
- يستعمل الأطفال على علمية تبرير سلوكهم المنحرف من الراشدين، ويعتمد التبرير على:

- فـ إنكار المسؤولية، عن طريق الاعتراف بأن جميع من يعيشون من حولهم وفي مجال بيئتهم هم من الأطفال الذين يعانون من نفسك أسرى

كحالتهم وألا مجال أمامهم سوى أن يصبحوا أطفالاً جائعين.

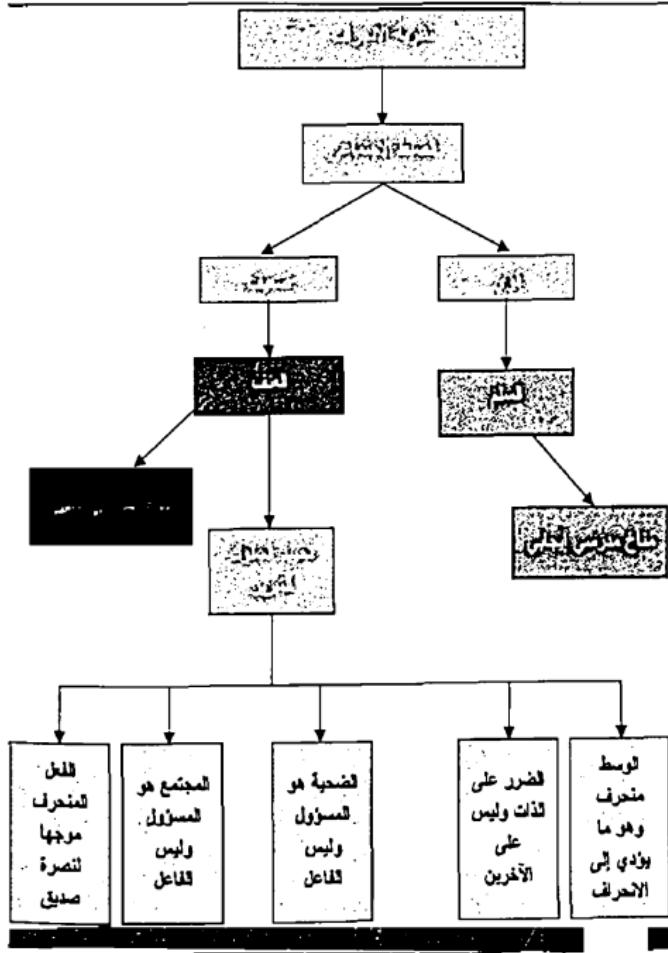


## اسقاط النظرية على بحثنا:

يعتبر التلميذ العنيف نفسه ضحية ويرى سلوكه بأن يختمه ككل، ومدرسته على المتصور هي التي دفعته دفعاً إلى القيام بالسلوك المتردف، فهو يشبه الدفاع عن النفس أمام الاعتدال والظلم.

163

استطاعت هذه النظريّة أن تقدّم تفسيراً للعنف من وجهة نظر الفاعل ذاته. أي تعمّل المسؤولية للفاعل وليس إلى الأنساق الاجتماعيّة والتربويّة. فالالميذ مدان لأنّه قدم إلى نفسه ميررات السلوك العنيف ولم يتمكّن أن يتّجنبه والتوافق مع مجتمعه. غير أننا نرى بأنّ هذه النظريّة اعتمدت هي أيضاً تفسيراً أحادياً، فقد يصلح هذا التفسير عن بعض التلاميذ الذين يتجهون إلى العنف ثم يسيطرُون على المجتمع، ولكن هناك أيضاً من يقوم بالعنف لأنّه فعلٌ ضروريٌّ وأن سلوكه هذا ما هو إلا رد فعل عن فعل. وجب دراسته وفهمه وتفسيره ضمن المعطيات الداخلية للمدرسة، والمعطيات الخارجيّة للمجتمع ككل.



(1) نموذج من إعداد المؤلف.

نظريّة الاجراف<sup>(1)</sup>

مخطط رقم 10

## 8 - نظرية كلارود وأوهلين:

حاول كلا من كلارود وأوهلين - في نظريهما - أن يجدا تأليفاً بين اتجاهين في تفسير الجريمة:

1. نظرية الأنومي التي تختتم بتحديد المصادر الاجتماعية للأغتراف.
2. نظرية المخالطة الفارقة التي تختتم بانتقال أسلوب الحياة الإجرامية إلى الأفراد والجماعات خلال عملية التعلم وعشارة الجماعات الإجرامية.

وتتمثل إضافتهما في مقوله "بناء الفرصة". حيث يرى الباحثان أنه إذا كانت نظرية الأنوميا قتلت بالضغوط التي تدفع إلى الانحراف من خلال التلاقي بين الأهداف التي يضعها المجتمع والوسائل المشروعة غير العادلة للتوزيع، فإن الباحثان يعتقدان بضرورة إضافة عنصر آخر مفسر بحيث أن الجماعات التي تحقق أهدافها بطرق غير مشروعة تحكمه اعتبارات يمثلها البناء الاجتماعي تتمثل أساساً في التفاوت في وجود الفرص الميسرة لتحقيق تلك الأهداف غير المشروعة<sup>(1)</sup>.

### إسقاط النظرية على بحثنا:

يتتحقق عنف التلميذ في حالة وجود وسط يمكن من ظهور هذه السلوكيات، وعلى العكس تظهر حالة السلم في حالة أن الوسط يمنع من ظهور سلوكيات العنف. وهكذا، فالللميذ العنيف استطاع أن يداوم على فعله لأنَّ الوسط المدرسي والوسط الاجتماعي مكاه من ذلك.

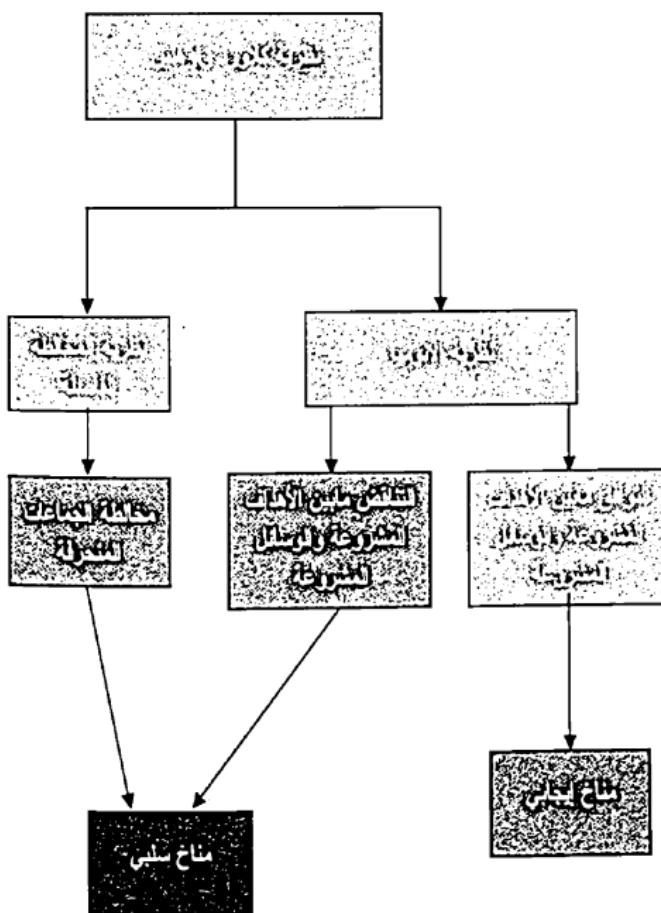
### نقاش:

تعتبر هذه النظرية مهمة لأنها استطاعت أن تدمج بعدين أساسيين هما الفرصة المواتية وحالة الأنوميا.

(1) ورد في: عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، الأنساق الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف. جامدة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2006، ص 48.

مخطط رقم 11

نظريّة كلورود وأوهلين<sup>(1)</sup>



(1) نموذج من إعداد المؤلف.

## ٩ - نظرية التفكك الاجتماعي:

استمدت هذه النظرية مقولاتها من النظرية الإيكولوجيا الإنسانية التي طورها بارك وبرجس لدراسة البيئة الحضرية. لقد فسر هذا الاتجاه الأبعاد الاجتماعية لمفهوم التفكك تفسيراً عمرانياً، إذ جعل هذه الأبعاد نتيجة غير مأمونة للمدينة.

تمثل أهم مقولات هذه النظرية فيما يتعلّق بالآخراف فيما يلي:

- السلوك المنحرف يتم نتيجة ارتباط المنحرف بأراضي معينة تنشأ نتيجة لعملية غزو المدينة.
- تعتقد هذه النظرية أن عوامل مثل الظروف السكانية السيئة والازدحام والافتراض مستويات المعيشة والصراعات الاجتماعية والسلالية هي أمراض تعكس نمط الحياة في الجماعات المحلية أكثر من كونها عوامل تسهم إسهاماً مباشراً في الجريمة والآخراف.
- يرى رواد هذه النظرية أن حتى الأسر المفككة والعصابات الجائحة الذين يعتقدون في الغالب أنهما من العوامل الأساسية للآخراف إنما تعكسان صوراً لما هي عليه الأوضاع في المجتمع المحلي.

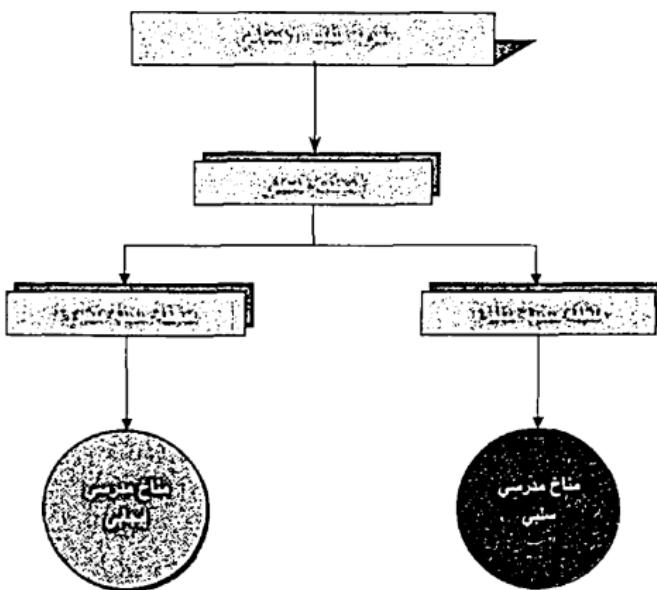
### إسقاط النظرية على بحثنا:

إذا أسلقنا هذه النظرية على بحثنا فإننا نذهب إلى أن تفسير العنف المدرسي يرجع إلى البيئة الإيكولوجية للمدينة التي توجد فيها المدرسة. أي أن مناطق انحدار التلاميذ العنيفين تكون حنماً من أحياه ومدن فقيرة ومتخلفة اقتصادياً واجتماعياً.

### نقاش:

ليس كل منحدر من بيئه فقيرة أو متخلفة اقتصادياً أصبح عنيفاً، على الرغم من أن تفسير المناخ المدرسي السببي في جانبه قد يرد إلى الرؤية السكانية للأهل. كما أنه ليس بالشرط أن يسود المناخ المدرسي الإيجابي المدارس الموجودة في المناطق الحضرية المتقدمة.

## مخطط رقم 12

بوضوح نظرية التفكك الاجتماعي<sup>(1)</sup>

## نقاش عام:

مثلت النظريات السوسيولوجية العامة والخاصة في مجال الانحراف إضافات مهمة في مجال خارولات العلماء فهم وفسير السلوك المترافق. ولقد انطلقت كل مقاربة من زاوية معينة بنت عليها افتراضاتها ومقولاتها الرئيسية. وعلى الرغم من أهمية كل واحدة منها في تقديم التفسيرات العلمية للفعل الانحرافي، إلا أنها بقيت تعانى من التفسيرات الأحادية العامل أو حتى الثنائية العامل. وانقسمت - في جملتها - إلى اتجاهين رئيسيين:

(1) نموذج من إعداد المؤلف.

**الأول:** يُحمل الشخص المسوّلة الكاملة في الفعل الاجرامي. وبالتالي في خلقه حالة من المناخ السلبي داخل المدارس.

**الثانية:** تحمل المجتمع في نزوع الفرد إلى القيام بخرق القوانين والقواعد المنظمة للسلوك، وبالتالي في خلق حالة من المناخ المدرسي السلبي.

إن محاولة الخروج بنظرية مقتنة لتفسير ظاهرة المناخ المدرسي السلبي في المدارس الجزائرية، تعتبر محاولة صعبة للعاملين التاليين:

1. اختلاف مجالات تطبيق النظريات السوسيولوجية في مجال الاجرام والجريمة على الواقع الجزائري بشكل مطلق. لاختلاف المبنى وداعي التأسيس.

2. بقيت معظم النظريات تعتمد على عامل واحد - أو إثنين على الأكثر - في تفسيرها للانحراف بشكل عام وللعنف بشكل خاص، وهو ما ينحصر المقاربة والفهم.

وانطلاقاً من كل ذلك فإننا سنحاول أن نعتمد على مجموعة من النظريات تبعاً للمقولات التي نرى أنها الأقرب لتفسير ظاهرة المناخ المدرسي السلبي في المنظومة التربوية الجزائرية. كما سنقدم تصوراً لمدخل نظري نعتقد أنه يقارب ظاهرة المناخ المدرسي السلبي ضمن بعد العنف المدرسي في المدارس الجزائرية.

- 10 - محاولة اعتماد مدخل نظري سوسيولوجي يقارب ظاهرة المناخ السلبي في المدارس الجزائرية<sup>(1)</sup>

يمكنا الانطلاق من الافتراضات النظرية التالية:

**أولاً:** المناخ المدرسي السلبي هو ظاهرة سوسيو - مدرسية تحدث في المدارس الجزائرية نظراً لتوافر الظروف التالية:

- النسق الاجتماعي يتعرض إلى هزات سياسية، ثقافية، اجتماعية، اقتصادية وقيمية.

---

(1) تمثل هذه المحاولة بداية تنتطلق منها ونعرضها على السوسيولوجيين الجزائريين - والعرب - لبناء نظرية خاصة في تفسير المناخ المدرسي السلبي، المؤلف.

- حاول هذا النسق التكيف وإعادة إنتاج نماذج جديدة تصلح لامتصاص عمليات الاختلال الوظيفي لكنه فشل في ذلك. (البنائية الوظيفية صالحة للتفسير في جزء منها).
- تحول الاختلال البسيط إلى حالة من الصراع الاجتماعي بين القوى الاجتماعية على من يملك ومن لا يملك. (نظرية الصراع).
- ولدت هذه الوضعية حالة من الانزيمة الاجتماعية بين قطاعات هامة في المجتمع الجزائري، بحيث وقع الصراع بين معظم فئات المجتمع وفئات صغيرة امتلكت وسائل تحقيق الأهداف. وأصبحت البنية القيمية ككل بحالة من اللاوظيفية والعقم لأنها لم تصبح تقدم النماذج الاجتماعية المترافقة مع روح المجتمع. مما أدى إلى تناقض في منظومة المعايير وأصبح المقبول مرفوضاً والمرفوض مقبولاً. وإذا ذاك حدثت عملية تكليس القيم واحتراتها بما جعل سلوك الفرد غير قابل للقياس. بمفهوم شرعية الأهداف وشرعية الوسائل، إنما أصبح يقاس بنفعية الأهداف ونفعية الوسائل. (تفسير جديد لنظرية اللامعيارية).
- هذا الوضع قلل من فرص وصم المتردف بأنه خارج عن القيم المجتمعية - لاعتراضها أصلاً - وأدمج اجتماعياً ضمن منظومة جديدة أصبحت تقدم المبررات الشرعية للفعل غير الشرعي (عكس نظرية الوصم).
- أصبحت أدوات الضبط الاجتماعي غير فعالة - أو ضعيفة الفعالية - مما جعل ضبط السلوك يخرج عن السيطرة، وبإضافة عملية اهتزاء المنظومة القيمية، فإننا نجد أن الآخرين بمفهومه الجزائري أصبح مرتبطة بمعايير معايرة للفكرة الابتعاد عن القيم الاجتماعية. (نظرية الضبط الاجتماعي وهي مفسرة بشكل جيد بعد من أبعاد ظاهرة الآخراف في الجزائر)
- لم تعد ثقافة الطبقة الوسطى تلعب دوراً حاذباً في تشكيل مرجعيات قيمة للمجتمع، ببساطة لأن هذه الطبقة لم يعد لها وجود في المجتمع الجزائري. (انفاء الاعتماد على نظرية القائمة الخاصة).
- على اعتبار أن العنف أصبح ظاهرة سوسيولوجية معممة في الجزائر فإن تعلم العنف والآخراف - وبالتالي خلق حالة من المناخ المدرسي السلبي - أصبح

- أمرا مسلما به موجود في هيكلية المجتمع الجزائري الراهن. (يمكن الاعتماد هنا على تفسير نظرية التعلم في العنف في جزء منها).
- قدم المجتمع الجزائري راهنا التبرير الاجتماعي للفاقدين بالعنف في الوسط المدرسي من ناحية أن ما يقوم به التلميذ من عنف هو إلا نتيجة للعنف والفساد السائد في المجتمع ككل. (جزء من نظرية الانحراف في بعدها الذي يسفر بعض الأفعال على أنه نتيجة للتبرير ولكنها مستعمدة النظرية التي ترى بأنه فعلا المجتمع قدم المبرر للأفعال العنيفة لأنه يعاني من اختلالات خطيرة على كل المستويات وهو ما يقدم مبررا في جوانبه للفعل الانحرافي. نحن هنا نلوم المجتمع وليس الفاعل)، وبالتالي شرعة المناخ المدرسي السلبي.
  - ليست الفرصة هي التي تجعل من سلوك التلميذ عنيفا، على العكس فقد أصبح تبرير العنف واعطائه نوعاً من الشرعية الاجتماعية والتربية معيناً. وبالتالي لا يمكننا الاعتماد على نظرية كلارورد وأوهلين. لأنما تفترض وجود مجتمع متافق وراسم لأهدافه وغاياته - على الرغم مما يميزه من بعض الاضطرابات - على عكس المجتمع الجزائري راهنا الذي يتميز بغياب غایيات يعمل للوصول إليها وتحقيقها سواء في منظوره الاجتماعي أو التربية. وهو ما ينعكس على طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية.
  - جزء من التفسير قد يذهب - كما قالت به نظرية التفكك - إلى أن الانحراف والعنف المدرسي - وبالتالي المناخ المدرسي السلبي - هو نتيجة للوسطحيات والمدين اللذان يعيش فيما التلميذ. لكن الأمر قد يعمم أكثر في الجزائر لانتشار الفقر في معظم هياكل المجتمع. في المقابل لا يمكننا القبول بالقول الذي يذهب إلى أن كل فرد ينحدر من وسط فقير ومهشم هو عنيف ضرورة. لا يمكن القبول بهذا التفسير الأحادي. كما لا يمكن القبول بأن المدارس التي ترجم في أحياء مهمشة سيسودها - حتماً - مناخ مدرسي سلبي.
- يمكننا تقديم المصادر التالية:

يسلك التلميذ الجزائري طريق العنف نظراً لجموعة من العوامل السوسيولوجية تمثل أساساً في: تفكك مؤسسات التنشئة الاجتماعية، غياب مرجعيات قيمية اجتماعية موحدة، لا فعالية أدوات الضبط الاجتماعي، حالة الفقر التي يعيها منها المجتمع، توافر مجالات تعلم العنف داخل البيئة الاجتماعية المخلفة ومشروعية العنف داخل المجتمع من خلال غياب ثوابث مراجعة تحكم السلوك الاجتماعي ككل، وبالتالي فإن المناخ المدرسي السلبي الذي يسود المؤسسات التربوية الجزائرية، هو نتيجة لكل تلك العوامل مجتمعة.

أما فيما يخص آلية تشكيل العنف - وغياب المناخ المدرسي الإيجابي - فيمكنا أن نقدم المصادر التالية:

يتولد العنف القاعدي - المكتوب - لدى التلميذ الجزائري نتيجة لترافق مجموعة من أشكال العنف تجتمع في العنف العائلي، العنف المؤسسي، العنف الاقتصادي، العنف الثقافي، العنف السياسي.

يتحول العنف القاعدي إلى عنف سلوكي في حالة تراكم للعنف القاعدي في الزمان والمكان تحت ضغوط الواقع الاجتماعي والمدرسي. وهو ما يمظهر في حالة من المناخ السلبي تسود في المدارس الجزائرية.

## خاتمة الجزء:

قمنا في هذا الجزء بـ:

- تقديم صورة موسعة لأهم النظريات السوسيولوجية المقسورة للعنف والتي سحبناها على تفسير المناخ المدرسي السلبي والإيجابي، مع محاولة إسقاط كل نظرية على بعثنا وتقديم تقدِّمٍ لها انطلاقاً من المعطيات السوسيو - ثقافية للمجتمع الجزائري.
- تقديم بعض من المصادرات التي حاول من خلالها مقاربة واقع ظاهري المناخ السلبي/العنف في المدارس الجزائرية لما تحمله من خصوصيات الفعل والمتظاهر.



المناخ المدرسي السلبي والعنف  
محطيات الواقع والدراسات



## **مدخل:**

يشتغل المناخ المدرسي السلبي ضمن ظروف تجمعها بعضها مع بعض ضمن بيئة مدرسية معينة وفي سياق اجتماعي، ثقافي واقتصادي عام.

لذلك فربط المناخ المدرسي السلبي بالعنف المدرسي لا يقوم في هذه الحالة مقام العبث أو التعسف النظري والمنهجي. إنما هذه العلاقة أثبتت من خلال العديد من الدراسات والأبحاث السوسنولوجية المتخصصة.

سنحاول أن نتعرف في هذا الجزء على أهم الدراسات الجزائرية، العربية والأجنبية التي قامت بالتعرف على واقع وعوامل المناخ المدرسي السلبي ضمن عدة أبعاد تشمل البنية الداخلية للنظام التربوي والبنية الخارجية للنوع الاجتماعي الكلي.

## أولاً: الدراسات الجزائرية

### الدراسة الأولى:

في دراسة لـ "المشكلات النفسية للشباب المنحرف في الوسط الحضري الجزائري" (دراسة ميدانية لواقع الصحة النفسية لدى الشباب وعلاقتها بالعنف الإجرامي على عينة من الشباب المنحرف بمؤسسات الوقاية - الجزائر -<sup>(1)</sup>) قام الباحث بدراسة واقع الصحة النفسية للشاب المنحرف في الوسط الحضري بالجزائر. من خلال التعرف على مختلف مشكلاته الحيوية المرتبطة بالجانب النفسي، وعلاقتها بمختلف أشكال السلوك العنيف.

### أسئلة الدراسة:

- هل توجد علاقة ارتباطية سلبية، ذات دلالة إحصائية بين درجات الصحة النفسية، ودرجات التطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري؟
- هل توجد علاقة ارتباطية موجبة، ذات دلالة إحصائية بين درجات الاضطرابات الانفعالية والمزاجية، ودرجات التطرف نحو العنف؟
- وما مدى شمولية الاضطرابات الانفعالية والمزاجية بين الشباب المنحرف في الوسط الحضري؟ وأين يقع مستواهم التعليمي؟ وما هي الجرائم الأكثر شيوعاً؟ وما طبيعة الأسرة التي ينحدرون منها؟

<sup>(1)</sup> د. فقيه العيد، المشكلات النفسية للشباب المنحرف في الوسط الحضري الجزائري \* (دراسة ميدانية لواقع الصحة النفسية لدى الشباب وعلاقتها بالعنف الإجرامي على عينة من الشباب المنحرف بمؤسسات الوقاية - الجزائر -)، ورد في موقع الانترنت: <http://publications.ksu.edu.sa/Conferences/Ilabat%20Conference/Article047.doc>

- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للصحة النفسية لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري تبعاً لمتغير الجنس؟
- وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للاضطرابات الانفعالية والمزاجية لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري تبعاً لمتغير الجنس؟
- وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للتطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري تبعاً لمتغير الجنس؟

#### فرضيات الدراسة:

صاغ الباحث مجموعة من الفرضيات ملخصاً في:

- توجد علاقة ارتباطية سلبية بين درجات الصحة النفسية ودرجات التطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري.
- ترسّج علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الاضطرابات الانفعالية والمزاجية ودرجات التطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري.
- ترسّج عدم الكثابة والقلق والتوتر والغضب من أكثر الاضطرابات الانفعالية شيوعاً بين الشباب في الوسط الحضري؟
- لا ترسّج فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للصحة النفسية لدى الشباب المنحرف تبعاً لمتغير الجنس.
- لا ترسّج فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للاضطرابات الانفعالية والمزاجية لدى الشباب المنحرف تبعاً لمتغير الجنس.
- لا ترسّج فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للتطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف تبعاً لمتغير الجنس.

#### الهدف من الدراسة:

هدف الباحث من دراسته إلى تحقيق الأهداف التالية:

- معرفة مدى ارتباط الصحة النفسية للشباب المنحرف في الوسط الحضري بالتطرف نحو العنف.

- معرفة مدى شيوخ الاضطرابات الانفعالية والمزاجية لديهم، ومدى ارتباطها بالتطور نحو العنف.
- معرفة أثر متغير الجنس في الصحة النفسية، والتطرف نحو العنف، والاضطرابات الانفعالية والمزاجية.

### **أهمية الدراسة:**

تبين أهمية هذه الدراسة - حسب الباحث - من تناولها لموضوع الصحة النفسية لدى الشباب المتردف في الوسط الحضري. كما تكمن أهميتها في تقديم حلول موضوعية، على شكل إجراءات وقائية من الدرجة الثالثة، تساهم بشكل أو بأخر في الحفاظ على الصحة النفسية للشباب، وبالتالي الحد، قدر المستطاع، من انتشار العنف والجريمة في الوسط الحضري.

### **حدود البحث:**

تحدد هذه الدراسة - وفقاً للباحث - بالعينة المستخدمة في البحث والمكونة من 80 شاباً منحرفاً، سبق لهم ارتكاب جرائم مختلفة، موقوفين حالياً في المؤسسات الإصلاحية الجزائرية، وتتراوح أعمارهم بين 18 - 25 سنة. وينحدرون من الوسط الحضري، كما تعين حدود هذه الدراسة في ضوء الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة، ومدى إمكان تعميم النتائج المترقبة من البحث في ضوء الفترة الزمنية التي تمت بين سنتي 2005 - 2006.

### **إجراءات البحث:**

#### **العينة:**

لتحقيق الغرض من هذا البحث، اختيرت العينة المذكورة اختياراً قصديراً، لا عشوائياً، على أساس العمر، والوسط الحضري الذي ينحدرون منه، وسبق ارتكابهم جرائم ذات طابع عنيف، أو قفوا بسببيها في المؤسسات الإصلاحية والرقابية. وزوّدت عينة البحث إلى فتيان: تضم الفئة الأولى 50 شاباً، أما الفئة الثانية فتضم 30 شابة. كان اختيارهم عبر المعاينة. من ثلاث مؤسسات إصلاحية جزائرية.

### أدوات البحث ومؤشراتها السوبكومترية:

من أجل تحقيق أهداف البحث والوصول إلى نتائج موضوعية، اعتمد الباحث مقاييس الصحة النفسية لعبد المطلب أمين القربيطي، وعبد العزيز السيد الشخص، وقائمة كورنيل الجديدة (طبعة 1996) الجزء الخاص بالتوابي الانفعالية والمزاجية، ومقاييس العنف محمد حضر عبد المختار.

1. مقاييس الصحة النفسية لعبد المطلب أمين القربيطي وعبد العزيز السيد الشخص.
2. قائمة كورنيل الجديدة (طبعة 1996) الجزء الخاص بالتوابي الانفعالية والمزاجية.
3. مقاييس العنف محمد حضر عبد المختار.

### الأساليب الإحصائية المستعملة.

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة نتائج الدراسة الأساسية كحساب الترسطات والانحرافات المعيارية، وحساب النسب المئوية، ومقاييس  $\alpha$  لدراسة الفرق بين عيدين مستقلتين، ومعامل الارتباط (بيرسون). بعد تفريغ المقاييس الثلاثة، تم إدخال البيانات في الحاسوب باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS لاستخراج التحليلات الإحصائية المناسبة.

### الفرضيات:

افتُرِضَتْ هذه الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الدرجات الموجبة والسلبية للصحة النفسية ودرجات التطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري. كما افترضت عدم وجود فروق بين الجنسين، سواء من حيث الصحة النفسية، أو التطرف نحو العنف، أو الاختلالات الانفعالية والمزاجية.

### النتائج:

النتائج التي خلصت دراسة الباحث مثبتت في:

- تُسُوَجِّد علاقَة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين درجات الصحة النفسية ودرجات التطرف نحو العنف لدى الشباب المنحرف في الوسط الحضري.
- لا تُسُوَجِّد فروق دالة إحصائياً بين الجنسين على مقاييس الصحة النفسية وقائمة كورنيل للتوابي الانفعالية والمزاجية، بينما تُوجَد فروق بين الجنسين من حيث درجات العنف لصالح الذكور.

### مناقشة النتائج وتفسيرها:

1. تبين النتائج المتوصل إليها أنه تردد علاقة ارتباطية سالبة بين الصحة النفسية والانطرف نحو العنف، لدى الشباب المتحرف في الوسط الحضري. تشير هذه التسليمة إلى أنه كلما انخفضت درجات الصحة النفسية ارتفعت بالضرورة درجات الانطرف نحو العنف، إن وجود هذه العلاقة الارتباطية يرجع بالدرجة الأولى، كما تؤكد نتائج الدراسة الحالية، إلى أن لدى الشباب في الوسط الحضري الكثير من المطالب، يتخلون الحصول عليها، فيضيئون بذلك كثيراً من الفرص التي تتبع لهم النضج الانفعالي والعاطفي والاجتماعي وحتى العقلي، بحكم أن الأغلبية الساحقة بنسبة متربعة تقدر بـ 67.35% يقع مستوى التعليمي بين الابتدائي والمتوسط، وهذا نتيجة لضعف قدراتهم العقلية، التي لم تسمح لهم بعواقب الصدف الدراسي العادي. فهو لا يربدون تحقيق مطاعهم في الحياة دون تحمل المسؤولية والكافح والمعاناة، وغير مستعددين للاستناده من تجارب الفشل. وأن هذا الأمر يحتاج إلى تربية مقدّر قيم على المواجهة وتحمّل المسؤولية.
2. فيما يخص وجود العلاقة الارتباطية المرجحة بين الاضطرابات الانفعالية والمزاجية، والانطرف نحو العنف لدى الشباب المتحرف في الوسط الحضري. تشير هذه التسليمة إلى أنه كلما ارتفعت درجات الاضطرابات الانفعالية والمزاجية ارتفعت بالضرورة درجات الانطرف نحو العنف. تؤكد نتائج الدراسة الحالية، أن متغير سوء الصحة النفسية الذي يتمثل في الاضطرابات الانفعالية والمزاجية بشكل عام، يرتبط سلباً بالليل نحو العنف وارتكاب الجريمة لدى الشباب في الوسط الحضري، أي أن مؤشرات سوء الصحة النفسية التي تكشف وراء الجريمة متعددة ومتشابهة، فالجرائم التي يقوم بها معظم الشباب بحكم طبيعتها تعد تحدياً لكل ما هو عادي، ومصدراً لمجموعة كبيرة من الانفعالات، فهي تثير القلق والخوف والشك والخذلان، وفي الوقت نفسه تحرك في نفسية الشاب مشاعر الزهو والإعجاب وتتأكيد الذات، فالجريمة بذلك تجسد مواقف العنف والتمرد والعدوان، وتثير مشاعر الجرأة والشجاعة.

كما تؤكد الدراسة الحالية أن التغير المترافق بينهم يكمن في عدم قدرتهم على تحقيق النضج الانفعالي والمقدرة على ضبط النفس، وصعوبة تقبلهم للذوق وأوجه القصور التي يعانون منها، فالغضب يوصفه اضطراباً انفعالياً ينتشر بينهم بنسبة متربة مقدارها 62% وهي أعلى نسبة، فهم ينفلون بقوة وبشدة لأسباب الأمور، ويستدلون بسرعة نحو الرفض والتبرد والتمدد، وحين يعجزون عن تدمير ما يستعصي عليهم تدميره، يستجهون نحو أنفسهم ليدمروها بمختلف المدرارات كالأنواع المختلفة والمواد الكحولية.

