وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة آكلي محند أولحاج

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم الاجتماع

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم اجتماع التربية

# تأثير العنف المدرسي على العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم

## –دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ لثانوية الإمام الغزالي بمدينة سور الغزلان–

إعداد الطالبة:

- حياة دراجي

إشراف الأستاذة:

- د/ نصيرة لعموري

السنة الجامعية: 2022/2021 م

# شكر وعرفان

**قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:" من لم يشكر الناس لم يشكر"**

**لله الفضل من قبل وبعد، فالحمد لله والشكر لله، حمدا يليق بجلالته وسلطانه، الذي منحنا القدرة على إنجاز هدا العمل المتواضع، ولرسوله الذي غرس في قلوبنا حب العلم والإيمان.**

**إنه لشرف لنا بعد أن أتممنا هدا البحث المتواضع، أن نتقدم بعظيم شكرنا إلى الأستاذة الفاضلة " لعموري نصيرة " على مساعدتنا في إنجاز هدا العمل وعلى جميل صبرها وجهودها ونصائحها الصائبة، وحسن تعاملها معنا،**

**كما نتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من أعاننا على إنجاز هذا العمل من الأصدقاء والأهل من قريب أو بعيد.**

# الإهداء

**الحمد والشكر لله فهو القادر والمنعم أولا**

**ثم الصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم**

**أهدي ثمرة جهدي المتواضع إلى من كنت أتمنى أن يراني في هذه المنزلة من العلم إلى سندي وقوتي إلى الذي علمني كيف أمسك القلم وكيف اخط الكلمات بدون ندم أبي حبيبي**

**كل يوم يزداد شوقي ولوعي إليك ازداد وحشي، بدونك أبي أبكيك وسأظل أبكي حتى آخر نبض لي في قلبي عزمت أن أحقق حلمك الذي طالما أسريت أن أكون في أعلى المراتب، سامحني يا أبي لم أفرحك وأنت معي والآن أفرحك وأنت بين المقابر أتحسر حزنا ودموعي على وسادتي وأقول الحمد لله رحمك الله**

**يا أغلى ما أملك إليك يا أمي صورة رسمها الله في ذاكرتي أطال الله في عمرك وأدامكي نعمة لي ومفخرة لحياتي إلى من أثقلت الجفون سهرا وجاهدت الأيام صبرا وشغلت البال فكرا أمي الحنون**

**إلى أطيب نعمة أهداها الله لي من أظهر لي جمال الحياة زوجي الغالي**

**إلى الذين تقاسمت معهم حلو الدنيا ومرها وشاركوني الأفراح والأحزان إلى من لا تكتمل فرحتي إلا بهم أخواتي آسيا، أحمد، سميرة، يعقوب، بلال، شيماء وأخص بالذكر أخي أحمد فرج الله همه ونفس كربته**

**إلى من لها في قلبي أحلى المعاني نورة خليفي**

**إلى صديقتي وجوهرة قلبي ورفيقة دربي عمام ليندة**

**إلى أساتذتي وكل مشايخي ومعلمي كل منه باسمه إلى كل من يعرفه قلبي ولم يكتبه قلمي**

***حياة***

# فهرس المحتويات

# فهرس المحتويات


| الموضوع | الصفحة |
|---|---|
| شكر وعرفان | / |
| إهداء | / |
| مقدمة | أ |
| الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة | |
| 1. أسباب اختيار الموضوع | 5 |
| 2. أهداف الدراسة | 5 |
| 3. أهمية الدراسة | 5 |
| 4. الإشكالية | 7 |
| 5. الفرضيات | 9 |
| 6. تحديد المفاهيم | 9 |
| 7. المقاربة السوسيولوجية | 14 |
| 8. الدراسات السابقة | 16 |
| الفصل الثاني: العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم | |
| تمهيد | 23 |
| 1. المعلم | 24 |
| 1.1.تعريف المعلم | 24 |
| 2.1.خصائص المعلم التربوية | 25 |
| 3.1.أدوار المعلم التربوية | 26 |
| 4.1.أهمية المعلم | 28 |
| 5.1.سلوكات المعلم التربوية | 28 |
| 2. المتعلم | 30 |
| 1.2.تعريف المتعلم | 30 |
| 2.2.خصائص المتعلم | 31 |
| 3.2.أدوار المتعلم | 32 |

فهرس المحتويات:


| | |
|---|---|
| 4.2.أهمية دافعية المتعلم | 33 |
| 5.2.طبيعة المتعلم وسلوكياته | 33 |
| 3. العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم | 35 |
| 1.3.مفهوم العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم | 35 |
| 2.3.أهداف البيداغوجية بين المعلم والمتعلم | 36 |
| 3.3.تصنيفات العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم | 37 |
| 4.3.أنواع العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم | 38 |
| 5.3معوقات العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم | 40 |
| خلاصة الفصل | 42 |
| الفصل الثالث: العنف المدرسي | |
| تمهيد | 45 |
| 1. ماهية العنف | 46 |
| 1.1.تعريف العنف | 46 |
| 2.1.النظريات المفسرة للعنف | 48 |
| 3.1.قوانين العنف | 49 |
| 4.1.أنماط العنف سوسيولوجيا | 52 |
| 5.1.تفسير ظاهرة العنف | 53 |
| 2.العنف المدرسي | 56 |
| 1.2.مفهوم العنف المدرسي | 56 |
| 2.2.مظاهر العنف المدرسي | 56 |
| 3.2.أسباب العنف المدرسي | 59 |
| 4.2.انعكاسات العنف المدرسي | 62 |
| 5.2.آثار العنف المدرسي | 64 |
| خلاصة الفصل | 65 |
| الفصل الرابع: الجانب الميداني للدراسة | |
| 1.الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية | 68 |
| 1.1.منهج الدراسة | 68 |
| 2.1.أدوات جمع البيانات | 68 |

فهرس المحتويات:


| | |
|---|---|
| 3.1.مجالات الدراسة | 70 |
| 4.1.عينة الدراسة | 70 |
| 2.تحليل البيانات الميدانية وعرض نتائجها | 72 |
| 1.2.تحليل جداول الفرضية الأولى | 72 |
| 2.2.تحليل جداول الفرضية الثانية | 80 |
| 3.2.تحليل النتائج في ضوء الفرضيات | 87 |
| الخاتمة | 90 |
| قائمة المراجع | 92 |
| الملاحق | 100 |

## فهرس الجداول


| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | يمثل توزيع المبحوثين حسب الجنس | 72 |
| 02 | يمثل توزيع المبحوثين حسب علاقة المعلم بالمتعلم | 72 |
| 03 | يمثل توزيع المبحوثين حسب تمييز المعلم بين المتعلمين وعلاقته بالتأثير على العلاقة بينهم | 73 |
| 04 | يمثل توزيع المبحوثين حسب تمييز المعلم بين المتعلم وزملائه من حيث المعاملة | 74 |
| 05 | يمثل توزيع المبحوثين حسب ميول المعلم إلى المتعلم | 75 |
| 06 | يمثل توزيع المبحوثين حسب شعور المتعلم بعدم حبّ المعلم وعلاقته بنوع العلاقة معه | 76 |
| 07 | يمثل السلوكيات التي يقوم بها المعلم تجاه المتعلم وجعلته يشعر بعدم حبه | 76 |
| 08 | يمثل توزيع المبحوثين حسب الخوف من طرح الأسئلة على المعلم وعلاقته بالمعاناة في الدراسة | 77 |
| 09 | يمثل توزيع المبحوثين حسب تعرضهم للتهميش من طرف المعلم وعلاقتها بتفاعلهم ومشاركتهم في الدرس | 78 |
| 10 | يمثل توزيع المبحوثين حسب إلزامهم بأعمال معينة بإكراه | 79 |
| 11 | يمثل توزيع المبحوثين حسب احتقار المعلم للمتعلم وتهميشه | 79 |
| 12 | يمثل توزيع المبحوثين حسب توجيه المعلم ألفاظا بذيئة أثناء عقابه للمتعلم وعلاقته باحترام المعلم | 80 |
| 13 | يمثل توزيع المبحوثين حسب نعت المعلم للمتعلم بصفات غير لائقة وعلاقته بتأثير هذه المشاكل على المتعلم | 81 |
| 14 | يمثل توزيع المبحوثين حسب استخدام المعلم أساليب التهديد وعلاقته بمشاركة المتعلم وتفاعله مع الدرس | 82 |
| 15 | يمثل توزيع المبحوثين حسب أسلوب عقاب المعلم للمتعلمين | 82 |
| 16 | يمثل توزيع المبحوثين حسب انتقاد المعلم للمتعلم وعلاقته بأمر المعلم للمتعلم للقيام بشيء ما والقيام به أو لا | 83 |
| 17 | يمثل توزيع المبحوثين حسب انتقادات المعلم للمتعلم | 84 |

**فهرس الجداول:**


| | | |
|---|---|---|
| 18 | يمثل توزيع المبحوثين حسب توجيه المعلم ألفاظا بذيئة أثناء عقابه للمتعلم وعلاقته بإجابته بإخبار المعلم للمتعلم بأن إجابته خاطئة وهل يؤثر ذلك على معنوياته | 85 |
| 19 | يمثل توزيع المبحوثين حسب متى يلجأ المعلم إلى سب وشتم المتعلم | 86 |
| 20 | يمثل توزيع المبحوثين حسب تعرضهم للسب والمعايرة من طرف المعلم | 86 |

# مقدمة

## مقدمة:

إن التربية من أهم الركائز الأساسية لأي مجتمع من المجتمعات، لأنها هي المسؤولة عن إعداد النشئ وتنميتهم من عدة جوانب وتكوينهم، ليكونوا أفراد صالحين يسعون لخدمة المجتمع والمحافظة عليه، فالتربية والعلم هو سلاحنا اليوم، وتقوم العملية التربوية على العلم أو التعلم والمعلم والمتعلم، ولا يتحقق التواصل البيداغوجي إلا بوجود عناصر تربط بين هذين الطرفين الآخرين، فهي المنافذ التي يتم من خلالها الاتصال بالعالم الخارجي.

وباعتبار المعلم من أهم عناصر العملية التربوية وعنصر مهم في العلاقة البيداغوجية كما أنه هو الركيزة الأساسية التي تحرك هذه العلاقة وتوصلها إلى مبتغاها، والمتعلم هو أيضا طرف فعال في هذه العلاقة، ويعتبر المحور الذي يقوم عليه الفعل التربوي.

وأصبحت العلاقة البيداغوجية من أهم القضايا التي تحمل اهتمام حقل التعليم، فالعلاقة البيداغوجية أهم أداة يضمن بها الفرد بقاءه وتطوره في الحياة، ولولا هذه العلاقة لما كنا قد وصلنا إلى ما نحن عليه الآن، إلا أن العملية التربوية عموما والعلاقة البيداغوجية خصوصا تتعلق بالبيئة الاجتماعية وأخرى عوامل مدرسية ترتبط بالمجتمع المدرسي وأطراف العملية التربوية، ومن هذه العوامل العنف الرمزي وهو أحد أشكال العنف السائدة في المدرسة بالإضافة إلى العنف اللفظي، حيث أن المدرسة الجزائرية كغيرها من المدارس تعرف انتشار هذه الظاهرة من طرف مختلف الفاعلين بها من طاقم إداري ومستخدمين ، وحتى من قبل المعلمين وباعتبار المعلم مكون أساسي للمدرسة فإن ممارسته للعنف بمختلف أشكاله يؤثر على شخصية المتعلمين وعلى سلوكياتهم داخل المدرسة وخارجها، وبالتالي على العلاقة البيداغوجية.

وهذا ما تسعى الدراسة الحالية إلى معالجته حيث تناولت موضوع العلاقة البيداغوجية والعنف المدرسي، وقد اشتملت الدراسة على أربعة فصول الفصل الأول يحمل عنوان موضوع الدراسة ويحتوي على إشكالية الدراسة وفرضياتها وأسباب اختيار الموضوع وأهمية الدارسة، وأهدافها بالإضافة إلى تحديد المفاهيم والدراسات السابقة وعلاقتها بالبحث.

أما الفصل الثاني فيحمل العنوان العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم، ويتضمن كل من المعلم والمتعلم تعريفهما وأدوارهما وأهمية المعلم وأهمية دافعية المتعلم وسلوكياتهما، كما اشتمل هذا الفصل على العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم، مفهومها بالإضافة إلى أهداف البيداغوجيا

بين المعلم والمتعلم وتصنيفات العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم وأنواع هذه العلاقة، وأخيرا معوقاتها.

وفي الفصل الثالث من هذه الدراسة عنوان العنف المدرسي حيث تناولنا فيه ماهية العنف والنظريات المفسرة له، قوانينه وأنماطه، كما اشتمل هذا الفصل على العنف المدرسي مظاهره وأسبابه وانعكاساته وآثاره.

والفصل الرابع بعنوان الجانب الميداني للدراسة وتم من خلاله التطرق إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية من المنهج والعينة الدراسة وأدوات جمع البيانات بالإضافة إلى تحليل البيانات العامة ومناقشات نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات لنختم الدراسة بخاتمة.

