الجمهوريــة الجزائريــة الديمقراطيــة الشعبيــة

وزارة التعلـيم العالي والبحـث العلـمي

جامعـة محمد خيضر بسكـرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسـم العلوم الاجتماعية

الرقم التسلسلي : 137

رقم التسجـــيل :29/PG/D/SOC/10

عنوان الأطروحة

البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرتي تقرت وحاسي مسعود بولاية ورقلة

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في: علم الإجتماع

تخصص علم اجتماع التربية

إعداد الطالـب : إشراف الأستاذ الدكتور:

صالـح العقون عبد العالـي دبلة

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أحمد فريجة	أستاذ	جامعة بسكرة	رئيسا
عبد العالي دبلة	أستاذ	جامعة بسكرة	مشرفا ومقررا
علي الشريف حورية	أستاذ محاضر أ	جامعة المسيلة	عضوا مناقشا
عبد الباسط هويدي	أستاذ محاضر أ	جامعة الوادي	عضوا مناقشا
عبد الحكيم بن بعطوش	أستاذ محاضر أ	جامعة باتنة	عضوا مناقشا
أسماء بن تركي	أستاذ محاضر أ	جامعة بسكرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية : 2017/2016

فهرس المحتويات

شكر وعرفان

فهرس الجداول

مقدمة.....أ، ب، ج

الجانب النظري للدراسة

الفصل الأول : موضوع الدراسة

أولا- إشكالية الدراسة.....2

ثانيا- أهمية الموضوع وأسباب اختياره.....4

ثالثا- أهداف الدراسة.....5

رابعا- تحديد مفاهيم الدراسة.....6

خامسا- الدراسات السابقة.....8

سادسا- تقييم الدراسات السابقة.....17

الفصل الثاني :المدرسة من منظور سوسيولوجي .

مقدمة 26

أولا - مفهوم المدرسة 26

ثانيا - نشأة المدرسة وتطورها 28

ثالثا - تطور المدرسة والتعليم في الجزائر.....30

رابعا- وظائف المدرسة.....35

خامسا - خصائص المدرسة 42

سادسا - مكونات البيئة المدرسية 44

الأستاذ.....46

سابعا- العلاقات التربوية في المدرسة الثانوية 66

ثامنا- التعليم الثانوي..... 90

تاسعا- التفاعل التربوي داخل المدرسة الثانوية.....96

الفصل الثالث - المنهاج الدراسي: مفهومه ،أسسه ومكوّناته.

مقدمة.....101

أولا- تعريف المنهج الدراسي 102

ثانيا- أنواع المناهج 106

رابعا - أسس المنهج الدراسي 108

1- الأساس الفلسفي 108

2- الأساس الثقافي 108

3- الأساس الاجتماعي 109

4- الأساس النفسي 109

5- الأساس المعرفي.....109

خامسا - وظائف المنهج 111

1- على مستوى التلميذ.....111

2- وظائف المنهج على الصعيد الاجتماعي.....114

سابعا- المناهج الدراسية في إطار المقاربة بالكفاءات

تعريف الكفاءة 120

المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية.....121

الخلفية الفكرية لبيداغوجيا الكفاءات 123

مقارنة بيداغوجيا الأهداف ببيداغوجيا الكفاءات 124

أسس المقاربة بالكفاءات

الأساس الفلسفي والتربوي 225

الأساس السيكولوجي 225

الأساس الاقتصادي 226

خصائص بيداغوجيا الكفاءات 127

سادسا - مكونات المنهج الدراسي.....127

المحتوى.....128

ثامنا: طرائق التدريس 134

تعريف طريقة التدريس 136

أنواع طرق التدريس

الوضعية المشكل كإستراتيجية لتحقيق الكفاءات.....137

الوضعية الإدماجية كإستراتيجية لتحقيق الكفاءة.....139

الطريقة الاستقرائية.....141

الطريقة الاستنباطية.....142

طريقة المحاضرة 143

طريقة حل المشكلات.....143

طريقة المناقشة 145

التدريس التعاوني 146

الوسائل التعليمية

تعريف الوسيلة التعليمية 148

أهمية الوسيلة التعليمية في عملية التعلم 149

أهداف الوسائل التعليمية 151

مصادر الوسائل التعليمية 152

أسس استخدام الوسائل التعليمية.....153

أهم الوسائل التعليمية.....154

عاشرا - التقويم

تعريف التقويم.....161

أهمية التقويم..... 164

وظائف التقويم 165

خصائص التقويم الجيد 166

أنواع التقويم 168

التقويم التشخيصي.....169

التقويم التكويني 171

التقويم التحصيلي 171

وسائل التقويم التربوي

الملاحظة 173

الأعمال اليومية للتلميذ.....173

العروض و إنجاز المشاريع.....174

الاختبارات.....174

الفصل الرابع : العنف المدرسي

أولا- نبذة تاريخية عن العنف.....186

ثانيا- تعريف العنف 187

ثالثا- النظريات المفسرة للعنف

1- مدرسة التحليل النفسي.....190

2- نظرية التعلم.....192

3- نظرية الضبط الاجتماعي.....194

4- النظرية التفاعلية الرمزية.....195

5- نظرية ثقافة العنف.....196

6- العنف المدرسي بين الأسرة والإعلام.....197

7- العنف من منظور إسلامي.....201

رابعا- العنف المدرسي.....205

خامسا- أسباب العنف المدرسي.....207

سادسا- أشكال العنف المدرسي 214

سابعا- اتجاهات العنف المدرسي.....216

ثامنا - أثار و نتائج العنف المدرسي 216

تاسعا-استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي.....221

عاشرا- علاقة العوامل المدرسية بالعنف عند التلميذ

علاقة الأستاذ بالعنف المدرسي عند التلميذ.....225

العلاقات المدرسية للتلميذ و دورها في نشوء العنف لديه.....228

علاقة التلميذ بالإدارة المدرسية وأثرها على العنف المدرسي.....231

كثافة البرنامج الدراسي و علاقتها بالعنف المدرسي عند التلميذ.....232

الفصل الخامس- الإجراءات المنهجية للدراسة

أولا - مجالات الدراسة.....237

ثانيا - مجتمع الدراسة.....241

ثالثا- العينة وكيفية تحديدها.....241

رابعا - منهج الدراسة.....243

خامسا- أدوات جمع البيانات 244

سادسا - الأساليب الإحصائية.....250

سابعا - خصائص عينة الدراسة 251

الفصل السادس - عرض وتحليل بيانات الدراسة وتفسيرها

أولا - عرض وتحليل البيانات العامة.....253

ثانيا -عرض وتحليل بيانات التساؤل الأول.....260

ثالثا - عرض وتحليل بيانات التساؤل الثاني..... 279

ثالثا - عرض وتحليل بيانات التساؤل الثالث.....295

مناقشة نتائج الدراسة

أولا- مناقشة البيانات العامة للدراسة.....315

ثانيا - مناقشة نتائج التساؤل الأول.....316

ثالثا : مناقشة نتائج التساؤل الثاني 321

ثالثا- مناقشة نتائج التساؤل الثالث.....323

النتائج العامة للدراسة 326

خاتمة..... 328

ملخص الدراسة باللغة العربية.....329

ملخص الدراسة باللغة الانجليزية.....331

قائمة المراجع والمصادر.....334

الملاحق.....350

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.	253
02	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن.	254
03	يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي.	256
04	يوضح مدى إعادة بعض السنوات الدراسية للمبحوثين .	257
05	يوضح عدد السنوات الدراسية المعادة .	258
06	توزيع أفراد العينة حسب الثانويات .	259
07	رد الأستاذ بقسوة على أخطاء التلميذ وعلاقته بتعنيف التلميذ لأستاذه.	260
08	عدم التمكن من فهم الدروس بسبب طريقة الأستاذ في تقديمها وعلاقته بإثارة التلميذ للفوضى .	262

09	العبارات التوبيخية الموجهة للتلميذ وعلاقتها بشتم الأستاذ وتهديده .	263
10	عدم مراعاة الأستاذ للظروف الخاصة للتلميذ وعلاقته بشجار التلميذ معه.	265
11	تهديد الأستاذ للتلميذ بالرسوب والفشل الدراسيين وعلاقته بالرد بكلمات قاسية من طرف التلميذ	267
12	مقارنة الأستاذ للتلميذ بزملائه المجتهدين وعلاقته بتعنيف التلميذ لزملائه	268
13	اتهام الأستاذ للتلميذ بإثارة الفوضى وعلاقته بالعنف عند التلميذ	269
14	تركيز الأستاذ لاهتمامه خلال التدريس على النجباء فقط وعلاقته بتعنيف التلميذ له لفظيا.	270
15	طرد التلميذ من الحصص الدراسية وعلاقته بتبادل الشتائم والتهديدات مع الأستاذ	172

16	نظرة الأستاذ الاحتقارية للتلميذ وعلاقتها بتخريب محتويات القسم.	273
17	طغيان العلاقة الرسمية بين الأستاذ والتلميذ وعلاقتها بشتم التلميذ لأستاذه خلال كلامه معه.	274
18	عقاب الأستاذ للتلميذ وعلاقته بالرد العنيف من طرف التلميذ على ذلك.	275
19	استهزاء الأستاذ بالتلميذ أمام زملائه وعلاقته بتصرف التلميذ بقسوة معه.	276
20	تسلط الأستاذ في إدارة الصف الدراسي وعلاقته بتعنيف التلميذ له.	278
21	علاقة التلميذ السيئة مع المدرسين وعلاقتها بتبادل العنف معهم .	280
22	فشل التلميذ في بناء علاقات جيدة مع زملائه وعلاقته بشجاره معهم.	281

23	ضعف ومحدودية علاقات التلميذ مع الأستاذ وعلاقته بإثارة غضب الأستاذ والشجار معه.	282
24	صرامة أعضاء الإدارة المدرسية مع أخطاء التلاميذ وعلاقتها بقيام التلميذ بشتمهم والشجار معهم .	283
25	اضطراب علاقة التلميذ بزملائه وعلاقته بتعرضهم لبعضهم بالضرب والشتم .	284
26	نظرة الإداريين السلبية للتلميذ وعلاقتها بتعنيف التلميذ لهم .	285
27	العلاقة السيئة للتلميذ مع المراقبين وعلاقتها بتبادله للشتائم معهم وتهديدهم.	287
28	شعور التلميذ بالوحدة داخل المؤسسة وعلاقته بالاعتداء على ممتلكاتها.	288
29	اضطراب علاقة التلميذ بالمساعدين التربويين وعلاقته بترصده لهم خارج المؤسسة.	289
30	سلبية علاقات التلميذ مع أعضاء الإدارة المدرسية	290

	وعلاقته باستخدام العنف اللفظي ضدهم.	
31	عدم تمكن التلميذ من الاندماج الجيد مع زملائه وعلاقته بدخوله في مناوشات معهم.	291
32	شعور التلميذ بمحدودية علاقاته مع أعضاء الإدارة المدرسية وعلاقته بتعنيفه لهم .	292
33	اضطراب علاقة التلميذ بالإداريين وعلاقته بلجوءه الى الكتابات الحائطية ضدهم.	293
34	كثافة المحتوى المعرفي للبرنامج الدراسي وعلاقته بتمزيق التلميذ للكتب والكراريس.	295
35	اهتمام الأساتذة باستكمال البرنامج الدراسي على حساب شرحه نتيجة كثافته وعلاقته بدخول التلميذ في مناوشات معهم .	297
36	غضب وقلق التلميذ الناتجين عن عدم فهم الدروس وعلاقته بارتكاب التلميذ لسلوك العنف داخل المؤسسة .	299
37	علاقة ضغط كثافة البرامج الدراسية بالكتابات الحائطية عند التلميذ.	300
38	الضغط الناتج عن خوف التلميذ من عدم استكمال البرنامج الدراسي وعلاقته بالممارسات العنفية للتلميذ.	301
39	تغيب التلميذ عن الدروس بسبب صعوبتها وعلاقته بدخول التلميذ في شجارات مع الأساتذة والإداريين.	302
40	غموض بعض المفاهيم الدراسية عند التلميذ وعلاقته بإثارته لسلوك الفوضى والمشاغبة داخل القسم .	303

41	فشل التلميذ في فهم الدروس بسبب صعوبتها وعلاقته بتخريب بعض محتويات القسم .	305
42	صعوبة مقررات بعض المواد الدراسية وعلاقته بتعنيف الأساتذة القائمين على تدريسها .	306
43	فشل التلميذ في فرض نفسه بسبب كثافة البرنامج الدراسي وعلاقته بدخوله في مناوشات مع زملاءه المجتهدين.	307
44	قناعة التلميذ بصعوبة البرنامج الدراسي وعلاقتها بتعنيفه لأساتذته.	309
45	شعور التلميذ بالعجز والفشل نتيجة صعوبة الدروس وعلاقته بالاستهزاء بالأستاذ وإثارة غضبه خلال الحصص الدراسية	310
46	تركيز الأستاذ على الحصص النظرية على حساب حصص التطبيق بسبب كثافة البرنامج الدراسي وعلاقته بتعنيف التلميذ له لفظيا.	311

أولا- إشكالية الدراسة :

تعتبر ظاهرة العنف المدرسي من المظاهر المرضية الحديثة التي طغت على مسرح الحياة المدرسية الأمر الذي جعل من المدرسة تعاني في ظل هذه السلوكات المشينة والسلبية التي تصدر من مختلف أعضاء الجماعة التربوية المكونة لها وهو ما انعكس سلبا على كل من التلميذ والأستاذ وكافة أعضاء الجماعة التربوية والإدارية للمؤسسات التربوية .

فقد بينت كثير من المعطيات ذلك الانتشار الرهيب للظاهرة مثل إقدام طالب أمريكي سنة 2007 على قتل 34 من زملائه بمدينة فرجينيا الأمريكية ، كما كشف المجلس الوطني لثانويات الجزائر عن أرقام مروعة حول تنامي العنف بالمؤسسات المدرسية سنة 2011 حيث بين أن 60 % من المتمدرسين اقترفوا تصرفات عدائية من بينها 3000 حالة عنف كانت في الثانوي فيما وصلت حالات اعتداء الأساتذة على التلاميذ في مختلف الأطوار إلى 1942 حالة .

وقد حاول الكثير من الدارسين والمهتمين بالشأن التربوي تفسير سلوك العنف المدرسي الصادر عن التلميذ في ضوء تأثير العوامل الخارجية للتلميذ كالمتغيرات النفسية والاقتصادية والاجتماعية المختلفة مع إغفال تأثير العوامل الداخلية للمؤسسة التربوية في نشوء الظاهرة وهو ما جعلنا نتجه نحو دراسة تأثير هذه العوامل في نشوء العنف لدى التلميذ باعتبار هذا الأخير كائن متفاعل يؤثر ويتأثر بما يحيط به .

ورغم أن الكثير من التوجّهات تحاول أن تحمّل التلميذ المسؤولية الكاملة عن ظاهرة العنف المدرسي وتجعله السبب المباشر الأول عن انتشار الظاهرة رغم انه الخاسر الأكبر منها ، إلا أن النظر بعمق أكثر للموضوع يبين لنا أن العناصر الاجتماعية المكوّنة للبيئة الاجتماعية المدرسية هي الأخرى تتحمل الجزء الأكبر في انتشار هذه الظاهرة وتفاقمها فقد يلعب كل من الأستاذ وجماعة الرفاق وتفاعل التلميذ مع المناهج الدراسية والجماعات الأخرى المكونة للمدرسة دورا كبيرا في انتشار الظاهرة ، فقد أطلعتنا جريدة الشروق

اليومي الجزائرية في العدد 3833 الصادر بتاريخ 13 نوفمبر 2012 عن مقال يحمل عنوان :عقوبات مشددة ضد الأساتذة مستخدمي العنف في المدارس .

حيث دقت وزارة التربية ناقوس الخطر نتيجة الشكاوى المتعددة لأولياء التلاميذ من تعرض أبنائهم للعقاب البدني واللفظي من طرف أساتذتهم مما جعلهم ينفرون من المدرسة ويرفضون الذهاب إليها ، وفي نفس المنحى أرسلت وزارة التربية الجزائرية بتاريخ 11 نوفمبر 2013 إلى كل مسؤولي التربية من مديري تربية ومفتشين وكذا أساتذة ومعلمين على المستوى الوطني بإرسالية تحمل عنوان : التصدي لظاهرة العقاب البدني والعنف اللفظي تجاه التلاميذ حيث تنص هذه الإرسالية على وجوب منع هاتين الظاهرتين واللتين لا يمكن تفسيرهما إلا كظاهرتين سلبيتين تنجر عنهما عواقب وخيمة ، بل أنها وبحسب الإرسالية احد المسبّبات الرئيسية للتسرب المدرسي .

ولعل أهم ما يفهم من خلال المقال الوارد ذكره إضافة إلى هذه الإرسالية أن البيئة الاجتماعية المدرسية وبخاصة (الأستاذ ، أعضاء الجماعة التربوية ، الطاقم الإداري) يتحملون قدرا كبيرا من المسؤولية في انتشار العنف المدرسي في مدارسنا وذلك من خلال بعض السلوكات الخاطئة التي تصدر عن هذه الفئة التي تمارس أعظم واخطر وظيفة ألا وهي وظيفة التربية والتعليم .

وقد أنتجت قناة النهار الجزائرية حصة تلفزيونية بثت بتاريخ 23 جانفي 2013 بعنوان العنف المدرسي ، إلى أين ؟ حيث تناولت الحصة بالتحليل أسباب ومظاهر العنف المدرسي في الجزائر وقد نشرت من خلال الحصة تصريحات خطيرة تمس المنظومة التربوية في الصميم كانتشار الكثير من العلاقات الجنسية في الوسط التربوي ، إضافة إلى تصريح احد التلاميذ أن هناك تصنيف للتلاميذ في المدارس على أساس : أبناء جماعة الإدارة، أبناء الأساتذة ،أبناء الشعب ، كما خلصت الحصة إلى أن ظاهرة العنف المدرسي يعاني منها التلاميذ والأساتذة على حد سواء مع أن الحصة ربطت انتشار الظاهرة في ظل

ارتباطها بالعوامل المدرسية كسلوك الأستاذ والجماعة التربوية دون إغفال تأثير البيئة الخارجية .

ونشير إلى أن اختيارنا للمرحلة الثانوية راجع لعدة اعتبارات كونها المرحلة التعليمية التي تشهد الانتشار الواسع والأكثر لظاهرة العنف المدرسي نظرا لعدة اعتبارات لعل من أهمها اقترانها مع أخطر وأحرج مراحل عمر الإنسان وهي مرحلة المراهقة وما يصحبها من تغيرات فيزيولوجية ونفسية وعقلية تؤثر على التلميذ ، إضافة إلى أهمية المرحلة الثانوية في حياة التلميذ بصفة عامة .

وفي خضم هذا الطرح تأتي دراستنا هذه للبحث في علاقة البيئة المدرسية بالعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وذلك من خلال التركيز على دراسة علاقة بعض العوامل المدرسية بالظاهرة وهو ما يقودنا إلى طرح التساؤل الرئيسي لدراستنا هذه وهو :

ما علاقة البيئة المدرسية بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

لتتفرّع عنه مجموعة من التساؤلات الفرعية وهي :

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

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

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

ثانيا- أهمية الموضوع وأسباب اختياره:

تنطوي دراسة موضوع العنف بشكل عام على أهمية بالغة خاصة في الوقت الراهن إذ اتسعت دائرة العنف بمختلف أشكاله في المجتمع الجزائري لتطال حتى المؤسسات التربوية التي وجدت لتهذيب الأخلاق وتنشئة الأفراد وتعليمهم السلوكات الايجابية ونبذ السلوكات السلبية ، إضافة إلى ذلك تبدوا أهمية دراسة الموضوع من خلال الانعكاسات السلبية لظاهرة العنف على أداء المؤسسة التربوية وتحقيق أهدافها البيداغوجية وهو ما يؤثر سلبا على كافة أعضاء الجماعة التربوية داخلها ويحول دون تحقيقهم لأهدافهم من عمليتي

التربية والتعليم كذلك ، وزيادة على ذلك فإن اختيارنا لموضوع دراستنا هذا نابع من إيماننا العميق بالدور الذي تلعبه المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية في تكوين وإعداد الأفراد بما يساهم في رقي المجتمع وتطويره واستمراريته ، ولن يتأتى كل ذلك إلا بتوفر المناخ التعليمي الملائم لممارسة عمليتي التربية والتعليم ، ذلك المناخ القائم على أساس من التفاعل الايجابي بين مختلف العناصر المكوّنة للبيئة المدرسية إضافة إلى خلوّها من السلوكات السلبية التي تعوقها عن الأداء الأمثل لدورها الحقيقي،ومن الأسباب التي أدت بنا إلى اختيار هذا الموضوع كذلك نذكر :

1- استفحال ظاهرة العنف المدرسي في مؤسساتنا التربوية وتأثيراتها السلبية على مختلف أطراف الجماعة التربوية الأمر الذي يستوجب دراستها وتحليلها .

2- الرغبة في التوصل إلى نتائج تسهم في محاربة الظاهرة والتخفيف من حدتها وانتشارها.

3- قلة الدراسات التي تناولت موضوع العنف المدرسي في ضوء تأثير العناصر الداخلية للمدرسة كالأستاذ وعلاقات التلميذ المدرسية وكذا المنهاج الدراسي .

4- محاولة الإسهام في خدمة المدرسة الجزائرية وكذا التلميذ باعتباره رجل الغد والمساهم الفعال في بناء مجتمعنا الجزائري .

ثالثا- أهداف الدراسة :

نهدف من خلال دراستنا هذه الوصول إلى تحقيق جملة من الأهداف من أهمها :

1- الكشف عن علاقة البيئة المدرسية بالعنف المدرسي عند التلميذ.

2- محاولة الوصول إلى بيئة مدرسية خالية من المظاهر السلبية والتي يعتبر العنف من أهمها.

3- تهيئة الظروف التعليمية المناسبة لتعلم أفضل للتلميذ.

4- الإسهام في القضاء على هذه الظاهرة الخطيرة المؤثرة سلبا على المؤسسة التربوية الجزائرية وعلى أدائها .

5- الخروج بنتائج واقتراحات عملية لمعالجة ظاهرة العنف المدرسي .

رابعا- تحديد المفاهيم :

يعتبر تحديد المفاهيم من أهم المعالم الأساسية التي تساعد الباحث على التحكم في موضوع دراسته وكذا توجيهه الوجهة الصحيحة نحو تحقيق أهدافها ، حيث تجنبه الخروج عن موضوعه أو الدخول في متاهات لا تخدم البحث وهو ما يعني توفيرا للجهد والوقت من خلال ضبط مسار البحث لدى الباحث ، زيادة على ذلك يساهم تحديد مفاهيم الدراسة في تمكن الباحث منذ بداية بحثه من الفهم الواضح والأمثل لموضوعه مما يساهم في قيادته بطريقة صحيحة خلال مراحل دراسته ، ومن المفاهيم التي سنستعملها في دراستنا :

1- البيئة المدرسية : ونقصد بها المدرسة وهي تتمثل في تلك المؤسسة الاجتماعية التربوية والتي تمارس وظيفة التربية والتعليم وقد قدمت لها عديد التعاريف نذكر من بينها :

المدرسة مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد لتتولى تنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعدهم له كما تعمل على تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة ليصبحوا أعضاء ايجابيين في المجتمع .(إبراهيم ناصر ، 2000 ،ص:171).

كما عرّفت المدرسة كذلك بأنها نظام معقد ومكثف ورمزي من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية. (علي اسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب ،2004 ،ص :204).

ويمكن تعريف البيئة المدرسية بأنها ذلك الوسط الاجتماعي والفيزيقي الذي تمارس فيه عمليتي التربية والتعليم على أساس من التخطيط والتنظيم ووفقا لمناهج وأهداف واليات محددة مسبقا .

2- العنف المدرسي :

يعرف العنف المدرسي بأنه كل فعل فردي أو جماعي موجه لإلحاق الضرر بالآخر والذي يحدث داخل الوسط المدرسي من طرف مختلف الفاعلين في مؤسسة المدرسة(إدارة ،أساتذة تلاميذ ،عمال) ويكون بصورة مختلفة منها المادي ومنها المعنوي. (كنزاي محمد فوزي ، ص :216**).**

العنف المدرسي هو ذلك السلوك العدواني الذي يحدث بين التلاميذ سواء اتجاه البعض منهم أو تجاه معلميهم في المدرسة أو حتى تجاه المدير نفسه أو تجاه الأدوات والمعدات المدرسية أو المباني ويكون العنف باستخدام الأيدي أو الآلات الحادة أو باستخدام الألفاظ النابية ويستهدف كلا من الأفراد والممتلكات. (عامر بن شايع بن محمد البشري، 2004 ص:30).

وكتعريف إجرائي يمكن تعريف العنف المدرسي بأنه جملة السلوكات السلبية الناتجة عن أعضاء الجماعة المدرسية والتي تستهدف إلحاق الضرر المادي أو المعنوي بالعناصر المكونة للبيئة المدرسية ،الاجتماعية والفيزيقية منها على حد سواء .

3- المرحلة الثانوية :

تعرف مرحلة التعليم الثانوي بأنها مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين إذ تقع عليها تبعات أساسية وذلك للوفاء بحاجاتهم ورغباتهم وتطلعاتهم وهي بحكم طبيعتها وموقعها في السلم التعليمي تقوم بدور تربوي اجتماعي متوازن إذ تعد طلابها لمواصلة تعليمهم في الجامعات والمعاهد العليا كما تهيئهم للانخراط في الحياة العملية من خلال

الكشف عن ميولهم واستعداداتهم وقدراتهم والعمل على تنمية تلك القدرات بما يساعدهم على اختيار المهنة والدراسة التي تتناسب وخصائصهم .

كما تعرّف المرحلة الثانوية كذلك بأنها المرحلة التعليمية التي تعقب مرحلة التعليم المتوسط يقوم التلاميذ في نهايتها بإجراء امتحان البكالوريا مما يمكنهم من الالتحاق بالتعليم العالي أو التوجه للحياة العملية .

خامسا- الدراسات السابقة :

الدراسة الأولى :

دراسة قام بها فريد بوبكر كان موضوعها : أسباب الإخفاق المدرسي في مدارس مدينة قسنطينة ، وقد ركز الباحث عن الأسباب البيداغوجية لهذا الإخفاق من وجهة نظر المعلمين مما يعني أن الباحث اختار عينة دراسة موضوعه في ظل ارتباطه بأحد المتغيرات الداخلية والأساسية المكونة للمدرسة وهو المعلم ، وبغية تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستجواب عينة تتكون من 114 معلما يدرسون في عشر مدارس أساسية بمدينة قسنطينة وبعد عملية تحليل النتائج توصل الباحث إلى أهم العوامل المؤثرة في الإخفاق المدرسي على النحو الأتي :

1- أول العوامل البيداغوجية هو حجم الفوج التربوي حيث اقر 37 % من الأساتذة أن اكتظاظ الأفواج الدراسية داخل الصف الواحد يعد من أهم العوائق التي تمنعهم من متابعة كل التلاميذ وهو الأمر الذي يمنعهم من بذل المزيد من الجهود المطلوبة مع التلاميذ المتخلفين دراسيا .

2- ثاني العوامل حسب الدراسة هو مضمون التعليم فبحسب الأساتذة المستجوبين فإن الأهداف المدرسية غير منظمة كما أنها محددة بشكل سيء وبتفاصيل أكثر فقد أكد هؤلاء الأساتذة أن الأسباب محددة في البرامج المكثفة (57%) والمواد الكثيرة (56%) البرامج

الصعبة والخاصة بكل مادة مقارنة بمستوى التلاميذ(44%) زيادة على عدم تماشي تلك البرامج مع الحجم الساعي (38%) فلتلك الأسباب بالغ الأثر في الإخفاق المدرسي للتلاميذ.

3- ثالث العوامل البيداغوجية للإخفاق المدرسي بحسب الدراسة هو الانتقال الآلي من صف دراسي إلى الصف الموالي دون تمكن التلميذ من تملك المعارف المحددة في تلك الفترة وما مظاهر انخفاض معدلات الانتقال في الصفوف الدراسية إلا خير دليل على ذلك .

4- وزيادة على الأسباب المذكورة آنفا فقد أقر مجموعة من الأساتذة أنهم يتحملون جزءا من المسؤولية في الإخفاق المدرسي وذلك من خلال عملهم السيئ (ولو بشكل نسبي) زيادة على غياب عنصر التشجيع من طرف الجهات المسؤولة ، إضافة إلى ضعف الضمير المهني عند البعض منهم إضافة إلى بعض المشكلات المختلفة : نفسية ، اجتماعية التي يتخبط فيها بعض الأساتذة .

الدراسة الثانية :

تتمثل في دراسة استطلاعية للباحث فوزي احمد بن دريدي بعنوان : تمثلات الأساتذة للعنف في المرحلة الثانوية ، قام بها الباحث بثانوية مداوروش بولاية سوق أهراس حيث حاول الوقوف على موضوع بحثه من خلال استبيان موجه إلى أساتذة الثانوية المذكورة آنفا وبعد إجراءات الدراسة والتحليل خلص الباحث الى مجموعة من النتائج أهمها :

1- يحمل أكثر من 37.73% الإدارة المدرسية مسؤولية العنف في المرحلة الثانوية وذلك من خلال سلبيتها في التعامل مع التلاميذ وهو ما يدفع بالتلاميذ الى التسيب وعدم الانضباط

2- ترجع نسبة كبيرة من الأساتذة عينة الدراسة 62.60% تجرؤ التلاميذ على تعنيف أساتذتهم الى غياب استخدام الضرب كأسلوب ردعي علاجي من طرف الإدارة والأساتذة على حد سواء نتيجة قانون المنع الذي تطبقه المؤسسات التربوية .

3- يرى 69% من الأساتذة أن العقوبات المطبقة على التلاميذ سواء من طرفهم أو من طرف الإدارة غير ناجعة وغير فعالة وعليه فهم يرون أن زيادة العقوبات الجسدية

والمعنوية ضد التلاميذ هي السبيل الناجع لضبط سلوكاتهم العنيفة وإخضاعهم للقوانين والضوابط العامة التي تحكم الحياة المدرسية .

4- يعتقد أكثر من نصف الأساتذة عينة الدراسة 55.17% أن التلاميذ لا يهتمون بالدراسة الاهتمام الكافي وهو ما يعني غياب ميل التلاميذ نحو تلقي الدروس أو فهمها وكذا توجههم نحو النجاح ، ولنا أن نتساءل هنا عن التأثير السلبي لهذه التمثلات في نفوس الأساتذة عند قيامهم بمهامهم الدراسية إذ يلعب هذا العامل دورا سلبيا ومعوقا كبيرا في سبيل أداء الأستاذ لرسالته التعليمية .

5- يؤكد 41.37% من الأساتذة على غياب عنصر الاحترام لهم من طرف تلاميذهم وهو ما يؤدي الى توجه الأستاذ نحو أسلوب تعنيف التلميذ بغية فرض احترامه وردعه الأمر الذي يولد بدوره رد فعل عكسي من طرف التلميذ متمثلا في تعنيفه للأستاذ وبطبيعة الحال فإن لهده العلاقة العنيفة بين الطرفين الأثر السلبي الكبير على الأستاذ والتلميذ على حد سواء .

6- يرجع 65.51% من الأساتذة الذين تعرضوا للعنف من طرف تلاميذهم ظاهرة العنف المدرسي الى ظاهرة العنف العامة التي تطبع المجتمع الجزائري بمعنى تفسير العنف المدرسي في ظل السياق الاجتماعي العام وبطبيعة الحال فالمدرسة مؤسسة اجتماعية تربوية تؤثر وتتأثر بالمجتمع الذي تتواجد في إطاره وهو ما يعكس انتقال الكثير من المظاهر السائدة في المجتمع إليها.

ويلخص الباحث من خلال دراسته هذه تمثلات الأساتذة للعنف المدرسي في النقاط الآتية :

1-إن ظاهرة العنف المدرسي في المرحلة الثانوية في تزايد ملحوظ .

2- تلعب الظروف النفسية التي يتعرض لها التلميذ دورا كبيرا في ممارسته لسلوك العنف .

3- تعدّ الظروف الاقتصادية الصعبة للأسرة الجزائرية عاملا مدعما للعنف عند التلميذ.

4- ضعف دور الإدارة المدرسية في محاربة الظاهرة نتيجة تساهلها مع التلميذ وعدم ردعه.

5- تخلي الأسرة عن دورها التربوي الأمر الذي يجعلها تتحمل جزءا كبيرا عن عنف أبنائها .

6- يتحمل الأستاذ جزءا من المسؤولية عن عنف تلاميذه .

7- يرى أعضاء الطاقم الإداري أن من أسباب عنف التلاميذ في المرحلة الثانوية :

أ- عنف الأساتذة تجاه التلاميذ مما يولد ردا على العنف باستعمال العنف .

ب- المشاكل المدرسية التي يعانيها التلاميذ لها دور كبير في سلوكهم العنفي .

ج- يتجه التلاميذ الى سلوك العنف كرد فعل عن العنف الممارس عليهم من طرف الإدارة المدرسية .

د- تساهم بعض العوامل الأخرى كالمشاكل النفسية (تساهل الإدارة ، المعاناة من الفقر) في نشوء العنف عند التلميذ .

وعموما فقد حاولت هذه الدراسة أن تلمّ بأهم الأسباب الدافعة لسلوك العنف لدى التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة وقد وفقت الى حد ما في الوقوف على أهم هذه الأسباب ولو أنها ركزت بشكل كبير على الأسباب الخارجية الدافعة للعنف المدرسي في مقابل إغفالها للأسباب الداخلية الخاصة بالمؤسسة التربوية والتي وبدون شك لها بالغ الأهمية والتأثير في سلوك العنف عند التلاميذ . (فوزي احمد بن دريدي،2007).

الدراسة الثالثة :

في سبيل إعداده لشهادة الماجستير قام الباحث فوزي احمد بن دريدي بدراسة له بعنوان : العنف في المرحلة الثانوية بالجزائر، دراسة التمثلات والعوامل بثانويتي مداوروش رقم 1 وكذا ثانوية المشروحة بولاية سوق أهراس وقد أنجزت رسالة الماجستير بقسم علم الاجتماع بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة باجي مختار بعنابة سنة 2004 .

وقد انطلق الباحث من تساؤل رئيسي لدراسته مفاده : ما واقع العنف وما تمثلاته وعوامله في المرحلة الثانوية في الجزائر ؟ للتفرع عنه مجموعة أسئلة فرعية منها :

- كيف يتمظهر العنف في المرحلة الثانوية بالجزائر ؟

- ما عوامل العنف في المرحلة الثانوية في الجزائر ؟

- ما تمثلات تلاميذ المرحلة الثانوية للعنف ؟

وقد كان الباحث يستهدف من خلال دراسته هذه الى:

- تحديد حجم انتشار ظاهرة العنف لدى تلاميذ التعليم الثانوي في الجزائر.

- دراسة العوامل السوسيولوجية المؤدية إلى عنف التلاميذ .

- دراسة تمثلات التلاميذ للعنف المدرسي .

وفي سبيل انجاز دراسته الميدانية اعتمد الباحث على منهج المسح الاجتماعي بالعينة إضافة إلى استخدام للاستبيان كأداة بحثية، كما استعان كذلك بمنهج تحليل المضمون لتحليل المضامين التعليمية ، أما عينة الدراسة فقد كانت عشوائية منتظمة وقد شملت المستويات الدراسية الثلاثة للمرحلة الثانوية وقد بلغ حجم العينة 180 تلميذا، أما من حيث المجال المكاني فقد أجريت بثانويتين تقعان بولاية سوق أهراس .

نتائج الدراسة :

توصل الباحث من خلال دراسته إلى جملة من النتائج يمكن إجمالها في ما يلي:

1- تعدد إشكال العنف وصوره إذ أن هناك عنف ضد الأشخاص (تلميذ - أستاذ)، (تلميذ - تلميذ) ،(إداري - تلميذ) ، كما أن هناك عنف ضد الذات ويتمثل ذلك في تناول السجائر الكحول ، التغيب غبر المبرر ، التفكير في الانتحار ...

2- تخريب هياكل المؤسسة من طرف التلاميذ كرد فعل لإحساسهم بالظلم والقهر.

3- فشل النسق الأسري والمدرسي في تزويد التلاميذ بآليات التكيف مع مجتمعهم والتغيرات التي تحدث فيه ويظهر ذلك بحسب الباحث من خلال تفكير التلاميذ في الانتحار .

4- اختلاف تمثلات العنف عند الأساتذة عنه عند التلاميذ ففي حين يرجعه الأساتذة إلى مشكلات أسرية وإدارية ومدرسية نجد أن التلاميذ يرون أن الأساتذة كذلك يتحملون جزءا من العنف من خلال عدم احترامهم للتلاميذ مثلا.

5- وجود نظرة سلبية للتلاميذ تجاه الإدارة المدرسية ودورها وهو ما يستدعي ضرورة المراجعة .

6- وجود عوامل أخرى مؤثرة في العنف المدرسي لدى التلاميذ كالفقر ، ضعف المستوى الثقافي والتعليمي للأولياء ، العنف الأسري ...

7- فشل القيم المكوّنة للبرامج الدراسية في ضبط سلوك التلاميذ وتكييفهم مع أهداف النظام التربوي الجزائري وذلك من خلال عجز هذه القيم عن جعل سلوك التلاميذ بعيدا عن العنف وملتزما بالقوانين المدرسية . (فوزي احمد بن دريدي،2007).

الدراسة الرابعة :

دراسة للطالب : خريف محمد ، وهي عبارة عن مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي بعنوان : العنف في الوسط المدرسي ، أبعاده النفسية والاجتماعية وانعكاساته البيداغوجية بقسم علم النفس والعلوم التربوية والارطوفونيا بجامعة قسنطينة وقد أجريت الدراسة الميدانية بمؤسسات التعليم المتوسط للموسم الجامعي 2008/2007 .

وقد انطلق الباحث من تساؤل رئيسي مفاده : إلى أي مدى يؤثر العنف في الوسط المدرسي في سير العملية البيداغوجية ؟ متبوعا بفرضية عامة وهي أن : العنف داخل القسم الدراسي يؤثر على العملية البيداغوجية ، كما صاغ الباحث فرضيات دراسته الفرعية على النحو التالي :

- العوامل النفسية للتلميذ تساعد على ظهور العنف داخل القسم الدراسي .

- العوامل الاجتماعية للتلميذ تساعد على ظهور العنف داخل القسم الدراسي .

- يؤثر العنف داخل القسم الدراسي على سير الدروس وتحقيق الأهداف البيداغوجية .

الإجراءات المنهجية :

اعتمد الباحث في دراسته الميدانية على المنهج الوصفي التحليلي مع استعماله لبعض الأدوات البحثية كالملاحظة والاستمارة التي وجهت إلى الأساتذة عينة الدراسة ، وقد طبّق الباحث دراسته هذه على عينة مكونة من 200 أستاذ تعليم متوسط تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجموع 691 أستاذا أي بنسبة تقدر ب30% .

نتائج الدراسة : توصل الباحث من خلال دراسته هذه إلى جملة نتائج من أهمها :

- تساهم العوامل النفسية للتلميذ في ظهور العنف لديه ويظهر ذلك حسب رأي الأساتذة في كون العنف مظهرا من مظاهر الإحباط بمعنى انه تعبير عن مواقف إحباطية يعيشها التلميذ

داخل الصف الدراسي ، كما أنها قد تكون امتدادا للمواقف التي يعيها ويدركها التلميذ من بيئته الخارجية وتؤثر في سلوكاته .

- يكون العنف دليلا على عدم تلبية حاجات المراهق في بيئتيه المدرسية والاجتماعية .

- يرجع العنف المدرسي إلى بعض اضطرابات السلوك لدى التلميذ فالتلاميذ المضطربون سلوكيا أكثر عنفا من غيرهم 40.5% كما أن التلاميذ الذين يميلون إلى الزعامة وإظهار السيطرة على الآخرين يلونهم في العنف 39.5% في حين يكون التلاميذ المنبوذون في المرتبة الثالثة 15% .

- للعوامل الاجتماعية الخارجية دور في ممارسة العنف لدى التلميذ فقد أجاب 93.5 % من الأساتذة عينة الدراسة بذلك ويبدوا ذلك من خلال بعض المؤشرات كالتفكك الأسري 52% سوء التكيف 26.5% ، غياب احد الوالدين 18.5% وأخيرا الفقر بـ 3% كما أن نمط العلاقة السائدة داخل الأسرة وخاصة بين الوالدين لها تأثيرها الكبير على سلوكات الأبناء فالإفراط والتفريط في رعاية الأبناء تختلق لدى الطفل بعض السلوكيات الجانبية المعبرة عن انحرافه .

- يؤثر العنف داخل القسم على سير الدروس وكذا تحقيق الأهداف البيداغوجية .

- يساهم العنف داخل القسم في توليد الكراهية بين التلاميذ كما انه عامل لفتور العلاقات الاجتماعية في المدرسة .

- تؤدي ممارسة العنف الصفي إلى شل تركيز التلاميذ وتشتيت تركيزهم .

الدراسة الخامسة :

دراسة الباحث روبارباالون وقد تمركزت حول استكشاف السلوكات المنحرفة في الوسط المدرسي (العنف اللفظي ، البدني ، تحطيم الهياكل التربوية) إضافة الى الكشف عن السلوكات الخاصة باستهلاك التلاميذ للمواد الممنوعة كالتدخين ،الكحول ، المخدرات...

وقد شملت الدراسة 9919 تلميذا ثانويا في 6 أكاديميات وقد توصل الباحث إلى جملة من النتائج كان من أهمها :

1- تؤثر المؤسسة التربوية على السلوك المنحرف ويبرز ذلك من خلال النتائج المدرسية السلبية وكذا الغياب ، فبحسب الباحث دائما فإن حصول التلميذ على نتائج مدرسية ضعيفة يعد من أهم العوامل المدرسية المسببة للعنف كما أن كثرة التغيبات من أسباب العنف كذلك.

2- إن استهلاك الأفراد للمواد السامة يشجعهم على الدخول إلى دائرة العنف ويدفعهم إلى القيام بسلوكات عدوانية ،(أفعال ضد اجتماعية).

3- كشفت الدراسة أن هناك علاقة بين التخصص الدراسي والانحراف ، فتلاميذ الثانويات المهنية مثلا أكثر انحرافا من تلاميذ الثانويات العامة والتكنولوجية وربما يرجع ذلك إلى خصائص التلاميذ من حيث السن ، نتائجهم الدراسية ، خصائص المواد المدروسة .

4- بينت الدراسة كذلك أن التخصص العلمي الذي يدرسه التلميذ له علاقة بممارسته لسلوكات العنف حيث أن التلاميذ غير الراضين عن تخصصهم الدراسي كانوا ممارسين لسلوك العنف المدرسي أكثر مقارنة بزملائهم الآخرين .

5- هناك علاقة بين الوضع المدرسي للتلميذ ومجموع سلوكاته فكلما أحس التلميذ أنه في وضعية دراسية ايجابية ولديه شعور بالرضا والطمأنينة أمكن ذلك من تجنبه للوقوع في السلوكات المنحرفة والعكس صحيح .

6- أبرزت الدراسة كذلك أن للمدرسة دور في العنف لدى التلميذ فمن خلال عملية اللاتكيف المدرسية يندفع التلميذ نحو تمثل النماذج الجاهزة المحيطة به مما يدفعه الى ممارسة السلوك المنحرف ضد البيئة المدرسية بصفة عامة .

الدراسة السادسة :

دراسة كولمان colman ، أجريت باستراليا سنة 1995 وقد هدفت الى التعرف على أشكال العنف الذي يتعرض له تلاميذ في المدارس في الملاعب وقد طبقها على عينة مكوّنة من 323 تلميذا ليتوصل في الأخير الى جملة من النتائج أهمها :

- ما نسبته 50.6% أي بمجموع 163 تلميذا تعرضوا للعنف حيث ان 58 حالة تعرضت للترويع المادي والمعنوي ، في حين تعرضت 22 حالة للترويع المادي ، مع الإشارة الى ان الترويع المادي يصاحبه أسلحة كالسكاكين والأسلحة البيضاء الأخرى التي يحضرونها معهم الى الملاعب ، وفي مقابل ذلك تعرض 83 تلميذا للترويع اللفظي.

وفي نفس الإطار توصلت الدراسة الى أن ما مجموعه 100 تلميذ اقروا بأنهم روعوا الآخرين وأرعبوهم كما ان نسبة تواجد المشرفين في الملاعب في أوقات الراحة تتراوح بين مشرف واحد لكل 100 تلميذ الى مشرف واحد لكل 400 تلميذ. (العنف المدرسي 2005 ، ص ص 87.86) .

الدراسة السابعة :

دراسة شوراتز schwartz والمعنونة بـ وضع إستراتيجية للحد من ظاهرة العنف في المدارس الأمريكية ، والتي أجريت سنة 1996 وقد تم وضع ثلاث اقتراحات لهذه الدراسة لخفض مستويات العنف والحد منه أهمها :

- المبادرات الحكومية وتكون من خلال وضع القوانين الملزمة

- المبادرات المجتمعية وتكون من خلال تكاتف جهود مختلف المؤسسات للحد من العنف الأسري إضافة الى التركيز على دعم مهارات الحياة والمعيشة وإدماج الصغار في بعض الأعمال إضافة الى التدخل الأمني والرقابي ضد العصابات الناشطة في المجتمع .

- المبادرات المدرسية وتكون من خلال احترام ذاتية التلميذ وتطبيق السياسات العامة بكل حزم وعدم التسامح مع إحضار الأسلحة الى الحرم المدرسي إضافة الى مراقبة المنطقة المحيطة بالمدرسة إذ يكثر هناك العنف إضافة الى بيع المخدرات للتلاميذ .

تقييم الدراسات السابقة

تقييم الدراسة الأولى :

تناولت الدراسة احد الموضوعات الهامة وهي الكشف عن أهم الأسباب البيداغوجية الكامنة وراء ظاهرة الإخفاق المدرسي وذلك بإجراء دراسة ميدانية كانت عينتها من أهل الاختصاص وهي فئة المعلمين الذين وبحكم عملهم الميداني يكونون على دراية كبيرة بأهم هذه الأسباب وقد كشفت الدراسة عن كثير من الأسباب البيداغوجية والموضوعية التي تقف وراء الإخفاق المدرسي عند التلاميذ كاكتظاظ الصفوف المدرسية إضافة إلى مضمون التعليم الذي لم يكن بالصورة القادرة على تحقيق الأهداف المرجوة نظرا لاحتوائه على عدة ثغرات مثل الأهداف التي كانت غير منظمة زيادة على كثرة المواد وكثافة البرامج الدراسية إضافة إلى عدم تناسقها مع الحجم الساعي إضافة إلى ذلك كشفت الدراسة أن الأستاذ وباعتباره المسؤول الأول يتحمل جزءا من المسؤولية من خلال عمله السيئ إضافة إلى ضعف الضمير المهني عند البعض دون إغفال بعض المشكلات الأخرى .

وعلى العموم نشير إلى أن الدراسة وان كانت قد كشفت عن أهم الأسباب الكامنة وراء ظاهرة الإخفاق إلا أن ما يؤاخذ عليها إغفالها لتأثير الجانب العلائقي للتلميذ داخل المؤسسة التربوية في عملية الإخفاق المدرسي ذلك أن نمط العلاقات السائدة داخلها وبخاصة العلاقة بين الأستاذ والتلميذ تعتبر من أهم العوامل الكامنة وراء الظاهرة ،إضافة إلى ذلك فقد

تناولت الدراسة موضوع الإخفاق المدرسي من وجهة نظر المعلمين فحسب ولو أنه من الأحسن حسب رأينا الشخصي لو أدرجت أراء التلاميذ كذلك في الموضوع .

وتتفق هذه الدراسة مع دراستنا الحالية في تناولها لأحد المشكلات التربوية السائدة في المدرسة الجزائرية إذ أن مجال هذه الدراسة ومجال دراستنا واحد وهو المدرسة إضافة إلى ذلك تشترك دراستنا مع هذه الدراسة في تركيزها على المعلم (الأستاذ) والذي يعد أحد أقطاب العملية التربوية ، في حين تختلف هذه الدراسة عن دراستنا في كونها تناولت أراء المعلمين في عملية الإخفاق بينما نركز نحن في دراستنا على سلوك الأستاذ وليس رأيه .

وعموما فقد ساهمت هذه الدراسة في توسيع مجال رؤية الباحث لموضوع بحثه من خلال إثارتها لكثير من العوامل المؤدية الى الإخفاق المدرسي ذلك أن مثل هذه العوامل كثيرا ما ساهمت في نشوء سلوك العنف المدرسي عند التلميذ بل قد يكون من الأسباب المباشرة له .

تقييم الدراسة الثانية :

حاولت الدراسة الثانية أن تفسر سلوك العنف المدرسي من خلال تمثلات أساتذة التعليم الثانوي وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج الميدانية كان من أهمها تحميل الإدارة المدرسية مسؤولية العنف في المرحلة الثانوية من خلال سلبيتها في التعامل مع التلاميذ إضافة إلى ذلك يرجع الأساتذة عينة الدراسة تجرؤ التلاميذ على ممارسة العنف إلى غياب استعمال الضرب نتيجة قانون منع الضرب وبودنا الإشارة هنا الى أن هذا الموضوع لاقى سجالا كبيرا لدى ممارسي التربية بين رافض للأسلوب ومدافع عنه ،زيادة على ذلك يرجع الأساتذة ظاهرة العنف عاد التلاميذ إلى غياب ميلهم نحو تلقي الدروس وفهمها بمعنى غياب الرغبة والدافعية نحو التعلم والذي يعد من أهم المشكلات الحالية التي تضاف إلى مشكلات التعليم.

كما أشارت هذه الدراسة إلى أمر بالغ الأهمية وهو محاولة تفسيرها لسلوك العنف المدرسي في ضوء العنف الاجتماعي الذي يطبع المجتمع الجزائري الأمر الذي يعكس تأثر

المدرسة كمؤسسة اجتماعية بالمجتمع الذي تتواجد في إطاره سواء من ناحية السلب أو الإيجاب حيث يقوم المجتمع كما هم معلوم بتصدير كثير من سلوكياته إليها.

وتتفق هذه الدراسة مع دراستنا في تناولها لموضوع العنف المدرسي في المرحلة الثانوية ولكن من وجهة نظر الأساتذة وعليه فدراستنا الحالية تشترك معها في المتغير الأول (العنف المدرسي) زيادة على اشتراكها كذلك في نفس المرحلة التعليمية التي نود إجراء الدراسة عليها (المرحلة الثانوية) الأمر الذي يفيدنا كثيرا في الاستفادة من النتائج المقدمة وتوضيح بعض النقاط الهامة .

إضافة إلى ذلك تتفق هذه الدراسة مع دراستنا في تناولها لموضوع العنف من وجهة نظر الأستاذ والذي يعد احد أهم أقطاب العملية التربوية في حين تختلف عنها في كونها تناولت الموضوع في ضوء تمثلات الأساتذة له فقط في حين نحاول نحن أن تناول الموضوع من خلال رؤية الأستاذ والتلميذ وكذا رجل الإدارة المدرسية له مما يعني رؤية أوسع للموضوع.

وعموما فقد حاولت هذه الدراسة تفسير سلوك العنف المدرسي من خلال تمثلات الأساتذة له وقد خلصت إلى نتائج ومؤشرات تفسيرية له إلا أن ما يؤاخذ على نتائج هذه الدراسة هو تحميلها مسؤولية العنف للإدارة والتلميذ والمجتمع فقط ولنا أن نتساءل هنا عن دور الأستاذ في الظاهرة إذ أن الأستاذ ومن خلال سلوكه التعليمي الخاطئ يساهم لا محالة في نشوء العنف لدى التلميذ بل نجد أن هذا السلوك قد كان في كثير من الحالات السبب المباشر الأول عن عنف التلميذ وهو ما أغفلته هذه الدراسة .

تقييم الدراسة الثالثة :

حاول الباحث من خلال دراسته حول موضوع العنف المدرسي التعرف عن واقع العنف وتمثلاته وعوامله في المرحلة الثانوية في الجزائر وتتفق هذه الدراسة مع دراستنا الحالية في البحث في موضوع العنف المدرسي من جهة إضافة إلى أن المرحلة الدراسية المستهدفة بالدراسة هي مرحلة التعليم الثانوي بالجزائر وهي نفس المرحلة التي نود إجراء

دراستنا عليها إلا أن هذه الدراسة تختلف عن دراستنا في كونها تركز في موضوع العنف المدرسي على صوره وتمثلات التلاميذ له إضافة إلى بعض العوامل الاجتماعية مع التركيز على العوامل الأسرية فقط في حين تهتم دراستنا بالبحث في عوامل البيئة المدرسية المرتبطة بالعنف .

وعموما فقد حاول الباحث الإلمام بموضوع بحثه من خلال تطرقه إلى مظاهر وعوامل العنف إضافة إلى تمثلاته لدى التلاميذ ولو أن الباحث ركز في عوامل العنف على الاجتماعية منها مع تطرقه إلى العوامل المدرسية لكن بشكل اقل .

تقييم الدراسة الرابعة

حاول الباحث من خلال دراسته هذه الوقوف على مدى تأثير العنف في الوسط المدرسي على سير العملية البيداغوجية زيادة على الكشف عن العوامل النفسية والاجتماعية المساهمة في نشوء العنف عند التلميذ ، وقد توصل الباحث في نتائج دراسته إلى أن العوامل النفسية والاجتماعية للتلميذ لها الأثر المباشر في ممارسته لسلوك العنف كما توصّل كذلك إلى أن ممارسة سلوك العنف داخل الصف الدراسي تؤثر على سير العملية البيداغوجية من خلال إعاقة تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة ، وتشترك هذه الدراسة مع دراستنا الحالية في تناولها لظاهرة العنف في الوسط المدرسي الجزائري ، بيد أن هناك نقاط اختلاف لهذه الدراسة مع دراستنا الحالية في كونها ركزت على العوامل النفسية والاجتماعية الكامنة وراء سلوك العنف المدرسي في حين ركزت دراستنا على دراسة سلوك العنف في ضوء العوامل المدرسية .

ويبدوا من خلال تحليلنا لهذه الدراسة أن الباحث في دراسته لتأثير العنف على سير العملية البيداغوجية اقتصر على الممارسة الموجودة بين الأستاذ والتلميذ فقط في حين أننا نجد بعض المتغيرات البيداغوجية الأخرى والضرورية كتأثير العنف على درجة التحصيل الدراسي للتلميذ .

إضافة إلى ذلك كانت عينة الدراسة التي اختارها الباحث من فئة المدرسين فقط وقد يكون ذلك صالحا ومناسبا إلى حد كبير لمعرفة الانعكاسات البيداغوجية ، أما فيما يتعلق بالأبعاد النفسية والاجتماعية لظاهرة العنف فيستحسن توجيه الاستمارة كذلك إلى فئة التلاميذ باعتبارهم الفئة الأكثر ممارسة لها كما أنهم كذلك المتضرر الأول والأخير بها .

تقييم الدراسة الخامسة :

أجريت هذه الدراسة للكشف عن سلوك العنف في المدارس الثانوية وذلك من خلال مؤشراته المتعددة (كالعنف اللفظي ،البدني ،الاعتداء على ممتلكات المؤسسة،تناول المخدرات) وتتفق هذه الدراسة مع دراستنا الحالية في تناولها لموضوع العنف من جهة زيادة على توافقها مع نفس المرحلة التعليمية التي نود دراستها - لمرحلة الثانوية - في حين تختلف هذه الدراسة عن دراستنا في طبيعة المجتمع الذي أجريت فيه فقد أجريت في مجتمع غربي تسود فيه أنماط ثقافية واجتماعية وقيمية تختلف عن الطبيعة العامة لمجتمعنا الجزائري ويبدوا ذلك جليا من خلال النتائج العامة التي توصلت إليها الدراسة .

إضافة إلى ذلك ركزت الدراسة على موضوع العنف في الوسط المدرسي من خلال نتائجه والأسباب الكامنة خلفه فحسب مع عدم تطرقها الى جانب العلاقات الداخلية المدرسية للتلميذ وأثرها في سلوك العنف لديه.

وعموما فقد توصلت الدراسة إلى نتائج جيدة في الكشف عن بعض أسباب ظاهرة العنف كارتباطها بتناول الكحوليات والمخدرات إضافة إلى طبيعة التخصص المدروس زيادة على تطرقها لجانب اجتماعي هام وهو مكان إقامة التلميذ فقد يكون سببا في ممارسة سلوك العنف وذلك من خلال تشكيله لثقافة فرعية تؤثر في التلاميذ وتدفعهم نحو الأفعال العنيفة .

تقييم الدراسة السادسة :

استهدف الباحث من خلال دراسته هذه التعرف على أنماط العنف الممارس على التلاميذ داخل الملاعب وقد توصل الى أن اغلب أشكال العنف تتمثل في الترويع المعنوي واللفظي

وكذا الترويع المادي كما توصل الباحث الى إقرار 31% من التلاميذ عينة الدراسة بترويعهم لزملائهم وعموما فقد استهدفت هذه الدراسة الكشف عن الممارسات العنيفة التي يتعرض لها التلاميذ لكن خارج المناخ المدرسي وهذا ما يطرح حسب رأينا إشكالا ذلك أن العنف الممارس في الملاعب قد تختلف ظروفه وممارساته عن العنف الممارس داخل المدارس إذ تختلف بيئة الملعب عن البيئة المدرسية في توفر عوامل الانضباط إذ تكون المدرسة أكثر انضباطا من الملاعب كما أن عامل المنافسة بين الفرق ومناصرة طرف لفريق على حساب فريق آخر يؤثر بدوره في العنف الممارس على التلميذ في حين تكون العنف داخل المدرسة مرتبط بعوامل أخرى ، هذا من جهة ومن جهة أخرى السؤال الذي يطرح كذلك حول هذه الدراسة هو هل أن العنف الذي يتعرض له تلاميذ المدارس داخل الملاعب يختلف عن العنف الذي يتعرض له غير المتمدرسين .

وعموما فقد سلطت الدراسة الضوء على أهم الممارسات العنفية التي تستهدف التلاميذ المتمدرسين ولو أنها وقعت في بيئة غير مدرسية .

تقييم الدراسة السابعة :

استهدف الباحث من خلال هذه الدراسة اقتراح إستراتيجية للحد من مظاهر العنف في المدارس الأمريكية والحقيقة فأن الباحث ركز خلال إستراتيجيته هذه على أهم العوامل وذلك من خلال إشراك اغلب الدوائر التي لها صلة بالموضوع وهو الأمر الذي يعمل على تطويق الظاهرة أكثر وعليه فقد اقترح الباحث مجموعة من المبادرات الحكومية والمجتمعية والمدرسية وتبدوا هذه الإستراتيجية التي اقترحها شوارتز ذات أهمية بالغة كبيرة ويعود ذلك الى أنها استهدفت التصدي لأهم عوامل العنف إذ نجد أن هناك تلاميذ تكون العوامل المدرسية أهم مسببات العنف لديهم وعليه يكون العمل على توفير مناخ تعليمي مناسب من عوامل مقاومة سلوك العنف لديهم ، في حين يوجد مجموعة من التلاميذ يتكون العوامل المجتمعية هي العامل الأساسي في نشوء سلوك العنف لديهم وعليه فان ما اقترحته هذه الإستراتيجية لإشراك هؤلاء التلاميذ في الحياة وتكليفهم بمجموعة نشاطات لتحسيسهم بالمسؤولية وغرس ثقتهم بالنفس يكون من العوامل الناجعة في محاربة ظاهرة العنف في

حين يكون طرف ثالث من التلاميذ ممارسا لسلوك العنف في المدرسة نتيجة غياب قوة الردع القانونية وعليه يكون إلزام هؤلاء التلاميذ من خلال قوة القانون الحل الأمثل لمعالجة ظاهرة العنف المدرسي .

وعموما تعتبر هذه الدراسة من أهم الدراسات التي تناولت موضوع العنف المدرسي من الناحية العلاجية كما أن الرؤية المتكاملة التي قدمتها تعتبر من أهم استراتيجيات معالجة العنف المدرسي ويعود ذلك لكونها رؤية شاملة وتكاملية تعتمد على تضافر مختلف الجهود لمحاربة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي .

تقييم شامل للدراسات السابقة

إن الاطلاع على هذه الدراسات وتحليلها والوقوف على النتائج التي توصلت إليها مكننا من الفهم الأشمل والأعمق لموضوع بحثنا وذلك من خلال توضيح مختلف الأطر المساهمة في نشوء سلوك العنف إضافة إلى العوامل المختلفة التي لها أثرها المباشر في سلوك العنف المدرسي إضافة إلى ذلك وبتنوع المجالات الزمنية والمكانية لهذه الدراسات ووقوعها في بيئات اجتماعية مختلفة أسهم ذلك في تعرفنا على العوامل والأسباب الخاصة بكل مجتمع والتي تقف وراءها عوامل ثقافية واجتماعية مؤدية إلى سلوك العنف عند التلميذ، زيادة على ذلك أسهم اطلاعنا على هذه الدراسات في ضبط صياغتنا لإشكالية الدراسة وفرضياتها الفرعية إضافة إلى توضيح مجال الدراسة بدقة ووضعنا بصورة أفضل في صلب موضوع دراستنا وتمكيننا من رسم معالم البحث بدقة ووضوح .

إضافة إلى ذلك أسهم اطلاعنا على الإجراءات الميدانية لهذه الدراسات وكذا طريقة استخدام مناهج البحث وأدواته في إفادتنا في الجانب الميداني لدراستنا وذلك من خلال مساعدتنا في اختيار المنهج الأنسب لموضوع دراستنا إضافة الى انتقاء الأدوات البحثية الملائمة له وكل ذلك بغرض الوصول إلى نتائج علمية دقيقة لهذه الدراسة .

وتلتقي دراستنا الحالية مع الدراسة الأولى في تركيزها على عنصر المعلم كأحد أطراف العملية التعليمية ولو ان هذه الدراسة وجهة نظره في الأسباب البيداغوجية للإخفاق

في حين تركز دراستنا على دراسة سلوكه التعليمي الخاطئ في ظل علاقته بالعنف المدرسي .

أما بالنسبة للدراسة الثانية فتشترك مع دراستنا الحالية في تركيزها على الأستاذ في علاقته بالعنف المدرسي مع الإشارة الى أنها ركزت على تمثلات الأساتذة للعنف المدرسي في حين هدفت دراستنا الى كشف علاقة سلوك الأستاذ بعنف التلميذ

أما بالنسبة للدراسة الخامسة فإنها هدفت في إحدى فرضياتها الى البحث في تأثير العنف داخل القسم الدراسي على سير الدروس وتحقيق الأهداف البيداغوجية وهو ما يلتقي مع دراستنا الحالية حيث نجد في بعض مؤشرات فرضياتها أنها سعت الى الكشف عن العلاقة بين سلوك العنف المدرسي والعملية التعليمية

وعموما فإن البحث العلمي بمثابة حلقات مترابطة نهاية كل حلقة هي بداية لأخرى مما يعني أن نتائج البحوث والدراسات السابقة للباحثين تعتبر نقطة البداية والأساس لانطلاق بحوث جديدة وهو ما يجسد فكرة شمولية العلم واستمراريته باعتباره بحر لا ساحل له .

مقدمة :

بتطور الحياة البشرية وتعقدها وكثرة الأنشطة اليومية للأفراد والجماعات وما صحب ذلك من تغير اجتماعي شمل كافة مناحي الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية ولما كانت الأسرة في بداية الأمر هي المؤسسة الاجتماعية التي تقلدت مسؤولية تربية الأبناء وإعدادهم للحياة ، إلا أن ظروف الحياة السالفة الذكر ومع التطور الاجتماعي والاقتصادي الذي فرض تعاون الجميع ومع خروج المرأة إلى سوق العمل استجابة لظروف ومتطلبات الحياة يضاف إلى ذلك التراكم المعرفي والثقافي وتنوعه فقد استلزم ذلك البحث عن مؤسسة اجتماعية أخرى تتولى مهمة تربية الصغار وتنشئتهم ولذلك ظهرت المدرسة حيث أسندت إليها مهمة التربية والتعليم وكذا نقل التراث الثقافي للمجتمع والعمل على تلقينه للنشء رغبة في الحفاظ على المجتمع من جهة وضمانا لاستمراريته وسيرورته من جهة أخرى ، وعليه فالمدرسة مؤسسة تربوية واجتماعية جاءت كضرورة للحفاظ على مقومات ووجود المجتمعات الإنسانية من خلال عمليتي التربية والتعليم وسنحاول في هذا الفصل أن نسلط الضوء على دراسة هذه المؤسسة من منظور سوسيولوجي .

أولا- مفهوم المدرسة:

1- لغة : كلمة المدرسة مأخوذة من الكلمة العربية درس والتي تعني درس الكتاب ، يدرسه درسا ودراسة ودارسه أي عناده حتى انقاد لحفظه ، ونجد أن كلمة درست بمعنى قرأت كتب أهل الكتاب .

كما نجد أن المدارس هو البيت الذي يدرس فيه القران ، وكذلك مدارس اليهود.(لسان العرب ،ابن منظور، ص:607).

المدرسة هي مكان الدراسة وطلب المعرفة وهي جمع مدارس.(خليل الجرد،المعجم العربي الحديث،ص:1087).

2- اصطلاحا :

المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل التراث والثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا. (حامد عبد السلام زهران ،1984،ص:207).

نلاحظ هنا شمولية التعريف حيث حاول الجمع بين وظيفتين أساسيتين للمدرسة وهما وظيفة اجتماعية تتعلق بالمجتمع ووظيفة فردية خاصة وهي تحقيق النمو المتكامل للمتعلم .

المدرسة هي مؤسسة اجتماعية أنشاها المجتمع لتقابل حاجة من حاجاته الأساسية وهي تطبيع أفراده اجتماعيا بما يجعل منهم أعضاء صالحين في المجتمع.(محمد لبيب النجيحي، 1981 ،ص:63).

وعموما يمكن القول أن المدرسة كمؤسسة تربوية واجتماعية أنشئت لأجل القيام بعملية التعليم والتربية هادفة في ذلك إلى تحقيق النمو المتكامل ، المعرفي ، العقلي ، النفسي الاجتماعي الذي يحتاجه الكائن البشري إضافة إلى العمل على الحفاظ على المجتمع واستمراريته من خلال نقل ثقافته إلى الأجيال اللاحقة وتمكينهم من تملك الآليات الضرورية لممارسة الحياة داخل المجتمع وعليه وانطلاق من هذا وكتعريف إجرائي يمكن القول أن المدرسة هي :

مؤسسة اجتماعية تقوم بالتعليم والتربية على أساس من التنظيم والتخطيط المسبق لتحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم وكذا الحفاظ على المجتمع واستمراريته .

ثانيا- نشأة المدرسة وتطورها :

مرت المدرسة خلال مراحل تطورها بعدة مراحل متأثرة في ذلك بتطور الحياة الاجتماعية ويمكن تفصيل هذه المراحل على النحو الآتي :

1-المدرسة البيتيّة :

وهي التي وجدت في المجتمعات البدائية حيث كان البيت (المنزل) هو الوسيلة الوحيدة لتربية الصغار وتنشئتهم وقد كانت التربية في هذه الفترة تلقائية غير مقصودة وهي تقوم على أساس التقليد والمحاكاة وقد كان الصغار في هذه المجتمعات يتعلمون عن طريق اشتراكهم الفعلي في المناشط المختلفة اشتراكا مباشر أما الكبار فنجد أنهم لم يقيموا الأهداف ويحددوا الوسائل لتربية وتعليم الناشئين. (السيد سلامة خميسي ، ص:217) .

وعلى هذا الأساس فقد كانت عملية التربية آنذاك تأخذ مجراها عرضا دون أن يتعمدها احد ومن دون أن يشعر بوجودها احد أي أنها كانت تجري في الوقت الذي يكون فيه أفراد العائلة منهمكين في معيشتهم ورغم محدودية هذه التربية وبساطتها فقد كان الأبوان يقومان بدور المعلم والأبناء بدور التلاميذ فقد كان جميع أفراد الأسرة يشتركون في العمل في تعاون وتآزر مثيل إذ نجد الولد يرافق والده إلى المرعى أو الصيد أو الحقل إضافة إلى تعلمه صنع القوس والنشابة بينما كانت البنت تساعد أمها في أعمال المنزل وصنع بعض المستلزمات المنزلية وأدوات اللعب .

ورغم أن التربية في شكلها الأول كانت بيتيّة إلا أنها كانت تستهدف تحقيق توافق الإنسان مع الجماعة وقد كان من فوائد التربية بهذا النمط أنها أدت إلى منع الخلاف بين الأفراد بل نجد أن جميع أفراد المجتمع نمو على نمط واحد يتبعون خطا تفكيريا مشتركا يقوم على سلوك محدد في إطار الثقافة العامة التي تحكم تلك المجتمعات البدائية .

2-المدرسة القبلية :

مع تطور الحياة نوعا ما وانتقال الإنسان من حياة الصيد إلى الرعي ثم الزراعة وقيامه ببعض الصناعات الأولية البسيطة عرفت حياة المجتمعات في هذه الفترة نوعا من الاستقرار من خلال توطنها للمناطق الخصبة وفيرة المياه ونظرا لتطور وتقد الحياة الاجتماعية أكثر إضافة إلى زيادة الخبرات أصبح دور الأسرة غير كاف في مجال التربية والتعليم ولذلك عمدت فئة من أفراد القبيلة يطلق عليها اسم (العرّافين) إلى تعليم أبناء القبيلة عقائد القبيلة وطقوسها الدينية إضافة إلى تقديم تفسيرات لمختلف الظواهر الطبيعية كالزلازل والبراكين والأمطار والرياح ونجد أن الإنسان في عصره القبلي هذا كان يؤمن بالأرواح والقوي المستترة وان لكل جسم مادي نفسا ونتيجة لذلك نجده كان دائم السعي لاسترضاء تلك الأرواح الخفية وتهدئتها من خلال الطقوس الخاصة التي كان يقوم بها كالرقص مثلا.(عبد الله الرشدان،1999، ص :125).

وعليه نجد أن التربية في ذلك الوقت ومن خلال العرافين استهدفت محاولة استكشاف أسباب حدوث هذه الظواهر الطبيعية ومحاولة التخفيف من آثارها من خلال إرضاء تلك الأرواح الكامنة فيها .

3- المدرسة الحقيقية :

مع زيادة تطور الحياة الإنسانية إضافة إلى تراكم التراث الثقافي وظهور التخصصات المهنية التي فرضت نفسها على مسرح الحياة ومع انشغال أفراد المجتمع بأعمالهم ونظرا لإدراكهم أهمية التربية وتعليم الأبناء فقد فرض ذلك إنشاء مدارس أوليّة تكون مسؤولة عن تربية الأبناء وتنشئتهم بما يتماشى وأهداف وقيم المجتمع وقد أوكلت مهمة التعليم في بداية هذه الفترة إلى رجال الدين الكبار الذين وهبوا العلم والحكمة ومع مرور الوقت أصبحت مهنة التعليم تحتاج إلى إعداد خاص في مؤسسات وجدت لهذا الغرض وقد ساعد ظهور المدرسة بصورتها الحديثة عدة عوامل من أهمها ،غزارة التراث الثقافي واكتشاف اللغة المكتوبة إضافة إلى تطور الحياة الاجتماعية.

وفي عصرنا الراهن فقد تطورت المدرسة تطورا كبيرا وأولت المجتمعات الإنسانية على اختلاف توجهاتها اهتماما كبيرا بهذه المؤسسة التربوية إيمانا منها بالدور الذي تلعبه في إمداد المجتمع بما يحتاجه من كفاءات مدربة ومؤهلة للرقي به وإيصاله إلى أعلى درجات التقدم والتطور .

ثالثا- تطور المدرسة والتعليم في الجزائر:

تأثرا بالدين الإسلامي الحنيف حرص المجتمع الجزائري على الاهتمام بالتعليم والتربية إيمانا منه بأهمية ذلك في حياة الإنسان وإصلاح دنياه وآخرته ، وتشير كثير من التقارير إلى أن غالبية الشعب الجزائري في فترات ما قبل الاستعمار كانت على درجة عالية من الثقافة والعلم وما قوافل العلم التي كانت من و إلى الجزائر إلا خير دليل على ذلك ويمكننا في هذا المقام أن نورد التطور التاريخي للتعليم في الجزائر في ثلاث مراحل يمكن تفصيلها كما يلي :

1- المرحلة الأولى - مرحلة ما قبل الاستعمار الفرنسي 1830 :

تبدأ هذه المرحلة من دخول الإسلام إلى الجزائر وتمتد حتى 1830 وقد كان التعليم المنتشر في هذه الفترة تعليم عربي إسلامي يقوم على الدراسات الدينية واللغوية والأدبية وقليل من الدراسات العلمية ومنذ دخول الإسلام إلى الجزائر انتشر طلب العلم بين كافة أفراد المجتمع وقد كان يستهدف تعليم الأهالي لمبادئ وقواعد دينهم زيادة على تعليمهم القراءة والكتابة كمفاتيح للتعلم ولعل ما ميز هذه الفترة هو انتشار المساجد والكتاتيب القرآنية والزوايا للاضطلاع بمهمة تعليم الناس وتربيتهم إذ كانت بمثابة المدارس في وقتنا الراهن أما من جانب التسيير الإداري للتعليم فنشير إلى انه لم تكن هناك وزارات أو أكاديميات موجودة لهذا الهدف بل نجد أن التعليم مسؤولية جماعية فالكل يتعاون لانجاز المساجد والكتاتيب وكذا جمع الأموال لخدمتها ورغم عدم وجود مراكز تعليمية عالية بالجزائر كما هو الحال بجامع الأزهر بمصر وكذا جامع الزيتونة بتونس إلا أن الجامع الكبير بالعاصمة يمكن اعتباره الأساس الأول للجامعة الجزائرية ويعود ذلك لمركزه

وأوقافه الضخمة وكثرة حلقات الدراسة وانتشار بعض الأساتذة فيه ورغم ذلك إلا انه لم يصل إلى درجة الجامعة من النوع المتفق عليه .(بوفلجة غياث، 1993،ص :27،25،24).

وقد كان الطالب عند إنهائه لدراسته يحصل على إجازة شفوية من معلمه أو شيخه كدليل على تمكنه من تحصيل العلم وهو ما توازيه الشهادات العلمية من مختلف المراكز والجامعات .

وقد كان أفراد المجتمع على اختلاف مستوياتهم العمرية يكنون احتراما كبيرا للمعلم بل نجد انه كان يحظى بقداسة كبيرة عند الأهالي ذلك انه كان يعلم الصغار ويفقه الكبار واليه يرجعون في أمور الزواج والطلاق وإصلاح ذات البين وهي من الأمور الايجابية التي ميزت التعليم الجزائري في تلك الفترة .

2- المرحلة الثانية- التربية والتعليم في عهد الاستعمار الفرنسي :

تشير بعض التقارير العسكرية الفرنسية في بداية الاحتلال الفرنسي للجزائر إلى أن اللغة العربية وكذا الثقافة العربية الإسلامية كانتا كثيرتا الانتشار في كافة ربوع الوطن وان اغلب الجزائريين كانوا يحسنون القراءة والكتابة بل وجد أن اغلب القرى الجزائرية تحوي مدرستان على الأقل حسب ما لاحظه الجنرال الفرنسي فالازي سنة 1834 هذا الوضع الذي أزعج غلاة الاستعمار الفرنسي باعتبار انتشار الثقافة العربية وكذا الدين الإسلامي المغايرين لثقافة المستعمر ودينه وهو ما يحول دون تمكن الاستعمار من بسط نفوذه على الشعب الجزائري وعليه وأمام هذا الوضع اتجهت جهود الاستعمار نحو محاربة التعليم في الجزائر ومحاولة القضاء عليه وقد تجسد ذلك من خلال إصدار قانون سنة 1830 ينص على وضع فرنسا يدها على الأوقاف الإسلامية بالجزائر إضافة الى إصدار قانون آخر في نفس السنة ينص على حق التصرف في الأملاك الدينية بالتأجير والكراء .

ونشير هنا إلى التأثير السلبي لهذا القانون على التعليم ذلك أن التعليم العربي في الجزائر كان يعتمد على هذه الأملاك ونتيجة لذلك فقد ضعف التعليم وتقلص وبقي منحصرا في بعض المساجد والزوايا فقط .

ولم يكتف المستعمر الفرنسي بذلك فحسب إذ وبعد قضاء فرنسا على معظم مراكز التعليم العربي بالجزائر توجهت نحو تخريب وتحطيم وغلق معظم المدارس القرآنية والزوايا زيادة على تحويل كثير منها إلى كنائس ، وفي محاولة منها لنشر ثقافتها أنشأت فرنسا أول مدرسة فرنسية ابتدائية لتعليم أبناء الجزائر وهي المدرسة الفرانسواسلامية سنة 1830 مع أن التعليم الابتدائي الخاص بالجزائريين لم يشرع فيه بانتظام إلا سنة 1850 حيث أسست أول أكاديمية بالجزائر وفقا للنموذج الفرنسي وخلال نفس السنة أصدرت أوامر فرنسية بفتح ستة مدارس عربية وفرنسية أربعة للذكور واثنتان للإناث وذلك لتقدين تعليم مجاني للأطفال الجزائريين بالمدن الكبرى خصصت الفترة الصباحية لتعليم اللغة العربية والمسائية لتعليم اللغة الفرنسية .

وخلال الفترة 1830حتى 1880 تم تأسيس مدارس لأبناء المعمرين حيث تستقبل عددا محدودا من الجزائريين ليتم تقليصه بعد ذلك مع أن الغرض من كل هذا هو القضاء على الشخصية العربية الإسلامية للجزائر وإخضاعها نهائيا للاستعمار، ثم تواصلت السياسة الفرنسية بانجاز المدارس رغم أن التعليم الراقي والإجباري كان لأبناء الأوربيين بينما يتلقى الجزائريين تعليما هزيلا منحطا لفئة قليلة منهم لا تتجاوز 10% من أبناء الجزائر وتشير الإحصائيات إلى انه وقبل سنة 1962 وجد أكثر من 80% من الأطفال الجزائريين الذين هم في سن التمدرس ما بين 12 و15 سنة لم يلتحقوا بالمدرسة ولم تصل نسبة التمدرس سنة 1955 سوى 15.4% وقد كان الهدف من التربية والجزائر في عهد الاحتلال هو تكوين جزائريين تكوينا يتلاءم وسياسة الاستعمار الفرنسي حيث يكونون بدون شخصية قومية يسخُرون لخدمة أهداف الاستعمار .

ورغم هذه السياسات الاستعمارية الفرنسية لمحاربة التعليم في الجزائر وتحطيمه وقتل العلماء وتهجيرهم إلا أن الواقع اثبت أن السياسة الاستعمارية في الجزائر قد فشلت فشلا ذريعا حيث لم تستطع أن تلقن لغة المستعمر إلا بنسبة 15% للأهالي الجزائريين وذلك في مدة 132 سنة من بينهم 8 % فقط يتحكمون فعلا في اللغة الفرنسية ويتقنونها كلاما وكتابة وهي نسبة ضعيفة إذا ما قورنت بالعدد الإجمالي لسكان البلاد وكذا فترة بقاء المستعمر

الفرنسي بالجزائر (132 سنة) وبالمقابل تذكر الإحصائيات أن 4 % من الجزائريين الذين تعلموا في مدارس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين كانوا يتحكمون في اللغة العربية الفصحى ويتقنونها ومعنى هذا أن جمعية العلماء المسلمين وخلال 30 سنة فقط من نشاطها التعليمي والثقافي استطاعت أن تحقق نصف النتيجة التي حققتها فرنسا خلال 132 سنة.(عمار هلال ، ص:117،113،111).

وعليه وما يميّز هذه الفترة من التعليم في الجزائر نجد أن المستعمر قد حاول جاهدا وبكل الوسائل محاربة التعليم العربي الإسلامي بالجزائر والقضاء عليه من خلال غلق مراكز التعليم وتحويل المساجد إلى كنائس إضافة إلى محاربة العلماء والمثقفين وتضييق الخناق عليهم من جهة إضافة إلى العمل على نشر الثقافة الأوروبية المسيحية من جهة أخرى إلا أن كل تلك المحاولات فشلت أمام تمسك الشعب الجزائري بهويته العربية الإسلامية ورفضه الانسلاخ عنها .

3-المرحلة الثالثة -التعليم في الجزائر بعد الاستقلال :

ورثت الجزائر بعد الاستقلال نظاما تربويا يحمل الصبغة الفرنسية وعليه قامت منذ سنة 1962 ببذل الكثير من الجهود بغية تأسيس نظام تربوي جزائري يتلاءم وطبيعة وأهداف ومقومات الشعب الجزائري وعلى هذا الأساس شرعت الدولة الجزائرية في بناء المرافق التعليمية مع الاستعانة بمتعاونين من الدول الصديقة وتوفير المربين والمساعدين وكذا الوسائل التعليمية كالوثائق والكتب المدرسية .

ونشير إلى أن الهدف الأسمى للتربية والتعليم في بداية هذه الفترة هو تكوين مواطنين صالحين يعترفون بشخصية شعبهم المسلم ويعملون على استرجاع مقومات الهوية الجزائرية كاللغة العربية والدين الإسلامي والتاريخ العربي وعليه نجد أن المدرسة هنا أصبحت تهدف بالأساس إلى تكوين مواطن جزائري عربي مسلم وقد أكدت النصوص والمواثيق الرسمية لمنظومة التربية والتكوين في الجزائر اختيارات البلاد والمتمثلة في البعد الوطني ، ديمقراطية التعليم ، والخيار العلمي والتكنولوجي .

وعليه ومنذ سنة 1962 نصبت لجنة لإصلاح التعليم بعد تلك الجهود المبذولة لكل التغييرات الهيكلية السالفة الذكر ولا يمكن بحال من الأحوال أن ننكر الصعوبات الجمة التي اعترضت قطاع التعليم في تلك الفترة من حيث نقص عدد المعلمين من جهة ومغادرة كثير من المعلمين الفرنسيين للجزائر بعد الاستقلال زيادة على توجه كثير من المثقفين و المعلمين الجزائريين للقطاعات الأخرى نظرا للحاجة الماسة لذلك زيادة على مشكل اللغة العربية التي كانت لغة غريبة إبان فترة الاستعمار .

هذه أهم العوائق التي اعترضت طريق التعليم في تلك الفترة ورغم ذلك إلا أن التعليم سار بخطى متتالية نحو التطور والتقدم بدءا بعملية التعريب أولا والإصلاح لتتلوه خطوات وعمليات أخرى استجابة للتقدم العلمي والتكنولوجي المتسارعين تماشيا مع التطورات الحاصلة في العالم .

رابعا- وظائف المدرسة :

تعددت وظائف المدرسة و تنوعت لتشمل أغلب مجالات الحياة البشرية العامة و يعود ذلك لكونها المؤسسة التي أوكل إليها المجتمع تكوين و بناء الفرد من مختلف جوانب شخصيته هذا على المستوى الفردي إضافة إلى المسؤولية الاجتماعية التي فرضها المجتمع عليها والمتمثلة في ضرورة حفظ البناء الاجتماعي العام و المساهمة في تطوير الحياة الاجتماعية و الحفاظ على ريادة المجتمع و تفوقه، كما نشير إلى أن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تمارس تربية مقصودة و منظمة وفقا لقواعد و مبادئ و مناهج يتم تخطيطها مسبقا كما أن وظيفتها تتعدى تلك الوظيفة السطحية العامة والمتمثلة في نقل المعارف الموجودة في بطون الكتب فحسب بل أن وظيفتها تتمثل في دمج هذه المعارف في أوساط المعنيين بها على حد تعبير جويل روسيني.

وفي اجتماعية الوظائف المدرسية يشير جون ديوي إلى أن وظيفة المدرسة هي تبسيط الحياة الاجتماعية و اختزالها في صور أولية بسيطة و عموما يمكن القول أن المدرسة تمارس عدة وظائف متنوعة و شاملة تختلف باختلاف المجتمعات الإنسانية و باختلاف

الأهداف التربوية كما تتأثر في وظائفها كذلك بالتطور التاريخي للمجتمعات الإنسانية فتطور الفكر الانساني و الحياة الاجتماعية أضفى مزيدا من الوظائف المدرسية و يمكن تفصيل أهم الوظائف المدرسية على النحو الآتي :

1- التنشئة الاجتماعية : تساهم المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية من خلال إعداد و تكوين النشء لتحقيق النمو الاجتماعي و تحويل الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي و يكون ذلك من خلال الاهتمام بالمجال الروحي و المعرفي و السلوكي و البدني و الاخلاقي للفرد و ذلك بغرض اكتساب عضوية الجماعة و المساهمة في مناشط الحياة الاجتماعية المختلفة إذ تعمل التربية الحديثة و من خلال المدرسة على تحقيق التربية الفنية و الأخلاقية و الاجتماعية و التربية المهنية و كل ذلك بغرض اعداد الانسان ليصبح كائنا اجتماعيا يعكس في سلوكه و تفكيره الثقافة العامة لمجتمعه .

2 - نقل التراث : تعتبر المدرسة من اهم القنوات الناقلة للتراث الاجتماعي بين الاجيال المتعاقبة و هي في ذلك تساهم في الحفاظ على مقوّمات المجتمع مما يضمن استمراريته و تماسكه إذ تقوم بنقل تاريخ و ثقافة و عادات و تقاليد و ممارسات الأجيال الماضية إلى الأجيال الحاضرة .

3 - التبسيط : تقوم المدرسة بعملية تبسيط المعارف و المهارات المقدمة للتلاميذ و ذلك حتى تصبح مناسبة لهم و بالإمكان فهمها و استيعابها ، وهي في ذلك تنتقل من البسيط الى المعقد و من القريب إلى البعيد و من المعلوم إلى المجهول و من المحسوس إلى المجرّد كما تعمل على اشتقاق البسيط من المهارات و غرسها في الناشئة ليتملكونه سلوكا و يعيشونه و يقومون به.(صلاح الدين شروخ، 2004 ، ص:76).

4 - التطهير: فالتراث الاجتماعي وخلال الحقب الزمنية المختلفة يتأثر بعده عوامل قد تؤدي إلى إضافة بعض العناصر السلبية و الضارة وهنا تكوين وظيفة المدرسة في تصفية

هذا التراث قبل نقله للمتعلمين و ذلك من خلال استحسان الحسن منه و استهجان و رفض السلبي منه و كذا الحرص على محاربة كل ما من شأنه أن يعيق التنمية الاجتماعية السليمة للمتعلم و المجتمع على حد سواء .

ويرى ميسيجراف أن وظائف المدرسة تنحصر في خمسة وظائف هي :

- وظيفة النقل الثقافي .

- تقديم المبتكرين الذين يحتاجهم التغير الاجتماعي لتمكين المجتمع المعاصر من البقاء.

- وظيفة تقديم القادة السياسيين و تأكيد الولاة للنسق السياسي .

- وظيفة الاختيار الاجتماعي بمعنى فرز العاملين القادرين على العمل و توزيعهم على المهن المختلفة في المجتمع .

- تزويد البناء الاقتصادي بالقوى المتعلمة المطلوبة في الظروف و الأحوال الفنية السائدة.

(فادية عمر الجولاني، ص:310).

نلاحظ في هذه الوظائف التي حددها ميسجراف تركيزه على البعد الاجتماعي للتربية إضافة إلى أن هذه الأهداف تعكس حالة الاستقرار و الاتفاق الاجتماعي لا في حالة الصراع الاجتماعي و من الأمور الايجابية التي أشار إليها الباحث في هذا المجال تركيزه على أن تكون وظائف المدرسة مسايرة للنمو و التطور الاجتماعيين و ذلك للحفاظ على تقدم المجتمع و تحقيق ريادته و مسايرته للتقدم و التطور العالميين.

ويرى عبد الله محمد عبد الرحمان ان الوظائف المدرسية الحديثة هي :

- نقل الثقافة في المجتمع من جيل إلى جيل .
- تزويد المجتمع بالمبدعين و المجددين .
- وظيفة سياسية .
- وظيفة اقتصادية .

- وظيفة الانتقاء الاجتماعي .(عبد الله محمد عبد الرحمان ،2001 ، ص:21).

يلاحظ هنا تركيز عبد الله محمد عبد الرحمان على البعد الاجتماعي لوظائف للتربية من خلال اهتمامها بأهم المجالات المكونة للحياة الاجتماعية وهي المجال السياسي و الاقتصادي والثقافي .

ويمكن تفصيل مساهمة المدرسة في الجوانب السالفة الذكر فيما يلي :

الوظيفة الثقافية : إذ تعمل المدرسة على نقل ثقافة المجتمع بما تحويه من عادات و تقاليد و أخلاق و تربية إلى الأجيال المتعاقبة إضافة إلى نقل بعض النماذج الثقافية العالمية الايجابية من خلال الاحتكاك بالآخرين خاصة في عصرنا الراهن عصر الانفتاح وسرعة التواصل بين المجتمعات الإنسانية و تزداد وظيفة المدرسة أهمية أكثر كلما ازدادت حدة التناقضات الثقافية و الاجتماعية بين الثقافات الفرعية القائمة في إطار المجتمع الواحد كالتناقضات الاجتماعية و العرقية و الجغرافية ، هذه التناقضات التي تشكل عامل كبير بالغ الأهمية في إعاقة تحقيق الوحدة الاجتماعية و تقدم المجتمع .(حسين عبد الحميد رشوان، 2006، ص:67).

وكمثال على ذلك ففي المجتمعات الأوروبية و خلال مرحلة نشؤ و تكوين الأسواق القومية في مرحلة السنوات البرجوازية اقتضى ذلك تكوين ثقافة موحدة لمجتمع اقتصادي واحد .

ولعل ما ينبغي الإشارة إليها كذلك في هذا المقام أن الثقافة تعتبر من العوامل الأساسية المكونة للمجتمع و المحافظة على نسيجه لذلك فوظيفة المدرسية هنا ينبغي أن تتعدى مرحلة نقل التراث الثقافي إلى مرحلة الحماية الثقافية من خلال وضع آليات التعامل مع القيم الثقافية الوافدة و الحرص على مراقبتها مع تبصير أفراد المجتمع بخطورتها على الصعيدين الفردي و الاجتماعي ذلك أن فتح الباب على مصرعيه أمام الثقافات الأخرى دون وضع آليات تعامل ضرورية تراعي مصلحة الفرد و المجتمع في آن واحد يعتبر من

العوامل المؤدية إلى سوء التوافق الاجتماعي بل أنها تهدد كيان استقرار المجتمع ووجوده أصلا.