يتضح من خلال عرض نتائج هذه الدراسة أن هذه الفئة من الشباب في الوسط الحضري غاضبة غضباً شاملاً، غاضبة من الأسرة والمجتمع اللذين تنتهي إليهما. وينحلى هذا الغضب في اعتقادهم وتصرفاتهم، فهم يعتقدون أن واقعهم البيئي والاجتماعي متصلع، تسقط فيه الأحلام والمطامح بسرعة، وأن كل ما حرّهم باطل وزائف يُشعر باليأس عمل الثقة والأمل. حيث تبين النتائج أن الوجود الاجتماعي لهذه الفئة من الشباب يتوزع بين عالمين: الأسرة والأصدقاء، فتنفرد جماعة الأصدقاء بتأثير خاص في حياة الشباب، فهي جماعة المرجعية، فيستمد الشباب منها قيمه وعاداته، وأساليب تصرفاته الشاذة، ومعايير الحكم على الذات والآخرين. تقدم له هذه الجماعة فرصة التفریغ والتفسير الانفعالي. ومن هنا يزداد التوتر مع أعضائها سواء من حيث المظهر والملابس واللغة والسلوك. ويغلب على المناخ السائد فيها روح التمرد والاهتمامات الجنسية والعناد والغضارة، وغالباً ما تدفع هذه الجماعة أفرادها إلى التورط في ارتكاب الكثير من السلوكيات المنحرفة.

فيما ينبع عدم وجود فوق دالة إحصائية بين الذكور والإناث من حيث الصحة النفسية، يرجع بالدرجة الأولى إلى أن كلاً المجموعتين تعيشان نفس المشكلات نفسها، التي يجعل الشاب في حيرة من أمره، تؤدي به إلى المزيد من مشاعر القلق العام، والسرقة، وعدم الاستقرار، والخروف من المجهول. تبين من خلال المواقف المواربة، أنسنة تطبيق أدوات الدراسة، أنه على الرغم مما يوفره الوسط الحضري الذي يتمتع إليه الشباب من الحاجات الخاصة بهم، إلا أن حديثهم لا يخلو من التهميش الذي يلقونه من المجتمع، ورفضهم للنظام الاجتماعي القائم، وترددهم عليه. كما يشعرون باتساع

الفارق بينهم وبين أوليائهم، فهم يرون أنهم أكثر حرية، وأكثر موافكة لنقنيات العصر من أوليائهم. كما يشكك الكثير من الشباب من أن الإمكانيات المادية للأسرة لا تلبي حاجياته الضرورية في البيت، كتوفر غرفة خاصة للنوم، ومكان هادئ للدراسة، أو الملابس التي ترضي ذوقهم... إنهم يصررون دائماً على أن الفقر هو السبب في اخراجهم، واللافت للانتباه في هذه الدراسة أن الغالبية من أفراد العينة ينحدرون من أسر متكاملة بنسبة متوازنة مقدارها 72.5%， إلا أن لعلاقة حزلاء الشباب بأسرهم أبعاداً سلبية، منها ما يرجع إلى تصدع الأسرة وفككها، ومنها ما يرجع إلى قصور إمكاناتها وآخرها أصلاً. أما مستواهم الاقتصادي فيقع ضمن حدود المتوسط بنسبة متوازنة مقدارها 60%， إلا أن نوع الجريمة الأكثر ارتكاباً تتمثل في السرقة بنسبة متوازنة مقدارها 65%. - أما فيما يخص وجود فروق بين الجنسين من حيث التطرف نحو العنف لصالح الذكور، فيرجح إلى البنية الفيزيولوجية التي تتميز بها الذكر عن الأنثى من جهة، وإلى طبيعة المواقف الاجتماعية التي تعيش فيها الإناث، والمسؤوليات التي من المتوقع أن يتحملها من جهة أخرى.

### الدراسة الثانية:

في دراسة حول " مدى تأثير مدى تأثير برنامج التربية الإسلامية على سلوك الطفل في مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني)"<sup>(1)</sup>، انطلقت الباحثة من مجموعة من الأسئلة تتمثل في:

- هل برنامج التربية الإسلامية في السنة السادسة أساسى يلم بشكل واسع بمحال السلوك والآداب العامة؟
- هل للمعلمين والمعلمات اتجاهات إيجابية نحو برنامج التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني)؟

(1) صافية مقدم، مدى تأثير برنامج التربية الإسلامية على سلوك الطفل في مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، منكرة نبيل شعبادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، 2004/2005. رسالة غير منشورة.

- هل هناك فروق بين الجنسين في توظيف قيم وأداب السلوك في حماهم البوئية؟
- هل هناك فروق بين إحاجات المعلمين والأولياء حول توظيف الطفل لقيم وأداب السلوك بين المحيط المدرسي والأسري؟

#### **الهدف من البحث:**

يهدف هذا البحث إلى تسلیط الضوء على الدور الذي يمكن أن يلعبه برنامج التربية الإسلامية في توجيه وترشيد سلوك الطفل ومدى توظيفه للشاعر الخلقي التي يتعلّمها في هذه المادة، فقصد إشعار المربين بأهمية هذه المادة التي لا غنى عنها للطفل خاصة وهم يعذونه ويولهونه لأن يكون رجل الغد الصالح.

#### **أهمية البحث:**

تمثل أهمية البحث حسب الباحثة في:

- إثراء ميدان علم النفس والتربية بمثل هذه البحوث والخروج بنتائج إعرابية يمكن الاعتماد عليها مستقبلاً في تعديل وإصلاح السلوك.
- التوعية بأهمية وضرورة وحاجة الطفل إلى التربية الرجدانية والتربية الإسلامية بالخصوص لأنها المنتج السليم الذي يجعل الطفل شياً حياة متوازنة ومستقرة، فما من شيء حثنا عليه ديننا الحنيف وأرشدتنا إليه تعالىه إلا وكان في خدمة وصالح الفرد دنياً وآخرة.
- لفت انتباه الآباء والمربين بضرورة وأهمية التربية الإسلامية بمختلف مجالاتها في توجيه وترشيد سلوك الطفل وتنشئته على معايير دينية وخلقية تكون نبراساً في حياته وعامل اتزان في شخصيته.
- إنعاش المشاعر الإنسانية التي حثنا عليها الدين الإسلامي في نفس وسلوك الأطفال قصد تأهيلهم لأن يكون النجاح مصير ممارساتهم.
- التربية الإسلامية تحمل مسؤولية وتحفيزات عظيمة يمكن أن تلعب دوراً هاماً في تربية الطفل سلوكياً وانتزاع السلبيات التي يكون قد ثنا عليها في أسرته أو محبيه الذي يعيش فيه.

- المرحلة الابتدائية هي مرحلة دخول الطفل إلى المدرسة ولهذه المرحلة أهمية خاصة في حياة الطفل، ذلك لأنها في هذه المرحلة تتوضع البنور الأولى لنمو شخصية الطفل في مختلف جوانب النمو العقلية والاجتماعية والت نفسية والأخلاقية والجمالية ويتكون الإطار العام لشخصيته.

#### **الفرضيات:**

##### **- الفرضية العامة:**

لبرنامج التربية الإسلامية تأثير إيجابي على سلوك الطفل اليومي خلال مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني).

##### **- الفرضيات الجزئية:**

- يلم ببرنامج التربية الإسلامية للسنة السادسة أساسياً بشكل واسع مجال السلوك والأداب العامة مقارنة مع المجالات الأخرى.  
 - اتجاهات المعلمين والمعلمات الإيجابية اتجاه برنامج التربية الإسلامية تعكس تأثيرها الإيجابي على سلوك الطفل.

- تزداد فروق بين الجنسين في تنظيف قيم وأداب السلوك في حياثم اليومية.  
 - تزداد فروق بين إيجابيات المعلمين والأولياء حول تنظيف الطفل لقيم وأداب السلوك في المحيط المدرسي والأسرى.

#### **حدود الدراسة:**

اقتصر البحث على التربية الإسلامية في المدرسة الأساسية (الطور الأول والثاني) كنموروج لمعرفة فعاليتها على سلوك الطفل اليومي.

#### **المنهج:**

استعننت الباحثة بالمنهج الوصفي.

#### **أدوات البحث:**

استعملت الباحثة تقنية الاستبيان وتقنية تحليل المحتوى.

وحدات تحليل المحتوى المعتمدة من طرف الباحثة:  
هناك ثلاثة وحدات أساسية هي: وحدة التسجيل، ووحدة السباق، ووحدة  
التصنيف.

#### اختيار العينة:

يشمل كتاب مناهج التعليم الأساسي للتربية الإسلامية للطور الثاني الصادر  
عن وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي باعتباره (أي منهاج التعليم  
الأساسي) المرجع الأساسي الذي يعتمد عليه المعلم في تقديم الدروس.

اعتبرت الباحثة أن عنوان كل درس يمثل وحدة تسجيل بالنسبة للمجال  
الذى ينتمى إليه، وتم بذلك تصنیف كل الدروس إلى مجالاً ثم وبعدها تكرار  
عدد الدروس في كل مجال وحساب النسب المئوية، وبعد الحصول على نتائج  
كمية لكل مجال قامت الباحثة بتحليل كياني حيث حاولنا إعطاء النتائج تفصيلاً  
وتفصيراً وأوضحاً.

#### نتيجة الاستبيان:

اعتمدت الباحثة على الأسئلة المغلقة على طريقة ليكرت.

- احسترى الاستبيان الموجه تلاميذ السنة السادسة أساسى على معلومات عامة  
كالجنس، والسن والحضور إلى المدرسة والحالة الاجتماعية للوالدين وعدد أفراد  
العائلة ونوع السكن بالإضافة إلى 17 سؤالاً.

- والاستبيان الموجه لمعلمى وأولياء تلاميذ السنة السادسة أساسى احتوى على  
معلومات عامة كالصفة والجنس، والمohl العلمي وسنوات الخبرة في التدريس  
إضافة إلى 7 أسئلة يندرج تحت كل سؤال عنصرين.

- والاستبيان الموجه لمعلمى ومعلمات تلاميذ السنة السادسة أساسى فيما يخص  
قياس اتجاهاتهم نحو برنامج التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي  
(الطور الأول والثانى) يحتوى على معلومات عامة شملت الجنس، العمر،  
عدد التلاميذ، المohl العلمي، سنوات الخبرة في التدريس ويعتني على 16  
سؤالاً.

مِدَانُ الْبَحْثِ:

إجراء المحادي بولاية بورماداس نظراً للتسهيلات المتوفرة والتي قدمت للباحثة من طرف مفتشي الطور الأول والثاني من التعليم الأساسي والمعلمين والمعلمات ومساعديهم في تطبيق الاستبيانات، وتم ذلك في مدارس مختلفة من:

المقاطعة الأولى برج منايل وتضم 20 مدرسة.

المقاطعة الثالثة برج منايل وتضم 16 مدرسة.

المقاطعة الأولى الناصرية وتضم 16 مدرسة.

عينة البحث:

لقد وقع اختيار الباحثة على أنماط السنة السادسة من التعليم الأساسي، نظراً لما تتميز به هذه النشأة من القدرة على التمييز والاختيار، ولكون التلميذ في السنة السادسة أساساً تلقى برنامج التربية الإسلامية وهو ملم بكل المواضيع ابتداءً من السنة الأولى أساساً إلى غاية السنة السادسة أساساً.

- بلغت عينة البحث بالنسبة للطلاب 200 (منهم 100 ذكور و100 إناث).
  - بلغت عينة البحث بالنسبة للمعلمين والأولياء 100 (منهم 50 معلمين و50 ولباً).
  - أما فيما يخص عينة البحث في الاستبيان الخاص بمعرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو برنامج التربية الإسلامية ف تكونت هي الأخرى من 50 فرد. وقد تم اختيار أفراد العينة من مدارس مختلفة من ولاية بومرداس.

## **خلاصة عامة حول نتائج الدراسة:**

كشفت نتائج البحث عن الآتي:

- قبول الفرضية الأولى التي تنص على أن برنامج التربية الإسلامية يلم بشكل واسع بمحال السلوك والأداب العامة مقارنة مع المجالات الأخرى.
  - قبول الفرضية الثانية التي تنص على أن اتجاهات المعلمين والمعلمات الإيجابية نحو برنامج التربية الإسلامية تعكس تأثيرها الإيجابي على سلوك الطفل.

- قبول الفرضية الثالثة التي تنص على وجود فروق بين الجنسين في توظيف قيم وأداب السلوك بحيث سجلت الفروق لصالح الإناث أي أنهن أكثر توظيفاً لقيم وأداب السلوك في الحياة اليومية.
- قبول الفرضية الرابعة التي تنص على وجود فروق حول توظيف الطفل لقيم وأداب السلوك في المحيط المدرسي والأسرى حسب إنجابات المعلمين والأولئك بحيث سجلت الفروق لصالح إنجابات المعلمين، أي توظيف الطفل لتلك القيم والأداب تكون في المحيط المدرسي أكثر منه في المحيط الأسري.
- من خلال الدراسة الميدانية توصلت الباحثة إلى أن برنامج التربية الإسلامية يلم بشكل واسع بمحال السلوك والأداب العامة مقارنة مع الحالات الأخرى، إضافة إلى أن إنجابات المعلمين والمعلمات الإيجابية نحو برنامج التربية الإسلامية تعكس تأثيرها الإيجابي على سلوك الطفل.
- إضافة إلى أن توظيف الطفل لقيم وأداب السلوك في حياته اليومية يختلف باختلاف الجنس أي أن الإناث هن أكثر توظيفاً لقيم وأداب السلوك، وفيما يتعلق بالفروق بين إنجابات المعلمين والأولئك حول توظيف الطفل لقيم وأداب السلوك في المحيط المدرسي والأسرى فقد جاءت لصالح إنجابات المعلمين أي أن توظيف الطفل لتلك القيم والأداب تكون أكثر في المحيط المدرسي.

#### **توصيات البحث:**

- تدعيم العلاقات الإنسانية وخاصة الوالدين والأقارب والجيران.
- تأكيد أساليب التفاعل الاجتماعي وهي التحية واحترام الغير والتعاون وضرورة اختيار المختلقة كما تعلم المدرسة على تنمية روح التزاور بين أسر التلاميذ وأعضاء هيئة التدريس وخاصة في الأعياد والمناسبات.

## ثانياً: الدراسات العربية

### الدراسة الأولى:

في دراسته حول الأنماط الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف (دراسة تحليلية للمجتمع السعودي) للدكتور عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، قام الباحث بدراسة نظرية - مكتبة حول الظاهرة. ولقد طرح الباحث مجموعة من الأسئلة تضمنت دراسته مثلت في:

1. هل يمكن توظيف نظريات السلوك الإجرامي لفهم أسباب الإرهاب والعنف والتطرف؟
2. ما هي ابرز الأسباب الاجتماعية التي أدت إلى بروز ظاهرة الإرهاب والعنف والتطرف؟
3. هل يمكن توظيف نظريات الوقاية من الجريمة لفهم العلاقة التكاملية بين مؤسسات المجتمع المختلفة لمقاومة الإرهاب والعنف والتطرف؟
4. كيف يمكن تفعيل الأساق المختلفة لاحداث منظومة أمنية متكاملة؟<sup>(١)</sup>  
ولقد هدفت دراسته إلى:

  1. توظيف نظريات السلوك الإجرامي لتفسير أسباب الإرهاب والعنف والتطرف.
  2. دراسة الأسباب الاجتماعية لبروز ظاهرة الإرهاب والعنف والتطرف، والمداخل النظرية المختلفة لتفسير السلوك الإجرامي.
  3. توظيف نظريات الوقاية من الجريمة لترسيخ العلاقة التكاملية بين المؤسسات الاجتماعية والمؤسسات الأمنية.

(١) د. عبد الله بن عبد العزيز اليوسف: الأنماط الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف (دراسة تحليلية للمجتمع السعودي)، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية 2006، ص 11.

4. توضيح دور الأنساق الاجتماعية في مقاومة الإرهاب والعنف والتطرف.  
لنجاز دراسته اعتمد الباحث على منهج الدراسة المكتبية التي تعتمد على الرصد المكتبي المرتبط بالدراسة. ولقد خلص الباحث إلى تعدد مجموعة من العوامل المؤدية إلى انتشار الظاهرة ثالت في:

**أولاً - العوامل الاجتماعية والتربوية، وقد قسمها إلى:**

1. انفتاح المجتمع وانتشار البطالة مع غياب القيم.
2. تأخر سن الزواج.
3. عدم وجود مجالات مناسبة لامتصاص طاقات الشباب.
4. الهجرة من الريف إلى المدينة وانتشار الأحياء العشوائية الفقيرة.
5. أزمة التعليم ومؤسساته<sup>(1)</sup>.

**ثانياً - العوامل السياسية والاقتصادية:**

1. الاعتماد على أساليب الحل الأمني فقط.
2. الوصول بصاحب الفكر الخاطئ إلى حافة اليأس.
3. غياب العدالة الاجتماعية.
4. الظروف السياسية.
5. تضييق دائرة الشورى والديمقراطية أو انعدامها<sup>(2)</sup>.

ولقد استخلص الباحث من دراسته إلى حصر العوامل المؤدية إلى تشكيل الفكر المتطرف من وجهة نظره إلى:

1. أن أصحاب الأفكار المنطرفة لديهم رغبة جامحة في إقصاء الآخر، فهم الوحيدون القادرون - حسب رؤيتهم - على فهم الحقائق والأمور.
2. أن أصحاب الأفكار المنطرفة لديهم أحاديد في النظر، فالحقائق لديهم ليس لها إلا وجه واحد وطريق الحياة ليس له إلا مسار واحد في رؤيتهم.

(1) المرجع السابق نفسه ص من (89 - 92).

(2) المرجع السابق نفسه ص من (92 - 97).

3. أن أصحاب الفكر المترافق يحملون توجهات عقدية وفكيرية توّكّد ما لديهم من قناعات ولا يرغبون في التنازل عنها كما ألمّ غير مستعدّين للتخلّي عنها أو مناقشة الآخرين فيها.

ويعتقد الباحث أن السلوك المترافق من الممكن أن يتحول إلى سلوك تدميري عند توافر مقومات السلوك العنيف، ويعدد الباحث مقومات في خمسة نقاط رئيسية تشنّ في<sup>(1)</sup>:

1. إيداعيوجة فكرية تبرر أثمار السلوك التدميري المخالف لأعراف المجتمع.
2. قابلية لإلقاء تحذيل الأفكار وتنفيتها على أرض الواقع.
3. الفرصة الساخنة لتحويل المشاعر السالبة إلى أثمار ملوكية على أرض الواقع.

أما فيما يخص الأساق الاجتماعية التي تلعب دوراً في مواجهة الفكر المترافق فيعدّها الباحث في:

#### أولاً - النفق الديني:

يرى الباحث أن هذا النفق يمكنه أن يلعب دوراً مهماً في محاربة التطرف من خلال:

1. تأصيل القيم الاجتماعية النابعة من الشريعة الإسلامية، وإبراز أهمية التكامل الاجتماعي الذي يفرضه الإسلام لضمان أمن الفرد والمجتمع.
2. تقوية الأدوار الإيجابية للشّرطة الدينية خاصة في ضبط الوسائل الشخصية الناتجة المزدادة للخروج أو ارتكاب الجرائم.
3. تقوية الجانب الديني في نفوس الناس بما يتلقونه من وعظ وإرشاد وتوجيه.
4. ... نشر الوعي الديني بين جميع أفراد المجتمع، الأمر الذي يقرب الناس من ربّهم، ويخيب إليهم الالتزام بأحكامه عن فهم وإيمان فقيبهم ذلك شر الأشواف<sup>(2)</sup>.

(1) ص 98 - 99.

(2) ص 107.

### ثانياً: النسق الأسري:

ويحدد الباحث أدواراً لهذا النسق في الوقاية من الجريمة من خلال:

1. التنشئة الدينية.
2. التنشئة الاجتماعية.
3. التنشئة الأخلاقية.
4. التنشئة الثقافية<sup>(٤)</sup>.

يرى الباحث أنه بالإمكان التدخل في النسق الأسري لتحقيق أهداف مهنية الفكر المنطرف عن طريق:

#### ١ - الطالب:

يرى الباحث أن تفعيل الدور الرقائي للمدرسة في مقاومة السلوك المنطرف يجب أن يقوم على أساس تعويد الطالب على التعليم المخواري القائم على التفكير والإبداع.

#### ٢ - الأستاذ:

يرى الباحث انه من الضروري انتقاء الأساتذة الذين يقومون بالتدريس بكل دقة وحذر بحيث يتصرفون بالفطنة والذكاء والقدرة على إيصال المعلومة الصحيحة للطالب بالإضافة إلى المقدرة الشخصية التي تمكّنهم من استيعاب المتغيرات الحضارية التي يعيشونها وعكسها في المناهج الدراسية بشكل مشوّق.

#### ٣ - بيئة المدرسة:

يعتقد الباحث أن توفير بيئة تعليمية جديدة تحقق أهداف مهنية والوقاية من المنطرف، يعتمد وجود مجموعة من العناصر الأساسية التي تحفز على التعلم:  
- وجود وسائل متعددة للتعليم من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر وغيرها.  
- وجود مكتبة متخصصة تحفز على البحث وتشجع على الدراسة بتوافر فيها جميع المراجع ووسائل التكنولوجيا المتقدمة من الانترنت وغيرها.

3. أن أصحاب الفكر المنطرف يحملون توجهات عقدية وفكريّة توّكّد ما لديهم من قناعات ولا يرغبون في التنازل عنها كما ألمّ غير مستعدّين للتخلي عنها أو مناقشة الآخرين فيها.

ويعتقد الباحث أن السلوك المنحرف من الممكن أن يتحول إلى سلوك تدميري عند توافق مقومات السلوك العنيف، ويعدد الباحث مقوماً في حمّة نقاط رئيسية تتمثل في<sup>(1)</sup>:

1. إيديولوجية فكرية تبرر أنماط السلوك التدميري المحالف لأعراف المجتمع.
2. قابلية للإيماء لنقل الأفكار وتنفيذها على أرض الواقع.
3. الفرصة الساخنة لتحويل المشاعر السالبة إلى أنماط سلوكيّة على أرض الواقع.

أما فيما يخص الأساق الاجتماعية التي تلعب دوراً في مواجهة الفكر المنطرف فيعدّدها الباحث في:

#### أولاً - النسق الديني:

يرى الباحث أن هذا النسق يمكنه أن يلعب دوراً مهماً في محاربة التطرف من خلال:

1. تأصيل القيم الاجتماعية النابعة من الشريعة الإسلامية، وإبراز أهمية التكامل الاجتماعي الذي يفرضه الإسلام لضمان أمن الفرد والمجتمع.
2. تقوية الأدوار الإيجابية للتشريع الديني خاصة في ضبط الوسائل الشخصية الذاتية المؤدية للجنوح أو ارتكاب الجرائم.
3. تقوية الجانب الديني في نفوس الناس بما يتلقونه من وعظ وإرشاد وتوجيه.
4. ... نشر الوعي الديني بين جميع أفراد المجتمع، الأمر الذي يقرب الناس من دينهم، ويجعلهم الالتزام بأحكامه عن فهم وإيمان فيقيهم ذلك شر الانحراف<sup>(2)</sup>.

(1) من من 98 - 99.

(2) من 107.

### ثانياً: النسق الأسري:

ويحدد الباحث أدواراً لهذا النسق في الوقاية من الجريمة من خلال:

1. التنشئة الدينية.
2. التنشئة الاجتماعية.
3. التنشئة الأخلاقية.
4. التنشئة الثقافية<sup>(١)</sup>.

يسرى الباحث أنه بالإمكان التدخل في النسق الأسري لتحقيق أهداف مماربة الفكر المنطرف عن طريق:

#### ١ - الطالب:

يسرى الباحث أن تفعيل الدور الرقائي للمدرسة في مقاومة السلوك المنطرف يجب أن يقوم على أساس تعويد الطلاب على التعليم المعايير القائم على التفكير والإبداع.

#### ٢ - الأستاذ:

يسرى الباحث انه من الضروري انتقاء الأساتذة الذين يقومون بالتدريس بكل دقة وحذر بحيث يتصفون بالفطنة والذكاء والقدرة على إيصال المعلومة الصحيحة للطلاب بالإضافة إلى المقدرة الشخصية التي تمكّهم من استيعاب التغيرات الحضارية التي يعيشونها وعكسها في المناهج الدراسية بشكل مشوق.

#### ٣ - بيئة المدرسة:

يعتقد الباحث أن توفير بيئة تعليمية جديدة تحقق أهداف مماربة والوقاية من التطرف، يحتم وجود مجموعة من العناصر الأساسية التي تحفز على التعلم:  
- وجود وسائل متعددة للتعليم من خلال استخدام أجهزة الكمبيوتر وغيرها.  
- وجود مكتبة متخصصة تحفز على البحث وتشجع على الدراسة يتوافر فيها جميع المراجع ووسائل التكنولوجيا المتقدمة من الانترنت وغيرها.

- القاعات الدراسية: يجب أن تكون جيدة التهوية ومرتبة وتتوحد فيها الإمكانيات الضرورية للعملية التعليمية من وسائل تعليمية وخلافها.
- إعطاء الفرصة للطلاب للمناقشة والحوار والإبداع والاختلاف، فالإبداع ينمو في أجواء الحوار ويموت في مهده في أجواء الدكتاتورية الصارمة.

#### ٤- المناهج الدراسية:

يعتقد الباحث أنه يجب أن تتوفر مجموعة من الشروط في البرامج الدراسية يحددها في:

- ضرورة وضع خطة استراتيجية للمنهج الدراسي بالتنسيق مع استراتيجية التنمية الشاملة للدولة بحيث تتلهم استراتيجية المنهج أهدافها من استراتيجية التنمية الشاملة للدولة، ويقصد بذلك أن تكون الأهداف التربوية منشقة من حاجات المجتمع المتغيرة.

- يجب أن يكون هناك تناقض بين مفردات المنهج وعدد الساعات المقررة على الطالب أسبوعياً، حيث إن الإطالة في بعض المناهج قد تسبب للطالب الملل والعزوف عن العملية التعليمية كلها.

- يجب صياغة المناهج الدراسية بعقلية مفتوحة تساعد الأستاذ على طرح الكثير من المواضيع حسب المتغيرات والبعد قدر الإمكان عن القوالب الجاهزة.

- يجب أن تكون المناهج التعليمية قابلة للتعديل حسب متغيرات العصر وألا تكون قوالب جامدة لا يمكن تغييرها أو المساس بها، فالمنهج الدراسية يجب أن تكون لديها مقدرة على مسيرة الواقع الاجتماعي وتقدم حلول عملية لمشكلاته.

- يجب أن تحذف المواد الدراسية في بعدها إلى تعميق مفهوم الولاء الوطني لدى جميع أفراد المجتمع. ويزو الدور المهم الذي يجب أن تلعبه المدرسة في تأكيد أهمية عملية التربية الوطنية، حيث إن الأمان يتحقق فقط عندما يشعر الجميع مسؤوليتهم نحو الوطن.

#### ٥- النسق الاقتصادي<sup>(١)</sup>.

---

<sup>(١)</sup> ص ص 149 - 154.

### الدراسة الثانية:

في دراسة بعنوان العنف النفطي "الإساءة اللغوية" تجاه الأطفال من قبل الوالد وعلاقته ببعض التغيرات المتعلقة بالأسرة (دراسة وصفية)، قامت الباحثة لسونة عبد الله دنان<sup>(1)</sup> بدراسة ميدانية هدفت إلى التعرف إلى بعض التغيرات التي يعتقد أنها ترتبط بالإساءة اللغوية للطفل، وبالتالي عاوله السيطرة عليها والحد من أثرها حتى ينشأ الأطفال في بيئة أقرب ما يمكن إلى السواء وبالتالي حق يتمتعوا بأكبر قدر من الصحة النفسية.

وقد استخدمت الباحثة المتوجه الوصفي، أما البحث فقد كان عبارة عن استبيان مؤلف من 12 سؤالاً يجيب عليها المفحوس بنعم أو لا وقد أعطيت للإجابة نعم نقطة واحدة بينما لم تعط الإجابة لا نوبة نقطة، وتقسم هذه الأسئلة إلى زمرةتين 6 منها لقياس شدة تأثير الطفل بالإساءة اللغوية الموجهة نحوه، و6 الأخرى تعكس إحساسه بمدى تكرار الإساءة من قبل الوالد. وتم حساب النتائج عن طريق حساب النسب المئوية.

### عينة البحث:

تم تطبيق على عينة مولفه من 20 طالباً من صف الأول الإعدادي وعينة مولفه من 20 طالبة من الصف الأول إعدادي.  
فيما يخص فروض البحث فقد تمثلت في:

1. هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الأطفال الذكور والإإناث من حيث التأثير بالإساءة اللغوية من قبل الوالد.
2. هناك علاقة إحصائية بين المستوى التعليمي للوالد وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللغوية من قبله (بالنسبة للذكور).

(1) لسونة عبد الله دنان: العنف النفطي "الإساءة اللغوية" تجاه الأطفال من قبل الوالد، وعلاقتها ببعض المتغيرات المتعلقة بالأسرة - دراسة وصفية - ورد في موقع الانترنت، فحص في <http://www.nesasy.com/childhood/2005/childhood-111100406.html>

3. هناك علاقة إحصائية بين المستوى التعليمي للوالد وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للإناث).
4. هناك علاقة إحصائية بين مستوى دخل الأسرة وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للذكور).
5. هناك علاقة إحصائية بين مستوى دخل الأسرة وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله (بالنسبة للإناث).
- فما يخص متغيرات البحث فقد عينتها الباحثة في:

**جنس الطفل:**

1. أنثى، ذكر.
2. التأثير العام: مقارنة بين الجنسين من حيث التأثير العام بالإساءة اللفظية.
3. المستوى التعليمي للأب: 1. أمي، 2. دون الشهادة الثانوية، 3. يحمل شهادة ثانوية فما فوق.
4. مستوى دخل الأسرة: 1. قليل، 2. متوسط، 3. جيد.
5. تكرار الإساءة اللفظية: تعدد المرات التي يسيء فيها الوالد لطفله إساءة لفظية.

**أداة البحث:**

تمثلت في استبيان مولف من 12 سؤالاً يجيب عليها المفحوص بنعم أو لا وقد أعطيت للإجابة نعم نقطة واحدة بينما لم تعط الإجابة لا أية نقطة، وتقسم هذه الأسئلة إلى زمرةتين 6 منها لقياس شدة تأثير الطفل بالإساءة اللفظية الموجهة نحوه وهي (1، 3، 5، 7، 9، 11). و6 الأخرى تعكس إحساسه ب مدى تكرار الإساءة من قبل الوالد. وتم حساب النتائج عن طريق حساب النسب المئوية.

**الإطار العلمي نتائج البحث:****الإجابة على الفرضيات ومناقشتها:**

1. الفرضية الأولى: هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين الأطفال الذكور والإناث من حيث التأثير بالإساءة اللفظية من قبل الوالد. أجاب الطلاب الذكور عن أسئلة

التأثير جسيمها وكان مجموع الإجابات نعم = 52. بمقارنة النسبتين بالنسبة المعيارية وجدت الباحثة أن الإناث يتأثرن بالإساءة اللغظية أكثر من الذكور.

وقد فسرت ذلك بأن النتيجة كانت متوقعة إن طبيعة الأنثى وحساسيتها تجعلها تتأثر بالإساءة اللغظية أكثر من الذكر.

2. الفرضية الثانية: هناك علاقة إحصائية بين المستوى التعليمي للوالد وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللغظية من قبله (بالنسبة للذكور) كان جميع أفراد العينة التي طبق عليهم الاختبار ذوي آباء مستوى تعليم فوق الشهادة الثانوية. أحاب جميع أفراد العينة عن الأسئلة وكان عدد الإجابات نعم = 83.

وقدمت الباحثة تفسيراً لذلك باعتبار أن 69,16% من الناشئين الذكور يتعرضون للإساءة اللغظية من قبل والدهم ذي التحصيل العلمي المرتفع " فوق الشهادة الثانوية "، هذه النتيجة لم تكن متوقعة إذ يفترض أن ينخفض استخدام الوالد للإساءة اللغظية كلما ارتفع مستوى التعليم وتزرت هذه النتيجة إلى أمررين الأول **الضعف** الذي يواجهها الوالد في تأمين سبل المعيشة مهما كان مستوى التعليمي مما يجعله متورطاً في تعامله مع أفراد أسرته، الثاني هو عدم صدق العينة بسبب صغرها.

3. الفرضية الثالثة: هناك علاقة إحصائية بين المستوى التعليمي للوالد وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللغظية من قبله (بالنسبة للإناث) كان جميع أفراد العينة التي طبق عليهم الاختبار ذوي آباء مستوى تعليم فوق الشهادة الثانوية. أحاب جميع أفراد العينة عن الأسئلة وكان عدد الإجابات نعم = 72 ونفس ذلك - حسب الباحثة -: إن 60% من الناشئات الإناث يتعرضن للإساءة اللغظية من قبل والدهم ذي التحصيل العلمي " فوق الشهادة الثانوية "، هذه النتيجة لم تكن متوقعة إذ يفترض أن ينخفض استخدام الوالد للإساءة اللغظية كلما ارتفع مستوى التعليم وذلك للسبعين الواردین في التفسير 1.