# الفصل الأول:

# الإطار المنهجي للدراسة

# الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

1. أسباب اختيار الموضوع
2. أهداف الدراسة
3. أهمية الدراسة
4. الإشكالية
5. الفرضيات
6. تحديد المفاهيم
7. المقاربة السوسيولوجية
8. الدراسات السابقة

## 1.أسباب اختيار الموضوع:

– إن اختياري لهذا الموضوع لم يكن من باب الصدفة بل لكونه من المواضيع الجديدة المهمة التي تفرض نفسها في الواقع التربوي.

– من خلال ملاحظتي للواقع المعاش حيث نرى مجموعة من المتعلم يشتكون من سوء المعاملة من طرف المعلمين.

– تنامي ظاهرة العنف في المؤسسات التعليمية

– أصبحت ظاهرة العنف المدرسي عموما من مواضيع الساعة سواء على المستوى المحلي أو العالمي.

## 2.أهداف الدراسة:

إن ما يميز الدراسات عن بعضها عن البعض رغم تشابه مواضيعها في الأهداف التي ينبغي الوصول إليها من خلال مجريات البحث، وتندرج أهداف هذا البحث الحالي فيما يلي:

– الهدف من هذه الدراسة هو إبراز الوظيفة الفعالة التي تلعبها العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم.

– التعرف على العوامل المؤثرة على العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم.

– محاولة الوصول إلى حقيقة العنف الرمزي واللفظي الممارس من طرف المعلم وتأثيره على العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم.

– محاولة معرفة مختلف أنواع العنف الصادر من طرف المعلم على المتعلم.

## 3.أهمية الدراسة:

تندرج أهمية الدراسة تحت أهمية الموضوع بحد ذاته، والمتمثل في العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم باعتبارهما طرفا أساسيا في العلاقة، ونظرا لأهمية هذه العلاقة انصب اهتمامي على إبراز العامل في سوء سير هذه العلاقة ألا وهو العنف حيث يعد هذا الأخير محورا أساسيا لهذه الدراسة والتي تتمثل في ما يلي:

– يعتبر موضوع العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم من العناصر المهمة لنجاح العملية التربوية.

– تكمن أهمية الدراسة في معرفة نوع العنف الذي يتلقاه المتعلم في المرحلة الثانوية ومعرفة مدى تأثيره على العلاقة البيداغوجية.

– تكمن أهمية الدراسة في تزايد الاهتمام في الفترة الأخيرة بدراسة العنف المدرسي لما له من تأثيرات سلبية على العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم.

– تعتبر هذه الدراسة من الدراسات والأبحاث المكملة لكثير من الأبحاث في هذا المجال على الصعيدين الداخلي والخارجي في مجال العنف المدرسي وانعكاساته على العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم.

## 4.الإشكالية:

تمثل المدرسة أبرز المؤسسات التي أوجدها المجتمع منذ حقب زمنية بعيدة وبأشكال مختلفة خدمة لأغراضه وتحقيقا للتنمية في مختلف الأصعدة والمجالات، وقد حظيت بأهمية خاصة من طرف الأفراد والمجتمعات وتستمد أهميتها من أهمية عملية التربية والتعليم ومن أهم أدوارها ووظائفها بهذا الخصوص من جهة ، ومن جهة أخرى تنبع أهميتها من أهمية الفئات التي تنتمي إليها ولطول الفترة التي تتواجد بها، حيث تمتد من فترة الطفولة المبكرة مرورا بالطفولة المتأخرة وصولا إلى مرحلة الرشد والشباب.وتقوم بمهامها والوظائف المنوطة بها من خلال مجموعة من الأدوات والوسائل وعدة آليات واستراتيجيات كفيلة بتحقيق الغايات المحددة ويشترك في هذه العملية مجموعة من الفاعلين على غرار الطاقم الإداري والمعلمين الذين يعتبرون فاعل محوري ورئيسي في الفعل التعليمي التعلمي، حيث يشغل المعلم مكانة خاصة وأهمية بالغة استمدها من أدواره ووظائفه في المدرسة والتي تتعدد بين التربية والتعليم هذه الوظيفة الأخيرة التي تعد عصب العمل المدرسي ومحك رئيس للحكم على نجاعة وجودة المؤسسة التعليمية عموما وأدوار المعلم خصوصا.

إيمان المجتمعات الحديثة بأهمية تكوين المتعلمين واعتبارهم موردا بشريا، جعلها تولي عناية خاصة بالمدارس وبالعمليات التي تتم فيها والأنشطة التي تمارس فيها وبالمناهج التي تعتمد فيها وبمختلف عناصر الفعل التعليمي ومكوناتها من محتوى معرفي ومقاربات بيداغوجية وأهداف تربوية، وسعيا لتحقيق الأهداف والغايات التي وجدت من أجلها المدرسة، وضعت جملة من القواعد وضبطت مجموعة من الإجراءات وأجريت عديد التعديلات، ومن بين الإجراءات الهامة والبارزة التي يمكن الإشارة إليها بهذا الخصوص العناية الكبيرة والاهتمام البالغ بتحسين ظروف المتعلم والأخذ بعين الاعتبار ميولاته واهتماماته ورغباته وحاجاته في عملية التخطيط للفعل التعليمي وفي تبني الخيارات التربوية والنماذج البيداغوجية.

ومن المسائل التي حظيت باهتمام خاص في هذا الشأن مسألة العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم وموضوع الاتصال والتواصل بينهما باعتبار هذه العلاقة محدد رئيس ومؤشر بارز لتحقيق الغايات التربوية وتجسيدا للأهداف التعليمية كما تعد هذه العلاقة عامل حاسم في تشكيل القيم لدى المتعلم وتبرز كذلك أهمية هذه العلاقة في كونها علاقة مباشرة وطويلة سواء من حيث طول فترة تواجد المتعلم في الفصل الدراسي أو من حيث طول فترة الدراسة بشكل عام وفي كل المراحل، كما أن أهمية هذه العلاقة تنبع من كون الفعل التعليمي لا يمكن أن يتم دونها فهي قائمة على الاتصال والتواصل لغة وإشارة وإيماء ولا يمكن أن يكون هناك فعل تعليمي دون وجود كل من المعلم والمتعلم أبرز طرفين فاعلين في الفعل التعليمي رغم أن هناك اتجاهات تتجه نحو التعليم

عن بعد والتعليم الإلكتروني تماشيا مع التطورات العلمية والتكنولوجية ولكن هذا لا يلغي ولا ينفي أهمية المعلم بشكل عام وأهمية العلاقة البيداغوجية معلم- متعلم، إلا أنه ورغم التأكيد على أهمية العلاقة البيداغوجية معلم- متعلم إلا أن هذا النمط من العلاقات وعلى غرار باقي العلاقات الإنسانية والاجتماعية قد يصطدم بوجود مشكلات وعراقيل تكون بمثابة حاجز وعائق أمام تحقيق الهدف من مثل هذه العلاقة والغاية منها وقد تكون هذه العراقيل تتعلق بالمناخ المدرسي عموما أو بالفاعلين التربويين ومنهم المعلم ويمكن الإشارة في هذا السياق إلى مشكلة العنف الممارس من قبل المعلم على المتعلم.

يعد العنف المدرسي من المسائل المرضية التي تعرف انتشارا ملحوظا في عديد المؤسسات التربوية على اختلاف المراحل التعليمية ومستوياتها، ويمارس هذا النوع من العنف من قبل مختلف الفاعلين التربويين من معلمين ومتعلمين وأيضا من فاعلين إداريين، ومن الأطراف التي تمارسه المعلم حيث يأخذ أشكالا مختلفة فقد يكون العنف لفظيا بحيث يقوم المعلم باستخدام عبارات وألفاظ تسيء للمتعلم بشكل أو بآخر أو يتطور إلى عنف جسدي بما يحمله هذا النمط من العنف من ممارسات وسلوكيات تمس بالجانب الجسدي للمتعلم وتتجاوز آثارها وانعكاساتها جسده إلى نفسيته وشخصيته، أو قد يأخذ شكل العنف الرمزي والذي قد يكون أخطر أنواع العنف الذي يمكن أن يلحق بالمتعلمين نظرا لما يتميز به من رمزية الآليات والأدوات التي يعتمدها من جهة ولعمق آثارها على شخصية المتعلم على المدى القريب والبعيد والمتوسط وكذا نظرا لعدم وجود آثار مادية يمكن الوقوف عليها وبالتالي صعوبة إيجاد أنماط عقابية لممارسته أو صعوبة سن قوانين واضحة وصريحة لضبط هذه الممارسات وهو ما يجعله أكثر خطورة وتأثيرا على المتعلم وعلى مردوده التعليمي وعلى نمط العلاقة بينه وبين المعلم.

ونعالج في هذا الموضوع البحثي ظاهرة العنف في المدرسة الجزائرية بالتركيز على العنف الممارس من طرف المعلم على المتعلم، وكيف يؤثر على نمط العلاقة البيداغوجية في محاولة إيجاد إجابات على التساؤلات التالية:

- هل يؤثر العنف الرمزي الممارس من قبل المعلم على العلاقة البيداغوجية بينه وبين المتعلم؟
- هل يؤثر العنف اللفظي الممارس من قبل المعلم على العلاقة البيداغوجية بينه وبين المتعلم؟

## 5.الفرضيات:

- العنف الرمزي الممارس من طرف المعلم يؤثر على نمط العلاقة البيداغوجية بينه وبين المتعلم.
- العنف اللفظي الممارس من طرف المعلم يؤثر على نمط العلاقة البيداغوجية بينه وبين المتعلم.

## 6.تحديد المفاهيم:

### 1.6. مفهوم البيداغوجية:

قبل التطرق إلى مفهوم العلاقة البيداغوجية نعرف أولا مفهوم البيداغوجية، بالرغم من تعدد التعاريف لهذا المفهوم وتعدد المرجعيات والخلفيات والمدارس الفلسفية وتطورها عبر العصور، إلا أنه انحصرت مدلولات هذا المفهوم في ظل تطور علم الاجتماع وعلوم التربية.

حيث نجد أنّ **ايميل دوركايم(E.Durheim)** اعتبرها نظرية تطبيقية للتربية تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع كما اعتبرها العالم التربوي السوفياتي **ماكرنكو(A.Makarenko)** العلم الأكثر جدلية ويرمي إلى هدف علمي.[1]

وعرّفها **شولمان(Shulman)** بأنها المعرفة التي تتعدى معرفة المحتوى الدراسي لذاته إلى معرفة المحتوى الدراسي بتدريسه من أجل جعل المحتوى الدراسي سهلا وقابلا للتعلم، من خلال الشروح والتوضيحات والمحاور وضرب الأمثلة والفروض العلمية وغيرها من التمثيلات التي تجعل المحتوى قابلا للاستيعاب من الطلبة على اختلاف أقسامهم وبيئاتهم.

وعرفها أيضا بأنها المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية التدريس مثل المناحي العلمية لإدارة الصف، ومهارات التدريس، وزمن التعليم الأكاديمي ووقت الانتظار والنظام الاجتماعي والصف والمدرس ومبادئ التفاعل في الصف.[2]

وحسب **بلوك(M.A Block)** فهي تلك الممارسات التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الصف، والتي تؤدي إلى وجود علاقة ثنائية بينه وبين المتعلم تمتاز بخصوصيات مختلفة حسب الموقف التربوي.[3]

---

[1] قايد نور الدين أحمد، سبعي حكيمة، التعليمية وعلاقته بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، العدد 08، 2010، ص 33-49.

[2] براهيمي محمد، برمان عمر، الممارسة البيداغوجية بين النماذج السوسيولوجية وعوائق التأسيس في المدرسة الجزائرية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، الجزائر، العدد 02، 2012، ص199-218.

[3] بلحسين مخلوف، البيداغوجية بين الممارسات التقليدية والحديثة والمستقلة، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة لونيسي علي، البليدة02، الجزائر، العدد 12، ص 25-37.

أما إجرائيا فإن البيداغوجية هي المدخلات بشكل ممارسات بيداغوجية التي يقوم بها المعلم أثناء تعامله مع المتعلم مستفيدا من التراث النظري التربوي، وتظهر من خلال إدارته للتفاعلات بين أفراد جماعة القسم وأساليب في توصيل الخبرات أو تقويمها.

### 2.6. مفهوم العلاقة البيداغوجية :

تعتبر العلاقة البيداغوجية من الأسس المهمة لبناء علاقة تربوية تربط بين المعلم والمتعلم.