الوظيفة السياسية : تعمل المدرسة على دعم التوجهات السياسية الكبرى للمجتمع الذي تتواجد في إطاره و يتم ذلك من خلال جملة الخطط و الاستراتيجيات المتكاملة و الموجهة ذلك أن السياسة التربوية لأي مجتمع تتحدد في إطار سياسته العامة كما أنها تسعى إلى تعزيز الإيديولوجيات الاجتماعية السائدة و تحقيق الوحدة السياسة للمجتمع و المتأمل في تلك العلاقة القائمة بين المؤسسة السياسية و المدرسة يجد أنها علاقة تبادلية عميقة فالسياسة تساهم إلى حد ما في تحديد أهداف التربية في المجتمع و غاياتها و كذا أساليب التربية و مناهجها بغرض تحقيق أهداف سياسية اجتماعية قريبة أو بعيدة المدى و غالبا ما ينظر إلى المدرسة هنا بوصفها حلقة وسيطة بين العائلة و الدولة لتحقيق الغايات الاجتماعية التي حددها المجتمع لنفسه. (علي اسعد وطفة ، علي جاسم الشهاب ،2004 ،ص:16).

وقد حدد إبراهيم ناصر من خلال كتابه أسس التربية وظائف المدرسة فيما يلي :

- تبسيط التراث الثقافي و خبرات الكبار و تقديمها في نظام تربوي يتفق وقدرات التلاميذ.

- تنقية و تطهير التراث الثقافي و حذف كل ما هو غير ملائم من البيئة الاجتماعية كي لا يؤثر في عادات التلميذ و اتجاهاته في المستقبل .

- توفير بيئة الاجتماعية أكثر اتزانا من البيئة الخارجية مما يؤثر في تنشئة التلميذ و تكوين شخصيته تكوينا يمكنه من التفاعل و التكيّف مع المجتمع.(إبراهيم ناصر، 1999، ص: 112).

يلاحظ هنا تركيز الباحث في وظائف المدرسة على عنصر التراث الثقافي إذ تعمل المدرسة على تبسيطه عند نقله إلى الأجيال إضافة إلى عملية تطهيره مما يشوبه من سلبيات

حرصا على البناء السليم و القويم للفرد إضافة الى حرص المدرسة على خلق مناخ اجتماعي سوي يساعد على تنشئة الطفل تنشئة سليمة.

أما جون ديوي فنجد أنه حدد وظائف المدرسة فيما يلي :

– تبسيط و ترتيب عناصر ميول الطفل التي يراد انماؤها.

- تطهير المتعلم من العادات الاجتماعية المذمومة و تهذيبها .

- تحقيق الانفتاح المتوازن للناشئين كي يعيشوا في بيئة مصغرة فيها مشاركة و تآلف و تكاتف .(جون ديوي ، 1978، ص: 52).

يلاحظ هنا تركيز ديوي على البعد الفردي لوظائف المدرسة إذ تستهدف تكوين المتعلم و الحرص على بناء شخصيته .

وبالمقابل نجد أن المدرسة تؤثر في المؤسسة السياسية من خلال إمدادها برجالات السياسة و المتخصصين و من أهم الأدوار السياسية التي تلعبها المدرسة في هذا المجال نذكر :

- التأكيد على الوحدة القومية للمجتمع .
- ضمان الوحدة السياسية .
- تكريس الايديولوجيا السائدة .
- المحافظة على بنية المجتمع الطبقية
- تحقيق الوحدة الثقافية و الفكرية.(طارق السيد ، 2007 ، ص: 16).

ونشير هنا إلى أن هذه الوظائف قد تلقت نقدا من رواد الفكر الصراعي المعاصر إذ نجد بيير بورديو مثلا قد انتقد وظيفة المدرسة في كونها أداة لإعادة إنتاج الرأس المال الثقافي اعتمادا على تكريسها لمبدأ التبعية الاجتماعية من خلال نشر ثقافة الطبقة المسيطرة في مقابل تهميش الطبقات الأخرى .

الوظيفة الاقتصادية : تعمل المدرسة على تلبية احتياجات المجتمعات الحديثة في المجال التكنولوجي من خلال توفير الفنيين و الخبراء و العلماء و اليد العاملة المدربة و المؤهلة إضافة إلى ارتباطها المباشر مع المؤسسات الاقتصادية الانتاجية و يتجسد ذلك من خلال تأسيس المدارس الفنية و المهنية التي تستهدف تكوين الأفراد بما يتماشى و الاحتياجات الاجتماعية ومراعاة سوق العمل .

وفي مرحلة الثورة الصناعية الأولى مثلا تطلب ذلك وجود يد عاملة ماهرة قادرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة المتطورة الأمر الذي فرض على المدرسة أن تلبي احتياجات الصناعة من اليد العاملة المؤهلة و المدربة ، كما تعمل المدرسة في هذا المجال على زيادة الدخل القومي و تحقيق النمو الاقتصادي في البلدان المتطورة النامية فقد أشارت دراسة دونيز التي أجريت عام 1962 في الولايات المتحدة الأمريكية الى أن 23% من نسب النمو الاقتصادي بالولايات المتحدة الأمريكية يعود إلى تطور التعليم بالبلاد. (علي أسعد وطفة ، وعلي جاسم الشهاب ،2004،ص:36).

كما تشير إحدى الدراسات كذلك إلى أن انتاجية العامل الأمي ترتفع بنسبة 30 % بعد عام واحد من الدراسة الابتدائية و حوالي 320%بعد دراسته 13 عاما و تصل 600% بعد الدراسة الجامعية. (مصدق الحبيب ، 1981 ، ص:186).

كما أشار آدم سميث إلى أهمية رأس المال البشري ودوره في الدخل الاقتصادي القومي حيث أشار إلى أن الرجل المؤهل علميا يمكن أن يقارن بإحدى الآلات المتطورة و الحديثة و المكلفة في مجال الانتاج و التوظيف و الاستثمار .

و أشار رايموند بودون إلى أن صورة التعليم بدأت تأخذ مكانها في عقول الناس على أنها عملية توظيف و استثمار و عائدات وقد بدأ الناس ينظرون إلى المدرسة من زاوية

العرض و الطلب و التوظيف و العائدات.(علي أسعد وطفة، وعلي جاسم الشهاب ،2004،ص:37).

وعليه وما يمكن إجماله في هذا المجال نجد أن وظائف المدرسة متعددة منها ما يشمل الجانب الفردي من خلال إعداد الفرد للحياة و تنشئته و تربيته في الجوانب المختلفة المكونة لشخصيته كالجانب النفسي والعقلي والوجداني إضافة إلى تزويده بالآليات الضرورية ليصبح كائنا اجتماعيا قادرا على التفاعل و العيش مع الآخرين من أبناء مجتمعه ، أما في الجانب الاجتماعي لوظائف المدرسة فنجد أنها تهتم بكافة الأبنية المكونة للمجتمع كالبناء الاقتصادي و الثقافي و السياسي و الاجتماعي و ذلك من خلال العمل على تطوير هذه الأبنية و ايجاد العلاقة القائمة بينها وبين البناء الاجتماعي العام و التركيز على دورها الأساسي في تحقيق التطور و التقدم الاجتماعيين ، إضافة إلى ذلك تعمل المدرسة و خاصة في العصر الحديث على احداث نوع من الانسجام بين الفرد و المجتمع إذ ينبغي أن تراعي في أهدافها و أنشطتها و غاياتها الاثنين معا دون التركيز على المجتمع في مقابل تهميش الفرد أو العكس ذلك أن الفرد و المجتمع ما هما إلا وجهان لعملة واحدة يؤثر كل منهما في الآخر.

خامسا- خصائص المدرسة :

باعتبار المدرسة تنظيم اجتماعي متميز عن التنظيمات الاجتماعية الأخرى و باعتبارها من أهم المؤسسات الاجتماعية التي يعتمد عليها المجتمع في تربية أفراده و تنشئتهم فإن ذلك يجعلها تنفرد بجملة من الخصائص تميزها عن غيرها من المؤسسات الأخرى ومن هذه الخصائص نجد :

1 - المدرسة بيئة اجتماعية مبسّطة : فإذا كان هدف المدرسة هو نقل المعارف و الخبرات و ثقافة المجتمع بين الأجيال المتعاقبة فإنها وخلال هذه العملية تعمل على تبسيطها مراعية في ذلك قدرات المتعلم و عمره العقلي و مدى استيعابه و تهدف من عملية التبسط هذه إلى

تسهيل و تحصيل هذه الخبرات و المعارف لدى المتعلمين كما أنها تتبع في ذلك الانتقال من البسيط إلى المعقد و من المحسوس إلى المجرد و من المعلوم إلى المجهول .

ولعله من المفيد الوقوف هنا على نمط و طبيعة و مستوى الخبرات التعليمية المختلفة المقدمة من خلال المناهج التربوية إذ و زيادة على عنصر التبسيط يجب أن تكون مناسبة للمستوى العقلي للمتعلم و أن تقدم بالشكل الأنسب له لا أن تكون المعارف المقدمة اكبر من عمره العقلي و من مستوى فهمه و تحصيله .

2 - المدرسة بيئة اجتماعية موسّعة : فهي تعمل على توسيع أفاق التلاميذ و مداركهم و ذلك من خلال ما يقدم فيها من خبرات و معارف و تجارب زيادة على ذلك تعمل المدرسة على ربط الحاضر بالماضي كما أنها تقدم للمتعلمين في وقت قصير ما بلغته البشرية في آلاف السنين .(صلاح الدين شروخ ، 2004،ص:75).

3-المدرسة بيئة اجتماعية صاهرة : إذ تستعمل على توحيد ميول التلاميذ و اتجاهاتهم وتوجيهها وجهة واحدة في إطار فلسفة المجتمع و قوانينه العامة و هي تسعى من خلال هذا إلى بناء واقع اجتماعي متماسك و مترابط يقوم على أساس الوحدة و التعاون إذ و متى اتفق المواطنون على هذه الصورة و هم بين جدران المدرسة سهل ذلك من تفاهمهم و تعاونهم داخل المدرسة و بعد الخروج إلى معتزك الحياة الاجتماعية و عليه فالاتفاق التماسك الاجتماعي كعمليتين اجتماعيين ضروريين يتم تعلمهما من خلال الحياة المدرسية .

4- المدرسة مصفيّة : إذ لا تعمل المدرسة على نقل تقديم التراث الثقافي للأجيال في صورته الخام بل تعمل على تصفيته و تنقيته مما يشوبه من الأمور الضارة أو المتعارضة مع السياسة العامة للمجتمع أو التي أصبحت غير مناسبة للحياة المعاصرة .(صلاح الدين شروخ ، 2004،ص:76).

ولعله من المفيد الإشارة إلى ان المدرسة تتحمل المسؤولية كبيرة في هذا المقام ذلك أن تراث و ثقافة المجتمع كثيرا ما يستهدف تشويهها لعدة اعتبارات و لذلك يكون دور المدرسة هنا كبيرا في تحمل مسؤولية تنقية هذا التراث و تصويب أخطاءه و هي في ذلك تتحمل مسؤولية اجتماعية و أخلاقية كبرى .

سادسا- مكونات البيئة المدرسية :

إن النظر إلى المدرسة نظرة تحليلية يكشف لنا أن هذه المؤسسة تتكون من جملة بناءات منها ما هو مادي و منها المعنوي زيادة على أن البيئة المدرسية كذلك تتأثر بمجموعة العوامل الداخلية دون إغفال تأثرها بالبيئة الخارجية ومن هذه المكونات نجد البناء الهيكلي والذي يتمثل في مجموع المكونات الأساسية التي تتضمنها المدرسة تلك المكونات التي تقوم على أساس من التفاعل المتبادل و المستمر و من هذه المكونات نجد :

أ - بناء اجتماعي (بشري) : و هو يتمثل في مجموع العناصر والموارد البشرية و تشمل التلاميذ و الأساتذة، إضافة إلى الجهاز الإداري و التربوي للمؤسسة، وكذا العمال، مع الإشارة إلى أن هذه الفئات المذكورة يجب أن تعمل في إطار من التناسق والتفاعل والتعاون الايجابي. إذ أن ذلك شرط أساسي لنجاح المؤسسة بشكل عام (السيد سلامة الخميسي، ص ص: 230 ، 231).

ب - بناء غير اجتماعي : و يتمثل في العناصر الأخرى غير البشرية المكونة للمدرسة وهي تتمثل في المباني و التجهيزات المدرسية و كذا الوسائل التعليمية و إضافة إلى المطاعم و الملاعب المدرسية . (السيد سلامة الخميسي، ص:231).

ج - بناء معياري (معنوي) : و هو يتمثل في شبكة العلاقات العامة القائمة بين أفراد المجتمع المدرسي إضافة إلى قوانين و قواعد الحياة المدرسية كالنظام الداخلي و الخارجي للمؤسسة .

ورغم أن مفهوم البيئة المدرسية في إطاره العام يحوي العناصر السالفة الذكر (البناء الاجتماعي ، البناء الفيزيقي إضافة الى البناء المعياري) إلا أن ما نود الإشارة إليه في هذا المقام هو التطرق إلى الأبعاد الأخرى التي تؤثر في المدرسة فمفهوم البيئة المدرسية مفهوم واسع وشامل والمدرسة كمؤسسة اجتماعية تعمل في إطار مجموعة من العوامل أهمها الطبيعي و الاقتصادي و الاجتماعي و الثقافي مع أن العلاقة القائمة بين المدرسة و مجموع هذه الأطر هي علاقة تبادلية بمعنى تأثير و تأثر و يصنف السيد سلامة الحسيني البيئة المدرسية من حين المدى و التأثير إلى ثلاثة أقسام هي :

1- البيئة الداخلية للمدرسة : و هي تشمل كل ما يقع داخل المدرسة و يتضمن ذلك بناءها الاجتماعي و غير اجتماعي و هذه البيئة هي المجال الذي تنشأ فيه العلاقات و التفاعلات والأنشطة المدرسية المختلفة سواء داخل الفصول الدراسية أو في غيرها .

2 - البيئة القريبة من المدرسة : و يعني المجال الذي تعمل فيه المدرسة و الذي تتأثر به كما تؤثر فيه فهي تتأثر بنمط البيئة سواء كانت صناعية أو زراعية أو صحراوية إذ تختلف الظروف و العوامل الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية بين هذه البيئات و هو ما يؤثر على المدرسة إضافة إلى ذلك فإن عوامل البيئة الجغرافية كثيرا ما تؤثر على توجيه المناهج والأنشطة الدراسية فدوام البيئات الباردة مثلا يختلف عن دوام البيئات الحارة والمعتدلة.(السيد سلامة الخميسي، 2001،ص ص :231 ،232).

3- البيئة بعيدة المدى : و هي تشمل المجتمع كما قد تكون العالم بأسره (المدارس الدولية مثلا) ، فالمدرسة هنا تؤثر و تتأثر ، فالاختراعات و الأبحاث العلمية و التي هي من نتاج النشاط المدرسي ساهمت في تطوير الحياة البشرية للمجتمعات الإنسانية إذ تؤثر هذه العوامل إضافة الى التغيرات السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية في عمل و مضمون التعليم المدرسي.

4-الأستاذ والمنهاج الدراسي والعلاقات المدرسية :

بعد تطرقنا الى التصنيف السابق سنحاول هنا أن نعرض بشيء من التفصيل الى هذه العناصر الثلاث كمكونات للبيئة المدرسية مع الإشارة الى أن تركيزنا على هذه العناصر إنما يعود لكونها تمثل المتغيرات الرئيسية التي تركز عليها دراستنا.

4-1- الأستاذ : يعتبر الأستاذ من أهم العناصر المكونة للبيئة المدرسية بل نجد أن العملية التربوية برمتها تتوقف إلى حد كبير عليه إذ لا يمكن أن ننشد نجاحا و تقدما تربويا و تحقيق للأهداف المدرسية دون وجوده، و الأستاذ هو ذلك الرجل الذي اوكل إليه المجتمع أكبر وأخطر مسؤولية في الوجود إلا و هي مسؤولية تربية الاجيال و تنشئتهم و اعدادهم للحياة المستقبلية مما يعني مساهمته المباشرة في تشكيل وصناعة نمط الإنسان في المستقبل (ناصر إبراهيم، 1996، ص. 80).

و الأستاذ كما يرى محمد علي حافظ " حجز الزاوية في العملية التربوية العلمية التي لا تصلح و لا يستقيم أمرها و لا تؤتي ثمارها إلا إذا كانت القوى البشرية العاملة في ميادينها ذات كفاية و مؤمنة بالرسالة التربوية و قيمتها و كان المعلم ذا ضمير واع حي.(ناصر إبراهيم ،1996 ص:80).

و يرى الغزالي أن الأستاذ أو المرشد من اهم العناصر في العملية التربية باعتباره المتحكم في العناصر المكونة للعملية التربوية أي المتعلم و المنهج والمادة.(جمانة البخاري،1991 ، ص :160).

و يعتبر الأستاذ ذلك الشخص الراشد المكلف بإعطاء المعلومات و النصائح والإرشادات للمتعلمين تماشيا مع اهداف و طموحات المجتمع و آفاقه.(محمد عبد الرحمان عدس ،1998،ص:251).

ويرى محمد سلامة آدم أن الأستاذ مدرب يحاول بالقوة و الامتثال و شخصيته أن يتحقق من أن التلاميذ يكتسبون العادات و الاتجاهات و الشكل العام للسلوك المنشود عن طريق تحفيزهم إلى القيام بالمهام المسندة إليهم و بالتالي يعلمهم من خلال ذلك كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها وكيف يحرزون النجاح و التقدم في سلوكياتهم الاجتماعية و اليومية .(محمود محمد الحيلة ، 2000 ، ص:26).

ومما سبق يمكن القول أن الأستاذ هو أحد الركائز الأساسية للعملية التربوية التعليمية فهو المحرك و الموجه لها و المقوم لسلوك التلاميذ و المنظم لمعارفهم كما انه الأساس الذي تبنى عليه اتجاهاتهم في المستقبل و ذلك من خلال التأثير المباشر الناتج عن التفاعل المستمر بينه و بين المتعلم.

وعليه ومن خلال ما تقدم فالأستاذ ليس أداة لنقل المعارف المتضمنة في المناهج الدراسية فحسب بل يتعدى ذلك إلى المساهمة المباشرة في بناء شخصية المتعلمين وصقل سلوكهم و تكوين اتجاهاتهم العامة في الحياة و نجد أن تأثيره فيهم لا يقل عن درجة تأثير الوالدين أو الأقران و الأستاذ الكفء و الناجح هو الذي يدرك أن وظائفه كثيرة و متشابكة و يسعى جاهدا إلى تحقيقها في النفوس النشء.

وفي إطار هذا المنحى يميّز سعيد إسماعيل في كتابه (المدخل إلى العلوم التربوية) بين أربعة أصناف من المدرّسين هم :

الأستاذ الفيلسوف : وهو المشتغل بالفكر الإنساني و الباحث عن الحقيقة و المعرفة مع العمل على تنميتها و يتميز الأستاذ الفيلسوف بتركيزه الكبير على الجانب العقلي و التفكيري ومن هؤلاء نجد : أرسطو و افلاطون و المفكر العربي ابن سينا .

الأستاذ البيداغوجي : و هو الذي يمثل النمط الثاني من المدرسين ومن خصائص هذا النوع من الأساتذة أنهم يركزون على مهارات التدريس الفنية كخصائص المادة التعليمية المقدمة و ضرورة تبسيطها و التدرج في تقديمها و تعليمها و يعكس هؤلاء فكر المدرسة الديداكتيكية في التعليم .

الأستاذ السيكولوجي : وهو الأستاذ الذي يركز على معرفة المتعلم (الطفل) و طبيعته ، مراحل نموه ، الفروق الفردية بين التلاميذ و قد ظهر هذا النمط من الأستاذة متأثرا بالمدرسة السيكولوجية في أوائل القرن 19 ومن أمثال هؤلاء جون ديوي ، بياجيه وفرينيه.

الأستاذ السوسيولوجي : هو الأستاذ الذي يتعدى دوره التعليمي و التربوي داخل المدرسة إلى المجتمع الخارجي و عليه فهو يضع البعد الاجتماعي في الحسبان أثناء قيامه بمهامه التدريسية و قد ظهر هذا النوع نتيجة لظهور علم الاجتماع وبخاصة جهود دوركايم.(سعيد إسماعيل ، 1992 ، ص:172،167).

إنّ عرضنا لهذه الأنماط المختلفة من المدرسين لا يعني بحال من الأحوال الحكم على نجاح مدرس أو فشل آخر بل المقصود منه موضع الاهتمام لدى كل منهم إذ نجد أن بعض المدرسين يركزون أثناء عملهم على الجانب النفسي في مقابل تركيز البعض الآخر على الجانب البيداغوجي بينما نجد أن البعد الاجتماعي هو محور اهتمام فريق آخر ومهما يكن من أمر فإن الأستاذ الكفء هو الذي يراعي هذه الأبعاد المختلفة بمعنى انه ينبغي أن يكون (فيلسوفا و سيكولوجيا و بيداغوجيا و سوسيولوجيا) ذلك أن هذه الأبعاد الاربعة ضرورية و مترابطة في عملية التعليم كما أن إغفال الأستاذ أو فشله في أي منها يؤدي لا محالة الى خلل وظيفي في مهمته التربوية و في نجاح التلميذ في حياته المدرسية والاجتماعية على حد سواء .

الخصائص التي ينبغي توفرها في الأستاذ :

لمّا كانت العملية التربوية و التعليمية من أهم العمليات بل أنها الأساس الذي يتوقف عليه نجاح المتعلم في حياته المدرسية و هو ما يعني نجاح المجتمع فإن ذلك يقتضي ضرورة توفر الأستاذ على مجموعة من الخصائص المتنوعة و الضرورية تلك الخصائص التي تعتبر إلى حد كبير من أهم المؤشرات الدالة على تأهيل الأستاذ و نجاحه لأداء مهنة

التدريس ، و سنتطرق هنا إلى أهم الخصائص التي ينبغي توفرها في الأستاذ إذ سنطرق إلى الخصائص المعرفية ثم النفسية ثم الاجتماعية فالجسدية .

أ- الخصائص المعرفية :

وهي تتمثل في مجموع الرصيد المعرفي للمعلم و قدراته العقلية و أساليبه التعليمية مع طلابه و هي من العوامل الضرورية لإنجاح مهمته التدريسية و يمكن تفصيل مجموع الخصائص المعرفية كالآتي :

1 - الإعداد الأكاديمي و المهني : ففعالية التعليم و جودته ترتبط ارتباطا كبيرا بالإعداد الأكاديمي و المهني للمعلم فقد أكدت بحوث sumunandasher 1964 وكذا أبحاث Right and Nuthall 1970 . Rosenshine 1971 إلى وجود ارتباطات بين هذين المتغيرين فالمعلم المكوّن و المتفوق في ميدان تخصصه و المؤهل مهنيا على نحو جيد يكون أكثر فعالية من المعلم الأقل تفوقا و إعدادا.(عبد المجيد نشواتي، 2003،ص:233) وهذه من العوامل التي تنعكس على التلميذ فتجعله أكثر تفوقا و تميزا .

2 - اتساع المعرفة و الاهتمامات : ذلك أن المعلمين الذين يملكون اهتمامات وبناء معرفي واسع في شتى المجالات الاجتماعية و الأدبية و الفنية إضافة إلى تميّزهم بمستوى أعلى من الذكاء المجرد و كذا المامهم بشتى المعارف الأخرى خارج ميدان تخصصهم تجعلهم أكثر فعالية ونفعا لتلاميذهم و العكس صحيح .

3 - المعلومات المتوفرة للمعلم على طلابه : إذ ينبغي على المعلم أن يتجاوز تلك النظرة الضيقة التي تحصر مجال وظيفته في تلقين المعارف المدرجة في المناهج الدراسية فحسب بل نجد أن عديد الدراسات أثبتت أن التلاميذ الذين يدرسون على يد معلمين يملكون معلومات وافرة عن طلابهم كأسماء التلاميذ و قدراتهم العقلية ، خلفياتهم الاجتماعية

والثقافية و الاقتصادية ، رغباتهم ، دافعياتهم) يكونون أكثر فعالية من المعلمين الذين لا يعرفون عن طلابهم إلا القليل و ربما يكمن السبب في ذلك أن هذه العوامل تجعل المعلم أكثر فعالية في تواصله و تعامله مع تلاميذه و في نفس الوقت تساعد التلاميذ على تكوين اتجاهات ايجابية نحو المعلم ونحو مادته الدراسية.(عبد المجيد نشواتي،2003،ص:235).

4 - ممارسة التقويم الذاتي و الإفادة من نتائجه في تطوير آليات التدريس و تنمية خبراته الشخصية فيما يتعلق بعملية التنشئة الاجتماعية و اكتساب مهارات جديدة.(عامر مصباح 2003، ص:140).

5 - الإلمام بأساليب التدريس الجيدة و الفعالة و كذا الطرائق التعليمية اللازمة إضافة إلى حسن استخدامها بناء على عاملي الزمان و المكان زيادة على تنويع التعليم فتلك العوامل تجعل التعليم أكثر إثارة و التلميذ أكثر استجابة و هو ما ينعكس على التحصيل الأفضل للمتعلم.

ب- الخصائص الشخصية :

وهي جملة السمات التي تميز كل معلم و التي يفترض توفرها إذ من شأنها أن تكون سببا مباشرا كذلك في نجاح العملية التعليمية فجملة تلك السمات المميّزة للمدرس كثيرا ما كانت عامل جذب أو نفور للتلميذ من المادة التعليمية أو من المدرسة عموما ، بل يشهد الواقع التعليمي إلى أن فشل كثير من التلاميذ في بعض المواد الدراسية و نفورهم منها يعود في الأساس إلى نفورهم من أستاذ هذه المادة نتيجة عدم توفره على جملة السمات والخصائص التي تجعل المتعلم يقبل على المادة التعليمية و على التحصيل بشكل عام ويمكن تفصيل هذه الخصائص كالآتي :

1 - التفاؤل و المرح : فالمعلم المتفاءل والمرح مع تلاميذه يبعث الحيوية في نفوسهم ويرفع من دافعيتهم نحو الدراسة و التعليم كما نجد انه يقوي عزيمتهم و يرفع من درجة الجد

والتحصيل داخل الصف الدراسي و في هذا يقول هيبرت hubert إذا كانت التربية مهنة جميلة حية إلى هذا الحد فكيف يمكن ان تنمو في أحضان الحزن ؟ و إذا كان المربي متعلقا بدراسته و كان يؤمن بالقيم الروحية و يحب الأطفال فكيف يستطيع الدخول عليهم بوجه كالح و نفس متكبرة . (عامر مصباح ،2003،ص: 142).

2 - الاتزان و الدفء و المودة : فقد بينت دراسة يونتون و زملاؤه (1934) أن تلاميذ المعلمين المتّصفين بالاتزان الانفعالي يظهرون مستوى من الأمن الانفعالي و الصحة النفسية أعلى من المستوى الذي يظهره تلاميذ المعلمين المتسمين بالتوتر وعدم الاتزان .

كما أشارت دراسة ريانز (1960) إلى أن ارتباط فعالية التعليم بخصائص المعلمين الانفعالية أقوى من ارتباطها بخصائصهم المعرفية حيث تبين أن المعلمين الاكثر فعالية يمتازون بالتسامح تجاه سلوك تلاميذهم و دوافعهم زيادة على أنهم يعبرون عن مشاعر ودية تجاههم إضافة إلى إنصاتهم لتلاميذهم و تقبلهم لأفكارهم و تشجيعهم و بالمقابل يؤدي افتقاد هذه الصفات لدى المعلم إلى نتائج سلبية لدى المتعلم فقد أكدت دراسة كونين وبامب (1961) أن الأطفال الذين يتولى تعليمهم معلمون عقابيون يظهرون سلوكا عدوانيا وعدم اهتمام بالتعليم مقارنة بالأطفال الذين يتولى تعليمهم معلمون متسامحين.(عبد المجيد نشواتي، 2003،ص:237).

وبالطبيعة الحال فكيف تنتظر نجاحا تعليميا في ظل بيئة صفية يكون التلميذ حاضرا فيها بجسده فقط دون عقله يخاف التلميذ فيه من أدنى تصرف يقوم به كما تقابل سلوكاته وأخطاؤه بالتأنيب و العقاب وهو ما يؤثر سلبا على المتعلم والعملية التعليمية على حد سواء.

3- حسن المظهر : فعلى المدرس ان يظهر بالمظهر اللائق و المحترم دون مبالغة لأنه موضع مسؤولية و محطة أنظار تلاميذه فعليه بالاعتدال في هيئته و مظهره العام و خاصة في ملبسه. (علي راشد ، 1997 ، ص: 31).

4- الرزانة و ضبط النفس إزاء استفزازات بعض التلاميذ و سوء اختلاف بعضهم داخل الحجرة الدراسية مع ضرورة تملك آليات التصرف الحكيم حسب الموقف ، و تبدو هذه السمة ضرورية سيّما في وقتنا الحاضر إذ أصبح الأستاذ كثيرا ما يشتكي من بعض نماذج السلوك المادي و المعنوي المزعج من طرف التلاميذ و هو ما يقتضي أن يكون على قدر من الهدوء و التحكم في النفس و التصرف السليم مع أن ذلك لا يعني بحال من الأحوال التغاضي التام عن الحزم مع السلوكيات الخاطئة بل على العكس من ذلك إذ ينبغي الحزم والجد في مواضع الجد و بالمقابل ينبغي أن لا يكون الأستاذ قلقا سريع الانفعال لأتفه الأسباب التي تصدر من تلاميذه كما ينبغي أن لا يكون متتبعا لهفواتهم و أخطائهم بمعنى أشمل ينبغي أن يتصرف الأستاذ بجد وقت الجد وبتسامح و هدوء في المواقف التي تستدعي ذلك .

وقد قام ويتي (1967) بدراسته مسحية صنف فيها السمات الشخصية للمعلم الفعال كما يدركها التلاميذ أنفسهم و قد كانت هذه السمات على النحو الآتي :

- التعاون و الاتجاهات الديمقراطية .
- التعاطف و مراعاة الفروق الفردية.
- الصبر.
- سعة الميول و الاهتمامات.
- المظهر الشخصي و المزاج والمرح.
- العدل و عدم التحيز.
- الحس الفكاهي.

- السلوك الثابت و المتسق.
- الاهتمام بمشكلات التلاميذ.
- المرونة.
- استخدام الثواب و التعزيز

- الكفاءة غير العادية في تعلم موضوع معين.(عبد المجيد نشواتي،2003،ص:238).

ويبدوا من خلال ما سبق عرضه أن توفر السمات الشخصية كالتعاون و المودة والدفء و المرح في المعلم له أكبر أثر على التلميذ لا يقل أهمية على الجانب المعرفي للأستاذ إذ من شأن تلك العوامل الشخصية المذكورة أنها تكون السبب المباشر في نجاح المعلم أو فشله في مساره التعليمي .

ج - الخصائص الجسدية :

رغم أن الخصائص الجسمية و البيولوجية لا دخل للإنسان فيه إلى حدا كبير ذلك أن الخالق سبحانه و تعالى خلق السليم و العليل و خلق الانسان الجامع لكل الصفات الجسدية السليمة في المقابل خلقه كذلك للإنسان الذي يعاني من نقص لبعض الصفات الجسدية لحكمة يعلمها و قد قال تعالى في محكم تنزيله " و ربك يخلق ما يشاء " إلا أن ما يجب الإشارة إليه في هذا المقام أن بعض الخصائص الجسدية المتوفرة لدى المدرس تعتبر عاملا مساعدا له على أداء رسالته التعليمية بالشكل ألأفضل و الاحسن مما ينعكس على فعالية التعليم لديه و قد تحدث عبد الرزاق شفشق و زميله (1995) عن الخصائص الجسمية التي ينبغي توفرها في المدرس والتي من أهمها :

1- صحة البدن : بمعنى أن لا يكون مريضا بمرض يعجزه عن أداء وظيفته أو يمنعه من الحركة بحيوية و راحة داخل الصف الدراسي ، فسلامة الجسد تعتبر شرطا ضروريا للعمل بصفة عامة و التعليم بصفة خاصة ذلك أن الجسم هو الهيكل الحامل لشخصية الانسان ثم

أن العقل السليم في الجسم السليم كذلك، و بالتالي تساعد اللياقة البدنية السليمة للمعلم على أداء رسالته على أكمل وجه و العكس صحيح .

2- سلامة الحواس : فمن المعلوم أن عملية التعليم معقدة تشترك فيها جملة من الحواس كالرؤية ، و السمع ، و النطق ...و عليه فإن أي نقص أو عجز في هذه الحواس لدى المعلم يؤدي إلى إعاقة العملية التعليمية لديه مما ينعكس على تحصيل تلاميذه و دافعيتهم للتعليم .

3- الحيوية و النشاط و اللياقة البدنية : فقد أثبت العلم أن نشاط الانسان العقلي و أداءه يرتبط ارتباطا مباشرا بلياقته البدنية إضافة إلى حيويته و نشاطه فهذه العوامل الجسدية تؤثر على أداء عمل المعلم .(عامر مصباح ،2003،ص: 145).

د - الخصائص الاجتماعية :

و تبدو هذه الخصائص من خلال عدة مؤشرات أهمها :

1- القدرة على فهم الواقع الاجتماعي للمدرسة إضافة إلى القدرة على التكيف الاجتماعي الجيد معه و كذا كيفية الاستفادة من العلاقات الاجتماعية السائدة في المدرسة في توجيه سلوك التلميذ وإدارة العملية التربوية بصفة عامة ،بمعنى أن يكون الأستاذ على دراية بكيفية إستغلال جانبي فهم واقع المدرسة و كذا نمط العلاقات السائدة فيها في إنجاح العملية التعليمية .

2- ينبغي أن يكون المعلم اجتماعيا في معاملته مع التلاميذ تلك المعاملة التي ينبغي أن تقدم على أساس من العدل و التوسط في الحب و العطف و إظهار ميوله لبعض التلاميذ .

3- القدرة على التأثير في المجتمع المدرسي و كذلك في التلاميذ زيادة على القدرة على الإقناع و ذلك من خلال الشعبية في العلاقات الاجتماعية و تقديم المساعدة للتلاميذ .

4- أن يكون المعلم على دراية بالبيئة الاجتماعية للتلميذ و تأثيراتها المختلفة فيه و هو ما ينبغي مراعاته أثناء عملية التعليم ذلك أن التلميذ ما هو إلا جزء من بيئته الاجتماعية كما أنه يتأثر بها في شتى المواقف لا محالة .

هذه إذن جملة الصفات التي ينبغي توفرها في المعلم حتى يكون على قدر عال من الفعالية في اداء عمله قادرا على الوصول بتلاميذه إلى اسمى درجات التعليم و التحصيل الجيدين و مما لا شك فيه أنه لا يوجد معلم يحمل كل هذه الصفات برمتها و ذلك لنقص صفة الكمال عن الإنسان من جهة إضافة إلى تأثير العوامل المختلفة المحيطة بالمعلم على اداءه العملي و على نمط معاملته مع تلاميذه و كذا جملة سلوكاته إلا أن ما ينبغي الإشارة إليه هو ضرورة أن يسعى المعلم جاهدا للإتّصاف بمثل هذه الصفات الضرورية و التي تساعده في أداء رسالته بالشكل الافضل و هو ما يعني إنجاح العملية التربوية و زيادة درجة الفعالية لديه .

وظائف الاستاذ و أدواره :

يقول الغزالي " من تقلد أمر التعليم فقد تقلد أمرا عظيما و خطرا جسيما" ، و يعود ذلك لعظم المسؤولية المتعددة المناحي الملقاة على عاتق المعلم (الاستاذ) فالقائم على التعليم يؤدي الكثير من المهام و يتحمل كثيرا من المسؤوليات و ينفذ مجموعة من الأدوار المختلفة و الكثيرة و يعود ذلك إلى اعتبار مهنة التعليم أساس نجاح المهن الاخرى و في هذا الصدد يقول شاندلر في كتابه ، التربية والمعلم الجديد : إن مهنة التدريس هي المهنة الأم لكل المهن الأخرى ، كم أنها لازمة لها ، و تعتبر المصدر الأساسي الذي يمهد للمهن الأخرى و يمدها بالعناصر البشرية المؤهلة عمليا و اجتماعيا و فنيا و أخلاقيا (مجدي صلاح طه المهدي،2007،ص: 115) و تعتبر مهنة التدريس من أشرف المهن و أعظمها فهي تجمع بين تعليم الفرد وتربيته عن الأخلاق الفاضلة والتي تعتبر أساسا لنجاح الفرد والمجتمع على حد سواء ، وفي هذا الصدد يقول الشاعر احمد شوقي :

وإذا المعـلم ساء لحــظ بصيــرة جـــاءت علـى يــده البـصائـر حـــولا

وإذا الـــــــمعلم لـــم يـكن عــدلا مشـى روح العدالة فـي الشباب ضئــيلا

ومن هذا المنطق فقد وجب على الاستاذ أن يقوم بمجموعة من الوظائف و الادوار المتنوعة بتنوع الأهداف التي وضعها المجتمع و ينتظر تحقيقها من المدرسة ومن أهم وظائف الأستاذ نجد:

1- التعليم : حيث ينبغي على الأستاذ أن يحرص على تعليم تلاميذه كل ما هو مقرر في المناهج الدراسية المختلفة وهو مسؤول أمام الله أولا ثم أمام ضميره و تلاميذه و مجتمعه على تعليمها و الحرص على تأكد تلاميذه من تحصيل المعارف المقررة و استيعابها ثم القيام بإجراء التغذية الراجعة للتأكد من تحصيل هذه المعارف من طرف التلاميذ لينتقل الاستاذ بعدها إلى عملية التقويم و التي يسمح له من خلالها باكتشاف أثر التعليم زيادة على تصنيف تلاميذه حسب مستوى الفهم و التحصيل يجب على الأستاذ أن يقيس مدى نجاح دروسه وفقا للمستوى المتوسط للتلاميذ لا وفقا للنجباء منهم و هو مطالب كذلك في إطار وظائفه هنا بإجراءات إعادة الشرح و الدعم و الاستدراك لفائدة التلاميذ الذين يظهرون قصورا في تحصيلهم وفي تملكهم للخبرات التعليمية المقررة .

2 - التربية : وتعتبر من أهم وظائف الأستاذ بل هي من أجلها و أقدسها فنظرة المجتمع أو المعلم بأن وظيفته الأساسية هي تزويد طلابه بالمقررات الدراسية المبرمجة أو أن كفاءته ومهارته تقاس بعدد التلاميذ الناجحين مقارنة بالراسبين نظرة ضيقة و ناقصة مغفلة للأدوار الأخرى للمعلم و في ذلك يقول محمد رفعت رمضان و آخرون بقوله " أن وظيفة المدرس ليست إعداد التلاميذ للفوز في الامتحان والمعرفة ليست كافية لإعداد المرء للحياة و عمل المدرس إذا وقف عند هذا الحد يكون عملا ناقصا لا فائدة فيه للفرد و لا المجتمع و لا يستطيع بحال من الأحوال أن يحقق غايات التربية السامية.(محمد رفعت رمضان و آخرون ،1984،ص: 150).

وعليه فالأستاذ مطالب بصقل شخصية التلميذ و تربية اخلاقه و تزويده بالقواعد والأسس التربوية الضرورية للحياة الاجتماعية سواء عن طريق القدوة أو النصيحة أو الوعظ .

فالتلميذ بطبيعته شديد التأثر بأستاذه هو يتقمص إلى حد كبير الكثير من صفاته و أخلاقه لذا فعلى المدرس أن يكون حذرا في تصرفاته و انفعالاته ساعيا قدر المستطاع أن يبدي ما هو ايجابي أمام تلاميذه .

زيادة على ذلك نجد أن الأسرة و المجتمع لا ينتظر من المدرسة و من خلال الأستاذ أن يتعلم التلميذ فقط مختلف المعارف المقررة بل نجد أنها تنتظر نمط الفرد الحاصل على قدر من التربية و المكتسب لمجموعة القيم و الآداب التي تحكم الحياة الاجتماعية القادر على التفاعل الايجابي والبناء و المساهم في بناء مجتمعه و المؤثر في محيطه القريب و البعيد ولن يتأتى كل ذلك الأمن خلال عملية التربية .

3 - الالتزام بآداب تعليم العلم : حيث ينبغي أن يكون وقورا رزينا هادئا، فقد قال صلى الله عليه و سلم " تعلموا العلم و تعلموا له السكينة و الوقار".(مجدي صلاح طه المهدي ،2007،ص: 119).

إضافة إلى التواضع و احترام آراء الغير و الاستماع إلى تلاميذه و محاورتهم و مناقشتهم

4 - توفير المناخ الملائم للعمل : إذ ينبغي على المدرس أن يحرص على ان تكون بيئة التعليم مناسبة لذلك حتى يشعر التلميذ انه في مكان آمن و يعتمد ذلك إلى حد كبير على درجة القبول الاجتماعي للتلميذ من قبل الأستاذ و كذا نوع العلاقة الاجتماعية السائدة بينهما و التي ينبغي أن تكون على أساس من الدفء و المودة و الفعالية الامر الذي يؤدي إلى التلميذ بأن يشعر بانه محبوب من قبل الآخرين و خاصة (الأستاذ) و هو الامر الذي يساعد في تعلمه و يزيد من دافعيته للتعليم.

5 - معرفة تلاميذه : ولا نقصد بها تملك المعرفة السطحية التي تقتصر على أن هذا فلان و ذاك فلان و إنما إدراك الأستاذ و معرفته التامة بظروف التلميذ و حالته الأسرية والاقتصادية و كذا البيئة الثقافية و الاجتماعية التي يعيش فيها والإيمان بتأثيراتها المختلفة على التلميذ زيادة على ذلك ينبغي على المدرس أن يكون على دراية تامة بحاجات تلاميذه و رغباتهم متفهما لمشكلاتهم مساعدا لهم على إيجاد الحلول المناسبة لها و مما لا شك فيه أن الأستاذ المراعي لهذه العناصر تكون درجة الاتصال بينه و بين تلاميذه في أعلى مستوياتها الأمر الذي ينعكس إيجاب على وظيفته و دوره التعليمي ، وبالمقابل فإن مجرد اقتصار الأستاذ على تقديم المادة الدراسية المقررة و عدم محاولته الفهم الأعمق لتلاميذه وبناء حاجز علائقي بينه وبينهم يؤثر لا محاولة على العملية التعليمية إذ لن يكون هناك تعلم و لا تنشئة مع الكراهية و انغلاق النفوس و صدود العقول .(marion B.folson.1957.p.283).

6 - مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ : إذ تختلف المستويات العقلية و الاقتصادية والاجتماعية و الثقافية بين التلاميذ و هو ما يقتضي من الأستاذ مراعاة تلك الفروق و هو ما أوجبه المربون الأوائل : فالغزالي أوجب على المعلم ان يخاطب المتعلمين على قدر عقولهم.(مجدي صلاح طه المهدي ،2007، ص: 128).

وليس هذا فحسب بل ينبغي أن يحترم و يقدر ظروف التلميذ التي قد تقف عائقا في بعض الحالات كتدني المستوى المعيشي و الاقتصادي لأسرة المتعلم و ما يتبعه من حرمان مادي و نفسي للتلميذ إذ ينبغي على الأستاذ هنا أن يحاول جاهدا تقديم الدعم النفسي على الأقل للمتعلم و التخفيف من حدة آلامه في نفس المقام ، وقد أشارت بعض الدراسات إلى تأثر أحكام بعض المعلمين و تقديراتهم بالخلفية الثقافية أو الخلفية الاجتماعية التي ينحدر منها هؤلاء الطلاب حيث ينزع المعلمون إلى تقدير الطلاب المنتمين إلى مستويات

اقتصادية اجتماعية عالية على نحو أفضل من تقديراتهم للطلاب المنحدرين من مستويات اجتماعية منخفضة.(عبد المجيد نشواتي،2003 ص: 255).

وبودّنا الإشارة هنا إلى ضرورة إلغاء تلك الأحكام الخاطئة التي يتم على أساسها تصنيف وترتيب المتعلمين وفقا لبعض الأسس غير التعليمية كالمستوى الاقتصادي أو الثقافي أو الاجتماعي ورغم إثبات الأبحاث و الدراسات والواقع أحيانا للظاهرة إلا أن تعميم الظاهرة يعتبر من الخطأ ذلك أن الكثير من رجالات التربية و التعليم يقيّمون تقديراتهم وتعاملاتهم و تفاعلهم مع تلاميذهم على أسس إنسانية صحيحة دون مراعاة للعوامل الاخرى السالفة الذكر .

7 - **تنمية الإبداع عند التلميذ** : تتجه المناهج التعليمية و طرائق التدريس الحديثة إلى جعل المتعلم (التلميذ) المحور الأساسي للعملية التربوية و التعليمية و تركز هذه الطرائق على ضرورة اشتراك المتعلم في توليد المعارف و الخبرات المستهدفة و يكون دور الاستاذ في هذا المجال تسنيد المتعلم و توجيهه نحو الوصول إلى المعلومة فالتعليم الفعال و الأكثر رسوخا لدى التلميذ يتوقف إلى حد كبير على مدى مساهمته و مشاركته في بناءه ، والاستاذ الكفء هو الذي يؤمن بقدرات التلميذ واستعداداته الخاصة ويسعى جاهدا الى استغلالها وإيقاظها في العملية التعليمية بدل العمل بطريقة التلقين و التي تجعل المتعلم مجرد متلقي سلبي فقط دون المشاركة أو المساهمة في توليد المعرفة ومثل هذه العوامل من شأنها أن تدفع التلميذ نحو التميز و الإبداع فهي تعمل على زرع ثقته بنفسه و تقوي درجة إيمانه بقدراته الخاصة و يكون للأستاذ هنا دور كبير من خلال تشجيع التلميذ على الاستقلالية والاعتماد على الأساليب التعليمية التي تقوم على التعاون و المشاركة و تشجيع الأفكار المثمرة إضافة إلى الأخذ بعوامل التعزيز المادية منها و المعنوية و ضرورة تحرير التلميذ من القيود و الضغوط و الدفع نحو التحرر و الاستقلال الفكري .

8 يقظة الضمير المهني : لعله من دون مبالغة أن الإشارة الى أن وظائف الأستاذ السالفة الذكر تتوقف أساسا على نمط الضمير المهني و الانساني عند الاستاذ باعتبار التعليم قبل أن يكون مهنة فهو مسؤولية عظيمة أمام الله و أمام المجتمع و من هذا المنطلق فإنه من واجب الأستاذ أن يدرك أهمية و خطورة وظيفته و أن يتحلى بضمير حي وواع يحاسبه عند كل محاولات التقصير أو إخلال بإحدى الوظائف الموكلة إليه و أن يترفع به عن تلك المحاولات اليائسة التي تقزّم من مهنته أو تشوش عليها و أن يدرك في المقام الأول والاخير أن مهنة التدريس تسمو على كل الحسابات الاخرى .

9- تقديم النموذج المثالي للإنسان : على المدرس أن يدرك أن نظرة التلاميذ إليه خاصة والمجتمع عامة هي نظرة قائمة على أساس من الاحترام و الرفعة لذا وجب عليه أن يكون في مستوى آمال الآخرين و تطلعاتهم و يكون من خلال الالتزام بأسمى المبادئ النبيلة والحفاظ على صورته الحسنة التي تعكس مقام مهنته و يكون ذلك داخل المؤسسة التربوية و خارجها لذا فعليه أن يكون حذرا في أقواله و أفعاله ساعيا قدر المستطاع أن يسلك في ضوء توقعات الآخرين له إضافة إلى ضرورة إدراكه أنه قدوة الآخرين و بخاصة تلاميذه الذين تقلد أمر تعليمهم و تربيتهم .

مشكلات الأستاذ :

باعتبار مهنة التعليم و كما أسلفنا سابقا ذات أهمية كبيرة على الصعيد الاجتماعي وباعتبارها المسؤولة على نجاح أو فشل المهن الأخرى تكون المدرسة هي الخزان الممد لكافة القطاعات الأخرى بالكفاءات البشرية المدربة و المؤهلة القادرة على العطاء و الانتاج ونظرا لهذه الاعتبارات فإن ذلك يجعل من القائم على مهنة التدريس يقف أمام كثير من المشكلات التي من شانها أن تعيق عمله أو تثبّط من مجهوداته النبيلة مع الإشارة إلى أن عرضنا لهذه المشكلات إنما هو بهدف جلب اهتمام مخططي السياسات التربوية العامة إضافة إلى إدراك رجالات التدريس ضرورة تكييف أوضاعهم و محاولة العمل قدر المستطاع دون الاستسلام لها إضافة إلى محاولة مواصلة الجهود المبذولة للوصول الى

مناخ تعليمي ملائم تراعى فيه حقوق المعلم و المتعلم و المجتمع على حد سواء دون الإخلال بمصالح التلميذ أو الأستاذ أو النظام العام الذي ينتظر من المدرسة الكثير و الكثير من أهم المشكلات التي تواجه الأستاذ في أداء رسالته نذكر :

1 - مشكلة النظرة المتدنية لمهنة التعليم : إذ و مع التوجه المادي للحياة و تغير المحددات التي يتم من خلالها تقييم الفرد ، أصبح الكثير من الفرد و المجتمع ينظرون إلى مهنة التعليم بنظرة متدنية و يقيّمون الأستاذ في ضوء مدخوله المادي مقارنة بالقطاعات الأخرى دون الأخذ في الحسبان دوره في بناء الأجيال و تكوينها أو دوره في نقل ثقافة المجتمع و الحفاظ عليها زيادة عن البناء الأخلاقي للتلاميذ بل على العكس من ذلك نجد أن الكثير من أفراد المجتمعات المعاصرة تولدت لديهم تلك النظرة المتدنية لمهنة التعليم و القائمين عليها و هذا من العوامل السلبية التي تؤثر لا محالة على رجالات التربية و التعليم.

2- مشكلة النظر إلى مهنة التعليم على أنها مهنة متاعب : إذ يشعر كثيرا من أفراد المجتمع بأن مهنة التعليم من المهن الشاقة و المتعبة خاصة إذا نظر إليها في ضوء بعض المتغيرات كإزدحام الفصول الدراسية و قلة الإمكانيات و تباين نوعيات المعلمين والمتعلمين زيادة عن المناخ التعليم السائد.(مجدي صلاح طه المهدي،2007 ص: 244).

و مما لا شك فيه أن مثل الظروف تفرض بعض الأعباء على القائمين على المهنة لكن لعل ما ينبغي التركيز عليه و في هذا المقام هي تلك الهجرة المعنوية لمهنة التعليم و التي تعني اشتغال البعض بمهنة التعليم على غير رغبة منه و الشعور بالاغتراب المهني و قلة الرضا و شكلية الأداء و سلبية العمل.(مجدي صلاح طه المهدي،2007 ص: 244).

ونشير إلى أن هذه المشكلة تعتبر من أخطر المشكلات و أكثرها تأثيرا على أداء المعلم ككل إذ كيف لنا أن ننتظر أداء تعليميا و تربويا جيدا من الأستاذ يعاني من هذه المشكلة ولعل خطورة هذا الاغتراب المهني في مهنة التعليم يكون أكثر تأثيرا مقارنة بوجوده في المهن الأخرى يعود ذلك لكون المجهود الذي يقدمه الأستاذ في جزءه الأكبر فكري و ليس

عضلي و ما لا شك فيه أن عوامل عدم الرضا المهني و النظر إلى الوظيفة بنوع من اليأس يثبط الأداء الفكري للأستاذ و يعيقه على أداء وظيفته و على هذا الاساس يفترض على القائمين على توظيف الأساتذة أن يراعوا مدى دافعية المتقدمين إلى مهنة التعليم و إقبالهم عليها و ذلك من خلال شرح مفصل لمعنى مهنة التعليم و أدوارها و ظروفها و عوائقها ثم ترك المتقدم لها أمام ضميره في الالتحاق بها أو الانسحاب منها منذ بداية الأمر حتى لا تحدث مثل هذه المشكلات التي تعيق التعليم و تفرض عليه عدم التطور و التقدم .

3- كثافة الفصول الدراسية : مما شك فيه أن مشكلة اكتظاظ و الازدحام الفصول الدراسية يعتبر من العوامل السلبية التي تؤثر على أداء الأستاذ و تحصيل التلميذ في آن واحد فارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم الواحد إلى 45 تلميذا في بعض الأحيان مثلا و في مرحلة عمرية كمرحلة المراهقة مثلا يجعل من تحكم الأستاذ في الجو العام للقسم أمرا صعبا فما بالك بأدائه التعليمي و يشير أغلب الأساتذة إلى أن اكتظاظ الأقسام الدراسية يجعلهم في مأزق صعب نتيجة قناعتهم التامة باستحالة أداء عملهم على الوجه الكامل أو الوصول إلى مستوى تحصيلي منشود ، و نجد الأستاذ هنا و نتيجة هذا الواقع يقضي جزءا من الوقت المخصص للحصص الدراسية في حفظ النظام العام داخل الفصل الدراسي عوض استغلاله في الأداء التعليمي كما يلجأ البعض من الأساتذة إلى العمل و التركيز على نجباء الفصل باعتبارهم أكثر تفاعلا و مشاركة مع الأستاذ كما يقر أغلب الأساتذة الذين يعانون من مشكل ازدحام الفصول الدراسية من أنهم يعملون في جو من التوتر النفسي و الاضطراب الوظيفي و هو ما يؤثر سلبا على عملهم و على تحصيل تلاميذهم .

4 - عدم تعزيز أداء المعلم : أن الأخذ بمبدأ التعزيز بنوعيه المادي و المعنوي يعتبر من اهم العوامل المحفزة للعامل و التي تدفعه إلى بذل المزيد من الجهود و الشعور بالراحة والطمأنينة و الرضا الوظيفي ، و بالمقابل فإن غياب هذا العنصر يعتبر من العوامل السلبية التي تساوي بين المجدّ و غير المجدّ ، فالمعلوم أن درجة الجدية في المجهود التعليمي والأداء الوظيفي تختلف من أستاذ إلى أستاذ آخر إذ نجد أن بعض الأساتذة حريص على

أداء عمله بنشاط وحيوية و إتقان واضعا في حساباته أن أسمى أهدافه و أهمها هي العمل على الوصول بتلاميذه إلى أسمى درجات النجاح و التحصيل منضبطا في أداءه محترما لمهنته و مقدسا لها وفي المقابل نجد أن بعض الأساتذة أقل نشاطا و دافعية و إقبالا على المهنة متذبذبا في أداءه ثم في نهاية المطاف نجد أن كلا النوعين سواء المجدّ أو غيره يكافئان بنفس الدرجة فلا تعزيز للمجد ولا تعزير للمتراخي ، و مما لاشك فيه أن مثل هذا الشعور و الإحساس يقلل من جدية المجتهد و اندفاعه إلا إذا ربط مجهوده في إطار اتقان عمله و إرضاء خالقه باعتبار ديننا الإسلامي الحنيف أوجب علينا ذلك .

5 - تقويم أداء المدرس في أغلب الأحوال يتم من خلال المستوى المعرفي لتلاميذه :

إذ ينظر عامة الناس عادة و يقيمون جهود الأستاذ في ضوء ما تحقق من نسبة نجاح أو انتقال من صف دراسي إلى آخر أو مرحلة إلى أخرى و مع التسليم بأن نسب النجاح والانتقال تعتبر من المؤشرات الهامة و الدالة على الأداء الأحسن للأستاذ إلا أنها ليست المعيار الأساسي للحكم على ذلك ، و يعود ذلك لكون أدوار الأستاذ عديدة و متشابكة فمنها البناء المعرفي للتلميذ زيادة على البناء الخلقي و الاجتماعي و التربوي و مثل هذه المؤشرات قد يغفل عنها الكثيرون في تقديم أداء المعلم .

فكفاءة الأستاذ و مستوى نجاحه في أداء عمله لا يقاس بمعدل نجاح تلاميذه فحسب بل كذلك بمدى و درجة مساهمته في تحقيق البناء الخلقي و الفكري و التربوي لتلاميذه أيضا.

(علي راشد،1997،ص: 53).

إضافة إلى ذلك يعاني الاستاذ من جملة من الصعوبات يمكن اختصارها كالآتي :

- تداخل بعض المعلومات والمفاهيم في بعض الدروس والمواد التعليمية .
- عدم تسلسل المعارف و الخبرات التعليمية بالشكل المطلوب .

- كثافة المقررات الدراسية و صعوبتها في بعض الأحيان .
- غموض الأهداف التربوية .
- تدني قيمة المعلم على المستوى الاجتماعي وعلى مستوى تلاميذه كذلك.
- الضغط النفسي الناتج عن التصرفات السلبية للتلاميذ.

هذه إذن أهم المشكلات التي تواجه القائم على مهمة التعليم و رغم أن هذه المشكلات تؤثر سلبا مع اختلاف درجة هذا التأثير من أستاذ إلى آخر إلا أن ما ينبغي الإشارة إليه هو ضرورة تحمّل القائمين على أمر التربية مسؤولية العمل على تذليل هذه الصعوبات والتخفيف من حدتها بفرض توفير مناخ عملي ملائم لأداء الأستاذ و في المقابل يجب على الأستاذ أن يدرك في المقام الأول و الأخير بأن مهنة التعليم أسمى من كل الاعتبارات الأخرى ذلك أنها مهنة إنسانية بالدرجة الأولى و هو ما يستوجب ضرورة التخلص من مختلف العقبات التي قد تقف في طريقه و تعوقه عن أداء رسالته النبيلة على الوجه المطلوب.

هذه إذن إشارة إلى أهم المكونات الأساسية للمدرسة كمؤسسة اجتماعية و تربوية إضافة إلى أهم البيئات الأخرى التي تتأثر بها خلال أدائها لعملها، زيادة على أهم النتائج والمخرجات الحاصلة نتيجة نشاط المدرسة و لعل ما ينبغي الإشارة إليه أن نجاح المدرسة في أدائها لعملها و في تحقيقها للأهداف الاجتماعية المسطرة يعتمد بدرجة كبيرة على ايلاء الأهمية البالغة لكل هذه العناصر السالفة الذكر و إدراك التأثير المباشر لكل عنصر منها في المدرسة و من ثمة العمل على وضع خطة شاملة للاهتمام بهذه العناصر بغرض الوصول إلى مخرجات مدرسية ذات جودة كما و نوعا .

4-2-العلاقات التربوية في المدرسة :

تعتبر المدرسة مجتمعا مصغرا و ميدان للتفاعل الأمر الذي تنتج عنه شبكة من العلاقات بين الأعضاء المكونين لهذا المجتمع المصغر إذ تسود علاقات بين التلاميذ

والأساتذة و بين أعضاء الطاقم الإداري و التلاميذ إضافة إلى وجود علاقات بين التلاميذ أنفسهم.

وسنحاول في هذا المقام أن نتناول بشيء من التفصيل لأهم العلاقات السائدة في الوسط المدرسي و أكثرها أهمية أيمانا منا أن نمط و مستوى هذه العلاقات لطالما كان من المحددات الأساسية لنجاح العملية التعليمية أو فشلها.

بداية تعرّف العلاقات بأنها الروابط و الآثار المتبادلة التي تنشأ استجابة لنشاط أو سلوك مقابل، و الاستجابة شرط أساسي لتكوين علاقة اجتماعية و في الواقع الاجتماعي قد تكون العلاقات بين فرد و فرد أو بين فرد و مجموعة و قد تكون هناك علاقات متبادلة بين الظواهر و النظم كما قد تكون علاقات خارجية بين جماعات و جماعات أخرى.(إبراهيم مذكور, 1975,ص:402).

وتعرف العلاقات الاجتماعية بأنها الروابط و الآثار المتبادلة بين الأفراد في المجتمع و هي تنشأ من طبيعة اجتماعهم و تبادل مشاعرهم و أحاسيسهم و احتكاك بعضهم بالبعض الأخر و من تفاعلهم في بوتقة المجتمع و تختلف العلاقات الاجتماعية في طبيعتها فمنها ما يؤدي إلى التجمع و التآلف و هي العلاقات المجمعة منها ما يؤدي إلى التفكك و التنافر وهي العلاقات المفرقة. (إبراهيم مذكور, 1975,ص:403).

أما بالنسبة للعلاقات التربوية فإنها وبحسب بوستيك انعكاس لجملة العلاقات الاجتماعية القائمة في إطار مؤسسة تربوية ما. (علي أسعد وطفه, علي جاسم الشهاب, 2004,ص:99).

و كتعريف إجرائي يمكن تعريف العلاقات التربوية بأنها:
مجموعة الروابط القائمة بين الأعضاء المكونين للمجتمع المدرسي وهي تنشأ نتيجة للتفاعل القائم بين هؤلاء الأعضاء.

وتشكل العلاقة التربوية نمطا معياريا للسلوك الذي يحقق الاتصال و التواصل التربوي و الاجتماعي بين الأستاذ و الطالب و المقرارات أو بين الطالب و الطالب و بين الإدارة والأساتذة في إطار المؤسسة التربوية كما تتحدد العلاقة التربوية بالنظم و الضوابط الثقافية و الاجتماعية و الإدارية و الأخلاقية التي يمليها المجتمع داخل المؤسسة التربوية.

ولعل ما يهمّنا هنا في دراسة العلاقات التربوية القائمة بين أعضاء المجتمع المدرسي هو التأثيرات المختلفة لهذه العلاقات إذ يعتبر نمط العلاقات التي تربط بين مكوّن ومكوّن مدرسي آخر من المحددات الأساسية لنجاحه أو فشله العملي و التعليمي ، و سنتطرق إلى أهم العلاقات السائدة في المجتمع المدرسي على النحو التالي :

أ- العلاقة بين المعلم و التلميذ:

تعتبر العلاقة بين المعلم و التلميذ من أهم العلاقات التربوية و أكثرها تأثيرا على المسار التعليمي برمته, و رغم أن النظرة السطحية ترى أن نمط هذه العلاقة ينعكس سلبا أو إيجابا على التحصيل الدراسي للتلميذ وكذا انتقاله الصفي إلا أن النظرة المتفحصة والمتعمقة و من خلال الدراسات العديدة تبين أن هذه العلاقة لا تؤدي إلى التحصيل الدراسي فحسب بل تتعداه إلى الجوانب السلوكية بل و حتى الأوضاع الاجتماعية المستقبلية فقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود علاقة ايجابية بين فعالية المعلم و النجاح في الحياة الراشدية. (عبد المجيد نشواتي,2003,ص:2).

ولما كان المعلم مطالب بتحقيق عدة أهداف كالتربية و التعليم وحفظ النظام داخل الصف الدراسي, و لما كانت المناهج الدراسية القديمة إضافة إلى التصور الاجتماعي الشائع قديما لوظيفة المعلم بأنه سيد الموقف لذلك فإن المعلم لطالما كان يلجأ إلى العقاب كوسيلة لحفظ النظام و كثيرا ما كنا نسمع الكثير من الكبار يتحدثون بشيء من الفخر والاعتزاز عن مكانة المدرس و شخصية في الزمن الماضي و التي و للأسف يستمدها من العصا التي لا تفارقه و يودون لو عادت طريقة العقاب القديمة للمدرسة و لنا أن نتصور نمط العلاقة القائمة بين المعلم و المتعلم في مثل هذه الظروف، لذا كان الصمت هو السائد

في الحجرة الدراسية و إذا وجد همس مهما كان نوعه اعتبر ذلك دليلا على ضعف المعلم ومن المؤكد أن مثل هذه الطرق التدريسية أدت إلى تخريج بعض الشخصيات الانهزامية إضافة إلى ظهور بعض الأمراض الاجتماعية كالنفاق و الغش و التملق و الأنانية و الجبن و الكذب. (محمد سامي منير, المدرس المثالي(نحو تعليم أفضل) دار غريب للطباعة والنشر, القاهرة, 2000,ص)

وقد أشار كلام دوركايم و ويلر إلى أن التفاعلات الاجتماعية داخل الصف هي تفاعلات غير متناسقة و كلاهما يشير إلى السمة الاستبدادية لسلطة المعلم و إلى النزعة التسلطية لديه, و هي تسلطية يراها المعلمون ضرورية في مواجهة الأخطار الحقيقية والدائمة الناجمة عن تحول الصف من شكله المنظم إلى صيغة الحشد.(علي أسعد وطفة, علي جاسم الشهاب, 2004،ص:83.82).

كما يرى ايفان اليتش أن المعلم يجمع بين وظائف ثلاث: سجّان وواعظ و معالج فهو المسؤول عن الضبط الاجتماعي داخل الصف و هو الذي يسهر على اللوائح و القوانين ويحرص على أن يلتزم و يلزم الآخرين بها. (علي أسعد وطفة, علي جاسم الشهاب 2004،ص: 83).

وعلى هذا الأساس ووفقا لهذا المنحى يرى الكثير من المدرسين أن الحفاظ على مكانته وقداستها يفترض نمط علائقي معين يبقي المعلم رئيسا و التلميذ مرؤوسا و قد بينت بعض الدراسات كذلك أن المعلمين يقاومون كل ما من شأنه أن يؤدي إلى حرمانهم من نفوذهم وسلطتهم التي يمارسونها على المتعلمين.(علي أسعد وطفة,علي جاسم الشهاب, 2004،ص:84).

وعموما يمكن القول أن مثل هذه الأفكار الخاطئة و الموروثة من المناهج التقليدية التي تجعل من المعلم المحور الأساسي للعملية التعليمية قد أنشأت نمط علائقيا سلبيا أثر على العملية التربوية بصفة خاصة و على شخصية التلميذ بصفة عامة.

بالمقابل توجهت التربية الحديثة و نتيجة للتطور الفكري و تزايد الأبحاث العلمية في علوم التربية و النفس و الاجتماع نحو الاهتمام بكافة أعضاء الجماعة التربوية بل نجد أن المناهج التربوية الحديثة وفقا للمقاربة بالكفاءات قد جعلت من التلميذ المحور الأساسي للعملية التربوية زيادة على جعله عنصرا أساسيا في توليد المعرفة في مقابل جعل الوظيفة الأساسية للمعلم هي المتابعة و الإشراف و التسنيد و التوجيه و هو الأمر الذي وطد من العلاقة بين المعلم و المتعلم وأضفى نوعا من العلاقات القائمة على أساس من الديمقراطية و التعاون و التفاعل المتبادل إضافة إلى الإيمان بقدرات التلميذ و استعداداته و ميولاته وحاجاته و يظهر ذلك من خلال عدة تشريعات كمنع الضرب مثلا.

أما بالنسبة للأستاذ فقد اكتسب من خلال مهنة التعلم الاحترام و التقدير و ذلك لكونه يتعامل مع إنسان (التلميذ) هذا الأخير الذي له شعوره و أحاسيسه و رغباته و طموحاته وهذه هي الصورة التي يجب أن تبقى في ذهن كل أستاذ عند التعامل مع تلاميذه كما يجب أن يشرك التلميذ في العملية التعليمية إضافة إلى مساعدته على تحقيق طموحاته و التغلب على مشكلاته و ذلك من خلال الثقة التي تجعل الطالب يحس أنه في بيئة لا تختلف عن الأسرة ، و في هذا المقام يرى: محمد عبد الرحيم عدس بأنه " على المعلمين و الأساتذة أن يعترفوا بطبيعة الإنسان باعتباره عرضة للوقوع في الخطأ و أنه ليس مثاليا في تصرفاته وسلوكه مع غيره من الناس و كذا الحال مع المعلمين فهم أيضا عرضة للخطأ و هذا الخطأ ليس وقفا على الإنسان دون آخر وليس مقصورا على فئة دون أخرى فقد يلحق أسلوبهم في التدريس بعض النقص أيضا كما يلحق في إعدادهم و تخطيطهم و تقبلهم لطلبتهم و في قدرتهم على التصرف المناسب إزاء ما يجري في الحصة من أحداث و مشاكل ما يخرجهم عن صوابهم فيقعون فريسة للغضب و الإثارة و قد يتخذون لذلك قرارات ليست في صالح أي منهم أو طلبتهم أو في مصالح العملية التربوية برمتها فقد يقومون بتصرف يمس كرامة الطالب أو يثير كراهيته (عناده) أي يبعث عنده التحدي مما سيعود بالآثار السلبية على الجميع.(محمد عبد الرحيم عدس ،2000،ص:143.144).

إن المعلم وباعتباره رمزا و نظرا لقدسية مكانته خاصة لدى فئة المتعلمين مطالب بتسيير مختلف المواقف بالحكمة والصبر و التأني و الابتعاد عن الغضب أثناء تعامله مع

تلاميذه و خاصة في مرحلة التعليم الثانوي حيث أن غالبية تلاميذها في مرحلة المراهقة الأمر الذي يتطلب بذل الأستاذ لمجهودات أكبر في هذا المجال.

فكم من أستاذ وجد نفسه في أروقة المحاكم وتعرض لعقوبات نتيجة سوء تصرّف مع تلميذ ، هذا دون إغفال تلك المواقف المباشرة التي تحدث كردة فعل من طرف التلاميذ نحو الأستاذ و تشهد الفصول الدراسية الحالية مشكلات كبيرة كنتيجة لسوء تصرف الأستاذ مع تلاميذه تلك المشكلات التي أخذت صورا عديدة كتبادل الشتائم و السب و التهديد بل وصلت حد الضرب في بعض الحالات كحلول انتقامية يسلكها التلميذ كردة فعل لخطأ الأستاذ معه أو بغرض إعادة الاعتبار لكرامته التي يرى أن قد ديست بسبب سلوك الأستاذ معه.

إن العارفين بأمور التربية و التعليم لا يغفلون أن تعامل الأستاذ مع تلاميذه في مرحلة المراهقة تعتريه صعوبات جمة و كثيرة فزيادة على اكتظاظ الفصول الدراسية و سلوكيات بعض التلاميذ التي تتعدى الحد المقبول في بعض الأحيان زيادة على عوامل أخرى تؤثر في تصرف الأستاذ و سلوكياته, لكن يبقى من الواجب على الأستاذ أن يدرك أن كل إنسان هو عرضة للخطأ و النسيان و أن تصرفاته و سلوكاته ليست مثالية دائما الأمر الذي يدفعه إلى مراجعة نفسه باستمراره و محاولة ضبطها إضافة إلى تنظيم تصرفاته داخل الصف الدراسي و خارجه كما ينبغي على الأستاذ أن يكون عطوفا و رحيما مقدرا للمرحلة العمرية للمراهق فقد يحدث أن يقوم التلميذ بخطأ كمخالفة النظام الداخلي للقسم أو المؤسسة و خرق القانون المتعلق بالجانب العلائقي بين الطالب و الأستاذ أو محاولته إبراز ذاته بسلوكات سلبية لأنه يرى في تمرده عن القانون المنظم للحياة المدرسية عملا جبارا و شجاعة و فخرا أمام زملائه و هنا كلما تمكن الأستاذ من معرفة طبيعة هذه المرحلة و كذا الصعوبات التي يمر بها المراهق كان من اليسير عليه التحكم في أسلوب طلبته و إرجاعهم إلى جادة الصواب و إكسابهم الثقة الدائمة حتى تكون العلاقة هنا علاقة تعاون و مساعدة و احترام وتبادل للآراء بكل حرية كما يجب على الأستاذ أن يجعل التلميذ يحس أنه بمثابة صديق حميم وأب حنون يلجأ إليه كما اعترضته مشكلات كما يجب أن تتواصل العلاقة بينهما داخل الصف و خارجه و أن يشجعه على الأمور الايجابية التي تفيده وتفيد مجتمعه إضافة

إلى تذليل الصعوبات التي تواجهه و خاصة الاجتماعية و النفسية منها كالتكيف و تحقيق الذات...

فكل ذلك من شأنه خلق جو علائقي مناسب للطالب حتى يفجّر طاقاته الكامنة و التي تتجسد في شكل عمل مفيد أو سلوك جيد حتى يكسب ثقة و احترام أستاذه و من ثمة إشاعة جو تفاعلي و علائقي تسوده علاقات جيدة بين الطرفين و لتكون العلاقة التربوية جيدة بين الأستاذ و التلميذ كذلك وجب على الأستاذ احترام الفروق الفردية بين التلاميذ ذلك أن الصف الدراسي مزيج لمجموع تلاميذ ينحدرون من بيئات مختلفة في المناحي الاجتماعية والاقتصادية و الثقافية و التربوية مما يتطلب فهما دقيقا لمثل هذه الظروف و مراعاتها ومساعدة التلميذ في التأقلم مع الواقع من خلال التقليل من تأثير هذه الظروف و التخفيف من تداعياتها.

وفي سبيل علاقة تربوية مثلى بين الأستاذ و التلميذ يجب على الأستاذ أن يبتعد عن العقاب بكافة بأنواعه المختلفة لما له من وقع سلبي على نفسية التلميذ و بالتالي على العلاقة بينه و بين أستاذه فكلما زادت درجة العقوبة كلما كان التفاعل سلبيا بل نجد أن العقاب يؤثر على الطالب حتى خارج القسم الأمر الذي يستدعي ضرورة الابتعاد عنه و في هذا الصدد يرى محمد عبد الرحيم عدس : " إن اللجوء إلى العقاب مهما كان نوعه يجب أن يكون هدفه إصلاح الطالب و جعله يعود إلى حافة الصواب و ليس المقصود إذلاله أو إلحاق الأذى به كما يجب أن نطلع الطالب كما بدر عنه من سوء تصرف و أن يكون قانعا هو بذلك ومقتنعا بما نوقع عليه من قصاص". (محمد عبد الرحيم عدس،2000،ص ص:66.67) .

بمعنى أنه حتى و إن استدعت الضرورة اللجوء إلى العقاب بعد فشل كل الأساليب الأخرى فإنه ينبغي أن يكون الهدف من السلوك العقابي للطالب إرجاعه إلى جادة الصواب و النظام العام و ليس بهدف الانتقام، زيادة على ذلك يجب أن تكون العقوبة إن اقتضى الأمر ذلك بحجم الخطأ و أن يكون الأستاذ عادلا في تطبيقها بين التلاميذ و رغم أن العقاب هو حل ردعي قبل أن يكون علاجي إلا أن الواقع التعليمي الحالي يشهد انتشاره مع الإشارة الى أن هذه العقوبات تؤدي إلى حدوث أثر سلبي كبير قد يغفل عنه المعلم مع أنه

كان يستهدف من خلالها إرجاع التلميذ إلى جادة الصواب و من نماذج هذه العقوبات نجد الضرب ، والتعنيف اللفظي ،طرد التلميذ من الحصص الدراسية إضافة إلى رسم صورة سلبية نحو التلميذ في مخيلة الأستاذ و لعل هذه الأخيرة أشد العقوبات و أكثرها تأثيرا.

كما ينبغي على الأستاذ أن يبني علاقته مع طلابه على أساس من المعاملة الجيدة إضافة إلى اللين و الرفق بالتلميذ و محاولة تفهم ظروفه و دوافعه زيادة على إشراكه في العملية التعليمية و تشجيع روح المبادرة و الانطلاق لديه و المساهمة قدر الإمكان في مساعدة الطلب في حل مشكلاته فكل ذلك من شأنه أن يبعث على الثقة و الاحترام المتبادل بين الطرفين.

ويصنف الباحثين مستويات العلاقة بين المعلم والتلميذ على النحو الآتي:

1- مستوى علاقة بينيّة عال : تتجسد مؤشراته من خلال :

- اهتمام المدرس بالتلاميذ و بإجاباتهم الذكية .
- تشجيعهم على التعبير الحر و إظهار مواهبهم و قدراتهم الإبداعية .
- تشجيع على طرح الأسئلة.
- اهتمامه بفهمهم للمادة التعليمية. (زيد الهويدي،2002، ص: 32).

2- مستوى علاقة بينيّة متدن : وتظهر مؤشراته من خلال :

- إظهار المدرس اهتمامه بالتلاميذ مع عدم معرفته لأعمالهم.
- تهكمه في بعض الأحيان على التلاميذ و احتقاره لأدائهم بشكل علني .
- غضبه منهم في حالة طرح الأسئلة .

- رفض المناقشة و الحوار معهم مع إعلانه لطلباته و أوامره .(زيد الهويدي،2002، ص: 33).

نشير إلى أن نمطا علائقيا كهذا من شأنه أن يبعث في نفوس التلاميذ النفور من للأستاذ ومن المادة الدراسية ومن المدرسة بشكل عام في نهاية المطاف و هو الأمر الذي يؤدي إلى حالة من اللاتأقلم مدرسية للتلاميذ الأمر الذي يؤدي بالبعض منهم إلى تبني سلوكات مرفوضة يعتبر العنف أحد مؤشراتها .

لذلك وجب على الأستاذ أن يبني علاقاته بتلاميذه على أساس من التقدير و الاحترام و الإيمان بقدراتهم رغم اختلافها و محاولة النهوض بها، وباعتبار التلميذ في مرحلة الثانوية يكون في مرحلة المراهقة فإن علاقته بمدرسيه تزداد أهميتها و تأثيرها في حياته المدرسية و خارجها فحسب (بهي السيد) فإن المراهق يتأثر في نموه الاجتماعي بعلاقاته بمدرسيه و مدى نفوره منهم أو حبه لهم و تصطبغ هذه العلاقات بألوان مختلفة ترجع في جوهرها إلى شخصية المدرس و إلى مدى إيمانه بعمله و مدى فهمه للمراهقة و طرق رعايتها ، ومعالجة مشاكلها فالمدرس المسيطر الذي يأمر و ينهي و يهدد و يعاقب و يزجر و يتوعد يباعد بين تلاميذه و صداقته فيتفرقوا و لا يثوبوا إليه.(فؤاد بهي السيد ،1975، ص: 339).

وعليه فالأستاذ الثانوي مطالب بالإلمام بخصائص مرحلة المراهقة و مشكلاتها و تأثيراتها المختلفة على التلميذ و على مجموعة سلوكاته مع عدم إغفاله لحاجات المراهق المختلفة(كحاجته إلى المكانة الاجتماعية ، الحاجة إلى الاستقلال ، الحاجة إلى الجنس الآخر ، الاختيار المهني و الاستعداد له ...).

ونشير إلى أن تمكن الأستاذ و إلمامه بهذه الحاجات و بخصائص المرحلة يكسبه آليات التصرف الحكيم مع ما قد يبدوا من سلوكات أو أقوال من طرف تلاميذه .

كما ينصح العارفون بالشأن التربوي بانه ينبغي اتخاذ التلاميذ كأصدقاء و أعوان يلعبون معا فريقا واحد ليكسبوا نفس اللعبة و أن إيمان المدرس بهذا سوف يرسله في الطريق السليم للدرس و البحث .

وفي تأكيده على التأثير الكبير لنمط العلاقة السائدة بين المعلم و المتعلم و يرى حنا غالب أن الجو السائد بين المعلم و المتعلم من القبول و الرضاء و الثقة و الاحترام المتبادل يؤدي إلى تعلم أفضل و تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (حنا غالب،1966 ،ص :361).

ونظرا للتأثير الكبير لسلوك المربي على تلاميذه ، يقول مارسيل بوستيك " أن الناظر إلى العلاقة التربوية من بعدها النفسي الاجتماعي يلاحظ ترابطا في سلوك كل من المدرس و تلاميذه ، ذلك أن نوعية سلوك الأستاذ من شأنها أن تخلق لدى المربي أنواعا معينة من السلوك لا نراها لدى نفس التلميذ عندما يكون مع مدرس آخر فنقول عندئذ بأن سلوك الأستاذ ينعكس على طرف السلوك المقابل". (أحمد شبشوب، ،1991 ص:308 ، 309).

بالمقابل فإن التلميذ مطالب بالالتزام بقيم الاحترام و التقدير للأستاذ مع إظهار احترامه للمادة التعليمية و التركيز و عدم الانشغال بأمور خارجية أخرى إذ يشتكي بعض الأساتذة في هذا المجال من انتشار بعض النماذج السلوكية التي لا تتناسب مع الجو التعليمي الذي ينبغي أن يسود لكن الأستاذ مطالب بالتصرف بحكمة وتأني باعتباره يتعامل من أحرج الفترات العمرية لدى الإنسان لكن ورغم ذلك قد يبدي الأستاذ نوعا من الغضب أو الإثارة في ردود فعله تجاه السلوكات السلبية التي تصدر عن تلاميذه مع أن هذا الأمر طبيعي.

يبدوا إذن أن العلاقة التربوية ينبغي أن تقوم على أساس من الاحترام المتبادل و التفاني في تطبيق الواجبات المطلوبة و أدائها بإتقان و إخلاص.

كما تتأثر العلاقة بين المعلم و المتعلم بعدة عوامل أهمها :

الظروف الاجتماعية للمؤسسة التربوية : ويبدوا في هذا المقام تأثير نمط إفراد الجماعة التربوية و التي تضم (الأساتذة ، التلاميذ ،الإداريين) و نمط العلاقات التنظيمية و الشخصية القائمة بينهم فكلما كانت علاقة المعلم بزملائه و بأعضاء الطاقم الإداري قائمة على الاحترام و المودة و الحوار البناء و احترام الرأي و المشاركة انعكس ذلك إيجابا على علاقة المعلم بتلاميذه إذ يوفر له ذلك جوا من الراحة و الاستقرار ما يؤهله إلى ربط علاقات ايجابية مع تلاميذه .

التكوين الإدراكي للمعلم و تقييم الطلاب : فقد كشفت عديد الدراسات أن المعلمين يكونون عدة اتجاهات مختلفة إزاء طلابهم كما أن علاقاتهم و تفاعلهم معهم داخل الصف الدراسي كثيرا ما يكون وفقا لهذه الاتجاهات وهو الأمر الذي ينعكس على العلاقة القائمة بينهما سلبا أو ايجابا و يصنف العلماء هذه الاتجاهات على النحو الآتي :

أ- اتجاه التعلق : فكثيرا ما يتعلق الأستاذ ببعض تلاميذه إلى حد الذي يتأثر فيه بغيابهم عن الصف مع الإشارة على الى أن هذا الأمر مرتبط إلى حد كبير بالمستوى الاخلاقي للتلميذ زيادة على المستوى التعليمي الجيد و اندفاع التلميذ و إقباله على الدراسة .

ب -اتجاه الاهتمام : و رغم ان الاهتمام أقل درجة من التعلق وهو يحدث عندما يوجه المعلم عنايته لطائفة من تلاميذه إضافة إلى حرصه على التأكد من فهمهم للمعارف المستهدفة مثلا.

ج - اتجاه اللامبالاة : فنتيجة لعوامل عديدة كضعف الدافعية التلميذ أو ضعف المنظومة الأخلاقية لديه او نتيجة لبعض الأخطاء المرتكبة من طرف أولياء التلاميذ قد يحدث أن يتكوّن لدى المعلم موقف اللامبالاة تجاه طائفة من تلاميذه .

د- اتجاه النبذ : و هو أسوأ الاتجاهات السالفة الذكر حيث نجد أن المعلم قد وصل إلى درجة الملل من تصرفات تلميذه أو مستواه التحصيلي أو عوامل أخرى مما يؤدي به إلى نبذه. (عبد المجيد نشواتي ،2003،ص:252).

كما نجد أن المعلم يتأثر في تصنيفه لتلاميذه إلى هذه الفئات السالفة الذكر ببعض العوامل نجد منها :

1- المستوى التحصيلي للطالب و قدرته على تعزيز سلوك المعلم أثناء التفاعل الصفي ومدى توافقه و إطاعته للنظم القواعد المدرسية ويضيف أن الطالب الذي يصنف في فئة اتجاه التعلق هو الناجح تحصيليا في العادة و المطيع للنظم المدرسية إضافة إلى قدرته على تعزيز سلوك المعلم في الصف الدراسي أما الطالب الذي يصنف في فئه (اتجاه الاهتمام) فهو التلميذ الذي يواجه بعض الصعوبات الأكاديمية مع توفر عاملي طاعته للنظام المدرسي و قدرته على تعزيز السلوك الصفي للمعلم و يصنف الطالب في فئة " اتجاه اللامبالاة " من خلال استجابته السلبية نحو المعلم و فشله في تعزيز سلوك المعلم الطالب الذي يصنف في فئة " اتجاه النبذ " فيتميز بفشله في تعزيز سلوك المعلم مع إحداثه للمشكلات المخلة بالنظام المدرسي .

2- أثر الشكل الخارجي أو الجاذبية الجسمية ، فقد أكد بعض علماء النفس الاجتماعي أن بعض الأفراد يتمتعون بالعديد من الحسنات و الفوائد الاجتماعية في الحياة القائمة بسبب مظهرهم الخارجي و جاذبيتهم .(عبد المجيد نشواتي،2003، ص:253).

وقد أكدت بعض الدراسات أن المعلمين أفادوا بأن التلاميذ غير الجذابين يعانون من مشكلات أكاديمية و انفعالية و اجتماعية على نحو أكبر من التلاميذ الجذابين كما كانت توصياتهم بوضع التلاميذ غير الجذابين في صفوف خاصة أكثر من توصياتهم بوضع التلاميذ الجذابين في مثل هذه الصفوف.(عبد المجيد نشواتي،2003، ص:253).

ورغم أن درجة وعي التلاميذ بأثر هذا العامل قد تكون منخفضة نتيجة لجهلهم بتأثيره وكذا تيقنهم بعدالة المعلم أو بناءه لمنظومة تقييميّة لطلابه على أسس أخرى كالإنجاز والتحصيل الدراسي الامر الذي يستلزم من المعلم أن يساير هذا الواقع و أن يوضح لتلاميذه أهمية هذا العامل على الأقل .

3- نمط شخصية التلميذ : إذ تتأثر علاقة المعلم بتلاميذه في جزء منها بهذا العامل فالتلميذ الذي يتميز بالهدوء و الإندفاع نحو التحصيل و المشاركة و كذا السلوك الحسن المتماشي مع قواعد الحياة المدرسية و قوانينها هو تلميذ يجلب انتباه المعلم و يدفعه إلى بناء علاقة تربوية معه و بالمقابل فإن مشاغبة التلميذ و إهماله الدراسي وسوء سلوكه تعتبر من العوامل الذي تفشل العلاقات المدرسية و توهنها .

5- أثار توقع المعلم : إذ أن ما يكوّنه الفرد من أراء و معتقدات و توقعات نحو الأشخاص الذين يتعامل معهم يؤثر في طريقة سلوكهم نحوهم و في نفس الوقت فإن طريقة سلوكه نحوهم تؤثر بدورها في طريقة سلوكهم هم نحوه إذ يستجيب الأفراد غالبا طبقا لتوقعات الفرد نحوهم و عليه فإذا ما كوّن المعلم فكرة على احد طلابه بأنه ذكي مثلا فسيعامله على انه كذلك و سيتوقع من الطالب سلوكا ذكيا. (عبد المجيد نشواتي،2003، ص ص:256.255).

ومضمون هذه الفكرة أن ما يكونه المعلم من آراء و معتقدات و توقعات نحو تلاميذه يؤثر في علاقته معهم و في نمط التفاعل القائم بينهم فإذا كوَن المعلم فكرة مفادها أن تلميذ ما ذكي فسيعامله على انه كذلك و سيتوقع منه كذلك و قد يستجيب التلميذ بطريقة توحي انه ذكي.

وعليه فالفكرة المبنية في ذهن المعلم حول تلاميذه سواء كانت ايجابية أم سلبية لها بالغ الأثر في نمط العلاقة التي تربطه بهم ، و نشير إلى أن توقع المعلم لسلوك التلميذ ليس وليدا للصدفة بل أن هذا التوقع يتكون نتيجة ما يجده المعلم من نماذج سلوكية و اخلاقية من التلميذ .

6 - أثر الطلاب: رغم أن أثر المعلم في التلاميذ أقوى من تأثيرهم فيه إلا انه لا يمكن تصور العلاقة بينهما ذات بعد واحد ، ذلك أن طريقة تعامل التلاميذ مع المعلم و نشاطهم

واجتهادهم الصفيين و طريقة طرحهم للأسئلة و رغبتهم في التعلم لها بالغ الأثر في نشوء نمط علائقي ما وقد يحدث أن يغير المعلم أو يعدّل من نمط تفاعله أو طريقة تعامله مع تلاميذه بناء على العوامل السالفة الذكر . (عبد المجيد نشواتي،2003، ص:261).

أنماط العلاقة بين المعلم و المتعلم :

لنمط العلاقة التي تربط بين التلميذ و الأستاذ أثر كبير في العملية التعليمية من خلال الأداء العملي للأستاذ و التحصيل الدراسي للتلميذ ويعود ذلك إلى الأهمية الكبيرة التي يحتلها الأستاذ باعتباره المشرف على التعليم و القائد الموجه للطالب نحو سبيل التفوق والنجاح و رغم أن العلاقة بين الطرفين تتأثر بجملة من العوامل كما ذكرنا سالفا إلا أنه ونظرا للأهمية البالغة لهذا العامل يجب على المعلم أن يسعى جاهدا إلى بناء علاقة ايجابية مع طلابه قائمة على أسس موضوعية كما يجب عليها كذلك و بحكم تكوينه العلمي والأخلاقي من جهة إضافة إلى خصائص المرحلة العمرية لطلابه من جهة أخرى كذلك أن يغض الطرف عن بعض هفوات تلاميذه و عن نماذج السلوك السيئة التي تصدر عنهم وانه يعمل على توجيهها نحو الأحسن رغم أن الأمر يتطلب تضحية وجهودا مضاعفة و على العموم يصنّف التربويون نمط العلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم إلى ثلاث أصناف هي :

1 - النمط التسلطي الديكتاتوري :

ويكون هذا النمط عندما تكون السلطة التربوية برمّتها في يد المعلم و من خصائص هذا النمط السيطرة الكلية على التلاميذ و عدم إعطائهم فرصة في العمل التعليمي إضافة إلى كبت حرياتهم و آرائهم و القسوة عليهم والسخرية منهم و فرض الآراء عليهم دون نقاش إضافة إلى الإفراط في تطبيق الحزم و الانضباط مع التلاميذ زيادة على التهديد المستمر و المتنوع بالعقوبات المختلفة أو بخصم النقاط أو بالمجالس التأديبية و لنا أن نتصور أثر مثل هذه العلاقة على التلميذ ، فممّا لاشك فيه أن مثل هذه العلاقة تولد في نفس التلميذ نفورا من المادة الدراسية و من الأستاذ و من الفعل التعليمي بصفة عامة و هو الامر

الذي يتجسد في سلوكه الرافض لذلك قد يصل فيه إلى أحيانا الى استعمال العنف تجاه الأستاذ أو المؤسسة بصفة عامة .