نفسيр الفرضيتين 2 و3: يتعرض الذكور أكثر من الإناث للإساءة اللغظية، والت نتيجة كانت متوقعة وذلك لأن الذكر في المجتمعات عموماً يعامل بقسوة أكبر من الأنثى.

4. الفرضية الرابعة: هناك علاقة إحصائية بين مستوى دخل الأسرة وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللغظية من قبله (بالنسبة للذكور) تراوح دخل العينة من الذكور التي طبق عليهم الاختبار بين (14 جيد) و(8 وسط) كان عدد الإجابات نعم بين ذوي الدخل الجيد - 67 أي بنسبة 90.47% وكان عدد الإجابات نعم بين ذوي الدخل المتوسط - 28 وبلغت نسبتها .%77.77

التفسير: لم تكن هذه النتيجة متوقعة إذ يفترض أن ترتفع النسبة المئوية لتكرار تعرض الناشئ للإساءة اللغظية عند الأسر ذات الدخل المتوسط مقارنة بالأسر ذات الدخل الجيد، وذلك لافرض أن الدخل الجيد يوفر راحة للأب ويخفف من أعبائه وبالتالي يخفف من تعامله القاسي مع أفراد أسرته. تعزى هذه النتيجة لعدم صدق العينة بسبب صغرها.

5. الفرضية الخامسة: هناك علاقة إحصائية بين مستوى دخل الأسرة وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللغظية من قبله (بالنسبة للإناث) كان جميع أفراد العينة التي طبق عليهم الاختبار ذوي آباء مستوى دخل جيد أجاب جميع أفراد العينة عن الأسئلة وكان عدد الإجابات نعم - 72 بنسبة 60%.

التفسير: 60% من الناشئات يتعرضن للإساءة اللغظية في أسر ذات مستوى دخل جيد، هذه النسبة تعد مرتفعة ولم تكن متوقعة حيث يفترض أن تكون نسبة تعرض الناشئات للإساءة اللغظية في الأسر ذات الدخل الجيد منخفضة. نفسير الفرضيتين 4 و5: 90.47% من الذكور الناشئين يتكرر تعرضهم للإساءة اللغظية مقابل 60% من الإناث يتكرر تعرضهن لها في أسر ذات مستوى دخل جيد، كانت هذه النتيجة متوقعة حيث يشيع في المجتمع تعرض الذكور للقسوة أكثر من الإناث.

### الدراسة الثالثة:

في دراسة حول العنف على الأطفال في المدارس، نحو آلية لإلغاء العقاب المدرسي، قامت ماجدة الجبيلي<sup>(1)</sup> بدراسة ميدانية حول العنف المدرسي واقعه، أثاره ودور العامل الصحي الاجتماعي وهي دراسة ميدانية أجريت في المدارس الابتدائية الرسمية والخاصة في ضاحية بيروت الجنوبية 2001 - 2002. ولقد مدفت الدراسة إلى:

- معرفة صورة المدرسة في ذهن التلميذ.
- معرفة أنواع الحالات التي يسببها عقاب التلاميذ.
- معرفة أنواع العقوبات التي تمارس فعلاً على بعض التلاميذ.
- معرفة مدى استخدام العقوبات كرسيلة لتقويم سلوك التلميذ وزيادة تحفيزه العلمي.
- معرفة شعور التلاميذ إزاء العقوبات.
- معرفة الأهل من العقيبات الجسدية المدرسية.
- الكشف عن انتهاكات حقوق الطفل داخل أهم المؤسسات التربوية والتي هي المدرسة.

منهجية العمل، استخدمت الباحثة النهج الوصفي الاستقصائي التحليلي حيث ترى أنه يظهر تواجد العقاب كما "ونوعاً" كما استخدمت النهج الإجرائي العملي من حيث أنه يبين التغيير عن طريق الرسم عن الموضع المعنى دراسته.

### النتائج المتتبعة:

- العينة، تمثلت العينة في:
- عينة المدارس: 16 مدرسة.
  - عينة التلاميذ: 184 تلميذاً.

(1) ماجدة الجبيلي: العنف على الأطفال في المدارس، نحو آلية لإلغاء العقاب المدرسي ندوة وطنية متخصصة حول العنف على الأطفال في المدارس، 3 ديسمبر 2005.

- عينة المدرسين: 71 مدرسا.

- عينة المدرباء: 16 مدربا.

#### **أدوات البحث:**

الاستماراة: وطبقت على:

- التلاميذ.

- المدرسين.

- المدرباء.

الرسم التعبيري والذي طبق على:

- التلاميذ.

- الملاحظة والتي طبقة على:

- صعيد الإمكانيات المادية للمدرسة

- صعيد العلاقات الإنسانية

#### **نتائج الدراسة:**

قسمت الباحثة النتائج إلى المعاور التالية:

1. تعرض التلاميذ للعقاب.

2. أنواع العقاب.

3. أسباب العقاب.

4. أثر العقاب في تقويم سلوك التلميذ.

5. أثر العقاب على نفسية التلميذ.

6. موقف الأهل من العقاب.

#### **أولاً: تعرض التلاميذ للعقاب:**

- وجدت الدراسة أن 54.4% من التلاميذ تعرضوا للعقاب البدني.

- 16% من التلاميذ تعرضوا للعقاب البدني أكثر من 10 مرات.

- 95% من التلاميذ تعرضوا للعقاب البدني أكثر من 10 مرات.

- 63.2% من المدرسين أكدوا معاقبهم للاميذهم.
- 72.5% من المدراء أكدوا معاقبة المدرسين لللاميذ.
- 64.4% من المدراء أكدوا معاقبهم لللاميذ.

**ثانياً: أنواع العقاب:**

- الركوع على اللوح.
- الضرب بالمسطرة.
- إرساله عند الناظر.
- الوقوف خارج الصف.
- الصراخ.
- الثناء أمام الرفاق.
- توجيه الاتهامات.
- شد الأذن.
- الصفع على الوجه.
- الصفع على الرقبة.
- شد الشعر.

ومن الملفت أن بعض التلاميذ عمدوا إلى ذكر أنواع عقوبات غير مذكورة في الاستمارة ومنها:

- الركل بالرجل.
- الركوع على البحص.
- لبط البطن.
- الضرب على الرأس.
- المشي "بطأ".

**أسباب العقاب:**

- عدم القيام بالواجبات المدرسية.

- الكلام البذيء.
- الضحك من دون سب.
- نسيان الكتب والدفاتر.
- ضرب الرفاق.
- الكلام في الصف.

#### **أثر العقاب في تقويم سلوك التلميذ:**

أكمل 32% من المدرسين و68.5% من المدراء أثر العقاب في تقويم سلوك التلميذ وزيادة تحصيله العلمي، ولكن 81% من المدراء و49% من المدرسين يرون أن التلميذ عاد لنفس التصرف حتى بعد معاقبته.

#### **أثر العقاب على نفسية التلميذ:**

- الخوف.
- الغضب.
- البكاء.
- الخجل.
- إتلاف الأدوات المدرسية بنسبة 63.4%.
- مشاكلة المدرسين بنسبة 40.2%.

#### **موقف الأهل من العقاب:**

- إن معظم التلاميذ لا يخرون أهاليهم في حال معاقبتهم، إلا إذا كان العقاب مؤذياً.
- إن الحد الأقصى لردود فعل الأهل تجاه العقوبات المدرسية هو الحيء إلى المدرسة والاستفسار عن السبب.
- من المفترض وجود عدد من الأهل وبنسبة مرتفعة 44% يعطون المعلم الصالحيات الكاملة لتأديب ولدهم وتشجيعهم على عقابه.

**النتائج العامة للدراسة:**

- بأن تلاميذ صف الخامس الابتدائي في مدارس ضاحية بيروت الجنوبي يتعرضون لأنواع مختلفة من العقوبات المعنوية والبدنية من قبل كل من المدرس والناشر والمدير في المدرسة، بالرغم من الاتفاقيات التي وقعت عليها لبنان في هذا الإطار.
- أن العقاب لا يشكل عاملًا حقيقيًّا في تقويم سلوك التلميذ وزيادة تحصيله العلمي.
- أن للعقوبات البدنية والمعنوية العديد من الآثار السلبية التي تؤثر على سلوك الطفل وغلوه النفسي والاجتماعي.
- أن العقاب يمارس في كافة أنواع المدارس، وبغض النظر عن مستواها الاقتصادي ولكن بنسب متفاوتة.

**الدراسة الرابعة:**

في دراسة حول مدى تأثير العنف الأسري على السلوك الاجرامي لطلاب المرحلة المتوسطة بعكة المكرمة<sup>(1)</sup> حاول الباحث أن يعرف على مدى تأثير العنف الأسري الذي يصدر من أفراد الأسرة تجاه بعضهم البعض على السلوك الاجرامي الذي يكتسبه الأبناء. وذلك بهدف الوقوف على طبيعة ذلك التأثير ورصد أبعاده وأثره<sup>(2)</sup>.

لقد حدد الباحث مجموعة من الأهداف لدراسة تتمثل في:

1. التعرف على أنماط العنف الأسري الذي تتعرض له طلاب المرحلة المتوسطة (البدني - النفسي - الإهالي).
2. معرفة آثار العنف الأسري على السلوك الاجرامي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

(1) محمد بن مسفر القرني، مدى تأثير العنف الأسري على السلوك الاجرامي لطلاب المرحلة المتوسطة بعكة المكرمة، مجلة جامعة لم لقرى للعلوم التربوية والإنسانية والاجتماعية، عدد خاص بمناسبة اختيار مكة المكرمة عاصمة للثقافة الإسلامية لعام 1426/2005م.

(2) المرجع السابق نفسه، ص 15.

3. إيجاد العلاقة بين أنواع العنف الأسري والسلوك الاغرافي للطلابات.
4. إمكانية تقديم نموذج تنبؤي يمكن من خلاله التنبؤ بمعرفة السلوك الاغرافي من خلال أنواع العنف الأسري<sup>(١)</sup>.

#### **فرضية الدراسة:**

انطلق الباحث من فرضية صاغها كالتالي:

كلما زاد التعرض للعنف داخل الأسرة بأنواعه، سواء الذي يقع مباشرة على الأبناء أو المشاهد، كلما زادت احتمالية ظهور السلوك الاغرافي لديهم.

ولقد حدد بحالات إجابة هذه الفرضية على مجموعة من الأسئلة عددها في:

1. هل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين العنف البدني وبين مظاهر الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
2. هل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين العنف النفطي البدني وبين مظاهر الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
3. هل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين الإهمال وبين مظاهر الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
4. هل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين العنف العائلي وبين مظاهر الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
5. هل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين العمر ومظاهر الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
6. هل هناك علاقة إيجابية ودالة إحصائياً بين عدد أفراد الأسرة وبين الانحراف السلوكي لدى طالبات المرحلة المتوسطة؟
7. هل يمكن التنبؤ بالسلوك الاغرافي للطالبات اللاتي تعرضن أو شاهدن العنف الأسري؟

---

(١) المرجع السابق نفسه، ص 18.

### حدود الدراسة:

أجرى الباحث دراسته على طالبات المرحلة المتوسطة للعام الدراسي 1424 - 1425 هـ بمدينة مكة المكرمة من خلال عينة اختيارية من المدارس المتوسطة. كما تم جمع البيانات من عينة الدراسة في المدارس المستهدفة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1424 - 1425 هـ وعلى هذا فقد اقتصرت الدراسة على الطالبات المنظمات بالدراسة للمرحلة المتوسطة في ذلك العام الدراسي<sup>(١)</sup>.

### منهج الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي بطريقة المسح الاجتماعي.

### عينة البحث:

اختار الباحث 7 مدارس للمرحلة المتوسطة، بلغ المجتمع الأصلي للدراسة 24784 أحذى منه عينة قدرت بـ 50 طالبة من كل مدرسة ليبلغ المجموع الكلي لعينته 350 طالبة.

### أداة البحث:

قام الباحث بتصميم استماره بغرض قياس المتغيرات المستقلة والتابعة لدراسته<sup>(٢)</sup>. تكونت استمارته من 3 أجزاء: الأول: احتوى على البيانات الأولية، الثاني: احتوى على 30 عبارة لقياس المتغيرات المستقلة التي حددها في: العنف البدني، العنف النفسي، العنف، الإهمال، بواقع 10 عبارات لكل متغير مستقل.

الجزء الثالث تكون من 15 عبارة تقيس المتغير التابع والذي حدده في الأخراف السلوكية.

### التحليل الإحصائي:

استخدم الباحث الأساليب الإحصائية مستعيناً ببرنامج SPSS.

(١) المرجع السابق نفسه، ص 19.

(٢) المرجع السابق نفسه، ص 35.

### نتائج الدراسة<sup>(1)</sup>:

أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة تتمثل في:

1. ارتباط بين المستوى التعليمي والآخراف، بحيث بين للباحث أن معظم عينة البحث تقل تقديراتهم عن جيد وهو ما يدل - حسبه - عن انخفاض المستوى التعليمي لدى الطالبات اللاتي لديهن اخترافات سلوكية.
2. لا تعانى عينة الدراسة من تأثير دراسي على الرغم من انخفاض مستوى تعلصيلهم.
3. لوحظ تدني في مستوى الدخل الشهري للعينة مقارنة مع عدد أفراد الأسرة.
4. صرخ أفراد العينة بأنهن تعرضن أو شاهدن العنف بأشكاله المختلفة: العنف النفسي، العنف البدني والإهمال.
5. أظهرت أفراد العينة سلوكيات منحرفة تتمثل في: المشاجرات، الغش، الكذب، الشتم ومخالفه النظام.
6. أكثر السلوكيات المنحرفة التي مارسها أفراد العينة تتمثل في: تمزيق ممتلكات الرميات، المعاكسة عن طريق التلفون، إتلاف ممتلكات المدرسة.
7. أقل السلوكيات المنحرفة تتمثل في: المشاجرة، الاعتداء على المدرسات والكذب. وللحاظ - حسب الباحث - رجحان السلوكيات المنحرفة مما ربطة بالعلاقة بين العنف الأسري وتلك السلوكيات.

### الدراسة الخامسة:

- في دراسة مبارك محمد بن مظفر الشامسي " حول القيم والمناهج الدراسية"<sup>(2)</sup> قام الباحث بدراسة تلك العلاقة من خلال الانطلاق من التساؤل التالي:
- أ. ما هي أكثر القيم التي ركزت عليها المناهج محل الدراسة؟

(1) المرجع السابق نفسه، ص ص 38 - 45.

(2) مبارك محمد بن مظفر الشامسي " حول القيم والمناهج الدراسية" ورد في موقع الانترنت: www.alshami.net فحصن في 6 جوان 2008.

**أهداف الدراسة:**

- تحديد الدراسة إلى تحقيق المدفين التاليين:
- تحليل القيم السياسية في المناهج الدراسية موضوع الدراسة؟
- التعرف على أبرز القيم السياسية في المناهج الدراسية لدولة الإمارات العربية المتحدة؟

**منهجية الدراسة:**

اعتمد الباحث على منهجين في دراسة:

- النهج الوصفي: وكان استخدام هذه المنهج في الإطار النظري.
- منهج تحليل المضمون: استخدم الباحث هذا المنهج في تحليل مضمون المناهج الدراسية محل الدراسة، واتبع الأسلوب الكيفي في دارسته، مركزاً على الدروس المقررة والصور والرسومات والأمثلة.

**القيم السياسية التي ارتكز عليها الباحث في الدراسة:**

1. التعاون.

2. العلاقة بين الحاكم والمحكوم.

3. العمل.

4. الطاعة.

5. علاقة الفرد بمؤسسات الدولة.

6. قيم المشاركة.

7. التوجهات العالمية.

8. البعد العربي.

9. الهوية.

10. الولاء والانتماء.

11. الوحدة.

12. المسؤولية الجماعية.

### المقررات الدراسية محل الدراسة هي:

مقررات اللغة العربية وكتب المهارات اللغوية والتدريبية للصف الأول والثاني من التعليم الأساسي يجزئهما الأول والثاني، والصف الثالث أيضاً لكن الجزء الأول فقط لم يتم تمكن من الحصول على الجزء الثاني أثناء كتابة الدراسة. وكذلك مقررات التربية الوطنية للصف الأول والثاني والثالث من التعليم الأساسي.

ولقد وقع اختيار الباحث على منهج اللغة العربية والتربية الوطنية لأن الأول يحتوي على معلومات ودروس كثيرة ومتنوعة كما أن عدد المقص الأسبوعية للغة العربية يفرق باقي المواد إذ تصل في الصنوف الدراسية الثلاثة الأولى إلى 196 حصة في العام الدراسي.

### أهمية الدراسة:

تكتسب أهمية الدراسة - حسب الباحث - في كونها تسعى لمعرفة القيم التي تبعتها المقررات الدراسية في الأجيال الصاعدة في الدولة، فما يتم تلقيه من قيم ومبادئ سيظل مؤثراً على توجهاتهم المستقبلية وأرائهم السياسية، كما أن وضع هذه القسم في المراحل الأساسية الأولى قد يتبعه تعمق فيها بالمراحل الدراسية القادمة، علماً أن المناهج للمراحل الثلاث الأساسية تعتبر ذات مناهج مستحدثة ضمن خطة وزارة التربية والتعليم لتطوير المناهج. كما أن هذه الدراسة ستغطي بعض الفراغ الموجود في المكتبة العربية حيث أنها فقيرة بمثل هذا النوع من الدراسات.

### نتائج الدراسة:

- اتضح للباحث التأثير العالمي على وضع المناهج الدراسية بدولة الإمارات العربية المتحدة، وذلك من خلال زيادة التوجهات العالمية فيها وهذا ما يهدى أحد نتائج العولمة والافتتاح الذي تعشه الدولة، وأيضاً قيم المشاركة والتي هي نتاج للدعوات المستمرة (الداخلية والخارجية) للتوجه الديمقراطي.
- سمعت المناهج - حسب الباحث - إلى تشجيع قيم الولاء والتعاون لدى الطالب بالدرج، فبدءاً بالأمسرة ثم أحذا ينتدا إلى المجتمع العام.

- حثت المناهج محل الدراسة على الولاء للدولة الاتحادية وتجاهلت الولاء للإمارة والولاء القبلي.
- رفعت المناهج المبحوثة من قيم العمل والإخلاص فيه، كما دعت للعمل الجماعي ضمن روح الفريق الواحد التكامل، وأيضاً شجعت على العمل اليدوي ولكن ربطت بين العمل اليدوي والحرف التقديمة التي عزف عنها مواطنو الإمارات.
- المناهج الدراسية بنت للطالب أن موسّسات ومرافق الدولة مدفها تحقيق النفع العام للمجتمع، وله الحق في الاستفادة منها، ويجب عليه الحافظة على عليها من أجل تحقيق ذلك المدف.

### **الدراسة السادسة:**

#### **دراسة حول المناخ المدرسي والدافعية<sup>(1)</sup>:**

لمعرفة العلاقة بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز ومستوى الطموح قام الدكتور عبد الله بن طه الصافي بدراسة على عينة من طلاب المرحلة الثانوية من الجنسين في المملكة العربية السعودية.

ولقد حدد مشكلة دراسة كماليل:

أ. هل توجد علاقة بين المناخ المدرسي ودافعية الإنجاز لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية؟

ب. هل توجد علاقة بين المناخ المدرسي ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية؟

وتوصل الباحث إلى:

• إن دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طلاب وطالبات المدرسة الثانوية يتوقف إلى حد كبير على المناخ المدرسي.

(1) د. عبد الله بن طه الصافي: المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أبها. ورد في موقع الانترنت:

. www.ahags.org/trbils/779/3.htm فحص 6 جوان 2008.

- إن المناخ المدرسي الذي يقابل احتياجات الطالب ويتحقق توقعاته سوف يؤدي إلى تحقيق إنجاز عالٍ مع طموحات مرتفعة توافق مع قدراته وإنجازاته.
- بينما المناخ المدرسي الذي يكرهه التلميذ لعدم احتوائه على خبرات عملية إلى نفسه ويفشل في مقابلة احتياجاته سوف يؤدي إلى إنجاز أقل ومستوى طموح منخفض.
- الطلاب ذوي المناخ المدرسي المفتوح يتحسّنون العلاقات الاعتمادية على الارتكان على الآخرين: ويعملون إلى مواجهة المشكلات ومحاربة حلها، كما أكدت هذه الدراسة أيضاً أنهم يتميزون بمستوى طموح مرتفع وهذا يشير إلى أنهم يميلون إلى الكفاح، ونظرتهم إلى الحياة فيها تفاؤل والاعتماد على النفس.
- وتؤكد النتائج كذلك على أهمية دور المعلم في تعميم الدافع للإنجاز ومستوى الطموح لدى الطلاب وذلك من خلال توفير الجو الملائم للعملية التعليمية وأيضاً من خلال ما يصدر عنه من سلوكيات تشكل مناخ التفاعل الموجب بينه وبين طلاب في حجرة الدراسة، ويكون ذلك بخلق جو من الود والترابط والتعاون.

### ثالثاً: الدراسات الغربية

#### الدراسة الأولى:

أجرى سيرجيو بنېرو، الخبر المستقل الذي عينه الأمين العام دراسة معمقة عملاً بقرار الجمعية العامة 572002، وهدفت تقديم صورة شاملة للعنف ضد الأطفال واقتراح توصيات لمنع هذه المسألة والتصدي لها.

وقدم التقرير معلومات عن وقوع مختلف أنواع العنف ضد الأطفال داخل الأسرة والمدارس ومؤسسات الرعاية البديلة ومرافق الاحتياز والأماكن التي يعمل فيها الأطفال والمجتمعات الخالية. والدراسة مصحوبة بكتاب يقدم معلومات أكثر تفصيلاً عن الدراسة.

وقد أعدت الدراسة من خلال عملية قائمة على المشاركة شملت مشاورات إقليمية ودون إقليمية ووطنية واجتماعات موضوعية للخبراء وزيارات ميدانية. كما قدمت العديد من الحكومات ردوداً شاملة لاستبيان أحيل إليها من جانب الخبر المستقل في عام 2004<sup>(1)</sup>.

#### ولاية الدراسة ونطاقها

طلبت الجمعية العامة، في عام 2001، بناءً على توصية لجنة حقوق الطفل، من الأمين العام أن يجري دراسة معمقة بشأن مسألة العنف ضد الأطفال وأن يضع توصيات لتنظر فيها الدول الأعضاء لاتخاذ الإجراءات المناسبة. وفي شباط/فبراير 2003، تم تعيين الخبرير باولو سيرجيو من قبل الأمين العام لقيادة هذه الدراسة. وبتناول التقرير العنف ضد الأطفال داخل إطار مختلفة: الأسرة، المدارس، مؤسسات

(1) باولو سيرجيو بنېرو، دراسة الأمين العام للأمم المتحدة، التقرير العلمي بشأن العنف ضد الأطفال، ورد في موقع الانترنت: <http://www.violencestudy.org> نحص في 6 جويلية 2008.

الرعاية البديلة ومرافق الاحتجاز والأماكن التي يعمل فيها الأطفال والمجتمعات المحلية.

ولا يتناول الأطفال في الصراعات المسلحة، إذ أن هذه المسألة تقع في نطاق ولاية المثل الخاص للأمين العام المعنى بالأطفال والصراعسلح، إلا أنه ينظر في المسائل المتعلقة به، مثل العنف ضد اللاجئين والأطفال المشردين الآخرين.

#### **عملية الدراسة:**

لقد قام الباحث بتنفيذ عملية قائمة على المشاركة في إعداد الدراسة، شملت مشاورات دول إقليمية ووطنية واجتماعات مراضية للخبراء وزيارات ميدانية. وفي مارس 2004، قام بتعيم استبيان مفصل على الحكومات بشأن النهج التي تتبعها في تناول. (العنف ضد الأطفال. وقد تلقى ما يحمرعه 131 ردا).

وخلال الفترة ما بين مارس ويوان 2005 عقد تسعة مشاورات إقليمية لمنطقة البحر الكاريبي وجنوب آسيا وغرب ووسط أفريقيا وأمريكا اللاتينية وشمال أمريكا وشرق آسيا والمحيط الهادئ والشرق الأوسط وشمال أفريقيا وأوروبا وآسيا الوسطى وشرق وجنوب أفريقيا. وقد جمعت كل مشاورات 350 مشاركا في الترسيط. من فيهم وزراء ومسؤولون حكوميون وبرلمانيون وممثلو المنظمات الإقليمية والحكومية الدولية الأخرى وكيانات الأمم المتحدة والمنظمات غير الحكومية ومؤسسات حقوق الإنسان الوطنية وأطراف أخرى من المجتمع المدني بما في ذلك وسائل الإعلام والمنظمات الدينية والأطفال.

وقد شارك الأطفال في كل مشاورات من المشاورات الإقليمية التي سبقتها جميعا اجتماعات وضعوا فيها مساهمات وتصانيات للدراسة. وتقارير كل مشاورات إقليمية، بما في ذلك تصانيات، موجودة. وعقد أيضا عدد من المشاورات دون الإقليمية والوطنية.

**المعلومات المخفية وغير المبلغ عنها والمجلة تسجيلا غير كاف:**

يستخدم العنف ضد الأطفال بمجموعة من الأشكال ويتأثر بمجموعة واسعة من العوامل من الصفات الشخصية المميزة للضحية والفاعلين، إلى بيتهم الثقافية

والفعلية. ومع ذلك، لا يزال كثيرا من أنواع العنف الموجه ضد الأطفال خفيا لعدة أسباب. أحد هذه الأسباب هو الخوف: إذ يخشى الكثير من الأطفال الإبلاغ عن حالات العنف الموجه ضدهم. وفي كثير من الحالات، يبقى الآباء، الذين ينبغي أن يحموا أطفالهم، صامتين إذا ارتكب العنف زوج أو أي أحد آخر من أفراد الأسرة، أو فرد آخر أكثر قوة من المجتمع مثل أي صاحب عمل أو ضابط شرطة أو زعيم طائفة.

ويتعرض أطفال كثيرون إلى العنف في الأوساط التعليمية وقد يتعلمون منها العنف، وألقى تركيز وسائل الإعلام على الأحداث المنطرفة، 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.

ويشمل العنف الذي يمارسه المعلّمون، وغيرهم من موظفي المدارس الآخرين، عواقباً صريحة أو ضمنية من وزراء التعليم والسلطات الأخرى التي تشرف على المدارس، أو بدون تلك الموافقة، العقاب البدني، وأشكال أخرى من العقوبة النفسية القاسية والمهينة، والعنف الجنسي والمستند إلى نوع الجنس، وعنف القرآن. ويعتبر العقاب البدني، كالضرب بالسياط أو العصي، ممارسة متّعة في المدارس في عدد كبير من البلدان و يحدث العنف في المدارس أيضاً في صورة مشاجرات في الملاعب أو عنف القرآن. ويُشجع في بعض المجتمعات النظر إلى السلوك العدواني، بما في ذلك المشاجرات، باعتباره مشكلة تأديبية صغرى. وكثيراً ما يرتبط عنف القرآن بمارسة التمييز ضد الطلاب الذي يأتون من أسر فقيرة أو جموعات عرقية مهمشة، أو ضد الطلاب الذين يتسمون بصفات شخصية معينة (كالمظهر أو الإعاقة الجسمانية أو العقلية). ويكون معظم عنف القرآن شفوياً، لكن تقع حوادث عنف حسيدي أيضاً. وتتأثر المدارس أيضاً بالأحداث التي تقع في المجتمع الأوسع، كارتفاع معدلات ممارسة سلوك العصابات والأنشطة الإجرامية المتصلة بالعصابات، لاسيما ما يتصل منها بالمخدرات.

**الوصيات:**

- أ. تشجيع المدارس على اعتماد وتنفيذ مدونات قواعد السلوك التي تطبق على جميع أعضاء هيئة التدريس والطلاب الذين يواجهون جميع أشكال العنف، واضحة 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 الإهانة أو التهديد أو الإذلال أو القوة البدنية؛
- ج. منع وتقليل 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 متواقة بالكامل مع شروط ومبادئ اتفاقية حقوق الطفل، وحالية من الإشارات التي تشجع العنف والتمييز، في أي مظهر من مظاهره، بطريقة إيجابية أو سلبية.

**الدراسة الثانية:**

في دراسة مبعة حول المناخ المدرسي والعنف على مستوى العديد من الدول (دراسة دولية مقارنة) قام المرصد الدولي للعنف في الوسط المدرسي<sup>(1)</sup> بإجراء دراسة دولية على ثلاثة دول من الخوب هي: بوركينافاسو، البرازيل، جمهورية جنوب إفريقيا، ومن الشمال: فرنسا وإنجلترا. عنترت الدراسة بـ "العنف في المدرسة: بعض التوجهات من أجل نقاش علمي عالمي".

<sup>(1)</sup> Eric Debarbieux, *La violence à l'école: quelques orientations pour un débat scientifique mondial*. International journal on Violence and Schools, premier Numéro, France, 2006 p22.

انطلقت الدراسة من محاولة معرفة توزع العنف في العالم بين بین سوسيولوجيتين مختلفتين هما البيئة الشمالية مما تشهه من غنى وقوة اقتصادية وبين جنوبية مما تشهه من فقر، ولهذا فقد صاغ إيريك دوهاريو فرضية انطلقت منها مثلاً في أن العنف المدرسي متوزع بشكل غير متكافئ عالمياً، تبعاً لأنماط التوزع غير العادل للاقتصاد (العولمة غير التكاففية).

#### العينة:

- فرنسا: 11147 تلميذاً من سن 12 إلى 16 سنة، مؤسسات ثانوية شعبية إضافة إلى 2714 تلميذاً من سن 9 إلى 12 سنة في 23 مدرسة ابتدائية.
- إنجلترا: 2714 تلميذاً في 16 مؤسسة تربوية ثانوية.
- البرازيل: 9800 تلميذاً من 12 إلى 16 سنة
- بوركينافاسو: 304 راشد و1255 تلميذاً موزعين من مستوى السادسة إلى النهائي (12 - 19 سنة) بمجموع 80 مؤسسة.
- جيبوتي: 1699 تلميذاً من 9 إلى 14 سنة من 19 مدرسة

#### النتائج:

##### في البرازيل:

- تمثل التلاميذ البرازيليين للعنف الذين يترواح سنهم من 12 إلى 16 سنة أقل قوة من نظرائهم الفرنسيين. فـ 31.1% من التلاميذ الفرنسيين (العينة البحثية) في مقابل 12.4% من البرازيليين يعتقدون أن العنف موجود بشكل كبير جداً في موسماً تربوية. أما بالنسبة للتلاميذ الإنجليز فإن 26% منهم يذهبون إلى نفس التصور. وهو ما يعتبر أقل من فرنسا وأكثر من البرازيل.
- حسب التلاميذ البرازيليين فإن كل أبعاد المتاخ المدرسي تعتبر جيدة. وما يشد انتباه الباحث هو أنه على الرغم من الحالة الاقتصادية المنشطة والمتخلفة للتلاميذ البرازيليين إلا أن تصورهم إيجابي عن موسماً تربوية أي اعتبار أن مناخاً مدرسيًا جيداً يسودها. وهي نتيجة أولى بالنسبة لهذه الدراسة الدولية المقارنة<sup>(1)</sup>.

- حوالي 25% من التلاميذ في فرنسا وفي إنجلترا يعتبرون أنهم ضربوا في مقابل 44.8% في البرازيل.
- 23% من التلاميذ في فرنسا وفي إنجلترا صرحو أنهم شتموا بطريقة عنصرية في مقابل 9% في البرازيل. (في فرنسا حوالي 75% وفي إنجلترا 65%).
- المسلم المدرسي ينظهر في علاقة جيدة مع الأساتذة في البرازيل منه في فرنسا.

في جيبوتي:

على الرغم من الحالة الاقتصادية والاجتماعية السيئة التي يعيشها التلاميذ في جيبوتي إلا أن الباحث لاحظ أن هناك مناخاً مدرسياً جيداً يسود في المدارس الجيبوتية<sup>(1)</sup>.

- حوالي 46% من التلاميذ الجيبوتيين يرون أن مدرستهم "رائعة".
- 33.6% يعتقدون أنها "جيدة".
- في المجموع 82.4% من التلاميذ يصنفون مدرستهم في مرتبة عليا من ناحية التمثل الإيجابي.
- 66.8% - فقط - يعتبرون أنها سيئة.
- يعتقد 51% من التلاميذ الجيبوتيين أن أساتذتهم "رائعين" في مقابل فإن ثلث هذه النسبة سجلت عند التلاميذ الفرنسيين.
- 76% من التلاميذ الجيبوتيين يعتقدون أن علاقتهم مع أقراناتهم جيدة في مقابل 66% في فرنسا.
- الشتم بين التلاميذ الجيبوتيين بلغ 40%， في مقابل فقد بلغ بين التلاميذ الفرنسيين 78%.
- صرخ 25.4% من التلاميذ الجيبوتيين أنهم ضربوا من طرف زميل لهم، في مقابل بلغت تلك النسبة بين التلاميذ الفرنسيين 50% في الابتدائي.
- 42.6% من التلاميذ الجيبوتيين عبروا أنه تم سرقتهم، في مقابل 51% في فرنسا.