عرفها (**postic** ) بأنها تتكون بواسطة العمل المدرسي المحدد من خلال البرنامج، والتي تحتوي على أهداف معلن عنها يشرك إتمام هذه البرامج باحترام المقاييس المضبوطة من طرف هيئات أو وثائق رسمية، ويكون هذا التنفيذ حسب توقيت زمني وداخل وسط عمراني.[1]

وتعني أيضا العلاقة البيداغوجية أن يكون المتعلم له الكفاءة والقدرة على التواصل والتفاعل عبر مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تدريسي في القسم لمواكبته ومساعدته على الوصول إلى أهداف تربوية، وهي عبارة عن علاقات إيجابية بين المتعلم والمعلم يسودها التعاطف والاحترام المتبادل وتعتمد على إعانة المتعلمين لإشباع رغباتهم وإشراكهم في العمل للوصول إلى أهدافهم ومواكبتهم في العمل باستعمال وسائل التعزيز المختلفة كل ذلك من شأنه أن ينمي علاقات التعاطف والاحترام المتبادل.[2]

وتعرف أيضا بأنها مجموعة الروابط الاجتماعية التي تتشكل بين المعلم والمتعلم بفعل عمل مدرسي ويعرض بتحقيق أهداف تربوية حيث يتجسد ذلك العمل المدرسي بتطبيق البرامج التي سبقت تحديدها من قبل هيئات أو وثائق رسمية تلك الروابط الاجتماعية المشكلة بخصائص معرفية عاطفية كما يكون لها سيرورة وتاريخ.[3]

**التعريف الإجرائي** الذي يمكن إعطاؤه العلاقة البيداغوجية أنها مجموعة العلاقات الاجتماعية والتربوية التي تتكون بين المعلم والمتعلم نحو تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة.

---

[1] جو القمح صباح المولودة حيواني، تحليل العلاقات التربوية بين الأستاذ والتلميذ في التعليم الثانوي، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في العلوم التربوية، شعبة علم النفس، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2001/2000، ص 06.

[2] فرحاني العربي، التفاعل بين المعلم والتلاميذ وعلاقته بالتحصيل والاتجاه نحو الدراسة، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الأدب والعلوم الإنسانية، جامعة الجزائر، 1999/1998، ص 12.

[3] جو القمح صباح المولودة حيواني، مرجع سبق ذكره، ص 06.

### 3.6. مفهوم العنف:

قبل التطرق إلى مفهوم العنف الرمزي والعنف اللفظي نتطرق أولا إلى مفهوم العنف.

كما عرضته **ليلى عبد الوهاب** وأعطته تعريفا شاملا بأنه سلوك أو فعل يتسم بالعدوانية، ويصدر عن طرف؛ قد يكون فردا أو جماعة أو طبقة اجتماعية أو دولة، بهدف إخضاع طرف آخر أو استغلاله في إطار علاقة ما ذات قوة أو غير متكافئة اقتصادية أو اجتماعية أو دولة أخرى.[1]

ويختلف مصطلح العنف باختلاف العلماء وتخصصاتهم، ولذلك نجد أن تعريف العنف في علم النفس أو علم الاجتماع يختلف عن تعريفه في علم السياسة أو القانون، ولذلك تعددت تعريفات العلوم فبعض الباحثين يرون بأنه عبارة عن استخدام القوة البدنية مباشره ضد الأشخاص أو الممتلكات، وأن العنف هو العدوان في صورته المتطرفة وغير المقبولة ويهدف إلى إلحاق الأذى والضرر وتخريب الأشياء والممتلكات.[2]

وعرّفه **ريمون(R.Rimon)** على أنه كل مبادرة تتدخل بصورة خطرة في حرية الآخرين، وتحاول أن تحرمهم من حرية التفكير والرأي والتقدير، وتنتهي بوجه خاص يتحول الآخر إلى أداة من مشروع يكتفيه دون معاملته كفرد حر وكفؤ.[3]

ويمكن إعطاء **تعريف إجرائي** للعنف والقول بأنه تلك الممارسات والسلوكات البدنية واللفظية والرمزية التي تؤدي إلى نتائج مادية وبدنية ونفسية واجتماعية على كل من الفرد والمجتمع، وتعدد الأطراف القائمة بتلك الممارسات.

### 4.6. مفهوم العنف الرمزي:

إن العنف الرمزي هو أحد أشكال العنف، يسمى بالعنف غير المباشر أو الخفي أو المقنع، ولا يكون بشكل صريح مباشر وهنالك عده تعريفات منها:

يعرفه **بيير بورديو(P.Bourdiou) وجان كلود باسرون(J.C. Passeron)** في كتابه **إعادة الإنتاج** أن كل سلطة عنف رمزي؛ أي كل سلطة تطال فرض دلالات، وتطال فرضها على أنها شرعية وقادرة على أن تواري علاقات القوة التي هي مقام الأسس لقوتها.

---

[1] إيهاب عيسى وطارق عبد الرؤوف محمد، العنف المدرسي "مفهومه، أسبابه، علاجه"، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط01،2014، ص 30.

[2] طه عبد العظيم حسين، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة، د.ط، 2007، ص 17.

[3] مسعود بوسعدية، دروس في الإجرام، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط02، 2011، ص 9.

وفي مقام آخر يعرفه **بورديو(P.Bourdiou)** بأنه أي نفوذ يفلح في فرض دلالات معينة وفي فرضها بوصفها دلالات شرعية حاجبا علاقات القوة التي تؤصل قوته.[1]

وهنالك تعريف آخر والذي يتمثل في أن العنف الرمزي عبارة عن عنف غير محسوس وغير مرئي بالنسبة للضحايا أنفسهم وهو عنف يمارس عبر الطرق والوسائل الرمزية كالكلام والتعليم والتربية والثقافة بطريقة لا تثير الإزعاج بل أن الذي يمارس عليهم هذا العنف قد يعتبرونه عنفا وقد يساهمون في إنتاجه وترويجه وتبريره كأنه حتمية وجودية.[2]

أما التعريف الإجرائي للعنف الرمزي الذي نحاول معالجته في الدراسة الحالية هو تلك الممارسات التي يقوم بها المعلم على المتعلم، والتي تستثني العقاب البدني، ومن هذه الممارسات عدم الاهتمام واللامبالاة التمييز بين المتعلمين التعسف في منح النقطة التعسفي استخدام السلطة عدم مراعاة الفروق الفردية بعض الإشارات والحركات الخطاب النابي والنظرات.

**5.6.مفهوم العنف اللفظي:**

يعتبر أشد أشكال العنف خطرا، لأنه يؤثر على الصحة النفسية للمتعلم خاصة وأن الألفاظ المستخدمة فيه تسيء إلى شخصية الفرد ومفهومه عن ذاته، ويتمثل هذا النوع في الشتم والسب واستخدام ألفاظ وعبارات تهديد وعبارات تحط من كرامه الإنسان، قصد إهانته إلا أن هذا النوع لا يعاقب عليه القانون لأنه من الصعب قياسه وتحديد ثباته[3].

وهو أيضا كل تصرف أو فعل يؤذي نفسيا مشاعر الإنسان كالسخرية والشتم والسب والاحتقار، ويكون بتعدي المتعلم على المتعلم أو عدد من المتعلمين أو أحد المعلمين بالمدرسة بالقول أو الفعل[4].

---

[1] بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول الاجتماع، تر: نطير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت، د.ط، 1994، ص 05.

[2] وطفة علي أسعد، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي، قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي، مجلة الشؤون الاجتماعية، الكويت، العدد 04، 2009، ص 45-103.

[3] الخوالي محمد سعيد، العنف المدرسي: الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الأنجلومصرية، مصر، ط01،د.س، ص 94.

[4] أحمد عباس الرشيدي، العوامل الاجتماعية لممارسة العنف اللفظي للآباء نحو الأبناء، رسالة ماجستير مقدمة في العلوم الاجتماعية تخصص التأهيل والرعاية الاجتماعية، 2012، ص 38.

كما يعرفه **بورديو(P.Bourdiou)** أنه مثله مثل أي شكل من أشكال العنف العام حيث وضع كل من العنف الجسدي واللفظي والرمز في خط واحد أو في نفس الخط، واعتبر أنّ كل أشكال العنف متداخلة كعنف حقيقي.[1]

**التعريف الإجرائي** يظهر في السب والشتم والاستهزاء وإثارة الفوضى داخل المدرسة والاشتباكات الكلامية العنيفة بين المعلم والمتعلم.

### 6.6. مفهوم المعلم:

المعلم والمتعلم هما قطبا العملية التعليمية مرتبطان ارتباطا وثيقا لدرجة أن المربيين المسلمين اعتبروا المعلم بمثابة والد المتعلم ومنه نتطرق أولا للتعريف المعلم.

يعرّف المعلم بأنه شخص مؤهل بتولي تعليم المتعلم بمؤسسة حكومية أو خاصة وقد بين الدكتور عبد العزيز السيد أهمية المعلم حيث قال:" أن المعلم العمود الفقري وبمقدار صلاح المعلم يكون صلاح التعليم.[2]"

ونجد تعريفا آخرا وهو أن المعلم هو القائد التربوي الذي يتصدر عملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية، توجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقومون بتعليمهم، نعم إنه هو القائد التربوي والميداني يخوض معركته ضد الجهل والتخلف ببسالة فائقة، سلاحه الإيمان بالله تعالى ونور العلم الذي يتحلى به، وهو يحقق الانتصار والانتصار في الصباح وفي المساء وبذلك هو يسعد الناس من حوله فهو كشمس ساطعة تضيء لنفسها وتضيء للآخرين.[3]

وهناك تعريف آخر **لمحمد السرغيني** حيث يقول بأن المعلم هو ذاك الشخص الذي ينوب عن الجماعة في تربيه أبنائهم وتعليمهم وموظف من قبل الدولة التي تمثل مصالح الجماعة ويتلقى أجرا نظير قيامه بهذه المهمة.[4]

ومن خلال ذلك يمكن إعطاء **تعريف إجرائي** للمعلم بما يتوافق ودراستنا إذ يمكننا القول أن المعلم هو العنصر الأساسي لعملية التعليم، وهو الجزء الذي تبنى عليه عمليات التعليم يمكن أن يلقب بعدة أسماء كالمدرس والمربي أو الأستاذ.

ويمكن تعريفه أيضا بأنه الشخص الذي يزاول مهنة التدريس في مرحلة ما على تنميه قدرات ومهارات المتعلم.

---

[1] Pierre Bourdieu, La reproduction, Paris, Ed minuit, 1970, p 18.

[2] عبد الله الرشدان ونعيم جعيتي، مدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، الأردن، ط01، 1974، ص 291.

[3] عبد الله العامري، المعلم الناجح، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان ، ط01، 2008، ص 13.

[4] عز الدين التميمي، نظرات في التربية الإسلامية، دار البشير للنشر والتوزيع الأردن، ط01، 1985، ص 103.

### 7.6. مفهوم المتعلم:

بعدما تطرقنا أعلاه إلى تعريف المعلم الذي يعتبر أساس العملية التربوية نأتي لتعريف المتعلم الذي هو جوهر العملية التعليمية ومحورها.

حيث يعد المتعلم المحور الأول والهدف الأساسي في العملية التربوية، فلأجله نشأت المدرسة وجهزت بمختلف الإمكانيات[1].

ويوجد تعريف آخر وفيه أن المتعلم محور العملية التعليمية التي تتوجه إليه عملية التعليم لذلك فإن العملية التعليمية تبدي عناية كبرى له، فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفرضية في تحديد العملية التعليمية وتنظيمها، وتحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها، فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء محتويات التعليمية وتأليف الكتب، واختيار الوسائل التعليمية وطرق التعليم، المتعلم هو أحد ركائز المناهج، والمكون الأساسي لإحداث التعلم حيث تتمثل مهنته في التحاور مع المعلم والوصول إلى نتائج التعليمية ناجحة.[2]

**التعريف الإجرائي:** المتعلم هو من تعلم منك صنعة أو حرفة أو علما، ويسمى المتعلم أو المتعلم، وهو ذلك الفرد الذي يذهب إلى المدرسة لتعلم القراءة والكتابة والمعارف والمهارات العلمية من أجل رفع مستواه.

## 7. المقاربة السوسيولوجية:

البحث الميداني لابد أن يعتمد على خلفية نظرية، وذلك لتوجيه جهود الباحث وإعطاء مصداقية للبحث العلمي، فقد يعتمد البحث على نظرية أو جزء من نظرية أو عدة نظريات، وبالتالي يصل الباحث إلى تحليل عميق للبيانات الميدانية التي توصل إليها من جهة، كما تدعم هذه الأخيرة الإطار المنهجي المعتمد عليه، ومن هنا يمكن القول بأنّ العلاقة بين الإطار النظري والبحث الميداني علاقة تكاملية، حيث يخدم كل منهما الآخر فيدعمه، ويزيد من مصداقيته.

تعد النظرية عنصرا مهما في البحث العلمي، فهي نشاط ذهني وعملية فكرية تفيد الباحث في تفسير الظواهر المختلفة ومن ثم فهي تقدم فهما علميا لهما.

إذًا فانطلاقا من الخلفية النظرية يمكن أن تقوم بتفسير العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم ومعرفة مدى تأثير العنف من طرف المعلم على هذه العلاقة معتمدين على النظرية

---

[1] سلوى عثمان الصديق، منهاج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ورعاية الشباب، المكتب الجامعي الحديث، مصر، ط01. ، 2002، ص 52.

[2] سيد إبراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار الهناء للنشر، لبنان،ط02، 2000، ص 288.