ورغم أن تبني الأسلوب التسلطي من طرف المعلم في علاقته بتلاميذه يعود إلى عدة عوامل كنمط شخصية المعلم أو نتيجة لرغبته في الحفاظ على المناخ التعليمي المناسب للتعليم أو قد يكون نتيجة لما وجده من نماذج سلوكية سلبية عند بعض التلاميذ ، إلا أن المعلم مطالب بتعديل نمط علاقته إذ أن مثل هذه العلاقة يتأثر بها كافة التلاميذ السلبين منهم و الايجابيين على حد سواء .

كما نشير إلى أن هذا الأسلوب العلائقي له جملة من الآثار الوخيمة على الطلاب إذ يؤدي الى ضعف مستوى التحصيل لديهم و نفورهم من التعليم بوجه عام إضافة إلى ظهور مشكلات أخرى كالتسرّب و العنف المدرسيين ، و إضافة على المجال المدرسي تؤثر هذه العلاقة حتى على الجانب النفسي للمتعلم إذ تحوّله إلى مستمع سلبي و تقتل فيه روح المثابرة و التحدي و الاكتشاف و التفكير الحر و البثاء .

2 - النمط التسيّبي (الفوضوي) : وهو على عكس النمط الأول تماما إذ تسود فيه الحرية المطلقة للتلاميذ في فعل ما يشاؤون دون مراقبة أو توجيه و فيه تحل الفوضى من خلال غياب النظام وانتشار اللهو و اللعب و العبث داخل المؤسسة التربوية و انعدام قيم الاحترام و التقدير بين أعضاء الجماعة التربوية كما ينشأ عن مثل هذا النمط غياب الاهتمام الكلي بالدراسة لدى التلميذ و جعلها آخر اهتماماته فتكثر الغيابات و يتذبذب الحضور مما يؤدي إلى سواء التوافق المدرسي و انتشار الفوضى وهو الأمر الذي ينعكس بالسلب الكبير على كافة أعضاء المنظومة التعليمية إذ يؤدي إلى نفور المدرسين من المهنة و تحمّل أعضاء الطاقم الإداري لكثير من المشكلات إضافة إلى تدني مستوى الأداء لدى التلاميذ و ضعف قابليتهم و دافعيتهم نحو التعليم و هو ما ينتج عنه إعداد تلاميذ سلبيين فوضويين فاشلين في حياتهم المدرسية مما قد يجرهم إلى الفشل في حياتهم الاجتماعية كذلك.

3 - النمط الديمقراطي : وهو النمط الذي يقوم على أساس احترام المعلم و المتعلم على حد سواء و الإيمان بقدرات كل منهما ودوره في بناء المعرفة و التعلم و يبرز هذا النمط من خلال ايجابية و ديناميكية الأخذ و العطاء التربوي بين المعلم و المتعلم داخل الفصل الدراسي في إحساسهم بالمسؤولية و في قوة شعورهم وولائهم للجماعة المدرسية و يكون ذلك أساس احترام الفرد و تفكيره و تقدير قيمته و إتاحة الفرصة لنموه الفردي و الاجتماعي و ذلك بالكشف عن قدراته و العمل على تنميتها مما يسمح له بالتعبير الصحيح عن نفسه والأداء السليم لأعماله حتى يكون عضوا فعالا في المدرسة و المجتمع .(منير مرسي سرحان،1981 ، ص 200).

ومن أهم خصائص هذه العلاقة نذكر :

- التأكيد على المساواة في التعامل بين التلاميذ.

- توفير الحرية مع احترام النظام إذ أن لكل الطرق في الجماعة التربوية حرية لكن في حدود النظام المدرسي و كذا حقوق وواجبات كل طرف بحيث لا تؤدي هذه الحرية إلى المساس بالآخرين أو بالمؤسسة .

- الاحترام إذ تسود هذه القيمة بين المعلم و المتعلم على حد سواء و تبدوا من خلال إصغاء التلميذ لأستاذه و الأخذ بنصائحه كما أن الإنسان مطالب بالإيمان بقدرات تلميذه كما يعمل على تشجيعه و الأخذ بيده و تعزيز المواقف الايجابية لديه مع اصلاح و تعديل السلبية منها.

- التسامح ، فقد يحدث أن يخطئ التلميذ أو المعلم في القيام بواجبه أو اخلاله بقواعد النظام العامة أو تجاه بعضها و إذا توفر عامل التسامح مع تصحيح الأخطاء وتصويبها كان لذلك أثر ايجابي على المنظومة التفاعلية برمتها.

وعليه يمكن القول أن أفضل أنواع العلاقات التربوية هو النمط الديمقراطي الذي يراعي حقوق وواجبات المعلم و التلميذ على حد سواء و هذا الذي ينطلق من الإيمان بقيمة

و مكانة كل منهما و دوره الأساسي في العملية التعليمية إضافة إلى انتشار قيم العدالة والاحترام و التسامح .

العقاب : نظرا لاختلاف البيئات الاجتماعية والأسرية للتلاميذ و نظرا لتباين أساليب التربية و التنشئة الاجتماعية لديهم زيادة على درجة التأثير لدى كل منهما بمجموعة عوامل ذاتية و خارجية فقد يحدث أن يجد المعلم تمايزا كبيرا في الأنماط السلوكية لديهم و قد يتسم سلوك بعض التلاميذ بالسلبية من خلال محاولة التشويش على الأستاذ أثناء تسييره للدروس مع تبنى سلوك الفوضى داخل الصف الدراسي أو عدم إظهار الاهتمام من خلال الانشغال بأمور تافهة خارجة عن الدرس التعليمي كما قد يظهر ذلك أيضا من خلال عدم احترام اللوائح المدرسية أو الاخلال بالنظام الداخلي للقسم أو للمؤسسة وهو الأمر الذي يولد غضبا لدى الأستاذ بسبب السلوكات الخاطئة الناتجة عن التلميذ وهو الأمر الذي قد يمهد إلى إيقاع العقوبة بالتلميذ إن فشلت الأساليب الأخرى ، ورغم أن موضوع استخدام العقاب قد خاض فيه الكثيرون بين رافض له رفضا قطعيا بسبب نتائجه الوخيمة على التلميذ و تمدرسه وبين من قنن استعمال العقوبة و حصرها في مجموعة من الاطر اذ يرى هؤلاء أنها هناك نماذج سلوكية صادرة عن التلاميذ لا تردعها إلا العقوبة .

لكن وفي كل الحالات ينبغي أن نشير إلى أن المعلم قد يجد نفسه أمام نماذج سلوكية سلبية صادرة عن تلاميذه و قد يسعى جاهدا إلى تقديم النصح و الارشاد بغية تعديل سلوكهم و قد ينجح في تعديل سلوك البعض في مقابل فشله مع البعض الآخر لأن الناس معادن كما قال رسول الله صلى الله عليه و سلم ، و بعد فشل كل الاجراءات الودية قد يجد الاستاذ نفسه مجبرا على إنزال العقوبة بالتلميذ لردع سلوكاته و إرجاعه الى جادة الصواب و تحميله مسؤولية أفعاله لكن ما ينبغي الإشارة إليه أن العقاب ينبغي أن يكون هدفه الإصلاح لا الانتقام إذ يقول محمد عبد الرحيم عدس في هذا المقام " أن اللجوء لأيّ عقاب مهما كان نوعه يجب أن يكون هدفه إصلاح الطالب ليعود إلى جادة الصواب ، ليس المقصود إذلاله أو الحاق الأذى به كما يجب أن نطلع الطالب عما بدر منه من سوء تصرف و أن يكون

قانعا هو بذلك و مقتنعا بعدالة ما نوقع عليه من قصاص.(محمد عبد الرحيم عدس، 1999،ص:67.66).

بمعنى انه قد يلجأ الأستاذ إلى إنزال العقوبة بتلميذه كحل نهائي جاء بعد فشل الأساليب الأخرى إلا ما ينبغي الإشارة غليه هو ضرورة أن نبرّر للتلميذ دوافع إنزال العقوبة به كما ينبغي أن يكون هدفنا من ذلك ليس اذلال الطالب أو الحاق الأذى به أو الانتقام منه بل أن الغرض يكون ردع السلوك فحسب .

ونشير إلى أن العقاب أنواع عديدة فمنه اللوم و التوبيخ و حرمان الطالب من امتياز سبق له أن حصل عليه أو توقيفه عن نشاط كان يقوم به أو إخراجه من الصف أثناء الحصة أو منعه من الدوام فترة محددة من الوقت أو تقديم انذار خطي له أو استدعاء ولي أمره أو تقديمه إلى مجلس الضبط في المدرسة و أحيانا تكليفه بإعمال إضافية ، أو فصله فصلا نهائيا . (محمد عبد الرحيم عدس ،1999 ، ص:66).

ولعل ما ينبغي تأكيده هو ضرورة ادراك الأستاذ للوقع السلبي و الاثر المباشر للعقوبة أيا كان نوعها على نفسية الطالب و على حياته الدراسية برمتها وهذا ما يستلزم التأني التام و محاولة الابتعاد عن تسليط العقوبة بالتلميذ إلا في الحالات القصوى و في حالات فشل كافة الأساليب الأخرى ذلك أن العقوبة المدرسية لطالما كانت في بعض الحالات السبب الرئيسي في عزوف التلاميذ عن الدراسة إضافة الى تقهقر مردودهم الدراسي .

إن تطرقنا في حديثنا السالف إلى دور الأستاذ في بناء علاقة تربوية جيدة مع التلميذ لا يعني إغفال دور التلميذ في هذا المقام إذ أن التلميذ كذلك باعتباره القطب الثاني في العملية التعليمية بعد الأستاذ مطالب بالحرص على تكوين علاقة ايجابية و بناءه مع الأستاذ بما ينعكس إيجابا عليه إذ نجد انه المستفيد الأول والأخير من نمط هذه العلاقة ، لذلك وجب على التلميذ أن يكون على قدر كبير من الاحترام لأساتذته و الاستماع الجيد لهم واحترام النظم و القواعد المدرسية و تطبيقها فمثل هذه العوامل تعتبر عوامل لتعلق الأستاذ بتلاميذه

إضافة إلى ذلك يجب أن يحرص التلميذ على اهتمامه بالمادة العلمية المقدمة من طرف الأستاذ و أن يجتهد في فهمها و تحصيلها و إن يستفسر أستاذه و يرجع إليه في حالة عدم الفهم و الغموض, كما ينبغي عليه كذلك تجنب الغيابات إلا في حالات الضرورة و استئذان الأستاذ في ذلك و تبرير الغياب في وقته فكل هذه العوامل تساهم في تقوية و توطيد العلاقة بين الأستاذ و التلميذ و تساهم في خلق مناخ تعليمي أفضل.

ب-العلاقة بين التلميذ و الإدارة المدرسية :

الإدارة المدرسية جهاز يقوم بتسيير المؤسسة التربوية و السهر على تطبيق اللوائح والقوانين المنظمة للحياة المدرسية في إطار القوانين و الاحكام و التشريعات الموجودة وهي تهدف من كل ذلك إلى ضمان السير الحسن لوظائف المؤسسة التربية من جهة إضافة إلى توفير الجو الملائم للأداء العملي للموظف و التحصيلي للتلميذ ، وبما أن الجماعة التربوية وحدة متكاملة و متفاعلة تعمل في إطار من الترابط الوثيق والدائم لتحقيق الأهداف العامة للمؤسسة و بما يضمن حقوق كل طرف فإن التلميذ يدخل في شبكة من العلاقات بين الأعضاء المكونين للإدارة المدرسية .

ولعل المتفحص في بعض النصوص الخاصة بالحياة المدرسية يقف على تلك العلاقة القائمة بين الطرفين ، إذ نجد في المادة الثانية من مجلس الاقسام أن مهمته تتجسد في دراسة كل المسائل التي لها علاقة بالحياة في القسم ، كما تتمثل مهمته كذلك في تشاور الأساتذة فيما بينهم حول تنسيق نشاطاتهم و ضمان الانسجام في المقاييس و الكيفيات التي يعتمدونها لتقييم عمل التلاميذ و تقديره ، و كذا القيام بالحصيلة الاجمالية للقسم و دراسة النتائج التي يتحصل عليها كل تلميذ (مجموعة من النصوص الخاصة بالحياة المدرسية ص 43).

إن قراءة محتوى هذه المادة تكشف لنا عن بعض الأهداف الأساسية و المهام الكبيرة للإدارة المدرسية من خلال الحرص على تنسيق مختلف الجهود بين الأساتذة و توحيدها بغرض ضمان تمدرس أفضل للتلميذ و هو ما تؤكده المادة رقم 05 من هذا المجلس و التي تنص على أن هذا المجلس يعقد اجتماعا في بداية السنة الدراسية يتطرق من خلاله إلى

سلوك التلاميذ خلال السنة المنقضية و قدراتهم و مستواهم و كذا توزيع عمل التلاميذ ومدى التقدم في تنفيذه إضافة إلى النظر عند الاقتضاء في الالتماسات التي يرفعها التلاميذ وأوليائهم و التي تتعلق بقرار هذا المجلس. (نصوص خاصة بالحياة المدرسية، ص:28).

هذا على مستوى النصوص التشريعية التي تكشف عن تلك العلاقة الوطيدة التي تربط بين الطرفين و على هذا الأساس تحتوي المدرسة الثانوية على عدة بنود و لوائح تنظيمية إضافة إلى مجالس مختلفة تسهر على تنظيم العلاقة بين التلميذ و الإدارة في إطار تحديد الحقوق و الواجبات إضافة إلى ذلك و حرصا على بقاء العلاقة في إطار من الايجابية بما يحقق مصلحة الجميع تعمل هذه المجالس على تصويب الاخطاء المرتكبة من كلا الطرفين إضافة إلى توجيه التلاميذ و إرشادهم إلى آليات التحصيل الجيد و السلوك القويم .

هذا على المستوى التنظيمي القانوني في المؤسسة الثانوية لكن ما ينبغي الإشارة إليه أن هناك جانب لا يقل أهمية عن الجانب الأول و هو الجانب الاجتماعي للعلاقة بين الطرفين فإذا كانت العلاقة في الجانب التنظيمي و القانوني تحكمها بنود و مواد واضحة فإن العلاقة الاجتماعية تخضع لمؤشرات نفسية و اجتماعية مختلفة و ليس من السهل وضع محددات دقيقة لها، و لكن في أي مجتمع يتفاعل افراده و يتجاوبون مع بعضهم البعض تبرز أهمية العلاقات الإنسانية و مكانتها الكبرى في إنجاح الإدارة المدرسية.(محمد رفعت رمضان وآخرون،1984، ص: 305).

وعليه تبرز هنا أهمية توفر عوامل اجتماعية و ذاتية ذات أهمية بالغة و تأثير مباشر في علاقة التلميذ و الإدارة وواجب الجهاز الإداري في هذا المقام التعامل مع التلاميذ في إطار من الاحترام و التقدير و الصبر و الحكمة فرغم تعدد مسؤوليات الجهاز الإداري بالمؤسسة إلا أنه لا ينبغي إغفال و إهمال الجانب العلائقي مع التلاميذ إذ أن واجب المدير الاحتكاك بالتلاميذ و الإستماع لانشغالاتهم و مشاركتهم افراحهم و الآمهم و ان يكون بمثابة الأب الحنون مع أولاده و ان يعمل على كسر تلك الحواجز التي طالما أعاقت المسار العلائقي بين التلميذ و الإدارة كما ينبغي على أعضاء الجهاز الإداري للمؤسسة أن يكونوا

مربين قبل أن يكون اداريين و هو ما يفترض منهم الاشتراك في العملية التربوية بالمؤسسة.

و بالمقابل ينبغي على التلميذ أن يحترم أعضاء الجهاز الإداري للمؤسسة و يحرص على تطبيق اللوائح المدرسية فهو من خلال ذلك يساعدهم في أداء مهامهم و إن لا يضعهم في موقف حرج من خلال بعض سلوكاته السلبية التي يجد فيها الإداري نفسه بين ضرورة تطبيق القانون و بين جانب إنساني يكمن فيما تخلفه الإضرار المترتبة عن تطبيق القانون على التلميذ ، و لكي تكون العلاقة بين التلميذ و الادارة قائمة على أساس مهام الايجابية ينبغي توفر العناصر الآتية :

- الاحترام المتبادل : إذ لا ينبغي على الجهاز الإداري الحكم الكلي على التلاميذ في ضوء بعض السلوكيات السلبية التي تصدر عن البعض منهم إذ تعمل هذه النظرة على تضييق حدود التعامل بين الطرفين فبحكم طبيعة المرحلة العمرية لتلميذ لمدرسة الثانوية تصدر كثير من آليات السلوك الخاطئ وغير المسؤول الأمر الذي يتطلب مراعاة ذلك دون الاخلال بالمسار التنظيمي للمؤسسة و بالمقابل واجب التلميذ أن ينظر إلى الادارة على أنها جماعة رسمية للمدرسة تعمل على تنظيم الحياة داخلها كما أنها وجدت لمصلحته أولا وقبل كل شيء و أن لا ينظر إليها في صورة مطبق للقوانين الرادعة له " الجهاز الذي يحد من حريته ".

بل على العكس من ذلك عليه أن يتيقن أن آليات تطبيق القانون أو الصرامة إنما هي لصالح كافة أطراف المؤسسة على العموم و التلميذ على رأس هؤلاء.

وكمقترح في هذا المقام يستحسن على أن يقوم الجهاز الإداري للثانوية في بداية السنة الدراسية بوضع التلاميذ في صورة (حقوقهم وواجباتهم) و أن يطلعهم و يشرح لهم بالتفصيل بنود المواد المنظمة للحياة المدرسية و أن يفتح النقاش الإيجابي معهم من خلال الاستماع لمختلف انشغالاتهم و العمل على تذليل الصعوبات إذ أن الواقع يشهد أن الكثير من

تلاميذ المرحلة الثانوية يجهلون الإطار القانوني المحدد لعلاقتهم بالإدارة من جهة زيادة على النتائج المرتبة عن الكثير من سلوكياتهم .

كما يجب على الجهاز الإداري كذلك أن يكون طيلة السنة الدراسية في اتصال مباشر مع التلاميذ و ان يشاركهم أفراحهم في حال تحقيق نتائج دراسية جيدة و أن يعمل على تذليل الصعوبات الذين يعانون منها في التحصيل الدراسي.

- التواصل والمشاركة : كما أشرنا سالفا فإنه من الصعب بناء علاقة ايجابية بين التلميذ والجهاز الإداري ما لم يكن قد الأخير مشاركا للتلاميذ في جميع مواقعهم الدراسية و يتجسد ذلك من خلال إقامة الجلسات و عقد الاجتماعات المختلفة مع التلاميذ و ممثليهم زيادة على تكريم نجباء المؤسسة و تشجيعهم وحثهم على المواصلة في مقابل إسداء الإرشادات والنصائح لبقية التلاميذ كما ينبغي أن يكون الجهاز الإداري متملكا لمختلف المعلومات حول التلاميذ الذين لهم ظروف قاهرة أو خاصة تؤثر سلبا على تمدرسهم كالظروف الأسرية أو النفسية أو الاجتماعية ...، و أن يكون في تواصل منظم معهم بغية تذليل الصعوبات و تجاوز تلك العقبات و مساعدتهم على حياة مدرسية أفضل إذ من شان كل هذا أن يؤسس لعلاقات أفضل بين التلميذ و الإدارة من خلال إحساس التلميذ بأنه محل اهتمام وعناية من طرف الآخرين وهو ما يعمل على رفع درجة حرصه على الكد و الاجتهاد أكثر.

يتضح مما تم عرضه سالفا أن الإدارة المدرسية و التلميذ هما كل متكامل ينبغي أن يعملا في إطار من التفاعل الإيجابي و الاتصال المباشر مع ضرورة معاملة الإدارة للتلاميذ على انهم أبناء في مقابل معاملة التلاميذ لأعضاء الجهاز الإداري على أنهم أباء و هكذا يتحقق ذلك التواصل الايجابي المؤسس لعلاقة وطيدة ايجابية و بناءة تعود إيجابا على الأساتذة و التلاميذ على حد سواء .

ج-علاقة التلميذ بجماعة الأقران :

تعتبر علاقة التلميذ بجماعة اقرانه من أهم العلاقات الاجتماعية وأشدها تأثيرا فيه فقد بين ابرسون (1964) بأن الصديق يحتل مرتبة عند المراهق تلي مرتبة الآباء فيحرص المراهق على ارضاء الأصدقاء و الأقران و تقبل كل ما يصدر منهم من أفعال و تصرفات بل نجد ان بعض الباحثين من يؤكد على تساوي درجة الأهمية للصديق مع الوالدين عند المراهق و في هذا الشأن يرى كولمان (1961) أن كلا من الآباء و الأقران يحتلون نفس المستوى من الأهمية لدى المراهقين . (خليل ميخائيل معوض ، ص 409).

إن هذه الأهمية الكبيرة التي تحتلها جماعة الأقران لدى المراهق تبرز ذلك الأثر الكبير لعلاقة التلميذ بأقرانه فحاجة المراهق إلى الانتماء و تحقيق الذات تجعله يجد في جماعة أقرانه مناخا مناسبا لإشباعهما كما أن هذه الجماعة ترقي في المراهق حاجات كثيرة وتكسبه الكثير من الفوائد فهي تولد فيه شعور الأمن و الانتماء إلى الجماعات و تتيح له الفرصة لإظهار نفسه و تأكيد ذاته وتكون بمثابة متنفس للتعبير عن شخصيته كما تعمل جماعة الأقران على توفير الجو المناسب للتلميذ للمنافسة و المقارنة إضافة إلى إظهار مهاراته المختلفة وتنمية قيم التعاون و الاحترام إضافة إلى تنمية الولاء للجماعة و التخلص من ذاتية الفرد وأنانيته وتأهيله للحياة الاجتماعية برمتها.(محمد السعيدعطار،1999،ص :119).

إلا أن ما ينبغي الإشارة إليه أن دخول التلميذ في علاقات مع جماعة أقرانه لن يكون ايجابيا بالضرورة إذ أن ذلك مرتبط بنمط و شخصية الأفراد الذين يخالطهم التلميذ فقد ورد في حديث النبي صلى الله عليه و سلم أن "المرء على دين خليله فلينظر أحدكم من يخالل " فكثير من التلاميذ انحرف سلوكه العام و تدنى مستوى تحصيله الدراسي بسبب بناءه لعلاقة مع رفقاء السوء ذوو الأخلاق الفاسدة ، و يبدو دور الأسرة و الإدارة المدرسية ذا أهمية

بالغة في هذا المجال من خلال مراقبة التلميذ و نمط اصدقائه و محاولة مساعدته منذ البداية في اختيار الأقران الصالحين و توضيح أهمية ذلك و آثاره العديدة بالنسبة له كما يجب على الأستاذ خاصة ان يتفطن لعملية ذات أهمية كبيرة تبرز في هذا المقام و هي عملية المنافسة التي تظهر أحيانا بين التلاميذ إذ ينبغي توجيهها توجيها سليما و صحيحا واستخدامها لتحقيق الايجابية ، إذ أن عملية المنافسة ان لم يتم توجيهها بطريقة سليمة قد تحيد أحيانا عن مسارها الصحيح مما يعكس سلبا على التلاميذ من خلال ظهور بعض مظاهر الغيرة و الحسد و الحقد و قد تصل إلى الانتقام أحيانا لكن مع وجود كفاءات بشرية بناءة يمكن التخفيف من ذلك بتوجيه المنافسة نحو الايجابية و يؤكد عبد السلام زهران ذلك بقوله : إن سلوك المنافسة يعتبر من مظاهر العلاقات الاجتماعية في مرحلة المراهقة ويمكن الاستفادة من هذا التوجيه لنمو المراهق ، فالمراهق تلقائيا يقارن نفسه دائما برفاقه ويحاول أن يلتحق بهم ليكون مثلهم أو يتفوق عليهم و يتضمن هذا بعض السلوك التنافسي البناء كما يظهر في المدرسة و الألعاب الرياضية و بهذا يدعم ذاته و يثري مفهوم الذات لديه و ينتهي بالصداقة و في نفس الوقت هناك يعطي أشكال المنافسة غير الصحيحة التي تقوم على الأنانية أو التي يصاحبها الشعور بالخوف و الخجل أو الشعور بالإثم و العدوان أو التي تنتهي بالعداء و حب الانتقام.(حامد عبد السلام زهران ،1977، ص:280) .

وعموما يمكن القول أن الجماعة الأقران المدرسية لها أهمية بالغة و تأثير كبير على التلميذ إذ تعتبر من اهم الجماعات و أشدها تأثيرا كما أنها من أهم العوامل التي على أساسها يتحدد المسار التعليمي للتلميذ فباختياره لجماعة مدرسية يتميز أصحابها بالجد و الاجتهاد والأخلاق الفاضلة من شأنه أن يؤثر فيه إيجابا كما أن مرافقته لجماعة أقران سلبيين من شأنه أن يرهن مصيره الدراسي من خلال سلوكاته السلبية و عزوفه عن التعلم و التحصيل و هو الأمر الذي يقتضي ضرورة وضع التلميذ في الصورة الصحيحة عند اختياره لجماعة الأقران.

التعليم الثانوي:

يعتبر التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية في المسيرة الدراسية للمتعلم إذ يحتل مركزا وسطيا من خلال ربطه بين مرحلتي التعليم المتوسط و التعليم العالي، كما أنه(التعليم الثانوي) المرحلة التي من خلالها يتحدّد المسار التعليمي للمتعلم فباجتيازه لشهادة البكالوريا تتاح له فرصة مواصلة الدراسة الجامعية من خلال التخصص في مسار علمي ما, و بفشله في اجتياز هذا الامتحان يغادر المنظومة الدراسية للتوجّه نحو الحياة العملية, أن هذا المخرج الحاسم في حياة التلميذ يجعل من المرحلة الثانوية ذات أهمية بالغة تستوجب مضاعفة الجهود من طرف التلميذ و الأسرة و المدرسة بغرض مساعدة المتعلم على تحقيق النجاح فيها و فتح المجال أمامه لمواصلة الدراسة و التعلم.

مفهوم التعليم الثانوي:

تعّرف منظمة اليونسكو التعليم الثانوي بأنه المرحلة الوسطى من سلم التعليم بحيث يسبقه التعليم الابتدائي و يتلوه التعليم العالي و تمتاز هذه المرحلة الزمنية بتغيرات عقلية كمية و كيفية الأمر الذي يجعل من هذه المرحلة مهمة للغاية.(عبد اللطيف حسين فرج, 2008,ص:11).

يلاحظ في هذا التعريف إضافته لبعد التغيرات العقلية للتلميذ والمرافقة لمرحلة المراهقة فزيادة على أهمية المرحلة الثانوية من خلال احتلالها لوسطية التعليم تزداد أهميتها اعتبارا للتغيرات التي تحدث للتلميذ و المرافقة لمرحلة المراهقة.

التعريف الإجرائي :

التعليم الثانوي هو المرحلة التعليمية التي تلي التعليم المتوسط تدوم مدتها ثلاث سنوات تتوج في نهايتها باجتياز المتعلم امتحان شهادة البكالوريا، و تتزامن هذه المرحلة مع مرحلة المراهقة و ما يرافقها من تغيرات عديدة الأمر الذي يجعلها من أهم المراحل العمرية والتعليمية للمتعلم.

أهمية التعليم الثانوي:

يحتل التعليم الثانوي أهمية بالغة للمتعلم و المجتمع على حد سواء و يبرز ذلك من خلال النقاط الآتية:

- اهتمامه بإعداد الطلاب إعدادا شاملا متكاملا من خلال تزويد المتعلم بالمعلومات الأساسية و المهارات و الاتجاهات التي تنمي شخصيته.
- يعتبر التعليم الثانوي قاعدة للدراسة الجامعية.
- يعتبر التعليم الثانوي تأهيلا و استثمارا في رأس المال البشري للحياة العملية.
- إعداد المتعلمين للحياة العملية و الاجتماعية من خلال تزويدهم بالمعارف العلمية والمهارات الفنية التي تؤهلهم لحل مشكلاتهم و مشكلات مجتمعهم بطرق إبداعية. (عبد اللطيف بن حسين فرج,2008،ص:365).

- يعتبر مرحلة عبورية بحيث يتصل اتصالا وثيقا بما يسبقه و ما يلحقه من مراحل التعليمتلك الصلة التي تتطلب الدقة في تخطيط مناهجه و نشاطاته بحيث تتناسب مع ظروف المتعلمين و رغباتهم و تشبع احتياجات المجتمع. (محمد هاشم فالوجي و رمضان محمد,2007,ص: 122،123).

- تغطي فترة حرجة في حياة الشباب (فترة المراهقة) و ما يرافقها من تغيرات في البناء والإدراك و السلوك و ما يتبعها من متطلبات أساسية لكل ناحية من نواحي النمو التي تكون شخصية الفرد و تحدد سلوكه و علاقاته و تحتم على المدرسة الثانوية أن توفر العوامل المختلفة التي تساعد على تحقيق تلك المتطلبات.

يبدوا من خلال ما تقدم عرضه أن التعليم الثانوي يحتل أهمية بالغة تتجسد من خلال وسطية المرحلة و اختتامها بامتحان شهادة البكالوريا الذي على أساسه يتحدد المسار التعليمي للتلميذ إضافة إلى ذلك تبدو أهمية هذه المرحلة كذلك من خلال تزامنها مع أحرج الفترات العمرية للمتعلم (فترة المراهقة) و ما يصاحبها من تغيرات عامة لدى الفرد الأمر الذي يتطلب ضرورة توفر آليات صحيحة و فعالة في تسيير هذه المرحلة و خاصة لدى الأسرة و المدرسة.

أهداف التعليم الثانوي:

يسعى التعليم الثانوي إلى تحقيق جملة من الأهداف سواء على الصعيد الفردي أو الاجتماعي فهو يسعى إلى خلق نموذج الفرد المتملك لآليات الاندماج المهني و الاجتماعي و المكتسب للمبادئ و القيم الأساسية إضافة إلى إمداد المجتمع بالكفاءات البشرية المدربة والمؤهلة من الناحيتين العلمية و الاجتماعية و القادرة على الاندماج في الحياة الاجتماعية و المساهمة في بناءها ، كذلك و من خلال اقتران هذه المرحلة التعليمية مع أحرج الفترات العمرية الإنسان (فترة المراهقة) فإن التعليم الثانوي يستهدف تمكين المتعلم المتكامل من التسيير الأمثل و الصحيح لهذه المرحلة و تحقيق البناء المتكامل الشخصية المراهق حيث أن أهم القضايا التي يواجهها التعليم الثانوي هي كيفية إيجاد الطرق الناجحة التي تساعد الناشئة المراهقين في الانتقال السليم من الطفولة و الحياة المدرسية إلى النضج و الكمال وحياة المجتمع زيادة على ذلك يسعى التعليم الثانوي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- المساهمة في إكساب المتعلمين القدر الملائم من المعارف و المهارات المفيدة وفق تخطيط منهجي يراعي خصائص الطلاب و الطالبات في هذه المرحلة و متطلبات انخراطهم في المجتمع أو مواصلة دراستهم بعد المرحلة الثانوية بما يجعلهم أفرادا نافعين و ايجابيين في المجتمع.
- تنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب كالتعلم الذاتي و مهارات التعاون و التواصل والتفاعل و الحوار و المناقشة و قبول الرأي الأخر في إطار من القيم المشتركة و المصالح العليا للمجتمع و الوطن.
- تنمية الاتجاهات الايجابية المتعلقة بحب العمل المهني المنتج و الإخلاص في العمل والالتزام به و الاهتمام بإتقانه و اكتساب مبادئ و أساليب و مهارات العمل المنتج.
- تعزيز قيم المواطنة والقيم الاجتماعية الأخرى لدى الطلاب.
- تنمية مهارات التفكير الواعي و مهارات حل المشكلات و اتخاذ القرارات و مهارات التفكير الناقد من خلال إتاحة الفرصة للطالب للتعلم في مواقف حياته واقعية في المجتمع المعاصر. (عبد اللطيف بن حسين فرج،2008، ص:366,367).

- تنمية روح الشعور بالمسؤولية لدى التلاميذ.
- تمكين الطلبة من الالتحاق بمؤسسات التعليم العالي.
- تنمية الثقافة العامة و المعارف الأساسية و ملكة النقد.(محمد هاشم فالوجي و رمضان محمد,2007،ص:125).

وبحسب المادة 17 من المرسوم رقم 76 الصادر في 16 أفريل 1976 فإن أهداف التعليم الثانوي تتمثل في ما يلي:

- اكتساب التلاميذ المعارف الضرورية لمتابعة الدراسات العليا.
- تنمية قدرات التحليل و التعميم و التكيف مع مختلف الوضعيات.
- تنمية روح البحث.
- تنمية القدرة على التعميم الذاتي.

- يمنح التلاميذ باختلاف شعبهم تكوينا عاما يسمح لهم بتوسيع ثقافتهم العامة و اكتساب منهجية عمل تعدهم لمختلف المجالات التي تلي الثانوية بتنمية قدراتهم المعرفية ومساعدتهم على اكتساب مهارات عملية وتكنولوجية ومساعدتهم على اختيار المسار الذي لهم فيه أكثر فرص نجاح . صورية فرج الله :الإصلاحات التربوية للجزائر في ظل العولمة ، 2007/2006 ، ص134.

وعموما يستهدف التعليم الثانوي تحقيق جملة من الأهداف منها ما يتعلق بالتلميذ ومنها ما يتعلق بالمجتمع ولعل أهم هذه الأهداف تمكين المتعلم من اكتساب وتعلم أهم مبادئ وقيم وأسس الحياة الاجتماعية السويّة وتسهيل عملية اندماجه الاجتماعي من خلال تزويده بالآليات الضرورية لذلك إضافة الى فتح المجال أمامه لمواصلة دراساته العليا أما على الصعيد الاجتماعي فإن أهم الأهداف تتمثل في تزويد المجتمع بالأفراد المدربين والمؤهلين القادرين على المساهمة في بناءه وتشييده .

وظائف التعليم الثانوي :

يغطي التعليم الثانوي مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية السوية في الفترة ما بين 15و18 سنة والتي تمثل مرحلة الإعداد الجاد للمواطن .(النشرة الرسمية للتربية الوطنية ،2008 ،ص:41).

- تنمية الروح الوطنية والقومية لدى الطلاب وتعويدهم على العادات الحسية السليمة. (عبد الرحمان بن سالم ،1998، ص: 77.78).
- إكساب التلاميذ المعارف والمعلومات بطريقة منظمة تتيح لهم فرصة بان يكونوا فكرة صحيحة عن العالم الخارجي (تركي رابح،1990،ص:90).
- تعميق مردودية أعلى كما ونوعا والتعمق في مفاهيم الموضوعات المقررة والوعي بتطبيقها مما يجعل فرص النجاح أوسع.(المركز الوطني للوثائق التربوية ،2005، ص:07).
- تمكين الطالب من اجتياز مرحلة المراهقة بطريقة سليمة وصحيحة .
- إعداد التلميذ للحياة الاجتماعية بخلق نموذج الفرد الفاعل الصالح .

مشكلات التعليم الثانوي :

سنحاول التطرق في هذا المقام الى أهم العوائق والمشكلات التي تميز مرحلة التعليم الثانوي إذ انه ورغم أهمية هذه المرحلة واعتبارها مرحلة مصيرية في حياة المتعلم إلا أن هناك جملة من العوائق والمشكلات يمكن إجمالها فيما يلي :

- صعوبة استيعاب العدد الهائل من التلاميذ الذين يلتحقون به كل سنة إذ تعاني بعض الصفوف الدراسية اكتظاظا اثر سلبا على الأداء العملي للأستاذ وكذا تحصيل الطالب .
- عدم التمكن من تحقيق إعداد الطالب للحياة بمعناها العام والحقيقي إذ كثيرا ما افتقر المتعلم إلى المبادئ الصحيحة و الآليات الحقيقية و الفعالة للاندماج الاجتماعي إضافة إلى

ظهور كثير من السلوكيات التي تدل على حالة التعارض و اللاتأقلم بين التكوين التعليمي للتلميذ وواقعه الاجتماعي.

- قلة كفاءة وكفاية الأجهزة و المعدات التعليمية.(أحمد إسماعيل حجي,2002,ص:247).

تركيز توجه التعليم الثانوي نحو مواصلة التعليم الجامعي في مقابل ضعف غياب توجهه للمهن و الحياة الاجتماعية و يتجلى ذلك من خلال المناهج التقليدية النظرية التي تركز فقط على الحفظ و التلقين و حشو الذهن بالمعارف و المعلومات الكثيرة و التي لا صلة لها بالحياة المعاصرة و متطلباتها الاقتصادية و الاجتماعية. (لخضر غول , 2008/ 2009,ص:297)

- ضعف العلاقة بين برامج التعليم الثانوي و سوق العمل. (كمال بوطورة 2010/2009,ص:70).
- ظهور كثير من المشكلات و النماذج السلوكية السلبية خاصة مع تأثير المراهقة كالعنف المدرسي, التغيب المدرسي, التسرب, ارتفاع معدلات الرسوب.
- عدم تحقيق رغبات بعض التلاميذ في التوجيه من خلال دراستهم في بعض الشعب التي لا يرغبون فيها و باعتبار الأمر خاضع في أغلب الأحيان للخريطة المدرسية و الإدارية و مدى توفر المناصب البيداغوجية المفتوحة في الثانويات و المتاقن.
- ضعف مستوى التكوين لدى التلميذ إذ يعاني بعض التلاميذ من صعوبات معرفية جمة ترافقهم حتى مسارهم الجامعي.

التفاعل التربوي داخل المدرسة الثانوية:

بما أن المؤسسة التربوية صورة مصغرة للمجتمع الكبير الذي أنتجها على حد تعبير دوركايم فإن العلاقات التربوية السائدة فيها و أنماط التفاعل التي تتم في إطارها تكون امتدادا للروابط الاجتماعية التي تضرب بجذورها في المجتمع و على هذا الأساس فنمط العلاقات الاجتماعية السائدة في المجتمع من تعاون و تآزر و احترام ومودة أو العكس من

تنافر و عدم احترام تنتقل آليا إلى المدرسة و تنعكس في صورة آليات العلاقات المدرسية والتفاعل القائم في إطارها.

فطبيعة الجماعة المدرسية (تلاميذ,أساتذة, جهاز إداري, عمال...) و طبيعة الهدف الأساسي الذي وجدت لأجله المدرسة (التربية و التعليم) تفترض قيام ووجود تفاعل دائم ومستمر بين كافة الأعضاء المكوّنين لهذه المؤسسة, بل أن حتى العملية التعليمية يستحيل قيامها دون وجود تفاعل و رغم أن طور التفاعل داخل المدرسة كثيرة و متنوعة كالتفاعل اللفظي و التفاعل بواسطة الإيماءات و الحركات...إلا أن صور التفاعل و آلياته تتأثر بجملة عوامل أهمها: نمط شخصية الفرد, مدى الإيجابية أو السلبية لديه, تكوينه العلمي و النفسي و الاجتماعي...

إلا أن ما ينبغي التركيز عليه هو الحرص على إيجابية التفاعل داخل المؤسسة التربوية و محاولة التصدي لمختلف العقبات التي تحول دون التفاعل السليم بين كافة الأعضاء المكوّنين للجماعة التربوية, ذلك النمط التفاعلي في المؤسسة كثيرا ما كان المحك الرئيسي لنجاح الحياة الدراسية للطالب و الحياة العملية للأستاذ و لرجل الإدارة.

وتتجه الأبحاث اليوم وبشكل متزايد إلى الاهتمام بدراسة بنية التفاعلات الداخلية للمؤسسات التربوية ، هذه التفاعلات التي تشكل المحرك الأساسي لفعالية المؤسسة وقدرتها على الإنتاج التربوي والمعرفي ، كما أن أهمية التفاعل هنا تفوق حدود الوصف في مجال المؤسسة التربوية ذلك أن بنية التفاعل التربوي تشكل البوتقة التي يتكون فيها الإنسان ويتشكل ويتحدد التفاعل التربوي بأنساق العلاقات واتجاهاتها كما يشير إلى درجة التواصل بين أطراف العملية التربوية كما يشير أيضا إلى دينامية العلاقة القائمة بين مكونات الحياة التربوية ونظرا لأهميته فانه يمكن القول انه من غير هذا التفاعل تفقد الحياة الاجتماعية جوهرها ووجودها.(ليلى داؤود،جامعة دمشق ،1977، ص:58).

ويأخذ التفاعل التربوي صورة تواصل عميق يجري بين أطراف العملية التربوية بين الطلاب والطلاب أو بين المدرسين و الطلاب والإداريين العاملين في ميدان الحياة

المدرسية كما يأخذ التفاعل التربوي كذلك طابعا رمزيا بالضرورة هو الشرط الضروري لكل فعل تربوي وعلمي في المؤسسات التربوية .

كما يعد التفاعل التربوي بمثابة الدورة الدموية في جسد المؤسسة وهو الإطار الذي تتعانق فيه كافة أطراف العملية التربوية من مدرسين ومناهج وإدارة وتصورات ومقررات لتشكل لحمة الحياة التربوية و سداها. (علي اسعد وطفة ،علي جاسم الشهاب،2004 ،ص:98).

كما أن درجة التفاعل التربوي بين أقطاب العلاقة التربوية تشكل مؤشرا على سلامة العمل التربوي وفاعليته ومؤشرا لمدى تأدية المدرسة لوظيفتها ومهمتها على نحو محدد ويتمثل التفاعل التربوي في النهاية جملة العلاقات الاجتماعية التربوية القائمة في إطار المؤسسات التربوية التي تتيح لأطرافها درجة عليا من التوازن والتكافؤ والانفتاح وحرية التعبير والاستقلال والاحترام المتبادل ، كما نشير إلى أن الطالب يأخذ وضعية مركزية في دائرة التفاعل التربوي بوصفه العنصر الأكثر قابلية للتشكل بحكم الوضعية والدور الذي يشغله لأنه في النهاية غاية المؤسسة المدرسية وهدفها وبالتالي فإن منظومة الفعاليات التربوية تتجه إليه وتعمل على بنائه بصورة واضحة.

مقدمة :

يعتبر المنهاج الدراسي من أهم العناصر الأساسية في العملية التربوية بل نجد أن الفعل التعليمي في أساسه يسعى الى تنفيذ وتجسيد المنهاج الدراسي بكل عناصره الأساسية ورغم أن محتويات المنهاج الدراسي وكذا أهدافه وغاياته تختلف من مجتمع الى مجتمع إذ أن ذلك مرتبط بالسياسة العامة للمجتمع وكذا فلسفته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وما ينتظره من المدرسة والتعليم بوجه عام ، إلا أن ما ينبغي الإشارة إليه هنا هو أن اغلب المناهج الدراسية على مستوى العالم تجتمع في كونها أداة لإعداد المتعلم لحياة مجتمعه وتشربه لثقافة أمته وقيمها ومعاييرها رغبة في تحقيق الاندماج الاجتماعي للفرد سواء على مستوى مجتمعه أو على المستوى العالمي، إذ أن الملاحظ اليوم ونتيجة للتطورات الحاصلة في العالم على كافة مستويات الحياة يجد أن المناهج الدراسية الحالية قد وضعت هذا العنصر في صميم اهتمامها إذ أصبحت تراعي التطورات الحاصلة على المستوى العالمي وتضعها في الحسبان عند تخطيط وبناء وتنفيذ المناهج الدراسية رغبة في إعداد الفرد لمواكبة هذه التطورات والتأقلم القويم معها، وبالرجوع الى المناهج الدراسية الجزائرية نجد أنها لم تشذ عن هذه القاعدة رغم انه مرت كغيرها من المناهج العالمية بعدة مراحل مجسدة بذلك التطور الذي طرأ عليها إذ يمكن في هذا المقام أن نقف على ثلاثة أنواع هي :

1 - مناهج المضامين : والتي تركز على المحتوى التعليمي حيث جعلت منه الهدف الأساسي لها و عليه فهي تهتم بجملة المعارف التي ينبغي للتلميذ أن يتعلمها وقد كان أسلوب الإلقاء من طرف المعلم هو السائد كما أن دور التلميذ وفقا لهذه المقاربة يتجسد في حفظ واسترجاع ما يمليه المعلم دون محاولة التركيز على فهم التلميذ أو تبيان أثر المعرفة عليه في مناحي شخصيته و قد كانت الاختبارات وفقا لهذه المقاربة ذات طابع معرفي بحت حيث يقوم التلميذ بعملية استرجاع ما حفظه من معارف.

2 - مناهج الأهداف : مع التطور الاجتماعي والعالمي و رغبة في مسايرته توجّهت الجزائر نحو تبني مناهج الأهداف هذه الأخيرة التي تضع تعلم التلميذ هدفا لها عوضا عن

نتائجه كما كان سائدا في المرحلة الأولى رغم هذه النتائج كان مجسدة في صور ما يتلقاه ويقلده و يحفظه و عليه ووفقا لمقاربة بالأهداف أصبح التلميذ يتعلم و يفهم ما يتعلمه مع تجسيد ذلك في سلوكه التعليمي لكن الإشكال المطروح هنا أن مجال التجسيد السلوكي للتعلمات كان ضيقا لم يتجاوز المدرسة حيث أن التلميذ و عند خروجه إلى الواقع الاجتماعي يترك ما يتعلمه في المدرسة لأن ذلك لا يفيده في حياته أو واقعه الاجتماعي.

3 - مناهج المقاربة بالكفاءات : نظرا لإدراك القائمين على شؤون التربية بعض أوجه القصور في المقاربتين السالفتي الذكر و عجزهما عن تحقيق أكثر فعالية و إدراكا منهم لبعض نقاط الضعف تبنت المنظومة التربوية الجزائرية هذه المقاربة و التي تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية.

بل نجد أنها جعلت منه أساس التعلم من خلال إشراكه في توكيد المعرفة إضافة إلى ضرورة أن تكون المعارف عملية وواقعية ترتبط مباشرة بواقع التلميذ و ظروف مجتمعه دون إغفال مراعاة التغيرات العالمية .

أولا- تعريف المنهج الدراسي:

1- لغة : يرجع مصطلح المنهج curriculum في أصله إلى اللغة اللاتينية و هو يعني سباقا يتم في مضمار ما و الذي كان يتم من وقت إلى آخر في العصور اليونانية الرومانية و مع مرور الزمن تم إطلاق كلمة منهج على مقررات الدراسة و التدريب ثم تطورت لتعني كلمة منهج محتوى المواد الدراسية أو الخطط الخاصة بها و عليه فالمنهج كلمة لاتينية الأصل تعني الطريقة التي ينهجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين .(احمد المهدي عبد الحليم ،2011 ،ص:15).

أما في اللغة العربية فقد وردت كلمة منهج في القرآن الكريم في قوله تعالى : " ولكل جعلنا منكم شرعة و منهاجا " كما وردت في حديث رسول الله صلى الله عليه و سلم عن

العباس رضي الله عنهما " لم يمت رسول الله صلى الله عليه و سلم حتى تركّكم على طريق ناهجة " ، ناهجة هنا بمعنى واضحة.(احمد المهدي عبد الحليم ،2011 ،ص:15).

و في لسان العرب لابن المنظور ورد أن المنهج و المناهج لغة يعني :الطريق الواضح . (صلاح الدين عرفة محمود،2006،ص6).

و بالرجوع إلى المعاجم العربية نجد أن لفظة منهج تعني الطريق الواضح .

2-اصطلاحا : في الحقيقة وردت مجموعة من التعريفات المختلفة لهذه الكلمة ويرى جلال هورن 1995ان تعريف المنهج يعد من أصعب التعاريف في ميدان التربية و يعود ذلك لكونه استخدم بمعان مختلفة منذ بداية تكوين المجال نظرا لطبيعته غير المحددة و قد تباينت تعريفاته من بلد الى اخر و اختلفت باختلاف رؤى المربين و معتقداتهم الفلسفية و التربوية

و بودّنا هنا أن نعرض للمفهوم التقليدي للمنهج ثم المفهوم الحديث

المفهوم التقليدي للمنهج :

هو عبارة عن مجموعة المعلومات و الحقائق و المفاهيم التي تعمل المدرسة على اكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة و تنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين و الاستفادة منها , و قد كانت هذه المعلومات و الحقائق و المفاهيم تمثل المعرفة لجوانبها المختلفة أي أنها كانت تتضمن معلومات علمية و رياضية و لغوية و جغرافية و تاريخية و فلسفية و دينية ... (حلمي احمد الوكيل ،محمد أمين المفتي،2005،ص: 16) .

المنهج بمفهومه الحديث :

يرى رالف تايلر (1957) أن المنهج هو كل ما يتعلمه التلاميذ و تقوم المدرسة بالتخطيط له و توجيهه لبلوغ أهدافها التربوية .

و يعرف كارني وكوك (1960) المنهج بأنه كل الخبرات التي يكتسبها المتعلم تحت توجيه المدرسة . (حلمي احمد الوكيل ،محمد أمين المفتي،2005،ص:20).

كما يعرف المنهج بمفهومه الحديث بأنه مجموع الخبرات المربية التي تهيؤها المدرسة للتلاميذ داخلها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل أي النمو في الجوانب (العقلية ، الثقافية ، الدينية ، الاجتماعية ، الجسمية ، التقنية ، الفنية) نموا يؤدي إلى تعديل سلوكهم و يعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (حلمي احمد الوكيل ،محمد أمين المفتي، ص: 24).

وعليه نجد أن المفهوم الحديث للمنهج لا يجعله يقتصر على ذلك الكم المعلوماتي من المعارف الدراسية فقط بل يتعدى ذلك إلى مختلف الخبرات الأخرى الضرورية للمتعلم كالاجتماعية و الثقافية و التي تساعد التلميذ على أن يصبح كائنا اجتماعيا مكوّنا في مختلف جوانب شخصية لا الجانب المعرفي فقط .

و كتعريف اجرائي يمكننا القول : ان المنهج الدراسي هو مجموع الخبرات التي يستهدف النظام التربوي اكسابها للمتعلمين .

خصائص المناهج التقليدية :

- التركيز على عمليتي الحفظ و التذكر كعمليتين عقليتين في مقابل إهمال الجوانب العقلية الأخرى كعمليات التفكير و الابداع.
- اهمال حاجات و ميول و اهتمامات التلميذ.
- عدم تزويد التلاميذ باليات مواجهة المشكلات التي تواجههم في حياتهم سواء المدرسية منها أو الاجتماعية .
- حصر وظيفة المعلم في نقل المعلومات و تلقينها للتلاميذ فقط في اطار قوالب معينة دون زيادة أو نقصان .
- ضعف التفاعل بين المدرسة و البيئة الخارجية للتلميذ.
- الاهتمام من جانب المعلمين و الأولياء على نجاح التلميذ إذ هو المعيار الأساسي لنجاح المعلم دون الاهتمام بتنمية القدرات و الإمكانات الأخرى.

- وجود هوة بين المواد الدراسية المقررة.
- عدم الاهتمام المناسب والكافي بالأنشطة التعليمية المرافقة مما أدى إلى ملل التلاميذ و نفورهم نتيجة التركيز على المعلومات و حفظها فقط.

خصائص المناهج الدراسية الحديثة :

- سعت هذه المناهج الى محاولة بناء الشخصية المتكاملة للتلميذ من خلال الاهتمام بكافة العناصر المكونة لها لمواجهة التحديات التي تقابله و تسهيل اندماجه الاجتماعي
- الانطلاق من الاستعدادات الخاصة للتلميذ و استثماراتها في عملية التعلم .
- جعل التلميذ محور العملية التربوية في حين يكون دور المعلم توجيهه و تسنيده
- ربط المدرسة بالبيئة الخارجية .
- الاهتمام بحاجات و ميول و اهتمامات التلميذ و ادراجها في المقررات الدراسية .
- الاهتمام بالأنشطة و الخبرات المتنوعة .
- تنمية الملكات العقلية المختلفة عند المتعلم .
-التركيز على الخبرات المباشرة القابلة للتطبيق و ذات الاثر التعليمي الواضح .

إضافة الى ذلك يتميز المنهج الدراسي الحديث كذلك بـ :

- يؤكد فكرة الجماعة و فعاليتها .
- يعمل على ربط المدرسة بغيرها من المؤسسات الاجتماعية الأخرى فهو يعمل على الربط بين المؤسسة و البيئة .
- يؤكد على الأساليب التي تلائم عملية التغير الاجتماعي بحيث يكون عند المتعلم استعداد لقبول التغير .
- توسيع دور المعلم حيث أصبح مرشدا و موجها و مساعدا للتلميذ على نمو قدراته و استعداداته على اختلافها.(ابتسام صاحب الزويني وضياء العرنوسي،2004،ص 27.25).

ثانيا- أنواع المناهج :

باعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية تهدف الى تحقيق تنشئة اجتماعية شاملة للفرد من خلال الاهتمام بكافة مستوياته العقلية و النفسية و الاجتماعية و الثقافية فإن ذلك يجعل من مناهجها تتنوع تبعا لأهدافها و ينقسم المنهج الدراسي الى قسمين هما :

أ- المنهج الخفي :

يصف احد القواميس المنهاج الخفي بانه مجموع المعرفة و القيم و السلوك و العادات و التقاليد و المعتقدات التي يكتسبها الافراد من خلال العملية التعليمية .

و اول من كتب حول هذا المنهج هو جوليس هنري(1966)الذي طور مخططا لتفاعل الثقافة مع التربية في دراسته الأنثروبولوجية لتليها دراسات فيليب جاكسون (1968)

الذي عرف المنهج الخفي بأنه الفصل الدراسي الثاني بعد التحصيل الأكاديمي و هو يرتبط بعملية التعليم غير المقصود و التعليم المصاحب و ان تأثير هذا التعليم اكبر من تأثير المنهج الرسمي . (أحمد المهدي عبد الحليم،2011،ص:26).

كما يصف دي بونو المنهاج الخفي بأنه تعلم المتعلمين اسلوب الحياة و كيفية التقاط المعتقدات و القيم السائدة في المجتمع .(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،2006 ،ص: 49) .

و يبدو مما تقدم ان المنهج المخفي للمدرسة يتمثل في مجموع الخبرات غير الدراسية كالخبرات الاجتماعية و العادات و التقاليد و اليات التفاعل الاجتماعية التي يكتسبها التلميذ خلال حياته المدرسية. (احمد المهدي عبد الحليم ،2011،ص: 26).

ولعل ما ينبغي التركيز عليه هنا هو ذلك التأثير الكبير و المستمر للمنهج الخفي في التلميذ بل نجد انه اكثر تأثيرا من المنهج الرسمي و بطبيعة الحال فبنظرة تحليلية لأدوار و أهداف المدرسة نجد أنها تستهدف غرس مجموعة من القيم و المبادئ غير المدرسية اضافة الى محاولة تكوين و قولبة شخصية المتعلم في ضوء نمط النظام الاجتماعي العام و في ظل الاهداف العامة اتي يضعها المجتمع .

ب-المنهج الرسمي:

و هو تلك الوثيقة المكتوبة المحددة من قبل الهيئة المخولة بإعدادها يطبقها المعلم أثناء تدريسه في أيام محددة وفق نظام معين. (احمد المهدي عبد الحليم ،2011،ص: 26).

كما يمكن تعريفه بأنه تلك الوثيقة الرسمية التي تتضمن الاهداف التربوية العامة اضافة الى المحتوى التعليمي و كذا أساليب التقويم التي تكلف المدرسة كمؤسسة تعليمية بتقديمها للمتعلمين. (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ،2006،ص :51).

رابعا :أسس المنهج المدرسي :

بما أن المنهج الدراسي كما اشرنا سالفا يتمثل في مجموع الخبرات التي يستهدف النظام التربوي اكتسابها للمتعلمين و باعتباره يهدف في اسمى غاياته الى تحقيق التنمية الشاملة للتلميذ فإن ذلك يعكس شمولية المنهج من جهة إضافة الى تنوع الأسس التي يقوم عليها اذ نجد في هذا المجال :

1 - الأساس الفلسفي : يرتكز المنهاج الدراسي على فلسفة تربوية واضحة و محددة تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع (المبادئ و القيم التي تحكم مساره و محل اتفاق أفراده من خلال الدستور). (حثروبي محمد الصالح ،2012 ،ص :28).

وعلى هذا الأساس نجد ان محتوى المنهج الدراسي يكون في إطار مبادئ المجتمع وقيّمه الخاصة و ذلك للقيام بدوره في الحفاظ على السياق الاجتماعي العام الذي يميز المجتمع ، و تبدو في هذا المجال خطورة فكرة استيراد المناهج التربوية و لعل ممكن الخطورة هنا يتمثل في تناقض المناهج المستوردة مع فلسفة المجتمع مما يؤدي إلى فشلها وتأثيرها على المنظومة التعليمية او تأثيرها السلبي على المجتمع من خلالها تكريسها لبعض المبادئ و القيم الفلسفية التي لا تتماشى بل قد تكون متعارضة مع فلسفة المجتمع المحلية .

2 - الأساس الثقافي : اذ نجد أن الثقافة المحلية للمجتمع لها دور كبير في بناء أي منهاج بل انها جزء منه فالمعارف و الخبرات الاجتماعية المرغوبة في المجتمع و المرفوضة لديه تدخل في هذا الاطار و عليه يسعى المجتمع من خلال رسم المنهج في اطار ثقافة المجتمع إلى الحفاظ على استمرارية الثقافة من خلال تعليمها إلى التلاميذ بواسطة المناهج الدراسية .

3 - الأساس الاجتماعي : يحرص مخططوا المناهج الدراسية لأي مجتمع على مراعاة ظروف المجتمع و أحواله إضافة إلى أهدافه و تطلعاته و كذا مشكلاته عند اعداد المناهج الدراسية لذلك يجب أن تتحمل المناهج الدراسية مسؤولية تنفيذ هذه المبادئ الاجتماعية والاهداف أن تسعى إلى تحقيق أماني مجتمع و تطلعاته مع الاسهام في حل مشكلاته و العمل على التخفيف من حدتها و اثارها .

4 - الأساس النفسي : إن المنهاج الجيد هو الذي يراعي الخصائص النفسية للتلميذ متماشيا مع ميوله و اهتماماته مشبعا لحاجياته المختلفة كما يجب أن يراعي كذلك خصائص النمو في كل مرحلة من مراحل حياة المتعلم و الحاجات و المشكلات المتعلقة بكل مرحلة أثناء سير المراحل المختلفة للمنهج من تخطيط و بناء و تنفيذ ، و تبدوا اهمية هذا الأساس في كون أن مدى إقبال التلميذ على محتوى المنهج يكون على أساس درجة الاشباع النفسي التي يحققها له.

5 - الأساس المعرفي : و يقصد به طبيعة المعرفة التي يسعى المنهج لتقديمها للمتعلمين لتحقيق الكفاءات و القدرات المراد غرسها و تكوينها في شخصية المتعلم فالمناهج الدراسية تحوي جانبا معرفيا محددا يشترط فيه أن تكون المعرفة المقدمة على قدر من الوضوح و الأهمية ، و أن تكون ذات صلة بواقع التلميذ حتى يسهل فهمها و استيعابها كما يشترط فيها كذلك الترابط و التسلسل حتى تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها(حثروبي محمد الصالح ،2012 ،ص :29.28).

ويشترط في اختيار محتوى المنهج الدراسي أن تكون مساهمة و مشاركة مختلف الأطراف ذات الصلة كرجالات السياسة و الاجتماع و الفلسفة و علماء النفس إضافة إلى أهل التربية و لكي يكون محتوى المناهج وظيفيا يشترط فيه توفر مجموعة من المعايير يجملها نيكولاس فيما يلي :

أ - معيار الصدق : إذ يعتبر المحتوى صادقا عندما يكون واقعيا و أصيلا صحيحا من الناحية العلمية فضلا عن تماشيه مع الاهداف الموضوعة فلا يعقل أن يكون محتوى المنهج غير متناسق و متناقض مع الاهداف المسطرة أو يحتوي على أخطاء علمية بما فيها المرتكبة بطريقة غير مباشرة .

ب - معيار الأهمية : و يكون المحتوى مهما عندما يكون ذا معنى و قيمة بالنسبة للتلميذ مشبعا لرغباته النفسية و الاجتماعية و الثقافية ساعيا إلى تنمية الاتجاهات الايجابية لديه .

ج - معيار الميول و الاهتمامات : فالمنهج الدراسي القويم و الجيد هو الذي يتماشى مع ميول و اهتمامات الطلاب مراعيا لها عند كل عملية اختيار المنهج و تنفيذه .

د - معيار القابلية للتعلم : إذ ينبغي أن يكون المحتوى المقدم على قدر قدرات التلميذ متماشيا مع الفروق الفردية بين المتعلمين مراعيا لمبادئ التدرج في عرض المادة التعليمية

ه - معيار العالمية : اذ و رغم أن المنهج الدراسي و كما أسلفنا آنفا يجب أن يحرص على نقل الصورة العامة للمجتمع و يحافظ عليها إلا أن ذلك لا يعني الانغلاق بل ينبغي أن يسعى المنهج إلى ربط المتعلم بالعالم و ذلك من خلال التعرف على معارف الآخرين و أنماط حياتهم و تفكيرهم مع محاولة الاستفادة من هذه العناصر خاصة في وقتنا الراهن حيث تسارعت درجات التواصل بين البشر.(زكريا إسماعيل أبو ضبعات، 2007،ص:221).

خامسا- وظائف المنهج :

يقوم المنهج الدراسي بمجموعة من الوظائف سواء على المستوى الفردي للتلميذ أو على المستوى الاجتماعي ويمكن تفصيل ذلك كالآتي :

5-1 - على مستوى التلميذ:

5-1-1-المنهج و النمو الشامل للتلميذ : تسعى المناهج الدراسية من خلال عمليات التعليم و التعلم إلى مساعدة التلميذ على تحقيق النمو الشامل في كافة جوانبه العقلية و الثقافية والمعرفية و النفسية و الاجتماعية و الجسدية ويمكن تناول ذلك بنوع من التفصيل كالآتي :

5-1-1-1 - الجانب العقلي : ان تنمية الجانب العقلي عند التلميذ تتعدى عملية حشو ذهنه بكم من المعلومات ثم استظهارها بطريقة آلية ، بل إن التنمية العقلية في معناها الحقيقي تعني تنمية مختلف القدرات العقلية كالقدرة على التفكير العلمي و على حل المشكلات وتنمية ملكة التفكير الخلاق و الإبداع و النقد البناء و هي من العوامل التي تؤدي الى تحقيق التنمية العقلية للفرد و التي هي أساس كل تنمية أخرى.

5-1-1-2 - الجانب الجسدي : تهدف المناهج الدراسية المختلفة من خلال الأنشطة الرياضية إلى تحقيق النمو الجسدي السليم للتلميذ و الحفاظ على لياقة الجسم و سلامة أعضاءه المختلفة و كل ذلك لتحقيق نمو جسم التلميذ ليصبح قادرا على تحمل أعباء الدراسة إضافة إلى غرس قيم الصبر و التحمل و العمل الجماعي و التعاون و التخطيط و مساعدة الآخرين و ضبط النفس و المنافسة الشريفة و تقبل الهزيمة بكل روح رياضية .

5-1-1-3 - الجانب النفسي : ويتم ذلك من خلال الوصول بالتلاميذ إلى حالة التوازن النفسي و الابتعاد عن مظاهر القلق و التوتر و القدرة على التحكم في الانفعالات و السيطرة عليها إضافة الى التصرف بحكمة في مختلف المواقف كما تستهدف تنمية الجانب النفسي عند الإنسان كذلك إشباع ميولاته و حاجاته المختلفة الأمر الذي يؤدي إلى تعديل سلوكات التلميذ و إقباله على العمل و النشاط بجهد و حماس .

5-1-1-4 - الجانب الفني : تستهدف المناهج الدراسية من خلال أنشطة التربية الفنية والموسيقية و كذا نشاطات الجمعيات المدرسية و الرحلات المتنوعة إشباع ميولات التلاميذ و إعطاء الفرصة للإبداع الفني و تحقيق هوايات التلميذ الأمر الذي يساهم في تحقيق متعة

التلميذ و إزالة حالات التوتر النفسي كما أنه يعتبر عامل جذب للتلميذ نحو مدرسته و إقباله على عملية التعليم بدرجة افضل .

2-1-5 -المنهج و حاجات التلميذ : سبق و ان اشرنا في معرض حديثنا إلى ان من أسباب نجاح المناهج الدراسية و فعاليتها اهتمامها بحاجات التلميذ و العمل على اشباعها في اطار الثقافة العامة للمجتمع و رغم ان حاجات الانسان تتنوع إلى حاجات سيكولوجية أو شخصية كالحاجة إلى الاكل و الشرب و الحاجة إلى الجنس مثلا في مقابل نوع ثاني هو الحاجات الاجتماعية كالحاجة إلى الأمن و التقدير الاجتماعي و كذا الحاجة إلى الانتماء إلا أن المناهج الدراسة التقليدية أهملت إلى حد ما الاهتمام اللازم بهذه الحاجات و هو من أوجه النقد إلى وجهت إليها ، إلا أن التربية الحديثة نادت من خلال المناهج الدراسية الحديثة إلى وجوب التركيز و الاهتمام بالتلميذ و جعله المحور الأساسي للعملية التربوية الأمر الذي أدى إلى الاهتمام بميوله و حاجاته و هو الامر الذي ادى إلى بناء و تكوين علاقة وطيدة بين التلميذ و المنهج ، و تبدو أهمية و ضرورة اهتمام المناهج الدراسية بحاجات التلاميذ من خلال عدة مؤشرات أهمها :

- إن اهتمام المنهج بحاجات التلاميذ يجعلهم يقبلون على الدراسة بدافع قوي الامر الذي يدفعهم إلى بذل المزيد من الجهد و النشاط .

- إن إشباع الحاجات يؤدي في كثير من الأحيان إلى اكتساب بعض المهارات ويعتبر ذلك هدفا من الأهداف التي تسعى المناهج إلى تحقيقها .

- إن عدم إشباع حاجات التلميذ يؤدي إلى ظهور مشكلات الأمر الذي يعوق المسار الدراسي للتلميذ و يثبطه . (حلمي احمد الوكيل ، محمد أمين المفتي،2005،ص:56).

3-1-5 - المنهج و مشكلات التلميذ :

التلميذ كائن اجتماعي يعيش في إطار من التفاعل المستمر سواء داخل الأسرة أو داخل المدرسة أو المجتمع الكبير وفي تفاعله هذا قد تعتريه بعض المشكلات المختلفة التي ان لم تجد حلولا آنية لها أدت إلى انحراف التلميذ في حياته المدرسية و الاجتماعية و يبدوا ذلك من خلال بعض المؤشرات أهمها :

- إن التلميذ الذي يعاني من بعض المشكلات يصعب عليه الدراسة بطريقة سليمة و هو الأمر الذي يقلل من درجة تحصيله الدراسي .

- إن مساهمة المدرسة في حل المشكلات التلاميذ يجعلهم يشعرون باهتمامها بهم و رعايتها لهم الامر الذي يرفع من درجة اقبالهم على الدراسة و التعليم بجهد متواصل ومستمر

- إن تدريب التلميذ على حل مشكلاته من خلال المدرسة يساهم لا محالة في تأهيله مستقبليا لحل المشكلات التي تعتريه مما يعني تحقيق نوع من التدريب و التأهيل الضروريين للتكيف الاجتماعي للفرد. (حلمي احمد الوكيل ، محمد أمين المفتي،2005،ص:58).

5-1-4 - المنهج وعادات التلميذ : لما كانت المدرسة أداة للحفاظ على المجتمع من خلال تعلم عاداته و تقاليده بين الأجيال المختلفة فإن المناهج الدراسية تعتبر من أهم الوسائل لتحقيق ذلك و يظهر دور المناهج الدراسية في بناء العادات عند التلاميذ من خلال :

- بناء و تكوين العادات الايجابية كعادات النظافة قبل الأكل و بعده و بعض العادات الصحية كنظافة المنزل و المحيط و عادات الزواج و الاختلاط الآخرين.
- محاربة العادات السلبية عند الإنسان : إذ يجب أن تتجه المناهج الدراسية نحو محاربة بعض العادات السلبية التي يتعلمها التلميذ في بيئته الخارجية .
- استخدام بعض الوسائل التعليمية كالكتب و الأفلام و بعض النشاطات لغرس و تعليم التلميذ لبعض العادات .

5-2- وظائف المنهج على الصعيد الاجتماعي :

لا تقتصر و ظيفة المنهج على نقل الخبرات التعليمية للتلاميذ داخل المدرسة بل نجد ان دوره يتعدى ذلك الى البيئة الاجتماعية العامة و ذلك باعتباره اداة يعتمد عليها المجتمع لتحقيق غايات و اهداف مسطرة من خلال المدرسة ومن اهم الوظائف الاجتماعية للمنهج نجد :

5-2-1- دور المنهج في مواجهة مشكلات المجتمع :

إن الملاحظ في واقع المجتمعات المتخلفة و النامية يقف على غياب دور بارز للمناهج المدرسية في مواجهة المشكلات الاجتماعية لهذه المجتمعات و رغم انه لا يمكن تحميل المناهج الدراسية المسؤولية كاملة عن ايجاد حلول ملائمة لهذه المشكلات إلا انه باستطاعتها تقديم المجهود الأكبر في هذا المجال و لعل السبب الكامن وراء محدودية مساهمة المناهج الدراسية في مواجهة المشكلات الاجتماعية بالمجتمعات المذكورة انفا يعود الى غياب صدى المنهج في الحياة الاجتماعية حيث توجد هوة بين ما يتعلمه التلميذ من خلال المناهج وواقعه الاجتماعي الذي يعيشه و لعل الدور الكبير للمنهج في ظل هذا الواقع نجده يتمثل في مساهمته الكبيرة في البناء المعرفي للتلميذ فقط دون تمكينه من البناء الاجتماعي الذي لا يقل اهمية عن النوع الاول .

وما صور تأثر المدرسة ببعض النماذج السلوكية الاجتماعية السلبية إلا خير دليل على ذلك اذ عوض ان تساهم في حل المشكلات الاجتماعية أو على الأقل حماية التلميذ من تأثيرها أصبحت نتيجة لعدة عوامل مسرحا لكثير من المشكلات كالعنف المدرسي و تناول الكحوليات و كثير من القيم السلبية السائدة فيها ولعل المنهج التربوي يتحمل جانبا من هذا الواقع نتيجة خلل إما في بناءه أو في تنفيذه و لكي يؤدي المنهج المدرسي دوره كاملا في مواجهة مشكلات المجتمع يجب ان يتوجه نحو :

أ - تنمية وعن المتعلمين بمشكلات المجتمع التي تؤثر على مستقبلهم.(صلاح الدين عرفة محمود،2006،ص: 60).

ب- توفير الحد الأدنى الملائم من المعلومات للتلاميذ عن هذه المشكلات .

ج- استخدام أساليب تعليمية أكثر فعالية في تنمية قدرات المتعلمين على حل المشكلات واتخاذ القرارات .

د- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو قيم العمل و الابداع و الاجتهاد و احترام الغير والمحافظة على البيئة .

ه- تدريب الطلاب على مهارات التفكير العلمي وكذا تحديد و صياغة مشكلات المجتمع والتفكير في حلول إبداعية لها .

ويبدو أن وظيفة المناهج الدراسية ازدادت في السنوات الاخيرة و تعاظمت مسؤولياتها في هذا المجال و ذلك بسبب ازدياد المشكلات الاجتماعية المرافقة للحياة المعاصرة اضافة الى تراجع دور الأسرة التربوي دون إغفال تفاقم أزمة القيم لدى الشباب .

إن التركيز على وظيفة المنهج الدراسي في حل مشكلات المجتمع لا يعني تحميله المسؤولية التامة و الكاملة إذ أن هناك عوامل متداخلة لابد من تتظافر مع مختلف الجهود المدرسية و غيرها في سبيل مجابهة هذه المشكلات و التخفيف من حدتها و تأثيرها الا ان اعتماد طرق وقائية و علاجية في آن واحد يتوفر من خلال المدرسة و اعتمادا على المنهج و هو ما يقل توفره في مؤسسات اجتماعية اخرى .

5-2-2- دور المنهج في معالجة مشكلات البيئة :

يتأثر المنهج الدراسي في تخطيطه و بناءه و تنفيذه بالبيئة الاجتماعية العامة الطبيعية منها و الاجتماعية و كما ان المنهج يتأثر بالبيئة العامة فإنه بالمقابل يؤثر فيها و ذلك من خلال:

أ- تزويد التلاميذ بقدر مشترك من المعارف و المهارات و أساليب التفكير و اكتسابهم الاتجاهات و القيم وأنماط السلوك التي يحتاج إليها كل فرد كحد ادني يكفل له التعامل بنجاح

و تحقيق التكيف مع المجتمع ،كما يجب أن يعمل المنهج على إشباع حاجات التلاميذ ومراعاة ميولهم و اهتماماتهم وتنميتها و حل مشاكلهم و توجيههم للطرق و المصادر التي يستطيعون من خلالها أن يكتسبوا المعارف بأنفسهم كوسيلة لتمكينهم من مسايرة التطورات الحاصلة. (حلمي احمد الوكيل ، محمد أمين المفتي،2005،ص:84).

ب- مساعدة التلميذ على التعرف على البيئة و يتم ذلك من خلال المحتويات المعرفية كالكتب و الصور و الأفلام المسجلة إضافة الى الزيارات العلمية و المعسكرات المدرسية ،كما يجب أن يعمل المنهج على التعرف على مصادر الثروات الطبيعية للمجتمع العمل على ترسيخ وتنمية الوعي بأهمية هذه المصادر و ضرورة الحفاظ عليها في هذا المجال والمساهمة في استغلالها بطريقة عقلانية كما يمكن تدريب التلميذ في هذا المجال على المساهمة في حل مشكلات البيئة من خلال استخدام التفكير العلمي في ذلك و المساهمة المباشرة في المشاريع و النشاطات الضرورية كمشاريع محو الأمية أو حملات النظافة و التشجير.(حلمي احمد الوكيل ، محمد أمين المفتي،2005،ص:84).

5-2-3- دور المنهج في الحياة الاجتماعية :

تعتبر العلاقة الوثيقة بين المنهج و الحياة الاجتماعية فهي علاقة تأثير و تأثر و يبدوا تأثير المنهج في مجتمعنا من خلال عدة مؤشرات اهمها :

- تنفيذ فلسفة المجتمع لتحقيق أهدافه العامة مع اختلاف هذه الفلسفات من مجتمع الى آخر كالفلسفة الرأسمالية والاشتراكية .

- الحفاظ على ثقافة المجتمع من خلال نقلها بين الأجيال و ترسيخها في نفوس النشء.

- غرس قيم الاحترام و التعاون و الحرية و العدل كآليات للتضامن الاجتماعي .

- المساهمة في تنظيم الحياة الاجتماعية العامة من خلال تزويد المجتمع بالأشخاص المكونين و المزودين بالقيم الاجتماعية الضرورية لتحقيق نمط الحياة المريحة .

- يجب أن يبدوا أثر المنهج الدراسي في المجتمع و ذلك من خلال التبني لقيمه و ممارستها في واقع الحياة و هو ما يعكس التواصل بين المدرسة و المجتمع لا أن تكون فجوة كما أشرنا سالفا .

سادسا- المناهج الدراسية في إطار المقاربة بالكفاءات :

ظهر هذه التيار البيداغوجي المسمى competency– Based education و تطور في الولايات المتحدة الأمريكية في نهاية ستينيات القرن الماضي و بداية سبعينيّاته متأثرا في ذلك بتيارين هما : competency based teacher education وكذا تيارminimum competency و قد ظهر التيار الأول نتيجة شعور أفراد المجتمع الأمريكي بنقص الكفاءات لدى المدرسين الأمر الذي أدى إلى ضعف النظام المدرسي باعتبار تكوين هؤلاء المدرسين لم يعد باستطاعتهم مواجهة متطلبات المجتمع التكنولوجي الجديد ، أما التيار الثاني فقد ظهر نتيجة للإضطراب الشعبي الذي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية بسبب تناقص مردود تلاميذ المرحلة الثانوية ذلك النقص الذي ظهر جليا من خلال الاختبارات التي كان يخضع لها التلاميذ لقبولهم في مختلف الكليات و مراكز التكوين.

و يعود تأسيس هذه الحركة البيداغوجية التكوين بالكفاءات إلى جهود حملة من المفكرين من أهمهم :

Stephen surderland من كلية الخدمات الإنسانية بنيويورك و Audie cohen إضافة إلى soeurjoel Read من كلية Alverno de Milwaukee زيادة على jeancahen Edgard من L'antioch school law في واشنطن .

وقد اهتم هؤلاء الرواد حسب ترامبلي بتوسيع مفهوم النجاح الأكاديمي ليضيفوا إليه الكفاءة المهنية من أجل النمو الشخصي و الاجتماعي Gilles tranblay . opcit 10 .

ولعله من المفيد الإشارة إلى أن المناهج التربوية في الجزائر مرت بعدة مراحل تتميز كل مرحلة بجملة من الخصائص و السمات هادفة في ذلك إلى تحقيق جملة من الأهداف والغايات و التي تغيرت و تطورت بتطور هذه المناهج .

وعليه فقد كانت البداية مع مناهج المضامين التي تركز على المحتوى أو المضمون المعرفي فحسب لتتطور فيما بعد إلى ما يسمى بمناهج الأهداف هذه الأخيرة التي جعلت من الأهداف المرتكز الأساسي إذا أن المنهج يقوم أساسا على مجموعة أهداف معينة مخططة مسبقا و بما أن التغير و التطور سمة طبيعية للحياة في كافة مناحيها بما فيها التربوية فقد توجهت الجزائر نحو تبني المقاربة بالكفاءات في مناهجها التعليمية في المنظومة التربوية هذه الأخيرة التي تركز على عدة أساسيات لعمل الكفاءة كما تعتمد على الوضعيات التعلمية المختلفة في سبيل سير العملية التعليمية.

وتعتبر المقاربة بالكفاءات محاولة لتحديث المناهج وتفعيلها اذ تحاول الربط المباشر للمعارف بالممارسات الاجتماعية وذلك من خلال وضعيات معقدة ومشكلات ومشاريع كما نجد أن هذه المقاربة تسعى الى مساعدة التلاميذ الأكثر عوزا في الوقت الراهن على التعلم والنجاح. (المركز الوطني للوثائق التربوية ،2000،ص ص،1،2).

يقول محمد الدريج : لا يشكل مدخل الكفاءات في التعليم منظورا مستقلا عن منظور التدريس بالأهداف أنه مجرد حركة تصحيحية داخل هذه البيداغوجيا ، يعمل لتجاوز الانتقادات على تصحيح ما أصابها من انحراف جعلها تنغلق في النزعة الإجرائية السلوكية وإلى رد فعل شرطي بعدم الخصوصية و التمييز و يستبعد التفكير الإبتكاري .

(محمد الدريج،2007 ،ص:47).

مفهوم الكفاءة : تعد الكفاءة حسب فرانسواز رينال و الآن رونييه مجموعة من السلوكات الممكنة (الوجدانية ، المعرفية ، و النفس الحركية التي تسمح لفرد ما من الممارسة الناجعة لنشاط معين .(محمد بوعلاق،الجزائر،2014، ص :24).

المقاربة : هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب من طريقة ووسائل و مكان و زمان و خصائص المتعلم و الوسط و النظريات البيداغوجية .

(فريد حاجي ،2005، ص. 11)

6-1- تعريف الكفاءة :

لغة : في قاموس لسان العرب المحيط : الكفء هو النظير و المساوي ، أما كلمة الكفاءة فهي مصدر مشتق من فعل كفي يكفي إذ قام بالأمر و كفى الرجل كفاءة فهو كاف و معناه اضطلع. (ابن منظور، 1961).

اصطلاحا :

تعريف فيليب بيرونو : الكفاءة هي قدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات . (عبد الرحمان التومي، ملوك محمد، 2003، ص: 73 ، 74).

تعريف لوبوتورف : الكفاءة هي معرفة حسن التصرف و بهذا تكون الكفاءة عند لوبوتورف مساوية لقدرة الفرد إلى حسن اختيار الحل المناسب أمام المشاكل التي تعترضه ، غير أن حسن التصرف يتطلب بدوره معرفة كيفية تجنيد و تعبئة المعارف و المهارات و السلوكات و القدرة المكتسبة و تحويلها في الوقت المناسب و في الوضعية المناسبة إلى إنجاز ملائم .

(بوعلاق محمد،2014 ، ص 37).

تعريف بيير جيلي : هي نظام من المعارف المفاهيمية (الذهنية) و المهارية (العملية) التي تنتظم في خطاطات إجرائية تمكن في إطار من الوضعيات من التعرف على المهمة الانفعالية وحلها نشاط و فعالية. (محمد الدريج، 2000، ص: 28).

المقاربة بالكفاءات هي بيداغوجيا وظيفة تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية و من ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها و ذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة. (فريد حاجي ،2005، ص .11).

6-2- المقاربة بالكفاءات في المناهج الجزائرية :

تعتبر عملية الإصلاح التربوي (إصلاح المناهج التعليمية) من أهم العمليات وأخطرها في آن واحد إذ يتطلب الوضع العالمي إضافة إلى واقع المجتمع و تطوره ضرورة المسايرة و الالتحاق بهذا الركب و مواكبته و على هذا الأساس تعتمد الدول على المنظومة التعليمية لأداء هذه المهمة مع أن عملية إصلاح المناهج الدراسية تتطلب الكثير من التفكير و التحليل إضافة إلى مراعاة الخصوصيات العامة و المتنوعة للمجتمع في الخصوصيات الثقافية الفكرية و الاجتماعية ...

وعلى هذا الأساس حاولت الجزائر تبني هذا المشروع رغبة منها في الخروج من إشكالات الإصلاحات الجزئية و التعديلات الظرفية للبرامج الدراسية إضافة إلى ضرورة مواكبة الألفية الثالثة التي تميزت بانفجار المعرفة و التقدم التكنولوجي و العلمي الذي اقتضى ضرورة مواكبة الأنظمة التعليمية على اختلافها لهذا التطور والإعداد له و على هذا الأساس قامت الجزائر بتبني بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات و تطبيقها في النظام التعليمي الجزائري بداية من سنة 2003 و قد أوكلت هذه المهنة إلى لجنة إصلاح تولت مسؤولية بناء مناهج جديدة و قد برر واضعو المناهج الجزائرية اعتمادهم على المقاربة بالكفاءات لعدة اعتبارات أهمها :

- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية.
- تفعيل المحتويات التعليمية بإدراج المعارف القابلة للتوظيف في المدرسة في الحياة بمختلف مواقفها .
- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى اكتشاف المادة التعليمية.
- العمل إلى تحويل المعارف النظرية إلى معرفة نفعية براغماتية.(وزارة التربية الوطنية،مناهج السنة أولى ابتدائي،2003).

كما استهدفت الجزائر من خلال تبنيها لهذه المقاربة إضفاء القيمة العملية للتعليم إضافة إلى تمكين المتعلم من التعامل مع وضعيات الحياة المتعددة و المتنوعة و المشاركة إضافة إلى اشتراك المتعلم في توليد المعارف و تمكينه من توظيف ما تعلمه من قدرات و مهارات في حياته وواقعه الاجتماعيين .

كما تسعى المدرسة الجزائرية من خلال تبني هذه المقاربة الى تزويد التلاميذ بكفاءات ملائمة ومتينة ودائمة يمكن توظيفها بتبصر في وضعيات تواصل حقيقية وحل المشاكل الأمر الذي يتيح للتلميذ تحقيق التعلم مدى الحياة والمساهمة الفعلية في الحياة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية إضافة الى التكيف مع مختلف المتغيرات.(النشرة الرسمية للتربية الوطنية ،القانون التوجيهي للتربية الوطنية ،جانفي، 2008،ص،62).

6-3- الخلفية الفكرية لبيداغوجيا الكفاءات:

6-3-1- البنائية و مقاربة الكفاءات:

إن تبني التدريس في إطار المقاربة بالكفاءة و باعتماد التصور البنائي لعملية التعلم ينطلق من خلال نشاط التلاميذ حيث يكون هو المنطلق الأساسي في توليد المعارف و بناء التعلمات و يكون ذلك من خلال قيام المعلم بتقديم التوجيهات اللازمة للمتعلم قبل بداية فعل التعلم من خلال شرح الأهداف المسطرة و تحديد ما هو مطلوب من التلميذ أن يقوم به ،

إضافة إلى ذلك ووفقا لهذا الإطار البنائي ينبغي توجيه جهد التلميذ و تمكينه من تملك تقنية البحث عن أدوات المعرفة و كيفية استخدامها بدل تزويده بالمعارف فحسب ، كما يعتمد هذا المنحنى و يركز على اختيار الوضعيات التعليمية و المشاريع ذات الارتباط الوثيق بالواقع إضافة إلى وضع المتعلم أمام صورة مشكلة بغرض إعداده للحياة. (وزارة التربية الوطنية ، مناهج السنة الأولى ابتدائي ،2003).

مقارنة بيداغوجيا الأهداف ببيداغوجيا الكفاءات:

تصور المقاربين لعنصر الفعل التعليمي التعلمي بجميع أبعادها:

بيداغوجيا الأهداف	بيداغوجيا الكفاءات
- تنطلق من هدف محدد. - تنطلق من هدف عام يتم تجزئته إلى أهداف خاصة و إجرائية. - تركز على تنمية السلوك. - تركز على جهد المعلم و المتعلم. - المدرس هو المالك الفعلي للمعرفة يتدخل باستمرار. - يرافق التقويم العملية من البداية. - المتعلم يستجيب للمثيرات المحيطة بالموقف التعليمي . - له حوافز تتحكم فيها تدعيمات المحيط الخارجي. - تمتاز بخاصية التجزئ.	- لا تنفي ضرورة تحديد الأهداف. - تنطلق من أهداف عامة تسمى كفاءات: كفاءة الفهم ، كفاءة التحليل ، كفاءة التركيب . - تركز على جهد المتعلم. - تعد المدرس وسيطا بين المعرفة و المتعلم . - يسهل عملية التعلم الذاتي. - يهتم التقويم بالسيرورة التعليمية من البداية إلى النهاية. - يساهم المتعلم في عملية بناء المعرفة أو الكفاءة . - يكون المتعلم ايجابيا و فعالا. - للمتعلم حوافز مرتبطة بتصوره للمهمة و بقدراته الذاتية و تحقيق الأهداف حسب ما يبذله من جهد - تمتاز بخاصية الشمول و الاندماج الكلي.

(بوعلاق محمد ، 2014، ص 53).

6-4- أسس المقاربة بالكفاءات :

6- 4-1- الأساس الفلسفي والتربوي :

تقوم المقاربة بالكفاءات على أساس تصور فلسفي تربوي قوامه جعل المتعلم في صلب اهتمامات فلسفة التربية الحديثة لتكوين شخصيته إضافة الى جعله شخصا قادرا على التعلم مدى الحياة و ذلك انطلاقا من أن فلسفة المقاربة بالكفاءات تقوم على مبدأ " تعلم كيف تتعلم " إضافة على ذلك تهدف المقاربة بالكفاءات إلى منح الفرد فرصته للاكتساب الفعلي و العملي للقيم و المهارات و القدرات و الكفاءات التي تؤهله للاندماج في الحياة العملية و تمكينه من مواصلة التعليم وإظهار تميزه كلما استوفى الشروط و الكفاءات المطلوبة إضافة إلى ذلك تتميز المقاربة بالكفاءات بأنها مقاربة تربط بين شخصية الفرد و نجاحها في التوافق مع المحيط الذي توجد في إطاره هذه الشخصية في كل مرحلة تعليمية و ذلك من خلال اكتسابها كفاءات ضرورية لهذا النجاح. (بوعلاق محمد 2014 ، ص: 32) .

6-4-2-الأساس السيكولوجي :

يتفق كثير من الباحثين أن المقاربة بالكفاءات تتأسس على النظرية البنائية المعرفية و التي تعود بداياتها الأولى إلى جون بياجي (1890 – 1980) و التي تقدم النظريات التربوية المعاصرة و التي ترى أن فعل التعلم تحكمه عدة محددات لعل أبرزها معارفه القبلية أي بنائه المعرفي فهو يساعد على التعامل مع الموقف التعليمي الذي على ضوئه يحدث التعلم و تكتسب المعارف و ترى البنائية أن المعرفة لا تنقل شفاهيا بل يجب أن تبنى و يعاد بناؤها من فعل الفرد المتعلم إضافة إلى ذلك تنطلق هذه النظرية من مجموعة من العمليات و الفرضيات أهمها :

- الذات ليست سلبية في التفاعل مع المحيط فهي تخضع ما تتلقاه لعمليات فهم و تأويل وإدراك و تعديل بياناتها للتلاؤم مع ما يحيط بها . (بوعلاق محمد 2014 ، ص: 32).

- كل متعلم جديد يعتمد على بنيات فرضية متشكلة من بنيات و محتويات و مفاهيم مكتسبة سابقا .

و في نفس المنحنى يرى جيروم برونز وليف فكوتسكي أنه لحدوث تعلم حقيقي يجب على المتعلم أن يساهم بنفسه في حدوث التعلم ذلك أن المتعلم لا يتلقي المعارف فحسب بل يؤولها. (فتحي مصطفى الزيات،1996،ص:37) .

وعموما يمكن القول في هذا الإطار أن المقاربة بالكفاءات يعتمد أساسها السيكولوجي على ضرورة اشتراك المتعلم في بناء المعرفة و توليدها فذلك أكثر أثرا للتعليم كما تنتقد عملية إبعاد التلميذ و حشو ذهنه آليا بمجموعة المعارف و الخبرات المستهدفة.

6-4-3-الأساس الاقتصادي :

أدى التطور التكنولوجي الذي طبع الحياة المعاصرة إلى ظهور حاجات جديدة لدى الإنسان و إلى انتشار ثقافة المنافسة في الأوساط المهنية كما أدى كذلك إلى ظهور سلوكيات استهلاكية جديدة الأمر الذي فرض ضرورة أن تسعى مناهج التعليم إلى مسايرة هذه المتغيرات الجديدة و ملائمتها ، ومن هنا ظهرت مقاربة الكفاءات في البلدان المصنعة هادفة إلى تغيير سلوك المتعلمين و المكونين و إلى تغيير أساليب تسيير مؤسسات التكوين حتى تمكن الأفراد من اكتساب معارف عملية و قدرات تمكنهم من جعل المتعلمين قادرين على الاستخدام الأمثل للمعارف و على تعبئتها و كذا استخدامها في أوساط العمل و ذلك بغرض إدماجهم بشكل مناسب في الأوساط المهنية ، وعليه يمكن القول أن أسمى أهداف المقاربة بالكفاءات في هذا السياق تسعى إلى إعداد الفرد للقيام بوظيفة (أو أكثر) ليصبح فردا منتجا و قادرا على كسب العيش عن طريق مهنة مناسبة.(بوعلاق محمد 2014 ، ص: 33).