بوركينافاسو:

- حسب تصریحات التلامیذ والأساتذة فإن العنف شبه غائب في المدارس البورکینابیة.
- 61% من التلامیذ يعتقدون أنهم لم يتعرضوا للعنف.
- 28.8% يعتقدون أنه موجود بشكل ضعیف.
- أما نسبة الذين يعتقدون بأنه يوجد بشكل قوي فبلغت 2%.

### خاتمة الجزء:

بیت الدراسات المعروضة - سواء كانت جزائرية، عربية أو أجنبية - وضعيّة المناخ المدرسي السلبي والإيجابي ضمن بعد العنف الممارس في المؤسسات التربوية.

كما حاول البعض منها تحليل مضامين بعض المناهج والمقررات الدراسية من حيث مدى نجاعتها في تشكيل ثقافة مسلمة تؤثر فيما بعد على طبيعة السلوكيات داخل المدارس. والعوائق التي تحول دون الوصول إلى برامج مدرسية فاعلة في ضبط سلوك التلميذ. لتحقيق حالة من المناخ المدرسي الإيجابي بعيد عن كل توترات.



الإجراءات المنهجية  
للدراسة الميدانية



## **أولاً: أبعاد المناخ المدرسي في الدراسة**

بالاعتماد على "جانزو، جورج وبارون"<sup>(1)</sup> فإننا مستخدم في بحثنا المنشرات التالية لقياس أبعاد المناخ المدرسي - المناخات الفرعية -

1. البعد العلاقي.
2. البعد التربوي.
3. الشعور بالأمن.
4. العدل.

## **ثانياً: منهج الدراسة:**

المنهج يعني مجموعة من القواعد التي يتم وضعها بهدف الحصول على الحقيقة في العلم أي أنه الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة، والمنهج أو طرق البحث عن الحقيقة تختلف باختلاف طبيعة الموضع، وهذا توجد عدة أنواع من المناهج العلمية<sup>(2)</sup>.

تعتمد دراستنا على المنهج الوصفي لأن المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً وعبر عنها عبرها كمياً أو كيفياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، والتعبير الكمي يعطيها وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجتها<sup>(3)</sup>.

---

(1) انظر فصل الدراسات السابقة.

(2) بمحوش عمار وأخرون، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995، ص 43.

(3) جابر عبد الحميد جابر، أحمد خيري كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة لل العربية، القاهرة، 1984. ص 135.

مع استخدام أداة رئيسية وهي الاستماراة التي تم تصميم فقراتها لتحقيق أهداف البحث. ولقد تم الاستعانة بالمنهج الإحصائي لعرض النتائج المتحصل عليها للتمكن فيما بعد من تفسيرها.

إن موضوع البحث هو الذي يفرض على الباحث استخدام منهج معين دون غيره يمكنه من دراسة موضوعه دراسة علمية سوسنولوجية، لذلك فتحديد المنهج وأو المنهج المستخدمة في البحث تعتبر خطوة هامة وضرورية لتوضيح الطريق التي سوف يتبناها الباحث في مسار بحثه للوصول إلى إجابات عن الأسئلة التي يطرحها في بداية بحثه. لذلك فإن بعثنا هذا سوف يستخدم المنهج الوصفي التحليلي، الذي يمكننا من وصف الظاهر محل الدراسة والبحث على اعتبار جدة هذا الموضوع في الدراسات السوسنولوجية في الجزائر.

### **ثالثاً: عينة الدراسة:**

#### **المجال المكتاني:**

اختبرنا ولاية من الشرق الجزائري تتميز بالطابع المحافظ من ناحية التقاليد والعادات الاجتماعية. وكان اختيارنا موجهاً مسبقاً والمدافن هو معرفة تأثير تلك النماذج الاجتماعية على سلوك التلاميذ في المدارس. كما أردنا أن نعرف هل يمكن أن يؤثر المناخ الاجتماعي العام على أنماط العلاقات بين أعضاء الجماعة التربوية.

#### **المجال البشري:**

اختبرنا في البدء 20 أكملية و 6 ثانويات ثم اختبرنا عشوائياً أكمليين وثانويتين. وقمنا داخل تلك المؤسسات بالاختيار العشوائي لعينة من الأفراج التربوية وطبقنا عليه الاستمارات.

بلغ مجموع عيتنا من التلاميذ: 197 تلميذاً.

- عدد التلاميذ في الأكاملى مثلث في: 58 تلميذاً.

- عدد التلاميذ في الثانوى مثلث في: 121 تلميذاً.

نشير هنا أن بعثنا لا يعتمد على طريقة المقارنة بين المناخ المدرسي في الأكاملى والثانوى وإنما تعتمد العينة الإجمالية حاصل بمجموع المؤسسات.

- بلغ مجموع عيتنا من الأساتذة: 102 أستاذًا.
- عدد الأساتذة في الأكاديمي مثل في: 14 أستاذًا.
  - عدد الأساتذة في الثانوي مثل في: 88 أستاذًا.
- بلغ مجموع عيتنا من الإداريين: 100 إداري.
- عدد الإداريين من الأكاديمي: 18 إدارياً.
  - عدد الإداريين من الثانوي: 82 إدارياً.

#### رابعاً: أدوات جمع البيانات:

##### ١ - الملاحظة:

استخدمنا هذه الأداة البحثية المهمة في مرحلة الاستطلاع حتى نتمكن من التقرب من الواقع الاجتماعي لظاهرة العنف في المرحلة الثانوية. كما أفادتنا هذه الأداة، في بناء استمارات بحثنا وتعديلها. وهكذا فقد كان استخدامنا لهذه الأداة ذات أهمية بارزة في بحثنا.

##### ٢ - المقابلة:

استخدمنا هذه الأداة المهمة من خلال مقابلة الأساتذة والموظرين الإداريين محاولين معرفة آرائهم وتصوراتهم لظاهرة العنف محل الدراسة. كما قابلنا مجموعة من الشامسيين في المراحل الأولى للبحث. وفي النهاية فقد استخدمنا هذه الأداة في ملء استمارات بحثنا من طرف أفراد عيتنا.

##### ٣ - الاستمارة:

يعتبر الاستبيان أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين، وللاستبيان أهمية كبيرة في جمع البيانات الازمة لاختبار الفرضيات في البحوث التربوية والاجتماعية والنفسية، وهو يستخدم في دراسة الكثير من المهن والاتجاهات. وأنواع النشاط المختلفة<sup>(١)</sup>.

(١) ملحم سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000، ص 258.

اعتمدنا في بحثنا على ثلاثة نماذج من الاستمارات:

- استماراة موجهة للطلاب.
- استماراة موجهة للأساتذة.
- استماراة موجهة للإدارة.

وقد ركزنا في الاستماراة الموجهة للطلاب على محاولة الإجابة على تساؤلات بحثنا، وصيغت الأسئلة المختارة فيها تبعاً للمشارات معدة مسبقاً، أما الاستمارتين الموجهتين للأساتذة والإدارة، فقد حاولنا أن نركز فيها على معرفة اتجاهاتهم وأرائهم (باختصار ثمانية) حول ظاهرة العنف في الابتدائي والثانوي مع محاولة الكشف على طبيعة العلاقات التربوية التي تجرى في المؤسسات. كما حاولنا أن نقيس عن طريقها طبيعة المناخ السائد في المدارس محل الدراسة.

حسب استمارتنا المطبقة على الطلاب في مرحلة أولى، وبعدها لاحظنا عدم تماشي بعض الأسئلة مع مجتمع البحث لذلك قمنا بتعديلها وفقاً لتلك المعيديات، أما الاستمارات الموجهة للأساتذة والإدارة فقد بقت على حالها لوضوحها وتطابقها مع المجتمع البصري.

#### **خامساً - الدراسة الاستطلاعية:**

مثل الدراسة الاستطلاعية مجالاً هاماً من مجالات بحثنا على اعتبار جدة الموضوع من جهة ولما جتنا لأخذ صورة عن واقع العنف كما هو موجود ميدانياً. لقد قمنا بالتزور بعض من ثانويات وإكماليات مدينة بئر السبع، واتصلنا بالموظرين الإداريين وبعض الأساتذة.

لقد مثلت المرحلة الاستكشافية أهمية خاصة لنا، إذا مكتننا من:

1. التعرف عن قرب عن الظاهرة وأبعادها الأولية.
2. بناء تصورات أكبر واقعية عن الظاهرة بعد دراستها من الجانب النظري.
3. تحويل المشكلة التربوية والمدرسية إلى موضوع بحث سرسيولوجي، أي إيجاز الانستقالة العلمية الضرورية لبناء الموضوع وتجاوز المحس المشترك. من خلال تفكير المشكلة وإعادة بنائها.

وفي كل الأحوال فإن هذه الدراسة كانت لها فائدة كبيرة في توجيهنا التوجيه الصحيح أثناء بناء الخطوات المنهجية والنظرية لكتاب البحث.

## سادسا - تساؤل البحث:

نظراً لمطيبة الظاهرة التي ندرسها وقلة الدراسات التئيرية من جهة والدراسات المسحية الإحصائية من جهة ثانية، فإننا أرتأينا أن نصيغ سؤالاً علمياً مخالفاً - من حاله - الكشف عن طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدارس الجزائرية.

### تساؤل البحث ومؤشراته:

اختبرنا التساؤل التالي:

1. ما واقع المناخ المدرسي السلبي السائد في المدارس الجزائرية؟

- المناخ المدرسي السلبي/الإيجابي في العلاقات بين:

- التلاميذ والأساتذة.
- التلاميذ والإدارة.
- الأساتذة والتلاميذ.
- الإدارة والتلاميذ.
- الإدارة وأساتذة.

لقد أرتأينا للتحكم في الموضوع بشكّ جيد ولقياس هذا المناخ أن نلحظه بمجموعة من المؤشرات الدالة عليه.

قام الباحث بوضع مجموعة من المؤشرات في:

- التقدير العام للتلاميذ لمؤسساتهم.
- أشكال العنف في الموسسة التربوية حسب التلاميذ.
- الأماكن التي يعتقد التلاميذ أن العنف منتشر فيها بشكل كبير.
- تقدير الأساتذة العام للعنف في الموسسة التربوية.
- تصور الأساتذة لعنف التلاميذ.
- تصور الأساتذة لدور الإدارة في العنف.
- تقدير الإدارة العام للعنف في الموسسة التربوية.

الأبعاد:

- البعد العلائقى:

- التلاميذ بعضهم ببعض.
- التلاميذ والأساتذة.
- التلاميذ والإدارة.
- الأساتذة والتلاميذ.
- الإدارة والتلاميذ.
- الإدارة والأساتذة.

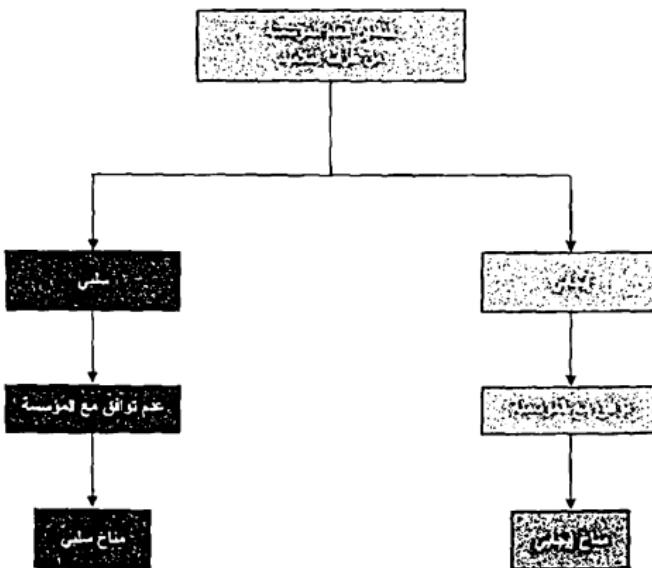
قام الباحث بوضع مجموعة من المؤشرات في:

- التقدير العام للتلاميذ لمؤسساتهم.
  - رأي التلاميذ للعنف بمؤسساتهم (الزملاء، الأساتذة، الإداره).
  - أشكال العنف في الموسسة التربوية حسب التلاميذ.
  - الأماكن التي يعتقد التلاميذ أن العنف منتشر فيها بشكل كبير.
  - تقدير الأساتذة العام للعنف في الموسسة التربوية.
  - تصور الأساتذة للعوامل الخارجية والداخلية المودية إلى عنف التلاميذ.
  - تصور الأساتذة لعدم قيام الإدارة بدورها في الحد من عنف التلاميذ.
  - تقدير الإدارة العام للعنف في الموسسة التربوية.
  - تصور الإدارة لأشكال عنف التلاميذ.
  - تصور الإدارة لدور الأساتذة في عنف التلاميذ.
  - البعد التربوي:
    - العلم بشكل جيد.
    - الشعور بالأمن داخل المؤسسة.
    - العدل:
  - من ناحية العقوبة التي يسلطها الأستاذ على التلاميذ.
  - من ناحية العقوبة التي تسلطها الإدارة على التلاميذ.
- ١ - التقدير العام للتلاميذ لمؤسساتهم: (إيجابي/سلبي)
- هذا المؤشر يعرفنا على تقدير التلاميذ لمؤسساتهم سواء بشكل إيجابي أو

سلبي، وتبعاً لذلك فطبيعة التقدير تؤشر لنا على وجود انتفاء إيجابي للمؤسسة أو العكس. وهو ما سيؤشر على طبيعة المناخ المدرسي السائد.

### مخطط رقم 13

#### بوضح التقدير العام للمؤسسة من طرف التلاميذ



يشتمل على مجموعة من المؤشرات الفرعية تتمثل في:

- التعلم بشكل جيد في المدرسة.
- التعرض لعقوبات عادلة من طرف الأساتذة.
- التعرض لعقوبات عادلة من طرف الإدارة.
- توفير المدرسة للأنشطة الترفيهية المتنوعة.
- مساعدة التلميذ في حالة وجود مشكلة في مدرسته.
- وجود من يستمع لمشاكل التلميذ دائمًا في المدرسة.

لقد أتيتكم بكتابكم

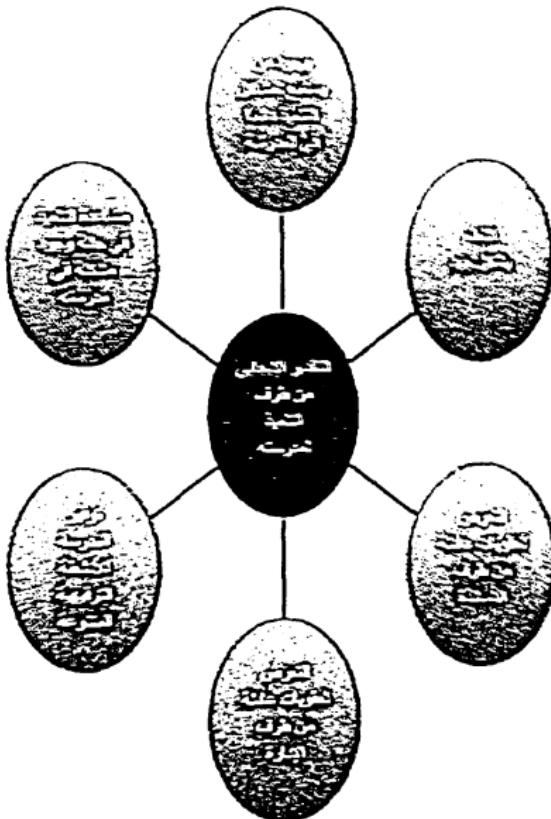
لهم آتني نوراً من سلطانك

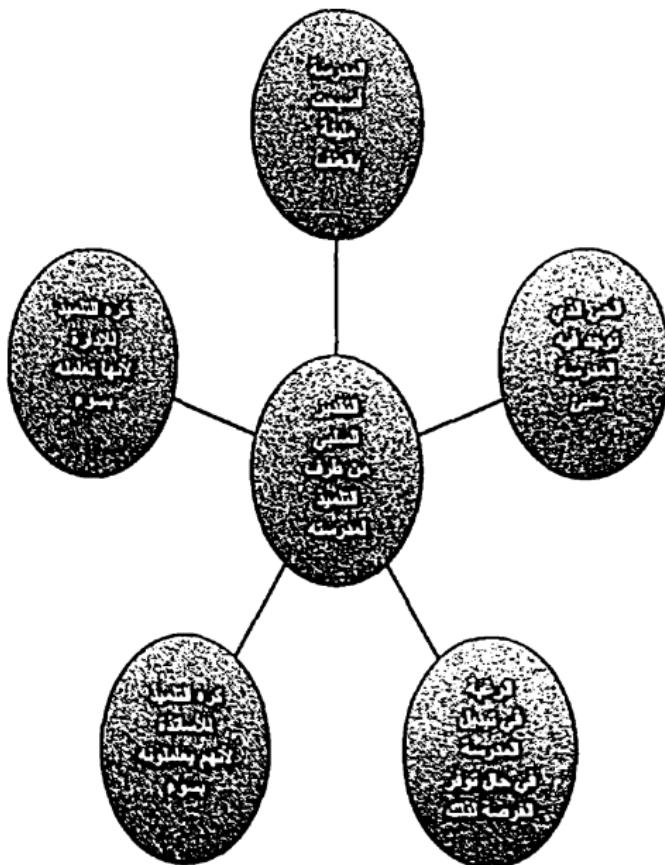
وأنزل علينا مطرداً شروراً وشرقاً

وأنزلا علينا نعمتك ونورك

وأنزلنا على أهلكم نعمتك ونورك

وأنزلنا على أهلكم نعمتك ونورك

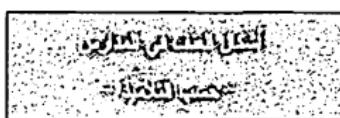




2 - أشكال العنف في المؤسسة التربوية حسب التلاميذ:  
 نسخ في هذا المؤشر عن الأشكال التي ي实践中ها العنف في المؤسسات  
 التربوية من خلال إيجادات التلاميذ.

## مخطط رقم 14

يوضح أنواع العنف في المدارس



3 - الأماكن التي يعتقد التلاميذ أن العنف منتشر فيها بشكل كبير  
 هذا المترشح يعطينا صورة عن "شعور" التلاميذ بوجود العنف  
 في أماكن محددة في المدرسة، لتسكين من معرفة تعريف التلميذ  
 ذاته.

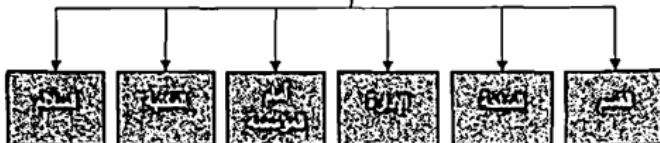
ولقد اشتملت الاختيارات المقدمة للتلاميذ على الأماكن التالية:

- القسم.
- الساحة.
- الإدارة.
- أئام المؤسسة.
- المكتبة.
- السلام.



### مخطط رقم 15

يوضح الأماكن التي يوجد فيها  
العنف بشكل كبير حسب التلاميذ



#### 4 - تقدير الأساتذة العام للعنف في المؤسسة التربوية:

هذا المؤشر يعرفنا على تقدير الأساتذة حالة العنف التي تسود مؤسسة التربية. سيقيس لنا هذا البعد "شعور" الأساتذة بحالة الأمن أو عدم وجوده داخل المدارس، كما سيوضح لنا طبيعة المناخ المدرسي السائد.

5 - تصور الأساتذة للعوامل الخارجية والداخلية المؤدية إلى عنف التلاميذ:  
سيعرفنا هذا المؤشر على تصور الأساتذة للعوامل الدافعة لعنف التلاميذ خارج المؤسسة وداخلها. العامل الأخير سيتمكننا من التعرف على طبيعة المناخ المدرسي السائد.

6 - تصور الأساتذة لعدم قيام الإدارة بدورها في الحد من عنف التلاميذ:  
سيقيس لنا هذا المؤشر طبيعة العلاقة بين الأساتذة والإدارة وهو ما يفضي إلى التعرف على أنماط المناخ المدرسي السائد في المدارس.



تغريغ البيانات، التحليل، التفسير  
والإجابة على تساؤلات البحث



## **مدخل**

تعد مرحلة تفريغ وتحليل وتفسير البيانات إحدى الركائز الأساسية في البحث السوسيولوجي، لذلك سنقدم في هذا الفصل نتائج استغلال الاستمرارات البحثية التي قمنا بتطبيقها على التلاميذ والأساتذة والإدارة. مستعينين في ذلك بدرجات تكرارية وأعمدة بيانية مع ربط النتائج بالحصول النظرية التي جاءت معنا.

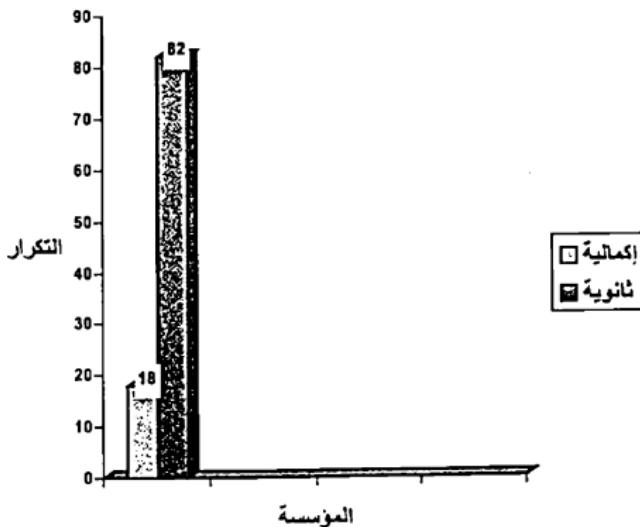
## أولاً - تفريغ البيانات وتحليلها

I - الإدارة:

I - I - البيانات الأولية:

المدرج التكراري رقم 1

عينة الإدارة

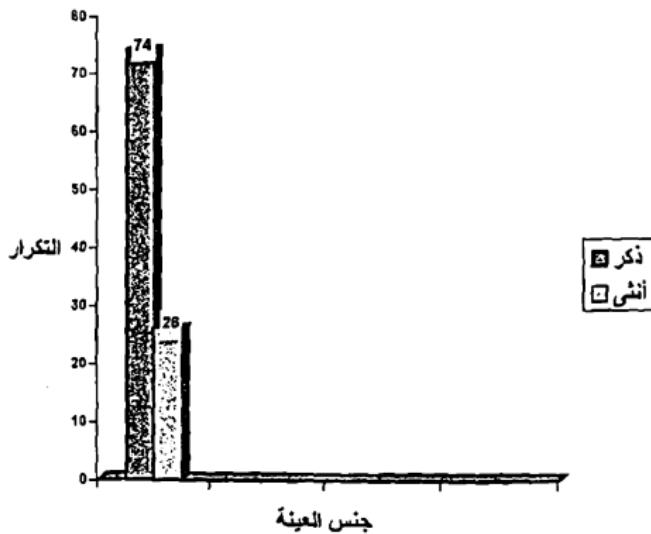


التحليل:

اشتملت عينة الإدارة على 82% من المتسبين للتعليم الثانوي و18% للتعليم الإكمالي.

الدرج التكراري رقم 2

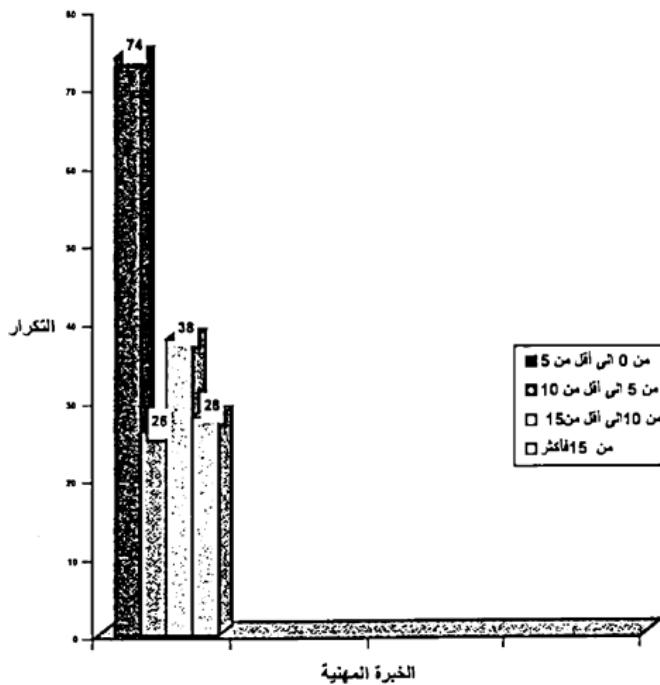
جنس العينة



التحليل:

74% من العينة تشكلت من الذكور و 26% من الإناث.

**المدرج التكراري رقم 3**  
 **الخبرة المهنية**



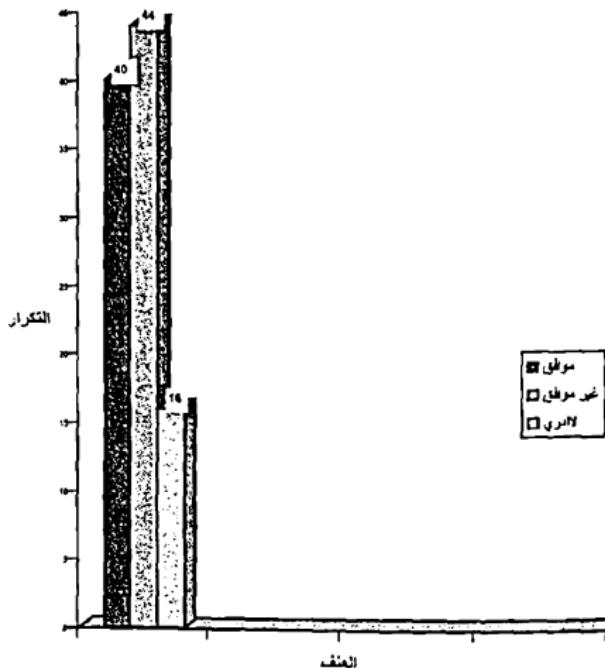
**التحليل:**

674% من العينة تراوحت خبرتهم العملية بين 0 إلى 5 سنوات، 38% من 10 إلى 15 سنة، في حين بلغت نسبة الذين تراوحت خبرتهم بين 50 إلى 10 سنوات، 26% وأخيراً بلغت نسبة الذين أمضوا في مهنتهم من 15 سنة فما فوق نسبة 28%. بشكل عام بلغت نسبة الذين كانت لديهم خبرة كبيرة في عيتنا 66%， وهو ما سيمكننا من أخذ صورة جيدة على المناخ المدرسي السائد في المدارس نظراً لهذه الخبرة الطويلة.

## **١ - ٢ - تقدير الإدارة العام للعنف في المؤسسة التربوية:**

الدرج التكراري رقم 4

وجود العنف



**التحليل:**

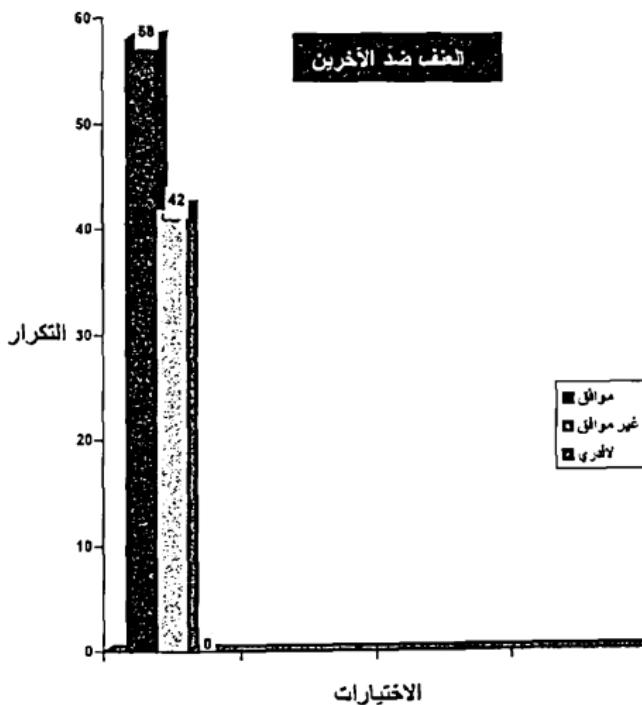
يعتقد 40% من أفراد العينة أن العنف منتشر في المدارس التي يعلمون فيها. في مقابل 64% لا يرون ذلك، في حين بلغت نسبة الذين لا يعلمون إن كان العنف متشاراً أم لا في مدارسهم 16%.

بشكل عام هناك نسبة معتبرة من الذين يرون بأن العنف موجود في المدارس وهو مؤشر على مناخ سلبي سائد فيها.

## I - 3 - تصور الإدارة لأشكال عنف التلاميذ:

المدرج التكراري رقم 5

التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير



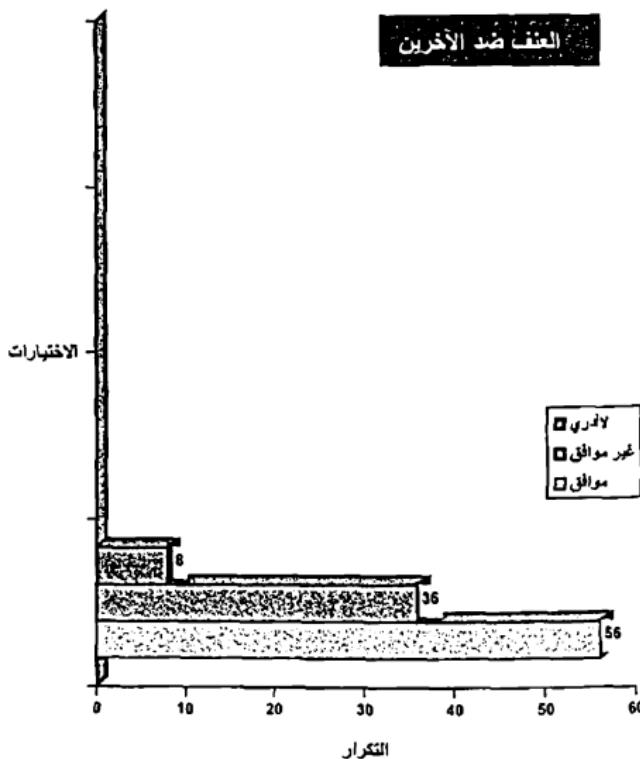
التحليل:

يرى 58% من الإداريين المستجوبين أن التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير، في مقابل 642 لا يرون ذلك.

إن هذه النسبة تدل على شعور كبير من طرف أفراد العينة بحالة من "احتياج" للعنف من طرف التلاميذ، وهو ما يوشر على مناخ مدرسي سلبي.

### الأعمدة البيانية رقم 1

زيادة ميل التلاميذ إلى استخدام العنف ضد زملائهم

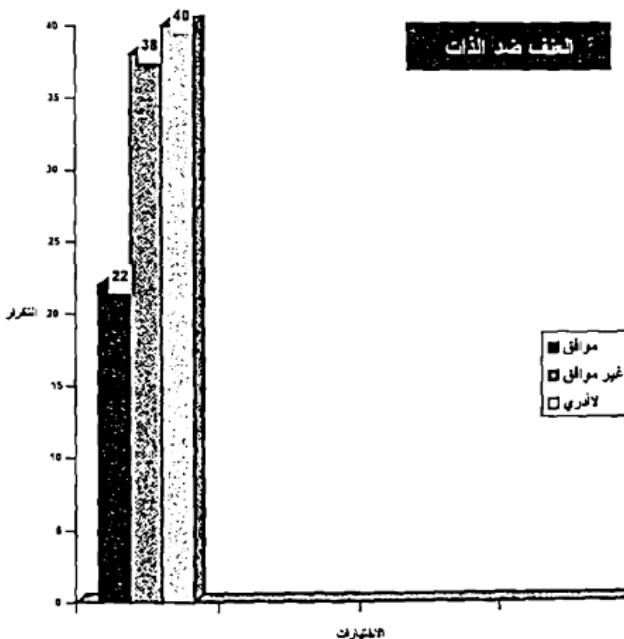


### التحليل:

يمستند 65% من أفراد العينة أن التلاميذ أصبحوا يمارسون العنف ضد زملائهم، في مقابل 36% لا يذهبون إلى نفس الرأي. أما 8% فلهم لا يدركون بذلك. هذه النسبة تدل على زيادة العنف بين التلاميذ وهو مؤشر على مناخ مدرسسي سلبي.