التفاعلية الرمزية التي تعتبر واحدة من المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية في تحليل الأنساق الاجتماعية، وهي تبدأ بمستوى الوحدات الصغرى **(Micro)** منطلقة من لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأ بالأفراد وسلوكهم كمدخل لفهم النسق الاجتماعي، فأفعال الأفراد تصبح ثابتة لتشكل بنية من الأدوار يمكن النظر إلى هذه الأدوار من حيث توقعات البشر بعضهم تجاه بعض إما على الأدوار والأنساق الاجتماعية أو على سلوك الدور والفعل الاجتماعي.[1]

ومع أنّها ترى البنى الاجتماعية ضمنًا، باعتبارها بنى للأدوار بنفس طريقة بارسونر ( **PARSANS**)إلا أنها تشغل نفسها بالتحليل على مستوى الأنساق بقدر اهتمامها بالتفاعل الرمزي المتشكل، غير اللغة والمعاني والصور الذهنية استنادا إلى حقيقة مهمة هي أن على الفرد أن يستوعب أدوار الآخرين.[2]

إن أصحاب النظرية التفاعلية يبدؤون بدراستهم للنظام التعليمي من الفصل الدراسي (مكان حدوث الفعل الاجتماعي)، فالعلاقة في الفصل الدراسي بين المعلم والمتعلم حيث يتفاعل المتعلمون والمدرسون بعضهم مع بعض حيث يحققون في النهاية نجاحا أو فشل تعليميا.

فالعملية التعليمية أساسها الاتصال القائم بين المعلم والمتعلم، وهذه العلاقة بينهما تستند إلى التأثير والتأثر حيث عبر **فيلوكسي(Filoxy)** العلاقة بين المعلم والمتعلم بأنها تمثل ذلك التفاعل الإنساني الذي يتم بين الأفراد يوجدون في وضعية جماعية داخل حجرة الدرس حيث تتأسس علاقة ديناميكية بين (المعلم) و(المتعلم)، وذلك في شكل عملية تواصلية تتبادل فيها الأحاسيس والمشاعر والاستكشافات والمقاومات.[3]

---

[1] مليكة ماقري، سوسيولوجية التربية والعنف المدرسي، مجلة سوسيولوجيا، جامعة الجزائر 02، المجلد 03، العدد1، 2019، ص 126-144.

[2] أسعد وطفة، عبد الله شمت المجيدل، دراسات في سوسيولوجيا التربية، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص 74.

[3] حمد عاطف غيث، علم الاجتماع، المكتبة المصرية العامة للكتاب، مصر،د.ط، 1979، ص 195.

## 8. الدراسات السابقة:

### 1.8.الدراسة الأولى:

قامت بهذه الدراسة الطالبة سمية بن غضبان بجامعة عنابة وكانت بعنوان الاتصال البيداغوجي وبعض العوامل المؤثرة في تسيير العلاقة البيداغوجية أستاذ–طالب بالجامعة(عام 1999/2000.[1]

انطلقت الباحثة سمية بن غضبان في هذه الدراسة من التساؤل الرئيسي التالي :

ما هي أهم العوامل المؤثرة في تسيير العلاقة البيداغوجية أستاذ–طالب بمعاهد جامعة عنابة ؟

وقد اشتقت من هذا التساؤل ثلاثة فرعية وهي:

- هل يسهل التكوين البيداغوجي للأستاذ تسيير العلاقة؟
- هل تسهل اقدمية الأستاذ تسيير العلاقة البيداغوجية مع الطالب؟
- هل يؤدي الاختلاف في الفروع العامية إلى التباين في تسيير العلاقة البيداغوجية أستاذ–طالب؟

انطلاقا من هذه التساؤلات وضعت الباحثة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى :التكوين البيداغوجي للأستاذ يسهل تسيير العلاقة البيداغوجية مع الطالب.

الفرضية الثانية:أقدمية الأستاذ تسهل تسيير العلاقة البيداغوجية مع الطالب.

الفرضية الثالثة:اختلاف الفروع العلمية يؤدي إلى تباين تسيير العلاقة البيداغوجية أستاذ–طالب.

استخدمت الطالبة المنهج الوصفي في هذه الدراسة معتمدة على طريقة المسح بالعينة من نوع المسح العرضي الذي يتم في مدة واحدة إلى جانب المنهج.

أما عن أدوات جمع البيانات فقد قامت بإعداد استمارتين واحدة خاصة بالأساتذة والأخرى بالطلبة لأن تسيير الأستاذ للعلاقة البيداغوجية يرتبط بالطالب والأستاذ على حد سواء كما تم الاستناد على المقابلة خاصة بالأستاذ وأخرى بالطالب وقد تمت هذه الدراسة في معاهد جامعة عنابة وقد اعتمدت الباحثة على العينة الطبقية المتناسبة، فقامت بتوزيع160 استمارة على الأساتذة و235 استمارة على الطلبة .

---

[1] سمية ين غضبان، الاتصال البيداغوجي، بعض العوامل المؤثرة في تسيير العلاقة البيداغوجية، رسالة ماجيستير، قسم علوم الاتصال، جامعة عنابة، الجزائر، 2000/1999.

استنادا على المعطيات السابقة وعلى تحليل وتفسير النتائج توصلت الباحثة إلى صدق الفرضية التي مفادها أن التكوين البيداغوجي للأستاذ يسهل تسيير العلاقة البيداغوجية مع الطالب.

أما الفرضية الثانية التي مفادها أن أقدمية الأستاذ تسهل العلاقة البيداغوجية مع الطالب قد تحققت جزئيا لأن الاقدمية تسهل تسيير العلاقة البيداغوجية لكنها لا تكون فعالة إذ لم تدعم خاصة بالمشاركة والأنشطة البيداغوجية التي تمنح المجال لتبادل الأفكار والاستفادة من تجارب الآخرين كذلك توصلت الباحثة إلا أن هناك علاقة من التباين في الفروع العلمية يؤدي إلى اختلاف تسيير العلاقة البيداغوجية .

بالإضافة إلى هذه النتائج توصلت الباحثة إلى عوامل أخرى تؤثر في تسيير العلاقة البيداغوجية أستاذ –طالب يمكن تلخيصها في ما يلي:

**عوامل خاصة بالأستاذ:**

– عمل الأستاذ بالإدارة لا يسهل عليه تسيير العلاقة البيداغوجية الا في بداية توليه هذا المنصب.

– تأثير اضطرابات الأساتذة في تسيير البعد المعرفي في العلاقة البيداغوجية على وجه الخصوص.

– إشراف الأساتذة على الطلبة في إنجاز مذكرات التخرج، فالبرغم من أن هذا الموقف يعد من أحد المواقف التي تسير فيها العلاقة البيداغوجية إلا أنه يؤثر في تسيير حصص المحاضرة والتطبيق.

– اضطرابات الطلبة تؤثر سلبا في تسيير البعد المعرفي للعلاقة البيداغوجية.

– الظروف المعيشية لبعض الطلبة تؤثر سلبا في تسيير العلاقة البيداغوجية

**عوامل خاصة بسياق الجامعة:**

– التقويم وسياق الإعلان على نتائج الامتحانات.

– الحجم الكبير لدفعات الجدع المشترك الذي يحدث تذبذب في تسيير البعد المعرفي للعلاقة البيداغوجية.

– عدم ملائمة بعض المواد والأجهزة المتاحة لما تتطلب التجارب.

– عدم تلاؤم بعض قاعات الدراسة خاصة المدرجات للتدريس خاصة فرع التيكنولوجيا.

**2.8.الدراسة الثانية:**

دراسة نزيم صرداوي وبوسنة فطيمة وجمال بن نعمان تحت عنوان مؤشرات العنف في الوسط المدرسي.[1]

الإشكالية: ما هي معالم(مؤشرات) العنف في الوسط المدرسي؟ وبأي مستوى تظهر هذه المؤشرات في علاقة العنف التي تربط بين علاقة(متعلم/متعلم)(متعلم/أستذا)(متعلم/موظف) وما هي الدينامية التي يمكن أن يظهر بها في المتوسطات؟

المنهج:

المنهج الوصفي الكشفي

العينة:

عينة ممثلة إحصائيا للمتعلمين ولاية تيزي وزو تم اختيارهم من 30 متوسطة من بين 174 متوسطة في ولاية تيزي وزو.

نتائجها:

أن العلاقة بين (المتعلم /المتعلم ) تحصلت على 11 مؤشرا عالي الانتشار مما جعلها تحتل المرتبة الأولى في انتشار السلوك العنيف تركيبة أفرادها، وتحصلت العلاقة بين (متعلم/أستاذ) على 7 مؤشرات عالية الانتشار، الشيء الذي جعلها تحتل المرتبة الثانية في انتشار السلوك العنيف بين تركيبتها البشرية، وتحصلت أخيرا العلاقة بين (المتعلم /الموظف) 2 مؤشرين عالي الانتشار مما جعلها تحتل المرتبة الثالثة والأخيرة في انتشار السلوك العنيف بين تركيبتها البشرية.

[1] نزيم صرداوي وآخرون، مؤشرات العنف في الوسط المدرسي–دراسة مسحية في متوسطات وزارة التربية(ولاية تيزي وزو أنموذجا)، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2014.

### 3.8.الدراسة الثالثة:

قام بهذه الدراسة علي بن عبد الرحمان الشهري تحت عنوان العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين، وهي مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع تخصص تأهيل ورعاية اجتماعية. [1]

الإشكالية: وتدور هذه الدراسة حول تساؤلات التالية:

- ✓ محاولة معرفة طبيعة وأشكال العنف داخل المدارس الثانوية بمدينة الرياض؟
- ✓ هل توجد فروق بين المعلمين والإداريين والمتعلمين في نظرتهم للعنف؟
- ✓ هل يختلف العنف لدى المتعلمين باختلاف المتغيرات الشخصية التالية(مستوى الدخل، والحي السكني والعمر)؟

المنهج: واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي

النتائج: وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- ✓ لا توجد فروق بين المعلمين والإداريين والمتعلمين في نظرتهم للعنف المدرسي.
- ✓ لا توجد فروق بين المعلمين والإداريين والمتعلمين في نظرتهم لأخطر أنواع العنف المدرسي، حيث يرون أن العنف الجسدي هو أخطر أنواع العنف المدرسي
- ✓ يعد العنف الرمزي هو العنف الذي يؤدي إلى الازدراء والاحتقار أكثر أنواع العنف الذي يتعرض له المعلمون من المتعلمين في المدرسة، ويعدّ العنف اللفظي أكثر أنواع العنف الذي يتعرض له الإداريين من المتعلمين في المدرسة.
- ✓ إن أكثر أنواع العنف المدرسي الذي يتعرض له المعلمون من المتعلمين كان يتم بشكل عنف جماعي.
- ✓ يعد العنف اللفظي أكثر أنواع العنف الذي يستند له المعلمون ضد المتعلمين في المدرسة.
- ✓ لا يختلف العنف المدرسي لدى المتعلمين باختلاف المتغيرات الشخصية لمستوى الدخل والحي السكني والعمر.

---

[1] علي بن نوح عبد الرحمان الشهري، العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة، رسالة ماجستير منشورة، السعودية، 2009.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

الدراسة الأولى تشابهت مع موضوع بحثي حيث أن كلا الدراستين تناولت العلاقة البيداغوجية فاستفدت من هذه الدراسة في جمع البيانات النظرية حول العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم كما استفدت منها أيضا في استخراج بعض المؤشرات ومعايير هذه العلاقة عملت هذه الدراسة على تمكيني من الفهم الجيد لموضوع بحثي.

أما الدراسة الثانية والتي تناولت العنف في الوسط المدرسي فساعدتني هذه الدراسة في توضيح بعض الأفكار الخاصة بالعنف كما ساعدتني في إثراء الجانب النظري من حيث معرفة الأسباب والعوامل المؤدية إلى العنف المدرسي وتحديد بعض أشكاله كالعنف اللفظي والعنف الرمزي .....إلخ .

أما بالنسبة إلى الدراسة الثالثة والتي تناولت العنف المدرسي في الثانوي ساعدتني في الجانب النظري وبالخصوص الجانب الميداني فهذا الأخير أوضح لي وبتحديد ما يتعلق بأسئلة الاستمارة والمؤشرات المرتبطة بها ، خاصة وأن هذه الدراسة جزائرية وساعدتني أيضا في اختيار المنهج المناسب وكذا أدوات جمع البيانات واختيار العينة.

# الفصل الثاني: العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم

## الفصل الثاني: العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم

**تمهيد**

**1. المعلم**

**1.1.تعريف المعلم**

**2.1.خصائص المعلم التربوية**

**3.1.أدوار المعلم التربوية**

**4.1.أهمية المعلم**

**5.1.سلوكات المعلم التربوية**

**2.المتعلم**

**1.2.تعريف المتعلم**

**2.2.خصائص المتعلم**

**3.2.أدوار المتعلم**

**4.2.أهمية دافعية المتعلم**

**5.2. طبيعة المتعلم وسلوكياته**

**3.العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم**

**1.3.مفهوم العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم**

**2.3.أهداف البيداغوجية بين المعلم والمتعلم**

**3.3.تصنيفات العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم**

**4.3.أنواع العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم**

**5.3.معوقات العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

إن التعليم عملية تربوية حساسة، يعتمد عليها المجتمع لتربية أجياله، والعملية التربوية بأبعادها وتأثيراتها على مصير المجتمع ارتبطت بعوامل عديدة أهمها المعلم الذي يعتبر أساسها وركيزة لها، إذ أن مسؤولية التعليم تقع كلها على عتيقة وحتى يكون لعملية التعليم معنى، فلا بد من توفر شروط بعضها خارجية، وتتمثل في حضور جمهور المتعلمين، حيث يعتبر المتعلم أيضا محور العملية التربوية التي يقوم عليها الفعل التربوي من خلال المعلم الذي يقوم بالتربية والتعليم للمتعلم.