6-5- خصائص بيداغوجيا الكفاءات :

سبق و أن أشرنا إلى أن بيداغوجيا الكفاءات هي مقاربة عملية تنطلق ما جهدا المتعلم لتجعل منه أساسا لعملية التعلم و حدوثه و على هذا الأساس فهي تتميز بالخصائص الآتية:

- النظر إلى الحياة من منظور عملي .
- ربط التعليم بالواقع و الحياة.
- الاعتماد على مبدأ التعليم و التكوين.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.
- تركز على جهد المتعلم و لذلك فهو المنطلق الأساس لإنشاء المعرفة .
- تعتبر هذه المقاربة المعلم وسيطا لمعرفة و التعلم، كما ترى أن وظيفته الأساسية هي التسنيد و التوجيه .
- تمتاز بخاصية الشمول و الاندماج الكلي.

سابعا- مكونات المنهاج الدراسي :

يقول هرقليطس : أن الدوام الوحيد في عالم البشر هو التغير ، و هو ما يعني أن تاريخ البشرية و فكرها و ممارستها تنشد دائما التقدم و التطور و لعل هذه النقلة بالذات تكون أكثر وضوحا و تجسيدا في الألفية الثالثة إذ أن السمات البارزة لها هي التغير السريع على كافة الأصعدة و المجالات الاجتماعية و الفنية و الثقافية و التربوية و أصبحت المجتمعات الإنسانية على اختلاف توجهاتها تهدف إلى تطوير أنظمتها التربوية في ظل المعايير العالمية الجديدة كالعولمة و الجودة إذ من الصعب تصور الواقع التربوي المعاصر أو خطط التنمية التربوية و نماذج الإصلاح بعيدا عن معايير العولمة والجودة مع التأثير المباشر لهذه العناصر سواء من ناحية السلب أو الإيجاب .

و يبدوا دور المنهج التربوي هنا واضحا من خلال أن التوجهات التربوية و السياسات التعليمية للمجتمعات تنفذ من خلاله ، وبحسب التربويين فإن المنهج الدراسي أداة لتنفيذ الخطة التربوية العامة لأي بلد و هو يحتوي على أربع مكونات رئيسية و هي الأهداف و المحتوى ، و طرائق التدريس و كذا الوسائل ثم التقويم و سنحاول في هذا المقام أن نركز على هذه المحتويات الرئيسية بالدراسة و التحليل بغرض تبيان مواضع الصواب و الخلل منها وذلك أن كل محاولة لبناء منهاج تربوي متكامل يتوقف على درجة الاهتمام و الدقة في بناء و تنفيذ مكوناته الأساسية.

1-7 - المحتوى : قدمت للمحتوى تعريفات كثيرة منها :

المحتوى هو : المفاهيم و العمليات و القيم التي يتضمنها كل مجال من مجالات المادة الدراسية.

المحتوى هو مجموعة من الخبرات التربوية و الحقائق و المعلومات التي يرجى تزويد الطلاب بها و كذلك الاتجاهات و القيم التي يراد تنميتها عندهم و أخيرا المهارات الحركية التي يراد إكسابهم إياها بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الاهداف المقررة في المنهج .(احمد المهدي عبد الحليم،2011 ، ص :154).

يمثل المحتوى ذلك الجزء من المنهج الدراسي الذي يتكون من الخبرات المعرفية والمهارية و الوجدانية المستهدفة التي تقدمها المقررات الدراسية في صورة كتب مدرسية تعدها المؤسسة التربوية للطلاب من أجل دراستها و يتضمن المحتوى العناصر الآتية :

أ - معارف و معلومات متمثلة في الحقائق و المفاهيم و المبادئ و القوانين و النظريات و هي تشكل في مجموعها البناء المعرفي للعلم الذي ينتمي إليه هذا المحتوى الدراسي .

ب - قيم و معتقدات مثل الخير و الشر و الصواب و الخطأ و الجمال و القبح و التنافس و التعاون و الميول و الاهتمامات و الاتجاهات .

ج - مهارات و عمليات و أساليب تفكير و اتخاذ قرارات.(احمد المهدي عبد الحليم،2011 ، ص :154).

و عليه نلاحظ أن محتوى المنهج تغير من المناهج التقليدية عنه في المناهج الحديثة و لعل نقطة الاختلاف في المحتوى تكمن في ان احتواء المناهج التقليدية على خبرات معرفية فحسب في مقابل احتواء المناهج الحديثة لعناصر اخرى تضاف إلى الخبرات التعليمية كالقيم و المهارات و أساليب التفكير و الاتجاهات واليات حل المشكلات .

كما نشير إلى أن عملية اختيار محتوى المنهج تعتمد أساسا على الاسس الرئيسية للمنهج و هي الأساس الفلسفي و الاجتماعي و المعرفي و الثقافي و النفسي ، هذه الاسس التي تختلف من مجتمع إلى آخر الأمر الذي ينتج عنه لا محالة تباين في محتوى المناهج .

إن الآلية التي يأخذ من خلالها محتوى المنهج طريقه الى التلميذ هي المواد التعليمية متمثلة في الكتاب المدرسي و دليل المعلم إضافة إلى التقنيات التعليمية الأخرى .

يهتم محتوى المناهج الدراسية بتنمية الأبعاد الثلاثة الرئيسية للأهداف التعليمية و هي الأبعاد المعرفية و الوجدانية و المهارية بصورة مجملة و متكاملة ، هذا التكامل الذي تعرضه طبيعة العملية التعليمية وكذا شخصية المتعلم.

7-2-اختيار محتوى المناهج الدراسية :

تعتبر عملية اختيار المحتوى المناهج من أصعب العمليات و أهمها و أخطرها في آن واحد ، و يعود ذلك لاعتبار هذا المحتوى هو الأداة التي من خلالها تشكل الشخصية الفردية و من ثمة الشخصية الاجتماعية في أحد الصورتين الايجابية أو السلبية إضافة إلى أن واضعوا المناهج يواجههم ذلك الكم الهائل و المتنوع من المعرفة وهو ما يجعل من اختيار الأفضل و الانسب منها أمرا صعبا ، وعلى العموم فإن عملية اختيار محتوى المناهج التعليمية تمر بثلاث مراحل أساسية و هي :

7-2-1- اختيار الموضوعات الرئيسية :

إذ يستوجب أن تكون هذه الموضوعات مناسبة للأهداف العامة للمادة التعليمية والمنهاج بصورة عامة إضافة الى ضرورة مناسبتها و تماشيها مع المستوى العقلي والفكري و الثقافي للمتعلم فلا تكون في مستوى أعلى منه يصعب او يستحيل عليه فهمها و استيعابها و لا في مستوى أدنى حتى تصبح شيئا غير ذا معنى، زيادة على ذلك يجب أن تكون هذه الموضوعات مترابطة ومتناسقة بالشكل الذي يعكس ترابط المعرفة وتسلسلها إذ يكون كل موضوع ممهدا للموضوع الذي يليه كما لا يمكن إغفال ضرورة أن تتناسب هذه

الموضوعات مع الحجم الساعي المخصص لها في الجدول الزمني للمتعلم حيث يكون وقت الحصص كافيا لتنفيذ و تدريس هذه الموضوعات .

7-2-2- اختيار الأفكار الأساسية التي تحتويها الموضوعات :

تحتل الأفكار الأساسية المكونة للمادة التعليمية أهمية بالغة ذلك أنها تحتوي على كافة المعلومات الضرورية اللازمة التي يتعلمها التلميذ حتى يلم بالمادة الماما كافيا .

إن حسن الاختيار و انتقاء الأفكار الأساسية يساهم في الانتقاء الصحيح و الاختيار الأمثل للمعلومات و المفاهيم المناسبة الأمر الذي يجعل من المعارف المقدمة ذات معنى.

7-2-3- اختيار المادة الخاصة بالأفكار الرئيسية : إذ ينبغي أن تكون المادة مرتبطة قدر الإمكان بالأهداف متماشية مع اهتمامات التلميذ و ميولاته ، إضافة الى ارتباطها كذلك بالبيئة الاجتماعية و الثقافية و الطبيعية للتلميذ حتى يسهل فهمها ،و نشير الى أن المادة المعرفية التي تتضمنها المناهج الدراسية المختلفة تعتبر الصورة الرئيسية و العامل المباشر الذي يتفاعل معه التلميذ مع المنهج كما انها المعيار الاساسي و المسؤول الى حد كبير على نجاح التلميذ أو فشله في حياته التعليمية .(حلمي احمد الوكيل ،محمد أمين المفتي ،2005،ص:137.136).

7-3- معايير اختيار محتوى المناهج الدراسية :

يجمل احمد حلمي الوكيل و محمد أمين المفتي معايير اختيار محتوى المناهج الدراسية في العناصر الآتية :

- أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف بحيث يكون ترجمة صادقة للأهداف باعتباره احد الوسائل اللازمة للوصول اليها .

- أن يكون المستوى صادقا و له دلالة ، و ذلك من خلال احتواءه على معارف حديثة و صحيحة من الناحية العلمية قادرة على إكساب التلميذ روح المادة و طريقة البحث فيها .

- أن يرتبط المحتوى بواقع التلميذ بحيث تتناسب المعارف التي يحتويها مع واقع التلميذ الثقافي و الاجتماعي و تساعده على فهم الظواهر المحيطة به وتعينه على المساهمة في حل المشكلات المختلفة متضمنة لمعلومات حول الواقع الاجتماعي العام للتلميذ.

- أن يراعي المحتوى ميول و حاجات التلميذ: إذ تعتبر الدافعية من أهم شروط التعلم كما أن اهتمام محتوى المنهاج بميول و حاجات التلميذ يجعله يقبل عليه بشكل افضل كما ينبغي ان يتلاءم المنهج مع مستوى التلاميذ و قدراتهم العقلية و الفكرية و الجسدية لمرحلة النمو التي يمرون بها . (حلمي احمد الوكيل ،محمد أمين المفتي ،ص:138).

7- 4- تنظيم محتوى المنهج الدراسي :

إن عملية اختيار محتوى المنهج و تجميع المادة المعرفية وكذا تحديد الغايات الكبرى له لا يعني بحال من الأحوال الوصول الى بناء محتوى نستطيع تدريسه و تمكن التلاميذ من تعلمه إذ يستلزم الأمر قبل ذلك ضرورة تناول هذه المحتوى بالتنظيم و الترتيب .

فالموضوعات الرئيسية و الأفكار المحورية التي يتضمنها الموضوع و المادة الخاصة بهذه الأفكار كلها تحتاج الى تنظيم حيث ينبغي أن تتدرج من المعلوم الى المجهول ومن المحسوس الى المجرد ومن المألوف الى الغير المألوف و من المباشر الى غير المباشر و من البسيط الى المركب و هكذا و كل ذلك بغرض تسهيل عملية تعلمها و استيعابها من طرف التلميذ وفي هذا المنحى دائما يستوجب خلاله عملية تنظيم المحتوى و أن تكون الأفكار المحورية المكونة له متتابعة و متناسقة بحيث تكون الفكرة الحالية ممهدة للفكرة اللاحقة لها دون وجود فجوات بين الدرس والدرس الذي يليه إذ من شأن ذلك أن يشتت تعلم التلميذ و يعوق عملية الربط لديه خاصة إذا أخذنا في الحسبان أن المعرفة كل مترابط من الحلقات المتتالية .

7-5- معايير المحتوى و الخبرات التعليمية :

عند تنظيم المستوى أو الخبرات التعليمية ينبغي مراعاة بعض المعايير حتى تضمن سلامة عملية التنظيم و يمكن إيجاز هذه المعايير في النقاط الآتية :

7-5-1- تحقيق تراكمية التعلم و استمراره :

ويعني ذلك تنظيم المحتوى و الخبرات التعليمية في تتابع معين حيث تتضمن كل مرحلة دراسة معارف أكثر تركيبا و تعقيدا من المعارف التي تتضمنها المرحلة السابقة لها ، كما ينبغي أن تتطلب تحليلا أدق و أكثر عمقا و اتساعا بتزايد الأفكار و فهمها و تطبيقها ، ومهارات أكثر ترتيبا و إحساسا أكثر بالقيم و الاتجاهات .

وعلى هذا الأساس يكون التعلم في مرحلة ما معتمد اعتمادا مباشرا على التعلم الذي حدث في المرحلة السابقة بل ينبغي أن يكون أساسا له ، خاصة إذا أخذنا في الحسبان أن الخلفية المعرفية و الفكرية للتلاميذ تعتبر من أهم المنطلقات التي تدفعهم إلى تعلم المراحل التالية كما يضمن استمرار تعلمهم لبقية المراحل .

ولعله من المفيد الإشارة في هذا المقام إلى أن تحقيق فعالية التعلم و تحقيق معنويته لدى المتعلم مرهون إلى حد كبير بضمان عملية استمرارية الخبرات و المعارف و استغلال السابق منها للتعلم اللاحق .

7-5-2- تحقيق مبدأ التكامل :

ذلك أن تقديم المعارف و الخبرات التعليمية متكاملة يؤدي إلى فاعلية أكثر في التعليم عن تقديمها منفصلة و لذلك ينبغي الربط بين الحقائق و المفاهيم و المبادئ و الخبرات التعليمية التي تنتمي إلى مجال ما بتلك التي تنتمي إلى المجالات الأخرى بحيث تقدم للتلميذ في صورة كل متكامل مع الأخذ في الحسبان هنا أن المعرفة كل يتكون من أجزاء تعمل في إطار من التكامل و التناسق .

7-5-3- وجود بؤرة يتمركز حولها المحتوى و الخبرات التعليمية:

إذ من شأن ذلك أن يحدد الأفكار الرئيسية التي يجب التركيز عليها كما يوضح أي من العلاقات التي يجب إبرازها بين تلك الأفكار و ما تحتويه من مادة خاصة بها كالحقائق و المفاهيم و المبادئ و غيرها ، الأمر الذي يدفع المعلم إلى إدراك المهم و الأهم كما يساعد التلاميذ على تكوين العلاقات سواء بين الأفكار الرئيسية أو بين ما تحتويه من مادة خاصة بكل فكرة رئيسية عنها .

7-5-4- يجب أن يتيح تنظيم المحتوى و الخبرات التعليمية استخدام أكثر من طريقة للتعلم: فمن المعلوم أن طرائق التعليم متنوعة كما ان التلاميذ لا يتعلمون دوما بنفس الطريقة إذ نجد أن بعضهم قد يتعلم بطريقة العمل في مجموعات و قد يتعلم بعضهم الآخر عن طريق المناقشة الجماعية كما قد يتعلم نوع ثالث عن طريق الملاحظة و التجريب وهكذا و على هذا الأساس ينبغي أن يحتوي تنظيم المحتوى و كذا الخبرات التعليمية على أكثر من طريقة تعليمية إذ يتيح ذلك زيادة احتمال حدوث التعليم و ترسيخه كما أن التنوع في طرق التعليم يكون كنتيجة منطقية مباشرة للتنوع في مواضيع المحتوى التعليمي فمن شأن خبرات تعليمية ما أن تتناسب مع طريقة ما في حين لا تتناسب مع طريقة أخرى .

(حلمي احمد الوكيل ،محمد أمين المفتي ،2005،ص ص142.143).

ثامنا- طرائق التدريس :

كان لجهود فلاسفة التربية و اسهاماتهم عبر العصور المتتالية الدور الكبير في تطوير طرائق التدريس و تنويعها ، فقد اعتبر سقراط أن التدريس فن و قد اعتمدت طريقته في الوصول إلى الحقيقة عن طريق السؤال و الجواب و اعتمادا على المعلم يجعله مولدا للأفكار و محورا للعملية التربوية ، وعلى الطرف الآخر أكد أفلاطون على الحاجات الخاصة بالطفل و التي ترتبط بمراحل نموه و أكد على ضرورة استغلالها و الانطلاق منها ، و بعد ذلك بقرون نادى جان جاك روسو رائد الاتجاه الطبيعي و الذي اكد على ضرورة

التركيز حول الطفل و فعله المحور الأساسي للعملية التعليمية من خلال استغلال قدراته والانطلاق منها و هو نفس المبدأ الذي نادى به مفكري العلوم الإنسانية خلال عصر النهضة و حتى القرن التاسع عشر كانت النظرة السائدة للطفل على انه راشد صغير وعليه كانت عمليات التدريس عبارة عن مزيج من الطريقة السقراطية و كذا التعلم بالاستظهار والحفظ .

وقد أثرت أفكار روسو على الفكر الأوروبي و ظهر ذلك جليا من خلال أعمال بستالوتزي و فروبل اللذين أكدا على ضرورة الانطلاق من الملموس نحو المجرد و من المعلوم إلى المجهول في التعليم وهو الأمر الذي أدى إلى تطبيق مبدأ التعلم عن طريق الحواس من خلال الانشطة و الممارسات العملية مع المواد التعليمية.

وبعد ذلك ظهر هربرت و الذي أكد من خلال تحليله لعملية التدريس على ان لها خمس خطوات اساسية هي التحضير (التمهيد) و تقديم المعلومات الجديدة و الربط و التعميم وأخيرا التطبيق .

وفي نهايات القرن 19 ،(1869) إفتتح جون ديوي مدرسته التجريبية في مدينة شيكاغو مطبقا من خلالها افكاره و اساليبه الجديدة للتعلم مستخدما التجريب ومعتمدا بدرجة كبيرة على جهد المتعلم و قد طور في هذا الاتجاه طريقة حل المشكلات كاستراتيجية تعليمية .

وقد كان لمختلف الجهود الفكرية السالفة الذكر أساس مهد لظهور طرائق تدريسية معينة فقد أدى مبدأ التمركز حول المتعلم و جعله محور لعملية التعليمية الى الاكتشاف والتعلم الذاتي كما ادت فكرة الانتقال من الملموس الى المجرد الى البدايات الأولى للطريقة الاستنباطية لتظهر فيما بعد طرق التعلم التعاوني او التعلم في مجموعات و التي هي نتاج لجهود المفكرين الذين رأوا بأن عملية التعليم هي عملية اجتماعية في المقام الأول .

8-1- تعريف طريقة التدريس :

جاء في معجم علوم التربية ما ملخصه أن إستراتيجية التدريس هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات و الوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة مرجوة و تتضمن أشكالا من التفاعل بين التلميذ و المدرس و موضوع المعرفة (حثروبي محمد الصالح،2012، ص: 97).

هي أسلوب للإحساس و التفكير و العمل و الشعور و الوجدان ، إنها ليست قاعدة ضيقة جافة بل تتميز بقدر من المرونة و يمكن ان نقول انها تعميم يتجسد في شكل فعل.(سهيلة محسن كاظم الفتلاوي ،2006 ،ص: 373).

و كتعريف إجرائي يمكن القول ان طريقة التدريس هي :

تلك الجهود المنظمة و المنسقة القائمة في اطار من التفاعل بين المعلم و المتعلم والمادة التعليمية و التي تهدف الى تعلم خبرات ما.

8-2-أنواع طرق التدريس :

لعل ما ينبغي الإشارة اليه في البداية هو ذلك التنوع و التباين في تطبيق و اختيار الطرائق التدريسية التي تتعدى العشرات مع أن الهدف الأسمى و العام لهذه الطرائق كلها هو الوصول الى مستوى افضل من تعليم الخبرات المتنوعة اضافة الى رفع الكفاءة والجدارة التعليمية لدى المتعلم اذ و رغم ذلك الا ان هناك تباين و اختلاف في تطبيق الطرق التي تؤدي الى تحقيق تلك الغايات و المرامي و سنحاول في هذا المقام ان نتناول بالعرض و التحليل لأهم طرق و استراتيجيات التعليم المتبعة مفضلين هنا تصنيف هذه الطرق الى ثلاث تصنيفات فهناك طرق تعتمد على جهد المعلم و هناك طرق تعتمد على جهد المتعلم (التلميذ) كما ان هناك طرق تعتمد على الجهد المشترك للمعلم و المتعلم على حد سواء.

8-2-1-الوضعية المشكل كإستراتيجية لتحقيق الكفاءات :

تعتبر القدرة على حل المشكلات من أهم الأهداف العامة التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها في حياته في كافة مجالاتها فهي ضرورة حتمية ينبغي للإنسان أن يتملكها بغية مواجهة المواقف الحياتية المختلفة .

وفي الميدان التعليمي تعتبر الوضعية المشكل إستراتيجية تعليمية تقوم على أساس وضع المتعلم أمام موقف إشكالي يستدعي منه استخدام قدراته المختلفة بغية حل هذا الإشكال .

وقد باتت النظم التربوية الحالية في جلها تعمل على خلف هذه الصفة في التلميذ ليكون في صميم و محور العملية التربوية التي يوضع فيها في وضعية المشكل0.(بوعلاق محمد ،2014،ص:94).

ولعل ما ينبغي الإشارة إليه أن الوضعية المشكل لا تمثل موقفا تعجيزيّا لدى التلميذ بل نجد أن هذه الإستراتيجية تهدف أولا و أخيرا الى خلق القدرة على حل المشكلات سواء في الحياة الدراسية أو الحياة العامة للتلميذ إضافة إلى ذلك فإن الحل ليس جاهزا بالنسبة للتلميذ من خلال هذه الوضعية لكنه بالمقابل ليس مستحيلا بل هو يتطلب خطوات إجرائية معينة إضافة إلى استغلال مجموعة قدراته و معارفه التي حصلها سابقا في سبيل الخروج بحل المشكل المطروح.

وبما أن الوضعية المشكل كإستراتيجية تعليمية تقوم أساسا على الجهد الذاتي للمتعلم إذ يمثل محورا أساسيا للعملية التربوية من خلال هذا المدخل التعليمي فإن هناك جملة من الخصائص التي تميز هذه الوضعية يوردها جان بيير اسطولفي في الآتي:

- تنظم الوضعية المشكلة حول مشكلة محددة المعالم على تلاميذ القسم تجاوزها بطريقة جماعية أو فردية.
- تدور الوضعية حول مشكلة واقعية مستوحاة من الواقع الذي يعيشه المتعلم و أن يكون فاهما لها حتى يتمكن من دراستها و الإحاطة بجوانبها المختلفة .

- تشمل الوضعية لغز المتعلم و يثير رغبته في حله حتى يبذل كل ما في وسعه من أجل فكه.
- حل المشكل لا يكون في متناول التلميذ منذ البداية الأمر الذي يدفع به إلى القيام بنشاط فردي أو جماعي في إطار ظروف تربوية من أجل بناء الحل .
- الوضعية المشكل وضعية عسيرة تدفع بالمتعلم الى تجنيد معارفه السابقة و المتنوعة وتمثلاته قصد صناعة الحل . (بوعلاق محمد ،2014،ص:96).
- هي وضعية تتماشى مع مستوى التلميذ حتى لا تصبح موضع تنفير.
- تسمح هذه الوضعية بتوقع النتيجة و بناء فرضيات و تصور يسبق البحث الفعلي عن الحل و يكون بمثابة خطة إجرائية عملية نحو الحل .

هذه أهم الخصائص التي تتسم بها هذه الإستراتيجية التعليمية إذ نجد أنها في الأساس الأول و الأخير عبارة عن موقف إشكالي يوضع فيه المتعلم يستخدم فيه كافة قدراته وخبراته المتنوعة بغرض إيجاد حل ملائم له.

و يتم التعلم من خلال هذه الوضعية عبر خطوات منظمة أهمها :

1 - عرض المشكلة من طرف الأستاذ.

2 - التحضير لحل المشكلة.

3 - دراسة المشكلة .

4 - تقييم ما تم التوصيل إليه.

8-2-2 - الوضعية الإدماجية كإستراتيجية لتحقيق الكفاءة :

تقوم الوضعية التعليمية على إدماج معارف المواد الدراسية المختلفة خلال الموقف التعليمي بمعنى أنها عملية جمع و إدماج محتويات تعليمية متقاربة أو مختلفة من أجل حل مشكلة أو دراسة موضوع أو تنمية قدرة .

تقوم هذه الوضعية على أساس تجنيد و تنظيم المعارف الموجودة لدى المتعلم قصد استعمالها من خلال التعامل مع الموقف و عليه لا يمكن أن تكون هناك وضعية إدماجية بدون توفر معارف نظرية وأدائية أولية متنوعة و مختلفة و لا يمكن وجودها أيضا بدون

توفر وضعية مركبة و معقدة تستدعي حل من المتعلم.(بوعلاق محمد ،2014،ص: 105).

وما ينبغي الإشارة إليه إن الإدماج عملية فردية داخلية يقوم بها التلاميذ كل على حدا فيمكن للمعلم أن يساعد المتعلم و يرشده لكن أن يحل محله في إدماج المعارف و التعليمات بغية إيجاد الحل فهذا غير ممكن في الأساس ، و قد نتساءل هنا ما الهدف من الإدماج ؟

إن المتعلم إذا كان غير قادر على عملية الإدماج فإنه لن يستطيع مواجهة وضعيات جديدة في حياته الدراسية و اليومية أو على الأقل لن يواجهها بالطريقة الملائمة.

و يتم الإدماج حسب روجرس بعد حدوث التعلمات المعرفية الأولية و الادائية و يمكن تبيان ذلك من خلال الواقع التعليمي فهناك أسابيع في كل ثلاثي خلال السنة الدراسية تكرس لتعليم المعارف و اختيار المعلم و هذه المعارف سيستعين بها التلميذ و يستثمرها لأجل حل وضعيات جديدة تؤكد حدوث الكفاءة ثم يأتي الأسبوعين الأخيرين من كل ثلاثي أسبوع للتمرين و الأسبوع الآخر للتدريب على الإدماج .

وخلال عملية التقويم التكويني تعرض على التلميذ وضعيات تتطلب حلولا معينة ليقوم المعلم من خلال ذلك بتقييم مدى تمكن التلميذ عن عملية إدماج معارفه النظرية و الادائية والكيانية و لعل الهدف الأساسي هنا هو تمكن التلميذ من القيام بعملية الإدماج هذه العملية الفردية و الخاصة بكل تلميذ على حدا كما أشرنا سالفا .

وقد يكون الإدماج خاصة بالمادة الدراسية الواحدة كإدماج القراءة و الكتابة و الصرف في اللغة العربية مثلا أو إدماج مواد دراسية مختلفة كالفيزياء و الرياضيات و العلوم مثلا.

وتمكن عليه الإدماج من تعبئة المكتسبات أو العناصر المرتبطة فيما بينها بنظام معين ذو دلالة قصد إعادة هيكلة تعلمات في قالب جديد و تكييفها مع متطلبات وصفية جديدة.

(بوعلاق محمد،2014،ص: 107) .

- **خصائص الوضعية الإدماجية :**

- تمتاز بكونها وضعية مركبة و معقدة يستدعي حلها تعبئة و استثمار الموارد المعرفية المتنوعة.
- تطرح هذه الوضعية مشكلة من مستوى التلميذ و يفترض أن يكون قادرا على حلها بناء على ما أوتي من موارد.
- تعد وضعية تقويمية وجيهة أي محددة تقوّم جانب معين .
- تستدعي إدماج معارف متنوعة.
- تتميز بكونها سلوكا و نشاطا يتبناه التلميذ .

ترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاءة.

8-2-3-الطريقة الاستقرائية:

يعتبر الاستقراء احد صور الاستدلال و عماد هذه الطريقة هو الانتقال من الجزء الى الكل اذ يحاول المعلم هنا الوصول الى التعميمات من خلال دراسة مجموعة كافية من الحالات الفردية ثم اكتشاف الخاصية التي تشترك فيها هذه الحالات ثم صياغتها في صورة التعميم و الذي قد يكون قاعدة او نظرية او قانون و كمثال على ذلك انطلاق المعلم في بعض الدروس العربية من الامثلة للوصول الى خلاصة او قاعدة مثلا و تقدم هذه الطريقة على عدة خطوات اهمها :

- يعرض المعلم مجموعة من الحالات الفردية التي تشترك فيها خاصية معينة .

- يوجه المعلم طلابه الى الخاصية التي تشترك فيها هذه الحالات الفردية.

- يستقرىء المعلم الخاصية المشتركة و يعرضها لطلابه.

- يقوم المعلم بصياغة عبارة عامة تمثل تجريدا لهذه الخاصية التي توصل إليها في الخطوات السابقة .

- يختبر المعلم صفة التعميم عن طريق التأكد من صدقه بالنسبة لحالات فردية مشابهة لتلك التي اشتق منها التعميم. (احمد المهدي عبد الحليم،2011،ص:197).

وقد كانت هذه الطريقة سائدة في الفترات الماضية (مرحلة العمل بالأهداف) إلا أن أهم المثالب التي وجهت إليها هو اعتمادها المباشر على المعلم في مقابل اغفال دور المتعلم إلا انه و رغم ذلك فقد حققت هذه الطريقة نتائج ايجابية في بناء الخبرات التعليمية .

8-2-4-الطريقة الاستنباطية :

إذا كان عماد الطريقة الاستدلالية هو الانتقال من الجزء إلى الكل فإن الطريقة الاستنباطية على العكس من ذلك تنطلق من الكليات نحو الجزئيات أو من القاعدة العامة إلى حالات و أمثلة فردية و الفكرة التي ينطلق منها الاستنباط هي ما يصدق على الكل يصدق أيضا على جزئياته.

وتستخدم هذه الطريقة إذا كان الهدف هو تعليم التعميمات سواء كانت قواعد و نظريات أو قوانين إضافة إلى التمكن من كيفية تطبيقها في مواقف مختلفة ، و يعتمد تطبيق هذه الطريقة على مجموعة من الخطوات الاساسية أهمها :

1- يعرض المعلم التعميم (قاعدة نظرية ، قانون) على طلابه ثم يقوم بشرحها و توضيح المصطلحات الواردة فيها .

2- يبرهن نظريا أو عمليا على صحة هذا التعميم.

3 - يقدم المعلم لتلاميذه عدة مواقف مبينا لهم كيفية تطبيق هذت التعميم على هذه المواقف.

4 - يختار المعلم مواقف أخرى غير نمطية و يطالب تلاميذه بتطبيق التعميم على هذه المواقف كنوع من التدريس لتنمية قدراتهم على التطبيق. (احمد المهدي عبد الحليم،2011،ص:.198.197).

8-2-5- طريقة المحاضرة :

تعتمد هذه الطريقة على المعلم إذ يقوم بتقديم المعلومات إلى تلاميذه عن طريق السمع و التلقي و يعتبر الغرض الرئيسي من استخدام هذه الطريقة تقديم كم كبير من المعلومات والمعارف بطريقة سمعية أو خطية مع انخفاض درجة التفاعل بين المعلم و المتعلم وتتناسب هذه الطريقة مع الأعداد الكبيرة للتلاميذ خاصة في الدول التي تعاني من نقص في المدارس أو التي تشهد اكتظاظا داخل الصفوف الدراسية كما تطبق هذه الطريقة كذلك في التعليم العالي أين يكون عدد الطلاب كبيرا.

وقد وجهت إلى هذه الطريقة بعض أوجه النقد في كونها تهمل نشاط المتعلم في التعليم مما يسبب له حالات الملل و شرود الذهن و الانصراف عن متابعة المعلم إلا أن وجود معلم كفء يمكن من تجنب ذلك من خلال الإعداد الجيد لها و تنظيم المعلومات و عرضها بطريقة متأنية إضافة إلى تقسيم الموضوع إلى عناصر مميزة و كتابة هذه العناصر على السبورة مع السماح ببعض المناقشات ولو كانت مختصرة عند الانتهاء من كل عنصر جدير بنجاح هذه الطريقة التدريسية.

8-2-6 - طريقة حل المشكلات :

تعتمد هذه الطريقة أساسا على وجود مشكلة ما و نعني بالمشكلة هنا موقف أو سؤال محير لم يمر على الطلاب من قبل و تقتضي حلول المشكلة ضرورة تكوين علاقات بين المعلومات المتاحة للتلميذ و خبراته السابقة إضافة إلى عمليات الاستنتاج و الاستدلال مع عدم إغفال وجود دافعية لدى الطلاب للقيام بحل للمشكلة الموجودة ، و لعله من الضروري الإشارة إلى أن هناك عدة معلومات ينبغي توفرها في المشكلة حتى تكون ذات معنى لعل من أهمها :

- أن يمثل الموقف أو (المشكل) المطروح تحد للطلاب وهو ما يوقظ لديهم روح النشاط و البحث والاندفاع نحو إيجاد الحل مع ضرورة تجنب طرح المشكل الذي يكون أعلى من

مستوى التلاميذ أو المشكل التعجيزي إذ من شأن ذلك أن يشعر التلميذ بالإحباط و اليأس وأن يصرفه عن التفكير في حل المشكلة.

- أن يكون للمشكلة عدة بدائل في الحلول حتى ننمي في الطلاب حب الإبداع .

- أن يقوم الأستاذ بتوجيه طلابه و إرشادهم عند الحاجة.

ويمكن استخدام طريقة حل المشكلات على أساس فردي إذا كانت الظروف كبيرة بين الطلاب كما يمكن استخدامها على أساس تجميعي من خمسة الى ثمانية طلاب إذا كانت الفروق الفردية قليلة بين الطلاب .

و تقوم طريقة حل المشكلات على عدة خطوات أهمها :

1- يوجه المعلم طلابه إلى تحديد أبعاد المشكلة و معرفة المعلومات المتاحة لهم .

2- تشجيع الطلاب على جمع المعلومات اللازمة و كذا استدعاء خبراتهم السابقة.

3- توجيه الطلاب نحو تكوين علاقات بين هذه المعلومات و خبراتهم السابقة.

4- مساعدة الطلاب على رسم خطة لحل المشكلة و كذا المساعدة في تنفيذها إذا اقتضت الضرورة ذلك.

6- تقيم الحل وبدائله من طرف الطلاب بمساعدة المعلم.(احمد المهدي عبد الحليم،2011،ص: 202).

8-2-7- طريقة المناقشة :

وهي من أهم الطرائق التدريسية و أكثرها أثرا و جدية و رسوخا للتعليم و تعتمد هذه الطريقة على التفاعل و الحوار و المحادثة التي تكون بين المعلم و تلاميذه و كذا بين التلاميذ أنفسهم تحت إشراف المعلم .

وتعتمد المناقشة على جهود كل من المعلم و الطلاب حيث تطرح الأسئلة من المعلم والتلاميذ على حد سواء ليجيب عنها تارة المعلم و تارة تلاميذه .

ومن مزايا طريقة المناقشة أنها تسمح للتلاميذ بالمشاركة في توليد المعرفة كما تتيح الحرية للحوار الفردي و الجماعي و كذا تبادل الرأي و وجهات النظر و كذا توفير تغذية راجعة للطلاب من خلال تعليق المعلم على إجاباتهم و آرائهم .

كما تعمل طريقة المناقشة على إشاعة جو من النشاط و التفاهم بين المعلم و طلابه وبين الطلاب أنفسهم كما تعّود التلاميذ على التفكير و ربط الأسباب بالنتائج و تكوين العلاقات و تنمية مهارات و الحوار و كذا تقبل رأي الأفراد بدون حساسية ، ولعله من المفيد الإشارة إلى أن هذه الطريقة تحتاج إلى يقظة من المعلم من حيث توجيهه لمسار المناقشة و الحوار و الحرص على بقاء إطار الحوار في ظل الحاجة العلمية له مع مراعاة وقت الحصة و كذا التوزيع العادل للأسئلة بين التلاميذ وإتاحة فرصة المشاركة للجميع مع ضرورة اشتراك عامة التلاميذ على اختلاف مستوياتهم في هذه المناقشة ، و تبدوا أهمية هذه الطريقة في عدة نقاط لعل من أهمها : رسوخ المعلومات التي يحصلها التلاميذ بالمناقشة و بقاءها لفترات طويلة و هو ما الأمر الذي جعل علماء الاجتماع و التربية يدعون إلى مثل هذه الطرائق التدريسية كالعلامة ابن خلدون مثلا.(احمد المهدي عبد الحليم،2011،ص:205).

8-2-8-التدريس التعاوني :

يعتبر هذا الأسلوب التعليمي من الأساليب الحديثة فقد بدأ الاهتمام به خلال فترة الثمانيات مع تزايد الاهتمام بمثل هذا الأسلوب نتيجة لتعقد المشكلات التي تواجهنا في العصر الراهن و تشعب أبعادها الأمر الذي يقتضي ضرورة تضافر جهود مجموعة من العقول لحل مثل هذه المشكلات إذ يكون من الصعب جدا إن لم يكون من المستحيل حلها من طرف شخص واحد ، وخلال استخدام هذه الطريقة يقسم الطلاب إلى مجموعات يتراوح عدد تلاميذها بين خمسة و ثمانية تتضافر جهودهم و تنسق بغرض حل مشكلة أو دراسة موضوع أو انجاز عمل ما .

وتبدوا أهمية هذه الطريقة و مزاياها في كونها تدرب التلاميذ على التفكير الجماعي والعمل التعاوني و هو ما يؤهلهم لحل المشكلات المتعددة الأبعاد التي يمكن أن تعترضهم حاضرا أو مستقبلا.

كما تسمح مثل هذه الطريقة التدريسية بإتاحة التفاعل التعليمي داخل المجموعة و السماح لكافة التلاميذ على اختلاف مستوياتهم بالمشاركة في توليد المعرفة إضافة إلى تكوين الاتجاهات و ترسيخ القيم و اكتساب مهارة صناعة القرار و تحمل المسؤولية .

للإشارة فقط يجب أن تستعمل هذه الطريقة في إطار التعاون و ليس التنافس و هو الأمر الذي يقتضي من المعلم أن يوزع الأعمال وان يحددها داخل المجموعات مع التركيز على ضرورة اشتراك كافة أفراد المجموعة في العمل ثم العمل على تقييم العمل و محاسبة على فرد على مجهوداته المقدمة مع التشجيع و الثناء على الأعمال المتميزة و توضيح نقاط القوة و الضعف في كافة الأعمال المقدمة .

تاسعا-الوسائل التعليمية :

تعتمد عملية التعليم في سبيل تحقيقها للأهداف المسطرة أو الكفايات المنشودة على مجموعة من الوسائل و الأدوات و الوسائط التعليمية التي تستعمل عملية التعليم و تجعلها

أقرب إلى الفهم و الاستيعاب وقد استعان الإنسان منذ القدم بمجوعة من الرموز والرسومات و الإشارات جاعلا منها أداة للتخاطب و الاتصال مع الآخرين و للتعبير عن واقعه الاجتماعي العام و عليه فقد وجدت الرسومات و الصور و الخرائط منذ الآلاف السنين والدليل ما تحمله قبور المصريين القدماء التي زينت جدرانها بمثل هذه النماذج المذكورة إضافة إلى ما تحمله النقوشات الصخرية الموجودة في جبال الهقار مثلا و المناطق الأثرية الأخرى في مختلف بقاع العالم.

وتعتبر الوسيلة التعليمية من العناصر الضرورية البالغة الأهمية في العملية التعليمية بل نجد أنها من أساسيات التعليم و ميسرات حصوله ، إذ تعتمد عملية الفهم في سبيل تحقيقها للأهداف المسطرة و كفاياتها المنشودة على مجموعة من الوسائل و الأدوات و الوسائط التي تسهل عملية التعلم و تجعلها أقرب إلى الفهم و الاستيعاب .

ويستطيع المعلم أن يتجنب ترديد الألفاظ وكتابتها دون إدراك لمعانيها من خلال الاستعانة بالوسائل التعليمية الحسية ذلك أن هذه الوسائل مشوقة بطبيعتها كما أن المادة التعليمية التي تقدم من خلالها تختلف اختلافا كبيرا عن طريقة اللفظية التقليدية كالإلقاء ، وتتميز الوسائل التعليمية بأنها تقدم للتلاميذ خبرات حية قوية التأثير الأمر الذي يسهم في بقاء اثر التعليم لمدة أطول وذلك من خلال مساهمتها في تقليل نسب النسيان لدى المتعلم باعتمادها عن الحواس وإشراك اكبر عدد ممكن منها .

9-1- تعريف الوسيلة التعليمية :

هي المواد والأجهزة والمواقف التعليمية التي يستخدمها المعلم في مجال الاتصال التعليمي بطريقة ونظام خاص لتوضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض أو شرح احد الموضوعات بغرض تحقيق التلميذ لأهداف سلوكية محددة. (حمزة الجبالي ،2006،ص:7).

هي كل ما يستعين به المعلم في تدريسه لجعل درسه أكثر إثارة و تشويقا لطلابه و لجعل الخبرة التربوية التي يمر بها هؤلاء الطلاب خبرة حية و هادفة و مباشرة في نفس الوقت . (عبد الحافظ سلامة،خليل المعايطة،1999،ص: 14).

نلاحظ من خلال هذا التعريف أن المعنى الحقيقي للوسيلة التربوية يتجاوز المفهوم البسيط الأولي لها و الذي يقتصر على الوسيلة البصرية فقط ، إضافة إلى ذلك فإن استخدام الوسيلة التعليمية يضفي عنصري الإثارة و التشويق في التعلم عند التلاميذ كما أن الخبرات المقدمة تكون مباشرة نتيجة اعتمادها على الحس.

ويعتقد البعض أن الوسائل التعليمية تتجسد في الأدوات و الأجهزة المستخدمة خلال عملية التعليم و التعلم و هذا قصور كبيرة فالوسائل التعليمية تتعدى ذلك لتشمل وسائط أخرى قد تكون سمعية كالقصة و النشاطات الأخرى كالرحالات و المجسمات...

وعليه و كتعريف إجرائي يمكن القول أن الوسائل التعليمية هي مجموع الأدوات والوسائل الحسية و غير الحسية التي يستخدمها المعلم لتسهيل عملية التعلم لدى التلميذ.

وتتميز الوسيلة التعليمية بأنها توفر على المعلم الوقت و الجهد إذ يمكن استخدام الخريطة مثلا في درس من دروس الجغرافيا لتحقيق الأهداف المسطرة لعدد كبير من التلاميذ في وقت وجيز.

9-2-أهمية الوسيلة التعليمية في عملية التعلم :

سبق و أن أشرنا إلى الوسائل التعليمة تعتبر من أهم العوامل المساعدة على حصول التعلم و تيسير تحصيله كما أن استخدامها بطريقة فعالة يساهم في تحقيق العوائد الكبرى للتعليم ، وقد اثبتت عديد البحوث العلمية المقدمة في هذا المجال تلك الأهمية الكبيرة والإمكانات التي يوفرها استخدام الوسائل التعليمية و يمكن تفصيل ذلك من خلال النقاط الآتية :

- تعمل الوسيلة التربوية على تسهيل عملية التعلم إذ أنها تحقق تعلما بأسرع وقت و أقل جهد و أحسن نتيجة و يظهر ذلك في أن استخدام الوسيلة الواحدة كالسبورة و الخريطة أو الشريط التعليمي أو القصة مثلا تحقق تعلما لصف دراسي كامل أو لمجموعة كبيرة من التلاميذ في وقت وجيز مقارنة بالتعلم دون استخدام هذه الوسائل .

- تضيف الوسيلة التعليمية عنصر التشويق و الإثارة لدى التلاميذ كما أنها تعمل على جلب انتباههم و تركيزهم الأمر الذي يعمل على تعزيز التعليم و تثبيت الخبرات و تحصيلها.

- توفر الوسائل التعليمية الكثير من الخبرات الحسية التي تعتبر أساسا في تكوين المدركات الصحيحة فيما يستمع إليه التلميذ من شرح لفظي و فيما يقرؤه من الكتب المدرسية و عليه فهي تقوم بدور أساسي مكمل لما يتعلمه التلميذ من المصادر الأخرى غير الحسية للتعلم .

- تقدم الوسائل التعليمية خبرات تعليمية حية و مباشرة مما يوفر فرصة تثبيتها و تحصيلها.

- تساعد الوسائل التعليمية على تنويع أساليب التعزيز التي تؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة و تأكيد التعلم .

- تساعد الوسائل التعليمية على تنويع أساليب التعليم لمواجهة الفروق الفردية بين التلاميذ المختلفين في قدراتهم ، فالقسم الدراسي يضم عددا من التلاميذ الذين يختلفون في درجات الفهم و في الذكاء و الاستعداد و استخدام الوسيلة يعمل على تذليل هذه الفوارق التي قد تعيق العملية التعليمية .

- أدى التقدم العلمي في السنوات الاخيرة إلى تزايد المعرفة في جميع فروعها و تبدو أهمية الوسائل التعليمية في هذا المقام في كونها تعالج مشكلة هذه الزيادة الهائلة في المعرفة الإنسانية أو ما يطلق عليها بالانفجار العلمي أو المعرفي ، إذن بإمكان الوسيلة هنا أن تختصر الكثير في هذا المقام .

- أدت ظاهرة ازدياد السكان إلى ازدحام قاعات التدريس و المحاضرات بالطلبة و هنا ظهرت الحاجة الماسة إلى الاستعانة بالوسائل الحديثة في التعليم كالإذاعة و التلفزيون وأجهزة العرض السمعية و البصرية و هو ما أدى إلى ابتداع الانظمة الجديدة التي تحقق أكبر قدر من التفاعل و التعلم باستخدام الاجهزة و الوسائل التعليمية .

- تساعد الوسائل التعليمية على جذب العالم الخارجي إلى غرفة الصف عن طريق الاشرطة العلمية و استخدامات الحاسوب و التعليم المبرمج و الدروس الالكترونية ، الأمر الذي يختصر المكان إذ بإمكان التلميذ أن يشاهد أماكن تبعد عنه مسافات بعيد جدا بواسطة هذه الوسائط .

- الوسائل التعليمة تجعل التعليم أكثر عمقا و ثباتا في أذهان التلاميذ كما تساعد على إطالة فترة تذكرهم لما يتعلمون بمعنى أن أثر التعليم يدوم فترة أطول .

-تساعد الوسائل التعليمية على إدراك الطالب للحقائق العلمية إدراكا سليما كما أنها تقضي على تخيله الخاطئ لهذه الحقائق .

- تؤدي الاستعانة بالوسائل التعليمية إلى تعديل و تشكيل السلوك و تكوين الاتجاهات الجديدة حيث تستخدم بعض الوسائل التعليمية كالملصقات أو بعض البرامج التلفزيونية أو الأشرطة و الدروس العلمية في محاولة تعديل بعض السلوكيات الخاطئة عند التلاميذ وكذا تبني سلوكيات ايجابية و بناءة و على هذا الأساس كثيرا ما اشتملت الملصقات التي نجدها على جدران الصفوف الدراسية على قواعد و آداب النظافة و الاستئذان و الاحترام و الاجتهاد مثلا . (حمزة الجبالي ،2006،ص:15.14.13).

9-3-أهداف الوسائل التعليمية :

يستهدف من خلال استخدام الوسائل التعليمية في عملية التعليم تحقيق عدة أهداف أهمها :

- إثراء التعليم : و يكون ذلك من خلال تعميق المفاهيم و المعلومات و اكتساب المهارات عند الطلاب .

- التشويق والإمتاع و تكوين الاتجاهات الايجابية نحو التعلم إذ تعمل الوسيلة التعليمية على جلب اهتمام الطالب و دفعه نحو التعليم .

- زيادة خبرة الطالب حيث تقوم الوسيلة التعليمية بتهيئة الطالب أحيانا للتعلم و الوصول به إلى درجة كبيرة من اتقان المعرفة و دمجها ضمن خبراته و الاستفادة منه .

- تنمية القدرة الإبداعية : ويتأتى ذلك من خلال تنمية قدرات الطالب على التأمل و دقة الملاحظة و حل المشكلات بطريقة علمية صحيحة .

- مواجهة الفروق الفردية بين الطلاب : إذ يؤدي التنويع في الوسائل التعليمية المستخدمة أثناء التعليم إلى ترتيب الافكار المطروحة في المادة التعليمية بما يناسب الطالب كما و يعدل سلوكه و يوجهه إلى اتجاهات إيجابية جديدة حول المادة. (حامد عبد الله طلافحة ،2013، ص: 181) .

9- 4- مصادر الوسائل التعليمية :

أشرنا فيما سبق إلى أن الوسائل التعليمية كثيرة و متنوعة و مصادرها متوفرة للمعلم وللتلميذ على حد سواء و سنحاول في هذا المقام أن نتطرق إلى أهم مصادر الوسائل التعليمية على النحو الآتي :

9-4-1- البيئة المحلية : و يقصد بها المحيط الطبيعي و الاجتماعي المحيط بالمعلم والتلميذ على حد سواء داخل حدود القطر الذي يعيشون فيه ، هذه البيئة التي تحوي عدة وسائل تعليمية يمكن استعمالها خلال عملية التعليم ويمكن أن نجد في إطارها :

9-4-1-1- البيت: إذ يعتبر المهد الأول للطفل ففيه يعيش ومن خلاله يبدأ رحلة الحياة ومع أن المنزل غني بما فيه من أدوات مختلفة و ما يصنع فيه من مأكولات و ما تتوفر فيه من وسائل اتصال كالتلفاز و الحاسوب و المذياع إضافة إلى توفر المكتبة المنزلية إذ من شأن هذه العناصر أن تسهم في تثقيف الطفل كما تساعده على اكتساب الخبرات و المعارف المختلفة .

9-4-1-2- الشارع والسوق : ففي الشارع يكتشف التلميذ حالات الجو خلال الفصول الأربع و يدرك معاني حرارة الجو و برودته و اكتشاف تساقط المطر و تشكل الغيوم و في الدكان يتعرف على أدوات الوزن و القياس و كذا ظهور الخضار و الفواكه في مواسم معينة واختفائها في مواسم أخرى .

9-4-1-3-المدرسة : تعتبر المدرسة مجتمعا مصغرا يعكس خصائص و مميزات المجتمع الأم وفي المدرسة يوجد المخبر و الملعب و الأدوات إضافة إلى الطاقم التربوي و الإداري الذي يتعلم من خلالها التلميذ نماذج السلوك السوي .

9-4-1-5-المدينة و القرية : إذ أن البيئة الحضرية التي يعيش فيها التلميذ سواء أكانت مدينة أو قرية و ما تحويه من مؤسسات و شوارع و عمارات و وسائل المواصلات هي كذلك وسائل تعليمية مفيدة للطالب فمن خلال هذه البيئة الحضرية يتعلم التلميذ العادات والتقاليد واليات السلوك و التفاعل الاجتماعي .

9-5-البيئة الخارجية : ويقصد بها كل ما يقع خارج حدود القطر الذي يعيش فيه التلميذ وتنقسم هذه الأخرى إلى قسمين :

9-5-1- الوطن العربي: إذ يضم هذا الأخير مجموعة من الدول التي تشترك في كثير من الخصائص و السمات المشتركة كاللغة و الدين و العادات و التقاليد و بطبيعة الحال فإن ما يتوفر من معلومات حول معالم هذا الوطن و طبيعة الحياة فيه و أنماط ووسائل العيش تعتبر أدوات تعليمية مساعدة للتلميذ على بناء الرصيد المعرفي .

9-5-2- العالم : و يتمثل في مجموع الدول الموجودة على سطح الأرض و بما تضمه من أجناس بشرية تختلف في اللغة و الدين و أنماط العيش و التفكير و تعتبر الأفلام و الأشرطة العلمية و الشرائح و المجلات و الإذاعات من أهم الوسائل التعليمية التي توفر معلومات للتلميذ في هذا المقام.(عبد الحافظ سلامة، خليل المعايطة،1999،ص:54.53).

9-6- أسس استخدام الوسائل التعليمية :

لكي تحقق الوسيلة التعليمية أهدافها ينبغي ضرورة استخدامها بالطريقة الأمثل ، و في الموقف التعليمي المناسب و بآليات محددة و مخططة و لكي تؤدي الوسيلة أهدافها ينبغي أن تتوفر الشروط الآتية :

- تحديد الأهداف المراد تحقيقها من خلال استخدام الوسيلة التعليمية هذه الأهداف التي تحدد مسبقا مما يضفي على الوسيلة فعاليتها و دورها المباشر في العملية التعليمية .

- أن تكون الوسيلة مناسبة للمرحلة العمرية للطلاب فينبغي أن لا تكون أكبر من مستوى استيعاب الطالب أو أقل فتصبح عديمة الجدوى ، و عليه ينبغي أن نتدرج في استخدام الوسائل التعليمية من البسيط إلى المعقد وفقا للمراحل العمرية للإنسان فمن الخطأ مثلا تعليم تلميذ السنة الأولى آليات الجمع و العد باستخدام الآلة الحاسبة.

- ارتباط الوسيلة بالمنهج بمعنى أن تكون الوسيلة مرتبطة بمكونات المنهج كالأهداف و المحتوى و طرق التدريس و التقويم .

- تهيئة الطلاب لاستخدام محتوى الرسالة التي تحملها الوسيلة .

- ضرورة مراقبة التلميذ و متابعته خلال استخدام الوسيلة مع القيام بعملية التقويم حتى يتصرف المعلم على إثر استخدام وسيلية التعليمية .

- يستحسن استخدام الوسيلة التعليمية الأقرب إلى التلميذ و ذلك باعتماد على الوسائل المتوفرة في بيئة التلميذ فهي أقرب إلى تحقيق الأهداف المنشودة و أيسر استيعابا مقارنة بالوسائل التعليمية الأخرى.

9-7-أهم الوسائل التعليمية:

يمكن إجمال أهم الوسائل التعليمية المستخدمة في المدرسة على النحو الآتي :

9-7-1- الوسائل الواقعية: و نقصد بها الوسائل التعليمية الواقعة في البيئة الاجتماعية للمتعلم أي الموجودة خارج حدود المدرسة و تتمثل هذه الوسائل فيما يلي :

- الرحلات العلمية و الترفيهية .
- الزيارات الميدانية كزيارة مصنع انتاجي للتعلم على ظروف انتاج مادة ما أو زيارة محطات الأرصاد الجوية للتعرف على أجهزة وطرق قياس الضغط و الحرارة و الرياح إضافة إلى زيارة المؤسسات أو الادارية كالبلديات أو المجالس الولائية أو الوطنية بغية اكتشاف وظائفها و ظروف عملها .
- المعارض وقد تشمل معارض الكتب أو معارض الأدوات التاريخية أو الأدوات التقليدية وكلها بغرض تزويد الطالب بخبرات معينة .
- التمثيل : و ذلك من خلال اسقاط واقع الحياة اليومية من خلال عروض مسرحية أو حتى من خلال التمثيل داخل الصف المدرسي كتمثيل أدوار الأسرة أو جانب من الحياة الاجتماعية أو قضية دينية أو سياسية .

9-7-2- الوسائل البصرية : ويقد بها الوسائل التعليمية المرئية و التي يتعامل معها التلميذ من خلال حاسة البصر و تشمل هنا السبورة و الخرائط التعليمية المختلفة إضافة إلى الكتب المدرسية و كذا المجلات زيادة على المجهر و كذا الزجاجيات المختلفة التي تتواجد في المخابر العلمية التابعة للمؤسسات التربوية كما تشمل الوسائل البصرية كذلك .

9-7-3-السبورة: إذ تعتبر من أهم الوسائل التعليمية و اقدمها في آن واحد لدرجة أنه لا يمكننا أن نتصور صفا دراسيا دون وجود سبورة و رغم ان هناك عدة أنواع من السبورات إلا ان لوح الطباشير كانت و لا تزال حتى يومنا هذا من أكثر الوسائل التعليمية استخداما في العالم رغم أن السبورة الجديدة التي يكتب عليها بالأقلام اللباد حلت محلها اليوم في كثير من المؤسسات التربوية نظرا لاعتماد على الأقلام الحبرية محل الطبشور الذي ينشر غبار يسبب في بعض الاحيان إزعاجا للمعلم و المتعلم على حد سواء، و باعتبار السبورة وسيلة ضرورية موجودة في كافة الصفوف الدراسية فإن ذلك يعود لعدة اسباب أهمها :

- سهولة استخدامها و كذا تنظيفها و صيانتها .
- شمولية الاستعمال إذ بالإمكان الاعتماد عليها في كافة المراد الدراسية و كذا جميع الفئات العمرية .
- قلة تكاليف صبغها و صيانتها.
- وسيلة جاهزة إذ لا تحتاج إلى إستعدادات خاصة مسبقا لاستخدامها.
- أداة للتعلم الجماعي إذ من خلالها يمارس التعليم لكافة التلاميذ و بطبيعة الحال حتى تؤدي السبورة و وظيفتها المثلى ينبغي توفر مجموعة من الشروط أهمها :

-اختيار المكان المناسب عند تثبيتها في غرفة الصف بحيث لا تسقط عليها أشعة الشمس فتحجب الرؤية عن التلاميذ إما من حيث الارتفاع فينبغي أن تكون مناسبة لأطوال التلاميذ و اعمارهم حتى يسهل رؤيتها و التفاعل مع المادة التي يقدمها .

- الحرص على أن تكون الكتابة و الرسومات واضحة و ذات حجم متناسب بحيث يستطيع جميع التلاميذ مشاهدتها و تمييزها دون صعوبة .

- ينبغي أن تكون الكتابة على السبورة بألوان واضحة و متناسقة و مريحة للنظر .

تنظيم مساحة السبورة حتى تكون الكتابة في جهة من السبورة و الرسومات المرافقة للكتابة في جهة اخرى .

- أن يكون الاستعمال العام للسبورة مرتبا و متناسقا .
- في حالة استعمال سبورات اللوح الخشبي ينبغي استخدام الطريقة الامثل للمحو و هي استخدام الممحاة بشكل جيد من الاعلى إلى الأسفل فقط حتى يتجمع الغبار النتائج عن الطبشور أسفل السبورة في المكان المخصص له ، كما ينبغي كذلك الحرص على استعمال الطبشور ذو النوع الجيد الذي لا يسبب إزعاجا للتلاميذ داخل الصف الدراسي.
- و نشير هنا أن الكثير من المؤسسات التربوية على اختلاف الأطوار التعليمية تعمل على تغيير السبورات الخشبية بالسبورات الحديدية التي تعتمد على الأقلام الحبرية لما لها من سهولة الاستعمال و محاسن مقارنة بالسبورات الخشبية .

9-7-4- الكتاب المدرسي :

يعتبر الكتاب المدرسي من اهم الوسائل التعليمية و أكثرها استعمالا و مرافقة للمتعلم منذ بداياته الأولى في الدراسة و التعليم و يعد الكتاب المدرسي من أهم الوسائل المترجمة للمنهج الدراسي زيادة على احتواءه للعناصر الأربعة المكونة للمنهج (الأهداف ، المحتوى ، الانشطة ، التقويم) فهو يمثل عنصرا أساسيا لا غنى عنه في أي برنامج تربوي ، فهو دليل أساسي لمحتوى البرنامج و لطرق التدريس و لعملية التقويم وهو موجه نحو أهداف التربية و يرسم الحدود العامة و المفاهيم و القيم التي يحتاج إليها الطلبة و المجتمع معا في أي مرحلة من مراحل تطوره .(سعدون محمود الساموك ،هدى علي جواد الشمري،2009، ص: 133.)

وعلى هذا الأساس يعتبر الكتاب المدرسي المرجع الأساسي للطالب يثري معارفه وخبراته و هو مصدر للمعرفة يزوده بالمعلومات الضرورية و بفضله ينال الطالب قدرا مميزا من ثقافة مجتمعه و امته و يزوده بألوان الثقافات الأخرى.(سعدون محمود الساموك ،هدى علي جواد الشمري،2009، ص: 134.)

ويعرّف الكتاب المدرسي بأنه نظام كلي يتناول عناصر المحتوى في المنهاج و يشتمل على عدة عناصر كالأهداف و المحتوى و الأنشطة و التقويم و يهدف إلى مساعدة المعلمين للمتعلمين في صف و مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف الموجودة كما حددها المنهاج .

(توفيق أحمد المرعي ومحمد محمود الحيلة،2000،ص:251).

9-7-4-1- خصائص الكتاب المدرسي :

يرى الدكتور توفيق و زملاؤه أن :

- أن عناصر الكتاب أربعة كالمنهاج تماما (الاهداف ، المحتوى ، الانشطة ، التقويم).
- الكتاب هو الترجمة و التطبيق الحقيقيين للمنهاج و يجب أن يغطى عنصر المحتوى فيه
- يؤلف الكتاب في ضوء جميع المبادئ التربوية و النفسية .
- يشتمل الكتاب على المعلومات المختارة من المعرفة المنظمة و غير المنظمة .
- يجب أن يسمح بإثرائه و تحديثه و تعديله لأن المعرفة هي خبرة أساسية يومية متجددة باستمرار.
- يجب ان يؤلف بعناية حيث تقسم كل وحدة من وحداته إلى عدد من الموضوعات ويشتمل الموضوع الواحد على عدد من أسئلة التقويم الذاتي و التدريبات و الأنشطة التي تحدد في الأهداف .
- يعكس الكتاب في الأخير فلسفة المجتمع .(سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري،2009،ص: 135.134).

وعلى هذا الأساس فالكتاب المدرسي بناء معرفي كلي يهدف الى بناء خبرات متنوعة بما يتماشى مع الاهداف العامة المحددة في المنهاج الدراسي بطريقة منظمة و مخططة و قد ازداد الاهتمام بهذا العنصر الفعال و الأساسي في العملية التعليمية في العصر الحديث و ظهر ذلك جليا من خلال العمل على تحسين الكتاب المدرسي شكلا و مضمونا إضافة إلى التطرق إلى أهم العوائق التي يحتويها و محاولة التغلب عليها و تداركها بغرض إخراج الكتاب بأبهى صورة و أحسن مضمون .

9-7-4-2- أهمية الكتاب المدرسي :

كما أشرنا سالفا يعتبر الكتاب المدرسي من اهم الوسائل التعليمية المرافقة للتلميذ منذ بدايات تعلمه الأولى الأمر الذي يجعله ذا أهمية بالغة كما تظهر أهميته كذلك من خلال :

- تكوين إنسان مؤهل متعدد الكفاءات.(وزارة التربية الوطنية،إصلاح نظام التقويم التربوي ،2005).

- يعتبر الكتاب المدرسي أهم مصادر تعلم الطالب و تمكينه من الاستزادة من التحصيل .
- الكتاب المدرسي سهل الاستعمال و قليل التكاليف مقارنة بالبدائل التكنولوجية الأخرى .
- يقدم الحد الأدنى على الأقل من محتوى المنهاج المطلوب.
- من السهل تطويره و تحديثه و التحكم بإخراجه و إثراءه بالرسوم و الصور و جعله ممتعا و مثيرا ومشوقا.(سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري،2009،ص: 136).

9-7-4-3-الشروط الواجب توافرها في الكتاب المدرسي :

حتى يؤدي الكتاب المدرسي وظيفيته الاساسية و حتى يتم تحقيق أهم الأهداف التي وجد لأجلها ينبغي توفر جملة من الشروط أهمها :

- أن تتفق مادته مع الأهداف التربوية بجميع مستوياتها.
- أن تكون مادته العلمية سليمة وحديثة.
- أن يفرد بعد كل موضوع جزءا للتمرينات والتدريبات والتطبيقات والنشاطات .
- أن تكون المادة وأسلوب عرضها تتناسب مع مرحلة نضج المتعلم .
- أن يحسن انتقاء مادة الكتاب بما هو أساسي وضروري .
- أن تكون مادة الكتاب متدرجة وتمثل حلقة وصل بين ما سبقها وما يتلوها .
- أن تكون مادة الكتاب منسجمة مع بيئة المتعلم .
- أن يكون الكتاب مشوقا وجذابا بمادته العلمية وطريقة عرضها.(رمزي احمد عبد الحي،2009،ص.ص: 66.65).

عاشرا - التقويم :

ترتبط عملية التقويم بتلك الأسئلة التي يطرحها الفرد و التي يستهدف من خلالها التأكد من نجاح عمله أو فشله فيه إضافة إلى التطرق إلى مكامن القوة و الضعف و ذلك بغرض اتخاذ الإجراءات الكفيلة بالحفاظ على أقصى درجات الفعالية و الجودة في العمل و قد جاء في حديث النبي صلى الله عليه و سلم عن عمر " حاسبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا وزنوا أعمالكم قبل ان توزن عليكم " كما روي عن عمر ابن الخطاب رضي الله عنه قوله : " من رأى منكم فيّ اعوجاجا فليقومه " فقام له أعرابي و قال " و الله لو رأينا فيك اعوجاجا لقومناه بحد سيوفنا ".(زكرياء إسماعيل أبو الضبعات،2007،ص: 309).

ما يمكن فهمه من خلال هذين الحديثين حث الإسلام أتباعه على ضرورة مراجعة الإنسان لأفعاله و أقواله و تقويمها و كل ذلك بغرض الحفاظ على الوتيرة الصحيحة للسلوك البشري و تحقيق خيري الدنيا و الآخرة للإنسان .

أما في المجال التربوي فنجد أن التقويم يرتبط بتلك العملية التي يقوم بها الأستاذ بغرض التعرف على أثر المجهود الذي يقدمه مع التلميذ و يكون ذلك من خلال قياس و ملاحظة الجانب المعرفي و الحسي و الانفعالي و العقلي لديه بمعنى التركيز على مختلف جوانب الشخصية الإنسانية .

و بطبيعة الحال فالمعلم الفعال هو الذي تختلج في ذهنه و بشكل دائم مجموعة الأسئلة التقويمية لمجهوده المبذول من جهة و لأثره على التلميذ من جهة اخرى و مثال ذلك :

- هل ما قمت به صحيح ؟ ما هي نقاط القوة و الضعف في عملي المقدم ؟
- ألا يمكن تطويره بطريقة أحسن ؟ هل حققت الهدف المرسوم مع غالبية التلاميذ ؟
- هل تغيرت مفاهيم التلاميذ و سلوكاتهم بعد عملية التعلم ؟

الفرق بين التقويم و التقييم و القياس :

القياس : هو مقارنة كمية معينة بمقياس مناسب بغرض تحديد قيمتها العددية المطابقة لها و التي يظهرها هذا المقياس و بمعنى آخر فالقياس يتعلق بأشياء رقمية عددية كقياس درجة الحرارة أو الطول أو الوزن أو درجة الذكاء و الاستعدادات الخاصة مع أن النتائج تكون

ثابتة في حالة قياس الماديات بينهما قد تتغير أثناء قياس المعنويات نتيجة تأثرها بعوامل معينة .

التقييم : هو معرفة قيمة الشيء المادية و المعنوية أي تقدير القيمة أو الكمية كتقييم صائغ الذهب لما بين يديه من حلي و جواهر ثم تثمينها بعد فحصها و كذلك المعلم يقيم ما قام به التلاميذ من عمل كما يقيم استجاباتهم كذلك .

التقويم : فيقصد به التعديل و التحسين و هو عملية شاملة تضم التقييم و العلاج ،و الجدول الآتي بين الفروق بين هذه المفاهيم

القياس	التقييم	التقويم
- ينصب على شيء واحد يراد معرفته . - يرتكز على الوسيلة و الأداة. - نتائجه ثابتة وتتعلق بالشيء المراد قياسه.	- يقصد به النظرة الكلية للشيء.	- شامل لجميع الجوانب. - يعتمد على الشمول و الاستمرارية و الاقتصاد. - يمكن من إجراء مقارنات.

10-1- تعريف التقويم :

هو العملية التي يتم فيها تحديد قيمة معينة بشيء محدد، أو لحدث معين ، والتقويم في التربية هو تقويم أحداث سلوكية. (بوعلاق محمد،2014،ص:115).

كما يمكن تعريفه كذلك بأنه مجموعة الاحكام التي يوزن بها أي جانب من جوانب التعلم و التعليم و تحديد نقاط القوة و الضعف منه وصولا إلى اقتراح الحلول التي تصحح المسار. (فوزي طه إبراهيم، رجب احمد الكلزة،2000،ص: 174).

ولعله من المفيد الإشارة إلى أنه من اكبر المشكلات و الاخطاء التي يمكن تسجيلها في مجال التقويم هو ارتباط هذه العملية بما يتحصل عليها التلميذ من علامات و معدلات فصلية خلال الاختبارات التي تجرى له ، وعليه ووفقا لهذا المنحنى يتوجه الأساتذة نحو ضرورة

تحقيق أكبر نسبة نجاح كما نجد ان المدارس تتباهى باحتلالها للمراتب الأولى في نسب النجاح كذلك ، و رغم اقرارنا بأن تحقيق أفضل نسب النجاح يعتبر من المؤشرات الإيجابية و من أهداف التعليم التي توليها المنظومات التربوية و التعليمية بالغ اهتمامها إلا أن الحقيقة تقول ان عملية التقويم في إطارها الصحيح لا يمكن حصرها في هذا المجال الضيق ذلك أنها تتعدى ذلك لتشمل الجوانب السلوكية و الانفعالية و النفسية و الاجتماعية للتلميذ .

وقد يرتكز التقويم البيداغوجي الممارس حاليا في نظامنا التربوي على العلامة (النقطة) مع أن هذه الأمر وكما أشرنا سالفا يغفل بعض الجوانب الأخرى التي يجب أن تشملها عملية التقويم بالنسبة للتلاميذ.

زيادة على ذلك يتميز التقويم الحالي بجملة من الخصائص أهمها :

- طغيان الوظيفة الرقابية لأعمال المتعلمين على حساب وظيفة تعديل مسار عملية التعليم و التعلم .

- اختزال عملية التقويم في مجرد إجراء قياس للمعارف المكتسبة بدل وضع نظام تقويم التعليمات بالنظر إلى أهداف واضحة و دقيقة و مرتبطة.

ونتيجة لهذا الإطار الضيق لعملية التقويم نجد أن التلاميذ يتوجهون مباشرة أيام الاختبارات و الامتحانات المقررة إلى بذل أقصى مجهوداتهم مع التركيز الكبير على عملية الحفظ و الاسترجاع رغبة في تحصيل أكبر العلامات و أفضل المعدلات لكن الإشكال المطروح هنا هو آنية المعلومات المخزنة في ذاكرة التلميذ إذ يمكن بعد مدة ما أن لا نجد أثرا لهذه المعلومات و المعارف لأنها مرتبطة بفترة الامتحانات فقط .

وعليه يمكن القول أن الاختبارات بمفهومها الشائع ليست هي المعيار للحكم على مدى تقدم التلميذ العلمي و التحصيلي كما أنها ليست القول الفصل في قياس نمو التلميذ الشامل ، إذ أنها لا تقيس حقيقة إلا جانبا من جوانب التفكير و هو الحفظ عن طريق تفريغ ما في ذهن التلميذ من بعض الحقائق و المفاهيم على ورقة الإجابة إذا كانت الاختبارات مقالية أو التعبير عنها باللفظ إذا كانت الاختبارات شفاهية " (زكرياء إسماعيل أبو الضبعات،2007، ص 301).

التقويم التربوي :

يعتبر التقويم من أهم العمليات التي يقوم بها الإنسان في حياته و ذلك بغرض التأكد من جودة العمل الذي قام به إضافة إلى التعرف على مكامن الضعف فيه لتعزيزها و تصويبها وهو عملية ضرورية لا يمكن الاستغناء عنها إذ لا يمكن الحكم على نجاح العمل أو فشله دون إجراء عملية تقويمية .

وفي التربية يمكن القول أن التقويم هو : تلك العملية التي تستهدف التعرف على نقاط القوة و الفشل في العملية التربوية .

وورد في منجد اللغة و الأعلام ، إن التقويم من قوَم الشيء أي عدَله و إزال اعوجاجه .

وعرّف كذلك بأنه عملية تربوية يقوم بها المربي دوريا بهدف البحث عن مواطن القوة لتعزيزها و مواطن الضعف لتداركها .(لكحل لخضر،2009،ص:186).

وكتعريف اجرائي يمكن القول بأن التقويم هو عملية شاملة تستهدف التعرف على مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية فهو يشمل كافة العناصر المكونة للمنهاج التربوي كالكفاءات و الوسائل وطرائق التدريس .

10-2- أهمية التقويم :

أشرنا سالفا إلى أنه لا يمكن الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية او فشلها دون إجراء عملية التقويم كما تبدو أهمية التقويم كذلك من خلال تحقيقه لما يلي :

- تشخيص العقبات و المشكلات وفق الوسائل ثم تقديم الحلول المناسبة و أوجه العلاج المتعددة .

- الربط بين المجال النظري و المجال العملي التطبيقي للعملية التعليمية .

- تحسين المنهج الدراسي .

- وقوف المتعلم على مركزه العلمي و مدى تقدمه التربوي و فاعليته في تحمل المسؤولية.

- وضع الأساس السليم لتنظيم مجموعات التلاميذ و معرفة مدى التقارب و التباعد بين مستوياتهم واستعداداتهم في جميع النواحي مما يسهل التعامل معهم تربويا و يهدي إلى أحكام التخطيط الدراسي لنموهم و كذلك وضع القواعد التي يبني عليها النقل من صف إلى صف.

- تمكين المعلم من التعرف على قيمة ما يستعمله من طرق التدريس و الكتب و الأدوات و معاملة التلاميذ

- تمكين المعلم من التعرف على أهم مشكلات تلاميذه مما يساعده على معالجتها و تقديم حلول لها في الوقت المناسب .

- الكشف عن مدى نجاح المنهاج الدراسي في تحقيق الأهداف و الكفاءات المسطرة سابقا .

- التقويم هو عملية يكشف من خلالها على مواطن الضعف في مكونات المنهاج الدراسي مما يساعد على تداركها و تصويبها .

وعليه تبدو من خلال هذه العناصر أهمية التقويم إذ هو عملية تستهدف في الأساس توضيح الرؤية للقائمين على شؤون التربية و التعليم بدءا بالمعلم و مسؤولي التربية و مخططوها وكذا كشف أهم العقبات التي تعترض السير السليم للعملية التعليم و أوجه الضعف في محتوى المنهاج أو الاستراتيجيات التدريسية أو فعالية الوسائل و كل ذلك بغرض اتخاذ الإجراءات العلاجية في الوقت المناسب و تداركها في الحال لأجل ضمان السير الفعال و الأنسب للعملية التعليمية .

10-3- وظائف التقويم :

يحدد د. محمد عثمان وظائف التقويم في النقاط الآتية :

- الحكم على قيمة الاهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة و التأكد من مراعاة الخصائص و طبيعة الفرد المتعلم و الفلسفة و حاجات المجتمع و طبيعة المادة الدراسية كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف و دقتها و ترتيبها حسب الأولوية .
- تحفيز الممارس للنشاط على نقد نفسه أثناء ممارسة النشاط .
- اكتشاف نواحي الضعف و القوة و تصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية و هذا ما يؤكد الوظيفة التشخيصية العلاجية معا للتقويم التربوي .
- مساعدة المعلم على معرفة تلاميذه فردا فردا و الوقوف على قدراتهم و مشكلاتهم و بهذا يتحقق مبدأ مراعاة الفروق الفردية .
- اعطاء التلاميذ قدرا من التعزيز و الإثابة بقصد زيادة الدافعية لديهم لمزيد من التعلم و الاكتشاف .
- مساعدة المعلمين على إدراك مدة فاعليتهم في التدريس و في مساعدة المتعلمين على تحقيق أهدافهم و هذا التقويم الذاتي من شأنه أن يدفع بالمعلم إلى تطوير أساليبه وتحسين طرقه و بالتالي رفع مستوى أدائه .
- تحفيز هيئة الاشراف لتطوير البرنامج أو النشاط لتحقيق أهدافه بصورة فعالة مع المساعدة في الحلول و ايجاد البدائل للصعوبات و العوائق و تعزيز مواطن القوة .
- وعليه يبدوا من خلال عرض هذه الوظائف أن التقويم عملية شاملة تستهدف مساعدة المعلم و المتعلم و كذا هيئة الإشراف على التعليم كما تساعد مخططي المناهج الدراسية على التعرف على أوجه الصواب و الخطأ فيما يقومون به كل حسب وظيفته ودوره .

10-4- خصائص التقويم الجيد :

ليس التقويم عملية آلية تستهدف الوقوف على ما تم تحقيقه فحسب بل هو عملية دقيقة ذات أهمية بالغة مبنية على مجموعة من الأسس العلمية الهادفة و بما أن التقويم كما أسلفنا سابقا يعنى بالوقوف على مكامن القوة و الضعف بغرض استدراك النقائص في الوقت المناسب فإن ذلك يتطلب ضرورة توفر مجموعة خصائص يمكن اجمالها في الآتي :

- ينبغي أن يبنى التقويم على أساس الأهداف التي وضعت للموضوع أو الوحدة الدراسية أو المشروع بمعنى ارتباط عملية التقويم بما هو مخطط سابقا و هو ما يجعل من التقويم ذا معنى ووظيفة .

- أن تراعي فيه مستويات التلاميذ و الفروق الفردية بينهم فكما هو معلوم فإن مستويات التلاميذ و قدراتهم المعرفية و العقلية و التحصيلية تختلف من تلميذ إلى أخر و هو ما يتطلب ضرورة تكييف عملية التقويم وفقا للمستوى الفردي لكل تلميذ فقد نجد أثناء عمليات تقويم التلاميذ عوائق تحصيلية أو معرفية لدى البعض في المقابل تجاوز البعض الآخر لهذه العوائق لكن في كلتا الحالتين ينبغي أن يراعى في التقويم مستوى كلا الطرفين.

- يجب أن يكون التقويم شاملا لجميع جوانب التلميذ من جهة و لجميع جوانب الخبرات التعليمية من جهة ثانية .

فمن الخطأ أن تقوم الجانب التحصيلي للتلميذ أو الاقتصار عند العملية التقويمية على المعارف و الخبرات المستهدفة فقط بل ينبغي أن نتوسع إلى تقويم الجانب السلوكي والوجداني و الأخلاقي للتلميذ و ذلك باعتبار أن المنهاج الدراسي يستهدف في أبعد مراميه تحقيق النمو المتكامل لجميع جوانب شخصية الفرد .

- الاستمرارية في التقويم :إذا لا ينبغي أن يكون التركيز على التقويم خلال فترات الاختبارات الكتابية أو الفروض في مقابل ضعف الاهتمام به خلال الفترات الاخرى بل ينبغي أن يكون مستمرا و متواصلا حتى يعطينا صورة واضحة و صادقة عن واقع التلميذ و في ضوء هذا الواقع نستطيع توجيهه و تحسين مستواه و تعديل سلوكه و ربما التنبؤ بمجال تخصصه في المستقبل و نعمل في ضوء هذا التنبؤ.(زكرياء إسماعيل أبو الضبعات ،2007،ص: 310).

- ينبغي أن يكون التقويم ديمقراطيا قائما على أساس احترام شخصية التلميذ من حيث خصائص نموه و اهتماماته و ميوله ، كما ينبغي إشراك التلميذ في عملية التقويم إذ من شأن ذلك أن يبعث فيه تقبل النتائج و كذا بعثه على العمل و الجد بغية تحسين مستواه و لضمان

أكبر قدر من الجدية و الفعالية في عملية التقويم ينبغي أن يشارك في عملية التقويم كل من لهم علاقة بالعملية التعليمية و التربوية للتلميذ كالمعلم و الادارة و الأسرة ، إذ من شأن ذلك ان يكشف عن الكثير من الجوانب الخفية المؤثرة في التلميذ .

- التقويم الفعال هو الذي يكشف عن المستويات المختلفة للتلاميذ لذلك لا ينبغي أن تكون الأسئلة الواردة فيه سهلة إلى الحد الذي يجيب عنها كافة التلاميذ ولا صعبة للحد الذي يعجز عن الإجابة عنها جل التلاميذ .

- ينبغي أن يكون التقويم علميا و يكون ذلك من خلال توفر عوامل الصدق و الثبات و الموضوعية و التنوع دافعا بالتلاميذ إلى استخدام الأسلوب العلمي لحل المشكلة المطروحة.

(زكرياء إسماعيل أبو الضبعات ،2007،ص: 309).

10-5- أنواع التقويم :

توجد هناك عدة تصنيفات لأنواع التقويم يمكن تفصيلها كالآتي :

10-5-1- التصنيف الأول : يقسم التقويم وفقا إلى هذا التصنيف إلى نوعين هما :

- التقويم التجميعي : وهو ذلك النمط التقويمي الذي يستخدم في نهاية العام الدراسي أو نهاية فصل أو مقرر أو برنامج ، و ذلك بأغراض النقل أو التخرج أو لتقويم تقدم و من أهم خصائص التقويم التجميعي أن الحكم فيه يصدر على المعلم و المتعلم و المنهج في ضوء فعالية التعلم بعد حدوث فعل التعلم أو التدريس وهو من خلال ذلك ينتج أكبر قدر من العلم في المتعلمين و المعلمين و بناة المناهج جميعا.

(فوزي طه إبراهيم ، رجب احمد الكلزة ،2000،ص: 174 ، 175).

وعليه يمكن القول أن هذا النمط التقويمي يكون بعد استكمال فعل التعلم أو التدريس خلال مرحلة ما و هو شامل إذ يمكننا من إصدار الأحكام على أغلب العناصر المكونة للعملية التعليمية كالتلميذ و المعلم و المنهاج .

- **التقويم التكويني :** وقد يطلق عليه " الآني " وهو الذي يتم أثناء العملية التعليمية أي خلال الدرس و في نهايته كذلك و هو يتضمن جمع البيانات بغرض التعديل في مسار العملية التعليمية و هو يستهدف البحث عن أفضل الطرق لتحسين عملية التعلم.(فوزي طه إبراهيم ، رجب احمد الكلزة ،2000،ص: 175).

و يرى " بلوم " أن التقويم التكويني مفيد للتدريس و لتعليم التلاميذ و عليه هو أكثر وظيفية في تحسين عملية التعليم الأمر الذي يجعل منه مدخلا لإصلاح التعليم .

10-5-2- التصنيف الثاني : يقسم التقويم إلى ثلاث أنواع هي

- التقويم المرحلي : وهو الذي يرتبط بمرحلة أو بمراحل معينة.
- التقويم المستمر : وهو الذي يلازم النشاط من البداية إلى النهاية .
- التقويم النهائي : وهو الذي يعطي انطباعا نهائيا عند نهاية النشاط .

10-5-3- التصنيف الثالث : سنتطرق هنا إلى أنواع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات كما أن مدخل المقاربة بالكفاءات هو المدخل المتبنى في نظامنا التعليمي الحالي وسنحاول في هذا المقام التطرق بالتفصيل إلى أنواع التقويم المتبعة وفقا لهذه المقاربة التعليمية .

وتصنف أنواع التقويم وفقا للمقاربة بالكفاءات إلى ثلاث انواع هي :

التقويم التشخيصي : هو ذلك التقويم الذي يتم في بداية الفعل التعليمي أي في مرحلة الانطلاق و قد يكون بداية السنة الدراسية أو الوحدة أو الدرس وهو يهدف في ذلك إلى وضع التلاميذ في صورة الموضوع المراد دراسته إضافة إلى التمهيد لانطلاق الدرس

زيادة على تشخيص أهم العوائق أو المشكلات الموجودة عند التلاميذ منذ البداية بقصد استدراكها وعلاجها في الوقت المناسب ، ويعرّف معجم علوم التربية التقويم التشخيصي بأنه: عملية مرتبطة بوضعيات انطلاق المناهج و الدروس و يقصد بها فحص معالم هذه الوضعية و تشخيصها بهدف الحصول إلى معلومات و بيانات تمكن من اتخاذ قرارات حول تعليم لاحق و موضوع هذا التقويم هو تقدير الخصائص الفردية للشخص التي يمكن أن يكون لها تأثير ايجابي أو سلبي على مساره التعليمي.(بوعلاق محمد،2014، ص 117).

و يهدف التقويم التشخيصي إلى تحقيق عدة اهداف أهمها :

- اخبار المدرس و التلاميذ بالتصورات و المكتسبات التي تصلح كنقطة انطلاق في الدرس.
- التعرف على المكونات الضرورية للتقويم التكويني .
- تشخيص أخطاء التلاميذ التي تحول دون بلوغ الهدف .
- تسوية مستويات التلاميذ.
- تعيين الهدف العائق.
- تمكين المدرس من معرفة المكتسبات القبلية للتلاميذ.(بوعلاق محمد،2014، ص 118.117.).

وعليه يبدوا أن هذا النوع من التقويم يهدف إلى اكتشاف مدى استعداد التلاميذ و التعرف على خبراتهم الأولية حول الموضوع المراد دراسته إضافة إلى وضعهم في صلب الموضوع و التعرف على أهم الصعوبات و العوائق و النقائص المسجلة قبل الشروع في التعليم المراد و يتم استخدام التقويم التشخيصي من خلال عدة أدوات أهمها :

- أسئلة شفوية قصيرة .
- الحوار الشفوي.
- تمرين قصير و سريع.
- عمل قبلي.

التقويم التكويني : وهو ذلك التقويم الذي يتم خلال السنة الدراسية أو أثناء الفعل التعليمي وهو يهدف إلى مساعدة التلميذ على التعلم و تنمية الكفاءات المستهدفة و يسمح هذا النمط من التقويم بتحقيق عدة اهداف أهمها :

- تشخيص المشكلة المطروحة أثناء التعلم إذ أن التلاميذ يحتكون بالمشكلة و يحاولون البحث عن الحلول و تقديم الفرضيات وإجراء المحاولات بغية التمكن من إيجاد حلول لها و هذا الأمر الذي يمكن المعلم من التعرف على أهم المشكلات التي تعترض التلاميذ.
- إدراك التلاميذ لمستوى نجاحاتهم و الوعي بحاجاتهم إلى التعلم عند بناء شبكات المعايير التي تسمح لهم بتصور المهمة الناجحة و اعداد أدوات التقويم الذاتي كما يكتشف التلاميذ هنا أن الأخطاء ما هي إلا وسائل للتعلم .
- من خلاله يقف المعلم على المكتسبات و النجاحات المحققة إضافة إلى قياس ما تبقي للتعلم و ذلك بغرض تحسين هذه النجاحات .

وعليه فالتقويم التكويني هو الذي يتم أثناء مرحلة سير الفعل التعليمي وهو يهدف إلى اكتشاف مدى النجاح في تحقيق ما هو مخطط له إضافة إلى التعرف على العوائق والمشكلات التي تعترض طريق المسار التعليمي خلال هذه المرحلة.(بوعلاق محمد ،2014 ،ص: 119).

التقويم التحصيلي :

وهو التقويم الذي يكون في نهاية الفعل التعليمي أو في نهاية السنة الدراسية أو طور تعليمي ما أو الدرس و يكون الغرض منه التعرف على مدى تحقيق أهداف التعلم إذ هو إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه البرنامج أو أجزاؤه النهائية أو مجموعة من مقاطع التعلم المنجزة خارج المدرسة و ذلك اعتمادا على معطيات منهجية تمكن من اتخاذ قرارات مناسبة بانتقال المتعلم إلى مستوى لاحق أو الاعتراف بكفاءته في مجال معين (شهادة) و يهدف هذا التقويم إلى :

- يصلح للمصادقة على حدوث تعلم ما.
- يصلح لاتخاذ قرارات تخص ترتيب المتعلمين و انتقائهم.

- يصلح للمصادقة على اكتساب المتعلم كفاءات معينة.
- يسمح بإصدار أحكام على درجة الانجاز عند الانتهاء من وحدة دراسية أو برنامج أو مرحلة تكوينية أو تعليمية .

ويشير محمد بوعلاق إلى أن التقويم التحصيلي لا يحدث إلا إذا افترضنا أن المتعلم قد بلغ مستوى مقبولا من التحكم في الكفاءة المنشودة ففي هذه المرحلة يتم اصدار حكم على جودة عمل المتعلم. (بوعلاق محمد ،2014 ص: .121.120).

وعليه فالتقويم التحصيلي هو الذي نتمكن من خلاله من التعرف على تمكن التلميذ من اكتساب الكفاءة المستهدفة من عدم تمكنه.

أنه نمط تقويمي يجيبنا على تساؤل كبير مفاده : هل اكتسب التلميذ الكفاءة المستهدفة ؟ وهو ما يجعل من الاجابة عليه مقدمة لتعزيز التعليم أو اتخاذ الاجراءات الكفيلة بإصلاح وعلاج النقائص التي تحول دون تحقق الكفاءة.

10-6- وسائل التقويم التربوي :

أشرنا سابقا إلى أن التقويم كأحد العناصر المكونة للمنهاج الدراسي يحتل أهمية بالغة باعتباره المحك الرئيسي الذي على أساسه نتعرف على مدى التمكن من نجاح العملية التعليمية بصفة عامة فهو الوسيلة أو الأداة التي من خلالها يتعرف المعلم و التلميذ على أوجه القصور لتداركها و كذا أوجه النجاح و القوة لتعزيزها كما أنه وسيلة للكشف عن أوجه القصور أو الضعف في المنهاج الدراسي مما يستدعي من القائمين عليه ضرورة التدارك و التصويب و بما أن التقويم يستهدف جوانب متعددة في التلميذ (تحصيله الدراسي ، سلوكه ، اتجاهاته ، نفسيته ...) فإن ذلك يجعل من وسائل التقويم عديدة و متنوعة بتنوع الجوانب المراد تقويمها و سنتطرق هنا إلى وسائل التقويم بالتفصيل وفقا لما يلي :

10-6-1- الملاحظة :

فالمعلم من خلال اتصاله المباشر والمستمر مع تلاميذه يستطيع التعرف على خصائص كل منهم من حيث أداءه التعليمي و سلوكه إضافة إلى نموه العقلي و الجسدي و النفسي و الاجتماعي زيادة على ذلك ومن خلال الاتصال المباشر يتمكن المعلم من التعرف على قدرات التلميذ المختلفة كقدراته على الانتباه و التفكير و التذكر و الادراك زيادة على قدراته الاجتماعية الأخرى كالتعاون و المشاركة الايجابية و القيادة و النظام و زيادة على اكتشاف سماته السلبية كالانطواء و العدوان و الكذب و الأنانية و غيرها .

والمعلم هنا و من خلال الملاحظة يكتشف نقاط القوة و الضعف لدى تلاميذه الأمر الذي يمكنه من مساعدة التلميذ على تجاوز نقاط الضعف التي تعيق مسارة التعليمي و مستواه الأدائي و التحصيلي على حد سواء .