## المدرج التكراري رقم 6

الطلاب يتناولون المخدرات في المدرسة

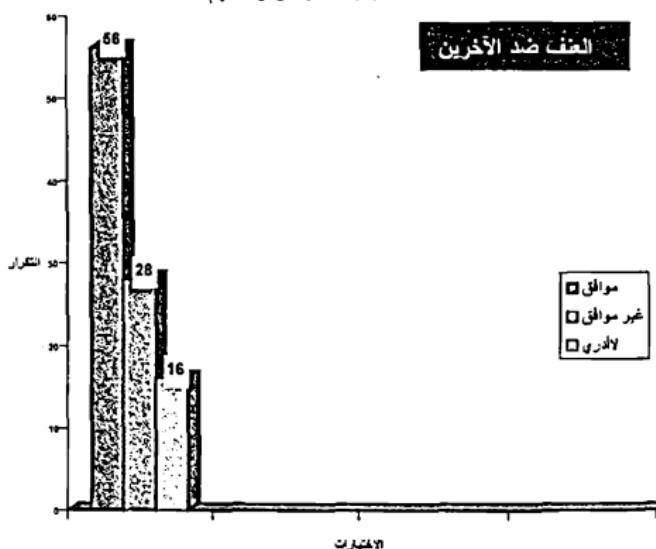


## التحليل:

يعتقد 22% من الإداريين أن التلاميذ يتناولون المخدرات في المدارس في مقابل 38% يرون العكس. أما 40% فإنهم لا يعلمون بمحدودت هذا السلوك من طرف التلاميذ في مؤساتهم. على كل حال فإنه على الرغم من أن النسبة منخفضة من الإداريين الذين صرحوا بأنهم "يعلمون" باستهلاك التلاميذ للمخدرات في المدارس، فإنها تغير في النهاية على حجم مرتفع مقارنة بين التلاميذ وخطورة الاستهلاك والأخطار من ذلك هو عدم الخوف من تناولهم لما داولها. كما أن انتهاك حرمة المدرسة يدل على تزعزع بعض القيم المدرسية في المؤسسات التربوية الجزائرية.

الدرج التكراري رقم 7

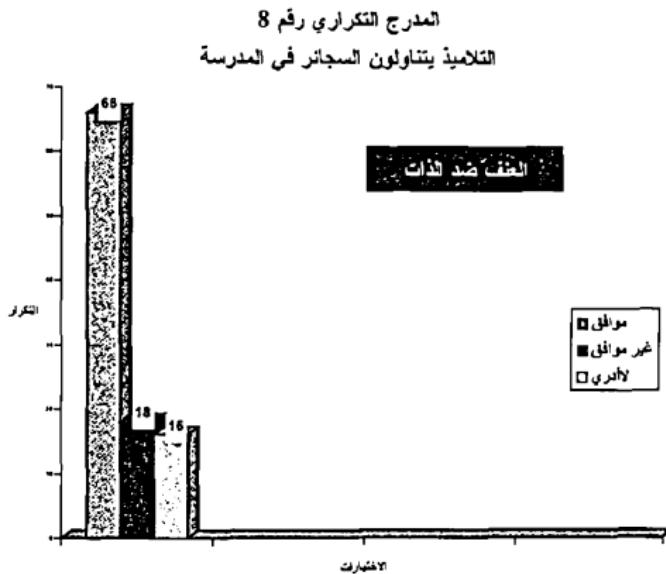
الתלמיד يسرقون أغراض زملائهم



**التحليل:**

صرح 56% من أفراد العينة أن التلاميذ يقومون بسرقة أغراض زملائهم داخل المدرسة، في مقابل 28% لا يرون ذلك. أما 16% فليهم لا يعلمون بوجود هذه السرقة من عدمها.

هذه النتائج تدل على مناخ مدرسي سلبي في المدارس محل الدراسة، لأن فعل السرقة وفي المدرسة - التي يفترض أنها مكان أمن - سيفضي حالة من الشعور بالأمن وهو ما سيؤثر في نمط تعليم التلاميذ. كما سيجعل العلاقات داخل المدرسة يسودها التوتر.

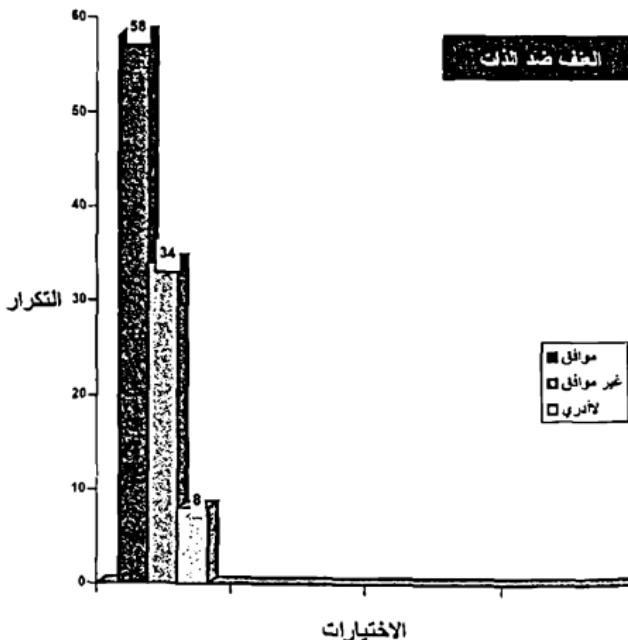


#### التحليل:

عشر 66% من أفراد العينة بأن التلاميذ يستهلكون السجائر في المدارس، في مقابل 18% لا يعتقدون أن التلاميذ بذلك السلوك. في المقابل لا يدري 16% من الإداريين باستهلاك التلاميذ من عدمه للتبغ.  
إن هذه النتائج تدل على انتشار وباء داخل المدارس الجزائرية بمعنى الكلمة، وهو نوع من العنف ضد الذات يحتاج إلى دراسات معقمة له ولعوامله وأثاره على التلاميذ.

## المدرج التكراري رقم 9

نسب غياب التلاميذ كبيرة هذا العام



## التحليل:

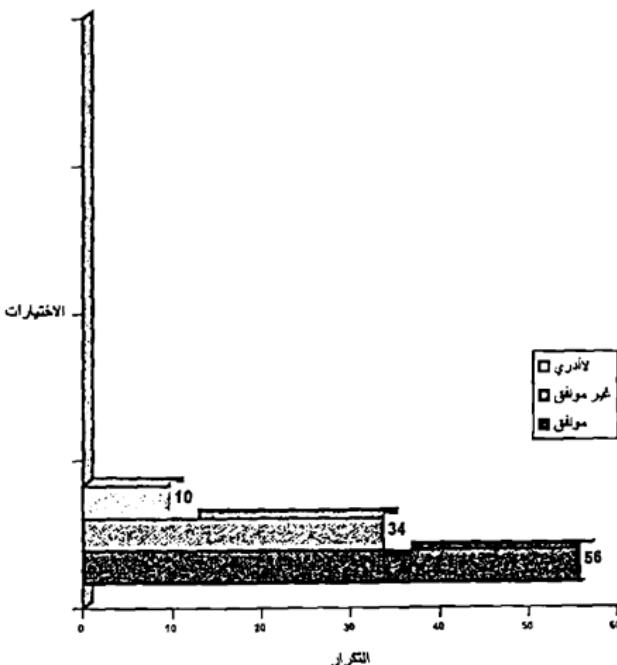
صرح 58% من الإداريين بأنهم لاحظوا نسباً مرتفعة هذه السنة من الغيابات المسجلة في صفوف التلاميذ، في حين يرى 34% من أفراد العينة عكس ذلك. أما 8% فإنهم لا يدركون إن كان هناك ارتفاع أم لا لنسب الغياب تلك.

على كل حال وفي المجمل فإن أكثر من نصف العينة صرحوا بوجود حالات غياب مرتفعة عند التلاميذ، وهذا يوشر على حالة الفلتان التي تسود لدى التلاميذ وعزوفهم عن الدراسة، مما يعني أن هناك هناخاً سلرياً داخل المدارس حال دون إقبال التلاميذ على الحضور للحصص الدراسية.

## I - 4 - تصور الإدارة لدور الأستاذة في عنف التلاميذ:

## الأعمدة البيانية رقم 2

هناك من الأستاذة من يدفع إلى عنف التلاميذ



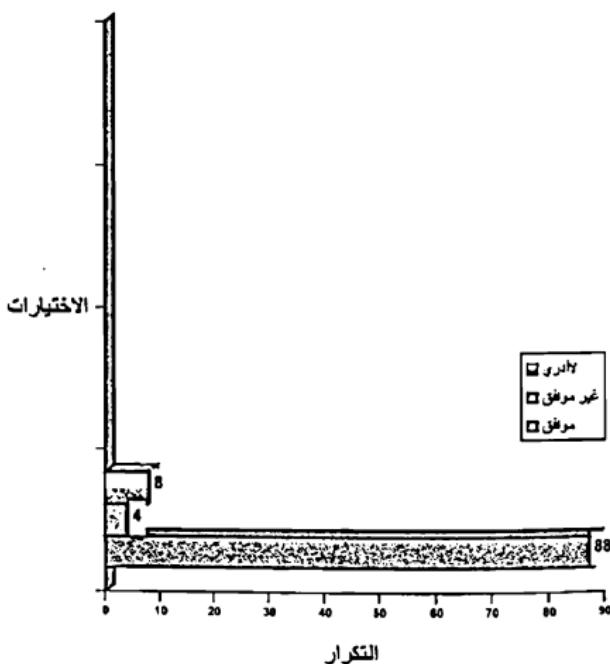
## التحليل:

يعتقد 56% من الإداريين أن هناك من الأستاذة من يدفع بالطالب إلى العنف، في مقابل 34% لا يذهبون إلى نفس الرأي. أما 10% فلهم لا يدرون إن كان الأستاذة يتسببون في هذا السلوك. بشكل عام أكثر من نصف العينة يحملون الأستاذة جزءاً من مسؤولية العنف الذي يرتكبه الطالب. وهو أمر دال على طبيعة العلاقات التربوية بين الإدارة والأستاذة، مما يؤشر على مناخ مدرسي سلبي.

## ١ - ٥ - العوامل الخارجية والداخلية المؤدية للعنف حسب الإداره:

الأحددة البيانية رقم 3

عدم تعاون الأولياء في الحد من عنف التلاميذ

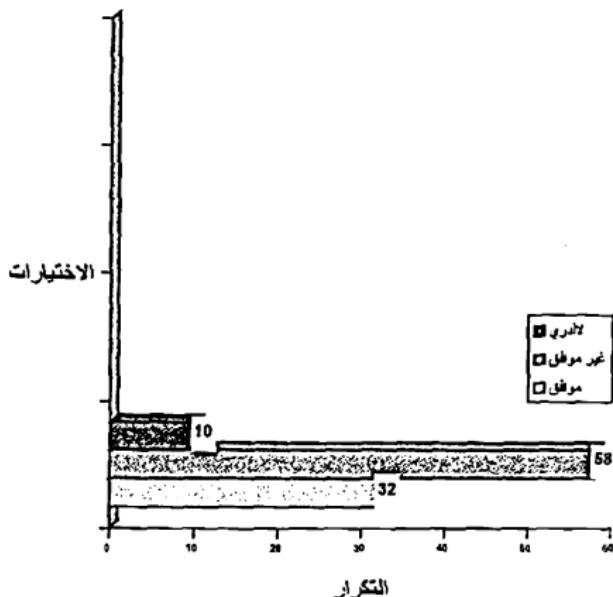


## التحليل:

يُحصل 88% من أفراد العينة مسؤولية عنف التلاميذ إلى عدم تعاون الأولياء معهم، في مقابل 4% لا يعتقدون بهذا الدور السلبي للأولياء، في حين لا يدرى 68% منهم إن كان الأولياء لم يساهموا في تربية أبنائهم للتخفيف من العنف لدى التلاميذ. إن هذه النسبة تدل على نفسها، وتوضح الاستقالة الوالدية في تربية الأبناء، وعدم التواصل التربوي بين المدرسة والأسرة.

## الأعدمة البياتية رقم 4

عدم قيام الادارة بكل أدوارها في الحد من عنف التلاميذ



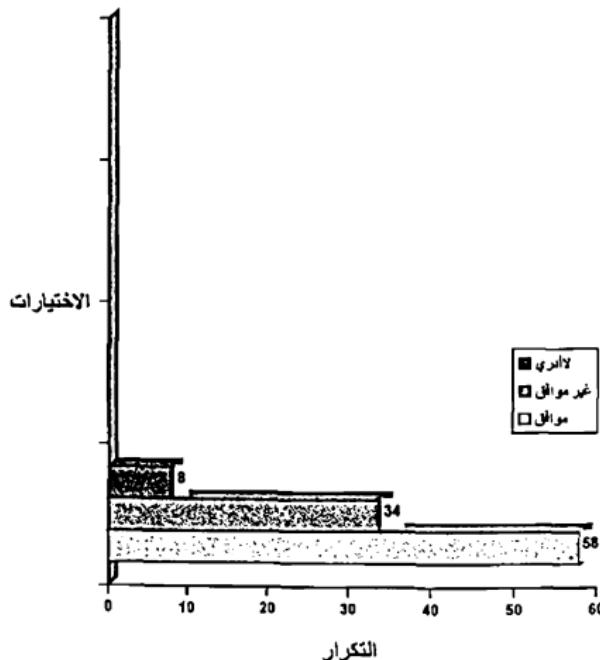
## التحليل:

يرى 32% من العينة أن عليهم جزءاً من المسؤولية بتحملونما في عدم الحد من عنف التلاميذ، في مقابل 58% لا يعتقدون أن عليهم تلك المسؤولية. في حين لم يستطع 10% أن يدرك إن كانوا مقصرين في الإنفاق من عنف التلاميذ.

على كل حال، وبالرغم من أن ثلث العينة اعترف بالمسؤولية إلا أن هذا يدل على وعي وصراحة ونقد ذاتي يحتاج إلى تدعيم وثناء.

الأعمدة البياتية رقم 5

عدم الاستماع لمشاكل التلاميذ يدفعهم للقيام بالعنف



**التحليل:**

يسرى 58% من الإداريين أن عدم مد جسور التواصل مع التلاميذ من خلال الاستئام لمشاكلهم يمثل سبباً في عنفهم، في مقابل 634% يعارضون هذا الرأي، أما 68% فاقرءوا بذلك أن كان عليه الالستماع للتلاميذ بداعٍ، فيه إلى العنف.

بشكل عام فإن أكثر من نصف العينة يرون في عدم الحوار والاستماع لانشغالات التلاميذ دافعاً مما في عنقهم، هلاك.

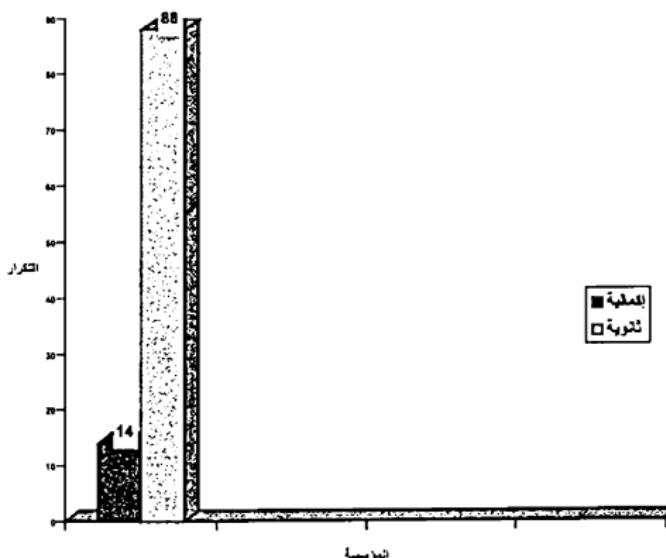
هذه النتائج تدل على نمط تواصلي مغلق داخل المدارس عمل الدراسة، كما يدل على مناخ مدرسي سلبي.

## II - الأستاذة:

## I - البيانات الأولية:

المدرج التكراري رقم 10

المؤسسة

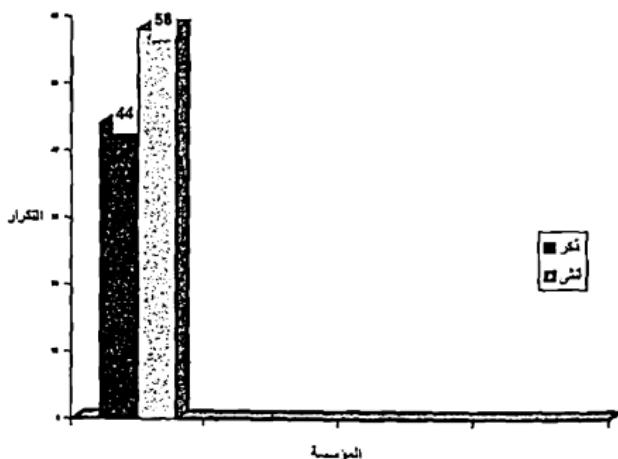


## التحليل:

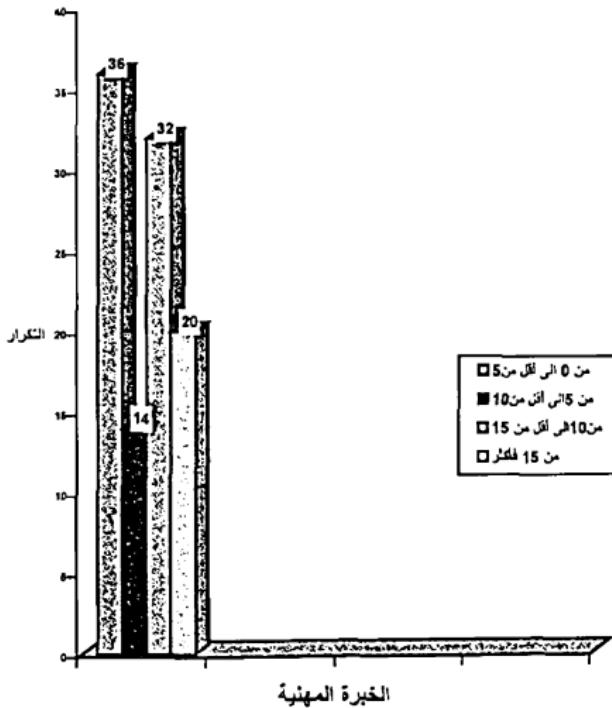
اشتملت عينة الأستاذة على 86.27% من المتخصصين للتعليم الثانوي و 13.72% للتعليم الإكمالي.

المدرج التكراري رقم 11

جنس العينة



المدرج التكراري رقم 12  
الخبرة المهنية



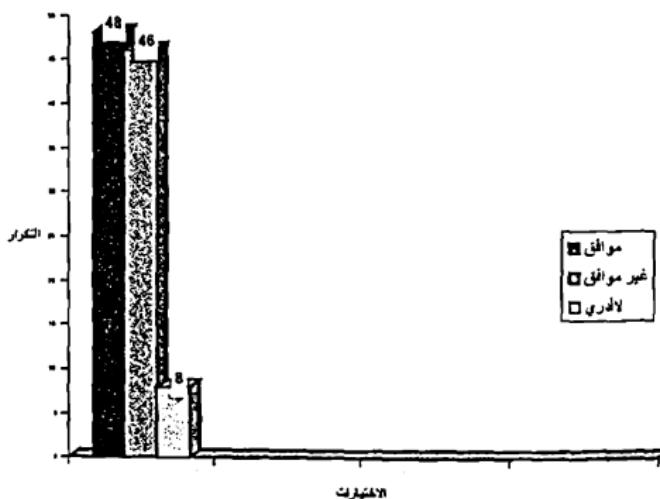
**التحليل:**

35.29% من العينة تراوحت خبرتهم العملية بين 0 إلى 5 سنوات، 31.37% من 10 إلى 15 سنة، في حين بلغت نسبة الذين تراوحت خبرتهم بين 50 إلى 10 سنوات، 13.72%. وأخيراً بلغت نسبة الذين امتهنوا في مهنتهم من 15 سنة فما فوق نسبة 19.60%. بشكل عام بلغت نسبة الذين كانت لديهم خبرة كبيرة في عيستنا 50.98%， وهو ما سيمكنا منأخذ صورة جيدة على المناخ المدرسي السائد في المدارس نظراً لهذه الخبرة الطويلة.

II - 2 - تقدير الأساندة العام للعنف في المؤسسة التربوية:

المدرج التكراري رقم 13

وجود العنف



التحليل:

يعتقد %47.05 من أفراد العينة أن العنف منتشر في المدارس التي يعملون فيها.

في مقابل %45.09 لا يرون ذلك، في حين بلغت نسبة الذين لا يعلمون إن كان

العنف منتشرًا أم لا في مدارسهم .%7.84

بشكل عام هناك نسبة معتبرة من الذين يرون بأن العنف موجود في المدارس وهو مؤشر على مناخ سلبي سائد فيها.

المدرج التكراري رقم 14  
اللاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير

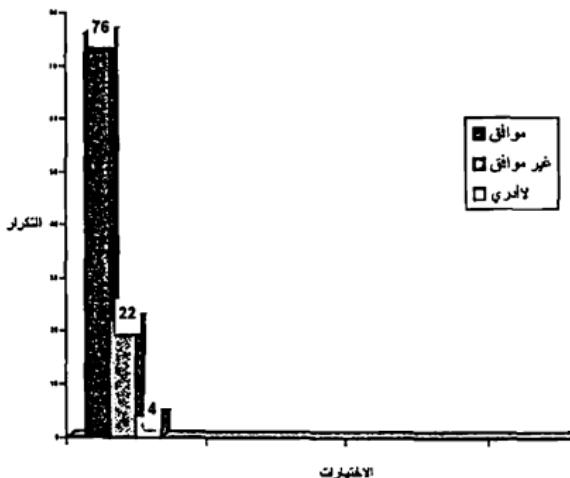


#### التحليل:

يسرى 52.94% من الأساتذة المستجوبون أن التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير، في مقابل 35.29% لا يرون ذلك. أما 11.76% فلهم لا بدرون إن كان عنف التلاميذ قد زاد أم لا.

إن هذه النسب تدل على شعور كبير من طرف أفراد العينة بحالة من التروع المتزايد للعنف من طرف التلاميذ، وهو ما يؤشر على مناخ مدرسي سلبي.

المدرج التكراري رقم 15  
وجود التطرف عند التلميذ



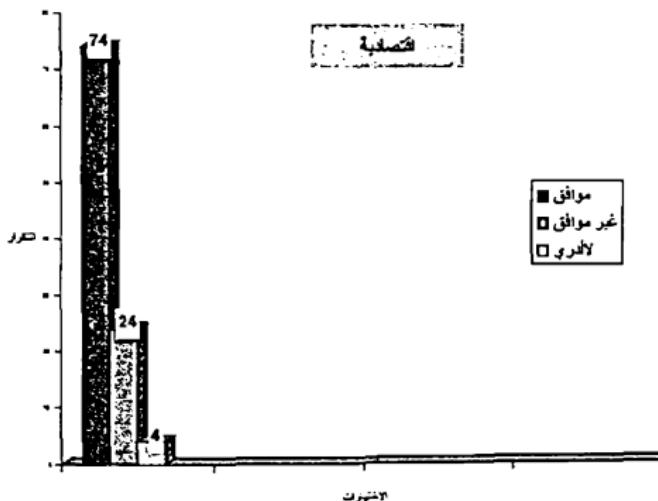
**التحليل:**

يتوافق 674.50% من أفراد العينة على وجود "التطرف" لدى التلاميذ، في مقابل 21.56% لا يرون ذلك، أما 3.92% فلهم لا يعلمون بوجوده من عدمه.

إن نسبة ثلثي العينة - تقريباً - تقر بوجود تطرفًا في سلوك التلاميذ، وهو مؤشر خطير جداً يحكم على العلاقات التربوية بنوع من العنف. مما يبشر على مناخ مدرسي سلبي.

### III - 3 - تصور الأستاذة للعوامل الخارجية والداخلية المؤدية إلى عنف التلاميذ:

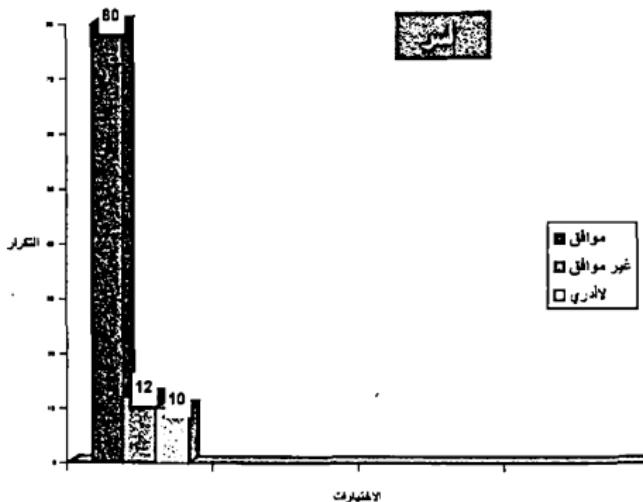
المدرج التكراري رقم 16  
الظروف الاقتصادية تدفع التلاميذ للعنف



**التحليل:**

يوافق 72.54% من أفراد العينة على القول بأن الظروف الاقتصادية تعتبر عاملًا مهمًا في دفع التلاميذ إلى القيام بسلوكيات عنيفة، ولا يوافقهم 23.52% من الأستاذة على هذا الرأي، مرجعين العنف إلى عوامل أخرى. أما 3.92% فإنهم لم يستطعوا الربط بين عنف التلاميذ والحالة الاقتصادية لأسرهم. بشكل عام تدل النتائج على أن ثلثي العينة يربطون بين الظروف المتدنية التي أصبحت تعيش فيها الأسر الجزائرية وبين العنف الذي يقوم به التلاميذ في المدارس.

المدرج التكراري رقم 17  
لم تعد الأسرة تقوم بدورها في تربية الأبناء

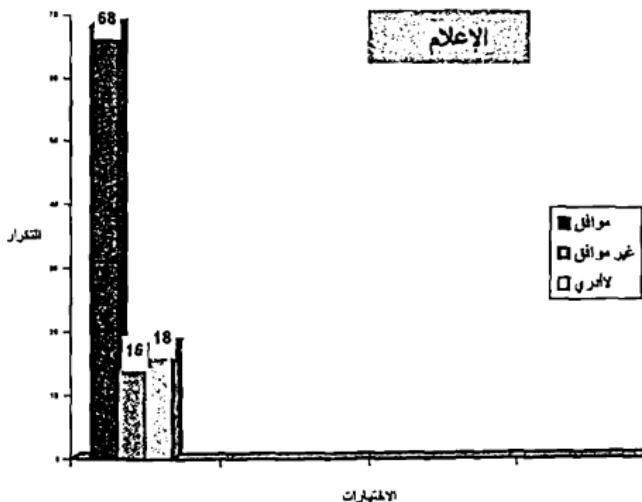


**التحليل:**

ذهب 78.43% من الأساتذة المستجوبين إلى القول بأن عدم قيام الأسرة بدورها في تربية الأبناء أدى إلى عنف التلاميذ، وبخالقهم الرأي 11.76% في حين لم يعبر 9.08% عن موافقته أو معارضته لهذا الرأي.

إن النسبة المترتفعة جداً للذين يعتقدون بوجود تقصير في الأداء التربوي للأسرة الجزائرية في تنشئة أبنائها ودفعهم إلى الابتعاد عن السلوكيات العنيفة تعتبر ذات دلالة سوسنولوجية كبيرة. إذ تعبّر على تراجع الدور التربوي للعائلة نتيجة للعديد من الظروف والتحولات البيوية في السياق الاجتماعي الجزائري. وبالتالي فإن هذا الدور ستقوم به مؤسسات أخرى غير موجهة قد تدفع التلاميذ إلى اتجاهات غير محسوبة النتائج.

المدرج التكراري رقم 18  
للإعلام دور في دفع التلاميذ للعنف

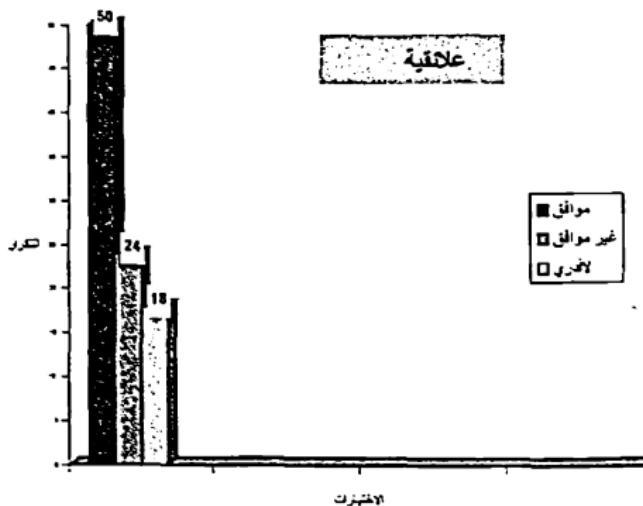


**التحليل:**

يسرع 66.66% من أفراد العينة سبب عنف التلاميذ إلى الدور السلبي للإعلام، في حين يرى 15.68% أن الإعلام لا يلعب هذا الدور. وباقي 17.64 بدون رأي واضح حول هذه المسألة.

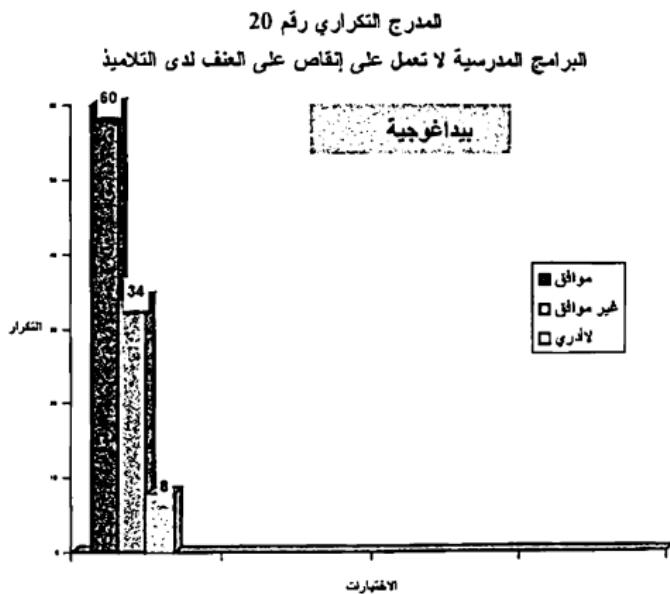
قاربت نسبة الذين يرون في الإعلام دوراً دافعاً للعنف لدى التلاميذ ثلث العينة، وهي نسبة معترضة تدل على الوظائف السلبية التي أصبح الإعلام يقوم بها راهناً مع عولمة الإعلام وجمهورته.

المدرج التكراري رقم 19  
للأستاذة دور في دفع التلاميذ للعنف



**التحليل:**

اعترف 49.01% من العينة بأن هناك من الأستاذة من يدفع - بمنتهى كثرة - التلاميذ إلى القيام بالعنف، مقابل 33.33% لا يوافقون على هذا الرأي ولا يعتقدون بوجود أي دور يذكر للأستاذة في تصرفات التلاميذ. أما 17.64% من أفراد العينة فإنهم لا يدركون بوجود أستاذة يغزرون عنف تلاميذه.

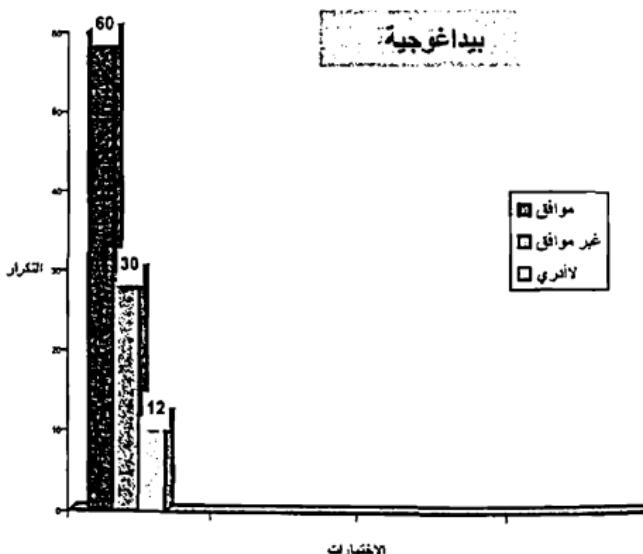


#### التحليل:

يعتقد 58.82% من العينة أن البرامج المدرسية لا تقوم بدورها في إنقاص العنف لدى التلاميذ، في حين لا يشارط 33.33% من أفراد العينة هذا الرأي. أما 7.84% فلهم لم يستطيعوا الربط بين البرامج المدرسية التي تدرس للتلاميذ السلوك العنفي لديهم.