حيث تعتبر العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم من الأسس المهمة في العملية التربوية، وهذه العلاقة تهدف في مجملها إلى بناء شخصية سوية متزنة للمتعلم، وذلك باستخدام كل المهارات والخبرات الموجودة عند المعلم المتعلم.

وفي هذا الفصل قمنا بإعطاء بعض التفاصيل لكل من المعلم والمتعلم العلاقة البيداغوجية بينهما وأسسها وكذلك أساليبها.

## 1.المعلم:

### 1.1.تعريف المعلم:

يعد المعلم "أحد الدعامات الأساسية لإصلاح التعليم في أي مجتمع....و هو الركيزة الأساسية التي يتم من خلالها تحقيق الأهداف الإستراتيجية للدول، وتفوق أهمية المعلم أهمية الإمكانات المادية والبشرية الأخرى التي يتوقف عليها نجاح التعليم وفاعليته، وذلك بصفته حجر الزاوية في تحقيق أهداف المشاركة الاجتماعية من خلال تعاونه مع متعلميه في الفصل، وهو القدوة التي يحتذي بها تحقيقا للمصلحة العامة للأفراد" .

إذن يعتبر المعلم أحد الأعمدة التي يرتكز عليها الحقل التعليمي بحكم أن أهميته أكبر بكثير من كل المدارات الفاعلة في نجاح عملية التعليم، انطلاقا من كونه الطريق المضيء لتحقيق الأهداف الاجتماعية، ناهيك عن هذا فهو المثل الأعلى والقدوة المنيرة التي يقتدي بها عامة الأفراد.[1]

وهو من أهم مصادر توثيق العلاقة التفاعلية بينه وبين المتعلم، في حين يعرفه **محمد سيد الباقي أحمد** أنه حجر الزاوية في العملية التعليمية وأعد خصيصا لهذه المهنة إعدادا مهنيا وأكاديميا، ويتمثل دوره في زيادة ونمو المتعلمين وتعديل سلوكهم[2].

كما أنه من أهم العوامل المؤثرة في العملية التعليمية ويمثل محورا أساسيا في منظومة التعليم لأي مرحلة تعليمية ومدى نجاحها يتوقف على المعلم[3].

المعلم هو حلقة الوصل بين المتعلم والمجتمع، لذلك من المهم أن يعمل جاهدا بكل قدراته الذهنية والجسدية معا لتحقيق الملائمة بين متطلباتهما فيعملان سويا وفق تناسق رائع، وكل هذا بالطبع يستوجب أن يمتلك مقومات التفكير الصحيح.[4]

ويعرّف أيضا:

---

[1] طارق عبد الرؤوف محمد عامر، دراسات في إعداد المعلم، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، د.ط، 2007، ص 09.

[2] محمد أحمد الرامي، مشكلات الأعمال الشعبية والعلمية والدراسية أسبابها وسبل علاجها، دار الفكر، سوريا، د.ط،2005، ص 12.

[3] حسين عبد الحميد أحمد الرشوان، العلم والتعليم والمعلمين من منظور علم الاجتماع،مؤسسة شباب الجامعة، مصر، ط1 ، 2006، ص 181.

[4] مجدي عبد العزيز، تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين ضرورة تربوية في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006، ص 223.

بأنّه يقوم مقام القائم بالاتصال وهو المسؤول عن وضع المناهج في بعض الحالات أو في إعادة تنظيمه وعرضه بما يتناسب مع قدرات الطلبة والوسائل المتاحة لديه، فالمعلم المتمرس الذي يمتلك مهارات اتصالية عالية يعرف كيف يرفع من دافعية طلبته نحو التعلم وكيف يلهي هذه الدافعية طيلة حياته التعليمية[1].

وهو أيضا حجر الزاوية في العملية التعليمية، فهو يؤثر في المتعلم بأقواله وأفعاله ومظاهره وسائر تصرفاته التي ينقلها المتعلم عنه ويستطيع المعلم الكفء أن يوظف الإمكانيات التي في متناوله ويبتكر فيها لينجح في أداء رسالته.

ويعرفه **محمد سلامة آدم** بأنه: الشخص الذي يحاول أن يتحقق من المتعلمين بأنهم يكتسبون العادات والاتجاهات والشكل العام للسلوكيات المنشودة الذي يستند إليهم، وبالتالي يعلمهم من خلالها كيف يتصرفون في المواقف التي يتعرضون لها وكيف يحرزون النجاح والتقدم في سلوكياتهم الاجتماعية واليومية[2].

## 2.1.خصائص المعلم التربوية:

للمعلم دور مهم في تحديد فعالية التعليم ونجاحه، فهو المفتاح الرئيسي لنجاح العملية التربوية وتطوير مستوى المتعلم فهناك مجموعة من الخصائص التي تميز المعلم لتجعل منه معلما فعالا نجد منها:

– **قدرة عقلية فوق المتوسط:** فالعمل التعليمي يتطلب ذكاء مناسبا حيث تتطلب التربية المعاصرة معلما يمتلك ذكاء فوق المتوسط على الأقل، حيث يساعده هذا في تشكيل رؤيته التربوية، واتخاذ القرارات التعليمية المتعلقة بالجوانب المختلفة للعمل التعليمي داخل الفصل وخارجه، ومعنى هذا أن تكون له الكفاءة العلمية إذ عليه أن يقدم للطلاب المعلومات والخبرات التي يحتاجونها كما يفترض على المعلم أن يكون ملما بتلك المعلومات بشكل واضح.

– **الرغبة في التعلم:** المعلم الذي يتوفر لديه هذه الرغبة سوف يقابل متعلميه، بحبّ ودافعية وسوف ينهمك في التعليم فكرا وسلوكا، ويتعامل المعلم الذي يتميز بهذه الرغبة مع التعليم كمهنة، ليس كمهنة، وحسب وإنما كمهنة إنسانية تتطلب منه كل محاولة جادة لتطوير العمل التعليمي

[1] حارث عبود، الاتصال التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2006، ص 219.

[2] زيدان محمد مصطفى، الكفاية افتتاجية للمدرس، دار الشروق، جدة، ط01، 1981، ص 46.

المرتبط به، فالرغبة الصادقة توفر الاستعداد العلمي والمعلم ما لم يكن مدفوعا بحب التعليم ولديه رغبه بأداء مهامه فلن يتحمس لمهنته وبالتالي لن ينجح فيها.

- **الإخلاص والحماس:** فإخلاص المعلم لمهنته وحبه لمتعلميه يدفعه إلى الحماس في تعليمهم، وتحمل كل الصعاب من أجلهم هذا الحماس يدفعه إلى التجديد في الأداء التعليمي، فكثير ما يكون الفرق بين أداء معلم وآخر أن أحدهما يكون أكثر إخلاصا وحماسا، ولو كانوا متساويين في الكفاءة والقدرة في الإعداد، والمعلم المخلص والمتحمس يبدو أكثر ودا لمتعلميه ومتواضع النفس يعترف بخطئه مرنا بعيدا عن الجمود والتعصب.

- **المظهر العام المناسب:** فالمعلم يقتضي الحرص والالتزام في مظهره العام والشخصي، فالمعلم نموذج لمتعلميه وقدوة لهم، وعليه فإن أهمية كبيرة تعقد على مظهر المعلم، بحيث يكون المعلم مقبولا في مظهره ولباسه ورائحته دون إسراف أو مغالاة، بحيث يكون محل انتقاد لمتعلميه أو ملفتا لاهتمامهم في غير موضعه التعليمي، أو مثيرا لتعليقاتهم على مظهره أو سلوكه.

فالمعلم هو العنصر المؤثر والفاعل في عملية التعليم وتحصيل المتعلم يتأثر حتى بشخصيته فبمقدار ما يحمله من صفات وخصائص إيجابية يكون نجاحه وقدرته على إدارة صفه كما يحب.[1]

## 3.1.أدوار المعلم التربوية:

ولم يعد يقتصر دور المعلّم على نقل المعرفة إلى المتعلّم وحشو ذهنه بالمادّة التعليمية، ولم يعد مقدار ما يستطيع تخزينه منها في أذهان المتعلمين وبل أصبح دوره تمكين المتعلم من التعلم ومعيار أدائه وقدرته على الإنجاز والتأخير في البنية المعرفية للتعليم وتعديل سلوكه وتنمية شخصية تنمية شاملة تتناول معارفه وقيمه ومهاراته.[2]

ونظرا لتقدم النظرية التربوية وأسسها وتجارب تطبيقاتها المستمرة في المواقف الصفية ظهر شعار «**إن دور المعلم متغير بتغير المواقف وتعددها**» وبقدر ما تضيفه الاستحداثات الجديدة، فإن ذلك يفرض على المعلم ممارسة أدواره ومسؤولياته.[3]

---

[1] السيد سلامة الخميسي، التربية والمدرسة والمعلم،دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط1، 2001، ص 267-285.

[2] محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العلمية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، دار المناهج، عمان،د.ط، 2000، ص 21.

[3] فتحي عبد الرحمن جروان، الموهبة والتفوق والإبداع، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2004، ص 280.

وتحدد هذه الأدوار بالشكل التالي:

- أن دور المعلم الأساسي هو نقل المعرفة التعليمية وهي أساس خبرته.
- على المعلم أن يكون على دراية تامة نحو العملية التعليمية فالتربية تتضمن مساعدة الفرد على تحقيق أقصى نمو فكري.
- المعلم قائدا اجتماعيا وذلك لقيامه بإشباع حاجات الجماعة.
- ينشط الدوافع لدى المتعلم ويحفزهم على المساهمة الإيجابية.
- كما أنّ المعلم الناجح قيادة ديمقراطية تدرك فردية الإنسان تعتبره غاية في حد ذاته وتعامل الجميع بالمساواة لتجنب الصراعات التي تؤثر في تحقيق الهدف.
- تطوير ثقافة مجتمعه والحفاظ عليها بل ومبتكرا لها.
- أن يكون ملما بأنماط مختلفة من طرق التعليم والتدريس.
- على المعلم أن يؤكد قدرته على حفظ السلام بين المتعلمين وهو مسؤول على غرس القيم الحميدة وأنماط السلوك الموجه.
- يعمل على تغيير شخصية المتعلمين ويرفع مستواهم الروحي والثقافي والاجتماعي والعاطفي وغرس الاتجاهات الملائمة وتنميتها لدى الصغار.[1]
- تنمية المتعلم في جوانبه المتنوعة العقلية والنفسية والاجتماعية إلى أقصى ما تسمح به قدراته واستعداداته.
- حفز الطلبة على تفهم طبيعة وخصائص المعلومات والتعامل معها والتدريب على تكنولوجياتها وتقبل التغيير في أنماط العلاقات.
- تحقيق مبدأ التعلم الذاتي وحثهم على اكتشاف المعلومات والحقائق بأنفسهم.
- ترسيخ الجوانب الأخلاقية لدى المتعلم ليتعامل مع فيض المعلومات بضوابط أخلاقية.
- أن يحبب المتعلمين في العلم ويرغبهم فيه والسعي إلى اكتسابه ليس العلم الذي يدرسه لهم، وإنما العلم بصفة عامة.

[1] محمد عبد الباقي أحمد، المعلم والوسائل التعليمية، المكتب الجامعي الحديث،الإسكندرية، مصر، ط1، 2011، ص 15-16.

- بناء شخصية طلبته أولئك الذين ينظرون إليه على أنّه مثلهم الأعلى.[1]

## 4.1.أهمية المعلم:

تعد أهمية المعلم في العملية التعليمية من أهمية التعليم في الحياة الإنسانية ودوره في تشكيل الحياة، وتكييف سلوك الأجيال القادمة لمواجهة تطوراتها وتعقيداتها، مستخدما الاستجابة لكل ما هو جديد فيها لأن التعليم أداة التربية ووسيلتها لتحقيق أهدافها وتلبية متطلبات التطور وإدامته لذلك عد رفع مستوى التعليم شرطا أساسيا لإحداث أي تطور، وتقدم في مجالات الحياة المختلفة.

يتضح لنا أنه لا يمكن بأي حال من الأحوال أن نغفل عن الدور الكبير الذي يلعبه المعلم في العملية التربوية لماله من أهمية تنبثق من أهمية التعلم في الحياة الإنسانية ودوره في تشكيل الحياة وتكييف سلوك الأجيال القادمة لمواجهة تطوراتها وتعقيداتها ومستحدثاتها والاستجابة لكل ما هو جديد فيها.