ونشير إلى أنه يمكن للمعلم أو لمجلس المعلمين أن يدونوا أهم الملاحظات المسجلة حول كل تلميذ في سجل خاص به و ذلك بغرض استغلالها في تحسين المسار التعليمي للتلميذ .

10-6-2- الأعمال اليومية للتلميذ : إذ يكلف التلميذ في هذا المقام بعده أعمال فقد تكون واجبات منزلية في شكل تمارين متنوعة أو من خلال مواظبته على الحضور وكذا مساهمته الفعالة في الإجابة عن الأسئلة المطروحة من طرف المعلم و إثراء النقاش و الحوار إضافة إلى نشاطاته الايجابية كالتعاون و غيرها .

10-6-3- العروض و إنجاز المشاريع : إذ غالبا ما يكلف التلاميذ في شكل جماعات بإعداد عروض و أعمال في موضوع ما أو إنجاز مشروع معين و تعتبر هذه العملية وسيلة لتقويمهم و الوقوف على المجهود المبذول و المقدم من طرف كل تلميذ ثم الحكم على الجهود المبذولة بصفة فردية ثم بصفة جماعية أي في إطار مجموعة البحث ككل.

10-6-4- الاختبارات :

حتى نهاية النصف الأول من القرن التاسع عشر كانت الامتحانات المدرسية تعتمد اعتمادا أساسيا على الاختبارات الشفوية و في سنة 1845 طور هوراس مان حركة تطوير التعليم العام و أكد ضرورة استخدام الامتحانات التحريرية التي تتسم بالموضوعية و الاتساق بدلا من الاختبارات الشفوية في تقويم المتعلمين و في سنة 1864 أعد المربي الانجليزي جورج فيشر أول اختبار تحصيلي تحريري يتكون من عدة مقاييس متدرجة و أمثلة و مواصفات متنوعة يمكن باستخدامها تقييم جودة الخط والنحو و التعبير و الرياضيات و غيرها من المواد الدراسية.(صلاح الدين محمود علام ، 2000 ، ص: 303).

وفي الولايات المتحدة الامريكية ظهر اول اختبار تحصيلي على يد رايس (1895) و قد تكوّن هذه الاختبار من 50 كلمة كما اعد بجانب ذلك اختبارات تحصيلية في اكتساب اللغة الانجليزية، و في بداية القرن العشرين وضع ستون اختبار في الحساب سنة 1908 ثم تبعه ثرونودايك حيث أعد اختبار جودة الخط للأطفال سنة 1909 و مع بداية 1910 ظهرت عدة دراسات لتشير إلى عدم ثبات الوسائل التي اتبعت من قبل المدرسين في تصحيح الامتحانات المدرسية و كان من نتائج ذلك توجيه الجهود إلى البحث عن اجراءات أكثر موضوعية في إعداد الاختبارات و إعطاء الدرجات للطلاب.

وهكذا نلاحظ سيرورة الاختبارات و تطورها عبر المراحل الزمنية المختلفة إذ شهدت عدة تغيرات و تحولات حتى وصلت إلى حالتها التي توجد عليها في الوقت الراهن إذ و بتطور و تزايد الدراسات في الحقل التربوي أمكن ذلك من التحكم أكثر في وسائل تقويم

التلميذ و محاولة جعلها أكثر دقة و قياسا للمستوى التعليمي للتلميذ و من أهم أنواع الاختبارات نذكر :

10-6-4-1- الاختبارات التحصيلية :

تعد الاختبارات التحصيلية الأسلوب الشائع في مختلف المؤسسات التعليمية حيث يستخدمها الأساتذة لقياس قدرات الطلبة التحصيلية وكذا في ترتيب التلاميذ داخل القسم وتحديد الرسوب والنجاح والانتقال من سنة إلى أخرى وكذا من طور دراسي إلى آخر وفي هذا الصدد يرى محمد عطية الابراشي أن الامتحانات المدرسية هي تلك الامتحانات التي تقوم بها المدرسة لمعرفة مقدار ما استفاده المتعلمون من المواد التي درسوها لتدارك ما يبدو منهم من ضعف وتكون امتحانات شهرية أو كل ثلاثة أشهر أو أكثر وكذا امتحانات النقل في المدارس الابتدائية أو الثانوية وتكون شفوية كتابية وعملية. (محمد عطية الابراشي، 1993 ،ص: 361).

كما يعرف الاختبار التحصيلي كذلك بأنه إجراء منظم لتحديد وقياس ما تعلمه التلميذ في مختلف المراحل التعليمية المختلفة كما انه يمكن المعلم من أداء وقفة تقويمية موضوعية تساعده في بلورة القرارات التعليمية المناسبة.

وعلى هذا الأساس يكون التقويم جزءا متكاملا من العملية التعليمية بمعنى انه يساهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ في تقويم الانجاز. (سامي محمد ملحم ،2001،ص:433).

وهكذا يبدو من خلال ما تقدم أن الاختبارات التحصيلية أداة يتمكن بواسطتها الأستاذ من قياس مدى استيعاب التلاميذ وتحصيلهم الدراسي ليقرر على أساسها تصنيف التلاميذ في الدرجات المناسبة واتخاذ الإجراءات الملائمة.

10-6-4-2-أهمية الاختبارات التحصيلية :

تنبع أهمية الاختبارات التحصيلية في كونها تساعد على :

- توعية المتعلمين بمدى تقدمهم نحو الأهداف التعليمية وزيادة دافعتيهم للتعلم .

- التنبؤ بتحصيل المتعلمين ومعرفة فرص نجاحهم في مواد دراسية أخرى .

- اتخاذ قرار تربوي نحو تصنيف وتوجيه المتعلمين إلى نوع معين من التعليم أو تخصص معين من التخصصات.

- متابعة نمو المتعلمين والحكم على مدى تكامل وشمول هذا النمو.

- الحكم على فعالية التدريس وتطوير إستراتيجيته من خلال تحصيل المتعلمين لمنهج دراسي معين ومن نتائج التحصيل يمكن تطوير المنهج الدراسي وكذا وسائل المساعدة من كتب ووسائل وأجهزة المعلمين.

- استقاء المعلومات لدى المتعلمين لفترة أطول عن طريق الاختبارات من وقت لآخر.

- إعلام الآباء بمدى تقدم أبنائهم دراسيا وبالتالي كسب ثقة الجماهير في إدراك أهمية التعليم المدرسي. (محمد السيد علي ،2002،ص:406).

ويبدو من خلال ما سبق ذكره أن وظيفة الاختبارات التحصيلية اكبر من كونها أداة لتقويم التلاميذ كما أنها اكبر كذلك من كونها معيارا لانتقال التلاميذ من صف دراسي إلى آخر أو من مستوى تعليمي إلى آخر بل هي وسيلة ذات أبعاد كثيرة ترتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف العامة للعملية التربوية برمتها .

10-6-4-2-أنواع الاختبارات التحصيلية:

تشير الدراسات إلى أن هناك عدة أنواع من الاختبارات التحصيلية يمكن تفصيلها كالآتي :

10-6-4-2-1-الاختبارات الشفوية : إذ تعد من أقدم أنواع الاختبارات في العالم حيث استخدمت منذ أقدم الأزمان و هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة غير الكتابية يوجهها الأستاذ للتلميذ ويطالبه بالإجابة عليها وذلك لقياس مدى تعلمه واكتسابه في الموضوعات التي سبق وان تعلمها كما تمكن الاختبارات الشفوية من الحكم على مدى فهم التلاميذ

للحقائق ومدى قدرتهم على معالجة المواقف المتجسدة إضافة إلى تقويم المهارات الشفوية لدى التلميذ على التعبير وفي التعرف على سمات معينة تتعلق بشخصية التلميذ كالجرأة والشجاعة الأدبية أثناء تقديم وإعطاء الإجابات.

10-6-4-2-2- الاختبارات الكتابية (التحريرية)

وهي ذلك النوع من الاختبارات الذي يستخدم أساسا لقياس تحصيل التلاميذ في نهاية المستويات الدراسية أو في امتحانات النقل وكذا الشهادة العامة. (محمد عطية الابراشي ،1993 ص: 361) .

ويعتمد هذا النوع من الاختبارات على تقديم أسئلة للتلاميذ تكون الإجابة عنها بطريقة كتابية ومن خلال هذا النوع من الاختبارات يتمكن الأستاذ من تقويم وقياس مستوى التلميذ ومستوى المعارف والمعلومات التي يتلقاها داخل الفصل الدراسي كما أنها تكشف عن جوانب الفهم والاستدعاء والتذكر.

10-6-4-3- الاختبارات الموضوعية : و هي اختبارات تحريرية يمكن تصحيحها و تصبح نتائجها عادلة فالاختبار هنا يقيس معرفة التلميذ و فهمه بواسطة عدد من الأسئلة القصيرة التي تغطي جانبا كبيرا من المنهج و إجابات قصيرة صحيحة محددة. (فوزي طه إبراهيم ، رجب احمد الكلزة،2000،ص ص، 174 . 175)

و نشير هنا على أن العالم دوز هو الذي أطلق عليها صفة الموضوعية لأنها تخرج عن رأي المصحح و لا تتدخل ذاتيته فيها كما أنها تتناسب مع جميع التلاميذ من ناحية الفروق الفردية و تحقق جميع الأهداف التي وضعت من أجلها.(نبيل عبد الهادي، 1999،ص:53).

وعليه يظهر من خلال ما سبق أن الاختبارات الموضوعية تستعبد قدر الإمكان ذاتية المصحح و كذا تأويله للإجابات المقدمة إضافة إلى امكانية تطبيقها على مختلف التلاميذ رغم الفروق الفردية بينهم، و تنقسم الاختبارات الموضوعية بدورها إلى عدة أنواع اهمها :

10-6-4-3-1- اختبار الصواب و الخطأ : و هو عبارة عن مجموعة من العبارات القصيرة تتضمن حقائق معينة يطلب فيها من التلميذ أن يضع علامة صحيح أمام الإجابة الصحيحة و علامة خاطئ أمام الإجابة الخاطئة .

10-6-4-3-2- الاختبار المتعدد الاختيار: وهو الاختبار الذي تكون فيه للتلميذ عدة بدائل للإجابة إذ يكون عددها ثلاثة أو أربعة وتشير الدراسات إلى أن أفضل هذه الأسئلة هي التي تحتوي على أربعة بدائل ويجب أن تمتاز بالدقة والوضوح.(نبيل عبد الهادي، 1999.ص:58).

ونشير إلى أن الإجابة على هذا النوع من الأسئلة تكون بوضع علامة أمام الجواب الصحيح ، مع أن طريقة اختيار الإجابة الصحيحة يمكن أن تكون باختيار الإجابات الصحيحة من بين الإجابات الخاطئة وهذا ما يعرف باسم البحث عن الصواب .

أو تكون الإجابة باختيار الإجابة الأكثر أهمية وقوة من بين إجابات كلها صحيحة ولكنها متفاوتة من حيث أهميتها وقوتها وفقا لمعيار موضوعي ثم الاتفاق عليه أثناء الدراسة مع التلاميذ ويعرف هذا النوع باسم البحث عن الأهمية. (احمد علي مدكور، 1987،ص:432).

و نشير إلى أن الإجابة على هذا النوع من الأسئلة تكون بوضع علامة أمام الجواب الصحيح مع أن طريقة اختيار الإجابة الصحيحة يمكن أن تكون باختبار الإجابات الصحيحة من بين الاجابات الخاطئة و هذا ما يعرف باسم البحث عن الصواب أو تكون الإجابة باختيار الإجابة الأكثر أهمية وقوة بين اجابات كلها صحيحة و لكنها متفاوتة من حيث أهميتها و قوتها وفقا لمعيار موضوعي ثم الاتفاق عليه أثناء الدراسة مع التلاميذ و يعرف هذا النوع باسم البحث عن الأهمية .

10-6-4-4- اختبار التكميل :إذ تصاغ الأسئلة في صورة عبارات قد حذفت منها كلمات وعدة نقط و يطلب من التلميذ أن يكمل الفراغ بالكلمة المناسبة و الصحيحة و من اهم

مميزات هذا الاختبار انه يغطي قدرا كبيرا من المحتوى كما أنه يعكس قدرات كثيرة و متنوعة نسبيا مثل القدرة على التذكر و الفهم و التطبيق و الاستنتاج و إدراك العلاقات .

10-6-4-5- اختبار النسبة : وفيه يعطى للتلميذ قائمتين ويطلب إليه نسبة وربط ما في القائمة الأولى بما يناسبه في القائمة الثانية ومثال ذلك مثلا : انسب كل قول من الأقوال الموجودة في القائمة الثانية إلى عالم من العلماء المذكورين في القائمة الأولى ومثال ذلك :

بافلوف	التعلم هو الربط
كولر	التبصر أساس في التعلم
ثروندايك	الكلام هو النظام الاستشاري الثاني

(نور الدين جبالي ،1995ص:223).

10-6-4-6- الاختبارات الشفهية :

وهي ذلك النمط من الاختبارات أن الذي يكون فيه طرح الأسئلة مباشرا وتقديم الإجابة مباشرا كذلك من طرف التلميذ الممتحن و يكون هذا النوع من الاختبارات لائقا في حالة الصفوف الدراسية قليلة العدد كما لا ينبغي توفر الوقت الكافي له ومن أهم ايجابيات الاختبارات الشفهية أنها تصحح إجابات التلاميذ في وقتها كما انها تساعد المعلم في الحكم على مدى فهم التلميذ للحقائق و على قدرته في استخلاص النتائج زيادة على ذلك يعمل هذا النوع من الاختبارات في دفع التلاميذ و استشارتهم نحو التعلم .

إلا أن ما يؤاخذ هذا النوع من الاختبارات هو :

- أن الإجابة عليها تعتمد عادة على الحفظ الكبير للمعلومات .
- يتسم الاختبار الشفوي بعدم السماح بالمناقشة .
- لا تتناسب مع التلميذ الذي يجد صعوبة في الحفظ .
- تتطلب من المدرس ان يقدر إجابة التلميذ تقديرا مباشرا .

10-6-4-7:الاختبارات الأدائية (العملية)

وهي ذلك النوع من الاختبارات الذي يرمي إلى قياس أداء التلميذ وما فيه من فعل وإنتاج كما تعرف بأنها ذلك النوع من الاختبارات الذي يعنى بمتطلبات المهارة.

(نادر فهمي الزيود :هشام عامر عليان،1998،ص:205).

وتستخدم الاختبارات الأدائية في عدة مجالات من أبرزها :

- العلوم الطبيعية كالفيزياء والكيمياء وعلوم الإحياء حيث تستخدم التجارب .

- برامج التعليم المهني مثل تعلم الكمبيوتر وتصحيح البرامج والطباعة.

- تعلم اللغات واستخدام مختبرات اللغات في تدريب المتعلمين على اللفظ والنطق الصحيح (نبيل عبد الهادي ،1999، ص: 75). .

وتبدو فعالية الاختبارات الأدائية في كونها تمكن التلميذ من التعرف على مهارات الأداء الفعلي في المواقف التي يتعرض لها مع العلم أن اختبارات الأداء تنقسم إلى عدة أنواع من أهمها :

10-6-4-7-1- اختبار المطابقة : إذ يتضمن عدة أنواع من المواقف الاختيارية التي تقدم مختلف الدرجات من الواقعية فأحيانا ما يسال المعلم عن تعريف آلة أو قطعة من جهاز ثم يشير إلى وظائفها وفوائدها أو الاستماع إلى صوت آلة معطلة ومن الصوت يجد المتعلم سبب العطل ويقترح الخطوات المناسبة لإصلاحه.

10-6-4-7-2-اختبار الأداء المقلد : ويتطلب هذا الاختبار التأكيد على خطوات معينة فيتوقع من المتعلم أداء وتقليد نفس الحركات .

10-6-4-7-3-اختبار عينة العمل : إذ يعتبر هذا الأخير تجسيدا لأعلى درجات الواقعية فهو يتطلب من المتعلم أداء واجبات واقعية ممثلة للأداء الكلي الذي يخضع للقياس وتتضمن عينة الواجبات معظم عناصر الأداء الكلي وتؤدى تحت ضبط ومراقبة. (محمد رضا البغدادي ،1998،ص ص:202.198).

خلاصة :

يعتبر المناهج الدراسية من أهم العناصر الأساسية المكونة للمنظومة التربوية بل نجد أن المنظومة برمتها تسعى الى تجسيد و تنفيذ محتويات المنهاج الدراسي وتمكين المتعلمين من استيعاب وتحصيل مختلف الخبرات والمعارف التي يتضمنها .

كما نجد أن المجتمع يسعى من خلال المناهج الدراسية الى تجسيد أهم الأهداف التربوية والعامة التي يأمل تحقيقها .

ويتكون المنهاج الدراسي من أربع مكونات أساسية تعمل في إطار من التفاعل والتكامل لتحقيق غاياته الكبرى وهي الأهداف أو الكفاءات وكذا المحتوى المعرفي المقرر فيه إضافة الى الوسائل التعليمية والطرائق التدريسية وأخيرا التقويم .

وقد أحدثت عملية تبني المقاربة بالكفاءات كمقاربة تعليمية تغييرا على أهم العناصر المكونة للمنهاج الدراسي فقد استحدثت هذه البيداغوجيا استراتيجيات تدريسية جديدة إضافة الى استبدال الأهداف التربوية بالكفاءات التعليمية مع ان عملية التقييم كذلك قد تغيرت في شكلها ولعل ذلك ضرورة اقتضتها الخصائص والسمات الأساسية لهذه الفلسفة التربوية.

مقدمة :

تتميز المجتمعات الحديثة بأنها مجتمعات التطور السريع والتغير المستمر استجابة للمتغيرات الاجتماعية و الاقتصادية و التكنولوجية التي أفرزتها الحياة المعاصرة.

ورغم التقدم العلمي و التكنولوجي الذي بلغته البشرية في الآونة الأخيرة و ما تبعه من انتشار لوسائل العيش الكريم وكذا توفر للراحة والرفاهية على المستويين الفردي والاجتماعي إضافة إلى سهولة الاتصال و التواصل بين المجتمعات البشرية الأمر الذي أدى إلى الرفع من درجة التلاقح الفكري والثقافي من خلال الاطلاع على ثقافات الآخرين وخبراتهم و نماذج عيشهم و سلوكهم و تفكيرهم.

إلا أن الواقع الحالي يشهد أنه و برغم تلك العوامل الاجتماعية السالفة الذكر شهد كذلك انتشارا واسعا لبعض المظاهر السلوكية و الفكرية السلبية قد طغت على مسرح الحياة الاجتماعية المعاصرة واسمة إياها بنمط من السلوكات الخاطئة والخطيرة التي أصبحت تهدد سلامة النسيج الاجتماعي في المجتمعات المعاصرة متقدمة كانت أو نامية أو متخلفة.

فقد أصبحت المجتمعات الحالية مسرحا لنماذج من العنف و القتل و الاغتصاب إضافة إلى الانتشار الواسع لاستهلاك المخدرات و الكحول في مظهر يعكس تلك الصورة القاتمة التي أصبحت الحياة الحالية عنوانا لها.

ورغم أن مظاهر الظلم و الاعتداء قديمة قديم الحياة على كوكب الأرض بدءا بأول جريمة لسفك الدماء عند قتل قابيل لأخيه هابيل و رغم أن صورة الغزو و القتل و السبي كانت موجودة في زمن الجاهلية و رغم سيادة منطق الغاب عند الكثير من المجتمعات البشرية الغابرة إذ كانت الغلبة و البقاء للأقوى وفقا لقوانين داروين.

إذ و رغم إقرارنا بمثل هكذا سلوكات إلا أن تعدد و تنوع المشكلات و الجرائم الحالية و كذا تطورها كما ونوعا أصبح ناقوس خطر و مصدر قلق لمختلف الفاعلين الاجتماعيين من رجالات الفكر و السياسة و الاجتماع و هو الأمر الذي فرض على الجميع ضرورة تكاثف الجهود و تنسيقها بغية التصدي لهذه الظواهر مع العمل على

استغلال المؤسسات الاجتماعية كمؤسسات التربية و الإعلام لنشر ثقافة السلم و التعاون و التكافل بين أبناء المجتمعات البشرية.

ونظرا لكون التربية من أهم العمليات الإنسانية و أخطرها في أن واحد إذ هي الوسيلة التي على أساسها يتم تشكيل الكائن البشري و توجيه سلوكاته و تهذيبها في إطار قيم المجتمع و مثله و عاداته و تقاليده.

وفي هذا المنحى أولت المجتمعات الإنسانية أهمية كبرى للمدرسة باعتبارها المؤسسة الاجتماعية الأولى التي تمارس تربية منظمة على أساس من القصد و التخطيط المسبق والقائمة على أهداف مسطرة في إطار السياسة العامة للمجتمع تلك السياسة التي ينبغي أن تتفق في كثير من توجهاتها مع الوضع العالمي و ما يشهده من آليات تغيّر و تقدم سريعين.

ورغم تلك الأهمية الكبيرة التي أولتها المجتمعات البشرية للمدرسة و كذا الوظائف المتعددة التي تحملتها هذه المؤسسة في سبيل إعداد الأشخاص و تكوينهم إذ و رغم كل هذا إلا أن الواقع الحالي يشهد أن المدرسة لم تسلم من تأثيرات المجتمع و نماذجه السلوكية السلبية إذ أصبحت هذه الأخيرة مسرحا لوقائع العنف بشقيه المادي و المعنوي إضافة إلى استهلاك المخدرات وكذا انتشار بعض نماذج و صور التحرش بنوعيه اللفظي و الجنسي.

ولنا أن نتساءل في ظل هذه الظروف عن الدور الحقيقي للمدرسة و كذا عن درجة تأثيرها إضافة إلى كثير من الأسئلة المحيّرة التي باتت تؤرق المختصين في التربية والاجتماع على حد سواء.

فالمتفحص و المحلل للواقع المدرسي الحالي يقف مذهولا أمام ذلك التناقض بين أهداف المدرسة و غاياتها و بين واقعها الذي يحمل الكثير من الصور المتناقضة لتلك الأهداف و الغايات و ما نماذج و سلوكيات العنف المدرسي إلا خير دليل على ذلك.

فقد تعددت صور العنف في المدرسة و تنوعت في مظهر يعكس خطورة الظاهرة وعالميتها فقد أطلعتنا وسائل الإعلام سنة 2007 على جريمة قتل راح ضحيتها عدد من تلاميذ مدرسة فرجينيا الأمريكية على يد زميل لهم, كما تناولت مختلف تلك الوسائل صور لما خلفته الظاهرة من آثار وخيمة على مكونات المجتمع المدرسي هذا دون إغفال انتشار

عبارات السب والشتم والتهديد بين أعضاء الجماعة التربوية من تلاميذ وأساتذة وإداريين الأمر الذي جعل الجميع يدفع ثمن انتشار هذه الظاهرة المرضية داخل المجتمع المدرسي .

أولا - نبذة تاريخية عن العنف :

إن المتتبع لتاريخ العنف يجد أنه ظاهرة قديمة قدم الحياة الإنسانية و قد ظهر أول عنف في تاريخ البشرية حين أقدم قابيل على قتل أخيه هابيل نتيجة حسد احدهما للآخر وقد جسد القرآن الكريم تلك القصة في قوله تعالى" واتل عليهم نبأ ابني أدم بالحق إذ قربا قربانا فتقبل من أحدهما و لم يتقبّل من الأخر قال لأقتلنك قال إنما يتقبل الله من المتّقين, لئن بسطت إلى يدك لتقتلني ما أنا بباسط يدي إليك لأقتلك إني أخاف الله رب العالمين, إني أريد أن تبوأ بإثمي و إثمك فتكون من أصحاب النار و ذلك جزاء الظالمين, فطوّعت له نفسه قتل أخيه فقتله فأصبح من الخاسرين" (سورة المائدة, الآية:27- 30).

كما عرفت المجتمعات الإنسانية القديمة كذلك صورا عديدة و متنوعة للعنف تجسّدت في مظاهر الاعتداء على الآخرين وسلبت ممتلكاتهم كما تجسدت كذلك في الحروب التي كانت تقوم بين القبائل و العشائر لأتفه الأسباب كحرب داحس و الغبراء و حرب البسوس عند العرب إضافة على غزو القبائل لبعضها و اختطاف النساء و سبيهم وكذا انتشار مظاهر الاغتصاب و الظلم.

كما كشف التاريخ عن كثير من مظاهر السلوك العنفي التي كانت الحياة الاجتماعية الغابرة مسرحا لهما و لعل في الحروب المتعددة خير دليل على ذلك لما خلفته من الأعداد الهائلة للقتلى و المعطوبين و المعوقين و المشوهين...

وقد شاع العنف في داخل المجتمعات القديمة لعدة اعتبارات كالصراع حول النفوذ والأماكن الخصبة أو لتأمين العيش و القوت لصعوبة الحياة خلال تلك الفترة إضافة إلى المنظومة الفكرية الخاطئة كالحفاظ على الزعامة و حفظ الهيبة و المكانة أو لرد الاعتبار للفرد و القبيلة نتيجة خطأ ما.

وبالانتقال إلى المجتمعات المعاصرة إذ و رغم تقدم الفكر البشري و تطوره و نمو المعارف و العلوم و زيادة درجات الوعي و الفهم الاجتماعيين إلا أن صور العنف

ومظاهره قد أخذت في النمو و الزيادة على عكس ما هو متوقع أن يكون و لعل الأمر يكون منطقيا إذ سلمنا بأن التقدم التكنولوجي و الإعلامي و العلمي قد صحبه اختلاف وتباين في القيم و المبادئ التي تحكم سلوك الأفراد و توجهّهم زيادة على تنوع تلك القيم والمبادئ و تعارضها كلية داخل المجتمع الواحد كما أدى الغزو الثقافي بما يحمله من أفكار و قيم ونماذج سلوك غريبة و متعارضة مع المجتمع الوافدة إليه إلى نشوء العنف وانتشاره.

وعلى هذا الأساس يمكن القول أن العنف ظاهرة قديمة ظهرت مع بدايات ظهور الإنسان على وجه الأرض نتيجة لعوامل عديدة و متنوعة ،إلا أن صوره قد تطورت وتزايدت في العصر الحالي مجسدة في اخطر صوره كالقتل و الحروب و الاعتداءات المتنوعة, ورغم المحاولات الكثيرة (النوعية و الكمية) و التي حاولت دراسة الظاهرة والتحكم فيها و الحد من أثارها الوخيمة إلا أن الواقع يثبت أن تلك المجهودات لم تتمكن حتى الآن من الوصول إلى نتائج ملموسة في الحد من الظاهرة و تطويقها و ما تلك النماذج العنيفة العديدة و المتنوعة التي نشهدها في مختلف الميادين كالاجتماعية والرياضية و التربوية و السياسية إلا خير دليل على ذلك.

ثانيا- تعريف العنف :

1- لغة: جاء في قاموس لسان العرب أن العنف هو: الخرق بالأمر و قلة الرفق به و هو ضد الرفق. (مسعود بوسعدية ،2011,ص:6) .

وأعنف الشيء تعني أخذه بالشدة, و التعنيف هو التقريع و اللوم و تعني استخدام القوة الاستخدام غير المشروع أو غير المطابق للقانون.

كما جاء في قاموس اكسفورد أن كلمة العنف تعني ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات, كما يعتبر عنفا كل فعل أو معاملة تحدث ضررا جسمانيا أو التدخل في الحرية الشخصية للآخر.(أميمة منير عبد الحميد جادو،2005،ص:3).

و قد جاء في معجم مقاييس اللغة: عنف: العين و النون و الفاء أصل صحيح يدل على خلاف الرفق.(مسعود بوسعدية ،2011,ص:6).

و الخلاصة أن كلمة العنف في اللغة تعني: ممارسة القوة, وإلحاق الضرر بالآخرين عكس الرفق.

2- تعريف العنف اصطلاحا :

نشير في البداية إلى أن تعريف العنف من الناحية الاصطلاحية يختلف باختلاف العلماء و تخصصاتهم و كذا نظرتهم لظاهرة العنف و يمكن إيراد أهم تعريفات العنف في ما يلي:

تعريف خضير شعبان: العنف شكل من أشكال التفاعل الإنساني المؤدي إلى الأذى الجسدي أو الروحي أو كليهما, مسببا في بعض الأحيان القتل و سواء أكان هذا العنف عن قصد أو عن غير قصد, و يكون موجها للإنسان و الحيوان و الممتلكات. (مسعود بوسعدية ،2011,ص:6).

نلاحظ في هذا التعريف تركيزه على النتيجة أي الفعل الذي يحدثه العنف ،إضافة إلى ذلك تطرح إشكالية القصد أو غير القصد, فقد يرتكب الفرد أفعالا عن طريق الخطأ أو دون قصد و يلحق بها إضرار بالآخرين فهل يعتبر ذلك عنفا.

تعريف محمد خضر: العنف هو كل فعل ظاهر أو مستتر مباشر أو غير مباشر مادي أو معنوي موجه لإلحاق الأذى بالذات أو بأخر أو جماعة أو ملكية أي واحد منهم.

نلاحظ هنا إضافة الباحث لبعد في غاية الأهمية و هو أن العنف قد يكون فعلا مستترا لا يعمله إلا صاحبه دون بقية الناس. (طه عبد العظيم حسين،2007,ص:18).

تعريف جلافو: هو جميع أشكال الضغط و السيطرة والاستغلال شريطة أن تصل إلى حد المس أو التهديد بمس الأفراد أو الجماعات جسديا. (فيليب بيرنو و آخرون ،1985،ص:141).

يلاحظ في هذا التعريف حصره للعنف من خلال إلحاق الأذى الجسدي أو التهديد بإلحاقه بالأفراد أو الجماعات ، لكن ماذا عن الأذى المعنوي ألا يعتبر عنفا ؟.

العنف هو مجموعة من السلوكات تهدف إلى إلحاق الأذى بالنفس أو بالآخر و يأتي بشكلين أما بدني مثل الضرب و التشاجر أو التدمير أو إتلاف الأشياء و العنف اللفظي مثل: التهديد, الفتنة, الغمز, النكتة اللاذعة, و هو في الأخير يؤدي بطريقة مباشرة أو غير مباشرة إلى إلحاق الأذى. (سلاطنية بلقاسم, حميدي سامية, 2008، ص:8).

يعرف عامر بن شايع بن محمد البشري العنف بقوله هو كل فعل أو تهديد يتضمن استخدام القوة بهدف إلحاق الأذى و الضرر بالنفس أو بالآخرين أو تدمير أو تخريب ممتلكاتهم. (ميزاب ناصر،2014،ص:36).

تعرّف المنظمة العالمية للصحة (O.M.S) العنف بأنه تهديد أو استعمال إرادي للقوة الجسدية أو السلطة ضد الذات أو ضد الآخر أو ضد مجموعة أو تجمع سكاني الذي قد يؤدي إلى صدمة نفسية أو وفيات أو إصابات نفسية أو التأثير السلبي على نمو الفرد أو الحد منه. (ميزاب ناصر2014،ص:37).

نلاحظ في هذا التعريف تركيزه على توفر الإرادة لدى الشخص أو الجماعات للحكم على الفعل بأنه عنيف كما ركز على الآثار العامة للعنف على الطرف الذي نعتبره ضحية له.

التعريف الإجرائي :

العنف هو كل سلوك فردي أو جماعي يستهدف إلحاق ضرر مادي أو معنوي و قد يوجه نحو الذات أو نحو الآخرين أو نحو الممتلكات المادية.

ثالثا- النظريات المفسرة للعنف :

1- مدرسة التحليل النفسي :

يتزعم هذه النظرية "فرويد" و هي تركز على حافزين بيولوجيين فطريين موجودين عند الإنسان هما حافزي الجنس و العدوان.

وترى مدرسة التحليل النفسي أن حافز الجنس يلعب دورا خطيرا في تحديد سلوك الفرد و اتجاهاته في مختلف أدوار حياته كما أن هذا الحافز يبقى ملازما للإنسان للمحافظة على ذاته و تأكيد وجوده.

أما وظيفة حافز العدوان فهي المحافظة على الإنسان و إشباع حاجاته و ترى هذه المدرسة أن العدوان يحدث نتيجة عدم إشباع الحاجات نتيجة كبتها أو صدها, وأن الشخص السوي يعمل دائما على إحداث التكيف و التوافق بين حاجاته و دوافعه الفطرية و الظروف الخارجية, أما في حالة فشل الذات في إحداث هذا التوافق فإن ذلك يؤدي بالفرد إلى المرض النفسي أو الجناح أو الجريمة. (أميمة منير عبد الحميد جادو,2005،ص:35).

كما يرى فرويد أن العنف سلوك واع شعوري ناتج عن غريزة الموت المسؤولة عن التدمير و أنه يحدث نتيجة تعارض غريزتي الموت الهادفة لتخريب النوع و غريزة الحياة الهادفة لحفظ الفرد. (ميزاب ناصر،2014,ص:55).

ويرى فرويد أن الإنسان منذ ولادته يمتلك عددا من الغرائز العدوانية موجودة في طبقات اللاشعور الداخلية و قد جاء في كتابه خلل في الحضارة قوله " ليس الإنسان قطعا ذاك الكائن الطيب الذي يقال عنه أنه يدافع عن نفسه عندما يهاجم بل هو على العكس من ذلك كان يتحتم عليه أن يضع في حساب معطياته الغريزية نصيبا كبيرا من العدوانية كإحدى تجليات الممارسة العنفية". (مختار رحاب ،2010/2009,ص:125).

و في تحليله لعمل العقل البشري يرى فرويد أنه يعمل على مستويين هما:
مستوى الوعي و مستوى العقل الباطن ، كما قسم في هذا الإطار العقل إلى ثلاثة أجزاء وهي:
الهو: و يمثل الجزء الأكثر حيوانية في الإنسان و يشتمل على الاحتياجات الفطرية للإنسان كحاجته للغذاء والهواء والإشباع الجنسي إضافة إلى النزوات الفطرية الأخرى وعلى ذلك أطلق عليه الوحش الكامن في الإنسان داخلنا.

مستوى الأنا : وهو المستوى المعتدل في العقل البشري و الذي يسعى الى إشباع هذه الحاجات الفطرية على نحو كملائم ومقبول كما انه يتصرف بناءا على تخطيط واقعي وواضح.

مستوى الأنا الأعلى : و يمثل هذا المستوى الضمير الإنساني للفرد وهو يتجسد في القيم المثلى المقبولة.

و يرى فرويد أن هذه المكونات الثلاث للعقل في صراع دائم مع بعضها البعض و أن العقل يتميز بسعة حيلته للمساعدة على القيام باليات دفاعية تساعد على حل هذه المشكلات عن طريق النكوص و البحث و التسامي و قد يلجأ إلى العنف في بعض حالاته.

وعلى هذا الأساس ترى مدرسة التحليل النفسي أن العنف يحدث نتيجة للصراع بين الرغبات الداخلية الفطرية الموجودة في النفس البشرية وبين معطيات العالم الخارجي الذي يعيش فيه والعنف هنا يقع نتيجة فشل الإنسان في تحقيق رغباته نتيجة اصطدامها بعائق من العوائق مما يحدث صراعا نفسيا لدى الإنسان يؤدي بدوره إلى العنف.

2- نظرية التعلم :

ترجع هذه النظرية إلى ألبرت باندورا و هي ترى أن العنف سلوك يتعلمه الفرد من البيئة المحيطة به كما أنه يحدث عن طريق التقليد و النمذجة حيث أكد كل من باندورا و اوليبرت و دافيد الكند على أثر النموذج و التقليد و مشاهدة السلوك العدواني للكبار على اكتساب الطفل نفس هذا السلوك. (احمد عكاشة،1982،ص:191).

وعليه فالممارسة التربوية للوالدين و مشاهدة الطفل للأفلام العنيفة إضافة إلى سلوكيات العنف الموجودة في مجتمعه و بين أقرانه من أهم العوامل المؤثرة على تعلم الفرد للعنف.

ويركز باندورا في تحليله للسلوك العدواني على ثلاث قضايا و هي: الطريقة التي يتم بها اكتساب هذا السلوك, و العوامل التي تحفز على قيام هذا السلوك إضافة إلى الظروف التي تساند أداءه. (سلاطنية بلقاسم ،سامية حميدي ،2008,ص:50).

كما تلعب بعض الظروف كعوامل مساعدة و مؤثرة في تبني الفرد لسلوك العنف كتعرضه هو للعنف أو استثارته من طرف الآخرين إضافة إلى ظروف بيئية أخرى.

وفي الحقيقة فإن تفاعل التلميذ في إطار بيئته الاجتماعية و مع جماعة أقرانه إضافة إلى تأثير وسائل الإعلام كالتلفزيون والانترنيت وغيرها يعتبر من أهم العوامل التي تؤثر في نماذجه السلوكية عن طريق المحاكاة و التقليد فقد أثبت أن مشاهدة الطفل لموقف عنفي من خلال التلفزيون يؤثر فيه من خلال تبنيه للسلوك العدواني لعدة شهور وهو الأمر الذي يثبت دور الإعلام في التأثير على الأفراد الأمر الذي يستلزم مراعاة ذلك.(سلاطنية بلقاسم ، سامية حميدي ،2008,ص:54).

كما ركز باندورا على عامل التعزيز و المكافأة في ترسيخ السلوك العنيف لدى الفرد حيث يرى أن تعزيز سلوك الشخص الممارس للعنف و الإشادة به و مكافأته أحيانا و هو ما يطلق عليه بالتدعيم الإيجابي كمكافأة شخص ما عندما ينتقم لصالح شخص ما أو لصالح مجموعة ما أو التدعيم السلبي و الذي يحدث من خلال إزاحة المنبهات و الظروف المؤذية والمؤلمة عن الفرد الذي يتصرف بطريقة عدوانية. (سلاطنية بلقاسم ، سامية حميدي ،2008,ص:58).

كما يرى باندورا أن هناك علاقة طردية السلوك العدواني و التدعيم الإيجابي ذلك أن ممارسة سلوك العنف مرتبطة بدرجة تدعيمه و عليه فإمكانية استمرارية هذا الفعل تكون أكبر في حالة وجود تدعيم أما في حالة غياب التدعيم كعدم الاهتمام بسلوك العنف أو مراعاته فإن ذلك يقلل من فرص مداومة هذا السلوك و استمراريته.

وهنا نطرح إشكالية أخرى حيث أن الأفراد الممارسين للسلوك العنفي ليسوا في نفس مستوى الفهم و التفكير فقد يتمادى الشخص ذا السلوك العنيف في ممارساته حيث يرى في عدم اهتمام الآخرين به و بسلوكه نوعا من القبول و الرضا و هو الأمر الذي يستلزم ضرورة وضع حد لهذه الممارسات سواء بالعقاب أو بالحلول الأخرى على اختلاف مستوياتها.

يظهر مما يتقدم أن نظرية التعلم ترجع أصول العنف لدى الفرد إلى عامل التعلم من خلال المحاكاة و التقليد و النمذجة و عليه فهي تفسر سلوك العنف في ضوء العوامل الخارجية أي من خلال علاقة الإنسان بالبيئة المحيطة به و هو الأمر الذي يستلزم ضرورة مراعاة تأثير هذه العوامل في الفرد خاصة في مرحلة الطفولة و المراهقة حيث تكون دافعية الإنسان للتقليد و المحاكاة أكبر نتيجة عدم اكتمال النضج العقلي و النفسي الأمر الذي يستلزم من الأسرة خاصة مراعاة ذلك من خلال تبني نماذج سلوكية سليمة إضافة إلى مراقبة جماعة الرفاق للأبناء و اختيار الأفضل منهم دون إغفال تأثيرات وسائل الإعلام الحديثة في سلوك الأبناء كذلك.

3- نظرية الضبط الاجتماعي :

يرى أصحاب هذه النظرية أن العنف غريزة داخلية في الإنسان يتم التعبير عنها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود و ضوابط محكمة على الأفراد و سلوكاتهم.

و ترى هذه النظرية أن خط الدفاع الأول في المجتمع يتكون من مجموع الأشخاص ذوي السلوك السوي الذين لا يشجعون على العنف أما الأفراد الآخرون الذين تفشل أسرهم في السيطرة على سلوكهم فيتم ضبطهم و السيطرة عليهم عن طريق رجال الشرطة والقانون. (ميزاب ناصر ،2014,ص:53).

وعليه ترى هذه النظرية أن دافعية الانحراف شيء فطري في الإنسان لكن الطاعة والامتثال للمعايير الاجتماعية العامة هي الشيء الذي ينبغي أن يدركه الفرد فحرية الإنسان تنتهي عندما تبدأ حرية الآخرين.

كذلك يثبت الواقع أن عدم اهتمام الأسرة و تغاضيها عن مختلف النماذج السلوكية الخاطئة عن الأبناء أو فشلها في السيطرة على سلوكاتهم العنيفة خلال فترات المراهقة من أهم العوامل التي تكمن خلف انتشار ظاهرة العنف.

فقوانين الحياة الاجتماعية في كافة المجتمعات على اختلاف توجهاتها الدينية و الثقافية والاجتماعية و الاقتصادية تؤمن بحرية الفرد لكن في إطار احترام حريات الآخرين

وخصوصياتهم كما أنه لا يمكن بحال من الأحوال أن تبرر سلوكات الإنسان العنيفة في إطار إرادته الشخصية أو رغباته الذاتية.

كما أن الفرد يصبح عنيفا إذا ما وجد أمامه نماذج و معايير سلوكية توظف العنف لا تجابهها معايير متكيفة على درجة كافية من القوة. (ميزاب ناص ،2005،ص:54) .

فقوّة الردع الاجتماعي من خلال الأسرة و المدرسة و مختلف مؤسسات المجتمع تعتبر من أهم العوامل المساعدة على التخفيف من الظاهرة و بالمقابل فإن فشل قوة الردع الاجتماعي وغياب الصرامة في المواقف التي تستدعي ذلك من شأنها أن تؤدي إلى تمادي المنحرفين و انتشار صور العنف على اختلاف أشكالها, لكن ينبغي أن نوضح في هذا الإطار ضرورة تحقيق التنسيق و الموازنة بين حاجات الفرد و حاجات المجتمع, و عليه فلا ينبغي أن يكون وضع قيود و ضوابط على سلوكات الأفراد إنقاصا من حرياتهم أو تكبيلا لحقوقهم كما أن حرية الفرد لا تعني تجاوزه للقوانين المنظمة للحياة داخل المجتمع أو الاعتداء على الأفراد و المؤسسات.

4-النظرية التفاعلية الرمزية :

ترى هذه النظرية أن الكائنات الإنسانية تسلك إزاء الأشياء في ضوء ما تنطوي عليه هذه الأشياء من معان ظاهرة لهم و إن هذه المعاني هي نتائج التفاعل الاجتماعي في المجتمع الإنساني .

و ترى هذه النظرية أن عملية التنشئة الاجتماعية تقع على عاتق الأسرة أولا ثم المدرسة إضافة إلى ذلك فإن عملية التنشئة الاجتماعية تعتمد على العمليات التفاعلية و على المعاني المكتسبة للذات و للآخرين.

أما بالنسبة للعنف فترى هذه النظرية أنه سلوك يتم تعلمه من خلال عملية التفاعل التي تحدث داخل المجتمع كما أن تعلم الأطفال للعنف يكون عند طريق القدوة (خاصة لدى أطراف الأسرة) كما يمكن للأطفال كذلك أن يتبنوا سلوك العنف نتيجة لقناعة لديهم مفادها أنه سلوك مستحب في بعض المواقف إضافة لإيمانهم بأنه وسيلة لحل المشاكل والصراعات

أو باعتباره الطريقة الوحيدة للحصول على الاحتياجات و أداة للنجاح في الحياة. (أميمة منير عبد الحميد جادو, 2005,ص:42).

وعلى هذا الأساس يلجأ بعض الآباء إلى تعويد و تدريب الأبناء على القسوة و الخشونة لأنهم يعتبرون العنف جزاءا ضروريا من الحياة و نمطا مرغوبا خاصة عند الذكور.

و يرى أصحاب هذه النظرية أن التخفيف من العنف يكون عن طريق " تغيير محتوى أو مضمون عملية التنشئة الاجتماعية و أحداث بعض التغييرات الثقافية و إعداد البرامج القومية الفعالة لعلاج مشكلة العنف من خلال المدارس و وسائل الإعلام". (علياء شكري وآخرون, ،1998, ص:385).

ويظهر هنا أن منظور التفاعلية الرمزية يتصور تعلم سلوك العنف وفقا للإطار الخارجي للفرد أي من خلال عملية التفاعل التي تحصل بين الفرد و الأسرة و داخل المجتمع وعليه وبغية تطويق الظاهرة ينبغي الاعتماد على عملية التنشئة الاجتماعية للأبناء و تعديلها مع أحداث تغييرات فيها من خلال وضع برامج عملية و بمساعدة المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالمدرسة و المؤسسات الإعلامية في المجتمع.

5- نظرية ثقافة العنف :

تركز هذه النظرية على الثقافة كأداة لإنتاج العنف و هي ترى أن انتشار ثقافة العنف بين الأفراد هي المؤشر الرئيسي في انتشاره و يشير دافيد كوهن 1995 إلى أن الثقافة الفرعية التي تكتسب عن طريق التفاعل بين أفرادها هي عبارة عن أنماط سلوكية منظمة بشكل مناف لأنماط الثقافة الأم. (الطيب بالجرحي ،1994،ص:19).

تظهر هذه المشكلة أكثر نتيجة للغزو الثقافي العام الذي تتعرض له المجتمعات الإنسانية إذ تظهر ثقافة العنف من خلال وسائل الإعلام أو الروايات التي تشيد بالعنف و تمجده كما قد نجده في حالة وجود معايير أو قوانين في التعاملات الاقتصادية و الاجتماعية قائمة على أفكار تساير العنف و تحث عليه الأمر الذي يجعل السيطرة للقوي دائما و هو ما يزيد من

احتمالية وقوع العنف و من خلال هذه المعايير و القوانين تتجسد ثقافة في المجتمع تقوم بتمجيد و تعظيم العنف.(حامد عبد السلام زهران،1995،ص:384).

لا يمكن في هذا المقام إغفال أن كثيرا من القيم الوافدة و الأنماط الثقافية الدخيلة التي غزت المنظومة القيّمية للمجتمع الأصلي قد أثرت بشكل كبير في المنظومة القيمية لدى المراهقين خاصة و يكون هذا الأمر أكثر أثرا عندما يكون البناء القيمي و التربوي للفرد هشا و ضعيفا الأمر الذي يستدعي ضرورة وضع الآليات الكفيلة بتنظيم هذا التأثير ومحاولة الحد منه لذلك فإن الكثير من الأفراد يتبنون سلوك العنف نتيجة قناعاتهم و تشربهم لثقافات الآخرين أو من خلال نتيجة توصلوا إليها نتيجة إطلاعهم على الثقافات الأخرى التي تمجد العنف و توضح آلياته و طرقه المختلفة و ليس خير دليل في هذا المقام ما يحدثه الإعلام سواء عن طريق التلفزيون أو الانترنيت إذ أن الكثير جسد نماذج عنفية نتيجة لأفكار و ثقافات وافدة عبر هذه الوسائل الإعلامية.

6- العنف المدرسي بين الأسرة والإعلام :

يشير الشرقاوي الى أن الدراسات العلمية تكشف أن الناس غالبا ما يختارون ما يقرؤون ويسمعون وما يشاهدون وفقا لما ينسجم وميولهم وينبذون ما يخالف ذلك ويبقى في ذاكرتهم ما يوافق هذه الميول أو لا يعارضها. (العنف المدرسي ،2005،ص:116).

تعكس هذه العبارة في أسمى معانيها ذلك التأثير المباشر والكبير لوسائل الإعلام المختلفة على ميول ورغبات واستعدادات الفرد وكذا سلوكياته ، ونظرا لذلك التسارع الكبير والانتشار الواسع والسريع لوسائل الإعلام في عصرنا الراهن وباعتبار التلميذ كائن اجتماعي يتأثر بما يحيط حوله فإن تأثير هذه الوسائل الإعلامية المختلفة يبدوا اليوم وأكثر من أي وقت مضى ذا صيت كبير ويمكن تفصيل ذلك بنوع من الاختصار كالآتي :

أ- التلفزيون والعنف : لا يمكن إغفال أن التلفزيون المعاصر أصبح يفيض بمشاهد العنف والجريمة وان الناس بصفة عامة والمراهقين بصفة خاصة أصبحوا يقبلون بشغف كبير على هذه المظاهر والبرامج التلفزيونية العنيفة بل نجد أن هذه البرامج موجهة حتى الى

الأطفال الصغار رمز البراءة والأمل، وعلى هذا الأساس ونظرا للمشاهدة المستمرة واليومية المتتالية لمواقف العنف فقد أصبح العنف سواء كان قولا أو فعلا شيئا عاديا ومألوفا عند هؤلاء المشاهدين، إن الكثير من الناس كما تقول الباحثة اميمة منير عبد الحميد جادو لا يرتضون وجود العنف فحسب بل صاروا يحبونه ويستمتعون بمشاهدته بل نجد أن العنف أصبح عندهم جزء من عملية التسلية والترويح.(العنف المدرسي ،2005،ص: 119).

ويؤكد جل العلماء والباحثين في هذا الشأن أن لوسائل الإعلام تأثير كبير على قيم ومعارف واتجاهات الطفل المتابع لبرامجها وهو الأمر الذي ينعكس على سلوكياته مستقبلا وقد أطلعتنا مختلف الوسائل الإعلامية كالجرائد والتلفزيون وغيرها عن كثير من الاعتداءات من ضرب ونشل بل ومحاولات قتل بين أطفال ومراهقين إنما كانت تجسيدا ونمذجة لما يشاهدون في هذه الوسائل الإعلامية فقد نشرت مجلة المعرفة السعودية في احد أعدادها عن إقدام تلميذين على محاولة شنق زميلتهما في المدرسة وعندما سئل الطفلان عن السبب وراء فعلتهما هذه أجابا بأنهما يريدان أن يفعلا مثل التلفزيون.(العنف المدرسي ،2005،ص:119).

ولعل ما يجعل اثر التلفزيون كبيرا في تبني التلميذ لسلوك العنف والعدوان هو تلك الخصائص والميزات التي تميّزه عن غيره من الوسائل الأخرى ومنها توفر عنصري الإثارة والتشويق في برامجه المقدمة إضافة الى عامل جذب المشاهد وشد انتباهه ،وباعتبار المراهق يبحث خلال هذه المرحلة عن النموذج والقدوة فليس بعيدا أن يتخذ احد إبطال بعض البرامج التلفزيونية الذين يتميزون بالقوة والسيطرة على الآخرين نموذجا له وعليه نجده يجسد سلوكياته ويطبقها في الميدان على أقرانه وزملاءه.

ولعل المشكلة تكون اكبر مع البرامج التلفزيونية الأجنبية والتي تحمل في كثير من الأحيان بعض القيم والمبادئ والثقافات التي تتعارض كلية مع مجتمعاتنا ولعل ما أحدثته المسلسلات الأجنبية وحصص الرسوم المتحركة وكذا بعض أفلام العنف والإثارة إلا خير دليل على ذلك .

وعلى هذا الأساس وجب على الأسرة خاصة مراقبة نوعية البرامج التلفزيونية التي يشاهدها الأطفال والمراهقون مع السعي إلى اختيار البرامج الخالية من مظاهر العنف وخدش الحياء والمشجعة على الانحلال الأخلاقي وهو ما ينعكس سلبا على مستقبلهم السلوكي .

ب- الأسرة والعنف : تحتل الأسرة أهمية بالغة في حياة الإنسان إذ هي المهد الأول الذي يتلقى الفرد بالعناية والتربية والتنشئة كما أنها المؤسسة الأولى التي يكتشف فيها الإنسان معالم الحياة الاجتماعية وعليه فنمط شخصية الإنسان والهيكل العام الذي يميزه عن غيره إنما يتم بناؤه وتشكيله من خلال الأسرة .

وعليه فمن الطبيعي أن يجسد الفرد في سلوكياته ما تلقاه في بيئته الأسرية سواء من ناحية السلب أو الإيجاب .

ونظرا لتفشي الكثير من المظاهر التربوية الخاطئة داخل الأسرة سواء على مستوى التربية معاملة الأبناء أو على مستوى تربيتهم و تنشئتهم إذ يشهد الواقع الحالي ذلك الانتشار الواسع للعبارات الجارحة من شتم وسخرية وأوصاف قاسية وتهكم أثناء التعامل مع الأطفال داخل الأسرة دون إغفال لمظاهر الضرب والقسوة كذلك .

إن مثل هذه الأساليب التربوية الخاطئة تؤثر لا محالة على شخصية التلميذ وعلى تركيبته السلوكية مستقبلا إذ يمكن أن يلجأ الكثير من التلاميذ الى ممارسة العنف مع أقرانهم ومع الآخرين نتيجة لما تلقوه داخل أسرهم من نماذج عنيفة .

وزيادة على ذلك تعاني الكثير من الأسر أثناء تعاملها مع أبنائها من غياب مظاهر الحوار والاستماع والمناقشة إذ يسود اعتقاد لدى كثير من الأسر أن الطفل هو ذلك الكائن الذي ينبغي أن يسمع وفقط في إغفال صريح وعن غير قصد في كثير من الأحيان لقدراته العقلية والانفعالية واستعداداته الأساسية .

إن هذه المفهومات الخاطئة تقتل في الطفل روح الإبداع والتعبير بحريّة كما تضعف من فرص المشاركة الاجتماعية لديه زيادة على ظهور الكثير من المشكلات النفسية كالضغط والتوتر بل ظهور الكثير من العقد عند بعض الأطفال .

ثم لنا أن نتصور اثر هذه الأنماط من المعاملة مع الأطفال في التأثير على مستقبلهم إذ تبين من خلال عديد الدراسات لدى الأطفال العنيفين أن الكثير من نماذج سلوكهم العنيف يعزى الى ما تلقوه من معاملة خاطئة وقاسية في أسرهم ، وعلى هذا الأساس ينبغي على الأسرة أن تدرك في المقام الأول ذلك التأثير الواضح لما يتلقاه الطفل من أنماط تعاملية على مستقبله كما يستحسن أن تسود روح الحوار البناء والمشاركة مع الأطفال مع تغليب اللغة الايجابية والابتعاد عن مظاهر القسوة سواء من ناحية القول أو الفعل .

ج- المجتمع والعنف : يتأثر الإنسان بالبيئة الاجتماعية المحيطة به وبما يسود فيها من مظاهر تعامل وأنماط التفاعل والعلاقات التي تسود بين أفرادها والمجتمع في معناه العام هو ذلك الإطار الكلي الذي يتلقى الكائن الحي بعد الأسرة مباشرة ليستكمل بناء أهم مبادئ الحياة وأساسياتها وطبيعي أن يؤثر هذا الإطار في الإنسان وفي نمذجة سلوكه وقولبته .

ويبدوا تأثير المجتمع في سلوك العنف لدى الفرد من خلال عدة مؤشرات أهمها :

إن ما يتلقاه الفرد من معاملة سلبية من طرف مختلف الأفراد الاجتماعيين يؤثر لا محالة في تبنيه لسلوك العنف ، إضافة الى ذلك تلعب الظروف الاجتماعية للفرد دورا كبيرا في إقدام الفرد عن تبني نماذج سلوكية عنيفة ومثال ذلك أن ظروف الفقر والحرمان والاستبعاد الاجتماعي للفرد إضافة الى مظاهر الاغتراب هي كلها مؤشرات اجتماعية تدفع بالبعض الى ممارسات سلبية وعنيفة .

إضافة الى ذلك يلعب الشارع دور كبير وتأثير مباشر في سلوكيات الفرد إذ أن الكثير من الأفراد قد دفعتهم ظروفهم القاهرة الى الشارع وباعتبار هذا الأخير مع الأسف الشديد يعج بمختلف المظاهر السلبية من اعتداء واحتقار للفرد فقد اثر هذا الواقع على الكثير من أفراد المجتمع ودفعهم الى نهج سبيل العنف في حياتهم اليومية.

7- العنف من منظور إسلامي:

الإسلام دين خلق و تسامح و رحمة أمر بفضائل الأخلاق و أقدسها و نهى عن الشر والآثام و حرم الظلم و الاعتداء على الآخرين.

وهو من خلال ذلك ينشد العيش السليم في إطار الأخوة و المودة و السلام بين أفراد المجتمع الواحد بما يعود بالنفع على الفرد و المجتمع على حد سواء.

و نظرا لطبيعة الفرد (الإنسان) الذي خلق ضعيفا كما أشار الى ذلك الخالق تبارك وتعالى إذ يتقلب حاله و لا يستقر على منحى ثابت مصداقا لقوله تعالى" إن الإنسان خلق هلوعا إذا مسّه الشر جزوعا و إذا مسّه الخير منوعا " (سورة المعارج ،الآية 19.20).

ووفقا لهذا الإطار يرى الإسلام أن الإنسان يتكون من جسد و عقل و روح و نفس مع الإشارة إلى أن بعض العلماء ما يرى أن النفس و الروح شيء واحد و الإنسان وفقا لهذا الرأي فيكون من جسد و عقل و روح.

و بما أن النفس هي ذلك الجانب الخفي في الإنسان لها بالغ الأثر في نزوحه نحو الخير والشر فإن الإسلام قد دعا إلى ضرورة ردعها و تهذيبها و عدم إتباع هواها و رغباتها لأنها بذلك تحيد عن المسار الحقيقي الذي ارتضاه لها خالقها لكن الإنسان المسلم العاقل والعارف بحدود ربه يدرك حسن الإدراك ضرورة عدم إشباع نزواتها بل يتصرف معها في إطار الشرع و العقل.

والنفس البشرية ثلاث: النفس اللوامة, و النفس المطمئنة, و النفس الأمارة بالسوء والنفس اللوامة هي التي تنهي عن فعل الشر و عن المعاصي فهي بمثابة المحكمة الداخلية أو الذاتية للفرد ، أما النفس المطمئنة فهي التي تأمر بالخير و تنهي عن الشر وهي النفس الطيبة الخيرة و المعتدلة, أما النفس الأمارة بالسوء فهي النفس التي تأمر دوما صاحبها بالمعصية و لذلك يغلب عليها فعل المحرمات و ترك الواجبات الشرعية و المستحبات في مقابل إشباع الشهوات الدنيوية.

ومن حكمة الله سبحانه و تعالى أن شرع للإنسان أكبر دستور و أعظم قانون و هو القران الكريم بين فيه سبحانه وتعالى المرغوب و المذموم و الخير و الشر و الصواب والخطأ والحلال و الحرام.

وبما أن الإنسان يعيش في إطار مجتمع يحوي مزيجا بشريا يختلف أفراده في سلوكهم ومستوى أخلاقهم, واليات تفكيرهم فإنه يحدث أن يتعرض الفرد لبعض المواقف السلبية

كالظلم أو الاعتداء عليه أو استثارة غضبه و رغم أن الغضب هو حالة طبيعية في الإنسان لكن قد تؤدي إلى ما لا يحمد عقباه فقد أمر الإسلام أتباعه بضرورة التحكم في النفس عند الغضب و لذلك جاء في حديث النبي (ص): " ليس الشديد منكم بالصرعة و لكن الذي يملك نفسه عند الغضب" ، فالغضب هو أساس ارتكاب العنف ذلك أن الإنسان في هذه الحالة يقدم على السب و الشتم و الضرب بل وحتى على القتل و التخريب و لذلك أمر الإسلام الغاضب بالوضوء و الجلوس إن كان واقفا حتى تهدأ ثورة غضبه.

لكن كيف يتباين الناس في سلوك العنف و ردة فعلهم في هذا الإطار؟

بتفحص واقع الحياة اليومية نجد أن بعض الأفراد يتبنى سلوك العنف لأتفه الأسباب بل أن بعض حالات القتل و الاعتداء كانت لسبب تافه كنظرة خاطئة أو كلمة عابرة ما كانت لتكون لو اعمل العقل فيها و بالمقابل نجد أن الإنسان الطبيعي العادي القوي و الذي يمكنه في مواقف الظلم و العدوان أن يغضب و ينزل العقاب على من ظلمه و يلحق به الضرر والأذى نتيجة سلوكه لكنه وعلى العكس من ذلك نجده يكظم غيظه و يتصرف بحكمة وعقلانية بل نجده يشفق على المعتدي عليه و يرأف لحاله و عوض أن يعاقبه نجده يواسيه و ينصحه.

أن مثل هذه المواقف الإنسانية لكفيلة في أغلب الحالات برجوع الناس إلى جادة الصواب وتوبة المخطئين و ندمهم على أفعالهم و تصرفاتهم ذلك أن بعض الدراسات قد أشارت إلى أن الضحية كثيرا ما كان سببا في الجريمة من خلال استثارته لغضب الجاني.

وعليه فإن مقابلة العنف بالعنف لن تنتج إلا عواقب وخيمة ونتائج سلبية, لكن ما ينبغي التأكيد عليه هنا أن مقابلة الإيذاء بالإحسان و التصرف بحكمة مع الشخص المعتدي لا تعني بحال من الأحوال السكوت عن الحق و المنكر كما يحدث مع الأشخاص الذين تجاوزوا كل الخطوط و الضوابط التي تحكم الحياة الاجتماعية بل أن ينبغي لهذه الحكمة و التأني أن تكون في مواقفها و إلا فقد تحول الأمر إلى فوضى و ميوعة يتصرف فيها العنيف بعنفه والحكيم ذو العقل يكون دائما هو الضحية.

وعلى هذا الأساس ينبغي التأكيد أن الإسلام نهى عن تعنيف الآخرين و ظلمهم و على كل سلوك يؤدي إلى إلحاق الضرر بالآخرين و بالمقابل دعا إلى التأني و الحكمة في

التعامل مع المخطئ و عدم رد الإساءة بالإساءة إلا في حالة تجاوز الحدود التي تحكم سير الحياة الاجتماعية.

يظهر مما تقدم عرضه من هذه الأطر النظرية حاولت تفسير سلوك العنف رغم الاختلافات التي نلمسها في تحديد الأساس الذي يقوم عليه السلوك العنفي فنظرية التحليل النفسي مثلا ترده إلى وجود غريزتين فطريتين هما غريزتي الموت والحياة و أن فشل الإنسان في تحقيق رغباته الداخلية نتيجة تأثير الظروف الخارجية للمجتمع هو أساس تبني سلوك العنف, و بمقابل ذلك ترى نظرية التعلم أن العنف سلوك يتبناه الإنسان نتيجة التعلم من الآخرين و من الوسائل الإعلامية كذلك و في المقابل نجد نظرية الضبط الاجتماعي التي تفسر سلوك العنف في ظل ضعف منظومة الضبط لدى الأفراد سواء داخل الأسرة أو داخل المجتمع الأم في حين ينظر من المنظور التفاعلي الرمزي إلى العنف أنه سلوك ما يتكون نتيجة لأنماط الثقافة القائمة داخل المجتمع كما يحدث نتيجة القدوة أو نتيجة قناعات داخلية لدى الأفراد بأهميته.

و في نفس المنحى يركز اتجاه ثقافة العنف على الثقافة كعنصر أساسي و عامل رئيسي في تعلم العنف إذ ترى أن بعض النماذج الثقافية المتعارضة مع ثقافة المجتمع الأصلية لها بالغ التأثير في تعلم العنف.

وفي الأخير قدم المنظور الإسلامي تصورا جمع فيه بين طبيعة النفس البشرية التي تختلف من حال إلى حال وبين الضوابط الشرعية التي حرمت العنف و الاعتداء و الظلم لكن في إطار القوانين و المبادئ التي حددها الشرع الإسلامي.

وكخلاصة يمكن القول أن هذه ما قدمته هذه المنظورات من جهود تفسيرية و تحليلية في محاولة منها لضبط سلوك العنف و الوقوف على مسبباته بغرض التحكم فيه قد ساهم إلى حد كبير في توضيح كثير من الجوانب المهمة في تفسير الظاهرة و رغم تركيز كل منظور على جانب معين في تفسير هذه الظاهرة إلا أن ما ينبغي قوله: أن العنف سلوك سلبي مرفوض له تأثيراته الكبيرة على مختلف مناحي الحياة الاجتماعية بدءا بالأفراد وانتهاء بالمجتمع كما أن هذه الظاهرة (العنف) تتأثر بمجموعة عوامل فردية للإنسان كالعوامل البيولوجية والنفسية كالتكوين النفسي و الفيزيولوجي للإنسان إضافة إلى عوامل

طبيعية كالبيئة التي يعيش الفرد في إطارها حيث أثبتت عديد الدراسات أن الحرارة مثلا تعتبر من العوامل المؤثرة في سلوك الأفراد حيث يميل الإنسان إلى ارتكاب سلوك العنف عن تأثير عامل الحرارة زيادة على ذلك لا يمكن إغفال العوامل الاجتماعية و دورها المباشر في تبني سلوك العنف فالظروف الأسرية للفرد و علاقاته الاجتماعية و المعاملة الاجتماعية له إضافة إلى وضعه المادي كلها عوامل لها بالغ الأثر في حياته و في سلوكه إذ أن الكثير من الأفراد و رغم سلامة سريرتهم إلا أنه يتبنون سلوك العنف نتيجة تأثير هذه العوامل.

وهناك عامل آخر لا يقل أهمية عن العوامل الأخرى السالفة الذكر كما أن بعض حالات العنف يكون مردها إليه و هو عامل الموقف الذي يجد الإنسان نفسه فيه ذلك أن السلوك العنيف كذلك سلوك موضعي يتأثر بديناميكية الموقف الناتجة عن التواصل والعلاقات بين عناصر هذا الموقف و كيفية إدراك هذه العلاقات وفق معطيات الموقف وتجربة الفرد السابقة. (ميزاب ناصر2014,ص:61) .

ويمكن الوقوف على حالات عنيفة كهذه لدى كثير من الأشخاص الأسوياء الذين لا يعانون من تأثيرات العوامل السالفة الذكر إلا أنهم و بحكم مواقف مفاجئة وغير متوقعة منهم قد ارتكبوا سلوكا عنيفا ومثال ذلك قيام التلميذ بضرب أستاذه أو تعنيفه نتيجة ردة فعل آلية من الطالب الذي اخطأ الأستاذ في حقه بتحميله مسؤولية شيء هو بريء منه أو نتيجة خطأ في التقويم أو في نقطة ما و يحدث هذا الأمر إن كان الطالب ذا سلوك سليم و مقبول وذا مستوى تربوي مرموق في حين لا يمكن تعميم الحكم على التلاميذ المشاغبين أو ذوو الخلق السيئ إذ هم هنا يرتكبون العنف عن قصد و ليس على أساس الموقف.

كذلك يحدث هذا الأمر في حالة اعتراض مجموعة لصوص لشخص ما و ترهيبه أو تهديده فنتيجة دفاعه عن نفسه قد يرتكب خطأ ما كقتل أحدهم أو ضربه رغم أن الأمر حدث نتيجة الدفاع عن النفس.

وعليه يمكن القول هنا أنه و زيادة عن العوامل الأخرى السالفة الذكر و تأثيرها في تبني الإنسان لسلوك العنف فإن الموقف الذي نجد فيه الفرد نفسه كذلك له أهمية بالغة في تفسير سلوك العنف و تحديد أسبابه.

رابعا- العنف المدرسي:

يعتبر العنف المدرسي من أهم الظواهر الباثولوجية التي طغت على مسرح الحياة التربوية في السنوات الأخيرة ،هذه الظاهرة التي تفشت في أغلب المجتمعات الإنسانية على اختلاف توجهاتها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والدينية وهو الأمر الذي أثر على المنظومة التربوية برمّتها الأمر الذي دفع بالفاعلين في ميدان التربية والاجتماع والميادين الأخرى إلى دق ناقوس الخطر و محاولة التصدي للظاهرة و أثارها الوخيمة وهو ما تجسد في إجراء عديد الدراسات و عقد المؤتمرات و الملتقيات الدولية و الوطنية إضافة إلى إجراء أبحاث و دراسات بغرض الكشف عن الأسباب الحقيقية للظاهرة و كذا العمل على إيجاد آليات للتحكم فيها.

ولعل ما ينبغي الإشارة إليه منذ البداية أن العنف المدرسي في معناه العام سلوك مرفوض يتعارض في أساسه مع مبادئ وقيم وأهداف المدرسة رمز التربية و الأخلاق.

ولعل التغيرات الكبرى التي مست الحياة الاجتماعية للمجتمعات المعاصرة (تكنولوجية، صناعية، فكرية، ثقافية...) و ما صاحبها من مشكلات اجتماعية ساهمت في انتشار الظاهرة إذ تتميز المجتمعات المعاصرة بأنها مجتمعات التطور السريع و المتزايد في كافة مجالات الحياة.

ورغم أن خصائص المجتمع تختلف من مجتمع إلى أخر على أساس الثقافة السائدة وكذا الواقع الاجتماعي والاقتصادي ونمط الأفراد الاجتماعيين وظروفهم الدينية والسياسية إلا أن الشكل الذي اتخذته ظاهرة العنف المدرسي يكاد يكون موحدا بين هذه المجتمعات التي تختلف اختلافا كبيرا فصور الاعتداءات المتكررة والمتبادلة بين أطراف العملية التعليمية وكذا الاعتداء على ممتلكات المؤسسات التربوية هي النماذج السلوكية الأكثر تجسيدا لصورة العنف المدرسي في المجتمعات الراهنة.

إن تسارع وتيرة انتشار هذه الظاهرة المرضية و كذا الآثار المختلفة التي نتجت عنها أثرت على كافة الأطراف المشاركة في العملية التربوية والتعليمية فقد أصبح الأستاذ غير آمن على نفسه من بطش تلاميذه و كيدهم كما أصبح التلميذ هو الآخر ضحية لعنف أساتذته و معلميه في كثير من الحالات إضافة إلى الخسائر البشرية الناتجة في صفوف التلاميذ لعنفهم تجاه بعضهم البعض دون نسيان الخسائر المادية في ممتلكات المؤسسات التربوية الناتجة عن العنف الممارس في إطارها.

إن هذا الواقع اللاملائم أثر على المنظومة التربوية و الاجتماعية برمتها مولدا بذلك عدة أثار سلبية تجسدت من خلال فشل الأستاذ في تقديم جهده على أكمل وجه إضافة إلى تدني المستوى التعليمي والتحصيلي للتلميذ و ارتفاع معدلات البشر المدرسي زيادة على ضعف العلاقة بين المدرسة و المجتمع إذ أصبح كلا الطرفين يحمّل المسؤولية للآخر تجاه ظاهرة العنف.

ومهما يكن من أمر يبقي العنف المدرسي ظاهرة مرضية غريبة عن المدرسة متعارضة معها متسببة في الكثير من الآثار السلبية و الوخيمة على المنظومة التعليمية والتربوية برمّتها.

وسنحاول في هذا الفصل التطرق إلى دراسة هذه الظاهرة و محاولة الإلمام بمختلف الجهود النظرية المقدمة حولها من خلال التطرق الى مجموعة عناصر ذات صلة وثيقة بظاهرة العنف المدرسي.

كما نشير إلى أن العنف المدرسي ما هو إلا انعكاس مباشر للعنف الاجتماعي فباعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية أوجدها المجتمع للقيام بعدة وظائف و لتحقيق مجموعة أهداف فإنها صورة مصغرة للمجتمع الذي توجد في إطاره متأثرة في ذلك بكل ما يحدث فيه من ظواهر سلبية كانت أم ايجابية، ذلك أن الأستاذ و التلميذ و الإداري هم أفراد اجتماعيون قبل أن يكونوا أطرافا في العملية التربوية فهم يجسّدون و يحملون قيم مجتمعهم و نماذجه السلوكية و مبادئه الأخلاقية كما يتأثرون كغيرهم من الأطراف الاجتماعية الأخرى بما يجري داخل هذا المجتمع من تغيرات جديدة تتجسد في سلوكياتهم داخل المدرسة وخارجها.

خامسا- أسباب العنف المدرسي :

تتنوع أسباب العنف المدرسي و تتعدد اعتبارا لكون الفرد كائن اجتماعي يعيش في إطار من التفاعل المستمر بين جملة من الجماعات و المؤسسات الأخرى التي تترك دون شك تأثيراتها المختلفة في الإنسان و في أنماط سلوكه و آليات تصرفه و لعل الباحث في أسباب العنف المدرسي يقف على تلك الأسباب الكثيرة و المتنوعة كالفردية و الأسرية والاجتماعية و المدرسية إضافة إلى عوامل أخرى تسهم في تبني التلميذ لهذه الظاهرة وتجسيده لها ووفقا لهذا المنحى فقد تساهم عوامل محددة في العنف المدرسي لدى التلميذ كما قد تجتمع جملة عوامل تسهم كذلك في نشوء الظاهرة لديه و سنحاول في هذا المقام إذ نتطرق إلى أهم أسباب و عوامل العنف المدرسي لدى التلميذ على النحو الأتي:

5-1-العوامل الفردية :

و يقصد بها تلك العوامل المرتبطة بالشخص العنيف و المتعلقة بذاته هو و يمكن هنا أن نجد منها:

أ - اندفاعية الفرد: فالأطفال المندفعين يكون لديهم استعداد للسلوك العدواني و العنيف عندما يصلون إلى المراهقة و الرشد. (طه عبد العظيم حسين ،2007, ص:265).

إذ يتسم بعض الأطفال في بداية حياتهم بارتفاع مستوى الاندفاعية لديهم إلى حد غير مقبول نتيجة غياب التوجيه اللازم من طرف الأسرة أو نتيجة الاعتقاد الخاطئ للأسرة وتدليل الطفل الزائد إلى الحد الذي تعطى فيه الحرية المطلقة لأفعاله و أقواله و هو ما يسهم في ارتفاع درجة الاندفاعية لديه و هي من العوامل التي تؤثر سلبا من خلال تبنيه للعنف مستقبلا.

ب- انخفاض مستوى الذكاء و كذا انخفاض درجة تقدير الذات و نقص المهارات الاجتماعية و الاغتراب و العدوانية في الطفولة. (طه عبد العظيم حسين ،2007, ص:265).

فمثل هذه العوامل لها بالغ الأثر في حالة اللاتأقلم الاجتماعي للفرد و إيجاد هوة بين الفرد ومجتمعه الأمر الذي قد يدفع الفرد إلى تبني سلوك العنف كرد فعل للواقع السلبي المعاش.

ج- سوء معاملة الطفل و إهماله في الطفولة: فلمثل هذه العوامل الأثر المباشر في ترك بصمات سلبية في نفسية الطفل و شعوره.

د- عدم تملك الطفل لمهارات حل المشكلة تجاه بعض المواقف الاجتماعية الإحباطية التي يتعرض لها فقد يحدث أن تعترض المراهق بعض العراقيل أو المواقف السلبية كتعرضه للظلم أو الضغوط من طرف أقرانه أو معلميه فإنه و نتيجة لضعف في بناء الجانب المعرفي و الانفعالي لديه كسبيل لمواجهة و تسيير هذه المواقف, قد نجده يلجأ إلى مواجهة هذه المواقف بالعنف نتيجة قناعته الخاطئة بأن ذلك هو الأسلوب الأصح و الأليق و الأكثر فعالية في إدارة هذه الصراعات و المواقف إضافة إلى فرض مكانته بين أقرانه. (طه عبد العظيم حسين ،2007, ص:266).

وعلى هذا الأساس ينبغي على المؤسسات الاجتماعية المختلفة بدءا بالأسرة أن تتوجه نحو تزويد الطفل بآليات التصرف الحكيم إضافة إلى تقنيات تسيير المواقف السلبية التي قد يتعرض لها بشيء من الحكمة بعيدا عن سلوكات العنف و نماذجه التي لا تزيد الأمر إلا تعقيدا.

ه- وجود اعتقادات و اتجاهات خاطئة لدى الشباب: و لعل هذا الأخير من أكثر الأسباب الذاتية انتشارا لدى ذوي السلوك العنيف إذ يحدث أن نجد أن غالبية هؤلاء يؤمنون ومقتنعون تمام الإقتناع أن العنف هو الوسيلة الفضلى للتعامل مع مختلف الأحداث كما أنه الحل الناجح حسب قناعاتهم للتعامل مع مختلف السلوكات الخاطئة حتى ولو كانت بسيطة لذلك فقد نقف على كثير من حالات الضرب و الاعتداء و الشتم و التخريب كمظاهر عنيفة مدرسية تكون نتيجة لكلمة عابرة أو إشارة بسيطة صادرة عن طرف تجاه الآخر.

و في نفس المنحى دائما يرى فرويد أن مشكلة العنف لا تبدوا كمشكلة اجتماعية و لكن مشكلة نفسية و في ذلك يقول" ليس الإنسان قطعا ذاك الكائن الطيب و الذي يقال عنه أنه

يدافع عن نفسه عندما يهاجم بل هو على العكس من ذلك كائن يتحتم عليه أن يصنع حساب معطياته الغريزية نصيبا كبيرا من العدوانية كإحدى تجليات الممارسة العنيفة" (علي السموك،2006 ,ص:96) .

وعلى هذا الأساس ووفقا التفسير الفرويدي فإن أصل العنف عند الإنسان يتعلق بعامل ذاتي فطري خلق مع الإنسان.

و إضافة إلى ما سبق ذكره تبدو هناك عوامل ذاتية أخرى للعنف يمكن إيجازها في ما يلي:

- الشعور المتزايد بالإحباط و خاصة في الآونة الأخيرة إذ انتشر الإحباط في أوساط مختلف الأفراد الاجتماعيين على اختلاف مستوياتهم الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية و لم يسلم من هذه الآفة حتى الشباب الذين هم في مقتبل العمر إذ أصبح الأفراد يعانون ضغطا و قلقا ، إضافة إلى تدني مستوى السعادة و الرضا بالحياة في مؤشر خطير يستدعي ضرورة البحث و التمحيص بغية الوقوف على الأسباب الكامنة خلف هذه الظاهرة .

و الملاحظ في هذا المقام يجد أن الكثير من الأشخاص العنيفين يمارسون هذا السلوك نتيجة هذا العامل إذ يمكن أن يكون الأستاذ أو احد أعضاء المؤسسة التربوية مجالا لإفراغ شحنات الغضب كردة فعل عن مواقف الإحباط التي يعيشها التلميذ.

- طبيعة مرحلة البلوغ و المراهقة, إذ لا يخفى تأثير المرحلة من خلال التغييرات الفيزيولوجية و النفسية و الانفعالية التي يعيشها التلميذ في هذه الفترة.

- الميل إلى الانتماء إلى الجماعات الفرعية إذ يسعى المراهق خلال هذه الفترة إلى تكوين جماعات خاصة به و قد يحدث أن يجد رفضا أو متابعة من بعض أفراد أسرته و لذلك يتبنى سلوك العنف كرد فعل أو مقاومة منه لهذه المواقف.

- يرجع هيلي و بيرنو: السلوك العنيف إلى سوء تكوين الذات العليا لدى المراهق و يكون ذلك بسبب عدم وجود صلة عاطفية تربطهم بشخص يتصف بالسلوك الاجتماعي السليم أو نتيجة لعدم تقمص هؤلاء الأطفال لشخصية أحد الوالدين الصالحين و ذلك لعدم إعجابهم بأسرهم أو لانعدام الصلات العاطفية بهم.(محمد عبد القادر قواسمية ،1992 ، ص:32) .

ويرى مصطفى حجازي أن نقص العاطفة و المحبة الأبوية و فقدان التفاهم و الثقة بين المراهق و أسرته يعد من أهم العوامل التي تدفع به إلى الانحراف و التشرد كما أن نقص اهتمام الأسرة بالأبناء أو غيابه نتيجة ظروف ما يكون من أهم العوامل الأسرية المسببة للعنف لديهم فقد أكد جيمس فوكس عميد كلية العدل الجنائي بولاية اطلانطا(و, م, أ) أن الأسرة هي المسؤولة عن جنوح الأحداث و بالتالي عن العنف المدرسي لأنها أصبحت منشغلة عن أطفالها بالعمل طوال النهار.(فاروق خرشيد ،1991,ص:64).

5-2- العوامل الاجتماعية:

تساهم بعض العوامل الاجتماعية للفرد في نشوء سلوك العنف لديه بل الواقع يكشف أن هذه العوامل لطالما كانت السبب المباشر في تبني الفرد لسلوك العنف و يمكن تفصيل ذلك كالآتي:

التغير الاجتماعي و الاقتصادي: إذ تساهم هذه الظروف كالتغيرات الحادثة في البناء الاجتماعي و ما يتبعه من تغيرات فكرية و سلوكية إضافة إلى تأثير العوامل الاقتصادية كالفقر و البطالة أو ضعف مستوى دخل الوالدين الى نشوء العنف لدى التلميذ.

سوء التوافق الاجتماعي: فقد يحدث أن يجد التلميذ نفسه خارج الإطار الاجتماعي نتيجة الفوارق الفكرية أو لقناعات أو اتجاهات معينة يتبناها و التي تختلف مع النمط الموجود في المجتمع الأمر الذي يؤدي إلى سوء التوافق الاجتماعي مجسدا في صورة سلوكات عنيفة.

انتشار العنف في الوسط الاجتماعي : إذ تنتشر صور العنف وممارساته في الأحياء والتجمعات المهمّشة التي تعاني من غياب اغلب مرافق الحياة الضرورية وأساسياتها الأمر الذي يعتبر مؤشرا لنمو وانتشار الآفات داخل هذه الأحياء.

5-3- العوامل الأسرية:

الأسرة هي الحاضن الأولي للفرد فيها يتعلم و يكتسب القواعد الأساسية للحياة إضافة إلى تمييزه بين السلوك السوي و المرفوض لكن قد يحدث أن تكون الظروف التي يعيشها الفرد داخل الأسرة من مسببات العنف لديه و يمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي:

- سوء معاملة الطفل في الطفولة و مشاهدة العنف في الأسرة و في هذا المقام يشير باترسون إلى أن لجوء الآباء إلى العقاب الجسدي الحاد و الضرب المبرح و التهديد مع أطفالهم يدفعهم إلى الاستجابة العدوانية في المواقف التي يتعرضون لها.

كما ذكر Dehlberg (1998) تأثير الظروف الأسرية في العنف لدى الشباب إذ أكد أن إساءة معاملة الأطفال و الزوجة أو العنف المتبادل بين الزوجين و المناخ الأسري الذي يسوده الشجار و العراك الجسمي و العدائية يعد من العوامل المهيئة لظهور العنف لدى الشباب. (طه عبد العظيم حسين ،2007،ص:275.272) .

- اضطراب العلاقات الأسرية بين الآباء و الأبناء: إذ أن ضعف شبكة التواصل الأسري إضافة إلى غياب الحوار و المناقشة داخل الأسرة يعد من أهم العوامل المسببة للعنف لدى الأطفال.

- نمط التنشئة الاجتماعية الأسرية: إذ أن من أهم أسباب العنف لدى الأطفال و أكثرها تأثيرا النمط الأسري الذي يتميز بالقمع و التسلط و الإغفال الكلي لرغبات الطفل و حاجاته كما أن التدليل الزائد و التسامح المطلق مع سلوكيات الأطفال من العوامل المشجعة على العنف كذلك.

- سوء التوافق الزوجي بين الوالدين إضافة إلى التفكك الأسري والطلاق فنتيجة ما يعانيه الوالدين من حالات اللاتأقلم أو وجود مشكلات مع الشريك يؤدي ذلك لا محالة إلى حالة من اللااستقرار داخل الأسرة و إلى العيش في جو أسري مشحون و هو الأمر الذي ينعكس على الأطفال إذ يحدث أن يميلوا إلى تبني العنف كرد فعل للظروف الأسرية التي يعيشونها.

- الفقر و البطالة و المستوى الثقافي المتدني للأسرة و حجم الأسرة والسكن غير المناسب صحيا لأفرادها و الإعاقات و الأمراض المزمنة بين أعضائها .

- الحرمان المادي والعاطفي.

- الإهمال وعدم تلبية الحاجات.(وزارة التربية والتعليم الأردنية،2007/2006 ,ص:10).

- البيئة السكنية للفرد فقد بينت دراسة (Hoyenya) إلى وجود علاقة بين الكثافة السكانية والتوتر و السلوك العنيف كما بينت دراسة شوز وجود علاقة ارتباطيه قوية بين المعيشة في الأماكن المزدحمة بالسكان و الشعور بالسخط و العداوة و كما هو معلوم فإن العيش في أماكن الازدحام السكاني يسبب الشعور بالتوتر و القلق وهو الأمر الذي يدفع إلى العنف أحيانا.

4-5- العوامل المدرسية: تساهم الظروف المدرسية التي يعيشها التلميذ داخل المؤسسة التربوية في تنميط سلوكه و توجيهه كما أن بعض الظروف تؤثر سلبا على سلوكيات التلميذ و تدفعه نحو ممارسة أفعال عنيفة مرفوضة و سنحاول هنا التطرق إلى أهم هذه العوامل باختصار باعتبار شرحه في مواضيع لاحقة من الدراسة ذلك أن دراستنا تدور حول علاقة بعض العوامل المدرسية بالعنف لدى التلميذ أهم العوامل المدرسية المساهمة في نشوء العنف لدى التلميذ نجد:

- السلوك التعليمي الخاطئ للأستاذ: إذ يحدث أن يخطأ الأستاذ في تعامله مع التلاميذ أو يتبنى نمطا تسلطيا في علاقته معهم الأمر الذي يدفع بالتلميذ إلى العنف كتعبير عن رفضه لهذا الواقع.

- جماعة الأقران المدرسية: فقد يحدث أن يتعرض التلميذ إلى استفزازات أو إهانات أو ظلم من طرف بعض أقرانه في المدرسة فيتبنى سلوك العنف كحل لمشكلاته هذه.

- كثافة الفصول الدراسية.

- كثافة المناهج الدراسية.

- سوء معاملة التلاميذ داخل المدرسة و التمييز و التفرقة بينهم في التعامل.

- فشل الجهاز الإداري و التربوي للمؤسسة في تبني الأسلوب الملائم فقد يحدث أن يكون النمط تسليط أو فوضويا تسيّبيا و في كلا الحالتين فإن هذين الأسلوبين لهما الدور المباشر والأثر السلبي في نشوء العنف لدى التلميذ.

- الافتقار إلى الأساليب التربوية في معالجة مشكلات الطلبة واللجوء إلى العقاب البدني المرفوض نفسيا و تربويا.

- مزاجية المعلم و صفاته الشخصية غير الداعمة للعملية التعليمية. (وزارة التربية والتعليم الأردنية ،2007/2006, ص:11).

سادسا- أشكال العنف المدرسي:

في حقيقة الأمر يتخذ سلوك العنف المدرسي عدة أشكال و مظاهر تختلف طبيعتها وشدّتها باختلاف طبيعة القائم بها و باختلاف ظروف ممارستها إضافة إلى النتيجة التي يستهدفها القائم بالعنف و عموما يتخذ العنف المدرسي الأشكال الآتية:

6-1-الاعتداءات اللفظية: و تتمثل في عبارات الشتم و السب و استعمال الكلام القبيح والعبارات الجارحة والتي تصدر من شخص تجاه شخص آخر قد يكون فرد نحو جماعة أو العكس و أحيانا يكون من جماعة طلابية نحو جماعة أخرى و لعل الأمر الذي يبعث على القلق و الأسى في هذا المجال هو شيوع استخدام مثل هذا الأسلوب العنفي لدى الشباب بل نجد أن البعض قد أصبحت عبارات السب والشتم و الكلام القبيح شيئا جاريا على لسانه بشكل عادي في مواقفه التفاعلية العادية و لنا أن تتصور كيف يكون عليه الحال في حالة المواقف الانفعالية.

6-2-الاعتداءات الجسدية: وتتمثل في استخدام القوة الجسدية بقصد إلحاق الأذى بالآخرين و يكون ذلك بالضرب و الركل و القذف بالحجارة أو استخدام السلاح الأبيض أو العصي والأدوات الحديدية في التشاجر مع الآخرين كما يمكن أن تصل درجات الاعتداء الجسدي حد القتل في كثير من الحالات راح ضحيتها تلاميذ و أساتذة و إداريون على حد سواء.

6-3-العنف المعنوي: و يكون باستخدام الإيماءات و الإيحاءات الجارحة تجاه الآخرين أو من خلال الكتابات الحائطية التي تشمل تعليقات و رسومات ساخرة أو قبيحة تجاه الشخص المعتّف.

6-4- تخريب ممتلكات المؤسسة : و يتمثل هذا النمط من العنف المدرسي في الإقدام على تحطيم و تخريب ممتلكات المؤسسة من طاولات و سبورات و نوافذ و أبواب إضافة إلى

الأجهزة و الوسائل التعليمية و أدوات المخبر كما لا تسلم حنفيات المراحيض و قواطع الكهرباء من هذا الأمر.

6-5-الفوضى و الشغب داخل المؤسسات التربوية: إذ نتيجة لعوامل معينة كتدني نتائجه المدرسية حيث تبين أن 70% من التلاميذ المتورطين في حالات العنف المدرسي هم ممن تقل علاماتهم عن 10. (ميزاب ناصر ،2014,ص:83).

كما قد يكون دافع هؤلاء التلاميذ لإثارة الفوضى و الشغب كمحاولة منهم لجلب انتباه الآخرين إضافة الى تأثيرات مرحلة المراهقة كما يمكن أن يكون نتيجة للإحباط و الفشل الاجتماعي والأسري أو نتيجة لعوامل أخرى كسوء المعيشة و الوضع الاقتصادي والاجتماعي المتدنيّين.

كما ورد في الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف و الإساءة أن العنف المدرسي يتمثل من خلال مايلي:

- تسلط المعلمين و استخدام العقاب البدني في التعامل مع الطلبة.
- الخلافات مع المعلمين.
- الخلافات و الشجار و العنف الطلابي.
- التمرد على المدرسة و تعليماتها.
- إثارة الشغب و الفوضى مما يعيق سير العملية التربوية.
- الترويج للعقاقير المسكرة و المخدرات أو مواد المؤثرات العقلية.
- الاعتداءات على ممتلكات المدرسة و الآخرين.
- التخريب
- إيذاء الطلبة أو المعلمين.