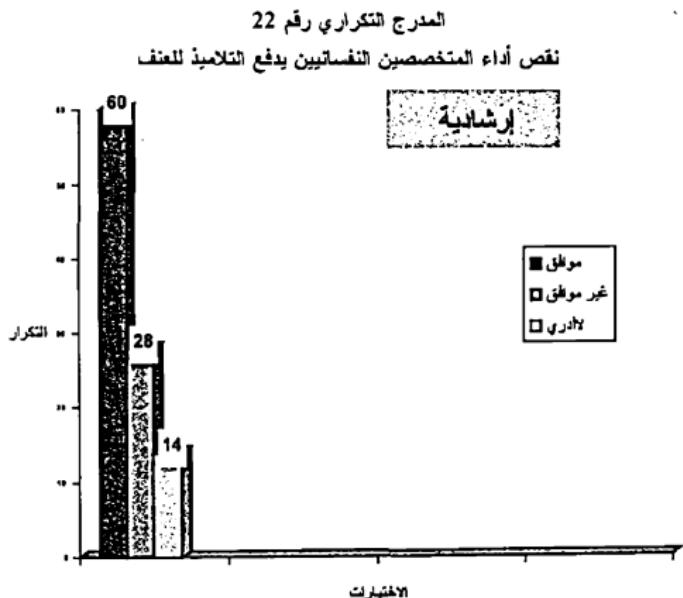
تدل هذه النسب على إخفاق كبير للمناهج المدرسية في أداء وظائفها التي أوكلت لها وهي بث روح التسامح والمحبة والتعاون في مقابل قيم العنف والتطرف.

الدرج التكراري رقم 21  
ضغط البرنامج يدفع التلاميذ للعنف



**التحليل:**

يسرع 58.82% من العينة عنف التلاميذ إلى ضغط البرنامج من حيث توسيعه وكتافته، في حين يعارض هذا الرأي 29.41% من أفراد العينة. أما 11.76% من الأساتذة فإنهم لا يدركون إن كان ضغط البرنامج هو المسبب في عنف التلاميذ.

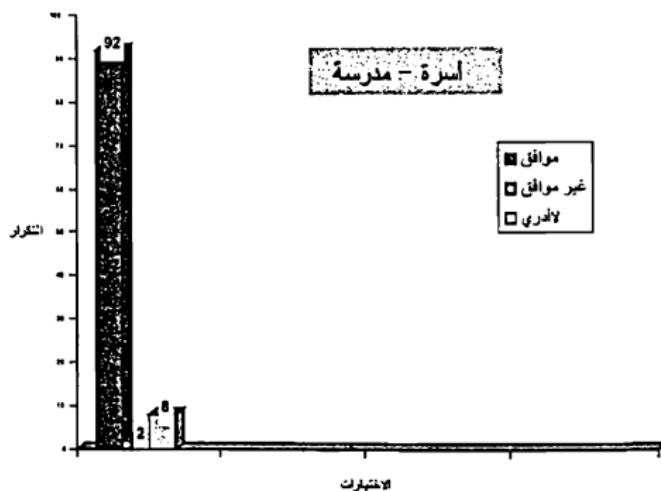


#### التحليل:

يعتقد 58.82% من العينة أن نقص أداء المتخصصين النفسيين في المدارس يساهم في دفع التلاميذ إلى العنف، في مقابل 27.45% لا يعتقدون ذلك، أما 13.72% فلهم لا يدركون إن كان لضعف الأداء ذاك له علاقة بالعنف. هذا مؤشر يحتاج إلى تعمق في دراسات بعدها.

## المدرج التكراري رقم 23

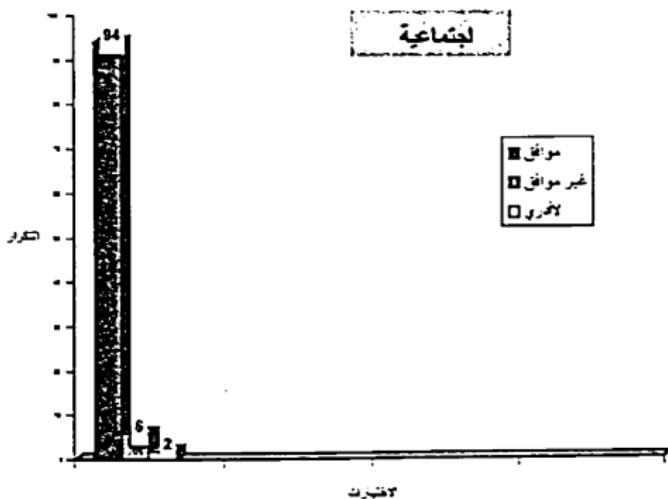
عدم تفهم الأولياء دور الأستاذة ينعكس سلباً على سلوكيات التلاميذ



## التحليل:

يعتقد 90.19% من الأساتذة أن عدم تفهم الأولياء لدورهم يؤثر على السلوكيات التوافقية للتلاميذ، في مقابل 7.84% لا يرون ذلك، أما 1.96% فهم لا يدركون إن كان لعدم تفهم الأولياء علاقة بسلوك التلاميذ.  
إن هذه النسب تدل على الضغط الذي أصبح الأساتذة يتعرضون له أصبحوا من طرف الأولياء لثبيهم على المساهمة في تربية التلاميذ ضمن أدوار تكاملية بين الأسرة والمدرسة.

ال登錄 لکاری رقم 24  
تھہر مکانہ اعلم و علاقہ بسٹوکیت اسلامیہ



**لتحل:**

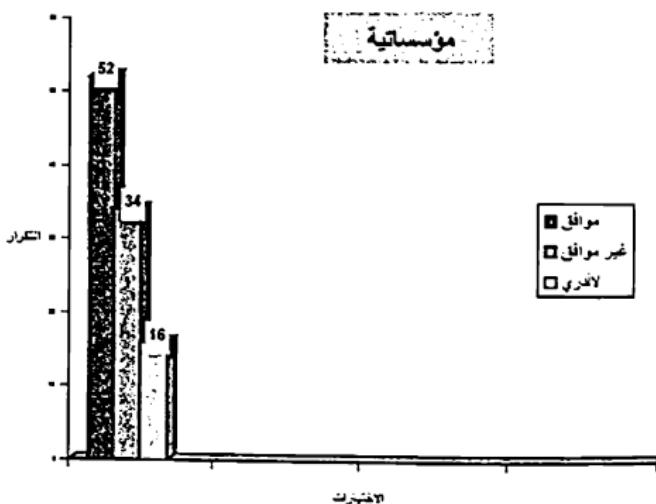
يُرى 92.15% من العينة أن تقهقر مكانة العلم في اقتصاد له علاقة سلبية  
للاملايين داخل المدرسة، في حين يعارض هذا الرأي 55.88% في حين لا بدري  
1.96% منهم إن كانوا فلذا العامل دور مؤثر في السوق للاملايين الاقتصادية مع نظم  
النقد.

وعلى كل حال فإن التغيرات التي يشهدها المجتمع المعاصر أثرت في النشرة  
القديمة لها، بحيث تراجع تقدير العلم باعتباره لم يصبح عاملاً في النجاح المهني  
والاجتماعي.

II - 4 - تصور الأساتذة لعدم قيام الإدارة بدورها في الحد من عنف التلاميذ:

المدرج التكراري رقم 25

الإدارة لا تقوم بدورها في مواجهة العنف



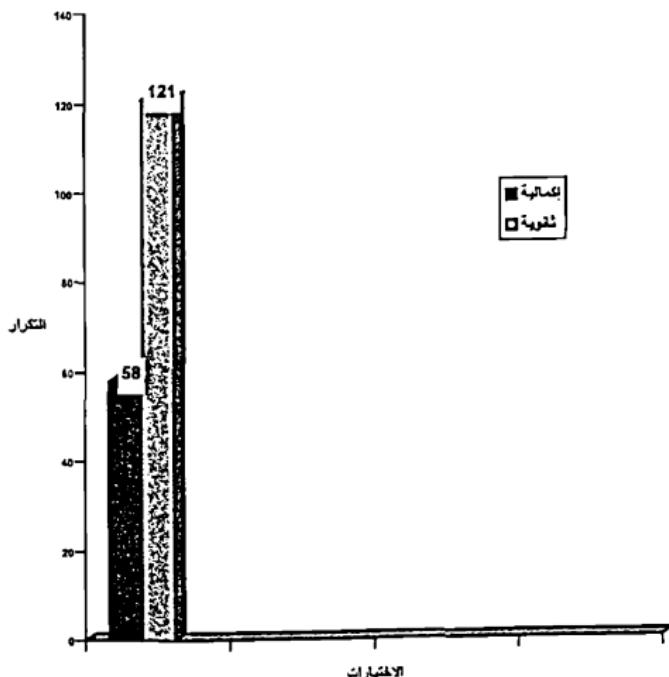
#### التحليل:

يسرى 50.98% من الأساتذة أن الإدارة لا تقوم بواجبها الكامل في مواجهة عنف التلاميذ، في حين يعارض 33.33% منهم هذا الرأي، أما 15.68% فإنه لا يعلمون إن كانت هناك علاقة بين الأمرين.

بشكل عام هناك تصور سلبي من طرف الأساتذة لدور الإدارة في المساهمة في الحد من عنف التلاميذ، وهو ما يؤشر - بطريقة غير مباشرة - على مناخ مدرسي سلبي ضمن هذه العلاقات.

**III - التلاميذ:****1 - البيانات الأولية:**

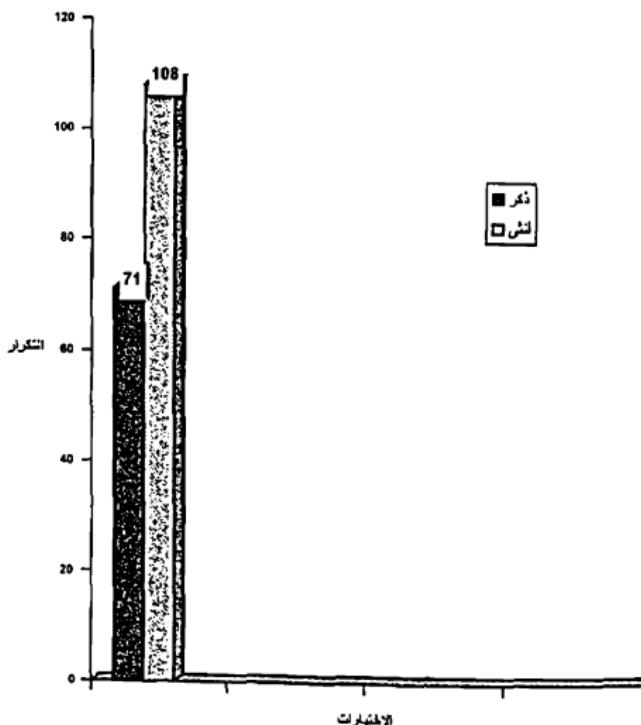
المدرج التكراري رقم 26  
المؤسسة

**التحليل:**

مثلت نسبة تلاميذ الثانوي في العينة 67.59% وتلاميذ الامالي 32.40%.

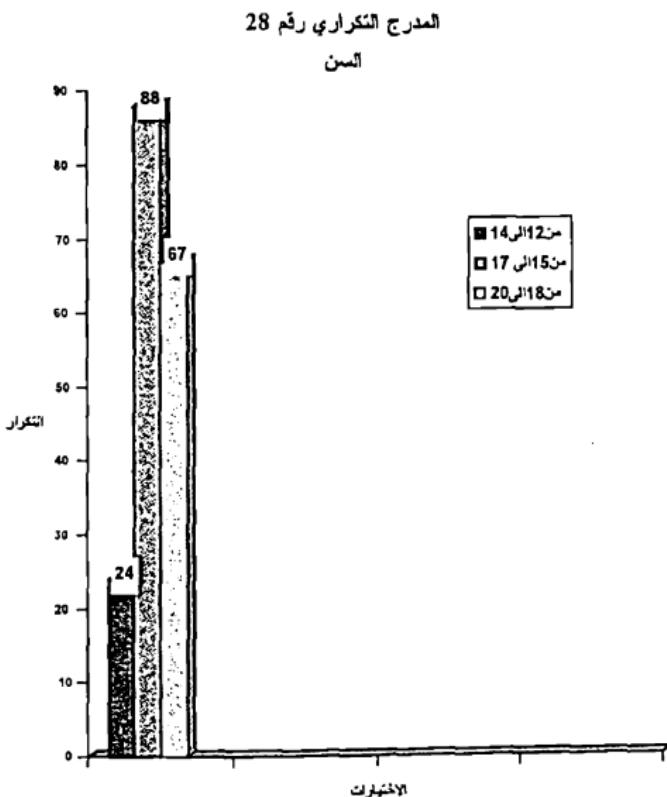
الدرج التكراري رقم 27

جنس العينة



التحليل:

مثلت نسبة الإناث في العينة 60.33% والذكور .39.66%

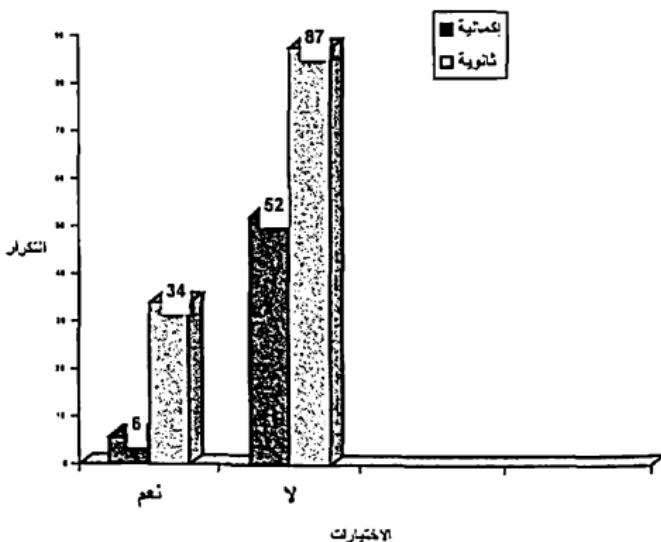


**التحليل:**

مثلت الفئة العمرية من 15 إلى 17 سنة ما نسبته 64.9.16%، أما الفئة العمرية من 18 إلى 20 سنة فقد مثلت ما نسبته 37.43% في حين بلغت نسبة الفئة العمرية من 12 إلى 14 سنة 13.4% من مجموع العينة.

الدرج التكراري رقم 29

الإعادة

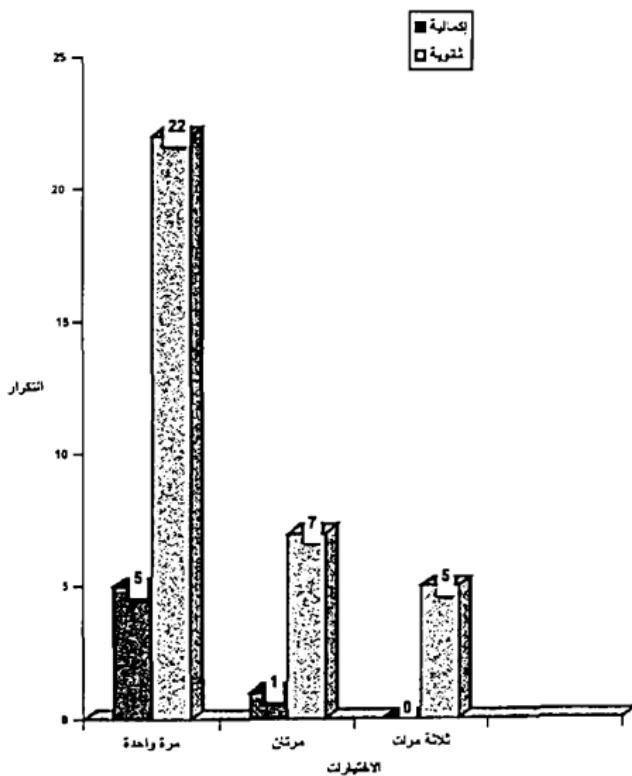


**التحليل:**

22.34% من أفراد العينة أعادوا السنة، في حين لم تسجل حالات الإعادة لدى 77.65% لم تسبق لهم الإعادة في مؤسستهم. هذا يدل على أن عينتنا تشمل على تلاميذ متوفقين دراسيا.

## المدرج التكراري رقم 30

عدد مرات الإعادة

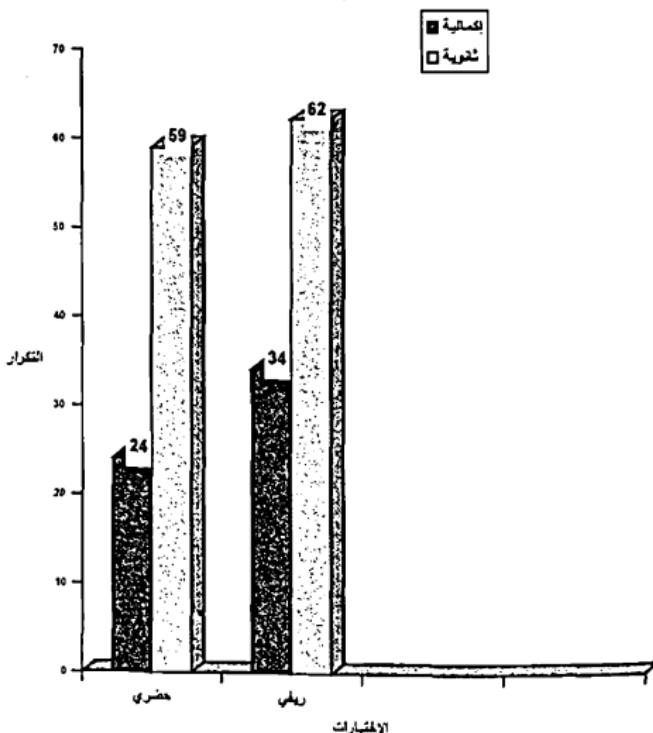


## التحليل:

بالنسبة للطلاب الذين سبق لهم وأن أعادوا فين  $67.5\%$  أعادوا مرة واحدة، في حين بلغت نسبة الذين أعادوا مرتان  $20\%$  أما الذين أعادوا ثلاثة مرات فممثلون بـ  $12.5\%$ . هذه النسب تدل على أن عينتنا لم تحيط على الطلاب ذوي مهنة الإعادة على اعتبار أن تقريباً ثلثي العينة أعادوا مرة واحدة.

الدرج التكراري رقم 31

الإقامة



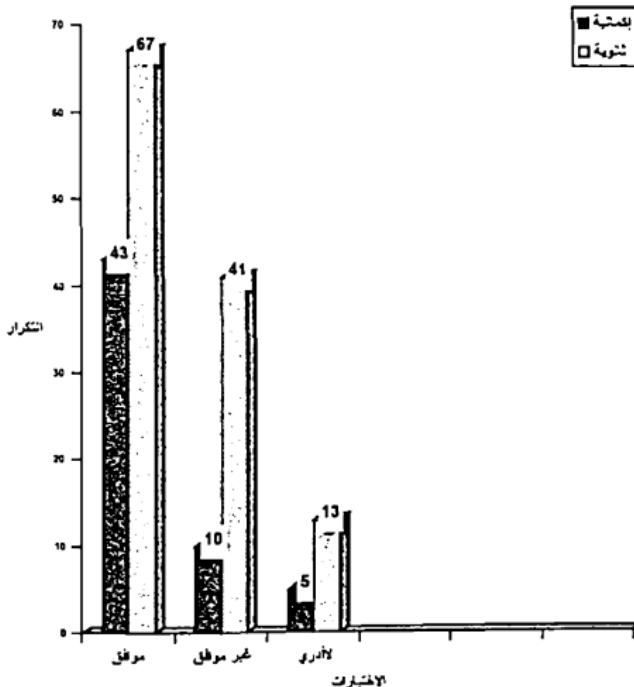
**التحليل:**

ينحدر 53.63% من أفراد العينة من وسط ريفي، في حين ينحدر 46.36% من وسط حضري. وهو ما يجعل العينة متقاربة في مكان إقامة التلاميذ المستجوبين.

### III - 2 - التقدير العام للنلأيمد مؤسستهم (إيجابي/سلبي)

المدرج التكراري رقم 32

التعلم بشكل جيد في المدرسة



#### التحليل:

يعتقد 61.45% من أفراد العينة أنهم يتعلمون بشكل جيد في المدارس، في حين يرى 28.49% عكس ذلك، أما 10.05 لا يدركون إن كانوا يتعلمون بشكل جيد أم لا. الملاحظ في النسب هو أن 637.43% من تلاميذ الثانوي عبروا عن رضاهم على التعليم في حين بلغت نسبتهم لدى تلاميذ الإكمالي 24.02%. وهو ما يدل على مناخ مدرسي أكثر إيجابية في الثانوي منه في الإكمالي ضمن بعد التعلم.

## المدرج التكراري رقم 33

عرض التلميذ لعقوبات عادلة من طرف الأستاذة

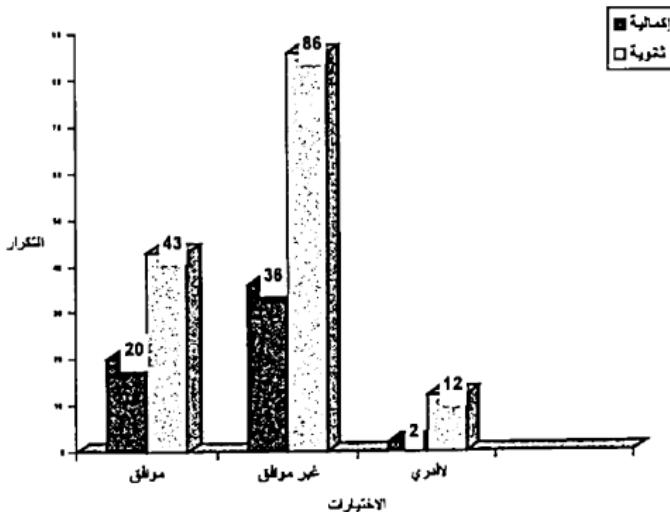


## التحليل:

يسرى 36.87% من أفراد العينة أن عقوبات الأستاذة كانت عادلة، في مقابل 55.30% يرون أنها كانت ظالمة، في حين لم يستطع ما نسبته 7.82% تحديد موقف ثالثي من عدالة عقوبة الأستاذة.

في المجمل يرى أكثر من نصف العينة أن عقوبة الأستاذة كانت ظالمة وبدون وجه حق وهي نسبة تدل على عدم رضا هذه النسبة عن الأستاذة. مما يدل انتشار علاقات سلبية بين التلاميذ والأستاذة وبالتالي هذا يوثر على مناخ مدرسي سلبي لدى أكثر من نصف العينة.

المدرج التكراري رقم 34  
تعرض التلميذ لعقوبات عادلة من طرف الإدارة

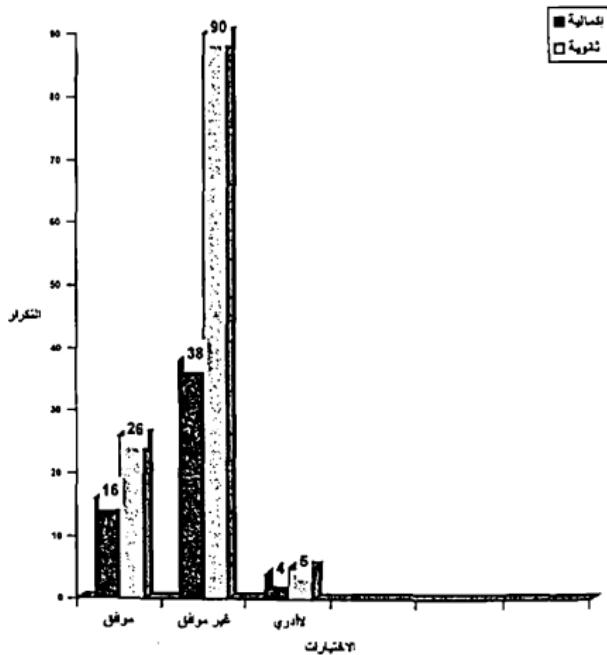


**التحليل:**

يسري 35.19% من أفراد العينة أن عقوبات الإدارة كانت عادلة، في مقابل 56.98% يرون أنها كانت ظالمة، في حين لم يستطع ما نسبته 7.81% تحديد موقف فحائي من عدالة عقوبة الأساتذة.

في الحمل يرى أكثر من نصف العينة أن عقوبة الإدارة كانت ظالمة وبدون وجاه حق وهي نسبة تدل على عدم رضا هذه النسبة عن الإدارة. مما يدل انتشار علاقات سلبية بين التلميذ والإدارة وبالتالي هذا يؤشر على مناخ مدرسي سلبي لدى أكثر من نصف العينة.

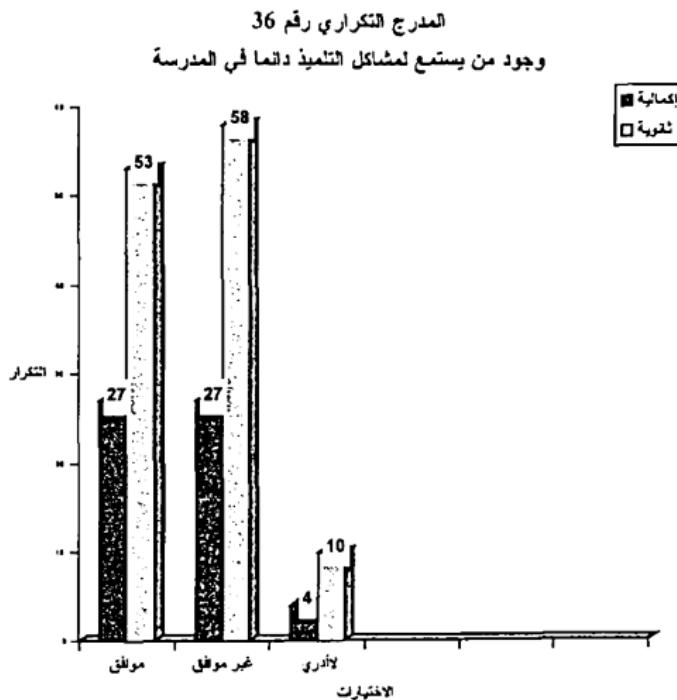
الدرج التكراري رقم 35  
توفر المدرسة للأنشطة الترفيهية المتنوعة



**التحليل:**

يعتقد 71.50% من التلاميذ أن المؤسسات التي يدرسون فيها لا توفر لهم أنشطة ترفيهية متنوعة، في حين يرى 23.46% عكس ذلك، أما 5.02% منهم لا يدركون إن كانت المدارس توفر تلك الأنشطة من عدمها.

تقريراً ثالثي العينة يسررون في مدارسهم المكان الذي لا تتوحد فيه أنشطة ترفيهية تساعدهم على الترفيه عن النفس. وهذا يدل على أن تلك المدارس بقت غارقين دروا واحداً هو التعليم. هذه الصور السلبية التي يروزها لدى التلاميذ تدل على هنالك مدرسياً سلبياً داخل المؤسسات التي يتعلمون فيها. كما يجعلنا نشبهها بالأماكن المغلقة المقربة من السجن.



#### التحليل:

صرح 47.48% من التلاميذ أنهم لم يجدوا من يستمع إلى مشاكلهم في المدرسة، في حين يرى 44.69% أن هناك دائمًا من يقوم بمحنة الدور. في حين يقى 7.82% بدون رأي واضح في هذه المسألة.

هذه النسبة تدل على أن هناك حوالي نصف العينة تركوا المشكلات بدون مساعدة ولا تدخل من أي طرف في المدرسة. وهو ما يؤشر على تفاقم المشكلات السلوكية وإنتاج سلوك لا توافقية مع المدرسة. مما سيخلق جواً مدرسياً سلبياً.

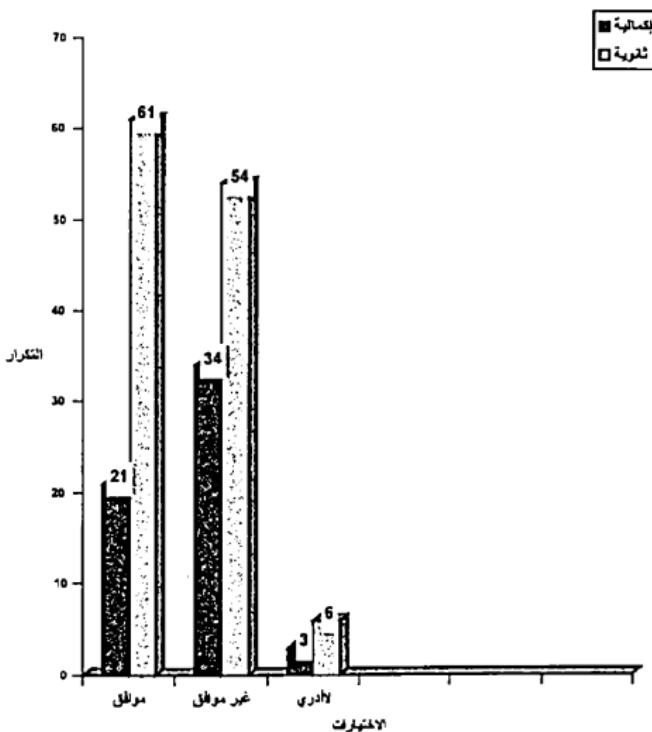
الدرج التكراري رقم 37  
المدرسة أصبحت مليئة بالعنف



**التحليل:**

يسرى 47.48% من التلاميذ أن مدرستهم أصبحت مليئة بالعنف، في حين يعارض الرأي 28.49% منهم. ويبقى 8.93% لا يدركون بذلك. هذا يدل على شعور حوالي نصف العينة باللأمن في المدرسة مما يؤشر على مناخ مدرسي متدهور.

المدرج التكراري رقم 38  
الحي الذي توجد فيه مدرستي سبعين



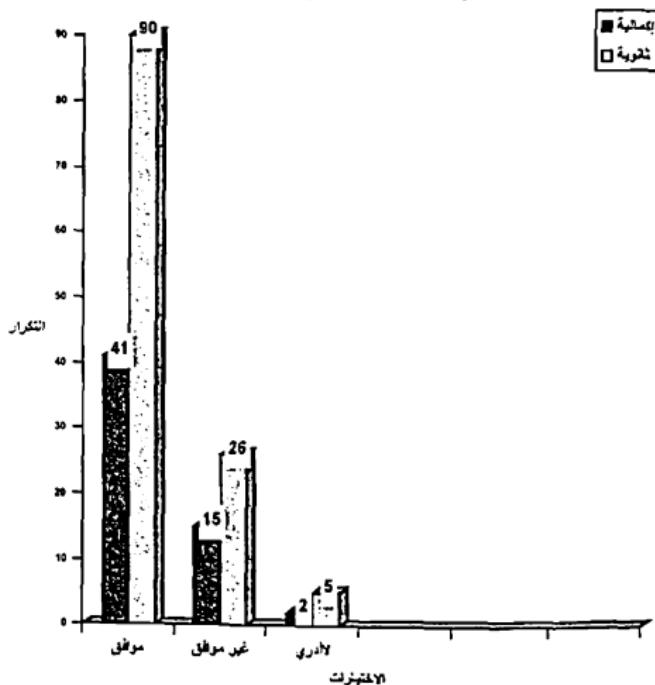
**التحليل:**

يسري 45.81% من العينة أن الحي الذي توجد به المدرسة متدهور، في مقابل 34.07% يرون عكس ذلك، أما 5.02% لا يعلمون بوجود هذا التدهور من عدمه في الحي الذي تعمق فيه المدرسة.

إن هذه النسب تدل على أن حوالي نصف العينة يشعرون بالأمن عند خروجهم من المدرسة، مما ينعكس على حالتهم النفسية داخل المدرسة في حد ذاتها.

الدرج التكراري رقم 39

لو كان بإمكانك تبديل المدرسة التي أدرس بها لفعلت ذلك الآن

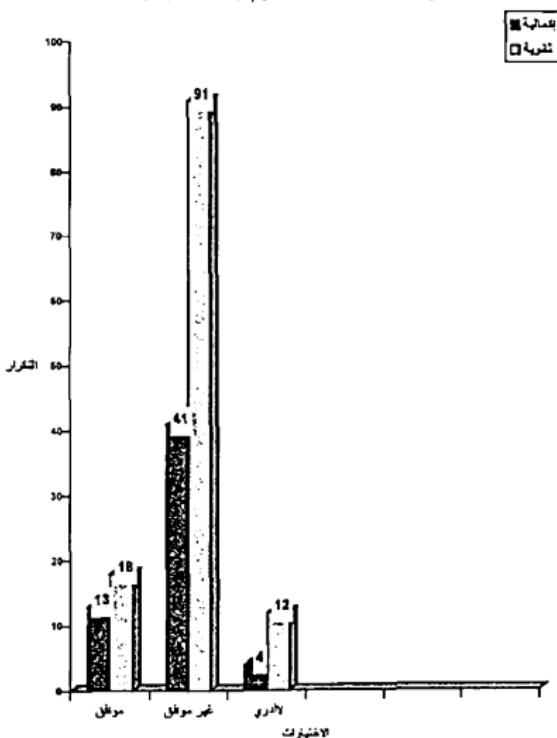


**التحليل:**

يعستقد 73.18% من التلاميذ أنه لو امتلك القدرة على تبديل المدرسة لفعل ذلك فوراً وبدون تأثير، في المقابل 22.90% بقوا متمسكين بمدرستهم. أما 63.91% من أفراد العينة فلهم لم يتحدون قراراً في هذا الشأن.