## 5.1.سلوكات المعلم التربوية:

وينقسم إلى سلوك مباشر وسلوك غير مباشر، فالسلوك غير المباشر للمعلم ويشمل:

✓ **تقبل المشاعر:** ويظهر المعلم في هذا الموقف تقبلا لمشاعر المتعلمين ويتضمن ذلك العبارات الصادرة عن المعلم والتي تشير إلى مساعدة المتعلمين على فهم مشاعرهم ومن العبارات:

- **يبدو أن هذه الملاحظات قد أغضبتكم...!**
- **يبدو أن كثرة الواجبات المنزلية قد أرهقتكم...!**
- **يبدو أنكم قلقون بسبب الامتحانات...!**
- **لا شك أنكم تشعرون بالتعب بعد حل هذه المسائل.**[2]

✓ **الثناء والتشجيع:** يتضمن ذاك عبارات التشجيع التي يستخدمها المعلم والتي تعمل على إزالة التوتر والقلق وتساعد المتعلمين في نفس الوقت على عرض تصوراتهم ومن هذه العبارات:

- **أحسنت يا فلان....!**

---

[1] محمد سلمان الخزاعلة، المعلم والمدرسة، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1،2013، ص 53-54.

[2] محمد عبد الرزاق شفشق وهدى محمود الناشف، إدارة الصف المدرسي، دار الفكر العربي، القاهرة، د. ط ، 1995، ص 71.

- **أنت متعلم ذكي...!**
- **أنت متعلم مجتهد ولكل متعلم مجتهد نصبب..**

✓ **تقبل الأفكار**:ويتضمن ذلك تقبل المعلم لأفكار متعلميه أو إعادة صياغة عبارة قالها متعلم أو تلخيص كلامه وهذا يحدث كثيرا خاصة عندما يقوم المعلم بتوضيح أو تطوير الآراء التي يطرحها المتعلم ويضيف إليها بحيث تأخذ طابعا علميا نتفق مع موضوع الدرس.

✓ **توجيه الأسئلة:** مما يساعد المتعلم على الاندماج في الدرس بنشاط قدره المعلم على توجيه الأسئلة مثير لعقول المتعلمين مناسبة يمكن الإجابة عليها.

السلوك المباشر للمعلم ويشمل ما يلي:

✓ **الشرح والتلقين**:ويكون من خلال تقديم المعلومات والحقائق والآراء والمفاهيم للمتعلمين.

✓ **إعطاء التوجيهات:** ويتلخص ذلك في توجيه التعليمات والأوامر التي يتوقع المعلم أن ينفذها المتعلمون، مثل إخراج الكتب من المحفظة، قراءة كتاب المطالعة، أو فتح الصفحة المطلوبة...

✓ **النقد واستخدام السلطة:** ويقصد بذلك ما يوجهه المعلم إلى المتعلم من عبارات النقد التي تستهدف تعديل سلوكهم مثل: **مازلت تتحدث إلى زميلك يا فلان...انتبه للدرس..**[1]**!**

[1] نفس المرجع، ص 71.

## 2.المتعلم:

### 1.2.تعريف المتعلم:

يعد المتعلم ركنا أساسا ثانيا في العملية التعليمية إلى جانب المعلم، إلا أنه في البيداغوجيا الجديدة هو المحور الرئيس لتأدية العملية التعليمية أي التعليم والتعلم معا...

فالمتعلم هو: "الشخص الذي يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، أما دور المعلم بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للمتعلم.[1]

ويعرف أيضا على أنه ذلك الشخص الذي يتابع دراسته في المرحلة الثانوية أو الإعدادية أو الابتدائية.[2]

كما يعرف أيضا على أنه العنصر الأساسي لإطار العلاقة البيداغوجية المكونة أساسا من المعلم والمتعلم لذلك يجب على المعلم أن يكون ملما بخصائص المتعلم حتى يضمن النجاح لعمله.[3]

انطلاقا من هذا التعريف تجدر بنا الإشارة إلى أنه لكل متعلم خصائص وأساليب التي تتوفر عند متعلم دون غيرها في شتى المراحل، فمتعلم المرحلة الابتدائية ليس هو متعلم مرحلة المتوسط والثانوي، وهكذا...

ومن الخصائص العمرية لمتعلم مرحلة المتوسط والثانوي ما يلي:

في هذه المرحلة يتغير المتعلم جذريا ذلك من خلال تغييرات: نفسية، وجسدية، وعقلية، واجتماعية ...، وغيرها من التغييرات الأخرى التي يطرأ على المتعلم في المرحلتين المتوسط والثانوي، حيث هذه التغييرات نلمسها بسرعة كبيرة في شخصية المتعلم، فلما تتحدث إلى المتعلم نجده قد كون كما كافيا من الرشد وأصبح يتعامل بشخصية تختلف تماما عن تلك الشخصية الذاتية التي كانت تتملكه في مرحلة الابتدائي.

---

[1] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ، جامعة الجزائر ، د.ط، 1996، ص 142.

[2] خيرات نعيمة، تطور المعجم اللغوي لدى التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماجستر في الأدب العربي، كلية الأدب، جامعة عبد الحميد بن باديس، 2015، ص 5.

[3] بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءة–دراسة ميدانية بولاية ميلة–، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008، ص 34.

"لذلك نجد المتعلم في هذه المرحلة أكثر رغبة في الحديث عن هذه التغييرات وآثارها عليه، فضلا عن اهتمامه بذاته وشكله، والصورة التي يتلقاها الآخرون عليه مهمة جدا.

ويوصف هؤلاء المتعلمون أحيانا بالمتعلم الرومانسي، الذي يتعلم لذات العلم كما أنهم يتنافسون في إظهار قدراتهم ومهاراتهم إضافة إلى أنهم ينتقلون من مرحلة حسية مباشرة، إلى مرحلة أكثر تجريدا، ويصبح اكتساب مهارات التفكير لديهم ومعالجة المعلومات بطيئا جدّا[1].

## 2.2.خصائص المتعلم:

- ✓ أن يكون له معرفة بقواعد النطق الجيد كالتعرف على جهاز النطق ومخارج الحروف ونطقها.
- ✓ أن تكون لديه معرفة لقواعد الكتابة الصحيحة من حيث كتابه الهمزة بأنواعها ال الشمسية وال القمرية.
- ✓ أن يكون المتعلم نشطا في ربط المعارف الجديدة بالمعارف التي بحوزته.
- ✓ أن يمتلك رصيدا لغويا[2]
- ✓ التحكم في عملية تعلمه وفي معدلها عند تفاوضه مع زملائه داخل الفصل.[3]
- ✓ خلق جو من الود والاحترام بما يقوي الدافع للتعلم والتجاوب مع المعلم برغبة تلقائية.
- ✓ إقبال المتعلمين على التعليم والتعلم بشوق ورغبة.
- ✓ حب الاستطلاع المناقشة التفوق فيما يستخدم من أساليب وطرائق التدريس ووسائل تعليمية التي تحفز مشاركة المعلمين وإقبالهم على التعلم.[4]

يدعم التعلم التعاوني لا التعلم التنافسي.

---

[1] صالح نصيرات، طرق التدريس العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، د.ط، 2006، ص 96-97.

[2] فخري محمد صالح، اللغة العربية أداء ونطقا وإملاء وكتابة، دار الوفاء، المنصورة، مصر، ط1، 1985، ص13-14.

[3] حسن حسين زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتاب، المملكة العربية السعودية، ط01، 2003م، ص 170.

[4] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التدريس ، دار الشروق،الأردن، ط2، 2010، ص 43.

## 3.2.أدوار المتعلم:

إن دور المتعلم قد امتاز بقيامه بأدوار ومهام تختلف كثيرا عن دوره السابق في العملية التعليمية، فالمتعلم كما ذكرنا هو محور العملية التعليمية التربوية، ولتحقيق ذلك الدول لابد أن يتعلم المتعلم بنفسه من خلال التعلم بالعمل والتعليم الذاتي، كما أن المتعلم الطالب يتعلم حسب سرعته وقدراته الخاصة، بالإضافة إلى دور المهارة والخبرة التي تمكن المتعلم من القيام بعملية التعليم، وأن يتقن كل خطوة من الخطوات التي يقوم بها قبل الانتقال إلى الخطوة الأخرى، وأن تعزز تلك الخطوات، بتغذية راجعة تساعد المتعلم على التعلم واكتشاف الخطأ وإثارة دافعيته للتعلم، وبذلك أصبح دور المتعلم دورا متفاعلا مع المجتمع الذي يعيش فيه في ظل التقنيات الحديثة في التعليم والتعلم، ولتحقيق ذلك فإن هناك بعض المبادئ الأساسية التي يمكن تحقيقها عن طريق التطبيقات التربوية لتقنيات التعليم وهي:[1]

- ✓ أن يتعلم المعلم بنفسه من خلال التعلم بالعمل والتعلم الذاتي.
- ✓ أن يتعلم كلّ متعلم بحسب سرعته وقدراته الخاصة.
- ✓ يتعلم متعلم قدرا أكبر من الخبرات والمهارات حيث يقوم بتنظيم عملية التعلم.
- ✓ أن تعزز كلّ خطوة من خطواته بشكل فوري من خلال التغذية الراجعة.
- ✓ أن يتقن المتعلم كلّ خطوة من خطواته إتقانا تاما قبل الانتقال إلى الخطوة التي تليها.
- ✓ تزداد دافعية المتعلم إلى التعلم عندما تتاح له الفرصة، بأن يكون مسؤولا عن تعلمه ويعطي الثقة بنفسه.

وعليه، فإن المتعلم يؤدي دورا فاعلا في موقف التعلم إذ يتوقع منه أن يؤدي دورا نشطا في ممارسة العمليات الذهنية المختلفة والمتعددة، ويمكن تحديد أدواره كالآتي:

- ✓ ينتبه لما يجري أمامه من نشاطات تعليمية.
- ✓ ينظم الخبرات التي تعرض أمامه.
- ✓ يصنف المواد والخبرات التي يواجه فيها الموقف الصفي.
- ✓ يتفاعل بحيوية مع المواقف الصفية.

---

[1] محمد حسن محمد حمادات، منظومة التعليم وأساليب التدريس، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 20.

- ✓ يتواصل ذهنيا مع زملائه.
- ✓ يعمل بفاعلية كفرد مستقل وفرد في مجموعة.
- ✓ يعزز نفسه كلما أمكن ذلك.
- ✓ يعلم نفسه ويناقشها ويتحدث معها.
- ✓ يتلفظ بما يليق[1].

## 4.2.أهمية الدافعية للمتعلم :

يعد الإنسان أكثر الكائنات الحية حاجة للتعلم، له رغباته ومواهبه من حيث الشعور فالحيوانات تولد مزودة بالفطرة بأنماط لا سلوكية تعرف بالغرائز، كغريزة بناء العش عند الطيور أو الإدخال العام والتعاون عند النمل وهذه الغرائز تكفي لإشباع حاجاتها وتجعلها تتكيف مع بيئتها المحدودة نسبيا.

أما الإنسان فلا يوجد لديه عند ولادته إلاّ القليل من الأنماط السلوكية الفطرية كعمليات الرضاعة، الزحف، والحبو والمشي والقبض على الأشياء وإصدار الأصوات الكلامية البسيطة، لذلك كان عجزه من مواجهة مطالب الحياة المادية والاجتماعية عند الميلاد أكبر من عجز أي كائن آخر، ومن ثم يستلزم أن تطور مدة حضانته ورعايته، حتى يتعلم ويكتسب ألوانا من السلوك التي تمكنه من إشباع حاجاته التي لا حصر لها، وإرضاء دوافعه.[2]

وعليه فإن سلوك الفرد يتأثر منذ ولادته بعدد من الرغبات تعمل كقوى حافزة لأنشطته الحيوية ويعود دور الدوافع النفسية في عملية التحصيل هو تحفيز الفرد بصفة عامة على الإقبال على المعرفة والرغبة في العمل كما تعتبر الدوافع عوامل فعالة للتعليم.

## 5.2. طبيعة المتعلم وسلوكياته:

لقد اختلف المربّون عبر الأجيال في طبيعة النزاعات الفطرية من الناحية الخلقية سواء خيرة أو شريرة، وقد ذهبوا في تفسيرهم لطبيعة المتعلم في المذاهب الثلاثة.

---

[1] نايفة قطامي، مهارات التدريس الفعال علم النفس التربوي لتعلم وتعليم معرفي وطفولة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن، ط01، 2004، ص 198.

[2] تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 97.

فقال بعضهم: وهو أقدام المربين عهدا، أن الولد ميال بطبيعته إلى الشر، مطبوع إلى الرذيلة، وإن جميع ميوله الفطرية أثيمة خبيثة، فمن واجب المربي إذن أن يقمع فيه هذه الميول بأقصى الوسائل وأعنفها، ومعلوم أن الكثيرين ما يزاولون إلى اليوم يعتقدون هذا الاعتقاد فيصفون أولادهم بأنهم عفاريت الشياطين، ويستعملون في معاملتهم أقصى الشدة والقسوة، ظنا منهم أن تلك هي الطريقة المثلى لتأديبهم.