-الاعتداءات الجنسية.(الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة،2007/2006،ص:09)

سابعا- اتجاهات العنف المدرسي:

باعتبار الحياة المدرسية حياة اجتماعية قائمة على أساس من التفاعل المستمر و العلاقات القائمة التي تربط بين مختلف مكونات المدرسة فإن العنف المدرسي يمكن أن يتخذ الاتجاهات الآتية:

- عنف تلميذ نحو زميله أو زملائه.
- عنف جماعة تلاميذ نحو تلميذ أو نحو جماعة تلاميذ أخرى.
- عنف التلميذ نحو الأستاذ.
- عنف الأستاذ نحو التلميذ.
- عنف التلميذ نحو جماعة الإدارة المدرسية.
- عنف الطاقم الإداري نحو التلميذ.
- عنف التلميذ نحو ممتلكات المؤسسة

ثامنا - أثار و نتائج العنف المدرسي :

تخلف ظاهرة العنف المدرسي أثارا سلبية على كافة المستويات المكونة للحياة المدرسية وبخاصة أعضاء الجماعة التربوية و مختلف العمليات و التربوية كذلك و بنظرة تحليلية وتشخيصية للظاهرة نجد أنها تؤثر بوجه عام على المعلم والمتعلم والأداء والتحصيل وسنحاول في هذا المقام أن نتطرق بنوع من التفصيل إلى أهم الآثار المترتبة عن ظاهرة العنف المدرسي وفقا للاتي:

8-1-الآثار البدنية:

حيث يتسبب العنف البدني في حدوث إصابات و عاهات جسدية للشخص المعنف زيادة على تعرض البعض لحالات القتل كما حدث في بعض المؤسسات التربوية سواء كان الأستاذ ضحية قتل من طرف تلميذه أو العكس كان التلميذ ضحية قتل لأستاذه كما أطلعتنا وسائل الإعلام على كثير من الإصابات الجسدية الناتجة عن الضرب غير القانوني الصادر في لحظات غضب من طرف الأستاذ تجاه تلميذه متسببا له في بعض الكسور و الجروح في حالات كثيرة و نفس الأمر يحدث أحيانا من طرف التلميذ في رده لاعتبار نفسه حيث ينتقم من أستاذه من خلال رد الإساءة بسلوك عنفي غير مبرور وغير مقبول.

8-2-الآثار النفسية:

مما لا شك فيه أن العنف يتسبب في أثار نفسية خطيرة لكافة أعضاء الجماعة الممارس في إطارها و يتمثل ذلك من خلال انتشار الخوف و القلق و الفزع الشديد و الارتباك، مع الإشارة إلى أن هذه الآثار لا تظهر عند ضحية العنف فقط بل تمس حتى التلاميذ الذين يشاهدون سلوك العنف و يتابعون أحداثه.

8-3-الآثار التربوية:

أما على المستوى التربوي فتتسبب ظاهرة العنف المدرسي في تدني المستوى التحصيلي لدى الطلاب إضافة إلى ضعف الدافعية نحو التعليم و التعلم ، زيادة على تذبذب النتائج الدراسية و ارتفاع معدلات الرسوب و التسرب الدراسيين.

8-4-الآثار المادية:

ونقصد به ما تتعرض له المؤسسة التربوية و مرافقها المتعددة من تخريب و تدمير ويتمثل ذلك من خلال إتلاف تحطيم السبورات و الطاولات و الوسائل التعليمية المختلفة وأدوات وأجهزة المخابر إضافة إلى تشويه الجدران و الكتابات الحائطية بالرسومات

والعبارات التي تحمل رموزا خادشة للحياء أو عبارات مشينة لبعض أعضاء الجماعة التربوية كما تتمثل كذلك في تخريب المصابيح الكهربائية و حنفيات المياه إضافة إلى تحطيم زجاج النوافذ و الأبواب و السبورات و هي العوامل التي تثقل كاهل الإدارة المدرسية من حيث تعويض الأشياء التالفة أو إعادة إصلاحها و تجديدها.

8-5-أثار أدائية (عملية):

مما لا شك فيه أن مختلف أنماط سلوكات العنف المدرسي تؤثر على أداء و جهود أعضاء الطاقم التربوي و الإداري بالمؤسسة التربوية حيث تضعف من مستوى أداء الأستاذ إضافة إلى ضعف درجة دافعيته و مستوى إقباله عن العمل إضافة إلى نفوره من مهنة التعليم بل و خوفه منها ذلك أن مختلف ممارسات العنف تترك بصماتها السلبية على نفسية الأستاذ الأمر الذي ينعكس سلبا على أدائه.

8-6-أثار اجتماعية:

باعتبار التلميذ و الأستاذ و أعضاء الطاقم الإداري بالمؤسسة أفرادا اجتماعيين بالدرجة الأولى فإن للعنف المدرسي أثار من الناحية الاجتماعية تتمثل في زيادة معدلات الجريمة في المجتمع من خلال تبني التلاميذ لسلوك العنف بل انضمامهم أحيانا في جماعات لمواجهة جماعة أخرى الأمر الذي يجعل من ممارستهم لنماذج العنف خارج أسوار المدرسة في الحياة الاجتماعية أمرا طبيعيا مجسدا من خلال الاعتداءات المتكررة على الآخرين والتعرض لممتلكاتهم.

إضافة إلى شكل التصنيف السالف ذكره لأثار العنف المدرسي يمكن أن نتطرق لهذه الآثار وفقا للتصنيف الآتي:

- التسرب المدرسي.
- تذبذب النتائج المدرسية .
- تدني المستوى التحصيلي.
- التغيب المتكرر عن المدرسة.

- ضعف الدافعية نحو التعلم.
- الرسوب المدرسي .
- الجنوح و العزلة إضافة إلى ضعف الثقة بالنفس.
- القلق و الاكتئاب و الخوف و ظهور الإحباط أحيانا.
- فشل التلميذ في التأقلم الاجتماعي و ظهور نوع من الانعزال و الانطواء و التموقع حول الذات.
- ظهور اضطرابات نفسية و الخوف من المدرسة.

على مستوى الأستاذ يظهر أثار العنف المدرسي على مستوى الأستاذ من خلال:

- ضعف مستوى الأداء.
- النفور من المهنة.
- ضعف مستوى الدافعية لديه.
- ظهور ضغوط نفسية لديه.

على مستوى المؤسسة التربوية:

- سلبية المناخ التعليمي.
- سلبية صورة المدرسة في المجتمع.
- تحمل أعباء مادية نتائج الخسائر الناتجة.

و الجدول الآتي يبين تأثير العنف على التلاميذ في مختلف المجالات:

المجال السلوكي	المجال التعليمي	المجال الاجتماعي	المجال الانفعالي
-عدم اللامبالاة -عصبية زائدة -مخاوف غير مبررة -مشاكل الانضباط - عدم القدرة على التركيز - تشتت الانتباه،	- تدني في التحصيل التعليمي. -تأخر عن المدرسة وغيابات متكررة. -عدم المشاركة في الأنشطة . -التسرب المدرسي بشكل	- انعزالية عن الناس - قطع العلاقات مع الآخرين - عدم المشاركة في نشاطات الجماعة. -تعطيل سير نشاطات الجماعة.	- انخفاض الثقة بالنفس - اكتئاب, ردود فعل سريعة - الهجومية و الدفاعية في المواقف - التوتر الدائم -مازوشية تجاه الذات

السرقات،الكذب -سلوكات ضارة كشرب الكحول محاولة الانتحار ،تحطيم الأثاث و الممتلكات المدرسية إشعال النيران، عنف كلامي التنكيل بالحيوانات	دائم أو متقطع	- العدوانية تجاه الآخرين.	- شعور بالخوف و عدم الأمان 10-عدم الهدوء و الاستقرار النفسي

(خريف محمد ،2008/2007، ص: 38)

تاسعا-استراتيجيّات مواجهة العنف المدرسي :

نظرا لخطورة ظاهرة العنف المدرسي و تأثيراتها الكبيرة و المتعددة على المستوى الشخصي للتلميذ و على مستوى الأداء العام للمؤسسة التربوية إضافة إلى التأثيرات الاجتماعية و التربوية ظهرت عدة استراتيجيات وقائية و علاجية للحد من هذه الظاهرة داخل المدرسة و التخفيف من حدتها و أثارها و لعله من المفيد الإشارة منذ البداية إلى أن تسيطر برامج وقائية للظاهرة أفضل بكثير من محاولات علاجها بعد وقوعها ذلك أن الوقاية ما خطر العنف المدرسي أفضل من علاجه في الأوساط التربوية.

وعموما يمكن أن التطرق إلى أهم استراتيجيات مواجهة العنف المدرسي من خلال ما يلي:

9-1-1- برامج الحرم المدرسي المسدود: Closed shool campus

ويستهدف هذا البرنامج توفير بيئة مدرسية أمنة تساهم في خفض مستويات العنف بها ويتمثل هذا البرنامج في بقاء التلاميذ في المدرسة طيلة اليوم الدراسي ولا يسمح بمغادرة المدرسة إلا لبعض الطلاب فقط و يكون ذلك بناء على طلب مكتوب من ولي التلميذ أو بإذن من شؤون الطلاب بالمدرسة كما يقتضي هذا البرنامج كذلك مرور كل زوار المدرسة

بالمكتب الرئيسي الذي يكون في مدخل المدرسة مع تسجيل أسماءهم قبل الوصول الى مبناها و بطبيعة الحال و كما أشرنا سالفا يستهدف هذا البرنامج خفض معدلات العنف المدرسي و توفير بيئة تعليمية مناسبة. (طه عبد العظيم حسين،2007، ص:316).

9-1-2- برامج التدريب على إدارة الغضب و حل المشكلات :

و يتمثل هذا البرنامج في جلسات تستهدف مساعدة التلاميذ على خفض سلوك العنف لديهم سواء داخل المنزل أو الصف الدراسي كما تستهدف هذه البرامج تنمية قدرة الطلاب على فهم و إدراك اتجاهات الآخرين من خلال وضع الفرد نفسه مكان الآخرين و توعية الفرد بالحالة الجسمية و الانفعالية التي يكونون عليها عند الغضب و مساعدتهم على تعلم ضبط الذات و التحكم فيها اعتمادا على استخدام عدة فنيات كفنيات التدريب على الاسترخاء وفنيات إيقاف التفكير إضافة إلى فنيات المناقشة الجمالية و لعب الدور ونمذجة السلوك اللائق و قد أثبتت عديد الدراسات أن برامج التدريب على إدارة الغضب تساعد الطلاب على تعلم الفروق و الاختلافات بين العدوان و الغضب إضافة إلى الطرق الملائمة للتعبير عن الغضب و الاستجابة لغضب الآخرين دون اللجوء للعنف, أما فيما يتعلق بمهارات حل المشكلة فهي تستهدف مساعدة التلاميذ على اتخاذ القرارات من خلال تحديد آرائهم ومقاومة ضغوط الأقران و توليد استجابات سلوكية بديلة عن الاستجابات العنيفة و يتضمن التدريب على مهارات حل المشكلة عدة خطوات كتحديد المشكلة ثم توليد الحلول البديلة ودراسة نتائج كل حل ثم اختبار الاستجابة الفعالة و تقويم هذه الاستجابة. (طه عبد العظيم حسين،2007، ص:318).

9-1-3- برنامج اولويس (1983):

ويستهدف هذا البرنامج خفض سلوك المشاغبة لدى التلاميذ و قد طبق في عدد من المدارس في مختلف الأطوار التعليمية في النرويج و قد ثبتت فاعليته في حفظ مشكلات المشاغبة بنسبة كبيرة, و تركز برامج الوقاية من المشاغبة في تغيير الاعتقادات التي تدعم

سلوك المشاغبة في المدرسة و يرى اولويس أن المشاغب إذا كان ممتلكا للقوة الجسمية يحقق من خلال سلوك المشاغبة داخل المدرسة مكاسب مادية و اجتماعية و نفسية فإن برامج الوقاية هذه تحاول التقليل من هذه الفوائد و المكاسب الذي يحصل عنها المشاغب من وراء سلوكه ووفقا لهذا فهي تستهدف تغيير سلوك المشاغبة وتغيير الاستجابات السلوكية لدى ضحايا المشاغبة و تشتمل برامج الوقاية هذه على ثلاث مستويات هي:

9-1-4-التدخل على مستوى المدرسة :

و يكون ذلك من خلال إجراء مسح شامل عن مشكلة المشاغبة و زيادة المراقبة على سلوك التلاميذ و تدريب أعضاء هيئة التدريس على أن يكونوا أكثر وعيا بالأطفال المشاغبين في المدرسة.

9-1-5-التدخل على مستوى الفصل:

و يكون ذلك من خلال بناء قواعد و معايير خاصة بالفصل تكون ضد المشاغبة إضافة إلى عقد الاجتماعات المدرسية لمناقشة هذه المشكلة إضافة إلى اجتماعات مع الآباء.

9-1-6-التدخل على مستوى الفرد:

وهو يشمل التلاميذ المشاغبين و ضحايا سلوك المشاغبة على حد سواء هو كما يتضمن مناقشة التلاميذ المشاغبين لأسباب سلوكهم هذه إضافة إلى مناقشة الطلاب ضحايا هذه السلوكات كذلك. (طه عبد العظيم حسين،2007، ص ص:323.322).

وتعتبر مثل هذه البرامج أكثر وظيفية وفعالية في تقديم الحلول لمشكلة العنف المدرسي ذلك أنها تحاول أن تحيط بأغلب أبعاد المشكلة مع اشتراك مختلف الأطراف الفاعلة فيها إذ يتم اشتراك التلميذ و المدرسة و الأسرة على حد سواء.

دور الأنشطة اللاصفيّة في محاربة العنف المدرسي للتلميذ:

بداية تعرف الأنشطة اللاصفية بأنها جملة النشاطات التي تكون خارج الصف الدراسي ،كما نجد ان البعض يطلق عليها الأنشطة اللامنهجية وذلك بسبب وقوعها خارج نطاق المناهج الدراسية المقننة ، وتحتل الأنشطة اللاصفية أهمية كبيرة بالنسبة للتلميذ ويعود ذلك الى جملة الأدوار والوظائف التي تؤديها والتي من أهمها :

- اكتشاف المواهب والقدرات والاستعدادات المختلفة لدى التلاميذ والطلاب ، وصقلها وتطويرها وتوجيهها الوجهة السليمة المفيدة .

- تحوّل الدراسات النظرية إلى خبرات عملية.

- ربط الطالب باحتياجات البيئة ، وتوسيع معرفته بها.

- تنمية الروح الجماعية عند التلاميذ والطلاب ؛ بإشراكهم في عمل جماعي ، يسهمون فيه مجتمعين في وقت واحد

- تربية الطالب على احترام العمل اليدوي المهني ، وكسر الحاجز النفسي بينه وبين ذلك العمل.

- بث روح المنافسة بين التلاميذ والطلاب.

- تنمية الذوق المهني والإنتاجي لدى التلاميذ والطلاب.

- ملء فراغ الطلاب بالمفيد .

الموقع الالكتروني : http://www.saaid.net/afkar/school/22.htm

أنواع الأنشطة اللاصفيّة:

تتنوع الأنشطة المدرسية اللاصفية إذ يمكن أن نجد منها :الإذاعة المدرسية ، المكتبة المدرسية ، المكتبة المدرسية ، التصوير الضوئي، الندوات والمحاضرات ، المسابقات

الثقافية ، الصحافة ، الرحلات ، نشاط النادي العلمي ، نشاط الرسم ، نشاط المهارات الحياتية ، نشاط الإنشاد والإلقاء الشعري ، نشاط المسرح ...

ولعل ما يهمّنا في هذا المقام هو ذلك الدور الذي تلعبه هذه الأنشطة في خفض مستوى سلوكيات العنف عند التلميذ فمما لا شك فيه أن روتين العمل الدراسي إضافة الى تلقي التلميذ للدروس والمعارف بشكل يومي ومستمر دون إغفال انضباطه داخل المدرسة وخضوعه الى قواعد الحياة المدرسية يخلق لديه نوع من الملل والرتابة والضجر الأمر الذي يجعل منه يبحث عن متنفس له أو عن آلية لتفريغ هذه الشحنات الزائدة الأمر الذي يجعل من بعض التلاميذ يقومون ببعض سلوكات العنف والمشاغبة كرد فعل على مللهم وضجرهم.

وعليه يكون الدور الايجابي للأنشطة المدرسية اللاصفية إذ تعمل هذه الأنشطة على خفض مستويات التوتر لدى التلميذ إضافة الى تمكينه من التنفيس والتفريغ للضغوطات التي يتعرض لها زيادة على مساعدته على الاندماج مع زملاءه وفي مؤسسته التربوية الأمر الذي يجعله يشعر بأنه عنصر فعال وذا مكانة في المدرسة من خلال إحساسه بالانتماء لها زيادة على ذلك فإن هذه الأنشطة اللاصفيّة سواء كانت رياضية أو فنية أو عبارة عن خرجات في الطبيعة أو ورحلات تبعث في التلميذ روح التجديد والحيوية مما يجعله يقبل على العمل الدراسي بكل جدية ونشاط إضافة الى ذلك فإن مثل هذه الأنشطة ترفع من مستويات التلاحم والالتقاء بين التلاميذ وتجعلهم يدركون حاجة كل منهم للآخرين وضرورة التعاون والتآزر في سبيل تسيير النشاط المقترح الأمر الذي يخفض من مستويات تعنيف التلاميذ لبعضهم .

عاشرا- علاقة العوامل المدرسية بالعنف عند التلميذ:

10-1- علاقة الأستاذ بالعنف المدرسي عند التلميذ:

رغم وطادة العلاقة بين الأستاذ و التلميذ و اعتبار الأول الأب الثاني للتلميذ ذلك أنه يتكفل بأهم و أخطر الوظائف الإنسانية إلا و هي التربية و التعليم إلا أنه و رغم ذلك فقد يحدث أن يكون الأستاذ سببا في نشوء العنف لدى التلميذ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وذلك نتيجة لبعض الأنماط السلوكية الخاطئة التي تصدر عنه تجاه تلاميذه أو نتيجة لبعض مظاهر التفاعل الخاطئة و عموما يمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي:

التعامل السلبي مع أخطاء التلميذ: فقد يحدث في حالات كثيرة أن تصدر من التلميذ بعض الأخطاء كخروجه عن النظام العام للحياة المدرسية أو بعض مؤشرات اللاإحترام للأستاذ أو لزملائه داخل الصف, و هو الأمر الذي يقتضي من الأستاذ أن يتعامل بحكمة وصبر ذلك أن معالجة الخطأ بحزم و جدية كبيرين خاصة في مرحلة المراهقة قد ينتج عنه تمرد التلميذ و لجوءه إلى العنف كوسيلة لرد الاعتبار لنفسه مع الأخذ بعين الاعتبار تأثيرات مرحلة المراهقة في هذه الفترة إذ تظهر آلية إظهار الذات و فرض المكانة لدى التلميذ خلال هذا العمر وعلى هذا الأساس يجب على الأستاذ أن يعي تأثيرات المرحلة و أن يكون على استعداد مسبق للتعامل مع بعض الأنماط السلوكية الصادرة عن تلاميذه و أن يعد الآليات الكفيلة و البدائل اللازمة للتعامل مع مثل هذه الحالات و يمكن للجهات الوصية إعداد دورات تكوينية خاصة بالأساتذة المشرفين على تأطير تلاميذ هذه المراحل بغية إعدادهم لآليات التفاعل و التعامل مع السلوكيات غير المقبولة للتلاميذ بما يحافظ على مصلحة التلميذ من جهة و السير الحسن للمؤسسة التربوية من جهة أخرى.

وجود علاقة تسلطية داخل الصف: و تكون ذلك بأن يفرض المدرس منطقه المطلق داخل القسم و عدم إعطاء فرصة للتلميذ لعرض أفكاره و أرائه بل نجد أن المدرس يطلب من التلميذ الطاعة و الامتثال فحسب, و لا يخفى أن مثل هذا الأسلوب يولد في نفوس التلاميذ الكبت و النفور من المواد الدراسية و من المدرسة بصفة عامة إضافة إلى القلق و التوتر

بحيث يصبح التلميذ يقضي الوقت المخصص للحصص و كأنه في سجن نتيجة لتقييد حركته و شل نشاطاته و هو الأمر الذي قد تنتج عنه ردود أفعال عنيفة تجاه المدرس أو زملائه أو المؤسسة بشكل عام كرد فعل عن مثل هذه العلاقة مع الأستاذ.

التمييز بين التلاميذ: يحدث أن يميل الأستاذ إلى طلابه المجتهدين و المهذبين و يتعلق بهم نتيجة لذلك نجده يقدم الثناء و الشكر لهم و تقدير و تثمين إنجازاتهم المدرسية و منحهم النقاط الجيدة سواء في الاختبارات أو التقويم في مقابل توجيه النقد و اللوم للتلاميذ الذين يجد منهم تكاسلا أو فشلا في تحقيق الدرجات الجيدة و نشير إلى أن مثل هذا العامل يغرس في نفوس التلاميذ الغيرة و الحقد تجاه بعضهم البعض و تجاه مدرسيهم كما أنه يعمل على إيجاد الفوارق بين التلاميذ داخل الحجرة الواحدة و هو الأمر الذي يجعل الفئة الثانية من التلاميذ تحس بأنها فئة سلبية و تحكم على نفسها بالفشل و الرسوب منذ البداية الأمر الذي ينتج عنه لجوء التلميذ إلى العنف في حالات كثيرة نتيجة حالة اللاتأقلم التي يعيشها جراء هذا الوضع, و على هذا الأساس يقتضي الأمر من الأستاذ أن يثمن جهود المجتهدين والمهذبين من تلاميذه في مقابل تقديم النصح و الأخذ بيد التلاميذ ضعيفي التحصيل و غير الملتزمين بالقواعد المنظمة للحياة المدرسية و فتح الأبواب أمامهم من خلال إقناعهم بأن لديهم القدرات و الإمكانات لتطوير ذواتهم و لم لا احتلال المراكز الأولى و مجاراة زملائهم المجتهدين و هو الأمر الذي يفتح أبواب العمل لديهم و يبعث فيهم روح الجد والمثابرة و الالتزام.

تكوين صورة سلبية نحو التلميذ: قد يحدث أن يتبنى الأستاذ موقفا سلبيا تجاه بعض التلاميذ الأمر الذي يكون سببا في تكوين حكم شخصي لدى الأستاذ هذا الأمر الذي ينتج بسبب وشايات من طرف التلاميذ أو من طرف المراقبين أو بعض الأساتذة أحيانا و لعل ما ينبغي الإشارة إليه في هذا المقام هو ضرورة تريث الأستاذ و عدم التسرع في الحكم على تلاميذه من جهة إضافة إلى ضرورة الحكم على التلميذ في ظل العلاقة المباشرة والتصرفات التي يلاحظها الأستاذ بنفسه دون الاعتماد عن الأمور المنقولة إليه.

التكوين الضعيف للأستاذ: قد يعتري أسلوب تدريس الأستاذ نقصا أو ضعفا و قد تصدر عنه في بعض الأحيان أخطاء سواء من ناحية طريقة التدريس أو المعارف المقدمة و هو

الأمر الذي يجعل من التلميذ يفقد الثقة في أستاذه و يلجأ إلى العنف في بعض الحالات كآلية يراها هو مناسبة.

10-2-العلاقات المدرسية للتلميذ و دورها في نشوء العنف لديه:

لا يمكن إغفال ما للعلاقات التي تربط الفرد بمن حوله ما أهمية بالغة و دور كبير في تأقلمه و نجاحه في حياته بل نجد حالات كثيرة أنه وفقا لنمط علاقات الفرد بمن حوله تكون درجة نجاحه واستقراره أو العكس و بما أن الحياة المدرسية عبارة عن شبكة من العلاقات متعددة الأطراف و التأثيرات فإن ذلك يعكس الأهمية الكبيرة لهذه الشبكة العلائقية في تأقلم التلميذ في حياته الدراسية و نجاحه فيها و بالمقابل فإن هشاشة هذه الشبكة العلائقية و فشل التلميذ في بناء علاقات جيدة مع مختلف الأطراف المدرسية يؤثر لا محالة سلبا عليه ويؤدي إلى ظهور بعض المظاهر السلبية لديه من خلال النقاط الآتية:

وجود التلميذ في إطار رفقة سوء: فقد ينضم التلميذ إلى مجموعة أقران سيئة عن قصد أو عن غير قصد الأمر الذي يجعل من علاقاته المدرسية مع الأساتذة و زملائه و كذا أعضاء الطاقم الإداري تتسم بالسلبية و الاضطراب يغلب عليها الصراع و التوتر في حالات كثيرة و تكون مسرحا للفعل ورد الفعل الأمر الذي قد يدفع بالتلميذ إلى تبني أسلوب بالعنف نتيجة فشله في ربط علاقات جيدة مع أعضاء الجماعة التربوية للمؤسسة.

الطبقة الاجتماعية: تلعب الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها التلميذ من خلال المستوى الاقتصادي و الثقافي و الاجتماعي دورا كبيرا في نمط علاقات التلميذ ذلك أن التلميذ ينزع لا محالة إلى بناء شبكة علاقاته المدرسية وفقا للتلاميذ الذين يتقارب معهم في وضعه المادي و الاجتماعي و الثقافي و رغم أن من الأهداف المدرسية الكبرى محور الفروق بين التلاميذ إلا أن تأثير هذا العامل لا يمكن إغفاله لنمط العلاقات التي تربط التلميذ بغيره وعلى هذا الأساس تؤثر الطبقة الاجتماعية التي ينتمي إليها التلميذ في نمط علاقاته الاجتماعية السائدة.

وجود صراعات داخلية بين التلاميذ سواء في شكل فردي أو في شكل جماعات: فمن المؤسف له اليوم تكتل بعض التلاميذ خاصة منه ذوي السلوك غير السوي في شكل جماعات متحالفة تدخل في صراعات مع الجماعات الأخرى التي لا تتفق معها أو تناقضها و نشير هنا إلى أن وجود مثل هذه التكتلات مؤشر على فشل العلاقات المدرسية للتلميذ إذ يفترض أن تكون هناك علاقة عامة تخضع للقانون العام للمؤسسة التربوية تكون جل العلاقات المدرسية في إطاره.

- غياب قنوات الحوار و النقاش سواء مع الأقران أو الأساتذة أو الإدارة الأمر الذي يؤدي إلى وجود علاقات سلبية إن لم تكن غائبة.

وجود هوة بين أعضاء الطاقم التربوي و الإداري للمؤسسة و التلميذ: فالنظر إلى التلميذ على أنه في مرتبة أدنى في السلم الدراسي في مقابل نظرة أعلى لأعضاء الطاقم التربوي والإداري يعمل على وجود هوة و حواجز بين الطرفين و هو مؤشر على سوء هشاشة العلاقة الاجتماعية للتلميذ.

ضعف درجة تقدير و احترام جماعة الأقران للتلميذ: إذ يؤدي عدم حصول التلميذ على درجة من الاحترام و التقدير من طرف زملائه إلى نفوره من جماعة أقرانه و إلى وجود حواجز تعوق دون بناء علاقة مع هذه الجماعة الأمر الذي يجعل التلميذ يحس أنه يعيش خارج إطار هذه الجماعة الأمر الذي ينتج عنه تبعات سلبية كثيرة.

وجود معاملة عنصرية للتلميذ: إذ يحدث أن يتعامل بعض التلاميذ و يبنون علاقاتهم بأقرانهم على أساس عنصري أو على أساس الحوار أو الاجتهاد و عدم الاجتهاد الأمر الذي يجعل من العلاقات بينهم محددة بأطر خاصة و هو ما يحول دون إقامة علاقاتها كلية مع بقية التلاميذ الآخرين الأمر الذي ينتج عنه فئة موفقة في علاقاتها و فئة مهمشة و فاشلة في علاقاتها الأمر الذي يدفع بالفئة الثانية إلى ممارسات لا توافقية كالعنف مثلا.

اثر علاقة التلميذ مع الأستاذ على العنف المدرسي للتلميذ:

يعتبر الأستاذ من أهم أقطاب العلاقة التربوية بل نجد أنه أهم عنصر فيها ذلك أنه القائد والموجه للمسار التعليمي و الأخلاقي و التربوي للتلميذ في حالات كثيرة الأمر الذي يؤكد على أهمية هذه العلاقة و دورها المباشر في حياة التلميذ المدرسية إلا أن هذا الأمر لا يحدث عند فشل التلميذ في بناء علاقة جيدة مع أساتذته الأمر الذي يجره في حالات كثيرة إلى فشل دراسي بل و تسرب مدرسي إضافة إلى مظاهر سلوكية سلبية داخل المؤسسة التربوية و يمكن أن نتطرق الى مؤشرات فشل التلميذ في علاقاته مع أساتذته من خلال المؤشرات الآتية:

اتسام العلاقة بينهما بالتوتر في غالب الأحيان: إذ يغيب عنصر احترام التلميذ للأستاذ كما يغيب عنصر تقدير الأستاذ للتلميذ كذلك الأمر الذي يؤثر سلبا على كلا الطرفين.

فقدان الثقة بين الطرفين: وهو من أخطر النتائج و التي يترتب عنها تفكك للعلاقة بين الطرفين نتيجة للتوصل إلى قناعات بسلبية التلميذ عند الأستاذ و كذا سلبية الأستاذ حسب قناعة التلميذ الأمر الذي تتولد عنه مشكلات خطيرة على المسار المهني للأستاذ من جهة وعلى المسار الدراسي و السلوكي للتلميذ من جهة أخرى.

اعتماد النتائج الدراسية كمحدد للعلاقة بين الأستاذ و التلميذ: فقد يلجأ الأستاذ إلى بناء علاقة وطيدة جيدة و قوية مع التلاميذ الذي يحققون نتائج دراسية جيدة في مقابل تجاهل التلاميذ الآخرين و اتسام علاقته بهم بالبرودة، الأمر الذي يتولد عنه سوء توافق إذ يجد التلميذ أن فشله في تحقيق نتائج جيدة قد كان سببا في فشله في علاقته المدرسية مع الأستاذ رغم أن الفشل الدراسي للتلميذ يعزى إلى عوامل قد تكون موضوعية أحيانا كما أنه يفترض بالعكس أن يجد التلميذ السند الدائم و التشجيع المستمر من طرف الأستاذ و بناء علاقة جيدة مع فئة التلاميذ ضعيفي التحصيل لتحقيق نتائج أفضل.

غياب محددات موضوعية للعلاقة المدرسية: فقد يحدث أن تكون علاقة الأستاذ بتلاميذه محددة بعوامل الأناقة أو الهندام الجيد أو نمط الشخصية أو لعوامل ثقافية أو مادية تتعلق بالتلميذ و أسرته إضافة إلى درجة النفوذ و الولاء الاجتماعيين للتلميذ و أسرته كذلك ، وفي

الحالة يجد التلاميذ الآخرون الذين يفتقدون لمثل هذه العوامل السالفة الذكر أنفسهم خارج إطار العلاقة مع الأستاذ الأمر الذي يدفعهم إلى الانتقام من وضعهم في أشكال عديدة يعتبر العنف المدرسي أحد تجلياتها.

10-3-علاقة التلميذ بالإدارة المدرسية وأثرها على العنف المدرسي:

تعتبر الإدارة المدرسية من أهم القنوات و أكثرها تأثيرا على الحياة المدرسية للتلميذ ويعود ذلك لكونها الجهاز المسؤول عن المراقبة و المتابعة لكل من المعلم و المتعلم على حد سواء كما أنها المسؤول الأول عن التدخل في حالة وجود سوء توافق لدى أحد أطراف العملية التربوية، إلا أن هذه الأخيرة قد يجد التلميذ نفسه فاشلا في علاقاته معها الأمر الذي يؤثر سلبا على حياته الدراسية برمتها و يمكن أن نفصل مؤشرات فشل التلميذ في علاقته بالإدارة المدرسية كالآتي:

- تبني أسلوب الردع و العقاب إضافة إلى غياب مظاهر التسامح و التغاضي عن بعض الأخطاء و الهفوات التي تصدر عن بعض التلاميذ و التي تخل بالسير العام للمؤسسة لأنه وكما أشرنا سالفا فإنه و بحكم المرحلة العمرية للتلميذ الثانوي قد يحدث و أن ترتكب بعض الهفوات و الأخطاء وواجب الإدارة هنا عدم التسرع في تسليط العقوبات على التلاميذ بل يتطلب الأمر التحلي بالصبر والحكمة و التدرج من خلال نصح التلميذ و إرشاده ووضعه في صورة سلوكياته و محاولة تفهم العوامل و الأسباب الدافعة إلى هذه السلوكيات و العمل على التخفيف من حدتها أما إن حدث العكس و لجأت الإدارة إلى سلاح العقوبات كأداة لردع التلميذ فإن هذا من مؤشرات فشل العلاقة التربوية بين الطرفين و تفككها و فقدان الثقة و هو ما تنتج عنه تبعات سلبية كثيرة.

- غلبة الدور الإداري على الدور التربوي و هذا من أهم الهفوات التي قد يقع فيها أعضاء الطاقم الإداري للمؤسسة التربوية إذ تتجه معظم نشاطاتهم و مجهوداتهم نحو الأعمال الإدارية للمؤسسة فيخصصون لها جل أوقاتهم و اهتماماتهم في مقابل إغفال و إهمال الواجبات التربوية نحو تلاميذهم و أساتذتهم.

- إن هذا العامل بالضبط يعمل على تكوين هوة بين الطرفين و ينتج عنه أن الإداري لا يعلم بما هو واقع داخل المؤسسة من حيث ظروف تمدرس التلاميذ أو مشكلاتهم أو طلباتهم وانشغالاتهم و لم لا حتى اقتراحاتهم.

كما أنه و وفقا لهذا النمط يتولد إحساس لدى التلميذ بتعالي أعضاء الإدارة المدرسية عنه مما يولد سخطه عن هذا الواقع المعاش.

- غياب قنوات الحوار و المناقشة مع التلاميذ و الاطلاع على ظروفهم: ولعل ما ينبغي الإشارة إليه في هذا المقام أن أعضاء الطاقم الإداري بدءا بالمدير وانتهاء بأبسط عامل مطالبون بالاقتراب من التلاميذ و الاطلاع على انشغالاتهم و يكون ذلك من خلال تكثيف الزيارات الميدانية للصفوف الدراسية إضافة إلى محاورة التلاميذ و التواجد معهم و فتح قنوات الحوار و المناقشة معهم سواء عن طريق ممثلي الأقسام أو مباشرة معهم، فمثل هذه العوامل تؤدي إلى بناء علاقات قوية مع التلاميذ و تساعد في خلق مناخ تعليمي ملائم وبالمقابل فإن غياب هذا العامل من أهم مؤشرات تفكك و فشل العلاقة التربوية بين التلميذ والإدارة المدرسية و هو ما ينتج عنه تبعات سلبية يعتبر العنف المدرسي أحد تجلياتها.

10-4- كثافة البرنامج الدراسي و علاقتها بالعنف المدرسي عند التلميذ:

تستهدف المدرسة من خلال ما تقدمه بناء شخصية المتعلم من النواحي الجسدية والنفسية والانفعالية و الاجتماعية و ذلك من خلال تزويده بمختلف الخبرات و المعارف إضافة الى آليات و طرائق التصرف و التفكير و يتم كل ذلك في إطار المنهاج الدراسي وعلى هذا الأساس يحتل هذا الأخير أهمية بالغة باعتباره جوهر العملية التعليمية الأمر الذي يطرح بدوره عدة أسئلة جوهرية تتعلق بهذا الجانب من أهمها :

- ما هي الخبرات التي يستهدف البرنامج التربوي تعليمها للمتعلمين؟
- ما هي الأهداف العامة التي يبنى عليها البرنامج الدراسي؟
- هل ما يحتويه البرنامج يعكس الفلسفة العامة للمجتمع و أهدافه المسطرة؟

إلى غير ذلك من الأسئلة الجوهرية القائمة حول هذا العنصر الأساسي في العملية التعليمية إلا أن عنصر البرنامج قد تعتريه كغيره من العناصر الأخرى بعض المشكلات و الثغرات

التي تؤثر لا محالة على العملية التعليمية برمتها بل أنها قد تكون سببا مباشرا في توجيه المتعلم وجهة معينة بمعنى أنها قد تكون مسؤولة عن نمط الفرد الذي تريد بناءه في المستقبل.

ومن أهم مشكلات البرنامج الدراسية نجد: عدم مطابقتها للواقع الثقافي و النفسي والاجتماعي للمتعلم أحيانا إضافة إلى فشلها في تنفيذ الأهداف العامة المسطرة لها إن لم تكن متناقضة معها أحيانا إضافة إلى ضعف بناءها و هشاشة تركيبها زيادة على كثافتها في أحيان أخرى و نحاول هنا أن نتطرق إلى تأثير علاقة كثافة البرامج الدراسية بسلوك العنف عند التلميذ ذلك أن فشل التلميذ في استيعاب و فهم البرنامج الدراسي المقترح إضافة إلى عدم تمكنه منه يؤدي إلى حالة من اللاتأقلم دراسي و فشل تنتج عنه عدة مشكلات لدى التلميذ تتجسد من خلال عدة صور يعتبر العنف إحدى تجلياتها ولعل ما ينبغي التركيز عليه في هذا المقام أن مشكلة كثافة البرامج الدراسية و كذا تزايد الكم المعلوماتي المقترح سواء في مجموع الدروس على المستوى السنة الدراسية أو حتى على مستوى الدرس الواحد يعتبر بحق من أهم المشكلات و العراقيل التي تؤرق الأستاذ والتلميذ على حد سواء وتنتج عنه مضاعفات سلبية لكلا الطرفين وتظهر علاقة كثافة البرامج الدراسي بسلوك العنف المدرسي عن التلميذ من خلال المؤشرات التالية:

- شعور التلميذ بالقلق و التوتر نتيجة الكم المعلوماتي المقترح في البرنامج الدراسي.
- صعوبة استيعاب وفهم مختلف المعارف المبرمجة نتيجة كثافتها.
- خوف التلميذ على نجاحه وانتقاله من سنة إلى أخرى.
- إجهاد نفسي وبدني سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه بسبب محاولة التلميذ استيعاب الدروس وفهمها.
- بعث اليأس في نفوس التلاميذ.
- تؤدي كثافة البرامج الدراسي مع الرغبة الكبيرة لدى التلميذ للنجاح والتفوق زيادة على المجهود الكبير المبذول إلى وجود ضغط نفسي كبير على التلميذ يؤدي في بعض الحالات إلى ظهور أمراض نفسية عند البعض.

- من مشكلات كثافة البرامج الدراسية كذلك مطالبة التلاميذ الأقسام المقبلة على شهادة البكالوريا بما يسمى بالعتبة و التي تعني تحديد الدروس المقترحة للمراجعة دون غيرها من الدروس الأخرى ونشير إلى أن قضية العتبة أصبحت مطلبا يتكرر من سنة إلى أخرى.

- الخوف من المستقبل الدراسي في الجامعة إذ يتخوف تلاميذ الأقسام النهائية خاصة من مساره الدراسي في الجامعة باعتبار أن هناك دروس مقترحة في البرامج الدراسية للثانوي لن يدرسوها بسبب كثافة البرامج مع أنهم يحتاجون إليها في دراستهم الجامعية.

إن هذه المشكلات السالفة الذكر و التي هي نتاج طبيعي لكثافة البرامج الدراسية تؤدي لا محالة إلى خلق مناخ نفسي و تربوي لا ملائم لدى التلميذ كما تبعث فيه القلق و الخوف وتتسبب في وجود ضغوط نفسية عليه تنعكس في صورة مظاهر سلوكية سلبية إذ بإمكان ذلك يؤدي إلى تبني التلميذ لسلوك العنف المدرسي ليمارسه تجاه زملائه أو تجاه أعضاء الطاقم التربوي و الإداري للمؤسسة أو تجاه المؤسسة التربوية بصفة عامة نتيجة لهذه الضغوط التي تسببها كثافة البرامج الدراسية.

مقدمة

تعد الدراسة الميدانية من أهم الوسائل التي تمكن الباحث من جمع المعلومات والبيانات من الواقع كما هي موجودة إضافة الى كونها وسيلة للتحقق من صدق فرضيات الدراسة أو نفيها ولذلك فهي ترتبط ارتباطا وثيقا بالجانب النظري للدراسة .

وسنحاول في هذا الجزء البحث والكشف في علاقة البيئة الاجتماعية المدرسية بالعنف المدرسي عند التلميذ وذلك من خلال إتباع جملة من الخطوات والإجراءات المنهجية المساعدة في ذلك ، حيث نتطرق في البداية الى مجالات الدراسة الميدانية من خلال المنطقة التي أجريت بها الدراسة ثم الفئة المقصودة بالدراسة وأخيرا زمن الدراسة.

أما المبحث الثاني فسنتطرق فيه إلى المنهج المستخدم في الدراسة وكذا مبررات اختياره، لنتطرق في المبحث الثالث إلى عينة الدراسة وكذا إجراءات تحديدها فيما سنتناول في المبحث الرابع الأدوات المستخدمة في جمع البيانات بدأ باستمارة الاستبيان ثم المقابلة وأخيرا الوثائق والسجلات.

أما المبحث الخامس للدراسة فقد تطرقنا فيه إلى أساليب المعالجة الإحصائية التي استعملت في تحليل البيانات.

أولا - مجالات الدراسة:

1- المجال المكاني :

قام الباحث بإجراء الدراسة الميدانية ببعض بالثانويات الواقعة بدائرتي تقرت الكبرى وكذا دائرة حاسي مسعود بولاية ورقلة وقد بلغ عدد هذه الثانويات في مجموعها 06 ثانويات موزعة كما يلي :

ثانوية الأمير عبد القادر بتقرت : أنشئت ثانوية الأمير عبد القادر بتاريخ 15 سبتمبر 1969 وهي أقدم ثانوية بمنطقة تقرت تتربع على مساحة إجمالية تقدر بـ 45000 م^2 منها

8500 م^2 مبنية تحتوي المؤسسة على 41 حجرة دراسية و 06 مخابر إضافة الى قاعة للمحاضرات وملعب .

عدد الأساتذة بها خلال الموسم 2015-2016 80 أستاذا أما عدد التلاميذ فقد بلغ خلال نفس الموسم 1627 تلميذا مقسمون كالآتي :

السنة أولى ثانوي : 405 تلميذا بـ 10 أفواج .

السنة ثانية ثانوي : 413 تلميذا بـ 11 فوجا .

السنة ثالثة ثانوي : 809 تلميذا بـ 18 فوجا .

نظامها نصف داخلي أما عن الشعب التي تدرس بهذه الثانوية فنجد : شعبة الآداب والفلسفة ، التسيير والاقتصاد ، العلوم التجريبية ، الرياضيات .

ثانوية البشير الإبراهيمي بتقرت: أنشئت بتاريخ 08 مارس 1999 وافتتحت بتاريخ 18 سبتمبر1999 تبلغ مساحتها الإجمالية 16375.50 م^2 تمثل الساحة المبنية منها 10580 م^2.

بلغ مجموع التلاميذ بهذه المؤسسة خلال الموسم الدراسي (2015-2016) 666 تلميذا يؤطرهم 52 أستاذا مقسمون كالآتي :

السنة الأولى ثانوي : 204 تلميذا.

السنة ثانية ثانوي : 177 تلميذا .

السنة ثالثة ثانوي : 285 تلميذا .

نظامها خارجي وتحتوي إضافة الى المرافق المذكورة أعلاه على مكتبة وملعب لممارسة نشاطات التربية البدنية .

ثانوية عبد الرحمان الكواكبي بتقرت :

أنشئت ثانوية الكواكبي بتاريخ 15 سبتمبر 1969 وتتربع على مساحة تقدر بـ 45000 م^2 تشكل المساحة المبنية منها 8500 م^2 .

بلغ عدد التلاميذ بها للسنة الدراسية 2015-2016 ، 1627 تلميذا مقسمون كالآتي :

السنة الأولى :405 تلميذا مقسمون على 10 أفواج.

السنة الثانية : 413 تلميذا مقسمون على 11 فوجا .

السنة الثالثة :809 تلميذا مقسمون على 18 فوجا .

يسهر على تأطير هؤلاء التلاميذ طاقم تربوي مكون من 80 أستاذا مع طاقم إداري يضم 58 إداريا ، تحتوي ثانوية الأمير عبد القادر على 41 حجرة دراسية و6 مخابر إضافة الى قاعة محاضرات ومكتبة وملعب لممارسة النشاطات البدنية والرياضية .

ثانوية الحسن بن الهيثم بتقرت:

أنشئت هذه المؤسسة سنة 1984 وافتتحت أبوابها في الموسم الدراسي 1984-1985 تتربع على مساحة تقدر بـ 27645 م^2 تشكل المساحة المبنية منها 25101 م^2 .

بلغ عدد التلاميذ للموسم الدراسي 2016/2015 ،1008 تلميذا مقسمون كالآتي :

السنة الأولى :7 أفواج بمجموع 278 تلميذا .

السنة الثانية : 9 أفواج بمجموع 294 تلميذا .

السنة الثالثة :11 فوجا بمجموع 436 تلميذا.

يؤطر هؤلاء التلاميذ 63 أستاذا في 25 قاعة دراسية

تحتوي المؤسسة كذلك على 6 مخابر إضافة الى مكتبة وملعب مع الإشارة الى أن نظامها خارجي .

ثانوية جيلالي اليابس بحاسي مسعود :

أنشئت هذه المؤسسة بتاريخ 09 جويلية 1988 وافتتحت أبوابها للدراسة في 01 جانفي 1988 تبلغ مساحتها الإجمالية 33570 م^2 منها 9974.75 م^2 مبنية .

يوجد بالمؤسسة 24 حجرة دراسية إضافة الى 06 مخابر و 03 ورشات و 12 مكتبا ومكتبة واحدة وقاعة للأرشيف نظامها خارجي ، يتكون الطاقم التربوي للثانوية من 58 أستاذا أما عدد التلاميذ فقد بلغ خلال الموسم : (2015 - 2016) 842 تلميذا منهم 429 ذكور و 413 إناث يتوزعون على المستويات الثلاث كما يلي :

السنة الأولى ثانوي : 216 تلميذا .

السنة ثانية ثانوي : 214 تلميذا .

السنة ثالثة ثانوي : 412 تلميذا .

ثانوية بن سالم محمد بحاسي مسعود :

أنشئت هذه المؤسسة سنة 2001 وافتتحت في شهر جويلية 2006 تتربع على مساحة إجمالية مقدرة بـ31872 م^2 تشكل المساحة المبنية منها 10624 م^2 بلغ عدد التلاميذ بها للموسم الدراسي (2015 -2016) 472 تلميذا يؤطرهم 29 أستاذا مع الإشارة الى أن نظامها خارجي .

2- المجال البشري :

ضم المجال البشري لدراستنا هذه مجموع التلاميذ الذين يمثلون عينة الدراسة حيث بلغ عددهم 170 تلميذا وقد تم اختيارهم بطريقة قصدية من مختلف سنوات المرحلة الثانوية

،إضافة الى السادة مستشاري التربية بهذه المؤسسات وكذا السادة الأساتذة رؤساء الشعب لما يتمتعون به من خبرة في مجال التعامل مع الظاهرة محل البحث وقد بلغ عددهم 23 أستاذا .ويمكن تفصيل عدد التلاميذ على مستوى كل مؤسسة تعليمية كالآتي :

ثانوية عبد الرحمان الكواكبي بتقرت : 12 تلميذا .

ثانوية الحسن بن الهيثم بتقرت :25 تلميذا .

ثانوية الأمير عبد القادر بتقرت :43 تلميذا .

ثانوية البشير الإبراهيمي بتقرت :18 تلميذا .

ثانوية الجيلالي اليابس بحاسي مسعود : 53 تلميذا .

ثانوية بن سالم محمد بحاسي مسعود : 19 تلميذا .

3- المجال الزمني :

أجريت دراستنا الميدانية في الفترة الممتدة بين الفاتح من فيفري 2016 الى غاية 15 ماي 2016.

أ- المرحلة الأولى : قام الباحث خلال هذه المرحلة بإجراء دراسة استطلاعية للثانويات محل الدراسة حيث تقدم الى مديرية التربية بورقلة لغرض تقديم إذن بالسماح بإجراء الدراسة الميدانية وبعد تسليم هذه الوثيقة تم التوجه الى السادة مديرو الثانويات المعنية بالدراسة واللذين رحبوا بالفكرة ووفروا لنا الظروف المساعدة على العمل كما تم خلال هذه المرحلة تطبيق الاستمارة على عينة مكونة من 20 تلميذا للتعرف ما يمكن أن يعترض التطبيق النهائي للاستمارة إن وجد.

ج- المرحلة الثالثة :تطبيق استمارة الاستبيان على العينة المختارة إضافة إلى إجراء المقابلات مع السادة مستشاري التربية والأساتذة محل الدراسة.

وبودّنا أن ننوّه هنا بالمجهودات الكبيرة المبذولة من طرف كافة أعضاء الطاقم الإداري للثانويات التي أجريت بها الدراسة الميدانية نظيرا المساعدات المقدمة.

قام الباحث بعد ذلك بتفريغ البيانات المتحصل عليها في جداول ثم حساب النسب المئوية وكذا المتوسطات الموزونة إضافة إلى حساب قيم الانحراف المعياري وكذا قيم كا^2 وأخيرا تحليل البيانات في ضوء تساؤلات الدراسة .

ثانيا - مجتمع الدراسة :

يتكون المجتمع الأصلي لدراستنا هذه من تلاميذ المرحلة الثانوية بثانويات : عبد الرحمان الكواكبي ، الحسن بن الهيثم ، البشير الإبراهيمي ، الأمير عبد القادر بتقرت إضافة الى ثانويتي جيلالي اليابس وثانوية بن سالم محمد بحاسي مسعود وكلها واقعة بولاية ورقلة ويشمل مجتمع الدراسة كافة تلاميذ المرحلة الثانوية ذكورا وإناثا والذين تراوحت أعمارهم بين 16 و 23 سنة وقد تم التركيز على المرحلة الثانوية لانتشار الظاهرة بها أكثر مقارنة بالمراحل التعليمية الأخرى إضافة الى توافقها مع مرحلة المراهقة أحرج الفترات العمرية .

ثالثا- العينة وكيفية تحديدها :

يعتبر اختيار الباحث للعينة من الخطوات والمراحل الهامة في البحث إذ يتم سحبها واختيارها من مجتمع البحث والذي هو "المجتمع الذي يدرسه الباحث سواء كانت هذه الدراسة شاملة لجميع مفردات هذا المجتمع أو كانت من خلال العينة ويشتمل مجتمع البحث على جميع الوحدات التي تدخل في تكوين هذا المجتمع".

(محمد الدينعمرخيري،1999،ص: 273).

ولما كانت المجتمعات المدروسة كبيرة الحجم في الغالب فانه لا يمكن للباحث إجراء دراسته على كل عناصر المجتمع الأمر الذي يدفعه لان يلجأ لإختيار عينة الدراسة من ذلك

المجتمع بحيث يمثله تمثيلا صادقا.(عبد الهادي الجوهري وعلي عبد الرزاق إبراهيم،1999،ص:266).

وقد تم اختيار العينة في دراستنا هذه بالطريقة القصدية حيث تم انتقاء التلاميذ الممارسين لسلوك العنف من مجموع التلاميذ المتمدرسين بالمؤسسات عينة الدراسة ،ويمكن تعريف العينة القصدية بأنها العينة التي يتم فيها اختيار مفردات البحث بطريقة عمدية حيث أن الباحث يركز على المفردات التي تتوفر فيها الصفات التي يبحث عنها دون غيرها من المفردات الأخرى ، وعليه ففي العينة القصدية نجد أن فرصة الظهور واحتماليته ليست متاحة لكافة مفردات المجتمع الأصلي بل على العكس من ذلك إذ نجد أنّ فرص الظهور واحتمالاته تكون لمفردات محددة فقط دون سواها من المفردات الأخرى المكونة للمجتمع الأصلي .

ونشير الى أن اختيار العينة تم بطريقة قصديّة نظرا لعدة اعتبارات من أهمها أن التلميذ الممارس لسلوك العنف داخل الوسط المدرسي يكون أدرى بتأثير وانعكاس العوامل المدرسية كالسلوك التعليمي الخاطئ للأستاذ وكذا فشل المنظومة العلائقية المدرسية إضافة الى كثافة البرنامج الدراسي وصعوبته على السلوك العنيف لديه مقارنة بغيره من التلاميذ غير العنيفين فالممارس لظاهرة ما يكون أكثر إدراكا ومعرفة لظروفها مقارنة بغير الممارس .

وقد تكوّن مجتمع البحث المراد دراسته هنا من ستة ثانويات تقع ولاية ورقلة أربعة منها تقع بمحافظة تقرت الكبرى بينما تقع الثانويتين الاخرتين بدائرة حاسي مسعود.

وقد تم اختيار العينة منهما لعدة اعتبارات لعل من أهمها : اشتراك أفراد العينة في البيئة الحضرية وكذا في نفس الظروف التعليمية ،إضافة إلى معرفة الباحث لخصائص وطبيعة المجتمع المدروس الأمر الذي يساعده على الدراسة وتذليل بعض الصعوبات .

وقد تم اختيار عينة التلاميذ بالنسبة لهذه الثانويات من خلال الاتصال بالسادة مستشاري التربية بهذه المؤسسات والذين قاموا ا بضبط قوائم بأسماء التلاميذ الموسومين بسلوك

العنف مع الإشارة الى انه العينة هذه شملت التلاميذ في مختلف السنوات الدراسية الأولى والثانية والثالثة ثانوي .

أما بالنسبة للعينة الممثلة للأساتذة فقد تم اختيار الأساتذة رؤساء المواد ويعود ذلك لخبرتهم بتأثيرات البيئة المدرسية في التلميذ إضافة إلى اطلاعهم أكثر من غيرهم على ظروف ومشكلات التلاميذ مقارنة بغيرهم من الأساتذة ، إضافة إلى ذلك تم اختيار مستشاري التربية بهذه المؤسسات لإجراء مقابلات لتدعيم الدراسة الميدانية وفهم الموضوع أكثر والاستفادة من خبراتهم في هذا المجال .

رابعا- منهج الدراسة:

يعتبر منهج الدراسة طريقا يوجه الباحث ويقوده نحو الوصول إلى أهدافه بكل دقة ووضوح وانطلاقا من طبيعة الدراسة والأهداف التي نسعى إلى الوصول إليها وعليه وبناء على التساؤلات التي سعت دراستنا هذه إلى الإجابة عنها وباعتبارها دراسة علائقية تسعى الى الكشف عن علاقة البيئة المدرسية بالعنف المدرسي عند التلميذ وعلى هذا الأساس استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والذي يتوافق مع طبيعة الموضوع ،وهو ذلك المنهج الذي يقوم على جمع البيانات وتصنيفها وتدوينها ومحاولة تفسيرها وتحليلها من اجل قياس ومعرفة اثر وتأثير العوامل على أحداث الظاهرة محل الدراسة بهدف استخلاص النتائج والتنبؤ بسلوك الظاهرة في المستقبل. (عثمان حسن عثمان،1998،ص:30).

ويشير محمد الدينعمر خيري الى أن استخدام المنهج الوصفي التحليلي يرتبط غالبا بالموضوعات المتعلقة بمجال العلوم الاجتماعية والإنسانية وهو من أكثر المناهج شيوعا بين الباحثين في وقتنا الراهن وهو يعتمد على جمع المادة النظرية من المصادر والمراجع وجمع البيانات الميدانية من الميدان باستخدام أدوات بحثية كالاستمارة والملاحظة والمقابلة. (محمد الدينعمر خيري ، 1999 ،ص :273).

وسنحاول من خلال استخدام هذا المنهج كما اشرنا سالفا الكشف عن علاقة البيئة الاجتماعية المدرسية بالعنف المدرسي عند تلميذ المرحلة الثانوية ويكون ذلك من خلال

تشخيص الظاهرة ووصفها وتفسيرها وهذا ما يتماشى مع الإجراءات البحثية للمنهج الوصفي التحليلي والتي وكما يشير إليها بشير صالح الرشيدي(تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث. (بشير صالح الرشيدي،2000،ص:95).

ويتضح استخدامنا للمنهج الوصفي التحليلي كذلك من خلال طرح إشكالية الدراسة وكذا الأهداف التي نصبو إليه تحقيقها إضافة إلى معالجة البيانات الكمية من خلال الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة المنهج والتي من أهمها :

- حساب النسب المئوية .

- التحليل الكمي والكيفي للبيانات .

- حساب مقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت .

إن المنهج الوصفي التحليلي كما اشرنا سالفا يرتبط عموما بالموضوعات المتعلقة بمجال العلوم الاجتماعية و الإنسانية ويعتبر من أكثر المناهج شيوعا بين الباحثين في وقتنا الراهن وهو يعتمد على جمع المادة النظرية من المصادر والمراجع وجمع البيانات الميدانية من الميدان باستخدام أدوات بحثية كالاستمارة والملاحظة والمقابلة ثم القيام بعملية تحليل هذه البيانات بغرض تفسيرها وكشف العلاقات القائمة في هذا المجال وهذا ما تم الاعتماد عليه وتطبيقه في دراستنا هذه.

خامسا- أدوات جمع البيانات :

إن الاختيار السليم والمناسب لأدوات الدراسة من أهم العوامل التي تؤدي بالباحث إلى الوصول إلى نتائج أفضل وأدق ونشير هنا إلى أن اختيار الباحث للأدوات اللازمة لجمع البيانات يتوقف على عدة عوامل كنوع المشكلة وكذا طبيعة التساؤلات. (محمد زياتي عمر،

،1983،ص:281) وتحقيقا لأغراض دراستنا هذه ورغبة منا في الوصول الى نتائج شاملة ودقيقة استخدمنا الوسائل التالية :

01 - الملاحظة :

تعتبر الملاحظة من أهم الأدوات البحثية التي تستخدم لجمع البيانات من المجتمع المدروس وتعود أهميتها الى أن الباحث يقف على نماذج السلوك كما هي في الواقع أي دون تكلف أو تصنع وهو الأمر الذي يضفي أكثر مصداقية وواقعية .

ويعرف كارتر جود الملاحظة بأنها : الأداة التي من خلالها نستطيع التحقق من سلوك الأفراد الظاهري عندما يعبّرون عن أنفسهم في مختلف مواقف الحياة اليومية. (عبد الله محمد عبد الرحمان و محمد علي البدوي،2002 ،ص:383).

كما تعرف بأنها احد أدوات جمع البيانات وتستخدم في البحوث الميدانية لجمع البيانات التي لا يمكن الحصول عليها عن طريق الدراسة النظرية أو المكتبية ، كما تستخدم في البيانات التي لا يمكن جمعها عن طريق الاستمارة أو المقابلة أو الوثائق والسجلات الإدارية أو الإحصاءات الرسمية والتقارير أو التجريب ويمكن للباحث تبويب الملاحظة وتسجيل ما يلاحظه الباحث من المبحوث سواء كان كلاما أم سلوكا.(رشيد زرواتي،2002،ص:153).

وقد تم من خلال استخدامنا لهذه الأداة خلال فترة الدراسة الميدانية الوقوف على كثير من نماذج سلوك التلاميذ داخل مؤسساتهم التربوية كما تمكنا كذلك من الوقوف المباشر وملاحظة بعض السلوكيات العنيفة للتلاميذ سواء ما تعلق منه بالعنف الموجه فيما بينهم أو تجاه الممتلكات المادية للمؤسسة .

2- الاستبيان:

إذ يعتبر من أهم أدوات جمع البيانات المستخدمة في البحوث الوصفية التحليلية نظرا لملاءمته لذلك وقد قام الباحث بتصميم الاستبيان وبنائه انطلاقا من موضوع الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها وتعرف استمارة الاستبيان بأنها : أداة لجمع المعلومات المتعلقة

بموضوع البحث عن طريق استمارة معينة تحتوي على عدد من الأسئلة مرتبة بأسلوب منطقي مناسب يجري توزيعها على أشخاص معينين لتعبئتها.(يحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم،2000، ص: 82كما تعرف الاستمارة بأنها : وسيلة اتصال بين الباحث والمبحوث تحتوي على سلسلة من التساؤلات ذات صلة بالمشكل المدروس والتي عبرها يجمع الباحث معلومات من المبحوث .

Grawitz Madeleine.1986. p.755.

وقد صممت الاستمارة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي والذي يعطي للمبحوث خمسة تقديرات (بدائل) خلال الإجابة عن بنود وعبارات المقياس على أن يقوم بوضع علامة x في خانة البديل الذي يراه مناسبا،وجاءت هذه التقديرات على النحو الآتي :

- دائما : ولها خمس درجات.

- غالبا : ولها أربـع درجـات

- أحيانا : ولها ثلاث درجات .

- نادرا : ولها درجتيــن.

- أبدا : ولها درجة واحـدة.

هذا في حالة العبارات الموجبة أما في حالة العبارات السالبة فيكون التقدير عكس ذلك إذ نجد أن دائما تأخذ درجة واحدة ، غالبا تأخذ درجتين ، أحيانا تأخذ ثلاث درجات ، نادرا تأخذ أربع درجات بينما تخذ أبدا خمس درجات .

وقد قسم الباحث استمارة بحثه إلى قسمين هما :

أ- القسم الأول : ويتضمن البيانات الشخصية الخاصة بمفردات العينة ويحتوي ذلك على الجنس والسن والمستوى التعليمي إضافة الى إمكانية إعادة بعض السنوات الدراسية خلال المرحلة الثانوية وعدد السنوات المعادة في حالة الإجابة بنعم . .

ب- القسم الثاني : ويتضمن ثلاث محاور مقسمة كما يلي :

- المحور الأول ويتضمن علاقة السلوك التعليمي الخاطئ للأستاذ بالعنف المدرسي عند التلميذ ويتضمن ذلك العبارات من 1الى 14.

- المحور الثاني : ويتعلق بفشل التلميذ في علاقاته المدرسية وعلاقته بسلوك العنف المدرسي لديه وتضمن العبارات من15 حتى 27.

- المحور الثالث : ويدور حول علاقة كثافة البرنامج الدراسي وصعوبته بسلوك العنف المدرسي عند التلميذ ويتضمن العبارات من 28 إلى 40.

هذا وقد قام الباحث بعرض الاستمارة على عدد من الأساتذة والمختصين بداية بالمشرف وهذا للتأكد من صدقها وملاءمة قياسها لما يراد قياسه ،حيث أفادنا هؤلاء من خلال توجيهاتهم وملاحظاتهم ونصائحهم للقيام بالتعديلات المناسبة حتى تظهر الاستمارة في شكلها النهائي . إضافة الى ذلك ولقياس ثبات الاستمارة تم استعمال معادلة ألفا كرونوباخ وقد كانت قيمة معامل الثبات 0.93 وهي قيمة مطمئنة على ثبات الاستمارة .

إضافة الى ذلك استعملنا طريقة أخرى لقياس ثبات الاستمارة وهي التجزئة النصفية حيث انه وبعد احتساب البيانات بواسطة النظام الإحصائي spss كانت القيمة الكلية للتجزئة النصفية المصححة بمعامل سبيرمان براون تساوي 0.91 وهي قيمة مطمئنة على ثبات الاستمارة .

وبعد ذلك تم توزيع استمارة البحث على التلاميذ الممثلين لعينة الدراسة وذلك بالتعاون مع السادة مستشاري التوجيه للثانويات المعنية بالدراسة مع العلم أن عدد التلاميذ محل الدراسة كان 170 تلميذا موزعين على مختلف المراحل الدراسية وعلى مختلف الشعب العلمية التي تتوفر عليها المؤسسات قيد الدراسة وقد استغرق توزيع الاستمارات وجمعها مدة 20 يوما نظرا لظروف بعض المؤسسات من جهة إضافة الى بعد المسافة بين دائرتي تقرت وحاسي مسعود .

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
.940	.939	40

نتيجة حساب معامل الثبات بواسطة معادلة ألفا كرونوباخ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	.892
		N of Items	20[a]
	Part 2	Value	.889
		N of Items	20[b]
		Total N of Items	40
		Correlation Between Forms	.842
Spearman-Brown Coefficient		Equal Length	.914
		Unequal Length	.914
		Guttman Split-Half Coefficient	.913

حساب الثبات بواسطة طريقة التجزئة النصفية

3- المقابلة :

تعتبر أداة المقابلة من أهم الأدوات البحثية التي تمكن الباحث من الحصول على معلومات واضحة ووفيرة عما يريد دراسته وتستخدم المقابلة في جمع البيانات مباشرة من المبحوثين حيث تسمح بالحصول على معلومات دقيقة عن الظاهرة أو المشكلة المدروسة وذلك يعني أن المقابلة أسلوب للحصول على بيانات مفصلة عن أنماط السلوك الاجتماعي وتفسيرات معينة لهذه الأنماط من السلوك.(محمد جوهر وعبد الله الخريجي،1982،ص: 107).

كما تعرف المقابلة كذلك بأنها استبيان منطوق والفرق الأساسي بينهما أن المقابلة تتضمن التفاعل المباشر بين الباحث والمستجيب ،فهي إذن مرنة ويمكن استخدامها مع أنواع مختلفة من المشكلات أو الأشخاص. (رجاء محمود أبو علام ،2001 ،ص: 110).

كما نشير هنا إلى أن المقابلة تعتبر من الأدوات التي تلازم الباحث كثيرا من بداية بحثه وحتى نهايته إذ أنها تمثل إجراءا وظيفيا في كافة مراحل البحث منذ التفكير في الموضوع وحتى الانتهاء في الدراسة (محمد علي محمد ،1984 ،ص:744).

وقد تم من خلال بحثنا هذا إجراء عدة مقابلات مع أهل الاختصاص من السادة الأساتذة رؤساء الشعب إضافة الى السادة مستشاري التربية بالثانويات قيد الدراسة إضافة ، وقد سمحت لنا هذه المقابلات من الاطلاع والفهم أكثر لواقع العنف المدرسي في ظل ارتباطه ببعض عناصر البيئة الاجتماعية المدرسية إضافة إلى تزويدنا بمعلومات وبيانات في هذا المجال وهو الأمر الذي ساعدنا أكثر في المراحل الأخرى للبحث .

4- الوثائق والسجلات :

تعتبر هذه الأخيرة من أهم أدوات جمع البيانات والمعلومات وهي تمكن الباحث من الحصول على المعلومات التي لا يستطيع الحصول عليها من أدوات البحث الأخرى وقد استعان الباحث في دراسته ببعض الوثائق والسجلات الرسمية المتوفرة على مستوى

الثانويات محل الدراسة حيث أفادنا وزودتنا هذه الوثائق بمعلومات حول وضعية العنف المدرسي بهذه المؤسسات فمن خلال اطلاعنا على مختلف المحاضر والسجلات وتحليلها اتضحت لنا الصورة أكثرحول الظاهرة محل الدراسة ، إضافة إلى ذلك ومن خلال لاطلاعنا على مختلف الوثائق الرسمية المتوفرة لدى المدير وكذا المستشار التربوي تعرفنا على أهم الأنماط العنفية الشائعة داخل هذه المؤسسات وكذلك أهم عواملها .

ونشير في الأخير إلى أن هذه الوثائق مكنتنا وبدرجة كبيرة من فهم زوايا أخرى للموضوع وكذا الحصول على معلومات قد لا نجدها في المصادر الأخرى .

سادسا- أساليب المعالجة الإحصائية :

استخدم الباحث في دراسته مجموعة من الأساليب الإحصائية يمكن توضيحها كما يلي :

1- حساب التكرارات والنسب المئوية

2- استخدام المتوسط الحسابي إذ يستخدم في حالة وجود مقياس ليكرت للتدرج الخماسي لاستجابات مفردات عينة الدراسة عن عبارات الخمسة للمحاور مثل (دائما ،غالبا أحيانا ،نادرا ،أبدا) حيث يعبر الرقم 5عن أعلى درجة و هي دائما بينما يعبر الرقم 1 عن أدنى درجة و هي أبدا و هذا لمعرفة مدى ارتفاع وانخفاض استجابات مفردات الدراسة على مستوى كل عبارة من عبارات المحاور الثلاثة كما انه (المتوسط الحسابي) يفيد في ترتيب عبارات المحاور على أساس أعلى متوسط ، مع العلم أن معادلة المتوسط الموزون تكون كالآتي :

$$\text{المتوسط الحسابي} = \frac{\text{مج س}}{\text{ن}}$$

(صالح بن محمد الصغير،2000 ،ص:82).

3- استخدام الانحراف المعياري وذلك لقياس انحراف إجابات أفراد العينة لكل عبارة عن المتوسط الموزون لها .

4- استخدام اختبار الدلالة كا^2 للتعرف على الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة للحصول على ما تبينه من فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 وكذا المستوى 0.05 وبدرجة حرية تساوي 4 والتي هي عبارة عن عدد البدائل مطروح منه 1.

سابعا: خصائص عينة الدراسة

باعتبار عينة دراستنا تتمثل في مجموعها من التلاميذ المتمدرسين في المرحلة الثانوية تتراوح أعمارهم بين 16 و23 سنة وفقا لذلك فهم في سن المراهقة وما يصحبها من تغيرات فيزيولوجية ونفسية كبيرة وتتميز عينة دراستنا بالخصائص الآتية:

- زيادة حجم الجسم وزيادة الطول.
- نمو الشاربين وخشونة الصوت لدى الذكور ونمو الثديين واتساع الحوض عند الإناث ..
- غلبة التذبذب الانفعالي في تصرفات المراهقين في هذه المرحلة ، وذلك لكونهم يتصرفون بين سلوك الأطفال وسلوك الكبار.(سهيلة كاضم محسن الفتلاوي،2005،ص ص120.122).
- محاولة تقديم خدمات للجماعة التي ينتمي إليها بغرض النهوض بها وفي حالة مقابلة سلوكه بعدم التقدير فإن المراهق يشعر بالفشل ويمنعه من الرغبة في القيام بمحاولات أخرى للنهوض بهذا المجتمع الصغير مع أن هذا الشعور يزداد حدة حتى ينتقل من المجتمعات الصغيرة الى المجتمع العام .(مروة شاكر الشربيني،2006 ص:85.86) .
- في حالة عدم حصول المراهق على حب الآخرين فإن ذلك يؤدي الى فقدان الثقة بالنفس والشعور بالعدوانية والفشل في احتلال مكانة بين الرفاق مع بقاء تبعيته لهم حتى يحصل على رضاهم وتقديرهم كما قد يلجأ الى العزلة والانسحاب من الحياة

الجماعية كما قد يلجأ الى سلوكات منحرفة هروبا مما يشعر به. p.cannoui et dautres .1993.p.305)

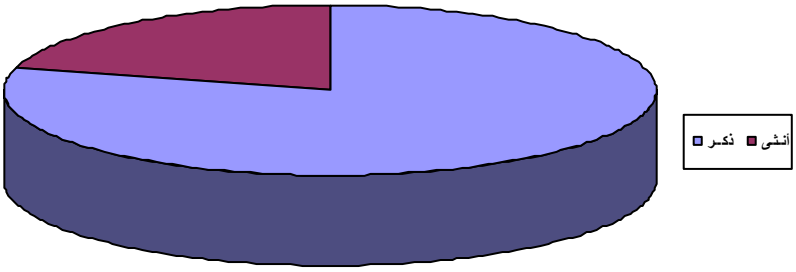
- التصرف بمزاجية وعصبية في بعض الأحيان .
- ظهور الحاجة الى تقدير الذات وتحقيقها .
- محاولة تكوين شخصية مستقلة

أولا : عرض وتحليل البيانات العامة للدراسة

1- توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس :

الجنس	التكرارات	النسب المئوية
ذكـر	135	%79.41
أنـثـى	35	% 20.59
المجموع	170	%100



الشكل رقم (01) يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

يتضح من خلال الجدول رقم 1 وكذا الشكل المرفق له أدناه أن غالبية التلاميذ عينة الدراسة هم من جنس الذكور إذ تقدر نسبتهم بـ79.41 % في مقابل نسبة الإناث المقدرة ب 20.59 % ولعل ما يفسر ارتفاع نسبة الذكور مقارنة بالإناث هو طبيعة الجنس الذكوري بحكم الطبيعة البيولوجية مقارنة بالإناث فقد بينت النظرية البيولوجية من خلال دراساتها وجود ارتباط بين هرمون الرجولة الأندروجين والعنف عند الذكور إذ يعد هذا الأخير السبب المباشر لوقوه العنف . (ناصر ميزاب ،2014 ،ص :52).

كما أكد الباحث محمد لشهب كذلك من خلال دراسته أن أكثر من يقوم بالعنف والاعتداء يكونون من الذكور في حين أن الإناث يعبرن عن غضبهن و عنفهن لفظيا فقط وليس ماديا. (محمد لشهب ، 1993).

إضافة الى ذلك تشير النظرية التفاعلية الرمزية الى أن العنف هو جزء من الحياة يتم تعلمه خاصة عند الذكور من خلال التنشئة الاجتماعية .

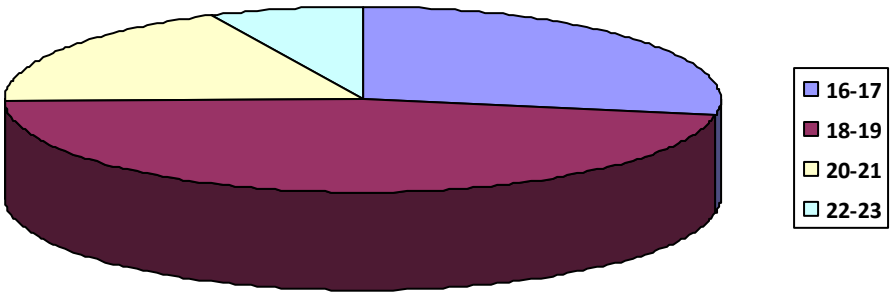
وبالرجوع الى الواقع الاجتماعي نجد أن أفراد المجتمع قد ينظرون الى العنف الممارس من طرف الذكور وكأنه شيء عادي في حين أن قيام الإناث بالسلوك العنيف يعتبر شيء غير عادي والسبب أن الوعي الاجتماعي لدى الأفراد الاجتماعيين ونتيجة لنمط التنشئة الاجتماعية وكذا نمط تحديد الأدوار بين الذكور والإناث قد صاغ مجموعة مميزات وسلوكيات للذكور وكذا مميزات وسلوكيات للإناث .

ولو أن بعض المربّين يقرون اليوم بأن حتى فئة الإناث حاليا أصبحن أكثر ميلا الى سلوك العنف مقارنة بالماضي إذ اقر لنا السادة الأساتذة الذين أجريت معهم المقابلات هذا الأمر و هو مؤشر خطير لتنامي ظاهرة العنف عند الجنسين و لو أن بعض المختصين يفسرون نزوع فئة الإناث حاليا نحو العنف هو نتيجة لعدة مؤشرات وعوامل ظهرت في الآونة الأخيرة نتيجة تغيرات اجتماعية وقيميّة وثقافية إضافة الى ظهور مشكلات عصرية أخرجت فئة الإناث عن طبعها الهادئ والمسالم .

2- توزيع أفراد العينة حسب متغير السن :

جدول رقم 2 يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن :

فئات السن	التكرارات	النسب المئوية
17--------16	47	%27.64
19--------18	80	% 47.05
21--------20	31	% 18.23
23--------22	12	%7.05



الشكل رقم (02) يوضح توزيع أفراد العينة حسب السن

يتضح من خلال الجدول رقم 2 وكذا الشكل المرافق له أن النسبة الأكبر من التلاميذ أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين 18 و19 سنة إذ تقدر نسبتهم ب47.05 % من مجموع

أفراد العينة ،و حلّ في الترتيب الثاني التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 16 و17 سنة بنسبة بلغت 27.64 % ، أما التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و 21 سنة فقد قدرت نسبتهم بـ 18.23 % لتكون نسبة 7.05 % للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 22 و23 سنة وما يمكن استنتاجه هنا أن غالبية أفراد العينة يتمدرسون بالسنة الثالثة ثانوي ولعل ما يفسر ارتكابهم لسلوكات العنف والمشاغبة مقارنة بتلاميذ السنوات الأخرى هو خبرتهم بالمرحلة الثانوية إضافة الى ضغط السنة النهائية إذ يكونون معنيين باجتياز شهادة البكالوريا ، أما الفئة الثانية فهم التلاميذ الذين أخفقوا في الدورة السابقة في حين تتكون الفئة الثالثة من تلاميذ أعمارهم كبيرة نوعا ما وذلك يعود لأسباب من بينها إعادة السنوات التعليمية أو التحاقهم بالمدرسة في سن كبيرة .

الملاحظ هنا أن سلوك العنف المدرسي من خلال هذه البيانات يظهر في كافة المستويات التعليمية للمرحلة الثانوية ولو بنسب مختلفة و هو الأمر الذي يؤكد شمولية ظاهرة العنف وكذا اتساع رقعة انتشارها ا ذلك تعد حكرا على مستوى تعليمي دون آخر ولو أن هذا السلوك السلبي أصبح كثير الانتشار في المرحلة التي تسبق التعليم الثانوي كمرحلة التعليم المتوسط بل نجد أن المرحلة الابتدائية هي الأخرى أصبحت مسرحا لكثير من الممارسات العنيفة من طرف تلاميذ الابتدائي الذين لا يزالون في بدايات حياتهم .

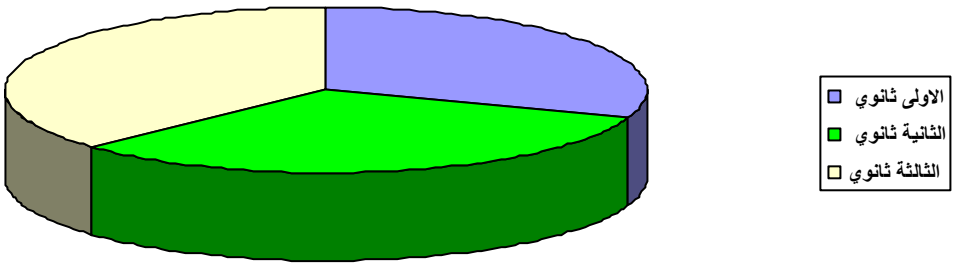
ولعل ما يفسر هذا الانتشار السريع لسلوك العنيف وتفشيه في مختلف المراحل التعليمية هو تلك التغيرات الاجتماعية التي عرفها المجتمع الجزائري في السنوات الأخيرة إضافة الى التغير القيمي الحاصل فيه إذ سادت كثير من القيم الحديثة في مقابل تلاشي وضعف كثير من القيم التي كانت سائدة كقيم الاحترام والتسامح والعطف ...

إضافة الى ذلك فإن متغيرات الحياة وظروفها كالتطور التكنولوجي وانتشار وسائل الاتصال الاجتماعي و سهولة الانفتاح على العالم الخارجي أثرت كذلك على المنظومة السلوكية والفكرية لأفراد المجتمع .

3 - توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي:

جدول رقم 3 يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرارات	النسبة المئوية
الأولى ثانوي	52	%30.58
الثانية ثانوي	55	%32.35
الثالثة ثانوي	63	%37.05



الشكل رقم 3 يوضح توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

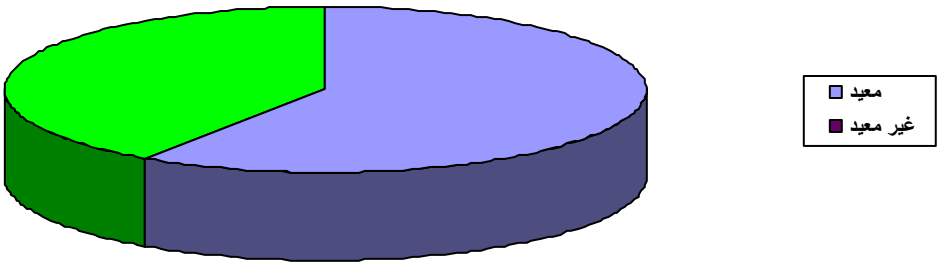
يتضح من خلال هذا الجدول أن النسبة الأكبر من التلاميذ الممارسين لسلوك العنف من عينة الدراسة يتمدرسون بالسنة الثالثة ثانوي حيث جاءت النسبة 37.05% ولعل ذلك يعود لعدة اعتبارات كأقدميتهم بالمدرسة الثانوية مقارنة بالمستويات الأخرى اذ يكون احتكاكهم بأعضاء الطاقمين التربوي والإداري بالمؤسسة أكثر نتيجة المدة الدراسية التي قضوها مع بعض الأمر الذي يتولد عنه مشكلات عادة ما تكون سببا في سلوك العنف لدى التلميذ ، إضافة الى ذلك يساهم الضغط الذي يعانيه تلاميذ المستوى النهائي نتيجة رغبتهم الكبيرة في الفوز بالبكالوريا في ارتكابهم لبعض السلوكيات العنفية كذلك وبالمقابل جاءت نسبة تلاميذ السنة الأولى والثانية ثانوي متقاربة الى حد كبير بـ 30.58% و32.35%

على التوالي مع ان النسبتين متقاربتين مع نسبة تلاميذ القسم النهائي الأمر الذي يدل على ان ظاهرة العنف تسارعت وتيرة انتشارها في مختلف المستويات الدراسية لكن بدرجة اكبر في المستوى النهائي حسب هذه العينة .

4- إعادة بعض السنوات الدراسية

جدول رقم 4 يوضح مدى إعادة بعض السنوات الدراسية للمبحوثين:

إعادة بعض السنوات الدراسية	التكرارات	النسبة المئوية
معيد	101	%59.41
غير معيد	69	%40.58



الشكل رقم (04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب مدى إعادة بعض السنوات الدراسية

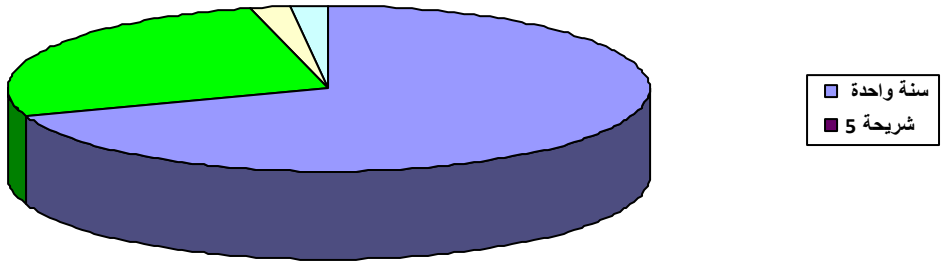
يبين الجدول رقم 4 أن أكثر من نصف المبحوثين معيدين لبعض السنوات الدراسية خلال المرحلة الثانوية وبطبيعة الحال يساهم هذا العامل (إعادة التلاميذ لبعض السنوات الدراسية) في ظهور نوع من القلق والضغط لدى التلميذ إضافة الى شعوره بالدونية عندما يقارن نفسه بزملائه المتفوقين إضافة الى ذلك فإنه كثيرا ما يكون موضع سخرية وتهكم من

طرف بعض زملاءه وأساتذته ، ولا يخفى هنا ما لهذه العوامل الناتجة عن إعادة السنوات الدراسية من تأثير كبير على التلميذ إذ ونتيجة لذلك قد يلجأ الى النزوع نحو ممارسة بعض السلوكيات العنفية نحو زملاءه أو أساتذته أو نحو إداريي المؤسسة وممتلكاتها ، إضافة الى ذلك يقر بعض الأساتذة والإداريين ان بعض التلاميذ قد ينظرون الى أنفسهم أنهم فاشلين دراسيا نتيجة إخفاقهم في اجتياز بعض السنوات الدراسية مع أن هذا الحكم خاطئ إذ وعلى العكس من ذلك يمكن أن يكون عامل الإخفاق حافزا ودافعا للتلميذ بغية تدارك مواضع ضعفه والاجتهاد أكثر لكن مما يؤسف له أن غالبية التلاميذ لا يسيرون وفق هذا الطرح . وبالمقابل جاءت ما نسبته 40.58% من التلاميذ الممارسين لسلوك العنف غير معيدين للسنوات الدراسية لاعتبارات عديدة وعوامل متعددة تختلف من تلميذ الى آخر .

5- عدد السنوات الدراسية المعادة :

جدول رقم 5 يوضح عدد السنوات الدراسية المعادة :

السنوات الدراسية المعادة	العدد	النسبة المئوية
سنة واحدة	70	% 69.30
سنتان	27	% 26.73
ثلاث سنوات	02	% 1.98
أربع سنوات	02	% 1.98



الشكل رقم (04) يوضح توزيع أفراد العينة حسب السنوات الدراسية المعادة.

يظهر من خلال الجدول رقم 5 أن غالبية التلاميذ المعيدين قد أعادوا سنة دراسية واحدة بنسبة قدرت بـ 69.30 % لتليها فئة التلاميذ المعيدين لسنتين دراسيتين بنسبة 26.73 % في حين كانت نسبة التلاميذ المعيدين لثلاث أو أربع سنوات ضئيلة لم تتجاوز

1.98 % ورغم التباين الواضح في النسب هنا إلا أن تكرار أي سنة دراسية يؤثر سلبا لا محالة على التلميذ ويمارس عليه نوعا من الضغط والقلق قد يدفعه نحو ممارسة بعض السلوكيات العنيفة ولو انه كلما زاد عدد السنوات المعادة زاد الضغط أكثر بل أن هناك من التلاميذ المعيدين من اقر بأنه يذهب الى المدرسة استجابة لضغط الأسرة عليه نتيجة إيمانه المسبق بالفشل الدراسي .

جدول رقم 06 يبين توزيع أفراد العينة حسب الثانويات :

الثانوية	المنطقة	عدد التلاميذ	النسبة المئوية
ثانوية الكواكبي	تقرت	12	7.05
ثانوية الحسن بن الهيثم	تقرت	25	14.70
ثانوية الأمير عبد القادر	تقرت	43	25.29
ثانوية البشير الإبراهيمي	تقرت	18	10.58
ثانوية الجيلاني اليابس	حاسي مسعود	53	31.17
ثانوية بن سالم محمد	حاسي مسعود	19	11.17

سنقوم في هذا الفصل بعرض وتحليل البيانات التي تم جمعها من ميدان الدراسة ثم تفسيرها في ضوء فرضيات الدراسة .

ثانيا- عرض وتحليل بيانات التساؤل الأول:

ما علاقة السلوك التعليمي الخاطئ للأستاذ بالعنف المدرسي عند التلميذ ؟

وللإجابة عن هذا التساؤل تم معالجة استجابات أفراد عينة الدراسة وتحليلها بالاعتماد على النسب المئوية وكذا حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري إضافة الى قيم كا[2] .

والجدول الآتي يبين استجابات أفراد العينة حول علاقة السلوك التعليمي الخاطئ للأستاذ بالعنف المدرسي عند التلميذ.

يهدف المحور الأول لهذه الاستمارة الى البحث في علاقة السلوك التعليمي الخاطئ للأستاذ بالعنف المدرسي عند التلميذ وقد تضمن 14 بندا تمت الإجابة عليها من خلال المبحوثين وفقا للبدائل الخمسة المقترحة وفقا لمقياس ليكرت الخماسي وقد تضمن الجدول المرفق أعلاه النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم 7 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 01 : يرد الأستاذ بقسوة على تصرفاتنا الخاطئة مما يدفعني إلى تعنيفه كذلك.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا[2]	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
01	42	24.7	33	19.4	59	34.7	24	14.1	12	17.4	3.4	1.20	37.47	دالة	0.01

من الطبيعي أن يقوم الإنسان بصفة عامة والمراهق بصفة خاصة بارتكاب بعض السلوكيات الخاطئة والهفوات التي تندرج في إطار الأفعال اللاسوية أو اللامقبولة مع تفاوت درجات هذه الأفعال ومستوياتها في حجم الخطأ ،ولعل الأمر المهم في هذا المقام هو ردود الأفعال تجاه الخطأ إذ يمكن للخطأ الجسيم أن يقوّم بردود الفعل السوية كما يمكن بالمقابل للخطأ البسيط أن يعظم في حالة ردود الفعل اللاسوية .

وعليه ولمعرفة ردود أفعال الأساتذة تجاه التلاميذ في قيامهم بتصرفات خاطئة توجهنا بالعبارة الأولى لعينة الدراسة والتي مفادها : يرد الأستاذ بقسوة على تصرفاتنا الخاطئة مما يدفعني إلى تعنيفه كذلك . حيث أجاب ما نسبته 24.7% من المبحوثين بأنهم دوما ما يقابلون بقسوة من طرف الأساتذة عند قيامهم بتصرفات خاطئة وهو الأمر الذي يدفع بهم الى تعنيف أساتذتهم كرد فعل مباشر منهم وفي نفس المنحى أكد ما نسبته 19.4% بأنهم غالبا يقومون بتعنيف أساتذتهم نتيجة ردود أفعالهم تجاه تصرفاتهم الخاطئة بالمقابل اقر 34.7 % بأنهم في بعض الأحيان يقومون بتعنيف أساتذتهم نتيجة القسوة التي يجدونها في ردود أفعالهم تجاه تصرفاتهم الخاطئة

وبما انه من الطبيعي اختلاف الأفراد في ردود أفعالهم حتى لو كان المثير الذي يتعرضون له هو نفسه فقد أجاب ما نسبته 14.1% بأنهم نادرا ما يعنفون أساتذتهم رغم ردود أفعالهم القاسية تجاههم في حين نفى 17.1% من التلاميذ قيامهم بتعنيف أساتذتهم رغم ما يحدث لهم في هذا الإطار .

ولعل ما يمكن تأكيده هنا رغم أننا لا نبرر سلوك العنف لدى التلميذ كما انه يبقى الأستاذ أستاذا والتلميذ تلميذا إلا انه بالمقابل ينبغي أن تكون ردود أفعال الأستاذ تجاه مشاغبات تلاميذه وتصرفاتهم الخاطئة على قدر من الصبر والتحمل والرد بحكمة وتأني فمن الصفات الواجب توفرها في المعلم الصبر والتأني، كما أن الأستاذ بردّه القاسي على التلميذ عند ارتكابه لخطأ ما يعمل على دفع التلميذ على الرد بالمثل خاصة إذا أخذنا تأثيرات مرحلة المراهقة وتقدير اللذات ومحاولة إبرازها من طرف التلميذ خلالها ويشهد الواقع

المدرسي أن كثيرا من الأفعال العنيفة التي صدرت من بعض التلاميذ إنما كانت نتيجة لتوبيخات وتهديدات واستعمال بعض العبارات القاسية نوعا ما من طرف الأساتذة عند ارتكابهم لتصرفات خاطئة كنسيانهم لكتاب ما أو مزاحهم أو ارتكابهم لسلوك مشاغبة خلال الحصص الدراسية أو ما سواه مع انه كان بالإمكان احتواء مثل هذه المواقف وتصويبها وتجنب ردود فعل خاطئة من طرف التلاميذ لو اتسمت ردود الفعل بنوع من الصبر والحكمة وما يؤكد العبارة الأولى وهو أن الأستاذ يرد بقسوة على تصرفات التلاميذ الخاطئة مما يدفعهم الى تعنيفه كذلك هو قيمة المتوسط الحسابي التي كانت 3.40 إضافة الى قيمة كا^2 37.47 الدالة إحصائيا عن المستوى 0.01 .