تسدل هذه النسب على أن حوالي ثلث العينة يتمون مقاومة مدرستهم إلى مدرسة أخرى لو سُنت لهم الفرصة وهو دليل كبير جداً على تدهور المناخ المدرسي في المؤسسات محل الدراسة.

**المدرج التكراري رقم 40**  
**كره التلميذ للأستاذة لأنهم يعاملونه بسوء**

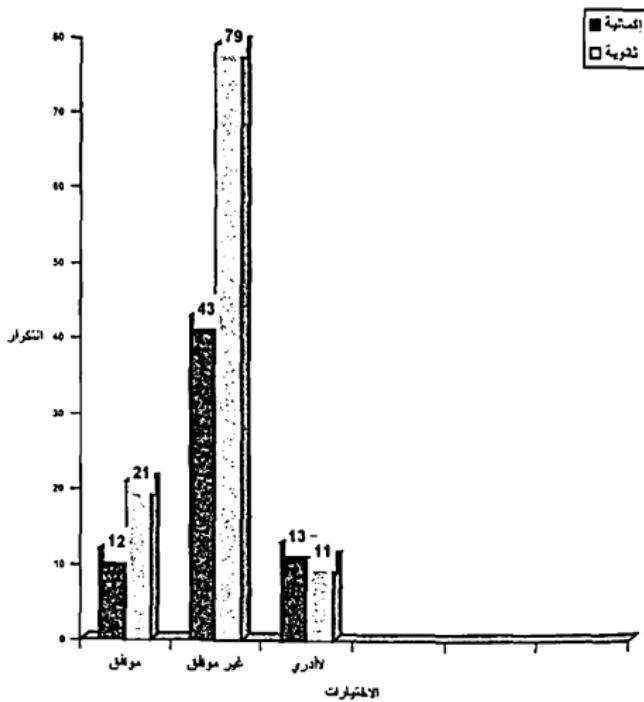


#### التحليل:

لم يوافق 73.74% من العينة على كرههم لأساتذتهم نتيجة معاملة هولاء لهم بسوء، في حين غير 17.31% عن كرههم ذاك. أما 8.93% من التلاميذ لا يدرون إن كانوا يكرهون الأساتذة أم لا نتيجة تلك المعاملة.

تدل هذه النسب على أن ثلثي العينة ما زالوا يكرهون أساتذتهم ولا يكون لهم الحقد والكره. وهو دليل إيجابي يمكن استغلاله لتحسين المناخ المدرسي السائد في تلك المدارس.

المدرج التكراري رقم 41  
كره التمييز للإدارة لأنها تعامله بسوء

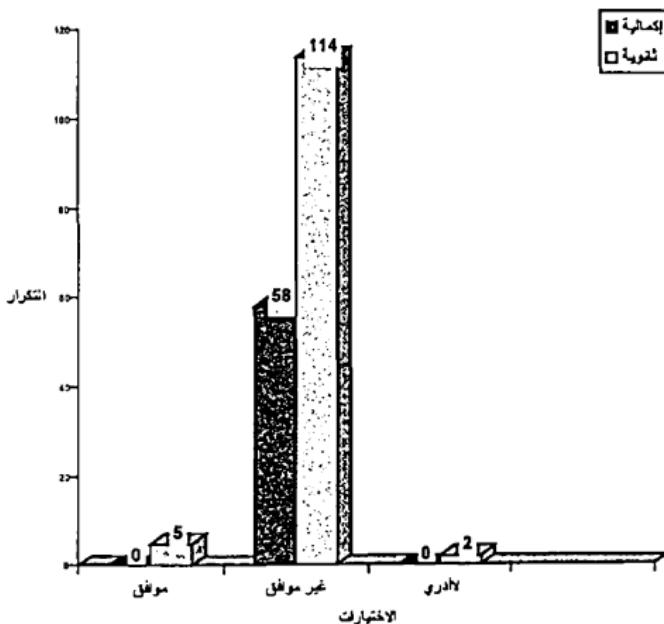


#### التحليل:

عشر 68.15% من أفراد العينة على عدم كرههم للإدارة نتيجة معاملتهم بسوء، في حين وافق 18.43 على ذلك، وبقى 13.4% منهم بدون رأي. هذه النتائج تعتبر إيجابية لأن حوالي ثلث العينة لم يتصوروا أنهم سيحدثون على الإدارة على الرغم من التعامل السيئ الذي قد يصدر عنهم. وهو مؤشر عن علاقة إيجابية في بعض جوانبها بين التلاميذ والإدارة يمكن استغلالها لتحسين طبيعة المناخ المدرسي السائد في المدارس.

### III - أشكال العنف في المؤسسة التربوية حسب التلاميذ:

المدرج التكراري رقم 42  
قيام التلميذ بإفساد هياكل المؤسسة

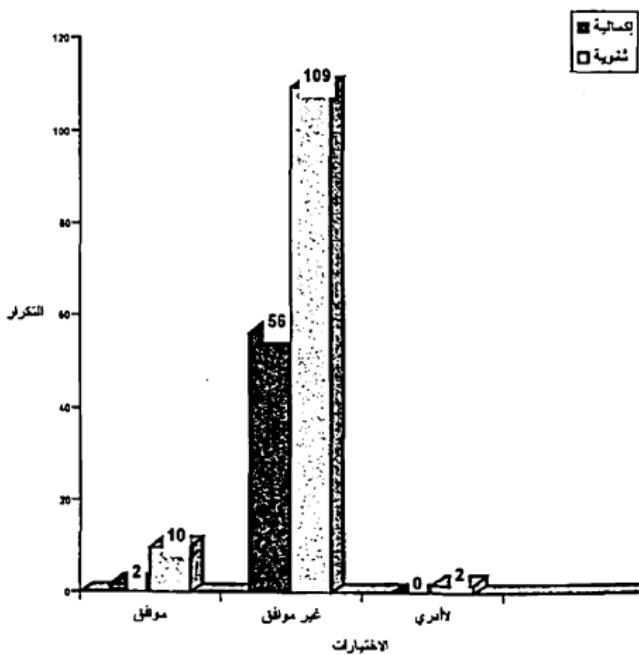


**التحليل:**

قام 2.79% من التلاميذ بإفساد هياكل المؤسسة، في المقابل لم يفعل ذلك 96.08% في حين لم يستطع 1.11% أن يقرروا إن كانوا قاموا بذلك الفعل.

الدرج التكراري رقم 43

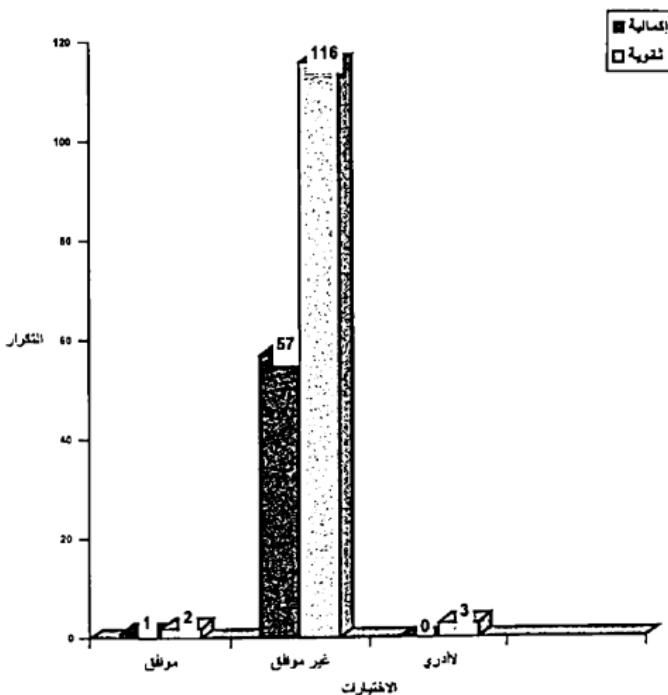
شئم التلميذ لأحد أساتذته



التحليل:

قام 6.70% من أفراد العينة بشئم أساتذتهم في حين لم يقم بهذا الفعل 92.17%، أما 1.11% فلهم لا يدركون إن قاموا بهذا السلوك من عدمه. تدل هذه النتائج أن العلاقة من اتجاه "تلמיד - أستاذ" جيدة في هذا المؤشر.

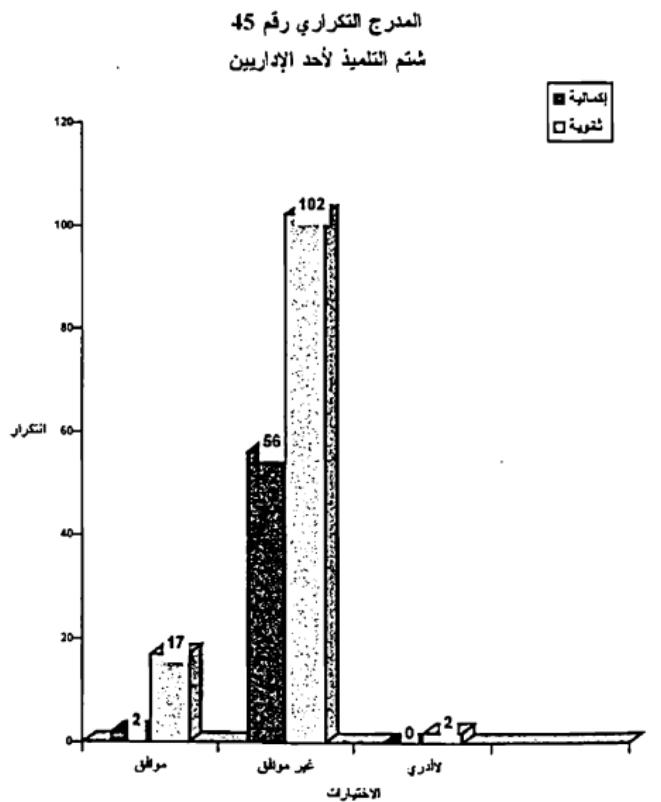
الدرج التكراري رقم 44  
ضرب التلميذ لأحد أساته



**التحليل:**

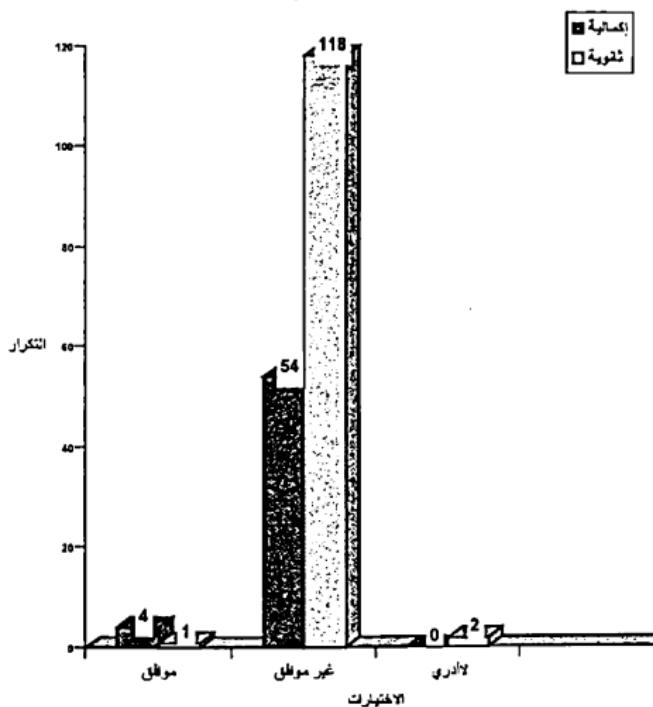
قام 1.67% من أفراد العينة بضرب أحد أساتذتهم في مقابل 96.64% لم يقوموا بهذا الفعل. أما 1.67% من التلاميذ فلهم لا يدركون إن قاموا بهذا السلوك من عدمه.

تسدل هذه النتائج على علاقة غير عنيفة جسدياً بين التلاميذ والأساتذة وهو مؤشر إيجابي.

**التحليل:**

قام 10.61% من التلاميذ بشتم أحد الإداريين، في حين لم يقدم على هذا الفعل 88.26%， أما 1.11% منهم فلهم لا يعلمون إن قاموا بهذا السلوك من عدمه. يعني هذا أن عشر العينة قامت بشتم أحد الإداريين، وهي وحى وإن كانت ضعيفة مقارنة بالمتبعين عن الفعل إلا أنها تبقى مرتفعة نسبياً إذا قمنا بالنظر إليها على أنها سلوك عنيف ضد السلطة التربوية.

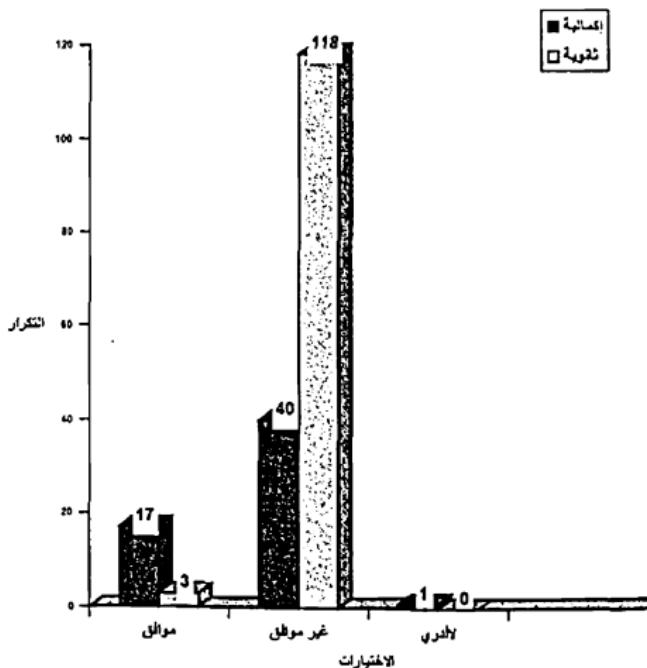
**الدرج التكراري رقم 46  
ضرب التلميذ لأحد الإداريين**



**التحليل:**

قام 2.79% من التلاميذ بضرب أحد الإداريين، في مقابل 96.08% لم يقوموا بهذا التصرف. هذا يدل على أن العلاقات في هذا المستوى جيدة بين التلاميذ والإدارة.

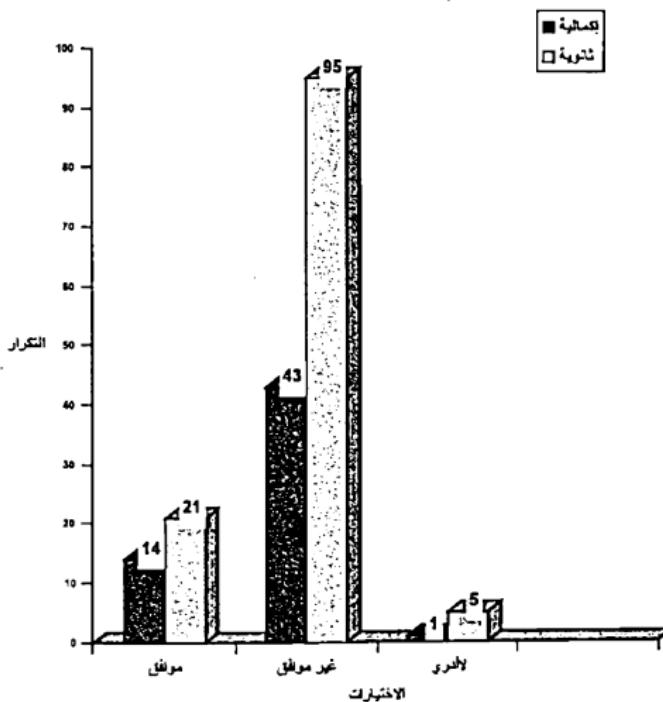
المدرج التكراري رقم 47  
ضرب التلميذ من طرف أحد الأساتذة



**التحليل:**

تعرض 11.17% من العينة للضرب من طرف الأساتذة، في حين لم يتعرض لهذا الفعل 88.26% من التلاميذ المستجوبين.  
 هذا يعني أن عشر العينة تعرضت للعنف الجسدي من طرف الأساتذة على الرغم من التعليمات الإدارية المانعة بشكل مطلق لأي عقوبة جسدية على التلاميذ.

المدرج التكراري رقم 48  
شتم التلميذ من طرف أحد الأساتذة

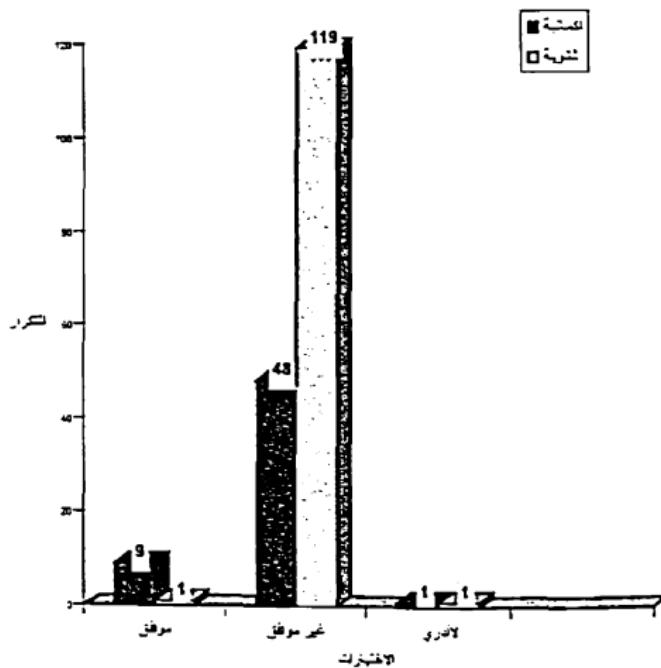


**التحليل:**

تعرض 19.55% من التلاميذ للشتم من طرف أساتذتهم، في المقابل نفى 77.09% منهم أن يكونوا قد تعرضوا لهذا التصرف. في حين لم يدل 63.35% من أفراد العينة برأي قاطع حول هذا الأمر.

هذا يدل على أن حوالي 77% العينة تعرضت للشتم من طرف الأساتذة، وهو سلوك غير تربوي من طرف هؤلاء مهما كانت الدوافع أو المبررات.

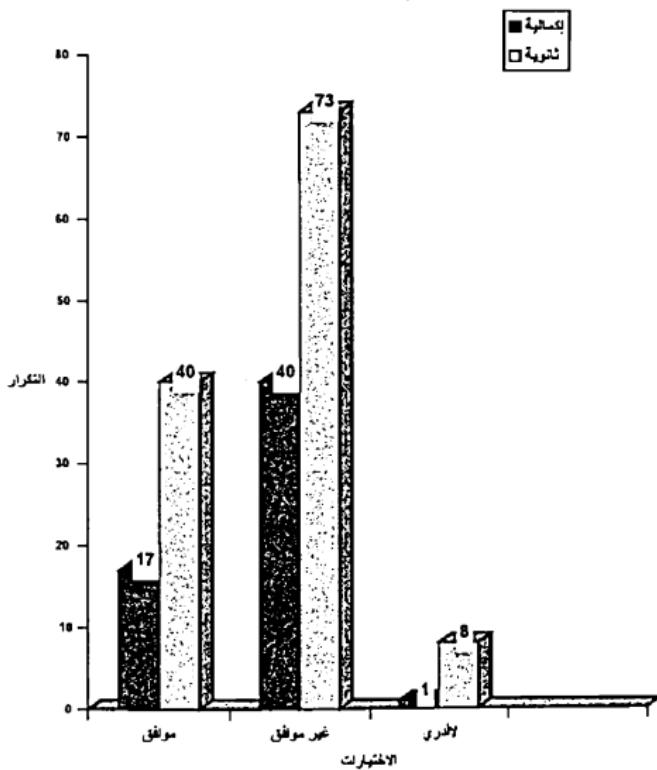
لدرج تكراري رقم 49  
ضرب تسمية من طرف أحد الإداريين



**التحليل:**

تعرض 55.58% من العينة المضرب من ضرب أحد الإداريين، في مقابل 0.9329% لم ي تعرضوا لهذا النطء من العنف.  
هذا يدل على أن العلاقة "ادارة - تلاميذ" لا تحتوي على البعد العنف من الناحية الجسدية.

المدرج التكراري رقم 50  
شتم التلميذ لأحد زملائه

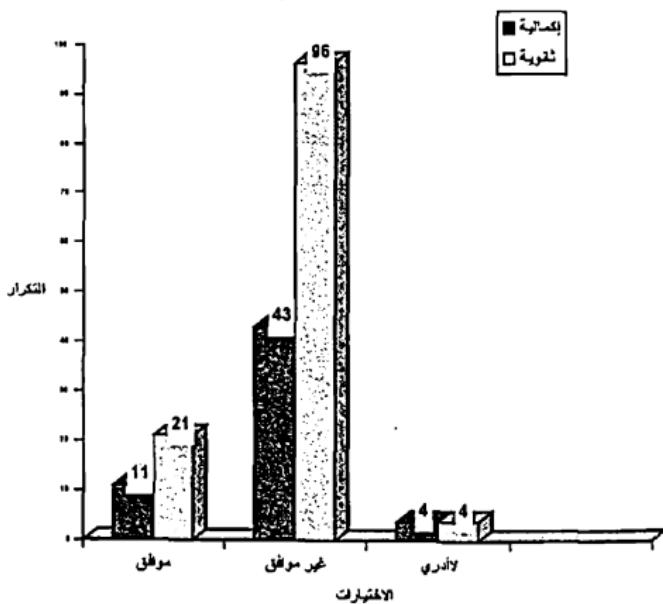


#### التحليل:

قام 31.84% من التلاميذ بـشتم أحد زملائهم، في مقابل 63.12% لم يقوموا بهذا الصرف. في حين لا يعلم 5.02% منهم بـقيامهم بهذا السلوك.

هذه النتائج تدل على أن ثلت العينة أقدمت على الشتم ضد زميل. وهو ما يبشر على علاقة عنيفة بين "اللاميذ".

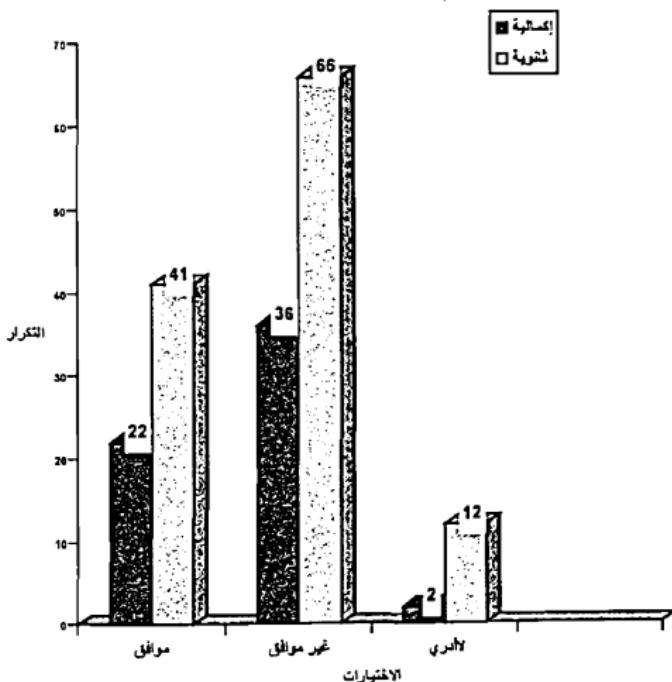
المدرج التكراري رقم 51  
ضرب التلميذ لأحد زملائه



**التحليل:**

أقدم 17.87% من التلاميذ على ضرب أحد زملائه، في حين نفى 77.65% منهم قيامهم بهذا التصرف. أما 4.46% من أفراد العينة فقد التزموا عدم التعبير عن رأيهما بشكل واضح عن هذه المسألة. هذه النسب تدل على أن هناك نوع من العنف الجسدي المنتشر بين أفراد العينة. مما يؤشر على انتشار جزئي لعلاقات عنيفة حسدياً بين التلاميذ.

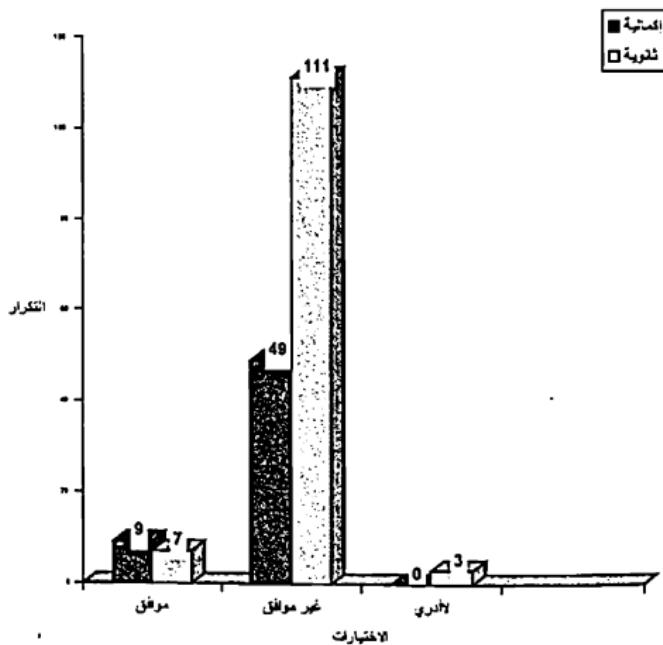
المدرج التكراري رقم 52  
شتم التلميذ من طرف أحد زملائه



**التحليل:**

تعرض 635.19% من التلاميذ للشتم من طرف أحد زملائهم، في حين نفي 56.98% أن يكونوا قد تعرضوا لهذا العنف. أما 7.82% منهم فقد بقوا بدون إجابة واضحة على الأمر. هذه النتائج تدل على أن أكثر من ثلث العينة يعتبرون أنفسهم ضحايا للشتم وهو ما يدل على انتشار خطير لظاهرة العنف اللغوبي بين التلاميذ.

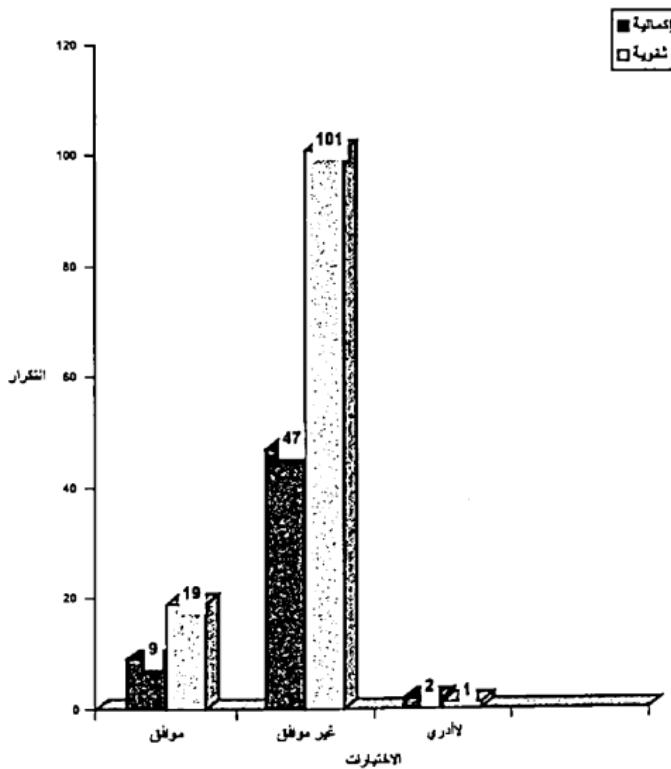
الدرج التكراري رقم 53  
ضرب التلميذ من طرف أحد زملائه



#### التحليل:

أكيد 8.93% من التلاميذ أئم تعرضا للضرب من طرف أحد زملائهم، في مقابل 89.38% نقو وقوعهم ضحايا لهذا النوع من العنف.  
بسكل عام، تدل هذه النتائج على أن العنف الجسدي غير منتشر بشكل مخيف بين التلاميذ على الرغم من تسجيل عشر الإجابات عبرت عن كونها كانت ضحية له.

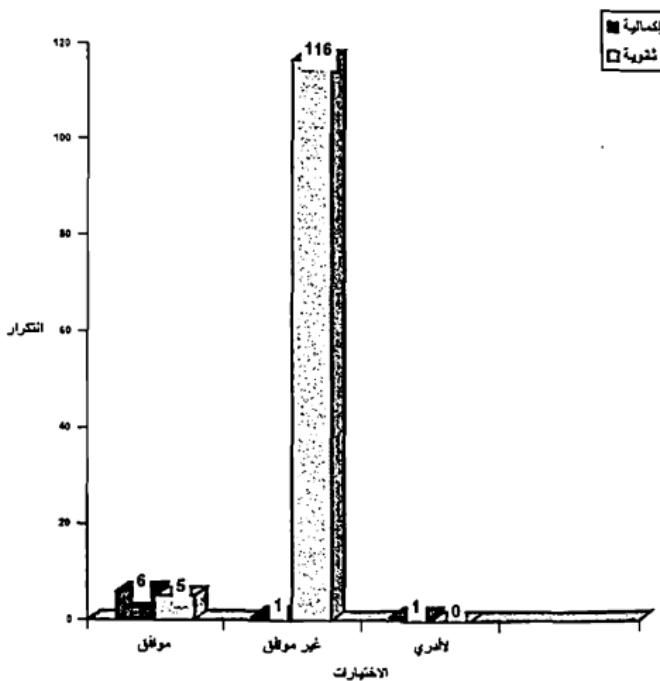
المدرج التكراري رقم 54  
سرقة التلميذ من طرف أحد زملائه



**التحليل:**

تعرض 15.64% من التلاميذ للسرقة من طرف أحد زملائهم، في حين لم يتعرض هذا النمط من العنف 82.68% منهم. هذا يدل على أن أكثر من عشر العينة تعرضوا لهذا النوع من العنف، والذي يبقى بشكل عام ضعيف مقارنة بالذين لم يتعرضوا له.

الدرج التكراري رقم 55  
سرقة التلميذ لأحد زملائه

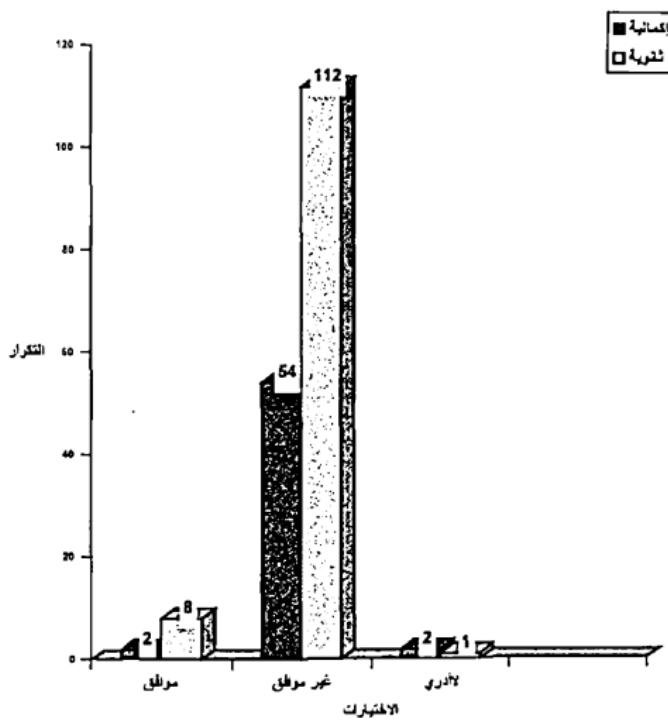


**التحليل:**

اعترف 6.14% من التلاميذ بسرقة أغراض أحد زملائهم، في حين نفى 93.29% قيامهم بهذا السلوك.

هذه النسبة تدل على انتهاض نسب السرقة التي قام بها التلاميذ المستجوبون لأغراض زملائهم.