كما قال آخرون: بأن الولد ميّال بطبيعته إلى الخير، مطبوع على الفضيلة وإن نزعاته فطرية صالحة لا تشوهها شائبة، فما على المربي إلا أن يطلق لها الحنان، ويمنح الطفل الحرية ما شاء وشاءت أهواؤه ورغباته.[1]

أما النظرية الثالثة: التي يقوم بها أكثر المربين اليوم وهي: أن الولد لا يميل بطبيعته إلى الشر ولا إلى الخير بل إلى الجهة التي توجهه إليها التربية وإن غرائزه أو حاجته النفسية ليست بحد ذاتها خيرة أو شريرة، وإنما يسيروا في سبيل الخير أو الشر بالنسبة إلى الجهة التي توجهه إليها، والهدف التي ترمي إليه فإن أحسن المربون معالجتها ووجهوها توجيها صائبا، وجعلوا لها أغراض سامية كانت صالحة، أما إذا ساعدوا معالجتها ووجهوها توجيها خاطئا وجعلوا لها أغراض دنيئة فإنها تكون غير صالحة وتعود على صاحبها وعلى مجتمعه بالويل والوباء.[2]

فالمربي الحكيم إذن يعالج الحاجات النفسية على أساس هذه النظرية دون غيرها. فهو لا يحال قمعها كما يفعل إتباع النظرية الأولى، ولا يطلق لها الفنان كما يفعل أتباع النظرية الثانية، وإنما يوجهها توجيها قويا صالحا يؤدي بها إلى أغراض سامية، وغايات نبيلة. وما يمكننا القول أن المتعلم يعد أحد عناصر الفعال للعملية التعلمية وأطرافها، فلا بد من توفر الاستعداد التام من قبله للتعلم، لتلقي المعرفة والتفاعل الإيجابي معها، وبدون ذلك تفقد العملية التعلمية قيمتها وجدواها.

وينقسم سلوك المتعلم إلى ما يلي:[3]

✓ **الاستجابة للمعلم:** ويتم ذلك عندما يجيب المتعلم عن أسئلة المعلم أو توجيهاته ويقوم الملاحظة نتيجة لتوجيه سؤال أو استفسار.

✓ **المبادرة:** حيث يبدأ المتعلم بتوجيه سؤال أو يقول عبارة أو تعليقا أو عرض وجهة نظر دون أن يطلب منه.

---

[1] إبراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر طريف، مدخل إلى التربية، دار الفكر، الأردن، ط1، 2009، ص 326.

[2] نفس المرجع، ص 326.

[3] محمد عبد الرزاق شفشق، هدى محمود الناشف، مرجع سبق ذكره، ص 71.

## 3.العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم:

### 1.3.مفهوم العلاقة بين المعلم والمتعلم:

العلاقة بين المعلم المتعلم صورة من علاقة الأب بأبنائه لحمتها الرغبة في تفاعلهم، وسدالها الشفقة عليهم والبر بهم أساسها المودة القوية، وحارسها الحزم الضروري، وهدفها تحقيق خير الدنيا والآخرة للجيل المأمول للنهضة والتقدم.

فالمعلم ينوب عن الآباء والأمهات في تربية الأبناء، فهو يمنح المتعلمين المحبة والعطف والتوجيه ما يجعلهم يأنسون إليه، ويبوحون له بكلّ أسرارهم ومشاكلهم، وخير المعلمين من يستطيع كسب صداقة الأطفال ومن يجد سعادة في الاهتمام بهم والجلوس إليهم، ومراقبة سلوكهم، والمعلم يعالج ما يظهر على المتعلمين من تخلف دراسي أو ضعف في التحصيل أو غيرها من المشكلات التي تصادف المتعلمين في ظل ظروفهم المنزلية ومعاملة المحيط الذي يعيشون فيه.

- المعلم قدوة لمتعلميه خاصة للمجتمع عامه على أن يكون أثره في الناس حميدا باقيا لذلك فهو مستمسك بالقيم الأخلاقية والمثل العليا يدعو إليها ويثبتها بين المتعلمين والناس كافة ويعمل على شيوعها واحترامها ما استطاع.

- المعلم أحرص الناس على نفع متعلميه، يبذل جهده كله في تعليمهم وتربيتهم وتوجيههم، يدلهم بكل طريق على الخير ويرغبهم فيه، ويبين لهم الشر ويذودهم عنه في إدراك كامل ومتجدد أن أعظم الخير ما أمر الله ورسوله وأن أسوء شر هو ما نهى الله عنه ورسوله.

- المعلم يعدل بين متعلميه في عطائه ورقابته وتقويمه لأدائهم، ويحول بينهم وبين الوقوع في براثن الرغبات الطائشة ويشعر لهم دائما أن أسهل الطرق وان بدا صعبا هو أصحها وأقومها، وأن الغش خيانة وجريمة لا يليقان بطالب علم ولا بالمواطن الصالح.

- المعلم ساع دائما إلى ترسيخ مواطن الاتفاق والتعاون والتكامل بين متعلميه تعليما لهم وتعويدا على العمل الجماعي والجهد المتناسق، وهو ساع دائما إلى إضعاف نقاط الخلاف وتجنب الخوض فيها ومحاولة القضاء على أسبابها دون إثارة نتائجها.[1]

تتشكل العلاقة بين المعلمين والمتعلمين على أساس العوامل التالية:

---

[1] فاطمة عبد الرحيم النويسة، الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص 316-317.

✓ دور المربين القيادي في العملية التربوية.فهم اللذين يعطون العلم والمعرفة والمهارة للمتعلمين ويزودونهم بالخبرة المعرفية داخل الفصول كما أنهم القادرون على تكييف خطة الدراسة ومناهجها ومحتوياتها وفقا للأحداث الجارية في التعليم وتبعا لأحدث الأساليب التربوية ولظروف المتعلمين وحاجاتهم لذلك يجب أن تكون العلاقة فيما بينهم قائمة على أساس الرغبة في العمل المثمر المتمثل في التخطيط المشترك والتنفيذ السليم.

✓ إن المربين هم القدوة أمام المتعلمين لهذا عليهم أن يتحلوا بالأخلاق الطيبة والسمات الحسنة كي تنعكس في علاقاتهم ببعضهم البعض وعلاقاتهم بالمتعلمين، ولابد على المعلمين أن يقيموا فيما بينهم علاقات أساسها الود والتعاون في تحمل المسؤولية العمل بدلا من العلاقات التي أساسها التنافر والتباهي أمام المتعلمين[1].

والأساس في العلاقة بين المتعلمين والمعلمين يكمن في عملية الأخذ والعطاء التعليمي والتربوي الذي ذكرناه فلابد أن يكون في إطار الاحترام والتقدير وتتحدد فيه العلاقة على أساس تحمل المسؤولية وأداء الحقوق وإذا كان دور المعلم هو العطاء التربوي فان ذلك يضعه في موضعه الخاص .أي موضع السلطة والقيادة التربوية وبالتالي فهو بمثابة القائد الرشيد يتفاعل مع متعلميه تفاعلا ايجابيا متمثلا في الأخذ والعطاء مما يعين المعلم على معرفة مسيرته التربوية التعليمية فيشترك المتعلمون في تخطيط مراحل العمل وتنفيذ القرارات.

## 2.3.أهداف العلاقة البيداغوجية :

- تعمل على تحقيق أهداف متنوعة منها ما تتصل بالمناهج المدرسية من حيث سعيها لتطوير المحتويات المعرفية والمناهج المدرسية بما يتلاءم مع الأهداف والغايات وتنويع طرق وأساليب التدريس واختيار أنجعها بحسب الأهداف المدروسة، ومنها أهداف تتعلق بطبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم، حيث تنسق العلاقة بين مختلف أقطاب العملية التربوية وتحديد المهام المتصلة بالأطراف في العمل التربوي، وتنسق الصلة بين جميع الأطراف (المعلم/ المتعلم/ المؤسسة /الولي/ المحيط)، وأهداف تتصل بالتنظيم المدرسي من حيث العمل الجماعي والعمل الفردي، ومن حيث إيجاد الطرق الأكثر مرونة للتقييم.

[1] محمد السرغيني والمهشري محمد، علم النفس وأدائه للمهنة،لعلم النفس وأدائه للمهنة، مكتبة الرساء، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، 1963، ص 225.

- وهناك أهداف أيضا تتصل بالإنتاجية كالسعي إلى الحد من ظاهرة الفشل المدرسي وتطوير نوعية التدريس، وأيضا يسعى البيداغوجي إلى تحقيق الأهداف ذات الطابع التربوي يعني دراسة شخصية المتعلم في جميع أبعادها المعرفية الوجدانية والاجتماعية وإكسابه القدرة على التكيف الاجتماعي والتفاعل الايجابي مع المتغيرات وتطوير قدرته على تحمل المسؤولية، والاستقلالية والترشيد الذاتي وخلق القدرة على العمل الجماعي وعلى توظيف ما يكتسبونه من معارف في حياتهم اليومية، هكذا يمكن العمل البيداغوجي المعلم من وضع كل متعلم بمختلف مستوياته سواء كانت متعلما في إطاره المناسب، مع ضمان توحيد درجات الاستعداد لديهم وجعل المتعلم شريكا فعليا في الفعل التعليمي ويجعله مسؤولا على اختياراته بمعنى أن البيداغوجية تسعى إلى بناء علاقة التواصل بين المعلم والمتعلم.[1]

## 3.3.تصنيفات العلاقة البيداغوجية :

إذا كانت التفاعلات بين المعلم والمتعلمين ومحتوى التعلم تتم داخل وضعيات تعليمية، وإذا كان لكل وضعية خصائص تميزها عن باقي الوضعيات الأخرى، فإن العلاقة البيداغوجية لابد أن تتخذ بدورها أشكالا متعددة ومتنوعة، ولقد اهتم عدد من المعلمين بتحديد أنماط العلاقة البيداغوجية منطلقين في ذلك من طبيعة التفاعل الذي يقوم بين المعلم والمتعلمين من جهة محتويات التعلم من جهة أخرى وهكذا وضع التصنيفات متعددة ومتميزة تقدم في ثلاثة أهمها:

صنف **لويس دينو** العلاقة البيداغوجية إلى أربعة أصناف هي:

**أ.** علاقة يهيمن فيها المعلم فيكون الفعل التربوي البيداغوجي فيها متمركزا نحو ذاته، كما ينحصر في تقديم المعرفة.

**ب.**علاقة يتمركز فيها الفعل التربوي على المتعلم بحيث يكون مدعوا إلى إعادة بناء المعرفة واكتشافها، أما المعلم فيعمل في هذا النمط من العلاقة على توفير وتنظيم الشروط الضرورية للمتعلم بحيث تتحد أدواره الأساسية في التوجيه والإرشاد.

**ج.**علاقة يكون فيها المعلم محفزا ومسهلا لعملية التعلم دون أن يتدخل في توجيهها أو المشاركة فيها فهو يكتفي فقط بتلبية حاجيات المتعلمين.

---

[1] سناء ساسي، التعليمية والبيداغوجية أي علاقة بينهما؟، رسالة دكتوراه، المعهد العالي للفنون الجميلة، نابل، 2010، ص 02.

**د.** علاقة يصبح فيها المعلم متعلما بدوره.[1]

صنف **جورج دوكلو (G.Douclou)**أنماط العلاقة البيداغوجية في ثلاثة أنواع وهي:

علاقة يمثل فيها المدارس التفاعل الأساسي وقوامها اكتساب المتعلم قيم احترام النظام والامتثال قواعده **(علاقة أوتقراطية).**

علاقة محورها محتويات التعلم وقيمها الأساسية العقلانية والفاعلية **(علاقة تقنوقراطية).**

علاقة يشكل فيها المتعلم محور العملية التعليمية وتقوم على أساس احترام شخصيته واكتسابه قيم الحرية والاستقلالية والإبداعية **(علاقة ديمقراطية).**

تصنيف ثنائي للعلاقة البيداغوجية كما يلي:

**أ. علاقة بيداغوجية (تربوية) تقليدية:** تتميز بمركزية المعلم فهو الذي يمتلك المعرفة ويتحكم في طرق وتقنيات تبليغها وتمريرها إلى المتعلم، وتتم هذه التفاعلات في هذه العلاقة في اتجاه واحد أي المعلم نحو المتعلمين.

**ب.علاقة بيداغوجية (تربوية) حديثة:** تتميز بمركزية المتعلم يكون المعلم فيها مجرد موجه ومرشد ومسهل للعمل ويمارس فيها المتعلم أنشطة إعادة اكتشاف المعرفة وبنائها وتتميز التفاعلات في هذه العلاقة بالشمولية.[2]

## 4.3.أنواع العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم:

بما أن المعلم يمارس دور القائد والمتعلم في موقف التابع خلال العملية التربوية داخل القسم، نلاحظ أن هناك تدرجا من حيث النوع في الشدة واللين، وعلى أساس كل هذا فالعلاقة التربوية داخل القسم تتدرج على النحو التالي:

**أ. العلاقة الديمقراطية:**العلاقة الديمقراطية هي العلاقة التي تقوم على أسس ديمقراطية، وتهدف إلى تحقيق التوازن والتكامل في شخص المتعلم بناء على معطيات العلوم الإنسانية كعلم النفس والتربية، وتجسد هذه العلاقة المبادئ التربوية والنفسية الحديثة التي تكرس قيم التربية الحرة والتغذية الرجعية والعلاقات الأفقية القائمة بين المعلمين والمتعلمين، وتشكل الأجواء الديمقراطية المناخ

[1] بيتر فرنستناو، مساهمة في التحليل النفسي للمدرسة كمؤسسة، مجلة الفكر الغربي، 1976، ص 406.