جدول رقم 8 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 02 : لا يمكّنني الأستاذ من فهم الدروس بسبب طريقته في تقديمها مما يجعلني أقوم بإثارة الفوضى .

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا^2	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
02	40	23.5	37	21.8	42	24.7	34	20	17	10	3.28	1.29	11.70	دالة	0.05

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن ربع المبحوثين تقريبا أكدوا أنهم لا يتمكنون من فهم الدروس بسبب طريقة الأستاذ في تقديمها وهو الأمر الذي يدفعهم نحو إثارة الفوضى في الوسط المدرسي بصفة عامة وبنسبة مقاربة 21.8% أجاب التلاميذ أنهم غالبا ما يواجهون هذا الأمر في حين أكد 24.7% من المبحوثين بأحيانا في مقابل إجابة 20% بنادرا ونفي 10 % حدوث ذلك .

ورغم أن المقاربات الجديدة قد جعلت من التلميذ محورا للعملية التعليمية إلا انه من الضروري التأكيد على أن الأستاذ هو احد أهم أطراف العملية التعليمية إذ هو الموجه للتلميذ نحو فعل التعلم ولعل نجاح الأستاذ في عملية التعليم يقوم في جزء كبير منه على طريقته في تقديم الدروس فالطريقة من أهم وسائل نجاح الدرس إلا أن عدم تمكّن بعض الأساتذة من الطريقة الصحيحة أو عدم إلمامه بمختلف الطرائق التدريسية الناجعة زيادة على اهتمام البعض منهم باستكمال الدروس على حساب الشرح والتحليل إضافة الى كثافة برامج بعض المواد تجعل من الأستاذ يتبع منحى غير مناسب في تقديم الدروس وفي هذا المقام يشتكي بعض التلاميذ عينة الدراسة من عدم إعادة بعض الأساتذة لشرح الدروس عندما يطلبون منهم ذلك بل إن البعض اقروا بأنهم يوبّخون من طرف أساتذتهم عندما يطلبون منهم ذلك .

إن عدم تمكن التلميذ من فهم الدروس واستيعابها وعدم العمل على معالجة هذه المشكلة من طرف الأستاذ يضعف من دافعيته وإقباله نحو التعلم بل نجد انه قد يتخذ مواقف سلبية من طرف بعض أساتذته كما انه قد يعبر عن فشله في استيعاب الدروس بإثارة الفوضى والقيام بسلوكات المشاغبة داخل الصف الدراسي وإعاقة عمل المدرس خلال الحصص الدراسية كرد فعل وتعبير مباشر منه عن رفضه لعدم تمكنه من فهم الدروس بسبب طريقة التدريس المتبعة من طرف أستاذه. ولعل ما يؤكد هذه العبارة إحصائيا هو قيمة المتوسط الحسابي التي بلغت3.28 إضافة الى قيمة كا ^{2} 11.70 الدالة إحصائيا عند المستوى 0.05.

جدول رقم 9 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 03 : العبارات التوبيخية الموجّهة لي من طرف الأستاذ تدفعني الى شتمه وتهديده.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
03	44	25.9	28	16.5	33	19.4	30	17.6	35	20.6	3.09	1.48	4.52	غير دالة	/

يحدث خلال الفعل التعليمي وأثناء عملية التفاعل بين الأستاذ والتلميذ أن ينشأ سوء فهم احدهما للآخر أو ردة فعل غير مناسبة تجاه بعضهما وقد يحدث كذلك أن يوبخ الأستاذ تلميذه نتيجة ارتكابه لخطأ ما أو عدم قيامه بواجباته الدراسية أو خروجه عن مسار النظام العام للحياة المدرسية ولمعرفة مدى دفع العبارات التوبيخية الموجهة للتلميذ من كطرف أستاذه نحو ردود فعل سلبية متمثلة في شتمه للأستاذ وتهديده جاءت العبارة الثالثة من هذا المحور وقد تبين من خلال بيانات الجدول أعلاه أن ما نسبته 25.9 % من التلاميذ أكدوا أن عبارات التوبيخ تدفعهم بصفة دائمة نحو شتم الأستاذ وتهديده وعلى نفس المنوال سار ما نسبته 16.5 % من التلاميذ من خلال إقرارهم بأنهم غالبا ما يقومون بذلك نتيجة ما يتلقونه من أساتذتهم من توبيخ وبالمقابل يرى 19.4% من المبحوثين أنهم يقومون بذلك أحيانا لنجد أن ما نسبته 17.6 % يقرّون أنهم نادرا ما يقومون بشتم أساتذتهم رغم ما يتلقونه من توبيخ في حين نفى 20.6 % منهم حدوث ذلك .

إن الأثر الذي تتركه عبارات التوبيخ والعتاب في نفسية التلميذ وبخاصة المراهق لهو اشد وقعا وإيلاما من الأساليب الأخرى إذ تحدث تلك العبارات جرحا داخليا لدى التلميذ إضافة الى شعوره بأنه إنسان سلبي وأن قيمته اقل من الآخرين ، الأمر الذي يولد بداخله قوة كبت وغضب تنعكس في صورة ردود أفعال عنيفة وسلبية وقد أكد كثير من الأساتذة

بأنهم وجدوا أنفسهم في مواقف محرجة مع تلاميذهم من خلال رد التلميذ المباشر على أستاذه عند قيامه بمعاتبته أو توبيخه إذ يرد التلميذ بنفس العبارات بل يحدث أن يقوم بسب الأستاذ واستعمال العبارات النابية تجاهه أو تهديده بالاعتداء عليه خارج الحرم المدرسي كما يحدث في بعض الأحيان كما أكد السادة الأساتذة خلال مقابلاتنا التي أجريت معهم .

وقد اقر ديننا الحنيف وأمر بضرورة الرفق واللين مع المتعلم وضرورة احترام على مشاعره وأحاسيسه و الحفاظ عليها إضافة الى التعامل بايجابية مع مختلف أخطاءه والأخذ بيده في هذه المواقف ونصحه وإرشاده بالطريقة الأمثل وهو ما أكدته مختلف النظريات النفسية والتعليمية الحديثة .

وعليه فعلى الأستاذ أثناء حدوث تجاوزات أو هفوات من طرف تلاميذه أن يضبط ردود أفعاله وان يتصرف بصبر وحكمة وأناة وان يبتعد عن توجيه عبارات العتاب والتوبيخ للتلميذ إذ على العكس من ذلك عليه أن يقف الى جانب تلميذه وان يعمل على تصويب أخطاءه برفق ولين باعتباره في أمس الحاجة الى ذلك .

إن تأكيدنا على ضرورة تصرف الأستاذ بحكمة في مثل هذه المواقف لا يعني بتاتا السكوت المطلق على أخطاء التلميذ أو ترك الحرية المطلقة له لفعل ما يشاء او عدم تحميله لمسؤولية أخطاءه بل على العكس من ذلك لكن ما نؤكد عليه هو ضرورة التعامل بلين وحكمة وصبر والابتعاد عن العتاب السلبي والتوبيخ والعبارات الجارحة حتى نتمكن من تصويب أخطاء التلميذ والحفاظ على مشاعره إضافة الى حفاظ الأستاذ على شخصيته ووجوده ومقامه داخل الصف الدراسي .

جدول رقم 10 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 04 :عدم مراعاة الأستاذ لظروفي الخاصة يؤدي الى وقوع شجارات بيني وبينه .

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
04	37	21.8	41	24.1	44	25.9	27	15.9	21	12.4	3.27	1.30	11.05	دالة	0.05

خلق الله الخلق وجعلهم على قدر من التفاوت والتمايز فيما بينهم في كثير من الأمور لحكمة يعلمها هو وعليه فمن الطبيعي أن يختلف التلاميذ في الوسط المدرسي ويتمايزون في نقاط عديدة والأستاذ هنا مطالب بمراعاة هذه الفروق الفردية بين تلاميذه وأخذها بعين الاعتبار إضافة الى احترام جل التلاميذ ووضعهم في مستوى واحد عند التعامل معهم رغم اختلاف ظروفهم وأحوالهم وإلا نتج عن ذلك مشكلات عديدة للتلميذ والأستاذ على حد سواء والملاحظ هنا ومن خلال الجدول أعلاه نجد أن ما مجموعه 45.9% بالمائة من التلاميذ المبحوثين أكدوا عدم مراعاة بعض الأساتذة لظروفهم الخاصة وهو الأمر الذي نتجت عنه شجارات مع أساتذتهم في حين اقر ربع المبحوثين 25.9 % بأنه يحدث أحيانا أن يدخلوا في شجار مع أساتذتهم نتيجة عدم مراعاتهم لظروفهم في حين يؤكد 15.9 % منهم انه نادرا ما يحث ذلك بينما نفى 12.4 % منهم ذلك من خلال النفي المطلق لحدوث ذلك .

ولعل ما يؤسف له من خلال هذه النتائج هو عدم مراعاة بعض الأساتذة لمختلف ظروف التلاميذ رغم أن اختلاف الظروف أمر طبيعي كما اشرنا سالفا وعليه يختلف التلاميذ في مستويات ذكائهم وتحصيلهم زيادة على اختلاف قدراتهم العقلية وظروفهم النفسية والمادية والأسرية والاجتماعية والجسدية فالقسم الدراسي يضم مزيجا من التلاميذ

يختلفون كثيرا في ظروفهم إذ نجد من بينهم السليم والسقيم ومن يعيش ظروفا أسرية مريحة في مقابل من يعيش ظروفا أسرية مزرية زيادة على ذلك نجد من بينهم العصبي صعب المزاج والانطوائي وسريع الانفعال في مقابل التلميذ صاحب الشخصية القوية والمزاج السهل والهادئ والاجتماعي ...الخ .

ولعل من أهم الأخطاء التي ترتكب في هذا المقام هو معاملة الأستاذ لتلاميذه وفقا لمستوى أو معيار موحد بل واجب الأستاذ هنا ومنذ بداية العام الدراسي أن يطلع على مختلف الظروف الخاصة بكل تلميذ وان يراعيها ويأخذها في الحسبان عند تعامله معه وعند عملية التدريس كذلك ونشير الى ان التلميذ الذي يعاني نقصا في مجال معين نجد انه يشعر لا محالة بالنقص كما انه في أمس الحاجة الى وقوف أستاذه معه والتخفيف عليه وتسنيده لا العكس ، ويمكن تفصيل حدوث هذا الأمر من خلال عتاب بعض الأساتذة وتوبيخهم لتلاميذهم عند مطالبتهم لهم بإعادة شرح الدروس نتيجة عدم فهمها كما يتضح كذلك عدم تجاوز الأساتذة عن بعض النقائص غير الضارة التي قد تكون لدى التلميذ في جانب تجهيزاته المدرسية وعدم الصبر عليه في إحضارها زيادة على ذلك قد ينظر الى التلميذ ذا المستوى المادي الضعيف نظرة تختلف عن ذا المستوى المادي الجيد عند بعض الأساتذة كما نجد أن كثيرا من الأساتذة يتعاملون بحزم شديد وسلبي في بعض الأحيان مع غيابات تلاميذهم دون مراعاة لظروف تغيباتهم فقد يحدث أن يكون سبب الغياب منطقي وضروري فوق طاقة التلميذ كالمرض أو ظروف قاهرة كانعدام وسيلة النقل أو تأخرها أو ظروف أسرية أو خاصة لدى التلميذ ومما يؤسف له أن بعض الأساتذة يطردون التلميذ مباشرة مطالبين إياه بإحضار الولي مع انه كان بالإمكان تجنب كل ذلك من خلال محاورة التلميذ ذلك ان التلميذ الذي يتغيب تقاعسا يختلف عن الذي يتغيب نتيجة ظروف قاهره وفي تعامل الأستاذ واحتكاكه اليومي مع تلاميذه ما يؤهله ببساطة الى اكتشاف ذلك وتمييزه بين المجد والمتكاسل من تلاميذه.

وبطبيعة الحال أكدت نسبة كبيرة من عينة الدراسة أن عدم مراعاة الأساتذة لظروفهم الخاصة أدخلهم في شجارات معهم نتيجة إيمان كل طرف منهما انه على صواب مع أن

الأمر كان بالإمكان وببساطة حله لو راعى الأستاذ ظروف تلاميذه ووقف معه في مثل هذه الحالات وعمل على التعرف على مختلف ظروف تلاميذه منذ البداية وهو الأمر الذي يسهل عليه التمييز بينهم مستقبلا وتجنب ردود فعل سلبية هو في غنى عنها ولعل ما يؤكد هذه العبارة هو قيمة المتوسط الحسابي وكذا قيمة كا^2 الدالة إحصائيا عند المستوى 0.05.

جدول رقم11 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة العبارة 05 : تهديد الأستاذ لي بالرسوب والفشل الدراسيين يدفعني الى الرد عليه بكلمات قاسية.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا^2	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
05	62	36.5	34	20	33	19.4	28	16.5	13	7.6	3.61	1.32	37.11	دالة	0.01

يتعامل بعض الأساتذة مع تلاميذهم المشاغبين أو من ممن يحققون نتائج دراسية دون المستوى المقبول ونتيجة غضبهم منهم أحيانا أو حرصهم على تحقيق مستوى أعلى بنوع من التهديد بالفشل في الدراسة او تخويفهم من إعادة السنة الدراسية التي يدرسون بها ورغم سلبية هذا الأسلوب إلا أن 36.5 % من المبحوثين اقروا بوجوده إضافة الى إقرارهم بردهم القاسي على الأستاذ عند قيامه بذلك معهم في حين جاءت نسبة التلاميذ الذين أجابوا بأحيانا 19.4 % ونادرا بـ 16 % لينفي ما نسبته 7.6 % من التلاميذ حدوث ذلك .

إن إقرار النسبة الكبيرة من التلاميذ يدل على وجود هذا الأسلوب وتفشيه ولنا أن نتصور ذلك الأثر السلبي الذي ينطبع في ذهن التلميذ نتيجة ما يتلقاه من أستاذه من تهديد بالفشل الدراسي وهو الأمر الذي يبعث فيه روح النفور من أستاذه ومحاولة الهروب من حصصه بل قد يتطور الأمر الى حد تعنيف أستاذه لفظيا كما حدث في كثير من الحالات .

إن تلميذ المرحلة الثانوية يعيش بدون شك أصعب فترات حياته وأحرجها، وان معاملته أمام زملاءه أو حتى لوحده بالتهديد بإعادة السنة أو الفشل الدراسي يزرع بداخله لا محالة روح الحقد والنفور بل ومحاولة رد الاعتبار لنفسه وفقا لتصوره الداخلي وهو ما تنتج عنه سلوكات عنفية تجاه أساتذته ولعله من المفيد الإشارة في هذا المقام الى ضرورة تجنب الأستاذ لهذا الأسلوب والابتعاد عن تهديد المتعلم باعتبار ذلك من أهم العوامل السلبية وأخطرها تأثيرا على المتعلم ونفسيته وردود أفعاله .

جدول رقم 12 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 06 : مقارنتي بزملائي المجتهدين من طرف الأساتذة تغيظني وتدفعني الى تعنيف زملائي.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
06	23	13.5	32	18.8	23	13.5	31	18.8	61	35.9	2.55	1.47	37.11	دالة	0.01

ليس بعيدا عنى منحى العبارة السابقة رقم 5 يتّجه بعض الأساتذة نحو إجراء مقارنات علنية بين تلاميذه داخل الصف الدراسي والثناء على البعض منهم ووصفهم بالانضباط والجدية والاجتهاد والأخلاق الحسنة في مقابل وصف البعض الآخر بالتكاسل وسوء الخلق أحيانا وعدم الانضباط ولعل مكمن الخطورة هنا أن يتم ذلك وبصفة علنية ومباشرة داخل الصف الدراسي وأمام كل التلاميذ ورغم نفي ما نسبته 35.9 % من المبحوثين حدوث ذلك وهو مؤشر ايجابي وإقرار 18.8 % منهم بحدوث ذلك نادرا لنجد أن ما نسبته 13.5% قد اخبروا بحدوث ذلك في بعض الأحيان في حين أكد ما نسبته 32.3 % من المبحوثين حدوث ذلك وهي نسبة بالقليلة تؤثر لا محالة على الجو الدراسي للتلاميذ وتخلق كثير من

المشكلات لديهم والملاحظ أن هذه العبارة ومن خلال النسبة الأخيرة ربطت بين مقارنة التلاميذ ببعضهم ووقوع ممارسات عنفية فيما بينهم ، ولعل ذلك ينتج بصفة طبيعية وواضحة إذ يحدث أن يرى التلميذ محل المقارنة زميلة الأفضل منه وفقا لعملية المقارنة كند أو ضد له كما تعمل الغيرة هنا عملها لتتولد مشاعر الكره والحقد بين التلاميذ كما تتولد روح الانتقام بينهم وتكثر النزاعات والمشاغبات والشجارات بينهم بل قد يحدث ومن خلال عمليات المقارنة بين التلاميذ التي يقوم بها بعض الأساتذة أن يرى التلميذ زملاءه الذين قورن بهم كأعداء وجب الانتقام منهم وعليه فالمسؤولية في هذا المقام كبيرة على الأستاذ في ضرورة الحذر والابتعاد عن مثل هذه المقارنات وتعويض ذلك بالنصح والإرشاد وبعث روح المنافسة الشريفة بين التلاميذ والعمل على بعث عامل الأمل وتحفيز التلاميذ الذين يعانون تأخرا دراسيا أو يقومون بسلوك المشاغبة داخل الصف الدراسي وتذكيرهم بأنهم سيكون أفضل لو أحسنوا تصرفاتهم وحرصوا على الجد والاجتهاد فذلك أجدر بالنهوض بهم وإيجاد جو من الألفة والمحبة والتعاون بين التلاميذ داخل الصف الدراسي وهو الأمر الذي يعود بالإيجاب على العملية التعليمية بصفة عامة وإطرافها بصفة خاصة .

جدول رقم 13 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 07 : عند إثارة زملائي للفوضى يوجّه الأستاذ اتهامه و لومه نحوي مما يجعلني أرد على ذلك بعنف.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
07	65	38.2	44	25.9	37	21.8	12	7.1	12	7.1	3.81	1.22	28.94	دالة	0.01

أكد غالبية المبحوثين من خلال العبارة السابعة أنهم كثيرا ما يردون بعنف عندما يوجه لهم الأستاذ اتهامه ولومه نحوهم عند قيام زملائهم بإثارة الفوضى حيث أجاب 38.2 % منهم بحدوث ذلك دائما و 25.9% بغالبا في حين أجاب 21.8 بأحيانا في مقابل إقرار ما نسبته 7.1% بحدوث ذلك في حالات نادرة بينما نفت نفس النسبة حدوث ذلك وقد جاءت قيمة المتوسط الحسابي المقدرة ب 3.81 % لتؤكد هذه العبارة بانحراف معياري قدر بـ 1.22 إضافة الى قيمة كا^2 الدالة إحصائيا عند مستوى دلالة قدرة 0.01 .

يلاحظ هنا من خلال إجابات النسبة الأكبر من التلاميذ عينة الدراسة تأكيدهم على معاناتهم من الاتهام المباشر لهم من طرف أساتذتهم عند حدوث أي فوضى داخل الصف الدراسي وما تتولد عنه ردود فعل عنيفة منهم ولعل ما يبرر الأمر لدى الأساتذة هنا أن هؤلاء التلاميذ الممارسين لسلوك العنف المدرسي يصبحون وكأنهم مسبوقين قضائيا فهم قد وسموا بسلوك العنف وعليه يحث أن توجه أصابع الاتهام مباشرة نحوهم حتى لو لم يكونوا هم من قاموا بالفوضى .

ولا نخفي هنا أن توجيه الاتهام المباشر دون تأكد وتبيّن من الأخطاء الجسيمة التي تنتج عنها تبعات سلبية وردود فعل غير متوقعة من طرف التلميذ وقد اقر كثير من التلاميذ من خلال حواراتنا معهم بأنهم كثيرا ما يتضايقون من قيام بعض زملائهم بسلوك الفوضى داخل الصف الدراسي في حين يتحملون هم المسؤولية المباشرة وتوجه لهم أصابع النقد والاتهام والتحقيق من طرف الأساتذة وكذا الإدارة المدرسية .

وعليه نقول رغم أن احتمالية قيام التلاميذ الممارسين لسلوك العنف داخل المدرسة بالفوضى إلا أن لومهم و توجيه الاتهامات مباشرة نحوهم دون تبيّن من الأخطاء الواجب تفاديها إذ يعتبر ذلك حافزا ودافعا وبررا في بعض الأحيان لديهم لردود فعل عنيفة تجاه زملائهم أو تجاه أعضاء الطاقم الإداري والتربوي للمؤسسة وممتلكاتها .

جدول رقم 14 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 08 : تركيز الأستاذ اهتمامه خلال عملية التدريس على التلاميذ النجباء فقط يدفعني الى تعنيفه لفظيا.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
08	54	31.8	36	21.8	45	26.5	20	11.8	15	8.8	3.55	1.28	59.94	دالة	0.01

من أوجه التمييز والتفريق بين التلاميذ خلال عملية التدريس تركيز الأستاذ اهتمامه على النجباء والمتفوقين في مقابل عدم ايلاء البقية نفس القدر من الاهتمام وقد جاءت العبارة الثامنة من المحور الأول لقياس ذلك وعلاقته بعذيف التلميذ للأستاذ وقد اتضح من خلال إجابات المبحوثين وجود ذلك حيث أكد 31.8 % من المبحوثين حدوث ذلك دوما و 21.8% في الغالب بمجموع 53.6 % أي أن أكثر من نصف المبحوثين أكدوا ذلك و هو مؤشر خطير يبعث على القلق لما له من تداعيات سلبية على التلميذ وتحصيله الدراسي وحياته المدرسية بصفة عامة وفي مقابل ذلك يرى 26.5% من التلاميذ عينة الدراسة حدوث تمييز بينهم داخل الصف الدراسي مما يجرهم نحو تعنيف الأستاذ في بعض الأحيان وفي الاتجاه المقابل تقر ما نسبته 11.8 % من المبحوثين بأن ذلك لا يحدث إلا نادرا في حين نفى 8.8 % من التلاميذ حدوث ذلك قطعا إن عدم الاهتمام والجدية التي يلاحظها الأستاذ في بعض الأحيان من طرف بعض التلاميذ وما يسببه ذلك منم قلق وتوتر يدفعان به نحو توجيه جل اهتمامه وتركيزه على النجباء منهم رغبة منه في تسيير درسه بالطريقة الأفضل وفي مقابل ذلك نجده هنا قد يتجاهل بقية التلاميذ من غير النجباء منهم او

المتكاسلين رغبة منه في عدم تضييع وقت الحصة الثمين معهم مع الأخذ بعين الاعتبار ضغط البرنامج الدراسي وحرص الأستاذ على استكماله .

و تعد المعاملة على أساس المساواة و عدم التحيز لأي طرف من أهم المبادئ التي أوصى بها الإسلام والتي ينبغي أن تتوفر في الأستاذ إذ وجب عليه أن يعدل بين جميع تلاميذه رغم اختلاف أصولهم ومستوياتهم فقد قال تعالى (اعدلوا هو اقرب للتقوى)، سورة المائدة : الآية 09 .

كما نشير هنا كذلك إلى أن الأستاذ الذي لا يعامل تلاميذه على أساس المساواة تختل هيبته بين طلابه بسبب اختلال موازينه في التفريق بين الأقران .

وقد اشرنا في الفصول النظرية للدراسة إلى انه من صفات الأستاذ الفعال العدالة في التقويم. (عبد المجيد نشواتي،2003، ص:239) .

لكن ما ينبغي تأكيده هنا أن مثل هكذا تصرف من طرف الأستاذ رغم مبرراته يحمل في فحواه بعض الأخطاء التي يجب تفاديها إذ من شأن ذلك أن يبعث في التلاميذ الذين لا يجدون نفس القدر من الاهتمام من طرف أستاذهم بل يرون تمييزا واضحا إذ من شان ذلك ان يبعث فيهم روح التمرد والرفض إذ يعبرون عن ذلك بكثير من المظاهر اللاسوية كالمشاغبة وإثارة الفوضى داخل الصف الدراسي وإعاقة عمل الأستاذ بل وتعنيفه لفظيا في حالات كثيرة كما أكد التلاميذ عينة الدراسة .

وعليه وجب على الأستاذ أن يكون حريصا يقظا في التعامل مع مثل هذه المواقف التي تعمل تولد روح الفرقة والشحناء بين التلاميذ وهو ما يكسونه في صورة سلوكات عنيفة تجاه أساتذتهم .

جدول رقم 15 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 09 : طردي من الحصص الدراسية يجعلني أتبادل الشتائم والتهديدات مع الأستاذ.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
09	40	23.5	30	17.6	36	21.2	24	14.1	40	23.5	3.03	1.48	31.82	دالة	0.01

يلجأ كثير من الأساتذة في بعض الأحيان الى طرد التلميذ من القسم ومنعه من متابعة حضور الحصص الدراسية عند ارتكابه لبعض الهفوات والأخطاء أو إخلاله بالنظام الداخلي للقسم أو ما شابه ذلك وعادة ما يلجأ الأستاذ الى حل كهذا كعقاب للتلميذ على سلوكه الخاطئ من جهة ومحاولة لردعه وثنيه عن سلوكياته السلبية من جهة ثانية كما نجد أن بعض الأساتذة يلجؤون الى هذا الحل كمحاولة منهم لتجنب التصعيد أكثر مع التلميذ لكن السؤال الذي يطرح نفسه في هذا المقام هو ألا يتعارض طرد التلميذ من الحصص الدراسية مع الهدف الأسمى للتعلم إلا وهو اكتساب المتعلم للخبرات والمعارف من خلال حضور مختلف الحصص .

يبدوا أن هذا الأسلوب من اخطر أنواع العقوبات وأشدها رغم أن بعض التلاميذ لا يدركون ذلك في كثير من الأحيان بل على العكس من ذلك فقد يجدون متعة في مغادرة قاعات الدراسة لبعض الوقت ورغم أن الأستاذ يلجأ الى طرد التلميذ رغبة منه في تجنب سلوكاته السلبية إلا أن الأمر قد ولد مشكلة اكبر إذ يتبين من خلال الجدول أعلاه أن حوالي 40.6 % من المبحوثين أكدوا أنهم يقومون بتعنيف الأستاذ عند طردهم من الحصص الدراسية من خلال القيام بتبادل عبارات السب والشتم بل وتهديد الأستاذ في كثير من الأحيان بالانتقام منه .كما اقر 21.2 % من التلاميذ بأنهم يلجؤون أحيانا الى هذا الفعل

عندما يطردون من طرف أساتذتهم في حين صرح ما نسبته 14.1 % منهم بأنهم نادرا ما يقومون بذلك مع نفي 23.5 % منهم حدوث ذلك .

وقد جاءت قيمة المتوسط الحسابي لهذه العبارة في اتجاه لإثبات العبارة وما يؤكدها كذلك هو قيمة كا^2 الدالة إحصائيا عند المستوى 0.01.

ولعل العلاقة بين سلوك الأستاذ وردّة فعل التلميذ هنا تكمن في أن التلميذ المطرود يشعر بنوع من الاهانة أمام زملاءه إضافة الى ذلك فأنه قد يشعر بنوع من الظلم والاحتقار إذا كان الخطأ الذي ارتكبه بسيطا ولا يتطلب الطرد من الصف الدراسي وهو الأمر الذي يجعله يعبر عن ذلك بتصرفات عنيفة تجاه الأستاذ الذي طرده .

ولعل ما يمكن تأكيده في هذا المقام هو انه ورغم ثقل مسؤولية الأستاذ في القسم ورغم أن بعض التلاميذ وفي كثير من الأحيان يزعجونه بتصرفاته غير المناسبة إلا أن ما ينبغي الإشارة إليه هنا أن طرد التلميذ وحرمانه من حضور الحصص يحرمه الى حد كبير من تحصيل المعارف التي يتمدرس لأجلها وعليه يستحسن قيام الأستاذ بإجراءات بديلة حال قيام التلميذ بخطأ ما .

جدول رقم 16 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 10: النظرة الإحتقارية لي من طرف الأستاذ تدفعني نحو تخريب محتويات القسم.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
10	30	17.6	22	12.9	30	17.6	14	8.2	74	43.5	2.52	1.56	5.64	غير دالة	/

جاءت العبارة رقم 10 للبحث في علاقة النظرة الاحتقارية الموجهة للتلميذ العنيف من طرف الأستاذ بردود أفعاله العنيفة والمتمثلة في تخريب محتويات القسم وقد نفت النسبة الأكبر من التلاميذ عينة الدراسة 43.5 % حدوث ذلك وني نفس الاتجاه اقر 8.2 % منهم بأن ذلك لا يحدث إلا نادرا في حين بلغت نسبة التلاميذ الذين أجابوا بأحيانا 17.6 % وعلى النقيض من ذلك تقر 12.9 % من التلاميذ حدوث ذلك في غالب الأحيان في حين أكد 17.6 % من التلاميذ تعرضهم لهذه النظرة وقيامهم بتخريب محتويات القسم كرد فعل منهم على ما يعانوه في هذا المجال .

ولعل ما يفسر التباين الواضح هنا في ايجابات التلاميذ وتأكيد بعضهم حدوث ذلك في مقابل نفي البعض الآخر هو أن كل منهم يصدر حكما خاصا به على تصرفات الأستاذ نحوه وعليه فقد يرى احدهم أن نظرة الأستاذ نحوه احتقارية في حين لا يراها البعض الآخر كذلك ونحن نعلم هنا أن تفسيرات الإنسان لأفعال الآخرين تتأثر بعدة عوامل منها ما هو خاص بالفرد ذاته الأمر الذي يجعل تفسيراتهم مختلفة وردود أفعالهم تختلف تبعا لذلك .

ولعل ما يفسر نفي النسبة الأكبر لحدوث ذلك هو أن الأستاذ بحكم مستواه ومركزه ووظيفته نجد انه من الصعب أن ينظر باحتقار الى تلاميذه حتى المشاغبين منهم .

وبالمقابل وفي الطرف الآخر وبالنسبة للتلاميذ الذين أكدوا حدوث ذلك فقد يعود الأمر الى اختلاف طباع الأساتذة فنتيجة للسلوكيات العنيفة للتلميذ فقد يجد الأستاذ نفسه ينظر إليه أحيانا عن قصد أو غير قصد على انه اقل من زملاءه أو ما شابه ذلك .

وقد جاءت عبارة كا^2 لهذه العبارة غير دالة إحصائيا نتيجة تمركز إجابات المبحوثين حول العبارة أبدا إذ اتفقت النسبة الأكبر من المبحوثين على ذلك .

جدول رقم 17 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 11: طغيان العلاقة الرسمية بيني وبين الأستاذ يجعلني أسارع الى شتمه خلال كلامي معه .

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا^2	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
11	26	15.3	20	11.8	34	20	38	22.4	52	30.6	2.58	1.42	64.00	دالة	0.01

يحرص بعض المدرسين كل الحرص الى أن تكون علاقتهم بتلاميذهم رسمية هادفين من خلال ذلك الى الحفاظ على اكبر قدر من احترام التلاميذ لهم إضافة الى ضمان توفير بيئة تعليمية مناسبة ورغم أن هذا يعتبر من أسمى الأهداف الى حد ما الى أن شيوع العلاقة الرسمية دائما بين الأستاذ والتلميذ يعدا مشكلا تترتب عنه آثار سلبية كثيرة ونقصد بالعلاقة الرسمية هنا تلك العلاقة التي لا تتجاوز حدود الدرس بحيث يقيم المدرس بينه وبين تلاميذه حواجز معنوية تمنع التواصل والانفتاح بينهما ولعله من المفيد الإشارة في هذا المقام الى سيادة مثل هذه العلاقة تنفر التلميذ من أستاذه كما أنها تنمي نوعا من الفجوة أو الهوة بينهما ونعكس سلبا على أداء الأستاذ وتحصيل التلميذ .وبالرجوع الى الجدول أعلاه ولمدى معرفة شيوع هذه العلاقة و وعلاقتها في تعنيف التلميذ لأستاذه لفظيا فقد أكد ما نسبته 26.8 % من المبحوثين ذلك إذ اقروا أن وجود العلاقة الرسمية مع الأستاذ لطالما تسببت في

انعكاسات عنيفة وسلبية من طرف التلميذ في حين يرى 20 % من المبحوثين أن ذلك يحدث في بعض الأحيان في مقابل نفي ما نسبته 30.6 % من التلاميذ حدوث ذلك الأمر الذي يفسر ذلك الاختلاف الواضح بين المبحوثين في نمط العلاقات السائدة مع أساتذتهم من جهة إضافة الى اختلاف ردود أفعالهم تجاه الموضوع كذلك .

جدول رقم 18 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 12 : عندما أعاقب من طرف الأستاذ أردّ على ذلك بسلوك عنيف.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
12	33	19.4	23	13.5	36	21.2	42	24.7	36	21.2	2.85	1.41	17.64	دالة	0.01

يلجأ بعض الأساتذة في بعض الأحيان الى تسليط بعض العقوبات على تلاميذهم نتيجة قيامهم ببعض الأفعال التي لا تتوافق مع النظام العام للصفوف الدراسية رغم اختلاف أنواع هذه العقوبات وكذا درجتها من أستاذ الى آخر وقد جاءت العبارة 12 من هذا المقياس للبحث في علاقة ما يتعرض له التلميذ من عقاب بتعنيفه للأستاذ حيث أكد خمس المبحوثين تقريبا 19.4 % قيامهم بذلك وفي نفس الإطار تقريبا أجاب 13.5 % منهم بحدوث ذلك غالبا وهو الأمر الذي يدل على انتشار سلوك العقاب من جهة وكذا الرد العنيف للتلاميذ على ذلك من جهة أخرى وبالمقابل فقد اقر 21.2 % من التلاميذ قيامهم بذلك في بعض الأحيان لنجد وعلى عكس ذلك ان ما نسبته 24.7 % من المبحوثين يقرون بأنه نادرا ما يقومون بذلك في حين نفت النسبة المتبقية 21.2 % حدوث ذلك بالنفي القاطع .

ولعل ما يفسر ردود أفعال التلاميذ العنيفة على أساتذتهم عند تعرضهم للعقاب على أيديهم هو تأثيرات المرحلة العمرية التي يمرون بها إذ نجد أنّ المراهق قد يرد بنوع من

العنف على مختلف السلوكيات التي يرى أنها تستهدف من كرامته على حد تفكيره إضافة الى اعتقاده انه بردوده هذه سيسترجع كرامته التي داستها عقوبة الأستاذ له وعلى هذا الأساس وجب على الأستاذ أن يتحلى بأكبر قدر من الصبر والتحمل رغم السلوكيات السلبية والمزعجة لتلاميذه أحيانا مع سعيه الدائم الى تجنب تسليط العقوبة على التلميذ إلا في أضيق الحدود وبعد استيفاء مختلف الأساليب الأخرى .

جدول رقم 19 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 13 : استهزاء الأستاذ بي أمام زملائي يؤدي بي الى التصرف بقسوة معه

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
13	85	50	32	18.8	31	18.2	12	7.05	10	5.8	4.02	1.20	5.70	غير دالة	/

يلاحظ من خلال هذه العبارة أن نصف المبحوثين 50% أكدوا أن استهزاء الأستاذ بهم أمام زملائهم يدفع بهم الى التصرف بقسوة معهم وفي نفس المنحى يؤكد 18.8 % منهم حدوث ذلك غالبا بينما يرى 18.2% التلاميذ عينة الدراسة ان هذا الأمر يحث في بعض الأحيان كذلك ، وعلى النقيض من ذلك نجد أن ما نسبته 7.05% اقر بان ذلك لا يحدث إلا نادرا بحدوث ذلك في مقابل نفي 5.8% حدوث ذلك .

لا يمكن إغفال ما لاستهزاء الأستاذ بتلميذه وخاصة أمام زملائه من وقع سلبي ومؤثر على نفسيته وهو الأمر الذي ينتج بدوره ردود فعل عنيفة من طرف التلميذ تجاه أستاذه ومما يؤسف له ارتفاع نسبة التلاميذ الذين أقروا بحدوث ذلك.

ورغم أن الأستاذ قد يلجأ الى القيام بذلك تجاه بعض تلاميذه كرد فعل منه على سلوكاتهم الخاطئة أو رغبة في كسر غرور البعض منهم أحيانا إلا أنّ ما ينبغي تأكيده هنا أن هذا

الأمر خاطئ في أساسه فقد نهى ديننا الحنيف عن الاستهزاء والسخرية من الآخرين مصداقا لقوله تعالى :(يا أيّها الذين امنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيرا منهم) سورة الحجرات الآية 11.

كما بين في هذا الصدد محمد سلامة ادم وحداد توفيق: أنه لا يجوز إظهار التلاميذ بمظهر العجز أو الاستهزاء بهم أو السخرية منهم.(محمد سلامة ادم وتوفيق حداد،1973،ص : 155). كما بينت دراسة لمالك سليمان مخول سنة 1982 أنه ينبغي على المدرّس عدم استعمال السب والاستهزاء كوسيلة للحفاظ على النظام .(مالك سليمان مخول،1982 ،ص :162).

إضافة الى ذلك فإن التلميذ الذي يتعرض للسخرية حتى وان لم يبد ردة فعل مباشرة تترسب بداخله شحنات الغضب والحقد ومحاولة الانتقام من الأستاذ كلما سنحت له الفرصة وقد جاءت قيمة المتوسط الحسابي لهذه العبارة مرتفعة مقارنة بالمتوسطات الحسابية للعبارات الأخرى في تفسير مباشر لتوجه جل الإجابات نحو توكيد العبارة وفي مقابل ذلك كانت قيمة كا^2 غير دالة إحصائيا بسبب تمركز نصف الإجابات في البديل الأول دائما .

وتتفق هذه النتيجة مع توصل إليه الباحث فوزي احمد بن دريدي حيث توصلت الدراسة الى أن التلاميذ يحملون الأساتذة جزءا من العنف من خلال عدم احترام الأستاذ للتلميذ.

جدول رقم 20 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 14: تبني الأستاذ للأسلوب التسلطي في إدارة القسم يجرّني نحو ممارسة سلوك العنف ضده.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
14	44	25.9	31	18.2	41	24.1	27	15.9	27	15.9	3.22	1.40	112.52	دالة	0.01

رغبة منا في التعرف على علاقة الأسلوب التسلطي في إدارة الصف الدراسي بسلوك العنف المدرسي عند التلميذ جاءت العبارة الأخيرة من المحور الأول وقد أكد ربع المبحوثين 25.9 % أن أسلوب الأستاذ التسلطي يدفعهم لممارسة سلوك العنف نحوه مع تأكيد 18.2% منهم كذلك حدوث ذلك غالبا بينما يرى 24.1 % منهم أن هذا يحدث في بعض الأحيان فقط أما نسبة التلاميذ الذين أكدوا أن هذا لا يحدث إلا في حالات نادرة فقد كانت 15.9 % مع نفي النسبة الباقية 19.5 % حدوث ذلك .

إن انفراد الأستاذ لوحده وتسلطه في إدارة الصفوف الدراسية وحرمان التلاميذ من المشاركة وعدم منحهم قدر من الحوار والحرية هي كلها عوامل تؤثر سلبا ذلك أن الأسلوب التسلطي يقوم على حرمان التلميذ من إبداء الرأي والمشاركة إضافة الى تقييد حريته الأمر الذي يجعله فاقدا لشخصيته داخل الصف الدراسي مع انبعاث الملل والرتابة والفتور إليه وبمرور الوقت يتحول الى ممارس لبعض السلوكيات السلبية كردّ فعل مباشر عن واقعه الذي يعيشه داخل الصف الدراسي .

خلاصة المحور الأول :

يتضح من خلال تحليل مختلف عبارات المحور الأول والتي دارت حول علاقة السلوك التعليمي الخاطئ بالعنف المدرسي عند التلميذ أن اغلب إجابات المبحوثين ومن

خلال مختلف النسب المتحصل عليها جاءت لتؤكد هذه الفرضية وهو أن السلوك التعليمي الخاطئ للأستاذ ومن خلال بعض المؤشرات الدالة عليه كعدم مراعاة ظروف التلميذ وكذا مقارنته بزملائه المتفوقين وتهديده بالفشل والرسوب الدراسيين زيادة تبني الأستاذ للأسلوب التسلطي في إدارة الصف الدراسي إضافة الى توبيخ التلميذ وتهديده بالفشل الدراسي هي كلها مؤشرات سلبية تدفع بالتلميذ نحو ممارسة سلوك العنف نحو أساتذته .

إن هذا الأمر يستلزم من الأستاذ كمشرف على الفعل التعليمي والتربوي للتلميذ ان يضع في حسبانه تأثيرات ردود أفعاله تجاه تلاميذه وان يسعى جاهدا الى ان يتصرف بحكمة وتأن في مختلف المواقف والظروف .

صحيح أن سلوكات بعض التلاميذ وخاصة في المرحلة الثانوية التي تقترن بمرحلة المراهقة تجعل الأستاذ والإداري في كثير من الأحيان يشعرون بالقلق والتوتر والضغط النفسي إلا أن ما يهم هنا هو ضرورة التمييز بين التلاميذ خلال ممارستهم لسلوك العنف المدرسي والاهم من ذلك مراعاة مختلف الظروف والدوافع التي قد تكون سببا في ممارساته لمثل هذه السلوكيات إضافة الى ذلك ينبغي على الأستاذ أن يكون قريبا من تلاميذه مستمعا لانشغالاتهم كما نجد أن أولى التلاميذ بمساعدة الأستاذ هم الذين دفعتهم ظروف الحياة المتنوعة الى هذه السلوكيات العنيفة ويكون ذلك من خلال الاستماع الى انشغالاتهم ومشكلاتهم والعمل سويا على حلها بما يسهم في خدمة التلميذ والأستاذ والمنظومة التربوية برمتها .

ثالثا عرض وتحليل بيانات التساؤل الثاني : ما علاقة فشل التلميذ في علاقاته المدرسية بممارسته لسلوك العنف المدرسي .

يبحث المحور الثاني في هذه الاستمارة في علاقة فشل المنظومة العلائقية للتلميذ بسلوك العنف المدرسي عنده ويعود ذلك لما لأهمية وتأثير نمط العلاقات التي يعيشها التلميذ في الوسط المدرسي على مختلف سلوكياته وكذا تأقلمه الدراسي وقد تضمن هذا المحور العبارات من 15 حتى 27 هدفت الى البحث في هذه العلاقة .

جدول رقم 21 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 15 : علاقتي السيئة مع المدرسين تدفعني نحو ممارسة سلوك العنف نحوهم .

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
15	34	20	37	21.8	41	24.1	26	15.3	32	18.8	3.08	1.83	3.70	غير دالة	/

جاءت العبارة رقم 15 للبحث في ما إذا كانت العلاقة السيئة للتلميذ مع مدرسيه تدفعه نحو ممارسة سلوك العنف نحوهم وقد أكد 20 % منهم ذلك بدائما و21.8% بغالبا في حين يرى 24.1 % من التلاميذ عينة الدراسة ان علاقتهم السيئة مع المدرسين تدفعهم أحيانا نحو ممارسة سلوك العنف تجاه الأستاذ وفي مقابل ذلك اقر ما نسبته 15.3 % من هؤلاء التلاميذ أن يحدث ذلك إلا في حالات نادرة في مقابل نفي 18.8 % منهم حدوث ذلك أبدا .

إن ما يعانيه التلميذ نتيجة سوء علاقته بأستاذه نتيجة عدة عوامل ككونه تلميذا مشاغبا مثلا أو عدم انضباطه كذلك بالقدر المطلوب أو لوجود عوامل تتعلق بالأستاذ كنمط شخصيته مثلا أو أسلوبه في تعامله مع تلاميذه أو ما شابه ذلك الأمر الذي يولد في النهاية نمطا علائقيا بين الأستاذ والتلميذ يتسم بالسلبية وهو الأمر الذي يدفع بالتلميذ كما تؤكده هذه البيانات الى ممارسة سلوك العنف نحو أستاذه ومما لا شك فيه ان نمط العلاقة السائدة بين الطرفين يلعب دورا مهما بل حاسما في سلوكهما نحو بعضهما إذ أن وجود علاقة ايجابية بين الطرفين يجعل كل منهما يغض الطرف عن أخطاء الآخر وان كانت موجودة في حين أن اتسام العلاقة بينهما بالسلبية يجعل كل منهما يثور مع الآخر لأتفه الأسباب ويمكن في هذا المقام برمجة بعض الحصص للتلاميذ في بداية العام الدراسي لشرح ما ينبغي أن تكون عليه مختلف العلاقات المدرسية للتلميذ وكذا تعريفه بحقوقه وواجباته تجاه مختلف أعضاء

المجتمع المدرسي ،و قد بينت دراسة لمالك سليمان مخول انه ينبغي احترام التلميذ كفرد له شخصيته وخصوصياته . (مالك سليمان مخول ،1982 ،ص: 162) زيادة على ذلك فان ما يتلقاه التلميذ من معاملة سيئة على يد مدرسيه كما أن المعاملة السيئة ينعكس سلبا على شخصيته من خلال تعويد التلميذ على بعض الصفات المذمومة كالكذب والخوف والأنانية مثلا.

إن أساس العلاقات المدرسية هو الإنسانية والاحترام المتبادل الذي ينبغي ان يتوفر لا الطرفين إذ لا ينبغي للتلميذ أن يبتعد في تعامله مع مدرسيه عن مظاهر الاستهزاء أو العبث أو إزعاجهم خلال عملهم الدراسي كما ينبغي كذلك على المدرس ان يتعامل مع تلاميذه على أساس من الاحترام والرأفة وان يسعى جاهدا الى الصبر على مختلف هفواته صبر الأب على أبناءه.

جدول رقم 22 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 16 : فشلي في بناء علاقات جيدة مع زملائي يدفعني الى الشجار معهم.

مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	كا2	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	دائما	العبارة
0.01	دالة	42.70	1.46	2.43	39.4	67	13.4	33	12.4	21	15.9	27	12.9	22	16

تبيّن من خلال هذا الجدول أن 12.9 % من المبحوثين يؤكدون أن فشلهم في بناء وربط علاقات جيدة من زملائهم يدفعهم الى الدخول في شجار معهم ويؤيدهم في ذلك ما نسبته 15.9 % من زملائهم من خلال إجاباتهم بغالبا على هذه العبارة كما يرى 12.4 % من هؤلاء التلاميذ أنهم يقومون بذلك في بعض الأحيان ، ولعل مكمن العلاقة بين الفشل في بناء علاقات جيدة مع زملاء الدراسة والدخول في مناوشات معهم يكون في ان انعدام

العلاقة بين التلاميذ يبقي على الحواجز بينهم كما أنهم تقل بينهم حالة التقبل والتفاعل تجاه بعضهم الأمر الذي ينتج عنه دخولهم في مناوشات لأتفه الأسباب كما نشير الى أن وجود العلاقة بين التلاميذ يزيد من درجة التفاعل بينهم ويرفع من درجة قبولهم لبعضهم وكذا تحملهم لبعضهم عند اختلاف آراءهم أو توجهاتهم .

في مقابل ذلك يرى 13.4 % من المبحوثين ان دخولهم في مناوشات مع زملاءهم نتيجة فشلهم في بناء علاقات معهم لا يحدث إلا نادرا في حين نفى 39.4 % من المبحوثين حدوث ذلك بالنفي القاطع .

جدول رقم 23 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 17 : ضعف ومحدودية علاقاتي مع الأستاذ يحفزني على إثارة غضبه والشجار معه .

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا2	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
17	30	17.5	16	9.4	42	14.7	44	25.9	38	22.4	2.47	1.37	15.59	دالة	/

يتضح من خلال هذا الجدول أن غالبية المبحوثين حوالي 46% يؤكدون أن ضعف ومحدودية علاقاتهم بأساتذتهم يعتبر عاملا محفزا لهم على إثارة غضبهم وحتى الشجار معهم فقد تكون علاقة التلميذ بأستاذه محدودة لا تتجاوز حدود ما يدور خلال الحصص الدراسية وقد تكون ضعيفة كذلك الى الحد الذي لا يمكن من بناء رابطة بينهما وكما اشرنا سالفا في تحليل العبارة السابقة فان عدم قيام علاقة إنسانية وطيدة بين الأستاذ والتلميذ يؤثر لا محالة سلبا على الطرفين كلاهما وفي مقابل ذلك ترى نسبة أخرى من التلاميذ يرى ما نسبته 14.7% من التلاميذ عينة الدراسة أن هذا الأمر لا يحدث إلا نادرا مع نفي22.4 % منهم ذلك ونشير الى أن ما نسبته 48.3 % من المبحوثين اتجهوا في إجاباتهم نحو النفي

وهو الأمر الذي يدل على ذلك الاختلاف الواضح في إجابات التلاميذ وفي رؤيتهم لمحتوى العبارة من خلال ما يعايشونه في حياتهم الدراسية .

جدول رقم 24 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 18 : يتصرف أعضاء الإدارة المدرسية بصرامة مع مختلف أخطائنا مما يؤدي بي الى شتمهم والتشاجر معهم.

مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	كا2	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	دائما	العبارة
/	دالة	23.82	1.30	3.84	11.2	19	17.6	30	16.5	28	21.2	36	33.5	57	18

يسعى أعضاء الإدارة المدرسية في مختلف المؤسسات التربوية الى الحفاظ على النظام العام للمؤسسة وكذا السهر على تطبيقه بغير توفير مناخ تعليمي مناسب للجميع إلا ن بعض الإداريين قد يتسمون بنوع من الصرامة الكبيرة في تعاملهم مع التلاميذ أو في التعامل كذلك مع مختلف الهفوات أو المواقف التي يتعرضون لها وللبحث في علاقة ما يقوم به إداريو المؤسسة التربوية وما يبدونه من صرامة في تعاملهم مع التلاميذ .

ولمعرفة علاقة ذلك بردود أفعال التلاميذ متمثلة في الشتم والتشاجر معهم جاءت العبارة 18 إذ تبين من خلال البيانات المتحصل عليها أن 33.5 % من التلاميذ أكدوا أن الصرامة التي يتعرضون لها منم طرف أعضاء الإدارة المدرسية هي من الأسباب التي تدفعهم الى شتمهم وكذا الدخول في تناوش وشجار معهم وفي نفس المنحى اقر ما نسبته 21.2 % منهم بهذا الأمر كما يرى 16.5 % من التلاميذ أن هذا الأمر لا يحدث إلا في بعض الأحيان في حين توجه ما نسبته 17.6 % من التلاميذ الى القول بأن ذلك لا يحدث إلا في حالات نادرة أما النسبة الأقل 11.2% منهم فقد نفت حدوث ذلك.

وقد أكد بعض التلاميذ أنهم يتعرضون في بعض الأحيان الى صرامة كبيرة نتيجة ارتكابهم في بعض الأحيان لأخطاء بسيطة بل أكدوا أنهم كثيرا ما يتحملون مسؤولية كبيرة لهفوات بسيطة ومن أمثلة ذلك أنهم يطردون أحيانا ويطالبون بإحضار الولي نتيجة نسيانهم لكتاب مدرسي وقد يتلقى التلميذ توبيخا أو إنذارا نتيجة اتهامه بخطأ ارتكبه زملاءه أحيانا ولنا أن نتصور الموقف الذي يجد فيه التلميذ المراهق نفسه في مثل هذه الحالات .

نحن لا نغفل أن الإداريين قد يهدفون من خلال صرامتهم في التعامل مع التلاميذ الى محاولة فرض النظام المدرسي وتوفير بيئة تعليمية أفضل للجميع لكن وبالمقابل فان الصرامة الزائدة تؤدي الى نتائج عكسية فقد قيل في المثل لا تكن لينا فتعصر ولا قاسيا فتكسر .

كذلك ينبغي لا يخفى أن الصرامة الشديدة التي يتعرض لها التلميذ تقتل فيه روح الإقدام على التعليم وتحصيله كما انه ونتيجة للضغط الذي يعانيه تجعل من ردود أفعاله سلبية وما العنف المدرسي إلا ابرز معالمها .

جدول رقم 25 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 19 : نتيجة اضطراب علاقتي ببعض زملائي فكثيرا ما نتعرض لبعضنا بالضرب والشتم.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
19	25	17.1	19	11.2	29	17.1	47	27.6	46	27.1	2.63	1.42	17.29	دالة	0.01

تعتبر جماعة الرفاق من أهم الجماعات المدرسية للتلميذ وأكثرها تأثيرا فيه وفي سلوكاته فقد أكدت عديد الدراسات أن درجة تأثير الصديق في صديقه تساوي نفس قدر

تأثير الوالدين عليه بل أن هناك دراسات أكدت أن درجة تأثير الصديق في صديقه اكبر من درجة تأثير الوالدين وهو الأمر الذي يؤكد على أهمية الصديق ومكانته عند المراهق .

ويتبين من خلال البيانات المتحصل عليها في العبارة 19 ان أكثر من ربع المبحوثين 27.1 % نفوا قطعا أن يؤدي اضطراب علاقتهم ببعضهم يدفع بهم الى التعرض لبعضهم وفي نفس المنحى تقريبا يقر 27.6 % بان يحدث ذلك إلا نادرا أما نسبة التلاميذ الذين أجابوا بأحيانا فقد كانت 17.1% لكن وعكس ذلك نجد أن نسبة من التلاميذ يقرون بوجود بتلك العلاقة إذ يرى منهم انه وبسبب اضطراب علاقتهم بزملائهم فكثيرا ما يتعرضون لبعضهم بالشتم والضرب ومختلف السلوكيات العنفية كما أنّ 17.1 % منهم يؤكدون حدوث ذلك بصفة دائمة وهو في الحقيقة مؤشر يبعث على القلق لكن وباعتبار عينة الدراسة تتكون من التلاميذ الممارسين لسلوك العنف المدرسي فإن انتشار مثل هذه السلوكيات يكون موجودا رغم انه مرفوض من أساسه كما انه لا يتماشى مع المنظومة الأخلاقية والتعليمية وحتى الاجتماعية بصفة عامة.

ومما يؤسف له أحيانا أن اضطراب علاقة بعض التلاميذ ببعضهم كثيرا ما تؤدي الى مشاحنات شجارات خارج حرم المدرسة وصلت حد الضرب باستعمال مختلف الوسائل من عصي وأسلحة بيضاء بل إن الغريب في الأمر ان بعض هذه الشجارات تتم داخل الوسط المدرسي في خرق واضح لنظام الحياة المدرسية ولعل ما ينبغي توكيده هنا ان يحرص أعضاء الطواقم التربوية والإدارية وكذا مستشارو التربية والمساعدين التربويين كل الحرص على بناء علاقات بين التلاميذ مبنية على أساس من الاحترام المتبادل والتعاون والتحلي بالأخلاق الفاضلة مع الحرص على اكتشاف كل المشاحنات التي تحدث بين التلاميذ في وقتها ومنعها من أن تتطور الى سلوكات عنيفة بين التلاميذ .

جدول رقم 26 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 20: النظرة السلبية من طرف الإداريين لي تدفعني نحو ممارسة سلوك العنف.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
20	51	30	34	20	37	21.8	24	14.1	24	14.1	3.37	1.40	14.64	دالة	0.01

نتيجة لبعض الممارسات السلبية لبعض التلاميذ من مشاغبات وسلوكيات عنيفة داخل المدرسة تنطبع صورة قاتمة نوعا ما نحو هؤلاء التلاميذ من طرف أعضاء الطاقمين التربوي والإداري للمؤسسة ولمعرفة انعكاس هذه النظرة السلبية للتلميذ من طرف الإداريين على ممارسته لسلوك العنف جاءت العبارة رقم 20 من هذا المحور وقد تبين من خلال إجابات المبحوثين أن أكثر من نصف المبحوثين تقريبا 51 % يرون أنّ تلك النظرة السلبية التي يعانون منها من طرف الإداريين تدفعهم نحو ممارسة سلوك العنف فقد جاءت نسبة التلاميذ الذين أجابوا بدائما 30 % و20 % للذين أجابوا بغالبا في حين يرى 21.8 % من هؤلاء أنهم في بعض الأحيان يجدون ذلك وفي مقابل ذلك وعلى الطرف النقيض يؤكد 14.1 % من المبحوثين أن ذلك لا يحدث إلا نادرا ونفس النسبة سجلت للتلاميذ الذين نفوا تلك العلاقة بين النظرة السلبية لهم وممارستهم لسلوك العنف .

إن ما يعانيه التلميذ ذا السلوك العنيف نتيجة لبعض أفعاله غير المقبولة أو المزعجة والمتمثل في تكوين نظرة سلبية نحوه من طرف الإداريين يؤثر لا محالة عليه تأثيرا بالغا فعادة ما يتحمل هؤلاء التلاميذ المسؤولية المباشرة عن ما يحدث داخل الصفوف الدراسية أو داخل المدرسة من سلوكيات مخالفة حتى ولو لم يرتكبوها كما نجد أنهم عادة ما يوضعون في خانة المغضوب عليهم إذ عادة ما يتجنب كثير من أعضاء المدرسة مخالطتهم أو التفاعل معهم تجنبا لأفعالهم السلبية .

إن ردود الفعل السالفة الذكر نحو هؤلاء التلاميذ تولد لا محالة بداخلهم نوعا من الحكم الداخلي على أنفسهم بأنهم تلاميذ سلبيين أو أنهم ليسوا كزملائهم كما نجد أنهم ونتيجة لما

يجدونه من معاملة وتفاعل يختلف عن بقية زملائهم يجعلهم يتهمون الإداريين بالمحاباة والتمييز بين التلاميذ .

ولعل ما ينبغي التركيز عليه هنا أن هؤلاء التلاميذ ورغم سلوكاتهم المرفوضة إلا أنهم في أمس الحاجة الى من يأخذ بيديهم ويصبر معهم ويكون ذلك من خلال تحسيسهم بأنهم كبقية زملائهم وأنهم سيكونون أكثر ايجابية لو تخلوا عن سلوكهم السلبي فقط .

جدول رقم 27 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 21 : علاقتي السيئة مع المراقبين تدفعني الى تبادل الشتائم معهم وتهديدهم .

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
21	40	23.5	27	15.9	39	22.3	24	14.1	40	23.52	3.01	1.48	7.23	غير دالة	/

لا نخفي أن السلوك السلبي يرتبط الى حد كبير بالنمط العلائقي بين السائد بين الأفراد وقد جاءت العبارة 21 من هذا المحور للبحث في ما اذا كانت العلاقة السيئة للتلميذ مع المراقبين تدفعه الى النمط من السلوك العنيف متمثلا في تبادل الشتائم معهم وتهديدهم وقد تبين من خلال إجابات المبحوثين أن 23.5 % منهم يؤكدون تلك العلاقة وفي نفس الإطار يسير ما نسبته 15.9 % كما اقر 22.3 % من التلاميذ عينة الدراسة انه وبسبب علاقتهم السيئة مع المراقبين فكثيرا ما يتبادلون معهم الشتائم والتهديدات .

هذا وقد اقر كثير من المراقبين أنهم كثيرا ما يكونون ضحايا للعنف اللفظي من طرف التلاميذ أثناء تأديتهم لعملهم كما أن بعض التلاميذ وبحسب رأيهم يرفضون أيّة توجيهات أو

أوامر تخص الانضباط العام في المؤسسة كما يظهر هذا المشكل كذلك عند طلب التلاميذ الإذن الدخول عند غياباتهم فعند مطالبة المراقبين لهم بتبرير الغياب أو إحضار الولي تثور ثورتهم ضدهم بل إن كثيرا منهم يهددونهم بالاعتداء عليهم إن لم يسلموهم إذن الدخول .

أما عن تأثير العلاقة السائدة بين الطرفين في هذه السلوك فهو واضح إذ أن العلاقة الجيدة والحسنة بين المراقب والتلميذ تعمل على خفض التوتر بينهما ونجد أن كل منهما يحسن التعامل مع الآخر وحتى في حالة حدوث سوء فهم بينهما لبعضهما يتم تدارك الموقف ونجد أن كل منهما يتنازل للآخر على عكس الأمر حين يكون النمط العلائقي السائد بينهما سلبيا.

في مقابل ذلك أجاب 14.1 % من التلاميذ بنادرا على هذه العبارة ونفى 23.52 % حدوث ذلك أبدا وقد يعود ذلك الى محاولتهم قدر الإمكان تجنب الاحتكاك المباشر مع المراقبين والحفاظ على الحد الأدنى الذي يضمن لهم ظروف تمدرس ملائمة .

جدول رقم 28 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 22 : شعوري بالوحدة داخل المؤسسة يدفعني الى الاعتداء على ممتلكاتها.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
22	24	14.1	12	7.1	16	9.4	30	17.6	88	51.8	2.14	1.46	112.94	دالة	0.01

يتبين من خلال الجدول أعلاه إن أكثر من نصف المبحوثين 51.8 % ينفون أن يكون شعورهم بالوحدة داخل المؤسسة التربوية يدفعهم الى الاعتداء على ممتلكاتها ولعل ما يفسر ذلك أن هؤلاء التلاميذ يتوجهون بسلوكياتهم العنيفة نحو أعضاء الجماعة المدرسية أكثر من

ممتلكات المؤسسة رغم أننا لاحظنا من خلال زياراتنا الميدانية الى المؤسسات التي أجريت بها الدراسة وجود نوع من الممارسات السلبية نحو ممتلكات هذه المؤسسات التربوية وفي مقابل ذلك يقر 17.6 % من المبحوثين قيامهم بذلك إلا في حالات نادرة بينما يرى 9.4 % منهم أن ذلك لا يحدث إلا أحيانا ونجد في الجهة المقابلة 14.1 % من التلاميذ عينة الدراسة يقرون بان شعورهم بالوحدة داخل مؤسساتهم التربوية يدفعه الى الاعتداء على مختلف ممتلكاتها كرد فعل منهم على ما يعانونه نتيجة شعورهم بالوحدة وبنسبة 7.1 % يقر المبحوثين قيامهم بذلك في غالب الأحيان .

إن الشعور بالوحدة الذي يعانيه التلميذ العنيف داخل المؤسسة التربوية نتيجة لأفعاله وممارساته العنيفة يجعل منه يعاني من اغتراب داخل المجتمع المدرسي وهو الأمر الذي يدفعه نحو ردود أفعال غير سوية كاعتداءاته على ممتلكات المؤسسة الأمر الذي يدعوا الى ضرورة الحذر من هذا العامل والعمل على معاملة هؤلاء التلاميذ كغيرهم.

جدول رقم 29 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 23: اضطراب علاقتي بالمساعدين التربويين يجعلني أترصد لهم خارج المؤسسة.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
23	20	11.8	14	8.2	11	6.5	28	16.5	97	57.1	2.01	1.42	150.88	دالة	0.01

نفت النسبة الأكبر من التلاميذ عينة دراستنا 57.1 % منهم أن يكون اضطراب علاقتهم بالمساعدين التربويين يجعلهم يترصدون لهم خارج المدرسة وفي نفس الإطار تقريبا أجاب 16.5 % منهم بحدوث ذلك إلا نادرا و 6.5 % في بعض الأحيان وبالمقابل أكد 11.8% من المبحوثين انتقامهم من المساعدين التربويين من خلال الترصد لهم خارج المؤسسة ويكون ذلك من خلال الاعتداء المباشر عليهم والملاحظ هنا أن بعض التلاميذ من ذوي السلوك العنيف ينضوون في شكل جماعة حين تنفيذ اعتداءاتهم كما أن البعض منهم يترصد لمن يريد الانتقام منه بطريقة غير مباشرة كالاختباء ورميه بحجر أو شيء ما أو من خلال تحطيم سيارته سواء داخل المؤسسة أو خارجها وهو الأمر الذي دفع ببعض المراقبين الى غض الطرف عن بعض ممارسات هؤلاء التلاميذ تفاديا لردود أفعالهم غير المسؤولة والتي قد تستهدفهم داخل المؤسسة أو خارجها .

جدول رقم 30 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 24 : سلبية علاقاتي مع أعضاء الإدارة المدرسية تدفعني الى استخدام العنف اللفظي ضدهم.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا2	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
24	32	18.8	20	11.8	35	20.6	34	20	49	28.8	2.71	1.46	12.52	دالة	0.01

تتسم العلاقات التي تربط أعضاء الطاقم الإداري للمؤسسة بالتلاميذ العنيفين بأنها سلبية في غالب الأحيان ولمعرفة علاقة ذلك بالعنف اللفظي عند التلميذ جاءت هذه العبارة وقد تبين من خلال ما تم التوصل إليه من بيانات أن 18.8 % من المبحوثين يقرون بذلك إذ يرون أن عادة ما يستخدمون العنف اللفظي مع إداريي المؤسسة نتيجة اتسام علاقاتهم بالسلبية كما يرى 11.8 % من هؤلاء التلاميذ أنهم غالبا ما يعنفون الإداريين لفظيا نتيجة سلبية علاقاتهم بهم .

وبالمقابل ترى ما نسبته 20.6% منهم أنهم يقومون بذلك في بعض الأحيان في حين يحدث ذلك نادرا عند 20 % منهم مع نفي 28.8 % منهم حدوث ذلك ومبرر هؤلاء أنهم رغم اتسام علاقاتهم بأعضاء الإدارة المدرسية بالسلبية أحيانا إلا أنهم يتجنبون الاحتكاك معهم قدر الإمكان بغية عدم التصادم معهم أو تصعيد الموقف أو الحفاظ على الحد الأدنى من الهدوء لكلا الطرفين ، بينما تبرر النسبة الأخرى من التلاميذ الذين يستخدمون العنف اللفظي تجاه الإداريين بأنه لرد الاعتبار لشخصيتهم أو كردود أفعال نتيجة سلبية التعامل والتفاعل الذي يحدث بينهم وبين الإداريين .

جدول رقم 31 يوضح استجابة المبحوثين حول 25 : عدم تمكني من الاندماج جيدا مع زملائي يدخلني في مناوشات معهم.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
25	30	17.6	18	10.6	32	18.8	36	21.2	54	31.2	2.61	1.46	20.00	دالة	0.01

يعاني التلاميذ العنيفين في بعض الأحيان من تجنب زملائهم لهم ومحاولاتهم تفادي مخالطتهم قدر الإمكان مع أن هذا الأمر يظهر بصفة اكبر عند النجباء منهم وكذا ذوي السلوك الحسن والخلق القويم وهو الأمر الذي يجعل من التلاميذ العنيفين يشعرون بنوع من الاغتراب كما اشرنا سالفا ، وقد جاءت هذه العبارة لتبحث في علاقة عدم تمكن التلميذ العنيف من الاندماج الجيد مع زملاءه بدخوله في مناوشات معهم وقد تبين من خلال ما تحصلنا عليه من إجابات أن 17.6 % منهم يرون انه دائما ما يحدث ذلك مع تأكيد 10.6% حدوث ذلك غالبا و18.8 % في بعض الأحيان ولعل ما يبرر ذلك هو عامل الغيرة بين التلاميذ إذ يحدث أن يشعر التلميذ ذوو السلوك العنيف أنهم تلاميذ سلبيين ومرفوضون من طرف الآخرين أو أنهم زملاءهم أفضل منهم أو أن مكانتهم عند الأساتذة والإداريين أفضل من مكانتهم الأمر الذي يولد لديهم نوعا من الغيرة تجاه زملائهم وهو ما ينعكس في صورة ممارسات سلبية وعنيفة تستهدف هؤلاء التلاميذ من طرف زملائهم العنيفين .

جدول رقم 32 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 26: شعوري بمحدودية علاقاتي مع أعضاء الإدارة المدرسية يجعلني أتصرف معهم بعنف .

مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	كا2	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	دائما	العبارة
0.05	دالة	9.58	1.45	2.71	27.6	47	22.9	39	17.6	30	14.1	24	17.6	30	26

يسعى التلميذ عموما وخلال فترة المراهقة خصوصا الى محاولته إثبات ذاته وإيجاد نوع من القبول من طرف الآخرين له وهو الأمر الذي يولد لديه نوع من الإشباع النفسي ولن يكون ذلك إلا من خلال علاقات تربوية تفاعلية ايجابية تجمعه بمن يحيط حوله من أعضاء المجتمع المدرسي وقد يحدث أن تكون هذه العلاقات مفتوحة وايجابية قائمة على التفاعل المتبادل وقد تكون على العكس من ذلك سلبية مغلقة أو محدودة مقتصرة على الحد الأدنى لما ينبغي أن يكون .

ولمعرفة انعكاس محدودية العلاقة المدرسية بين التلميذ وأعضاء الإدارة المدرسية على السلوك العنيف للتلميذ جاءت هذه العبارة والتي تبين من خلالها أن 17.6 % من المبحوثين يرون أن ذلك يحدث دائما مع تأكيد 14.1 % منهم ذلك بغالبا و 17.6% بأحيانا ونشير في هذا المقام الى أن التلميذ وفي ظل محدودية علاقاته بأعضاء الإدارة المدرسية يعيش في إطار بيئة علائقية مغلقة يشعر فيها بأنه مقيد الحرية وان مسافات ومجالات التعامل محدودة وهو الأمر الذي يبعث فيه عنصر التثبيط والقلق وهو ما ينعكس سلبا فيبعض ممارساته تجاه أعضاء الإدارة المدرسية .

في مقابل ذلك أكد بقية التلاميذ عينة الدراسة وبنسبة 22.9 % أن هذا الأمر لا يحدث إلا في حالات نادرة كما نفى 27.6 % منهم حدوث ذلك بصفة قطعية وقد يعود ذلك الى ان

هؤلاء التلاميذ ورغم محدودية علاقاتهم بأعضاء الإدارة المدرسية وضيق مجال التفاعل بينهما إلا أن إلا أنهما لا يسلكون معهم بعنف وسبب ذلك هو وجود هوة أو فجوة تجعل كل منهما يتجنب الآخر إلا في حالات قليلة كما نجد أن كل منم الإداريين وكذا التلاميذ العنيفين يملكان كل منهما تصورا معينا لردود أفعالهما بمعنى أن سلوك كل منهما متوقع لدى الآخر نتيجة عامل الخبرة التي تكوّنت لدى كل منهما من الممارسات والتعامل السابق وهو الأمر الذي يجنب الى حد ما السلوك العنيف بينهما .

ونلاحظ هنا أن هذه النتيجة تتوافق معه ما توصل إليه فوزي احمد بن دريدي في دراسته الموسومة بالعنف في المرحلة الثانوية بالجزائر ، دراسة التمثلات والعوامل حيث وجد ان التلاميذ يحملون فكرة سلبية عن الإدارة المدرسية ، ونشير هنا الى أن هذا الأمر سينعكس سلبا لا محالة سواء على مستوى تصور التلميذ أو على مستوى تفاعله مع أعضاء الإدارة المدرسية.

جدول رقم 33 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 27 : عندما تضطرب علاقتي و تسوء بالإداريين الجأ الى الكتابات الحائطية ضدهم.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
27	22	12.9	11	6.5	29	17.1	28	16.5	80	47.1	2.2	1.42	83.82	دالة	0.01

تشكل الكتابة على جدران المؤسسات التربوية وكذا على طاولات الأقسام شكلا من أشكال العنف المعنوي أو الرمزي واسع الانتشار إذ تعتبر هذه الكتابات مع الأسف متنفسا لدى كثير من التلاميذ ومجالا للتفريغ والتعبير عن ما يدور بداخلهم وقد وقفنا خلال زياراتنا الى مختلف المؤسسات التربوية قيد الدراسة على كثير من الكتابات والرموز والرسومات

متعددة المواضيع والمعاني على جدران المؤسسة وطاولاتها وبالبحث في علاقة هذه الكتابات باضطراب العلاقة بين التلميذ وإداريي المؤسسة جاءت هذه العبارة اذ تبين من خلال بياناتها أن 12.9 % من المبحوثين أكدوا أنهم يلجؤون الى الكتابات الحائطية بصفة دائمة عندما تضطرب علاقتهم وتسوء بالإداريين مع تأكيد ما نسبته 6.5 % لجوؤهم الى ذلك في غالب الأحيان و 17.6% أحيانا وقد يكون لجوء التلميذ الى هذه الكتابات نتيجة فشله في ردود الأفعال العنفية الأخرى كالمواجهة المباشرة مثلا عند مواجهته لبعض المواقف وعندها يقوم بتفريغ شحنة غضبه من خلال هذه الكتابات في مقابل ذلك يرى 16.5 % من التلاميذ عينة الدراسة أنهم نادرا ما يلجئون الى الكتابات الحائطية عند اضطراب علاقتهم بأعضاء الطاقم الإداري لمؤسستهم في حين نفت النسبة الأكبر من التلاميذ قيامهم بذلك نفيا قاطعا وقد يعود سبب نفي هذه الفئة الأكبر من التلاميذ الى خوفهم من ان يكتشف أمرهم من جهة إذ لا يملك بعض التلاميذ الصراحة في التصريح بأفعاله نتيجة خوفه رغم تأكيد الباحث ان معلومات الاستبيان ستبقى سرية وان الغرض منها هو البحث العلمي فقط .

خلاصة المحور الثاني :

تلعب العلاقات المدرسية للتلميذ دورا كبيرا في حياته المدرسية بصفة خاصة وفي حياته الاجتماعية بصفة عامة إذ أن هذا العامل لطالما كان من المحددات الأساسية والعوامل المؤثرة في المسار الدراسي للتلميذ.

ولمعرفة علاقة المنظومة العلائقية للتلميذ داخل المدرسة وانعكاساتها على سلوك العنف المدرسي عنده جاء المحور السابق والذي تبين من خلال البيانات المتحصل عليها إقرار التلاميذ الممارسين لسلوك العنف المدرسي أن هناك علاقة مباشرة بين ارتكابهم لنماذج سلوكية عنيفة داخل المدرسة والاضطرابات العلائقية التي تربطهم بزملائهم أو أساتذتهم أو أعضاء الطاقم الإداري للمؤسسة ويتجسد ذلك من خلال فشل التلميذ في بناء علاقة جيدة مع زملائه إضافة الى محدودية العلاقات ورسميتها وخاصة مع الأساتذة والإداريين ، زيادة

على سوء علاقات التلاميذ مع المراقبين وأعضاء الطاقم الإداري بصفة عامة فلكل مثل هذه المؤشرات الدالة على الفشل العلائقي للتلميذ انعكاس مباشر على سلوك التلميذ إذ تبين أن الكثير من المبحوثين يعبرون عن ذلك من خلال سلوك العنف المدرسي كمؤشر عن فشل وضعف منظومتهم العلائقية داخل المدرسة .

ولعل موضوع العلاقات المدرسية يعتبر من الموضوعات قليلة التداول على مستوى النقاش داخل المؤسسات التربوية وهو الأمر الذي يجعل البعض من أعضاء المجتمع المدرسي سواء كانوا تلاميذ أو إداريين أو تربويين يقعون في بعض الهفوات والأخطاء خلال عملية التفاعل التي تحث خلال المسار التعليمي وعلى هذا الأساس يقتضي الأمر بذل جهود أكثر بغية نشر الوعي داخل المجتمع المدرسي حوا الآليات المنظمة والمحددة للعلاقات المدرسية بين كافة أعضاء المدرسة مع محاولة النهوض بها من خلال نسج علاقات تربوية وإنسانية داخلها .

رابعا- عرض وتحليل بيانات التساؤل الثالث : ما علاقة كثافة البرنامج الدراسي وصعوبته بممارسة التلميذ لسلوك العنف المدرسي.

يحتل البرنامج الدراسي أهمية بالغة في المناهج الدراسية ذلك أن المحتوى التعليمي والتربوي الذي يحويه يعتبر المسؤول عن البناء العقلي والفكري والمعرفي للتلميذ وقد ظهرت في السنوات الأخيرة عدة إشكالات تتعلق بالبرنامج الدراسي فيما يتعلق منه بجانب الكثافة والصعوبة ورغم أن المشكلات التي يطرحها البرنامج الدراسي كثيرة كمدى ملاءمته لواقع التلاميذ وكذا مدى أهمية الخبرات التي يحتويها زيادة على وضوح أهدافه وأهميتها دون إغفال عنصر ترتيب الدروس وتسلسلها وسهولة تناولها لدى المتعلم وكذا حجم هذا البرنامج الذي ينبغي أن لا يكون كثيفا يؤثر سلبا على التلميذ والمعلم على حد سواء

وسنحاول في هذا المحور أن نتناول العلاقة بين كثافة المحتوى المعرفي للبرنامج الدراسي والعنف المدرسي عند التلاميذ وذلك من خلال 13 عبارة احتوى عليها هذا

المحور حاولنا من خلالها أن نتناول بعض المؤشرات التي ترتبط بكثافة البرنامج وصعوبته من خلال ربطها بسلوك العنف المدرسي عند التلميذ .

جدول رقم 34 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 28 : كثافة المحتوى المعرفي للبرنامج الدراسي تدفعني الى تمزيق الكتب والكراريس.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	كا2	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
28	29	17.1	30	17.6	19	11.2	25	14.7	67	39.4	2.58	1.55	42.23	دالة	0.01

يشتكي بعض التلاميذ أحيانا من كثافة الدروس وكثرتها في مختلف المواد زيادة على كثرة التمارين والأنشطة التي تتعلق بها الأمر الذي يزعجهم أحيانا ويمارس عليهم نوعا من الضغط والقلق يعكسونه في صورة عدة ممارسات قد تكون سلبية .

وقد جاءت العبارة 28 من هذا المحور لتبحث في علاقة كثافة المحتوى المعرفي للبرنامج الدراسي في رد الفعل السلبي المتمثل في تمزيق الكتب والكراريس وقد تبين من خلال إجابات التلاميذ أن ما نسبته 17.1 % منهم يقرون بذلك مع تأكيد 17.6 % منهم ذلك بغالبا كما يلجأ 11.2 % منهم الى القيام بذلك في بعض الأحيان ورغم أن الكراس أو الكتاب المدرسي كعنصر مادي إلا انه لم يسلم من ظاهرة العنف ويعود ذلك الى أن عملية تمزيق التلميذ لكتبه وكراريسه إنما تكون كرد فعل وكمؤشر خطير يعكس عن حالة الغضب والإحباط واللاتأقلم إضافة الى الضغط الذي يعانيه التلميذ نتيجة كثافة البرنامج الدراسي وصعوبته وعليه فشحنة الغضب والفشل هنا يوجهها التلميذ نحو كتبه وكراريسه باعتبارها الحلقة الأضعف عنده .

كما قد يلجأ التلميذ الى سلوكه هذا نتيجة عملية الربط التي يقوم بها نتيجة فشله في استيعاب البرنامج بسبب كثافة الدروس وتراكمها عليه وحينها يحدث وكأنه يحمل المسؤولية لوثائقه المدرسية من كتب وكراريس إذ يتعامل معها وكأنها هي السبب رغم أنها وسيلة تعليمية مخطط لها فقط .

وفي مقابل ذلك يقر ما نسبته 14.7 % من التلاميذ عينة الدراسة إقدامهم على ذلك الى في حالات نادرة مع نفي 39.4 % قياهم بذلك من خلال الإجابة بأبدا . في صورة تعكس عدم تصريفهم وتوجيههم لغضبهم تجاه كتبهم وكراريسهم نتيجة عوامل قد تختلف من تلميذ الى آخر كدرجة الوعي لديهم أو نتيجة توجيه سلوكه العنيف نحو أفراد المجتمع المدرسي أو الممتلكات الأخرى للمؤسسة.

جدول رقم 35 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 29 : اهتمام الأساتذة باستكمال البرنامج الدراسي على حساب شرحه نتيجة كثافته أدخلني في مناوشات معهم.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
29	52	30.6	44	25.9	37	21.8	28	16.5	09	5.3	3.60	1.22	32.17	دالة	0.01

أجبرت كثافة البرامج الدراسية للمواد الدراسية في مختلف المواد الأساتذة المدرسين لهذه المواد على أن يحرصوا كل الحرص على استكمال البرامج بما تحتويها من دروس وأنشطة وتمارين خلال الموسم الدراسي المحدد لكن هذا الأمر نتجت عنه مشكلة خطيرة متمثلة في اهتمام الأستاذ باستكمال البرنامج الدراسي على حساب شرحه وتحليله وهو الأمر الذي ولد بدورة مشكلات للتلميذ والأستاذ على حد سواء كما نجد أن هذا الأمر قد انعكس سلبا على التلميذ من خلال جره الى عدة ممارسات سلبية يعتبر سلوك العنف والمشاغبة احد تجلياتها .

ولمعرفة انعكاس اهتمام الأستاذ باستكمال البرنامج الدراسي على حساب الشرح والتحليل على سلوك التلميذ متمثلا في مناوشاته لأساتذته جاءت العبارة 29 من هذا المحور وقد تبين من خلال إجابات المبحوثين كما هو مبين في الجدول أن أكثر من نصفهم 56.5 % قد اقروا بدخولهم في مناوشات مع أساتذتهم نتيجة هذا الأمر من خلال تأكيدهم لذلك بالعبارات دائما وغالبا مع إقرار 21.8 % من التلاميذ قيامهم بذلك أحيانا .

وقد اقر لنا عدد كبير من التلاميذ خلال إجراءنا للدراسة معاناتهم من هذا المشكل المتمثل في حرص الأساتذة واهتمامهم باستكمال البرنامج الدراسي على حساب الشرح والتحليل حتى أن بعض التلاميذ يقرون بأنه عند مطالبتهم الأستاذ بإعادة الشرح أو إخباره

بعدم فهمهم أجابوا بأنه يعتذر عن إعادة الشرح نتيجة عدك كفاية الوقت المخصص للحصص إذ هو مطالب باستكمال البرنامج والوقت لا يكفيه لاستكمال الدرس وإعادة الشرح للتلاميذ .

ومن خلال المقابلات التي أجريناها مع السادة الأساتذة نجد أنهم يقرون بذلك ويؤكدون أنهم يلجؤون في حالات كثيرة الى هذا الأمر والسبب حسبهم أنهم يجدون أنفسهم مطالبون بتدريس البرنامج الدراسي كاملا في توقيت زمني محدد ونتيجة لكثافة البرنامج وكثرة الدروس وكثافة الحجم المعرفي الذي تحتويه يجدون أنفسهم عاجزين عن التوفيق بين استكمال البرنامج وإعادة الشرح والتحليل فحسب قولهم فإنهم لو أعادوا شرح الدروس لن يستطيعوا استكمال البرنامج الدراسي المقترح كما يعترف هؤلاء الأساتذة بأن هذا الأمر يعتبر مشكلة عويصة لكنهم وجدوا أنفسهم مجبرون على التعامل مع الوضع .

وقد أكد التلاميذ عينة الدراسة أن هذا الأمر أدخلهم في مناوشات وشجارات مع أساتذتهم فالتلميذ من جهة يرى أن له حق في فهم الدروس وإعادة شرحها في حالة عدم فهمها ونتيجة رفض الأستاذ وعدم تمكنه من إعادة الشرح أو التضحية بوقت الحصة نتيجة كثافة البرنامج الدراسي ونتيجة لهذا الوضع يدخل كثير من التلاميذ كما بينت النسب في الجدول في مناوشات وشجارات مع أساتذتهم إذ يحمّلونهم المسؤولية المباشرة ويتعاملون معهم على هذا الأساس وكأنهم السبب في ذلك مع إقرار الأساتذة بعدم مسؤوليتهم في ذلك وعلية نجد أن الأمر أنتج مشكلة كبيرة للتلميذ والأستاذ على حد سواء .

وعلى الطرف النقيض نفى ما نسبته 16.5% من المبحوثين قيامهم بذلك مع نفي النسبة الأقل 5.3 % حدوث ذلك وقد يعود ذلك الى عدم اهتمام هؤلاء بفهم الدروس واستيعابها إذ يعتبر الأمر عندهم سواء كما يمكن أن يكون هؤلاء التلاميذ على وعي بعدم مسؤولية الأستاذ في ذلك وعدم تحميله نتائج الأمر باعتباره بريئا منه .

وقد جاءت قيمة كا^2 لهذه العبارة دالة إحصائيا عند المستوى 0.01 إضافة الى قيمة المتوسط الحسابي 3.60 بانحراف معياري قدره 1.22.

جدول رقم 36 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 30 : غضبي وقلقي الناتجين عن عدم فهم الدروس يدفعاني الى ارتكاب سلوك العنف داخل المؤسسة.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
30	34	20	30	17.6	51	30	30	17.6	25	14.7	3.10	1.31	11.82	دالة	0.01

ينتاب كثير من التلاميذ حالات من التوتر والقلق والغضب أحيانا نتيجة فشلهم في فهم الدروس واستيعابها الأمر الذي ينعكس في صورة ممارسات سلبية ولمعرفة العلاقة بين ما يعانيه التلميذ من غضب وقلق نتيجة فشله في استيعاب الدروس وفهمها وارتكابه لبعض السلوكيات العنيفة داخل المؤسسة التربوية جاءت العبارة 30 % من هذا المحور وقد تبين من خلال البيانات التي تم التوصل إليها أن 20 % من المبحوثين يقرون بوجود تلك العلاقة من خلال إجاباتهم بدائما وعلى نفس المنحى سار ما نسبته 17.6 % من المبحوثين اذا اقروا بتلك العلاقة من خلال إجاباتهم بغالبا في حين يرى 30 % من التلاميذ أن ذلك يحدث في بعض الأحيان في مقابل ذلك أقر 17.6% من التلاميذ عينة الدراسة حدوث ذلك إلا في حالات نادرة مع نفي 14.7 % منهم لتلك العلاقة نفيا قاطعا .

وتبدوا العلاقة بين السلوك العنيف للتلميذ وفشله في استيعاب الدروس وفهمها وطيدة من خلال أن عدم تمكن التلميذ من استيعاب الدروس وفهمها يؤدي الى حالة اللاتأقلم الدراسية إذ يشعر التلميذ من خلالها بأن الهدف الأسمى الذي جاء من خلاله الى المدرسة لم يتحقق وهو الأمر الذي يبعث في نفسه الفشل والفتور والملل والقلق والتوتر يعكسه في شكل ممارسات عنيفة داخل المؤسسة قد يوجهها نحو زملائه أو أساتذته أو إداريي المؤسسة وممتلكاتها .

جدول رقم 37 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 31 : الضغط الذي أعانيه بسبب كثافة البرامج الدراسية يجعلني الجأ الى الكتابات الحائطية.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
31	19	11.2	20	11.8	21	12.4	29	17.1	81	47.6	2.21	1.42	83.05	دالة	0.01

اشرنا سالفا الى أن التلميذ قد يلجأ الى الكتابات الحائطية بغية التعبير عما يختلج بداخله وعند فشله في استخدام آليات أخرى للتعبير وللبحث في علاقة الضغط الذي يعانيه التلميذ والناتج عن كثافة البرامج الدراسية بلجوءه الى الكتابات الحائطية جاءت العبارة 31 إذ تبين من خلال البيانات المتوصل إليها أن النسبة الأكبر من التلاميذ 47.6 % ينفون ذلك مع إجابة 17.1 % منهم بنادرا وبالمقابل نجد أن 11.2 % من التلاميذ يقرون لجوءهم الى الكتابة على الجدران دائما نتيجة الضغط الذي يعانوه وفي نفس المنحى يقر 11.8 % منهم حدوث ذلك في اغلب الأحيان مع تأكيد 12.4 % حدوث ذلك في بعض الأحيان .

إن الانعكاس السلبي لكثافة البرامج الدراسية وتراكم معارفها المتنوعة على التلميذ وما يسببه ذلك من ضغط نفسي تتولد عنه حالات من القلق والتوتر لدى التلميذ تنتج في النهاية ضروبا من السلوك المدرسي اللاسوي لدى التلميذ تعتبر الكتابة على الجدران احد أصنافها ورغم سلبية هذا النوع من السلوك كونه يحمل في ثناياه إهانة وتشهيرا وما يسببه ذلك من حرج وخجل وإيذاء كبير للشخص المستهدف بهذه الكتابات إلا أنها تعتبر مجالا للتفريغ والتنفيس لدى التلميذ إذ يعبر من خلالها عن تلك المعاناة والضغوطات وفقا لتلك الصورة التي اختارها هو للتعبير .

لا يمكن هنا بحال من الأحوال أن نغفل الأثر السلبي والألم النفسي الناتج عن هذه الرسومات والكتابات والتعابير التي تستهدف بعض أعضاء المجتمع المدرسي من أساتذة وإداريين وحتى التلاميذ أحيانا وهو الأمر الذي جعل الكثير منهم يعيش نوعا من اللاتأقلم في المجال العملي أو الدراسي بل نجد أن العلاقات المدرسية كثيرا ما اضطربت أكثر ووصلت الى مستويات على قدر من السلبية والنفور نتيجة إقدام التلاميذ على هذه الكتابات .

جدول رقم 38 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 32 : الضغط الناتج عن خوفي من عدم استكمال البرنامج الدراسي يدفعني الى ممارسة سلوكيات عنفية داخل المؤسسة.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
32	20	11.8	09	5.3	32	18.8	30	17.6	79	46.5	2.81	1.37	84.29	دالة	0.01

أقر بعض التلاميذ بحالة الخوف التي تنتابهم في بعض الأحيان عند اطلاعهم على محتوى البرنامج الدراسي في بداية الموسم التعليمي وذلك نتيجة كثرة الدروس المقررة في مختلف المواد التعليمية المقررة في مختلف السنوات التعليمية كما اقر هؤلاء التلاميذ بأنهم يعيشون خوفا وضغطا نتيجة خشيتهم من عدم استكمال البرنامج المقرر ولمعرفة علاقة هذا الضغط بالسلوك العنيف عند التلميذ توجهنا بالعبارة رقم 32 الى المبحوثين وقد تبين من خلال إجاباتهم أن 11.8 % يقرون بتلك العلاقة حيث أنهم دائما ما يقومون ببعض الممارسات العنيفة داخل المدرسة نتيجة ما يعانونه من ضغط وخوف من عدم استكمال البرنامج الدراسي وفي نفس المنحى يؤكد ما نسبته 5.3 % ذلك مع إقرار 18.8 % حدوث ذلك في بعض الأحيان وعلى العكس من إجابات هؤلاء التلاميذ أكد 17.6 % من البقية أنهم نادرا ما يقومون بذلك كما نفى 46.5 % منهم حدوث ذلك أبدا ويمكن تفسير نفي

النسبة الأكبر من هؤلاء التلاميذ حدوث ذلك نتيجة نقص درجة اهتمامهم بالدراسة حيث نجد أن بعض هؤلاء تكون الدراسة والاجتهاد آخر اهتماماتهم وبالتالي فان كثافة البرنامج لا تزعجهم كما أن الخوف والقلق لا يراودهم من عدم استكماله.