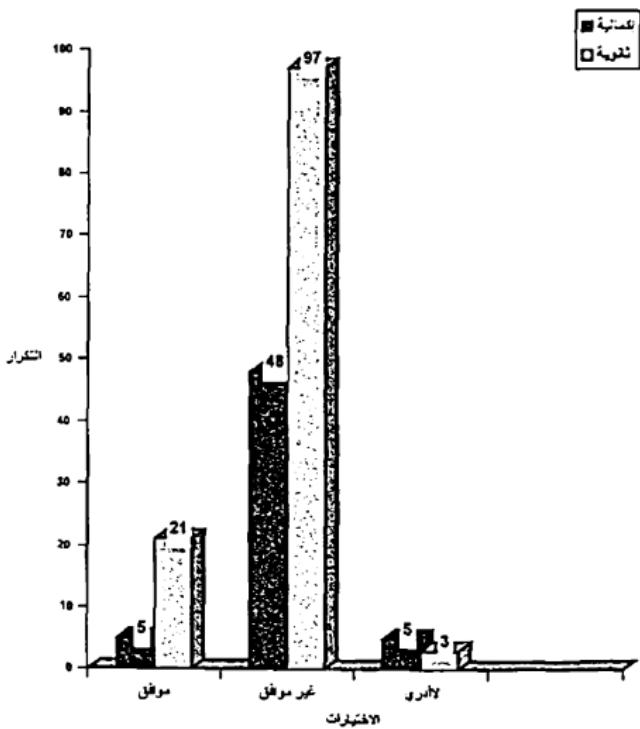
المدرج التكراري رقم 56  
تناول التلميذ للمخدرات



**التحليل:**

نحو 92.73% من التلاميذ المستجوبون تناولوا المخدرات، في حين أقل 5.58% منهم يأكذبوا على هذا السلوك. هذا يدل على أن أفراد عينة لا يستهلكون المخدرات.

المدرج التكراري رقم 57  
رؤيه التنمية أحد زملائه يتناول المخدرات

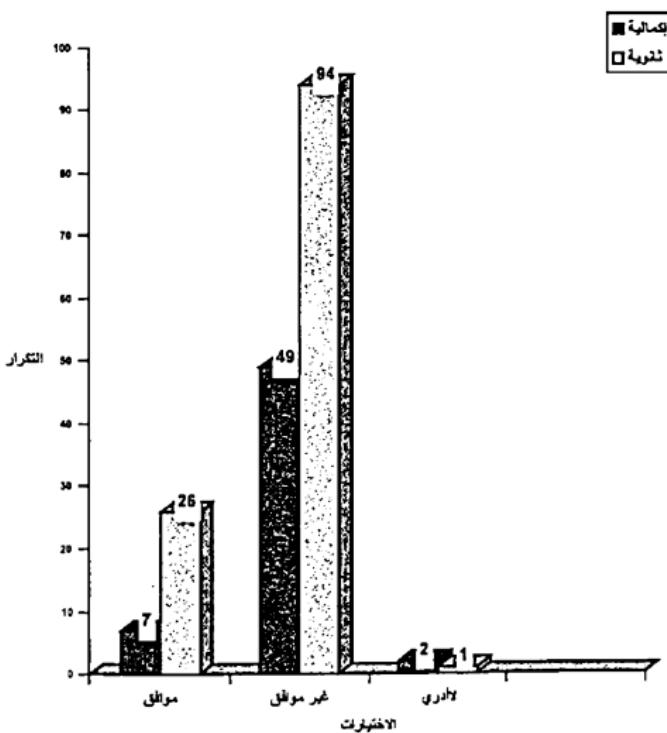


### **التحليل:**

شاهد 14.52% من أفراد العينة أحد زملائه يتناول المخدرات، في حين تقدر 81.00% منهم رؤيته تلك. أما 4.46% من التلاميذ فقد صحروا بأفم لا يدررون إن كانوا قد شاهدوا أم لا ذلك الاستهلاك.

تدل هذه النسبة على أن نسبة استهلاك التلاميذ للمخدرات - من خلال رؤية التلميذ لأحد زملائه يتناولها - مهما بقت ضعيفة إلا أنها تعتبر كبيرة مقارنة بأختبارها.

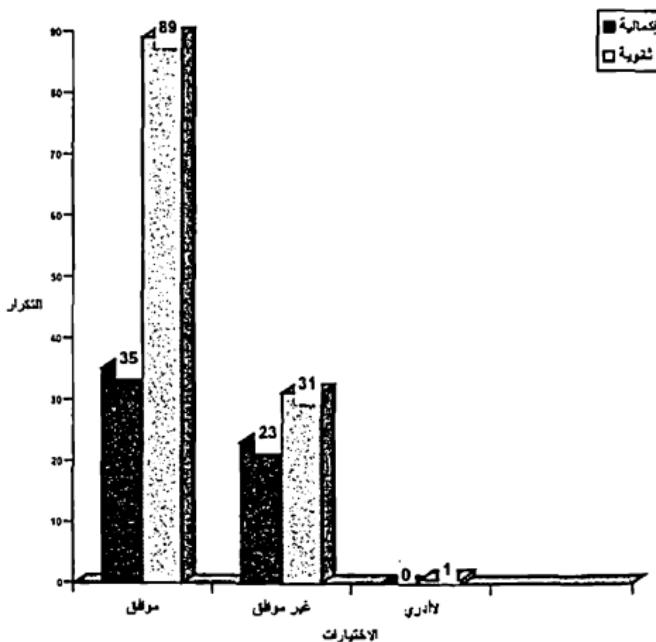
الدرج التكراري رقم 58  
تناول التلميذ للسحائر



**التحليل:**

تدل هذه النتائج على أن أكثر من ثلثي العينة - حسب تصريحاتهم - ينفون استهلاكهم للسحائر.

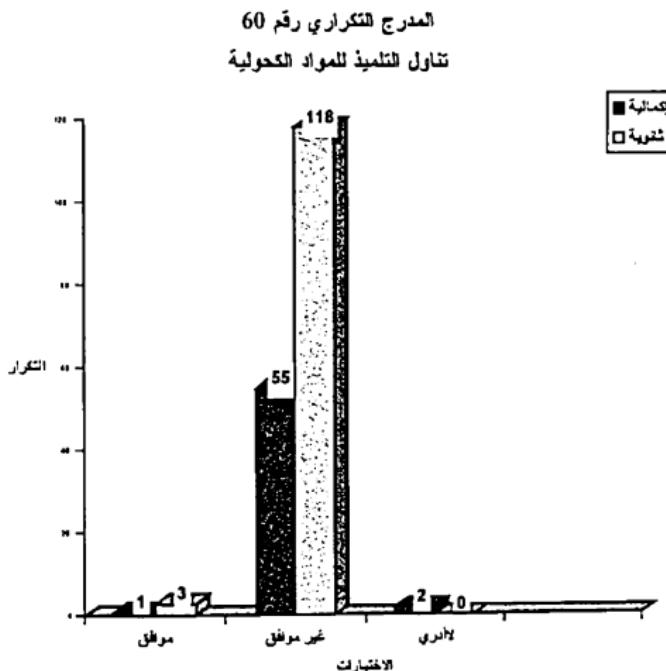
المدرج التكراري رقم 59  
رؤيا التلميذ أحد زملائه يتناول السجائر



**التحليل:**

صرح 69.27% من أفراد العينة أنهم شاهدوا أحد زملائهم يتناول السجائر في مقابل 30.16% نفوا علهم بذلك.

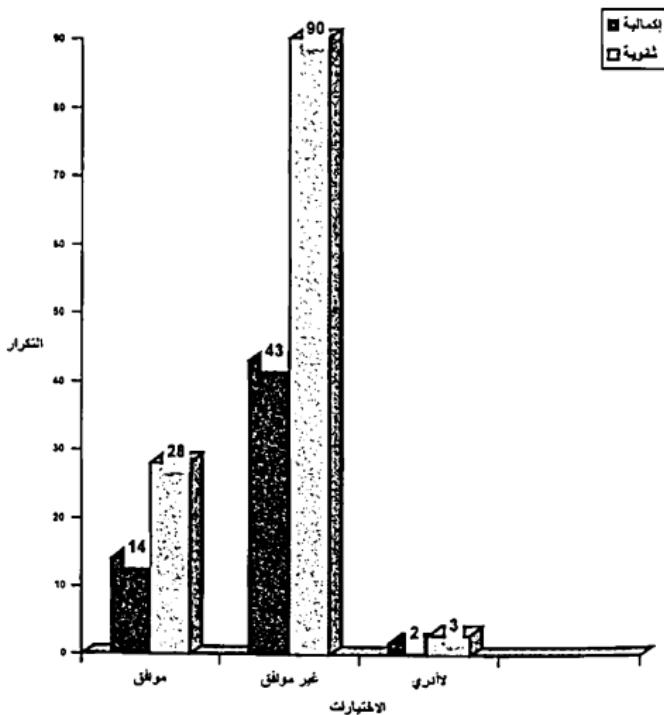
هذا يدل على أن ثلثي العينة أقرروا مشاهدة تلاميذ آخرين يتناولون السجائر وهو مؤشر خطير جدا على عنف ضد الذات يقوم به التلاميذ على أنفسهم.



#### التحليل:

تفى 96.64% من أفراد العينة تناولهم للكحول - الذي يبقى عمراً اجتماعياً في حين أكد 2.23% قيامهم بذلك. هذه النسب تعبّر بشكل عام على عدم تناول التلاميذ المستجربين للكحول.

**الدرج التكراري رقم 61**  
**رؤياه التلميذ لأحد زملائه يتناول المواد الكحولية**

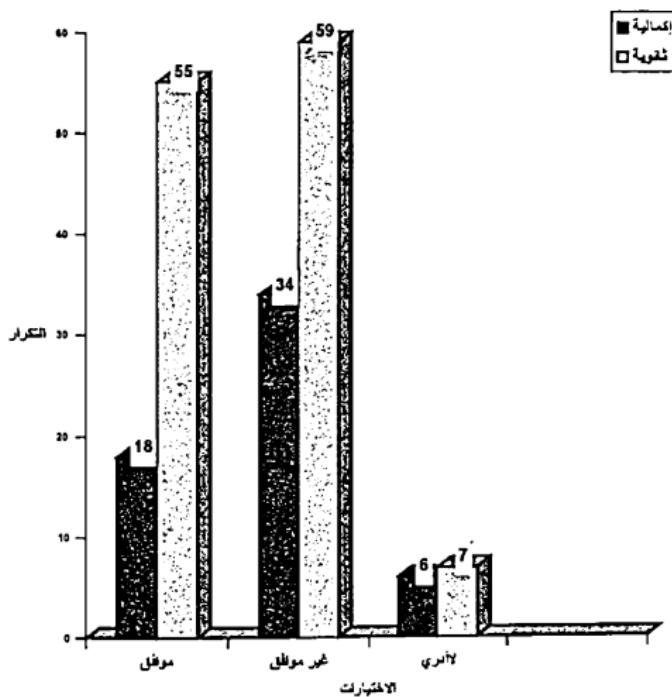


**التحليل:**

شاهد 22.9% أحد زملائه يتناول الكحول، في حين نفى 74.3% منهم مشاهدته تلك.

تدل هذه النسب أن أكثر من خمس العينة شاهدت أحد التلاميذ يتناول الكحول وهو مؤشر خطير على انتشار هذه الظاهرة في أواسط التلاميذ باعتبارها عنفا ضد الذات.

**المدرج التكراري رقم 62**  
**قيام التلاميذ بالفرضي أثناء تدريس الأستاذ**



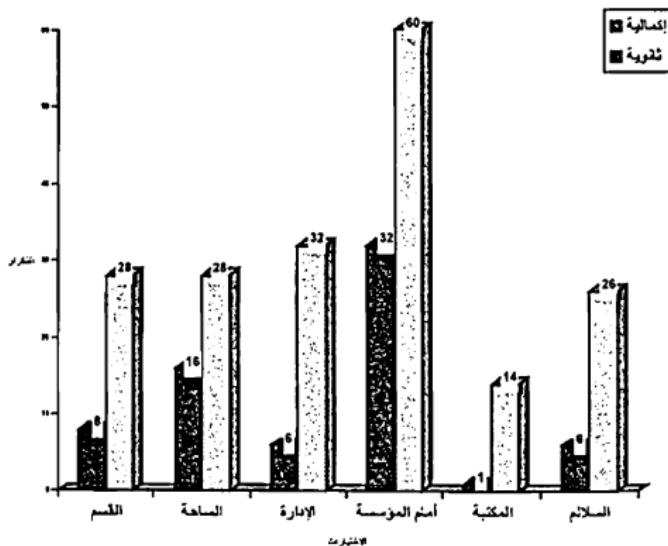
**التحليل:**

أقر 40.78% من التلاميذ بقدامهم بالفرضي أثناء تدريس الأستاذ، في حين نفى 51.95% القيام بهذا السلوك داخل القسم.  
 هذا النسب تؤشر على مناخ مدرسي سلبي سائد في القسم وفي العلاقة التربوية بين التلاميذ والأساتذة.

**III - 4 - الأماكن التي يعتقد التلاميذ أن العنف منتشر فيها بشكل كبير:**

المدرج التكراري رقم 63

الأماكن التي يوجد فيها أكبر عنف في المدرسة<sup>(1)</sup>



**التحليل:**

رتب التلاميذ التي يوجد فيها العنف بشكل كبير كالتالي:

1. أمم المؤسسة بنسبة .%35.79.
2. الساحة بنسبة .%14.78.
3. الإدارية بنسبة .%14.78.
4. القسم بنسبة .%14.

(1) ظهر المجموع الكلي لل اختبارات أكبر من تكرار العينة، لأن التلاميذ أجروا على العديد من الاختبارات في نفس الوقت. المؤلف.

5. السلام بنسبة 12.45%.
6. المكتبة بنسبة 5.83%.

هذا الترتيب يدل على أن العنف أمام المؤسسة يمثل لو جده أكثر من ثلث العينة، وهو عنف خارجي، أما العنف الداخلي فإنه يتبع منطقنا خاصا في الترتيب لدى التلاميذ وذكر على الإدارة باعتبارها مكان يكره التلاميذ الذهاب إليه بما لديه من دلالة سلبية عندهم في العقاب. أما أقل مكان يوجد فيه العنف - حسب التلاميذ - فهي المكتبة التي تميز بالهدوء. الشيء الملفت للانتباه هو وجود العنف في القسم وهو ما يتواافق مع الإحاجات السابقة للتلاميذ.

الاستجابات العامة

والإجابة على سؤال الدراسة



## أولاً الاستنتاجات العامة

نستنتج من خلال هذه الدراسة مايلي:

1. يرى 40% من الإداريين المستجوبين أن العنف منتشر في المدارس.  
► مؤشر عن مناخ مدرسي سلبي.
2. يرى 58% من الإداريين أن التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير.  
► مؤشر عن مناخ مدرسي سلبي.
3. يعتقد 65% من الإداريين أن التلاميذ أصبحوا يمارسون العنف ضد زملائهم.  
► مؤشر عن مناخ مدرسي سلبي.
4. يعتقد 22% من الإداريين أن التلاميذ يتناولون المخدرات في المدارس.  
► مؤشر عن مناخ مدرسي سلبي.
5. صرّح 56% من الإداريين أن التلاميذ يقومون بسرقة أغراض زملائهم داخل المدرسة.  
► مؤشر عن مناخ مدرسي سلبي.
6. غير 66% من الإداريين بأن التلاميذ يستهلكون السجائر في المدارس.  
► مؤشر عن مناخ مدرسي سلبي.
7. 58% من الإداريين يألفم لاحظوا نسما مرتفعة هذه السنة من الغيابات المحلية في صفوف التلاميذ.  
► مؤشر عن مناخ مدرسي سلبي.
8. يعتقد 56% من الإداريين أن هناك من الأسباب التي تدفع بالطلاب إلى العنف.  
► مؤشر عن مناخ مدرسي سلبي.
9. يرى 58% من الإداريين أن عدم مدى جسورة التواصل مع التلاميذ من خلال الاستماع لمشاكلهم سبباً في عنفهم.

- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي.
10. يعتقد 47.05% من الأساتذة أن العنف منتشر في المدارس التي يعملون فيها.
- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي.
11. يرى 52.94% من الأساتذة المستجوبون أن التلاميذ أصبحوا عنيفين بشكل كبير.
- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي.
12. يوافق 74.50% من أفراد العينة على وجود "النطرف" لدى التلاميذ.
- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي.
13. اعترف 49.01% من العينة بأن هناك من الأساتذة من يدفع - بسلوكياته - التلاميذ إلى القيام بالعنف.
- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (علائق).
- أساتذة ← تلاميذ
14. يرى 50.98% من الأساتذة أن الإدارة لا تقو بواجبها الكامل في مواجهة عنف التلاميذ.
- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (علائق).
- أساتذة ← إدارة
15. يعتقد 61.45% من التلاميذ أنهم يتعلمون بشكل جيد في المدارس.
- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابي. (مؤسسي).
16. يرى 55.30% من أفراد العينة أن عقوبات الأساتذة كانت ظالمة.
- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (علائق).
- أساتذة ← تلاميذ
17. يرى 56.98% من أفراد العينة أن عقوبات الإدارة كانت ظالمة.
- ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (علائق).
- الإدارة ← تلاميذ
18. يعتقد 71.50% من التلاميذ أن المؤسسات التي يدرسون فيها لا توفر لهم

أنشطة ترفيهية متنوعة.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (مؤسي).

19. صرخ 47.48% من التلاميذ ألم لم يجدوا من يستمع إلى مشاكلهم في المدرسة.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (مؤسي).

20. يرى 47.48% من التلاميذ أن مدرستهم أصبحت مليئة بالعنف.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (مؤسي).

21. يرى 45.81% من التلاميذ أن الحلي الذي توحد به المدرسة متدهور.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (خارج مدرسي).

22. يعتقد 73.18% من التلاميذ أنه لو امتلكت القدرة على تبديل المدرسة لفعل ذلك فوراً وبدون تأخير.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي السلبي. (مؤسي).

23. لم يوافق 73.74% من التلاميذ على كرههم لأساتذتهم نتيجة معاملة هؤلاء لهم بسوء.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابي.

24. غير 68.15% من التلاميذ على عدم كرههم للإدارة نتيجة معاملتهم لهم بسوء.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابي.

25. قام 70.70% من التلاميذ بشتم أساتذتهم.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابي.

26. قام 1.67% من التلاميذ بضرب أحد أساتذتهم.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابي.

27. قام 10.61% من التلاميذ بشتم أحد الإداريين.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه إيجابي.

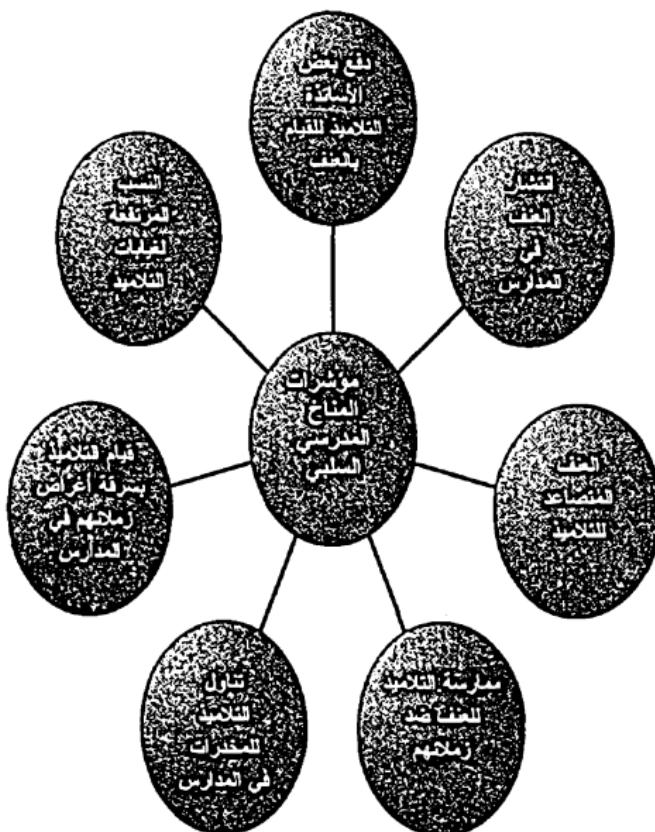
28. قام 2.79% من التلاميذ بضرب أحد الإداريين.

◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابي.

29. تعرض 11.17% من العينة للضرب من طرف الأساتذة.  
 ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه إيجابي.
30. تعرض 19.55% من التلاميذ للشتم من طرف أساتذتهم.  
 ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه سلبي.
31. تعرض 5.58% من العينة للضرب من طرف أحد الإداريين.  
 ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه إيجابي.
32. قام 31.84% من التلاميذ بشتم أحد زملائهم.  
 ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي سلبي.
33. أقدم 17.87% من التلاميذ على ضرب أحد زملائه.  
 ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه سلبي.
34. تعرض 35.19% من التلاميذ للشتم من طرف أحد زملائهم.  
 ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي سلبي.
35. أكد 8.93% من التلاميذ أنهم تعرضوا للضرب من طرف أحد زملائهم.  
 ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه إيجابي.
36. تعرض 15.64% من التلاميذ للسرقة من طرف أحد زملائهم.  
 ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي شبه إيجابي.
37. اعترف 6.14% من التلاميذ بسرقة أغراض أحد زملائهم.  
 ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي إيجابي.
38. أقر 40.78% من التلاميذ بقيامهم بالغوضى أثناء تدريس الأستاذ.  
 ◀ مؤشر عن مناخ مدرسي سلبي.

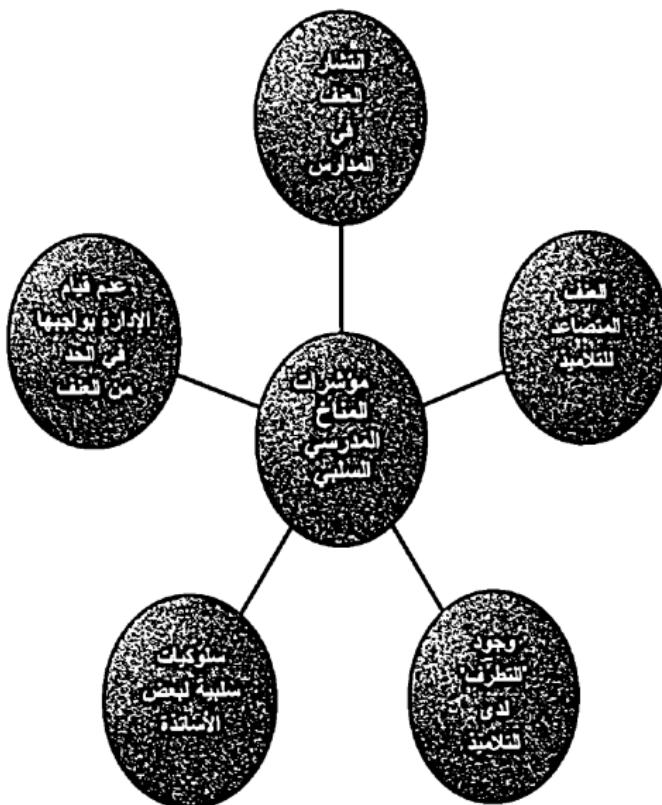
مخطط رقم 17

مؤشرات المناخ المدرسي السلبي في المدارس حسب الإداريين



## مخطط رقم 18

مؤشرات المناخ المدرسي السلبي في المدارس حسب الأستاذة



**الإجابة على سؤال الدراسة:**

انطلاقاً من التحليل السابق يمكننا اعتبار أن المناخ المدرسي السلبي يسود في المدارس الجزائرية ضمن الأبعاد التالية:

1. تصور الإدارة لتزايد العنف المرتكب من طرف التلاميذ في المدارس.

- ضد زملائهم.

- ضد الذات.

2. تصور الإدارة لتزايد العنف المرتكب من طرف التلاميذ في المدارس:

- ضد زملائهم.

- ضد الذات.

- التطرف.

3. تصور التلاميذ للعنف المنشر في المدارس:

- الظلم في العقوبات: الأسنانة والإدارة.

- المناخ العام في المؤسسات التربوية سلبي.

- ترك التلاميذ بدون دعم نفسي داخل المدارس.

- المدارس عنيفة.

- الحى سي.

- علاقات متورطة بين التلاميذ.

نستنتج من خلال هذه الدراسة أن المناخ المدرسي السائد في المؤسسات محل الدراسة هو سلبي في معظمها ولا يشجع على الدراسة.

هذه النتائج تتوافق مع ما جاء من دراسات جزائرية حول طبيعة العنف في المدارس<sup>(1)</sup>. كما يتوافق مع نتائج الدراسات التي أجريت في فرنسا حول انتشار مناخ مدرسي سلبي في بعد العلاقات التربوية والشعور بحالة من غياب الأمان.

(1) انظر الدراسات الجزائرية.

يمكنا تفسير هذه النتائج من خلال المقاربة التي عرضناها سابقاً وهي أن حالة العنف القاعدي المشكّل لدى التلاميذ نتيجة للحواء العام الذي تعيشه الجزائر، والمشيرات السلبية داخل المدارس، كلها عوامل أثّرت في انتشار حالة من العنف والفوبيّ داخل المؤسسات التربوية وخارجها.

### النّصائح

بعاً للنتائج المبينة في هذه الدراسة فإننا نوصي بال التالي:

1. ضرورة تعميق الدراسات وزيادتها كما ونوعاً في الجزائر حول المناخ المدرسي السلبي المنتشر في المدارس لإيجاد آليات للإنقاص من حدّه.
2. ضرورة إنشاء خلايا استماع داخل المدارس للإنصات لمشكلات التلاميذ وإيجاد الحلول الواقعية لها.
3. ضرورة تزويج وجهات نظر التلاميذ، الإدارة والأستاذة من خلال فتح أبواب النقاش داخل المدرسة.
4. ضرورة إرجاع الأمل للتلاميذ من خلال العمل على تعسين الوضعية الاجتماعية والاقتصادية للعائلات الجزائرية.
5. ضرورة الانتباه إلى حالات العنف الموجودة خارج المدرسة مباشرةً، أي في الأحياء التي تقع فيها المدارس لإنقاص الضغط النفسي على التلاميذ.

## خاتمة

لقد حاولت هذه الدراسة أن تحصر مشكلة بعثة ومدرسيّة مهمّة تسود المدارس الجزائريّة ثالثة في المناخ المدرسي وتحديداً في بعده السلبي المرتبط بالعنف.

كما سعت إلى حصر التصورات التي يحملها كل فريق من أعضاء الجماعة التربوية للأخر. لقد تبيّن لنا من خلال النتائج التي توصلنا إليها - بما لا يدع للشك - أن هناك مناخاً مدرسيّاً سليّماً ينشر في المدارس الجزائريّة، يحتاج إلى تدخل عاجل من طرف المسؤولين القائمين على شؤون التربية في الجزائر للإنصاف من حدته. كما لاحظنا أن هناك أبعاداً لمناخ مدرسي إيجابي مبشرة بالخير تحتاج إلى تدعيم وتنمية.

إننا نخرج من هذه الدراسة بدرس مهم وهو أن المشاكل التي ترك لتفاقم داخل المدارس الجزائريّة سوف تتجزّأ صوراً رهيبة من العنف على كل أعضاء الجماعة التربوية، وإن عدم تعاون الأهل في تربية الأبناء أصبحت ظاهرة خطيرة تحتاج أن تنبه لها ونشرع لها المجتمع الجزائري ككل.



## قائمة المراجع

أولاً/ بالعربية:

1. إسماعيل إبراهيم، الشباب بين التطرف والانحراف، الدار العربية للكتاب القاهرة 1998.
2. رشوان حسين عبد الحميد، الإرهاب والتطرف من منظور علم الاجتماع مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، 2002.
3. فوزي احمد بن دريدى، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، جامعة نايف العربية، مركز الدراسات والبحوث، الرياض 2007.
4. كاره مصطفى مقدمة في الانحراف الاجتماعي، معهد الإنماء العربي، بيروت 1992.
5. عبد الله بن عبد العزيز اليوسف، الأنساق الاجتماعية ودورها في مقاومة الإرهاب والتطرف، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
6. عباس أبو شامة عبد الحمود، جرائم العنف وأساليب مواجهتها في الدول العربية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ط١. الرياض.
7. بروش عمار وآخرون، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، 1995.
8. حابر عبد الحميد حابر، أحمد خيري كاظم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، 1984.
9. ملحم سامي محمد، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، 2000.
10. محمد بن مسفر القرني، مدى تأثير العنف الأسري على السلوك الانحرافي لطالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية

- والإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، مناسبة اختيار مكة المكرمة عاصمة للثقافة الإسلامية لعام 1426هـ/2005م.
11. صافية مقدم، مدى تأثير برامج التربية الإسلامية على سلوك الطفل في مرحلة التعليم الأساسي (الطور الأول والثاني)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية، جامعة الجزائر، 2004/2005. رسالة غير منشورة.
12. ماجدة الجبيلي: العنف على الأطفال في المدارس، نحو آلية لإلغاء العقاب المدرسي ندوة وطنية متخصصة حول العنف على الأطفال في المدارس، 3 ديسمبر 2005.
13. التوجيه الفني للتربية الإسلامية بمنطقة الجهراء التعليمية: القيم المدرسية، وزارة التربية، دولة الكويت العام الدراسي 2003 م - 2004 م، وثيقة غير منشورة.
14. الصافي، عبدالله (2001) المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الانجاز ومستوى الطموح لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمدينة أهواز. كلية التربية بأهواز، جامعة الملك خالد. السعودية.
15. الفريقي محمد قاسم، المناخ المدرسي في الجامعة الأردنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة مؤنة للبحث والدراسات، العدد 5، الأردن 1994.

### ثانياً: بالإنجليزية

16. Georges Fotinos, *Le Climat Scolaire Dans Les Lycées Et Collèges*. Etat des lieux. Analyse et Propositions.
17. Tchirine MEKIDECHE, *la violence en milieu scolaire*, synthèse de l'étude réalisée en Algérie colloque international sur la violence scolaire Tunis,14-16avril 2005. (étude non publiée).
18. Desco, Guide ; *Aide au diagnostic de sécurité en milieu scolaire*. Ministère Education Nationale (2004). France.
19. Johanna Dagorn: *la non violence affichée «des choses triées» dans les collèges favorisés* ; in. bulletin de l'observatoire européen de la violence scolaire.

20. Janosz, M., Georges, P., & Parent, S. (1998). *L'environnement éducatif à l'école secondaire*: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu .Revue Canadienne de Psychoéducation.
21. Eric Deharbieux, *La violence à l'école: quelques orientations pour un débat scientifique mondial*. International journal on Violence and Schools, premier Numéro, France, 2006.
22. IUFM académic de Lyon, Centre Michel Delay, *le climat dans les établissements scolaires* 2002).
23. Fortin Jacques, *Mieux Vivre Ensemble Dès L'école Maternelle*, Hachette Education (2002).

ثالثاً: موقع الانترنت:

24. <http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm..>
25. <http://www.violencestudy.org>.
26. [www.alshami.net](http://www.alshami.net).
27. <http://www.nesasy.com/childhood/2005/childhood-111100406.html>
28. <http://publications.ksu.edu.sa/Conferences/Rabat%20Conference/Article047.doc>
29. [http://www.al-aaraji.com/deviation\\_4\\_a.htm](http://www.al-aaraji.com/deviation_4_a.htm)
30. <http://omar.socialindex.net/intro7.html>
31. [http://www.al-aaraji.com/deviation\\_4\\_a.htm](http://www.al-aaraji.com/deviation_4_a.htm)
32. <http://sahab.ws/4036/news/1014.html>
33. <http://www.afskaronline.org/arabic/articles/massabi.htm>
34. <http://www.forres.ch/documents/climat-efficacite-brunet.htm>.
35. [www.formaction.ch](http://www.formaction.ch)

# دراسة ميدانية

يشكل مشروع، وهو ما يتيح  
إلى المصادر التنفيذية للسلكيات  
هذا فإن هذا الكتاب يبلغ كامل أهميته في  
الدرسي السادس في بعض المؤسسات التربوية الجزائرية للكشف عن  
العوائق المكنة أمام تحقق مناخ يسوده التعاون خدمة للمؤسسة بكل  
كما أن كتابنا سيحاول أن يتمسّ أبعاد المفاخر السادسة للاستفادة منها  
في فضاءات مشابهة كالفضاءات العربية. هذا على المستوى البراغماتي.  
أما على المستوى العلمي فإنه يهيئ تاريفة أخرى لمحاولة فهم الظاهرة  
وأبعادها خدمة للمعرفة العلمية في مجلتها.

الدار العربية للعلوم ناشرون  
Scientific Publishers Inc  
[www.asp.com.lb](http://www.asp.com.lb) [www.aspbooks.com](http://www.aspbooks.com)

من - 13 شارع ٢٠٥٠ - ١١٦٦٧ - بيروت - Lebanon  
محل - ٣٨٦٢٣٠ - ٣٦١١ - ٣٨٥١٥٧ - ٨ - مكتب  
[www.aspbooks.com](http://www.aspbooks.com)



شارع حبيب بن بوعلي  
الجزائر العاصمة - الجزائر  
[editions.elikhtitef@gmail.com](mailto:editions.elikhtitef@gmail.com)  
789953 875514