جدول رقم 39 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 33 : بسبب صعوبة بعض الدروس أتغيب عن حضورها وهو ما أدخلني في شجارات مع الأساتذة والإداريين.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
33	56	32.9	23	13.5	38	22.4	31	18.2	20	12.9	3.35	1.42	22.76	دالة	0.01

ازدادت في السنوات الأخيرة نسبة التلاميذ الذين يتغيبون عن الحضور بانتظام الى الدوام الدراسي نتيجة عدة أسباب تختلف من تلميذ الى آخر و هو الأمر الذي ارق القائمين على شؤون التعليم من أساتذة وإداريين كما نجد أن هذا الأمر كثيرا ما يجر التلميذ الى مشكلات عديدة تؤثر سلبا على مساره الدراسي .

ويعتبر التغيب غير المبرر من أهم الظواهر التربوية السلبية التي طغت على الساحة التربوية المعاصرة وقد تبين أن بعض تلاميذ يفضلون البقاء خارج أسوار المدرسة على الدخول إليها وهو مؤشر خطير يستدعي دراسة وتحليلا ولعل من أسباب ذلك :" كراهية الطالب للمدرسة أو فشله الدراسي أو سوء علاقاته فيها أو المرض أو عدم تكيفه مع الأوضاع المدرسية ". (عدلي سليمان : الوظيفة الاجتماعية للمدرسة ،القاهرة ،دار الفكر العربي ،1999)

ويتبين من خلال البيانات الواردة في الجدول أعلاه أن النسبة الأكبر من التلاميذ 32.9 % يؤكدون أنهم ونتيجة لصعوبة بعض الدروس يتغيبون عن حضورها وهو الأمر الذي

يدخلهم في شجارات مع الأساتذة والإداريين وفي نفس المنحى يؤكد ما نسبته 13.5 % من التلاميذ ذلك من خلال إجاباتهم بحدوث ذلك في غالب الأحيان بينما ترى نسبة 22.4 % من التلاميذ أن ذلك يحدث في بعض الأحيان بالمقابل يرى 18.2 % من التلاميذ عينة الدراسة أن هذا الأمر نادر الحدوث مع نفي 12.9 % حدوث ذلك .

مما يؤسف له أن بعض التلاميذ ونتيجة لصعوبة بعض الدروس وعدم فهمهم لها يتغيبون عن حضورها بداعي أن حضورهم لا يجدي نفعا ما داموا يجدون صعوبة في فهم واستيعاب ما يقوله الأستاذ أو يشرحه وبما أن النظام الداخلي للمؤسسة التربوية واضح في هذا المقام إذ نجد أن التلميذ ملزم بالحضور الى المدرسة وان الغياب ممنوع إلا في حالات خاصة مع تقديم المبرر له فإن التلميذ يجد نفسه في موقف محرج إذ نجد ان الأساتذة يطالبونه بإحضار مبرر الدخول والإدارة تطالبه بمبرر الغياب أو إحضار الولي

وعليه ونتيجة لهذه المواقف يلجأ التلميذ في حالات كثيرة كما تبينه إجابات التلاميذ في الجدول الى تعنيف الأساتذة والإداريين على حد سواء. ونشير هنا الى أن التلميذ يتحمل المسؤولية الأكبر في هذا المجال إذ يفترض عليه الحضور بانتظام الى الحصص الدراسية كما أن صعوبة الدروس بالنسبة إليه ليس مبررا للغياب بل على العكس من ذلك يفترض أن ينتظم في حضوره وان يبذل مجهودا أكبر ومضاعفا حتى يتمكن من استيعاب مقررات المناهج الدراسية وليس بان يتغيب عن حضور الحصص كما يحدث مع فئة من التلاميذ كما أن كثرة الغيابات من دون أسباب تؤثر سلبا على سير المؤسسة التربوية وسير الدراسة فيها.

كما نشير الى ان كثرة التغيبات تعد من أسباب العنف عند التلاميذ كما توصل الى ذلك روبار بالون في دراسته.

جدول رقم 40 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 34: غموض بعض المفاهيم الدراسية يجرّني نحو إثارة الفوضى والمشاغبة داخل القسم.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
34	37	21.8	34	20	31	18.2	38	22.4	30	17.6	3.05	1.41	1.47	غير دالة	/

يعاني بعض التلاميذ من صعوبة في فهم بعض المفاهيم الدراسية في بعض المواد التي يدرسونها إذ يجدون أنفسهم أحيانا أمام مفاهيم تمتاز بالصعوبة والغموض إذ يحسون أحيانا بالعجز في فهمها أو استيعابها الأمر الذي يثير بداخلهم القلق والتوتر ويدفعهم الى القيام ببعض السلوكيات غير السوية داخل الصف الدراسي وقد تبين من خلال إجابات المبحوثين على العبارة رقم 34 أن 21.8 % منهم يؤكدون تماما أنهم يقومون بإثارة الفوضى والمشاغبة داخل القسم نتيجة غموض المفاهيم الدراسية التي يدرسونها ويؤيدهم 20 % من زملائهم موقفهم هذا من خلال إجابتهم بغالبا ، ويرى 18.2 % من المبحوثين أنهم يقومون بسلوك المشاغبة نتيجة غموض المفاهيم الدراسية في بعض الأحيان مع إجابة 22.4 % منهم بندرة قيامهم بذلك ونفي 17.6 % حدوث ذلك قطعا .

ولعل العلاقة الكامنة بين إثارة التلميذ للفوضى وسلوك المشاغبة داخل القسم وبين غموض المفاهيم الدراسية لديه يكمن في أن صعوبة و غموض هذه المفاهيم يجعل من فهمها واستيعابها أمرا صعبا وهو ما يجعل التلميذ يشعر بالفشل إمامها ونتيجة لذلك يعكس فشله هنا في صورة ممارسات سلبية أو سلوكات مشاغبة في موقف يعكس حالة اللاتوافق لديه كما يعبر عن حالة القصور الذي يشعر به في استيعاب هذه المفاهيم خاصة اذا أخذنا في الحسبان خصائص ومميزات فترة المراهقة إذ التي تجعل من التلميذ يرد بردود أفعال

غير مقبولة أحيانا عندما تعترضه بعض الصعوبات أو العقبات وذلك بدل التفكير السليم والعمل على تذليل الصعوبات .

ونشير الى أن ما يتم تناوله من مفاهيم دراسية يحتل أهمية بالغة ولذلك ينبغي على مخططي البرامج الدراسية أن يستعملوا في مختلف المقررات الدراسية مفاهيم في متناول فهم التلاميذ مرتبطة بواقعهم المعاش وببيئتهم الطبيعية والاجتماعية حتى يسهل عليهم التعامل معها وهو الأمر الذي يسهل العملية التعليمية على التلميذ الأستاذ على حد سواء ويجنب الكثير من المواقف السلوكية السلبية من طرف التلاميذ كذلك .

جدول رقم 41 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 35 : فشلي في فهم بعض الدروس بسبب صعوبتها يدفعني الى تخريب بعض محتويات القسم .

مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية	$كا^2$	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	دائما	العبارة
0.01	دالة	96.82	1.52	2.27	50	85	12.9	22	11.8	20	10	17	15.3	26	35

رغم أن البيئة الفيزيقية للمدرسة بما تضمه من بناء مدرسي وتجهيزات مختلفة ذات طابع مادي إلا أنها لم تسلم هي الأخيرة من بعض الممارسات السلبية من طرف التلاميذ إذ يكفي أن نقف على بعض الحجرات الدراسية فنلاحظ سطوح الطاولات الممتلئة عن آخرها بمختلف الكتابات والرموز والرسومات إضافة الى جدران المدرسة كذلك لم يسلم من تلك الممارسات كذلك السبورات ومرافق دورات المياه والتوصيلات الكهربائية ....

ولعل هذه الصورة تعكس في جانب منها حالة من الكبت والضغط او اللاتوافق لدى التلميذ إذ كيف يمكن للتلميذ السوي رمز التعلم والأخلاق الفاضلة أن يعمل على تخريب مؤسسته التعليمية التي تقدم لهم اشرف وأنبل صنعة ألا وهي العلم .

ولربط ظاهرة العنف المدرسي متمثلة في سلوك تخريب محتويات القسم الدراسي بعنصر الفشل في فهم الدروس الصعبة كمشكل من مشكلات البرامج الدراسية جاءت هذه العبارة إذ تبين من خلال إجابات التلاميذ مفردات عينتنا عليها ان 15.3 % منهم يقرون بأنهم يقومون بذلك بصفة دائمة إذ يقومون بتخريب محتويات القسم الدراسي كرد فعل منهم على فشلهم في فهم واستيعاب بعض الدروس التي يرونها صعبة كما يؤيدهم في ذلك 10% من بقية زملائهم في حين يرى 11.8 % من المبحوثين أنهم يقومون بذلك في بعض الأحيان ، وعلى نقيض ذلك نجد أن ما نسبته 12.9 % من المبحوثين يقرون بأنهم نادرا ما يفعلون ذلك في حين تنفي ما نسبة 50 % من عينة الدراسية قيامهم بهذا السلوك وقد يعود ذلك الى توجيههم لسلوك العنف نحو الجانب البشري للمؤسسة أو نتيجة خوفهم من الإقرار بأفعالهم هذه وتحملهم لتبعات أفعالهم .

جدول رقم 42 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 36 : صعوبة مقررات بعض المواد الدراسية يجعلني أتصرف بعنف نحو الأساتذة القائمين على تدريسها.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
36	17	10	31	18.2	43	25.3	32	22.4	41	24.1	2.67	1.29	13.05	دالة	0.01

تختلف المواد الدراسية بحكم طبيعة المادة ومحتواها من حيث سهولة تناولها واستيعابها أو العكس على مستوى التلاميذ وعلى هذا الأساس نجد أن التلاميذ كثيرا ما يشتكون من صعوبة مقررات بعض المواد كالرياضيات والفيزياء والكيمياء إضافة الى المواد الأجنبية كالانجليزية والفرنسية مثلا.

وأمام هذا الوضع نجد أن التلاميذ قد يتخذون موقفا سلبيا من المادة وكذا الأستاذ القائم على تدريسها على حد سواء وكأنهم بذلك يحملون الأستاذ مسؤولية صعوبة المادة وتعقد مقرراتها ولمعرفة العلاقة بين صعوبة بعض المقررات الدراسية وتصرف التلاميذ بعنف تجاه الأساتذة القائمين على تدريسها جاءت هذه العبارة إذ تبين من خلال النتائج المتوصل اليها ان 10 % من التلاميذ يقرون بأنهم يتصرفون بصفة دائمة تجاه الأساتذة الذين يدرسونهم للمواد التي تتميز مقرراتها بالصعوبة والتعقيد إضافة الى ذلك وفي نفس المنحي يشاطرهم ما نسبته 18.2 % من زملائهم الرأي من خلال إجابتهم بحدوث ذلك غالبا بينما يرى ربع المبحوثين 25.3 % أن ذلك يحدث أحيانا .

وقد أطلعتنا جريدة الشروق اليومي الجزائرية في احد أعدادها أن أساتذة مادة الرياضيات يعانون من تزايد عنف تلاميذهم تجاههم بسبب صعوبة المادة .

ولعل العلاقة الكامنة هنا تتضح من خلال أن التلميذ وعلى مستوى إدراكه العقلي ونتيجة لصعوبة استيعاب المادة أو فهمها بسبب طبيعتها مقارنة بالمواد الأخرى أو نتيجة لفشله في استيعابها يوجه ذلك كله نحو الأستاذ القائم على تدريسها إذ يبني تصورا داخليا على أن الأستاذ هو المسؤول عن كل ذلك ويتعامل معه على هذا الأساس وعليه يحدث ان يتصرف بعنف تجاهه كما بين ذلك بعض التلاميذ عينة الدراسة .

وفي مقابل ذلك يرى بعض التلاميذ أنهم نادرا ما يتصرفون بعنف نحو الأساتذة الذين يدرسونهم بعض المواد التي تمتاز مقرراتها بالصعوبة إذ تمثل تلك النسبة 22.4 % من مجموع المبحوثين كما نجد أن ما نسبته 24.1 % من المبحوثين يقرون بعدم تعنيفهم لأساتذتهم بسبب صعوبة المادة التي يدرسونها لهم وقد يعود ذلك لعدة اعتبارات كضعف

اهتمامهم بالدراسة أصلا أو نتيجة وعيهم وقناعتهم بعدم مسؤولية الأستاذ عن صعوبة المقرر الدراسي إذ هو منفذ للبرنامج المقرر فحسب.

لا نغفل هنا كذلك أن أسلوب الأستاذ وطريقته في التدريس وكذا آليات تعامله مع تلاميذه تلعب دورا كبيرا في هذا المجال إذ باستطاعته من خلال حنكته وحكمته أن ييسر عليهم فهم واستيعاب بعض المقررات ولو كانت صعبة من خلال تنويع طرائق التدريس وإضفاء عناصر التشويق وتنويع الوضعيات التعليمية مع تلاميذه خلال سير الدروس.

جدول رقم 43 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 37: كثافة البرنامج الدراسي جعلتني أفشل في فرض نفسي مما أدخلني في مناوشات مع زملائي المجتهدين.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
37	26	15.3	24	14.1	35	20.6	26	15.3	58	34.1	2.60	1.46	23.81	دالة	0.01

يسعى كثير من التلاميذ الى أن يحتل المراتب المتقدمة بين زملاءه وان يحصل على علامات مشرفة تدفعه قدما نحو النجاح والتفوق إلا أن الهدف قد يصطدم ببعض العراقيل التي تقف حاجزا يحول دون تحقيقه لذلك ومن أهم هذه العوامل نجد البرنامج الدراسي من حيث طبيعة محتواه المعرفي ومدى يسره أو سهولته للمتعلمين إضافة الى كثافته وتلاؤم حجم الدروس وتناسبها مع الزمن السنوي للتعلمات ...

وقد يؤدي فشل التلميذ في تحقيق التفوق والنجاح بسبب كثافة البرنامج الدراسي الى دخوله في مناوشات مع زملاءه المجتهدين نتيجة لعوامل متعددة.

وقد جاءت هذه العبارة للبحث في هذه العلاقة السالفة الذكر وقد تبين من خلال البيانات المتحصل عليها ان 15.3% من التلاميذ عينة الدراسة يرون أنهم دائما ما يدخلون في مناوشات مع زملاءهم نتيجة فشلهم في فرض أنفسهم بسبب كثافة البرنامج الدراسي ويؤيدهم في ذلك 14.1 % من زملائهم من خلال إجاباتهم بغالبا على هذه العبارة كما يرى 20.6 % من المبحوثين أن هذا الأمر يحدث في بعض الأحيان وفي مقابل ذلك وعلى نقيض هذا الموقف نجد أن بعض التلاميذ 15.3 % منهم يرون أنهم نادرا ما يدخلون في مناوشات مع المجتهدين من زملائهم نتيجة فشلهم في فرض أنفسهم بسبب كثافة البرنامج الدراسي ويؤيدهم ما نسبته 34.1 % من زملائهم من خلال إجاباتهم بأبدا .

ولعل السائل يتساءل عن العلاقة القائمة بين الفشل في تحقيق التفوق بسبب كثافة البرنامج الدراسي ومناوشة التلميذ لزملائه المجتهدين فنقول إن تلك العلاقة تكون من خلال أن التلميذ يتصور أن زملاءه المتفوقين هم أحسن منه وأنهم لم يفشلوا في استيعاب وفهم البرنامج كما فشل هو وان المشكلات التي اعترضته هو وأثرت عليه في هذا المجال استطاعوا هم باجتهادهم أن يتجاوزوها ونتيجة لذلك ومن خلال عامل المقارنة نجد ان التلميذ قد يتكون لديه مركب نقص من زملاءه إضافة الى غيرته منهم الأمر الذي يجعله يقدم على تصرفات سلبية تجاههم ولعل مكمن الخلل عند هؤلاء التلاميذ يكمن في أنهم لم يتحملوا أو يستوعبوا الفروق الذكائية بين البشر كما أنهم وعوض أن يقتربوا من زملائهم المجتهدين أكثر بغية تذليل بعض الصعوبات التي تعترضهم دخلوا في مناوشات معهم مما يبعد مسافات التعامل والتفاعل بينهم أكثر وهو الأمر الذي يؤثر سلبا على هؤلاء التلاميذ وعلى زملائهم المتفوقين كذلك .

جدول رقم 44 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 38 : قناعتي بصعوبة البرنامج الدراسي تجعلني أتصرف بعنف نحو أساتذتي.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
38	32	18.8	23	15.5	34	20	29	17.1	52	30.6	2.81	1.46	4.41	غير دالة	/

يقر بعض الأساتذة وكثير من التلاميذ أن البرامج الدراسية الحالية تتسم بكثافة دروسها وهو ما يؤثر سلبا على الأداء العملي للأستاذ وكذا المستوى التحصيلي للتلميذ كما قد ينعكس سلبا حتى على الجانب السلوكي للتلميذ.

ولعل المشكلة الأكبر في هذا المقام هو تلك القناعات التي تترسخ لدى عدد كبير من التلاميذ وبخاصة لدى ذوي المستوى التعليمي المتوسط والضعيف منهم هو تلك القناعات الراسخة بصعوبة البرنامج الدراسي إذ نجد أن هؤلاء التلاميذ على قناعة تامة وكبيرة بل نجد ان البعض منهم من مسلمات الأمر عنده أن البرنامج صعب وتكونت لديه قناعة راسخة بهذا الأمر بل نجد أن بعض التلاميذ قد حكم على نفسه بالفشل المسبق نتيجة هذه القناعة.

ولمعرفة انعكاس هذه القناعات بصعوبة البرنامج الدراسي على سلوك التلميذ جاءت هذه العبارة والتي يتبين من خلال الإجابات التي تم التوصل إليها ان 18.8 % من المبحوثين يؤكدون أنهم دائما يتصرفون بعنف مع أساتذتهم نتيجة قناعتهم بصعوبة البرنامج الدراسي ويشاطرهم ما نسبته 15.5% الرأي من خلال تأكيدهم بان ذلك الأمر يحدث غالبا ، كما يذهب 20 % التلاميذ المبحوثين الى أنهم أحيانا يتصرفون بعنف مع أساتذتهم نتيجة للعامل المذكور في حين أجاب 17.1 % من التلاميذ على هذه العبارة بنادرا في مقابل نفي 30.6 % منهم حدوث ذلك بنفيهم بأبدا .

ونشير الى ضرورة تكاثف جهود أعضاء الطواقم التربوية والإدارية وكذا مستشاري التوجيه بالمؤسسات التربوية بغية العمل على محاربة مثل هذه القناعات السلبية لدى التلاميذ والتي تقتل فيهم روح الإبداع والنشاط والاجتهاد وتحولهم الى أفراد سلبيين مستسلمين .

جدول رقم 45 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 39 : شعوري بالعجز والفشل نتيجة صعوبة بعض الدروس يدفعني الى الاستهزاء بالأستاذ وإثارة غضبه خلال الحصة.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
39	32	18.8	28	16.5	31	18.2	35	20.6	44	25.9	2.72	1.42	13.94	دالة	0.01

كثيرا ما يتعرض الأستاذ خلال تسييره لمختلف الحصص الدراسية الى محاولة بعض التلاميذ عرقلة وإعاقة عمله من خلال الاستهزاء به و العمل على إزعاجه وإثاره غضبة من خلال بعض السلوكيات السلبية التي يقومون بها ولمعرفة علاقة ما يقوم به التلميذ من سلوكيات بشعوره بالعجز والفشل الناتجين عن صعوبة بعض الدروس المقررة جاءت العبارة رقم 39 وقد تبين من خلال البيانات المتوصل إليها من المبحوثين ان ما نسبته 18.8 % منهم يرون ان ذلك يحدث دوما وفي نفس المنحى يؤكد 16.5 % من هؤلاء التلاميذ حدوث ذلك في غالب الأحيان بينما يرى 18.2% أن ذلك الأمر يحدث في بعض الأحيان في حين أجاب ما نسبته 20.6 % من التلاميذ على هذه العبارة بنادرا ونفى 25.9 % منهم حدوث ذلك .

وبطبيعة الحال نجد أن سلوك المشاغبة مع الأستاذ خلال الحصص الدراسية وكذا إزعاجه عادة ما يكون من طرف التلاميذ ذوي المستوى الدراسي الضعيف.

وعليه فعند عجز التلميذ في فهم واستيعاب بعض الدروس بسبب صعوبتها نجده يعمل على عرقلة سير عمل الأستاذ من خلال إثارة المشاغبات معه وإزعاجه في صورة تعكس ما يشعر به من عجز داخلي وكأنه بذلك يريد أن يوقف العملية التعليمية باعتباره هو عاجزا عن الفهم والاستيعاب نتيجة صعوبة الدروس بالنسبة إليه إضافة الى ذلك فإن هؤلاء التلاميذ يجدون في سلوكهم هذا مع الأستاذ نوعا من المتعة تعوضهم عن حالة القلق والتوتر التي يعيشونها داخليا نتيجة عجزهم عن فهم الدروس رغم أن هذا الأمر ينعكس سلبا على بقية زملائهم وكذا على سير عمل أساتذتهم .

جدول رقم 46 يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة 40: كثافة البرنامج الدراسي أدت الى التركيز عن الحصص النظرية في مقابل نقص حصص التطبيق مما دفعني الى تعنيف أساتذتي لفظيا.

العبارة	دائما	النسبة المئوية	غالبا	النسبة المئوية	أحيانا	النسبة المئوية	نادرا	النسبة المئوية	أبدا	النسبة المئوية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	$كا^2$	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة
40	37	21.2	19	11.2	41	24.1	36	21.2	37	21.8	2.90	1.43	8.70	دالة	0.01

يحتل الجانب التطبيقي للدروس أهمية بالغة لما له من دور مباشر وكبير في تثبيت التعلمات التي تم تناولها خلال حصص التطبيق إضافة الى انه يعتبر فرصة ثمينة للتلميذ لاستدراك بعض الخلل أو النقص المسجل في فهم واستيعاب الدروس إلا أن كثافة البرامج الدراسية الحالية وكثرة دروسها جعل من التوفيق بين الحصص النظرية والتطبيقية أمرا صعبا نوعا ما وفي ظل هذا الواقع يشتكي كثير من التلاميذ من تركيز الأساتذة خلال عملية التدريس على الجانب النظري للدروس في مقابل قلة الحصص المبرمجة للتطبيق والتمارين وهو الأمر الذي نتجت عنه عنده عدة مشكلات للتلاميذ انعكست عليهم بالسلب سواء في الجانب التحصيلي او الجانب السلوكي لدى البعض منهم .

وقد جاءت العبارة الأخيرة من هذا المحور للبحث في علاقة ذلك بسلوك العنف عند التلميذ وقد تبين من خلال البيانات الواردة في الجدول ان 21.2 % من المبحوثين يقرون بأنهم يعنفون أساتذتهم لفظيا بسبب تركيزهم على الحصص النظرية على حساب التطبيقية نتيجة لكثافة البرنامج الدراسي ويؤيدهم في ذلك 11.2 % من المبحوثين من خلال إجاباتهم بغالبا كما يرى 24.1 % من التلاميذ أنهم في بعض الأحيان يقومون بذلك .

وقد يعود سبب إقدام الأساتذة على التركيز على الجانب النظري مع نقص الحصص التطبيقية الى البرنامج الدراسي الكثيف فمن خلال مقابلاتنا معهم تبين أنهم يقرّون بهذا المشكل لكنهم يجدون أنفسهم أمام مقرر دراسي كثيف ومطالبون باستكماله خلال السنة الدراسية وعليه يتحتم عليهم حسب قولهم التركيز على الجانب النظري على حساب التطبيقي إذ يرون أنهم لو ركزوا على الجانب التطبيقي فان استكمال البرنامج يكون صعبا ان لم يكن مستحيلا وعليه فالوضع هو حتم عليهم التعامل بمثل هذه الوضعية رغم اعترافهم بالمشكلات الناتجة عن إغفال التركيز على الجانب التطبيقي .

ولعل التلاميذ الذين يعنفون أساتذتهم لفظيا نتيجة لهذا العامل إنما يكون بسبب تحميلهم المسؤولية للأستاذ رغم براءته منها كما أن الخلل الناتج عن التضحية ببعض وقت الحصص التطبيقية يجعلهم يشعرون بنوع من القلق والتوتر والضغط العائد لأهمية الجانب التطبيقي للتعليم وأمام هذه الظروف نجد أنهم يقدمون على بعض السلوكيات السلبية تجاه أساتذتهم وما العنف اللفظي إلا احد تجلياتها .

في مقابل ذلك يرى 21.2 % من المبحوثين أنهم نادرا ما يعنفون أساتذتهم لفظيا بسبب التركيز على الحصص النظرية في مقابل نقص حصص التطبيقات بسبب كثافة البرنامج مع نفي 21.8 % حدوث ذلك أصلا وقد يعود ذلك الى عدة اعتبارات كما أسلفنا كعدم وجود الاهتمام الكافي للتعليم من طرف هؤلاء التلاميذ أو نتيجة إدراكهم ووعيهم بظروف البرنامج الدراسي التي تحتم على الأساتذة التعامل بهكذا طريقة في مثل هكذا ظروف.

وفي علاقة البرنامج الدراسي بالعنف عند التلميذ توصل الباحث فوزي احمد بن دريدي الى نتيجة مهمة مفادها فشل القيم المكوّنة للبرامج الدراسية في ضبط سلوك التلاميذ وتكييفهم مع أهداف النظام التربوي الجزائري وذلك من خلال عجز هذه القيم عن جعل سلوك التلاميذ بعيدا عن العنف وملتزما بالقوانين المدرسية وهو الأمر الذي يعكس تلك العلاقة المباشرة بين البرنامج الدراسي والسلوك العنيف عند التلميذ .

خلاصة المحور الثالث :

بحث المحور الثالث في علاقة كثافة البرنامج الدراسي وصعوبته بالعنف المدرسي عند التلاميذ وقد تبين من خلاله وجود علاقة مباشرة بين المتغيرين ولعل تأثيرات وانعكاسات صعوبة البرنامج الدراسي وكثافته إنما تكون من خلال حالات الضغط والفشل التي يجدها التلميذ أحيانا، فكثرة الدروس وكثافة المحتوى المعرفي الذي تتضمنه إضافة الى اهتمام الأساتذة باستكمال البرنامج على حساب الشرح والتحليل زيادة على قلة التطبيقات مقارنة بما يدرسه التلميذ نظريا إضافة الى غموض بعض المفاهيم الدراسية وعجز التلميذ عن استيعابها هي كلها عوامل بحسب إجابات المبحوثين ساهمت في ممارستهم لسلوك العنف المدرسي وبطبيعة الحال نجد أن الأهمية الكبيرة والبالغة التي يحتلها البرنامج الدراسي عند التلميذ تجعل من فشل هذا الأخير في مسايرة البرنامج أو استيعابه إضافة الى معاناته من تبعات كثافة البرنامج وصعوبته تبعث في نفس التلميذ القلق والتوتر والخوف الأمر الذي يعكسه بعض التلاميذ في صورة ممارسات عنفية قد تستهدف التلاميذ أو الإداريين أو الأساتذة بل حتى ممتلكات المؤسسة ولو أن الكثير من الأساتذة قد راحوا ضحية عنف تلاميذهم في هذا الشأن كما رأينا مع الأساتذة الذين يدرسون موادا صعبة نوعا ما كالرياضيات والفيزياء وغيرها إذ كثير ما تعرض هؤلاء لعنف تلاميذهم بسبب صعوبة المقرر الدراسي للمادة .

أولا - مناقشة البيانات العامة للدراسة :

توصلت الدراسة الى أن النسبة الأكبر من التلاميذ الممارسين لسلوك العنف هي من الذكور إذ قدرت نسبتهم بـ79.41 % بينما كانت نسبة الإناث اقل بكثير إذ قدرت بـ 20.59 %.

وتبدوا هذه النسبة منطقية في ظل تأكيد كثير من الدراسات والنظريات على نزوع الذكور نحو ممارسة سلوك العنف أكثر مقارنة بالإناث لعدة عوامل جسدية وثقافية واجتماعية وهو ما أكدته النظرية البيولوجية والتفاعلية الرمزية مثلا.

- تتراوح أعمار النسبة الأكبر من التلاميذ الممارسين لسلوك العنف بين 18 و19 سنة بنسبة وصلت 47.05 % وفي مثل السن يكون التلاميذ في العادة في القسم النهائي ولعل ما يفسّر ممارستهم لسلوك العنف أكثر مقارنة بالسنوات الأخرى هو ذلك الضغط الذي يعايشونه نتيجة إقبالهم على اجتياز شهادة البكالوريا من جهة إضافة الى طول المدة التي قضوها في المدرسة الثانوية مقارنة بغيرهم الأمر الذي يجعل من مخالطتهم لأعضاء الطاقمين التربوي والإداري وكذا زملائهم أكثر وهو ما قد تتولد عنه مشكلات تؤدي الى ممارستهم للعنف .

- جاءت نسب توزيع التلاميذ الممارسين للعنف متقاربة على مستوى السنوات الثلاث للمرحلة الثانوية ولو أن النسبة الأكبر كانت في السنة الثالثة ثانوي إذ قدرت بـ 37.05% ، ولعل مردّ ذلك يعود الى عامل الضغط الذي يعانيه تلاميذ القسم النهائي بسبب إقبالهم على اجتيازهم شهادة البكالوريا إضافة الى طول فترة مخالطتهم وتعاملهم مع أعضاء الطاقمين الإداري والتربوي للمؤسسة.

- توصلت الدراسة الى أن اغلب التلاميذ الممارسين لسلوك العنف المدرسي معيدين لبعض السنوات الدراسية ، ولا نخفي في هذا المجال أن إعادة التلميذ للسنوات الدراسية هو مؤشر على عدم اجتهاده وعدم اهتمامه بالدراسة الى الحد المطلوب للنجاح رغم أننا لا ننكر هنا

وجود بعض العوامل الأخرى التي تؤثر على التلميذ وتساهم في إعادته لبعض السنوات الدراسية لكن يبقى مقدار اجتهاد التلميذ وجديته من أهم العوامل المؤثرة في هذا المقام .

ثانيا - مناقشة نتائج التساؤل الأول: والتي تبحث في علاقة السلوك التعليمي الخاطئ للأستاذ بالعنف المدرسي عند التلميذ .

بعد عرض وتحليل البيانات التي تم التوصل إليها ميدانيا في الفصل السابق نستعرض الآن النتائج التي توصلت إليها دراستنا هذه في ما يتعلق بالفرضية الأولى :

- تقر النسبة الأكبر من المبحوثين (44.1 %) أن الأساتذة يردون بقسوة على تصرفاتهم الخاطئة الأمر الذي يدفع بهم الى تعنيف أساتذتهم كرد فعل منهم ، ولا نخفي هنا أن ردود فعل التلميذ في مثل هذه المرحلة العمرية على ما يتعرّض له من مواقف تعاملية قاسية نوعا ما تتسم بالقسوة والعنف منه كذلك إذ نجد أن المراهق يثور أحيانا على ردود الأفعال التي تزعجه حتى وان كانت تصرفاته سلبية .

إن هذا الأمر يقتضي من الأستاذ أن يضع تصوّراته وتوقعاته لردود أفعال تلاميذه وتأثيرات مرحلة المراهقة عند تعامله معه إضافة الى ذلك ينبغي على الأستاذ أن يبتعد كل البعد عن مظاهر القسوة في ردود أفعاله تجاه تصرفات تلاميذه وقد بين الباحث محمد لشهب أن من الأسباب الكامنة لسلوك العنف عند التلاميذ من وجهة نظرهم قمع المدرسين لهم وتحقيرهم وقلة الاهتمام بهم وعدم اتسام سلوكاتهم ومعاملاتهم لهم بالعدل والمساواة ، إضافة الى ذلك فان ديننا الإسلامي هو دين رفق ولين وتسامح وعطف مصداقا لقوله -ص : لقد بعثت معلما ولم ابعث معنفا .

- توصلت الدراسة من خلال نتائجها الميدانية الى أن النسبة الأكبر من التلاميذ لا يتمكنون من فهم الدروس بسبب طريقة الأستاذ في تقديمها الأمر الذي يؤدي بهم الى إثارة الفوضى ، ذلك ان الغاية الأساسية والهدف الأسمى للعملية التربوية عند التلميذ هو فهم الدروس واستيعابها وعند فشله في تحقيق ذلك نجد انه يعبر عن هذا الخلل في صورة ممارسات سلبية ،وترتبط هذه المشكلة كثيرا بـعدم تمكن الأستاذ من طرائق التدريس نتيجة قصور في

الجانب التكوين أو نتيجة لضعف الضمير المهني عند البعض الآخر كما اقر لنا بعض الأساتذة الذين أجرينا المقابلات معهم .

- بينت الدراسة أن ما مجموعه 46 % من التلاميذ يقرون بعدم مراعاة الأساتذة لظروفهم الخاصة مما يؤدي الى دخولهم في مناوشات معهم ونشير هنا الى أن من قواعد الحياة وحكمة الله في خلقه أن جعلهم متمايزين ومختلفين في أوضاعهم وظروفهم وواجب الأستاذ في هذا المقام أن لا يعيش في إطار موضع مثالي وان يكون على دراية تامة بأحوال وظروف تلاميذه وان يكون قريبا منهما مناقشا لهم مستمعا لانشغالاتهم حاملا لهمومهم وباعثا للأمل لديهم إذ من شأن ذلك أن يعمل على سد تلك الفجوة والهوة بين الطرفين وان يرفع من درجة التقارب بينهما الأمر الذي يساعد كلا الطرفين على المضي قدما ويجنب الكثير من مظاهر السلوك السلبية.

- توصلت الدراسة الى أن بعض الأساتذة يتبثون أسلوب تهديد التلاميذ بالرسوب والفشل الدراسيين وهو الأمر الذي يقابله التلاميذ بتوجيه العبارات القاسية تجاه أساتذتهم ورغم أن الأستاذ قد يلجأ الى هذا الأسلوب كرد فعل على مشاغبات التلميذ وسلوكياته العنيفة أو نتيجة أسباب وعوامل أخرى ،إلا أن هذا الأسلوب خاطئ في أساسه إذ يبعث في نفس المتعلم الفشل واليأس إضافة الى كره للأستاذ بل وتعنيفه كما أكد ذلك المبحوثين وواجب الأستاذ هنا أن يبعث الأمل بالنجاح والتفوق حتى عند ذوي المستوى التحصيلي الضعيف أو عند العنيفين من تلاميذه فمن شان ذلك المساهمة في تحسين الجانبين السلوكي والتحصيلي لديهم.

- يتفادى اغلب الأساتذة إجراء مقارنات للتلاميذ العنيفين بغيرهم من زملائهم المجتهدين وهذا من الأمور الايجابية التي تعمل على عدم انتشار التشاحن والغيرة والحقد بين التلاميذ بل على النقيض من ذلك نجد أن تجثب مثل هذه المقارنات يبعث على عدم تحسيس التلاميذ بوجود فوارق بينهم وتساهم في تجنب الحساسيات التي تؤدي الى السلوكيات السلبية .

- يوجه اغلب الأساتذة لومهم واتّهامهم مباشرة الى التلاميذ ذوي السلوك العنيف عند قيام غيرهم من التلاميذ بإثارة الفوضى وهو الأمر الذي يدفع بهم الى الرد بعنف على ذلك،

ونشير هنا الى ضرورة التبيّن والتأكد من طرف الأستاذ عند حدوث مشاغبات داخل الصف الدراسي إذ ليس بالضرورة أن يكون التلميذ العنيف هو المتسبّب في الفوضى دائما كما ينبغي أن لا يوضع التلميذ الممارس لسلوك العنف في صورة المسبوق قضائيا دائما كما أسلفنا ذكره في التحليل إذ من شأن ذلك أن يبعث فيه روح الانتقام والرفع من درجة العنف لديه.

- أكد أكثر من نصف المبحوثين أن الأساتذة يركزون اهتمامهم خلال عملية التدريس على التلاميذ النجباء فقط الأمر الذي يجعلهم يقومون بتعنيف أساتذتهم لفظيا ومما يؤسف له في هذا المقام أن بعض الأساتذة ونتيجة مللهم من التصرفات السلبية والعنيفة لبعض تلاميذهم قاموا بغض الطرف عنهم بل حدث عند البعض منهم وان وضعوهم في مخيالهم وواقعهم في مكانة خاصة وتجنبوا كافة أنواع التفاعل والتعامل معهم ووجّهوا جل تركيزهم نحو التلاميذ النجباء فقط ، إن هذا العامل من اخطر العوامل وأكثرها إحداثا للشرخ بين التلاميذ داخل الصف الدراسي بل نجد أنه يعتبر من اشد العوامل وأكثرها دفعا للتلاميذ الى تبني سلوكيات العنف وتوجيهه نحو الأستاذ بدرجة خاصة ، وواجب الأستاذ هنا أن يبتعد كل البعد عن مثل هكذا أسلوب وان يوجه اهتمامه بالتساوي بين كافة تلاميذ قسمه بما فيهم صاحب السلوك القويم والخاطئ على حد سواء .

- يلجأ الأساتذة الى عملية طرد التلاميذ من الحصص الدراسية عند ارتكابهم لأخطاء ما الأمر الذي يؤدي الى تبادل الشتائم والتهديدات بين التلميذ والأستاذ على حد سواء ، وقد اشرنا سالفا في التحليل الى أن أسلوب طرد التلميذ وحرمانه من حضور الحصص الدراسية هو من أشد العقوبات وأخطرها ذلك أنه يحرمه ويعوقه في تحصيل المعارف والذي يعتبر الهدف الرئيسي لتمدرسه أصلا ورغم أن هذا الأسلوب يريح الأستاذ من التلميذ العنيف ومشاغباته إلا انه وفي المقابل له أعظم اثر سلبي على التلميذ .

- يتجنب السادة الأساتذة توجيه نظراتهم الاحتقارية نحو تلاميذهم رغم سلوكاتهم العنيفة التي يقومون بها وهذا من العوامل الايجابية البناءة التي قد تسهم في تعديل بعض السلوكيات والممارسات لديهم كما أنها تعمل على سد الفجوة التي قد تحصل بين الطرفين .

- يشتكي بعض التلاميذ من رسميّة علاقاتهم بأساتذتهم ويرون أن ذلك من الأسباب التي تدفعهم الى شتم أساتذتهم خلال كلامهم معهم، ولا يخفى هنا أن نمط العلاقات الرسمية عندما يسود بين المعلم والمتعلم يضيّق مجال التفاعل والتواصل بينهما الى حد كبير بل قد تختفي العلاقة نهائيا بينهما ونتيجة لذلك يتكوّن حاجز بين الطرفين وهو ما يفتح المجال لظهور مشكلات بينهما يعتبر العنف بشقيه اللفظي والجسدي أبرز تجلياتها، ونشير هنا الى انقسام التلاميذ بين تأكيد هذا الأمر ونفيه.

- يميل كثير من الأساتذة حسب المبحوثين الى الاستهزاء بالتلاميذ العنيفين أمام زملائهم وهو الأمر الذي يؤدي بهم الرد بقسوة على ذلك، رغم أن أسلوب الاستهزاء مرفوض في أساسه فقد نهى شرعنا الحنيف عن ذلك في قوله تعالى: يأيها الذين امنوا لا يسخر قوم من قوم.

لذا فعلى المربّي أن يضع في حسبانه حتى في حالة انزعاجه من بعض التصرفات الخاطئة لتلاميذه تأثيرات المرحلة العمرية أولا ثم الوقع والأثر الذي يتركه استهزاءه بتلاميذه ثانيا وأمام زملائهم الأمر الذي يجعل المستهزأ منه يستشيط غضبا ويندفع مباشرة الى الرد على الأستاذ بالسلوك العنيف.

- يتبنى بعض الأساتذة الأسلوب التسلطي في إدارة الصف الدراسي وهو ما يجرّ بعض التلاميذ الى توجيه سلوك العنف نحوه ولا يخفى هنا أن تسلط الأستاذ في إدارة القسم وإحكامه لسلطة تسيير كل صغيرة وكبيرة داخله وعدم السماح للتلاميذ بالمشاركة في إدارة الصف الدراسي وإبداء الحوار والنقاش والتعبير عن آلامهم وآمالهم .

وما يمكن استخلاصه في هذا المجال أن انتشار بعض السلوكيات التعليمية الخاطئة لدى بعض الأساتذة يعتبر من أهم العوامل التي تدفع بالتلميذ نحو القيام بسلوك العنف وتوجيهه نحو مختلف العناصر المكونة للبيئة المدرسية فعدم مراعاة الأستاذ لظروف تلميذه وأخذها بعين الاعتبار أثناء تفاعله معه وخلال المسار التعليمي إضافة الى قيام الأستاذ بالتمييز بين تلاميذه من خلال تركيزه أثناء عمله وتوجيهه لكل اهتمامه نحو النجباء منهم في مقابل

تجاهل البقية وبخاصة ذوي سلوكات المشاغبة منهم إضافة الى توبيخ التلميذ عند ارتكابه لخطأ ما وتهديده بالفشل والرسوب الدارسيين وطرده وحرمانه من حضور الحصص الدراسية دون إغفال انفراد الأستاذ بإدارة الصف الدراسي بطريقة تسلطية دون إشراك التلميذ فيها وكذا حرصه على أن تكون علاقاته بتلاميذه في الإطار الرسمي لا تتجاوز حدود الدرس هي كلها سلوكات تعليمية خاطئة تؤثر سلبا على التلميذ وعلى مساره الدراسي وعلى شخصيته كذلك إذ نجد أنها تعتبر عامل ضغط لدى التلميذ تؤدي به حالة اللاتأقلم دراسي وتبعث فيه روح الكبت والاحتقان وتجعله يقبل على الفعل التعليمي بدون روح أو رغبة ولنا أن نتساءل عن مستويات النجاح والتفوق في ظل عوامل كهذه .

إن هذه السلوكيات التعليمية الخاطئة ونتائجها السلبية التي أوردناها سالفا ونتيجة للواقع المدرسي والنفسي الذي يجد فيه التلميذ نفسه، إضافة الى تأثيرات مرحلة المرحلة ومختلف العوامل الخارجية الأخرى تدفع بالتلميذ الى تبني سلوك العنف المدرسي كرد فعل مباشر منه عما يتعرض له وعلى هذا الأساس تبين من خلال الميدان أن الكثير من التلاميذ يقومون بتعنيف أساتذتهم وشتمهم وتبادل عبارات التهديد إضافة الى التعنيف الجسدي لأساتذتهم وزملائهم زيادة على التعدي عن ممتلكات المؤسسة بالتخريب والكتابات الحائطية كرد منهم على ما يتعرضون له من سلوكات تعليمية خاطئة من أساتذتهم .

إن الوصول الى هذه النتيجة لا يمكن بحال من الأحوال تعميمه على كافة الأساتذة بل نجد على العكس من ذلك أن كثيرا من المربين لا يزالون مضرب المثل في حسن معاملة تلاميذهم ومساعدتهم والحرص كل الحرص على توفير الظروف التعليمية المناسبة لتحصيل أفضل دون إغفالهم لمساعدة تلاميذهم من خلال الاستماع الى انشغالاتهم ومحاورتهم ومساعدتهم على تخطي مختلف الصعوبات التي تعترضهم مع احترام شخصية تلاميذهم ومراعاة مختلف ظروفهم بما فيها تأثيرات المرحلة العمرية لتلميذ المرحلة الثانوية.

وعليه ومما تقدم عرضه يمكن القول أن الفرضية الأولى لدراستنا هذه قد تحققت حيث توصلنا الى أن : السلوك التعليمي الخاطئ للأستاذ يؤدي الى ممارسة التلميذ للعنف المدرسي .

وهو الأمر الذي يقتضي ضرورة تضافر الجهود بغية التخفيف من الظاهرة ولما لا القضاء عليها ويكون ذلك من خلال القيام عقد اللقاءات والندوات والأيام الدراسية إضافة الى استغلال مختلف الوسائل الإعلامية بغرض إعلام الأساتذة بالتبعات السلبية لمختلف سلوكاتهم السلبية نحو تلاميذهم والتي يقومون بها عن قصد أو عن غير قصد والتي تعتبر عاملا إضافيا يضاف الى العوامل الأخرى التي تدفع بالتلميذ نحو ممارسة سلوك العنف المدرسي .

ينبغي على الأستاذ أن يدرك في المقام الأول والأخير أن وظيفته ليس القيام بعملية التدريس فحسب بل عليه أن يكونا معلما ومربيا وأبا وصديقا للتلميذ آخذا بيده نحو السلوك الحسن والخلق القويم والتحصيل الجيد ولن يكون كل ذلك إلا من خلال علاقة مدرسية ايجابية وبناءة تجمع بين الطرفين .

ثالثا- مناقشة نتائج التساؤل الثاني : ما علاقة فشل التلميذ في علاقاته المدرسية بممارسته لسلوك العنف المدرسي.

بعد عرض وتحليل أهم البيانات التي تم التوصل إليها فيما يتعلق بالفرضية الثانية من دراستنا هذه تم التوصل الى النتائج الآتية :

- تعتبر العلاقة السيئة للتلميذ مع مدرّسيه من أهم العوامل التي تدفعه لممارسة سلوك العنف نحوه ويعود ذلك الى انه عندما تسوء العلاقة بين الطرفين تغيب مظاهر الاحترام المتبادل والعطف بل نجد أن التلميذ ومن خلال معاناته من هذا النمط العلائقي تبرز لديه الرغبة في التعبير عن رفض هذا الوضع الذي يعانيه الأمر الذي يدفعه الى ممارسات عنفية تجاه أساتذته.

- يؤدي فشل التلميذ في بناء علاقات جيدة مع زملاءه التلاميذ الى دخوله في مناوشات معهم وقد يعود ذلك الى غياب التفاعل بين التلاميذ إضافة الى انعدام قيم التعاون والألفة بينهم الأمر الذي يفتح المجال لوقوع مناوشات بينهم .

- اقر ربع المبحوثين بأن ضعف ومحدودية علاقاتهم مع أساتذتهم يحفزهم على إثارة غضبهم والشجار معهم وقد يعود ذلك الى ضيق مجال التفاعل مع الأساتذة وكذا عدم بناء علاقات جيدة معهم.

- يتصرف أعضاء الطاقم الإداري للمؤسسة بصرامة مع مختلف أخطاء التلاميذ الأمر الذي يدفع بهؤلاء الى شتمهم والتشاجر معهم وبطبيعة الحال فإن الصرامة الشديدة والتعامل بجدية مع مختلف الهفوات بما فيها البسيطة منها يعتبر من أهم الهفوات الواجب اجتنابها ذلك أن التلميذ المراهق يمتاز بالمشاغبة والحيوية الزائدة الأمر الذي يقتضي من أعضاء الإدارة المدرسية ضرورة غض الطرف عن الأخطاء البسيطة التي لا تضر بالنظام العام للمؤسسة وفي مقابل ذلك فإن متابعة ومحاسبة التلميذ على كل صغيرة وكبيرة واخذ كافة أفعاله وتصرفاته محمل الجد الكبير يؤدي الى نتائج عكسية إذ يحس التلميذ من خلال ذلك انه مراقب ومحاصر داخل المؤسسة وهو ما يفتح المجال لسلوك العنف عنده .

- لا يتعرض اغلب التلاميذ لبعضهم بالضرب والشتم رغم اضطراب علاقتهم أحيانا وقد يعود ذلك الى درجة وعيهم بضرورة تجنب خلافاتهم أو تجاوزها في وقتها وعدم وصولها الى مستوى تبادل العنف بينهم رغم أن هناك بعض الحالات التي وقفنا فيها عن تعنيف التلاميذ لبعضهم نتيجة عوامل ما لكنها قليلة لا تصل الى مستوى التعميم.

- تعتبر النظرة السلبية من طرف الإداريين للتلميذ عاملا دافعا له نحو ممارسة سلوك العنف نحوهم ويعود ذلك الى قناعة التلميذ بان هؤلاء يضعونه في خانة التلميذ المشاغب والسلبي الأمر الذي يجعل نظرته تجاههم سلبية كذلك مما يدفعه الى تعنيفهم ونشير هنا الى ضرورة التخلص من النظرة السلبية للتلميذ وضرورة عدم وضعه في صورة قاتمة نتيجة أفعاله السلبية التي يقوم بها بل ينبغي ضرورة طي صفحة الماضي دائما والتعامل بايجابية معه.

- توصلت الدراسة الى أن شعور التلميذ بالوحدة داخل المؤسسة التعليمية لا يعد عاملا دافعا له للاعتداء على ممتلكاتها وتخريبها إذ ورغم أن شعور التلميذ بالفراغ وما يتبعه من الم نفسي إلا انه ورغم ذلك لا يتوجه نحو توجيه ردود أفعاله على معاناته في هذا المقام نحو ممتلكات مؤسسته.

- توصلت الدراسة كذلك الى أن التلميذ ورغم اضطراب علاقته بالمساعدين التربويين إلا أن ذلك لا يدفعه الى ترصدهم خارج المؤسسة والانتقام منهم.

- توصلت الدراسة الى أن عدم تمكن التلميذ من الاندماج جيدا مع زملائه المتمدرسين لا يدفعه بالضرورة الى دخوله في مناوشات معهم وقد يعود ذلك الى سيادة روح عدم التدخل في شؤون الآخرين من التلاميذ إذ أن عدم الاندماج مع الآخرين لا يعني بالضرورة أنهم أندادا أو خصوما .

- يقر ثلث المبحوثين تقريبا أن شعورهم بمحدودية علاقاتهم مع أعضاء الإدارة المدرسية يجعلهم يتصرفون معهم بعنف وقد يعود ذلك الى معاناتهم من ضيق مجالات التواصل والتفاعل الأمر الذي يولد صورة سلبية لدى التلاميذ عن إداريي المؤسسة تدفعه نحو التصرف نحوهم بعنف.

- نفت النسبة الأكبر من المبحوثين لجوءهم الى الكتابات الحائطية عندما تضطرب علاقاتهم وتسوء مع الإداريين ولعل ما يفسر ذلك هو استعمالهم لآليات وأساليب مباشرة في التعبير عن معاناتهم الناتجة عن سوء علاقاتهم بالإداريين.

رابعا- مناقشة نتائج التساؤل الثالث : ما علاقة كثافة البرنامج الدراسي وصعوبته بممارسة التلميذ لسلوك العنف المدرسي.

- فيما يتعلق بهذه الفرضية تم التوصل الى النتائج الآتية :

- يهتم كثير من الأساتذة باستكمال البرنامج الدراسي على حساب شرحه وتحليله وهو الأمر الذي يدفع بالكثير من التلاميذ الى الدخول في مناوشات معهم نتيجة لذلك وقد ذكرنا سالفا

في التحليل أن كثير من الأساتذة ونتيجة لكثافة البرامج الدراسية وكثرة دروسها إضافة الى حجم الكم المعرفي الذي تحتويه دفع بهم الى التركيز على استكمال البرنامج مع التضحية بجزء من الشرح والتحليل لأنه وبحسبهم لن يستطيعوا التوفيق بين استكمال البرنامج والشرح والتحليل المفصّل للتلاميذ وهو الأمر الذي أدخلهم في مشكلات مع تلاميذهم ويعترف بعض الأساتذة في هذا المجال أنهم وجدوا أنفسهم بين أمرين يصعب التوفيق بينهما.

- يؤدي عدم فهم الدروس الى شعور التلميذ بالقلق والغضب وهو الأمر الذي يدفعه الى ارتكاب سلوك العنف داخل المؤسسة وتبدوا العلاقة بين السلوك العنيف للتلميذ وفشله في استيعاب الدروس وفهمها وطيدة فعدم تمكّن التلميذ من استيعاب الدروس وفهمها يؤدي به الى حالة اللاتأقلم الدراسي مع فشله في تحقيق أسمى هدف جاء من اجله الى المدرسة وهو الأمر الذي يبعث في نفسه الفتور والقلق والتوتر مما ينعكس في شكل ممارسات عنيفة داخل مؤسسته التربوية.

- توصلت الدراسة ومن خلال إقرار 47.6 % من المبحوثين أن الضغط الذي يعانيه التلميذ بسبب كثافة البرامج الدراسية لا يجعله بالضرورة يلجأ الى الكتابات الحائطية وقد يعود ذلك الى أن التلاميذ يعبرون عن ضغوطاتهم بطرق أخرى غير الكتابات الحائطية .أو نتيجة عزوفهم عن هذا الأسلوب خوفا من اكتشاف أمرهم .

- اقر بعض المبحوثين أن الضغط الناتج عن خوفهم من عدم استكمال البرنامج الدراسي يدفعهم نحو ممارسة سلوكيات عنفية داخل المؤسسة في حين نفت النسبة الأكبر ذلك وقد يعود سبب النفي كما اشرنا سابقا في التحليل الى غياب الاهتمام عند هؤلاء التلاميذ وعدم خوفهم أصلا من عدم استكمال البرنامج .

- تؤدي صعوبة بعض الدروس المقررة في المناهج الدراسية الى تغيب التلاميذ وامتناعهم عن حضورها مما ينتج عنه دخولهم في شجارات مع الأساتذة والإداريين ، فبعض التلاميذ ونتيجة فشلهم في استيعاب وفهم المحتوى المعرفي المقدم وصلوا الى قناعة مفادها

ان حضورهم كعدم حضورهم بل نجد ان منهم من يرى في ذهابه الى المدرسة هدرا للوقت على حد تعبيرهم لأنه وبحسبهم ما الفائدة من الحضور للحصص مع ان النتيجة هي عدم فهم الدروس ويستحسن هنا العمل على تحفيز هؤلاء التلاميذ بغية ضمان حضورهم لوقت أطول الى مختلف الحصص الدراسية وذلك منم خلال محاورتهم ومساعدتهم وتحفيزهم كما ذكرنا سالفا يؤدي غموض بعض المفاهيم الدراسية الى جر بعض التلاميذ نحو إثارة الفوضى والمشاغبة داخل القسم ،ولعل العلاقة الكامنة بين إثارة التلميذ لسلوك الفوضى و المشاغبة داخل القسم و غموض المفاهيم الدراسية يكمن في أن صعوبة و غموض هذه المفاهيم يجعل من استيعابها أمرا ليس باليسير وهو ما يجعل التلميذ يشعر بالفشل أمامها ونتيجة لذلك يعكس فشله هنا في صورة ممارسات سلبية أو سلوكات مشاغبة في موقف يعكس حالة اللاتوافق لديه

- أكد ربع المبحوثين تقريبا ان فشل التلميذ في فهم بعض الدروس بسبب صعوبتها يدفعه الى تخريب بعض محتويات القسم ويمكن تفسير ذلك من خلال حالة القلق والضغط والإحباط الذي يجده التلميذ مما يجعله يوجه فشله وقلقه نحو محتويات القسم كتخريب السبورة أو الطاولات أو الجدران بل لم تسلم حتى أجهزة التبريد والإنارة من عنف التلاميذ هي الأخرى ويؤكد كثير من التلاميذ أنهم يفعلون ذلك نتيجة لما يعانونه من ضغط وقلق على حد تعبيرهم

- تؤدي صعوبة مقررات بعض المواد الدراسية الى أن يتصرف بعض التلاميذ بعنف نحو الأساتذة القائمين على تدريسها وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه جريدة الشروق اليومي الجزائرية في عدد من أعدادها من ان أساتذة مادة الرياضيات أكثر عرضة لعنف تلاميذهم مقارنة بأساتذة المواد الأخرى بسبب صعوبة المادة، ولعل العلاقة هنا تكمن في أن التلميذ وعلى المستوى النفسي يحمل أستاذ المادة مسؤولية صعوبتها و تعقد المادة المقدمة فيها كما نجد انه يتصرف تجاه الأستاذ وكأنه هو السبب حيث أن كرهه للمادة يؤدي مع الأسف الشديد الى كرهه للأستاذ القائم على تدريسها وهوما يجعله يتصرف بعنف نحوه.

- كثافة البرنامج الدراسي جعلتني افشل في فرض نفسي مما أدخلني في مناوشات مع زملائي المجتهدين وقد تنشأ هذه المناوشات هنا نتيجة لعامل الغيرة بين التلاميذ إذ يشعر التلميذ هنا أن زملاءه المجتهدين أفضل منه أو أن مستواه اقل من مستواهم الأمر الذي يسرب الى داخله مع الأسف بعض الكره والغيرة نحو زملاءه مما يجعله يقدم على مناوشتهم رغم علاقتهم بما يحدث له

- يقر ثلث المبحوثين أن قناعتهم بصعوبة البرنامج الدراسي تجعلهم يتصرفون بعنف تجاه أساتذتهم ولعل المشكل الكبير هنا يكمن من خلال تلك القناعات التي ترسخ لدى المتعلم وتصبح لديه من باب المسلمات كما نجد انه يتصرف وفقا لتلك القناعات مع انه قد يكون بالإمكان العمل على التخفيف من ذلك لو يعدل التلميذ من قناعاته ويضع في حسبانه انه بالإمكان التغلب على صعوبات البرنامج مع تحمل الأسرة والمدرسة على حد سواء مسؤوليتهما في ذلك من خلال مساعدة التلميذ وإعداد برامج أو خطط لذلك.

- توصلت الدراسة الى أن ثلث المبحوثين يرون أن شعورهم بالعجز والفشل نتيجة صعوبة بعض الدروس يدفعهم الى الاستهزاء بالأستاذ وإثارة غضبه خلال الحصة وقد ذكرنا سالفا أن التلميذ يلجأ الى ذلك كرد فعل ناتج عن عدم تمكنه من استيعاب الدروس وفهمها وعليه نجد انه يحاول عرقلة مسار سير الدروس من خلال إعاقة عمل الأستاذ بسلوكيات المشاغبة والفوضى داخل الصف وكذا إزعاج الأستاذ بممارسات الطيش ومما يؤسف له هنا أن التلاميذ المجدين والمجتهدين يتأثرون سلبا بتلك الممارسات إذ نجد أن جزءا من الوقت المخصص للحصة يضيع سدى بسبب تلك الممارسات السلبية تجاه الأستاذ.

- يؤدي تركيز الأستاذ عن الحصص النظرية في مقابل نقص حصص التطبيق بسبب كثافة البرامج الدراسية الى أن يقوم التلاميذ بتعنيفه لفظيا ويعتبر نقص حصص التطبيق من أهم المشكلات الشائعة حاليا التي يشتكي منها التلاميذ لنجد في مقابل ذلك كثافة في المعارف المقدمة في الجانب النظري وهو ما أعاق التلاميذ في الفهم والاستيعاب أكثر .

النتائج العامة للدراسة :

- يلجأ بعض الأساتذة الى الرد بقسوة على بعض التصرفات الخاطئة لتلاميذهم الأمر الذي ينتج عنه رد فعل من التلاميذ متمثلا في تعنيفه لأستاذه.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- توصلت الدراسة الى أن غموض بعض المفاهيم الدراسية يجرّ التلميذ نحو إثارة الفوضى و القيام بسلوكيات المشاغبة داخل الصف الدراسي ويعود ذلك لحالة القلق والضغط التي يعانيها التلميذ بسبب غموض وصعوبة هذه المفاهيم

- تؤدي صعوبة مقررات بعض المواد الدراسية الى تصرف التلميذ بعنف نحو الأساتذة القائمين على تدريسها

- تؤدي قناعة التلميذ بصعوبة البرنامج الدراسي الى تصرفه بعنف نحو أساتذته.

- يؤدي شعور التلميذ بالعجز والفشل في فهم بعض الدروس بسبب صعوبتها الى استهزاءه بالأستاذ وإثارة غضبه خلال سير الحصص الدراسية.

- يؤدي تركيز الأستاذ عن الحصص النظرية في مقابل نقص حصص التطبيق بسبب كثافة البرنامج الدراسي الى تعنيفه لفظيا من طرف التلميذ.

abstract

In this research, our study focused on the relationship of the school environment to the school violence among secondary school students. We have focused on three factors that compose the school environment which are the wrong behavior of the teacher, the intensity and the difficulty of the school syllabus besides the student failure in his school relations. Then we searched the relationship of the above factors with the school violence among secondary school children. Our study has started from a main question: what is the link between the school environment and the school violence among secondary school students?

To answer this question we have carried out a study on a sample of 170 students studying at some schools in Ouargla, we have chosen six schools to carry out this study four of which are located in Touggourt province, and other two schools in Hassi Messaoud.

In his search, the scholar has used the descriptive and the analytical approach in order to describe and analyze the behavior of school violence in light of its relationship to the factors mentioned above. He relied on a range of research tools like the observation and the interview in addition to the search form of the five Likert scale which included forty items.

After having reached the data analysis, this study concluded a number of overall results including that the school environment has a relation with the

behavior of violence of the pupil. We reached the fact that the wrong behavior of the teacher causes the pupil to adopt the behavior of violence. The harshness of the teacher with his pupil either in terms of wording or behavior besides the non- observance of his feelings during the course of the educational act as well as the perception of inferiority to the pupil without taking into account his circumstances; all are factors pushing the student towards violent behavior to the school environment components. In addition to that, the relational side of the student plays a crucial role in his behavioral system inside the school since we concluded that the student failure in his school relations leads him to behave violently; so, the poor, the limited and the disordered school relations of the student and its formal character either with the teachers or the administrators and even the colleagues in addition to the failure in building his relations with in a frame of positiveness, openness and dialogue are mostly factors that claimed responsibility for the violent behavior of the student in school. In addition to all what have been represented, the study concluded that the intensity and difficulty of the school programs and its complexity is one of the factors too, the pressure and anxiety which the student suffers from as a result of the intensity of the courses and the increasing quantum of knowledge, the feeling of helplessness sometimes in absorbing the contents of the course, all are factors that contribute to the behavior of the school violence .

To sum up, the school environment directly related to the behavior of school violence which requires the necessity to stand on the most important obstacles that may be caused by any of its components and providing good educational environment which improves the performance of the teacher and try to address the most important imbalances that may affect his educational behavior with his students, and to address the most common errors in this regard in addition to the involvement of various actors lectureship of students and members of the educational and administrative crews to improve the relational aspect between

the various constituent members of school community as a whole, without losing sight of a review of the most important observations recorded on the course and try to reduction of lessons and difficulty density .

Access to a positive school environment to a certain extent taking into account the rights and duties of both teachers and learners and also all the conditions that are related to the material and human components of this environment. This will certainly help to reduce various violent behaviors that spread in the school setting .

خاتمة :

استهدفت دراستنا هذه البحث في علاقة البيئة المدرسية بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية وقد تم إجراؤها على عينة مكونة من 170 تلميذا من مختلف السنوات الثلاث المكونة للمرحلة الثانوية وقد تم من خلال البيانات المتوصل إليها وبعد عمليات التحليل والتفسير الى أن البيئة المدرسية ومن خلال عناصرها الثلاث المكونة لها وهي الأستاذ وكذا البرامج الدراسية إضافة الى الجانب العلائقي للتلميذ لها علاقة بسلوك العنف المدرسي عند التلميذ إذ أن الأستاذ ومن خلال سلوكه التعليمي الخاطئ يسهم في تبني وممارسة التلميذ للعنف المدرسي ، إضافة الى ذلك فإن كثافة البرامج الدراسية وصعوبتها وتزايد الكم المعلوماتي المقترح على التلميذ هي عوامل كذلك تدفع بتلميذ المرحلة الثانوية نحو سلوك العنف .

وإضافة الى العاملين السالفي الذكر يسهم الجانب العلائقي للتلميذ في ممارسته للعنف المدرسي إذ إن فشل التلميذ في علاقاته المدرسية وعدم تمكنه من نسج شبكة علائقية صحيحة تؤثر سلبا عليه بل نجد إن تدفعه نحو ممارسة سلوك العنف كرد فعل مباشر عن فشله في هذا المقام.

إن التلميذ كائن اجتماعي يتفاعل في إطار البيئة المدرسية وهو هنا وبدون شك يؤثر ويتأثر بها مع أن درجة التأثير والتأثر تختلف من تلميذ الى تلميذ آخر إذ أن ذلك مرتبط بعوامل عديدة تختلف من إنسان الى آخر.

ومهما يكن من أمر فإن النقطة التي ينبغي التركيز عليها هنا هي ضرورة أن تسعى كافة أطراف المؤسسة التربوية الى مساعدة التلميذ وإرشاده والأخذ بيده نحو آليات السلوك القويم والايجابي المساعد على تحصيل أفضل وإعداد فعال لرجل الغد ، كما لا يمكن هنا أن نغفل ذلك التأثير الكبير لمرحلة المراهقة التي تتزامن مع المرحلة الثانوية ،هذه المرحلة التي تعتبر من اخطر فترات العمر وأحرجها إذ تتسم بمجموعة من التغيرات الفيزيولوية والنفسية والانفعالية يجب مراعاتها عند التعامل مع التلميذ المراهق.

قائمة المراجع :

أولا- القران الكريم

ثانيا - الكتب والمعاجم

1- ابن منظور، **لسان العرب المحيط**، المجلد الخامس، دار لسان العرب ،بيروت 1961.

الكتب بالعربية:

2- ابتسام صاحب الزويني وضياء العرنوسي ، **المناهج وتحليل الكتب**، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط2 ،عمان 2004 .

3- إبراهيم مذكور, **معجم العلوم الاجتماعية**, الهيئة المصرية العامة للكتاب,1975.

7- 4- إبراهيم ناصر ، **أسس التربية**، ط5 ، مطبعة كاهنة للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، 1999.

5- احمد إسماعيل حاجي ،**اقتصاديات التربية والتخطيط التربوي** ،ط1،دار الفكر العربي،مصر :2002.

6-احمد المهدي عبد الحليم ، **المنهج المدرسي المعاصر** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان،2011.

7- احمد عكاشة ،**علم النفس الفيزيولوجي** ،ط6،دار المعارف 1982.

8- احمد علي مدكور ، **منهج التربية الإسلامية** ،ط1،مكتبة الفلاح ،بيروت 1987.

9- أميمة منير عبد الحميد جادو, **العنف المدرسي بين الأسرة و المدرسة و الإعلام**,دار السحاب للنشر والتوزيع ،ط1 ،2005.

10- بشير صالح الرشيدي ، **مناهج البحث التربوي** ،رؤية مستقبلية مبسطة ،دار الكتاب الحديث،القاهرة،2000.

11- بوعلاق محمد، **مقاربات الكفاءات بين النظرية والتطبيق في النظام التعليمي الجزائري**،المؤسسة لوطنية للفنون المطبعية،الجزائر،2014

12- بوفلجة غياث ، **التربية ومتطلباتها** ،ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر،1993.

13- تركي رابح **أصول التربية والتعليم** ، ط2 ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر 1990.

14-توفيق أحمد المرعي ومحمد محمود الحيلة،**المناهج التربوية الحديثة**،دار المسيرة،عمان ،الأردن،2000 .

15-جمانة البخاري، **التعليم عند الغزالي** ، ط2 ، المؤسسة الوطنية للكتاب ،الجزائر،1991.

16- جون ديوي، **المدرسة والمجتمع** ، ترجمة أحمد حسن الرحيم ، ط2 منشورات دار مكتبة الحياة ، بيروت – لبنان ، 1978.

17- حاجي فريد، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات** ،دار الخلدونية للنشر والتوزيع ، الجزائر ،2005.

18- حامد عبد السلام زهران ، **علم النفس الاجتماعي** ،عالم الكتب، القاهرة، 1977.

19- حامد عبد السلام زهران ،**علم النفس النمو والطفولة والمراهقة** ،الطبعة الخامسة ،القاهرة ،1995.

20- حامد عبد الله طلافحة،**المناهج، تخطيطها تطويرها تنفيذها**،ط1،الرضوان للنشر والتوزيع،الأردن،2013.

21- حامد عبد السلام زهران ، **علم النفس الاجتماعي**، ط5 ،عالم الكتب ،القاهرة 1984.

22- حثروبي محمد الصالح ،**الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي** ،دار الهدى ،عين مليلة ،الجزائر،،2012 .

23- حسين عبد الحميد رشوان ، **التربية و المجتمع** " **دراسة في علم اجتماع التربية**" ، المكتب العربي الحديث ، الإسكندرية ، مصر ، 2006.

24-حلمي احمد الوكيل ، محمد أمين المفتي ،**أسس بناء المناهج وتنظيمها**،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان ،2005.

25- حمزة الجبالي ،**الوسائل التعليمية** ،ط1،دار أسامة للنشر والتوزيع،الأردن ،2006.

26- حناغالب ، **مواد وطرائق التعليم في التربية المتجددة** ، دار النشر ، بيروت ، 1966.

27 – يحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم ، **مناهج وأساليب البحث العلمي ، النظرية والتطبيق** : دار الصفاء الأردن – 2000.

28– خليل ميخائيل معوض ، **سيكولوجية النمو للطفولة و المراهقة** ، ط4 ، دار الفكر الجامعي الإسكندرية .

29– رجاء محمود ابو علام ، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** ، ط3 ، دار النشر للجامعات .مصر 2001 .

30 – رشيد زرواتي ،**تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية** ،ط1 ،دار هومة ،الجزائر،2002.

31– رمزي احمد عبد الحي ، **الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية**،ط1،نشر زهراء للشرق،القاهرة،مصر ،2009.

32– زكرياء إسماعيل أبو الضبعات ، **المناهج أسسها ومكوناتها**، ط1، دار الفكر،عمان ،الأردن،2007.

33– زيد الهويدي ، **مهارات التدريس الفعال** ، ط1 ، دار الكتاب الجامعية ، العين ، 2002.

34– سامي محمد ملحم ، **سيكولوجية التعلم والتعليم**. الأسس النظرية والتطبيقية، ط1، دار المسيرة، ،عمان ،،2001.

35- سعدون محمود الساموك ، هدى علي جواد الشمري ،**المناهج الدراسية بين التقليد والتحديث**،الوراق للنشر والتوزيع،عمان ،الأردن ،2009.

36- سعيد إسماعيل ، **المدخل إلى العلوم التربوية**، عالم الكتب ، القاهرة ، مصر ، 1992 .

37- سلاطنية بلقاسم, حميدي سامية, **العنف والفقر في المجتمع الجزائري**,دار الفجر للنشر والتوزيع ،القاهرة ،2008.

38 - سهيلة كاضم محسن الفتلاوي ، **تعديل السلوك في التدريس**، ط1،دار الشروق للنشر والتوزيع ،عمان ،الأردن،2005.

39- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،**المنهاج الدراسي** ،دار الشروق ،عمان ،2006.

40- السيد سلامة خميسي، **التربية والمدرسة والمعلم ،قراءة اجتماعية ثقافية** ،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ،الإسكندرية ،2001.

41- صالح بن محمد الصغير ، **مقدمة في الإحصاء الاجتماعي** ،جامعة الملك سعود للنشر العلمي والمطابع ،السعودية ،2000.

42- صلاح الدين شروخ ، **علم الاجتماع التربوي** ،دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر ،2004.

43- صلاح الدين عرفة محمود، **مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة**،ط1، دار عالم الكتب ،القاهرة ،2006.

44- صلاح الدين محمود علام ، **القياس النفسي و التربوي** ، ط1 دار الفكر العربي القاهرة ، 2000 .

45- طارق السيد ، **علم الاجتماع المدرسي**، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية ، 2007.

46-طه عبد العظيم حسين ، **سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي** ،دار الجامعة الجديدة ،الإسكندرية ،2007.

47- عامر بن شايع بن محمد البشري ، **دور المرشد التربوي في الحد من العنف المدرسي** ، مذكرة ماجستير ، الرياض 2004.

48- عامر مصباح ، **التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، شركة دار الأمة ،الجزائر ، 2003.

49- عبد الحافظ سلامة، خليل المعايطة، **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية في التربية الخاصة**،ط1، دار الفكر،عمان ،الأردن،1999.

50- عبد الرحمان التومي، ملوك محمد،**المقاربة بالكفاءات** ،**بناء المناهج وتخطيط التعلمات**،ط1 ،مطبوعات الهلال ،المغرب، 2003.

51- عبد الرحمان بن سالم ،**التشريع المدرسي** ،ط2،مطابع عمار قرني ،الجزائر،1998.

52- عبد اللطيف حسين فرج, **التعليم الثانوي, رؤية جديدة**,ط1,دار الحامد, الأردن,2008.

53- عبد الله الرشدان، **علم اجتماع التربية** ،دار الشروق للنشر والتوزيع ،الأردن ط1 ،1999.

54- عبد الله محمد عبد الرحمان ، **علم اجتماع المدرسة** ، دار المعرفة الجامعية ، الازاريطة الإسكندرية ، 2001 .

55- عبد الله محمد عبد الرحمان و محمد علي البدوي ، **مناهج وطرق البحث الاجتماعي** ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية،2002.

56- عبد المجيد نشواتي، **علم النفس التربوي** ،دار الفرقان للنشر والتوزيع،عمان .الأردن، 2003.

57-عبد الهادي الجوهري وعلي عبد الرزاق إبراهيم ،**المدخل الى المناهج وتصميم البحوث الاجتماعية** ، المكتب الجامعي الحديث ، الإسكندرية ،1999.

58- عثمان حسن عثمان ، **المنهجية في كتابة البحوث والرسائل الجامعية** ،منشورات الشهاب ،الجزائر،1998.

59-علي اسعد وطفة ، علي جاسم الشهاب ، **علم الاجتماع المدرسي ، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية** ، ط1 ،المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، بيروت ،لبنان،2004 .

60-علي اسعد وطفة وعلى جاسم الشهاب ،**علم الاجتماع المدرسي**،ط1، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ،بيروت ،2004.

61-علي السموك، **إشكالية العنف في المجتمع الجزائري ،من اجل مقاربة سوسيولوجية** ، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر ،2006.

62-علي راشد، **شخصية المعلم و أداؤه في ضوء التوجهات الإسلامية في التربية** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر ، 1997.

63-علياء شكري و آخرون, **المرأة و المجتمع, و جهة نظر علماء الاجتماع**،دار المعرفة الجامعية ،مصر ،1998.

64-عمار هلال، **دراسات في تاريخ الجزائر المعاصرة ،1830-**1962 ، سلسلة المعرفة كتب جامعة متعددة التخصصات ، ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر،1995.

65- فادية عمر الجولاني،**علم الاجتماع التربوي**، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية ،1998.

66- فاروق خرشيد ، **هموم كاتب العصر** ،دار الشروق ،بيروت،1991.

67- فتحي مصطفى الزيات ، **سيكولوجية التعلم بين المنظور الارتباطي والمنظور المعرفي** ،ط1،دار النشر للجامعات ، القاهرة ،1996،ص:37.)المذكرة ص33.

68- فؤاد بهي السيد ، **الأسس النفسية للنمو** ، دار الفكر العربي ،القاهرة ، مصر ،1975.

69 - فوزي احمد بن دريدي، **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية** جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض 2007.

70- فوزي طه إبراهيم، رجب احمد الكلزة،**المناهج المعاصرة** ، منشأة المعارف ،الإسكندرية ،2000.

71- فيليب بيرنو و آخرون, **المجتمع والعنف** , ترجمة الأب الياس زحلاوي ،ط2،المؤسسة الجامعية للدراسات ،1985.

72- كنزاي محمد فوزي ، **مورفولوجيا العنف المدرسي** ، العوامل والتجليات ،سلسلة الدراسات الاجتماعية ، **مشكلات وقضايا المجتمع في عالم متغير** ،دار الهدى للطبع والنشر والتوزيع 2007 .

73- لكحل لخضر ،**أساسيات التدريس بالكفاءات** ،مطبعة النور ،المغرب ،2009.

74- ليلى داؤود ،**علم النفس الاجتماعي** ،أملية جامعية ، جامعة دمشق ،1977 .

75- مالك سليمان مخول ، **علم النفس الاجتماعي** ، مطبعة جامعة دمشق ،دمشق ،1982 .

76- مجدي صلاح طه المهدي ،**المعلم ومهنة التعليم بين الأصالة والمعاصرة** ،دار الجامعة الجديدة للنشر ،الازاريطة،الإسكندرية،2007 .

77- محمد الدريج،**الكفاءات في التعليم**، منشورات رمسيس، المغرب ،2007 .

78- محمد الدينعمر خيري ، **علم الاجتماع الموضوع و المنهج** ، دار مجدلاوي للنشر،عمان ،1999.

79- محمد السيد علي ، **التربية العلمية وتدريس العلوم** ،د ط،دار الفكر العربي ،القاهرة 2002.

80- محمد جوهر وعبد الله الخريجي ، **طرق البحث الاجتماعي** – ط3 دار الكتاب للتوزيع .القاهرة .1982 .

81- محمد رضا البغدادي ، **الأهداف والاختبارات** ،دار الفكر العربي ،القاهرة ،1998.

82- محمد رفعت رمضان و آخرون ، **أصول التربية وعلم النفس** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1984.

83- محمد زياتي عمر ، **البحث العلمي ومناهجه وتقنياته** ط4 ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر ،1983.

84- محمد سامي منير، **المدرس المثالي ،نحو تعليم أفضل** ، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000.

85- محمد سامي منير، **المدرس المثالي**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ،القاهرة ،2000.

86- محمد سلامة ادم وتوفيق حداد ، **علم النفس الطفل** ، المديرية الفرعية للتكوين ،الجزائر ،1973 .

87- محمد عبد الرحمان عدس ، **أسس الإدارة التربوية و المدرسية و الإشراف التربوي** ، ط2 ، دار الفكر ، عمان – الأردن ، 1998.

88- محمد عبد الرحيم عدس ، **المعلم الفاعل والتدريس الفعال** ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،الأردن ،2000.

89- محمد عبد الرحيم عدس ، **الإدارة الصفية و المدرسة المنفردة**، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1999 .

89- محمد عبد القادر قواسمية ، **جنوح الأحداث في التشريع الجزائري** ،المؤسسة الوطنية للكتاب ،ط1،الجزائر ،1992 .

90- محمد عطية الابراشي ، **روح التربية والتعليم** ،دار الفكر العربي ،القاهرة 1993.

100- محمد علي محمد ، **علم الاجتماع والمنهج العلمي** ،دراسة في طرائق البحث وأساليبه .ط2- الإسكندرية .دار المعرفة الجامعية .1984.

101- محمد لبيب النجيحي ، **الأسس الاجتماعية للتربية** ،دار النهضة العربية ،بيروت 1981.

102- محمد لشهب ، **ظاهرة العنف في المجال المدرسي المغربي** ،الملحق الثقافي لجريدة الاتحاد الاشتراكي ، المغرب، 1993.

103- محمد هاشم فالوجي و رمضان محمد، **التعليم الثانوي البلاد العربية**, الأدب الجامعي الحديث الإسكندرية,2007.

104- محمود محمد الحيلة ، **مهارات التدريس الصفي** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان، الأردن،2014 .

105- مروة شاكر الشربيني،**المراهقة وأسباب الانحراف** ،دار الكتاب الحديث ،القاهرة ،2006.

106- مسعود بوسعدية، **ظاهرة العنف في الجزائر والعلاج المتكامل**،مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع ،الجزائر ،2011.

107- مصدق الحبيب ، **التعليم و التنمية الاقتصادية** ، دار الرشيد ، بغداد ، 1981 .

108- منير مرسي سرحان، **في اجتماعيات التربية** ،دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع ،1981 .

109- ميزاب ناصر ،**مدخل الى سيكولوجية الجنوح** ،دار وائل للنشر ،الأردن ،2005.

110- ميزاب ناصر، **مؤشرات العنف في الوسط المدرسي** ،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ،الجزائر ،2014 .

111- نادر فهمي الزيود، هشام عامر عليان ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ،ط2 ،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع الأردن 1998.

112- ناصر إبراهيم ، **علم الاجتماع التربوي** ، دار الجيل للطبع والنشر والتوزيع ، بيروت ،1996.

113- ناصر ميزاب، **مؤشرات العنف في الوسط المدرسي** ،دراسة مسحية في متوسطات وزارة التربية ،متوسطات تيزي وزو نموذجا ،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية ، الجزائر ،2014 .

114- نبيل عبد الهادي ، **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي** ،ط1،دار وائل للنشر والتوزيع،عمان الأردن 1999.

115- صلاح الدين عرفة محمود، **مفهومات المنهج الدراسي والتنمية المتكاملة في عالم المعرفة** ، دار عالم الكتب ، القاهرة ،2006.

الرسائل الجامعية:

116- فهد بن علي عبد العزيز الطيار، **العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة نايف للعلوم الأمنية .الرياض 2003.

117- كمال بوطورة، **عوامل التغيب المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي** ،مذكرة ماجستير في علم اجتماع التربية،جامعة بسكرة ،2010/2009.

118- لخضر غول، **التعليم الثانوي ودوره في التنمية الاقتصادية و الاجتماعية الجزائر نموذجا** ،أطروحة دكتوراه,جامعة قسنطينة، 2008/ 2009.

119- مختار رحاب ،**العوامل السوسيو ثقافية لظاهرة العنف لدى الشباب الجامعي** ،أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التربية ،جامعة قسنطينة ،2010/2009.

120- صالح العقون ، **البيئة الاجتماعية المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي** ، مذكرة ماجستير في علم اجتماع التربية ،جامعة بسكرة 2010/2009.

121- صورية بن فرج الله : **الإصلاحات التربوية بالجزائر في ظل العولمة** ،مذكرة ماجستير في علم اجتماع التنمية ،جامعة بسكرة ،2007/2006.

المنشورات الرسمية:

122- وزارة التربية الوطنية ، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في جانفي ،2008.

123- وزارة التربية الوطنية، **إصلاح نظام التقويم التربوي**،المنشور الوزاري رقم،39/و.نو/أ.ع.المؤرخ في 2005/03/13.

124- وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، مجموعة نصوص خاصة بالحياة المدرسية ، ،المديرية الفرعية للتوثيق،الجزائر مارس ،1993.

125- وزارة التربية الوطنية،مناهج السنة أولى ابتدائي،2003.

126- وزارة التربية الوطنية ، **المقاربة بالكفاءات** ، المركز الوطني للوثائق التربوية،العدد34 ، ،2000.

127- وزارة التربية والتعليم الأردنية، **الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة**،2007/2006 .

المجلات :

128- الطيب بالجرحي ، **المجلة النفسية لعلوم النفس وعلوم التربية** ،جامعة الجزائر ،العدد السادس ،1994 .

129- محمد السعيد عطار ، **مجلة همزة الوصل** ،العدد 15 ،1999.

130- مجلة العلوم الإنسانية،جامعة محمد خيضر ،بسكرة ،العدد 15 ،أكتوبر 2008.

131- نور الدين جبالي : **نحو تقويم تربوي** ،مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية ،باتنة ،1995

المراجع الأجنبية:

132-BRONCON ABRACA : **psychologie et dynamique de l'orientation de groupe secondaire** o.p.u.ALGER.1986

133-Karen D. withe –**children's perception of behavior problem peers** .journal of school psychology vo.34 N01.1996

134-marcel postic-**la rolation éducative** –p.u.f. paris 1986 .

135 -lafon R – **vocabulaires de psychopédagogie** –p.v.f-paris.1973

136guastave–nicolas.f.psychologie de violences social.dun.paris.2003

المواقع الالكترونية

137– الموقع الالكتروني www.khayma.com بتاريخ 15–02 –2013 الساعة 12:00.

138– الموقع الالكتروني WWW.STARDZ.COM بتاريخ 2014/02/14 الساعة 20:00.

139– الموقع الالكتروني .http : tajdadimaktobblog. Com بتاريخ 25 /2014/01 الساعة : 13.00.

141– الموقع الالكتروني Ahmed hamody 2000 @ yahoo . com بتاريخ 2013/01/05 الساعة 17.00.

142– Ganouchi.d.la theorie de lapprentissage.sosial.www.lagon.net/.ag

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر ، بسكرة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

مقياس بحث حول :

البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرتي تقرت وحاسي مسعود بولاية ورقلة .

أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التربية

عزيزي التلميذ (ة) تحية طيبة وبعد :

في إطار انجاز أطروحة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التربية نضع بين أيديكم هذا المقياس نرجوا منكم ، قراءة عباراته جيدا ثم وضع العلامة (x) أمام الخانة التي تناسب خياركم .

إن معلومات هذا الاستبيان ستبقى سرية ولن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

إعـداد الطالـب : **إشراف الدكتور :**

صـالح العـقون عبد العالي دبلة

السنة الجامعية : 2017/2016

بيـانـات عامـــة

1- الجـنـس : ذكـــر ☐ أنـثـــى ☐

2 - الـــســـن : .....

3- المستوى الدراسي : الأولى ثانوي ☐ الثانية ثانوي ☐ الثالثة ثانوي ☐

4- هل أعدت بعض السنوات دراسية في المرحلة الثانوية ؟ نعم ☐ لا

5- إذا كانت الإجابة بنعم ، فما هو عدد السنوات التي أعدتها .....

المحور الأول : السلوك التعليمي الخاطئ للأستاذ وعلاقته بالعنف المدرسي عند التلميذ .

العـــــبـارات	البدائل				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
01- يرد الأستاذ بقسوة على تصرفاتنا الخاطئة مما يدفعني إلى تعنيفه كذلك.					
02- لا يمكنني الأستاذ من فهم الدروس بسبب طريقته في تقديمها مما يجعلني أقوم بإثارة الفوضى.					
03- العبارات التوبيخية الموجهة لي من طرف الأستاذ تدفعني الى شتمه وتهديده.					
04- عدم مراعاة الأستاذ لظروفي الخاصة يؤدي الى وقوع شجارات بيني وبينه .					

05- تهديد الأستاذ لي بالرسوب والفشل الدراسيين يدفعني الى الرد عليه بكلمات قاسية.					
- مقارنتي بزملائي المجتهدين من طرف الأساتذة تغيظني وتدفعني الى تعنيف 06زملائي.					
07- عند إثارة زملائي للفوضى يوجّه الأستاذ اتهامه و لومه نحوي مما يجعلني أرد على ذلك بعنف.					
08- تركيز الأستاذ اهتمامه خلال عملية التدريس على التلاميذ النجباء فقط يدفعني الى تعنيفه لفظيا .					

09- طردي من الحصص الدراسية يجعلني أتبادل الشتائم والتهديدات مع الأستاذ.					
10- النظرة الإحتقارية لي من طرف الأستاذ تدفعني نحو تخريب محتويات القسم.					
11- طغيان العلاقة الرسمية بيني وبين الأستاذ يجعلني أسارع الى شتمه خلال كلامي معه .					
12- عندما أعاقب من طرف الأستاذ أردّ على ذلك بسلوك عنيف.					
13- استهزاء الأستاذ بي أمام زملائي يؤدي بي الى التصرف بقسوة معه.					

14- تبثي الأستاذ للأسلوب التسلطي في إدارة القسم يجرّني نحو ممارسة سلوك العنف ضده.					

المحور الثاني : فشل التلميذ في علاقاته المدرسية وعلاقته بالعنف المدرسي .

العبارات	البدائل				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
15- علاقتي السيئة مع المدرسين تدفعني نحو ممارسة سلوك العنف نحوهم .					
16- فشلي في بناء علاقات جيدة مع زملائي يدفعني الى الشجار معهم .					
- ضعف ومحدودية علاقاتي مع الأستاذ يحفزني على إثارة غضبه والشجار معه 17.					

18- يتصرف أعضاء الإدارة المدرسية بصرامة مع مختلف أخطائنا مما يؤدي بي الى شتمهم والتشاجر معهم .					
- نتيجة اضطراب علاقتي ببعض زملائي فكثيرا ما نتعرض لبعضنا بالضرب 19والشتم.					
20- النظرة السلبية من طرف الإداريين لي تدفعني نحو ممارسة سلوك العنف .					
21- علاقتي السيئة مع المراقبين تدفعني الى تبادل الشتائم معهم وتهديدهم .					
22- شعوري بالوحدة داخل المؤسسة يدفعني الى الاعتداء على ممتلكاتها .					

23- اضطراب علاقتي بالمساعدين التربويين يجعلني أترصد لهم خارج المؤسسة .					
24- سلبية علاقاتي مع أعضاء الإدارة المدرسية تدفعني الى استخدام العنف اللفظي ضدهم.					
25- عدم تمكني من الاندماج جيدا مع زملائي يدخلني في مناوشات معهم .					
حدودية علاقاتي مع أعضاء الإدارة المدرسية يجعلني أتصرف معهم بعنف .					
27- عندما تضطرب علاقتي و تسوء بالإداريين الجأ الى الكتابات الحائطية ضدهم.					

المحور الثالث : كثافة البرنامج الدراسي وصعوبته وعلاقتها بالعنف المدرسي عند التلميذ.

العبارات	البدائل				
	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
28- كثافة المحتوى المعرفي للبرنامج الدراسي تدفعني الى تمزيق الكتب والكراريس.					
29- اهتمام الأساتذة باستكمال البرنامج الدراسي على حساب شرحه نتيجة كثافته أدخلني في مناوشات معهم.					

30- غضبي وقلقي الناتجين عن عدم فهم الدروس يدفعاني الى ارتكاب سلوك العنف داخل المؤسسة .					
الضغط الذي أعانيه بسبب كثافة البرامج الدراسية يجعلني الجأ الى الكتابات 31-الحائطية .					
32- الضغط الناتج عن خوفي من عدم استكمال البرنامج الدراسي يدفعني الى ممارسة سلوكيات عنفية داخل المؤسسة .					
33 - بسبب صعوبة بعض الدروس أتغيب عن حضورها وهو ما أدخلني في شجارات مع الأساتذة والإداريين .					

34- غموض بعض المفاهيم الدراسية يجرّني نحو إثارة الفوضى والمشاغبة داخل القسم .					
35- فشلي في فهم بعض الدروس بسبب صعوبتها يدفعني الى تخريب بعض محتويات القسم .					
الدراسية يجعلني أتصرف بعنف نحو الأساتذة القائمين على تدريسها.					
كثافة البرنامج الدراسي جعلتني افشل في فرض نفسي مما أدخلني في مناوشات مع 37- زملائي المجتهدين.					

38- قناعتي بصعوبة البرنامج الدراسي تجعلني أتصرف بعنف نحو أساتذتي.					
39- شعوري بالعجز والفشل نتيجة صعوبة بعض الدروس يدفعني الى الاستهزاء بالأستاذ وإثارة غضبه خلال الحصة.					
40- كثافة البرنامج الدراسي أدت الى التركيز عن الحصص النظرية في مقابل نقص حصص التطبيق مما دفعني الى تعنيف أساتذتي لفظيا.					