[2] نفس المرجع، ص 407.

المناسب لبناء علاقات تربوية تفاعلية ذات اتجاه ايجابي، مما يسمح بتحقيق التواصل الايجابي وهذا من خلال فعالية الحوار والمناقشة وإبداء الرأي المخالف والنقد الايجابي.

ولا بد في هذا السياق من تحديد معنى ودلالة السلوك الديمقراطي في العمل التربوي، فالسلوك الديمقراطي هو السلوك الذي ينطلق من الأسس التالية:

- ✓ المشاركة الاجتماعية والمساواة في هذه المشاركة.
- ✓ فهم مشاعر الآخرين واهتماماتهم.
- ✓ عدم اللجوء إلى العنف أو الصراع والاعتماد على لغة الحوار والإقناع.

فالعلاقة الديمقراطية تنمي مشاعر الحب والتقدير بين أطراف العملية التربوية ويؤدي السلوك الديمقراطي إلى جملة من النتائج التربوية الهامة، فالسلوك الديمقراطي في مجال التربية يؤدي إلى النتائج التالية:

- ✓ نمو القدرات الإبداعية عند المتعلمين والمتعلمين عامة.
- ✓ نمو الجوانب الانفعالية وتكامل الاتزان العاطفي
- ✓ نمو الجوانب الاجتماعية وتكاملها في شخص المتعلمين، نمو الثقة بالنفس والإحساس بالاستقلالية والاتزان.
- ✓ نمو الجوانب المعرفية بصورة متسارعة ومتكاملة[1].

**ب.العلاقة التسلطية:** تظهر هذه العلاقة عندما يفرض المعلم على المتعلمين نظاما جامدا دون سبب معقول، وهنا لا يعبر المتعلم عن رأيه ولا يكون هناك مجال للمناقشة والاعتراض، ويصبح المتعلم أشبه بقطع الشطرنج يتحكم فيهم المعلم ويركبهم كيفما شاء، [2]وفي هذا المجال يقول **دوركايم(Durkheim)** بأن:"الصلات بين المعلم والمتعلمين شبيهة بتلك التي يقدمها المستعمرين للمستعمَرين، وتتوطد بعنف سلطوي أحيانا بدون هدف."[3]

ومن مميزات العلاقة السلطوية هو تركز السلطة بالمعلم وحده، إذ يعتبر نفسه صاحب الحق المطلق في حكم الفصل وتسيير أموره التربوية والتعليمية وضبط العلاقات التي تتم داخله.

---

[1] علي أسعد وطفة، مرجع سبق ذكره، ص 100.

[2] محمد السرغيني وآخرون، علم النفس وآداب المهنة لطلبة المعلمين والمعلمات وطلاب الكفاءة، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب،د.ط، 1963، ص 185.

[3] نجيب يوسف بدوي، منهج المدرسة الابتدائية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1965، ص 243.

ويمكن أن يطلق على العلاقة السلطوية بالتسلط المعرفي الذي يمكن تعريفه بأنه فرض الآراء والأفكار على الآخرين، ويمكن تحديد العلاقة التسلطية في المحاور التالية:[1]

✓ يقوم السلوك التسلطي على أساس التباين واللامساواة، يتم اللجوء إلى العنف بأشكاله المادية والرمزية المختلفة، ويتجلى ذلك في شكل عقوبات مثل التهديد والتوبيخ يقوم على المجافاة الانفعالية والعاطفية بين المعلمين والمتعلمين وهذا يعني غياب العلاقات الودية التي تجمع بين الطرفين أو بين أطراف العملية التربوية عامة.

✓ وجود أجواء الخوف وانعدام الثقة بين المعلمين والمتعلمين واللامبالاة التي تتجسد في الهوة التي تفصل بين الطرفين.

✓ ومن أشكال السلوك التسلطي يمكن الإشارة إلى السخرية والتهكم والتخجيل والإهمال وعدم الاحترام وعدم التقدير للطلاب.

## 5.3.معوقات العلاقة بين المعلم والمتعلم:

هناك فواصل عميقة بين المعلم والمتعلم بوسائل قائمه على السلطة المباشرة والقسوة من قبل المعلم وتكاد تنعدم العلاقة المطلوب إيجادها وهنالك معوقات تقف أمام هذه العلاقة منها:

✓ اقتصار المعلم على تقديم المعلومات.

✓ العلاقة الفوقية من قبل المعلم.

✓ صرامة المعلم وقسوته على المتعلم.

✓ عدم العدل بين المتعلمين.

✓ سخرية المعلم من المتعلم.

✓ جمود العلاقة بين المعلم والمتعلم وعدم تواضعه له.

هذا وقد قام أحد تربويين بعمل استبيان يكشف فيها عن اتجاهات المتعلمين نحو المعلمين وأظهرت النتائج ما يلي:

✓ كثير من المعلمين غير قادرين على إفهام الدرس.

✓ لا يهتم بعض المعلمين بالمتعلمين.

✓ الملل والسأم داخل الصف.

[1] علي أسعد وطفة، مرجع سبق ذكره، ص 103.

- ✓ بعض المعلمين لا يشجعونهم.
- ✓ لا يهتم بعض المعلمين بآراء المتعلمين.
- ✓ علاقة صداقة بين المعلم والمتعلم.
- ✓ أن المعلمين يسخرون منهم.
- ✓ أن المعلمين لا يعطونهم الثقة.
- ✓ بعض المعلمين لا يهتمون بمشكلات المتعلم.[1]
- ✓ الاستهزاء وقلة الاحترام والضرب والتفريق بين المتعلمين والسخرية والعقاب القاسي وخاصة النفس أمور بالغة التأثير في العلاقة بين المتعلم والمعلم وان اتصف المعلم بهذه الصفات أو بعضها كانت علاقته متردية جدا مع متعلميه.
- ✓ عدم اهتمام المعلم بالتطوير ذاتي وتطوير أساليبه وجمعها بين النظرية والدروس العملية فغالبا ما تلقى الدروس العملية ترحيبا من قبل المتعلمين وجمود مستوى وأساليب المعلم عن درجة معينة يسببه هبوطا حادا.
- ✓ عدم اهتمام المعلم بالعمل على الجانب النفسي للمتعلم فغالبا ما تتحكم الحالة النفسية بكافه وظائف الجسد عندما تكون الحالة النفسية نشطة يمكن المتعلم أكثر تقبلا للتعليم وأفضل حال مع المعلم والعكس صحيح.
- ✓ عدم منح المتعلم الفرصة لتعبير عن نفسه أو عدم منحي فرصه ثانيه لتصحيح الأخطاء يؤثر علاقته كثيرا بالمعلم يحتاج المتعلم دوما إلى إتاحة الفرصة لأي شيء وخاصة فرصة التعبير عن الذات وتصحيح الأخطاء لأن المتعلم لها يكتمل بناء شخصيته وهو مازال في طور التعلم وسيخطئ كثيرا.
- ✓ عدم استجابة المعلم بطلبات المتعلمين وصدهم بشكل مستمر أمر سيء جدا ويؤثر سلبا في نفس المتعلم وفي علاقته مع معلمه.[2]

---

[1] عبد الله العامري، مرجع سبق ذكره، ص 61-62.

[2] موسوعة التعليم والتدريب مقالات واستشارات وأخبار ودليل مربين، عيسى رشوان، معوقات العلاقة بين المعلم والمتعلم، مستخرج من الموقع الإلكتروني: http://www.edutrapedia.com ، منشور يوم: 2018/05/13.

ومنه نلاحظ أن جميع هذه المعوقات تؤدي إلى تدني مستوى العلاقة بين المعلم والمتعلم مما يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي لدى المتعلم.

## خلاصة الفصل:

إن المعلم يحتل مكانة هامة في المؤسسات التربوية، وهذا بفضل الدور الذي يلعبه في حياة المتعلم فهو الأب يرعب وصديق ينصح لذا وجب عليه أن يكون ملما بكل الصفات والمعارف التي تتطلبها المهنة، فهو قدوة المتعلم باعتباره الأقرب، وبهذا نقول في الأخير أن العلاقة البيداغوجية بين هذا الأخير والمعلم جد مهمة ومتميزة، تربطهما وتهدف في مجملها لبناء شخصية سوية ومتزنة.

# الفصل الثالث:

# العنف المدرسي

## الفصل الثالث: العنف المدرسي

**تمهيد**

**1.ماهية العنف**

**1.1.تعريف العنف**

**2.1.النظريات المفسرة للعنف**

**3.1.قوانين العنف**

**4.1.أنماط العنف سوسيولوجيا**

**5.1.تفسير ظاهرة العنف**

**2.العنف المدرسي**

**1.2.مفهوم العنف المدرسي**

**2.2.مظاهر العنف المدرسي**

**3.2.أسباب العنف المدرسي**

**4.2.انعكاسات العنف المدرسي**

**5.2.آثار العنف المدرسي**

**خلاصة الفصل**

**تمهيد:**

تعتبر المؤسسة التربوية إحدى المؤسسات التي تساعد في عملية التنشئة الاجتماعية للأفراد عن طريق عملية التربية والتعليم، وغير أنّ هناك بعض البوادر التي أصبحت تسيء لمهمة المؤسسة التربوية وتشوه سمعتها في المجتمع كمؤسسة اجتماعية هامة، وتتمثل هذه الظاهرة في العنف داخل المدرسة الذي أخذ أشكالا مختلفة وممارسات متنوعة لذلك سنقوم في هذا الفصل بالاهتمام بهذا الموضوع حيث تناولنا العنف بصفة عامة والعنف المدرسي بصفة خاصة.

## 1.ماهية العنف:

### 1.1.تعريف العنف:

تجمع أغلب الدراسات والبحوث على أنه لا يوجد من الناحية المفاهمية قاعدة تعريفية واحدة ومحددة لمفهوم العنف، بل تختلف التعاريف حسب اختلاف وتشعب الميادين التي يحتويها، واختلاف وتنوع مقاربات الباحثين باختلاف وتنوع تخصصاتهم وخلفياتهم الفكرية والمنهجية، ولكل طريقته الخاصة في وضع التعريف الخاص بالعنف حسب أهداف دراسته، وعليه لا يوجد تعريف واحد لمفهوم العنف.

كما أن العنف لفظة ملتبسة بعض الشيء وغامضة أحيانا، وقد تحيل إلى معان أخرى قريبة منها كالقوة والسلطة والعدوان والإرهاب مثلا، ونظرا لأهمية استنطاق المفهوم وتحديد ماهيته فإن الباحث سيبدأ بعرض المعنى اللغوي حتى ترد اللفظة إلى معناها اللغوي، بعيدا عن بعض استخدامات الخطاب السياسي والأيديولوجي.

**السياق اللغوي:**

جاء معجم لسان العرب كلمة العنف في اللغة من الجذر

أما في اللغة الفرنسية: فإن كلمة عنف **(Violence)** تعود إتيمولوجيا إلى الكلمة اللاتينية **(Violentia)**والتي تشير إلى طابع غضوب، شرس، جموح، وصعب الترويض.[1]

وكلمة **(Violentia)** ترتبط بكلمة **(Vis)** ومن معانيها القوة، وفي معناها العميق فهي طاقات الجسم وكذلك قدرته الحيوية الأساسية، والعنف **(Violence)** هو من **(Vis)** وتعني القوة، و **(latus)**هو اسم المفعول لكلمة **Ferro** ويعني يحمل، فكلمة عنف**Violence**" تعني إذن يحمل القوة وتعني في أول معانيها استعمال القوة ضد الآخرين.[2]

أما في اللغة الإنجليزية فتشتق كلمة عنف من المصدر **(To violat)** بمعنى ينتهك أو يتعدى، ويعرف قاموس **(Oxford)** العنف على أنه: "ممارسة القوة لإنزال الضرر بالأشخاص أو

[1] Grand dictionnaire de la langue française, la rousse, vol 7, 1989, pp6489-6490.

[2] L.Gillioz: Définition de la violencesit web: www.Eurowre.org/06.contributions/2. visité le15/06/2015, à21:30

بالممتلكات، وكل فعل أو معاملة تتصف بها تعتبر عنفا، وكذلك المعاملة التي تميل إلى إحداث ضرر جسماني أو تدخل في الحرية الشخصية.[1]

من الواضح أن الاشتقاق اللغوي للمفهوم في اللغة العربية والفرنسية والإنجليزية على حد

**السياق الاصطلاحي للمفهوم:**

لقد اجتهد بعض ذوي الاختصاص في تقديم بعض التعريفات، نرى أنه من المهم جدا استعراض أهمها لارتباط ذلك بصلب الموضوع.

يعرف ساندرا بول روكيرج(**P.R Sandra**) العنف بأنه: "الاستخدام غير الشرعي للقوة أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين."[2]

ويعرفه دين ستين(**D.stien**) بأنه "استخدام وسائل القهر والقوة، أو التهديد باستخدامها لإلحاق الأذى والضرر بالأشخاص والممتلكات؛ وذلك لأجل تحقيق أهداف غير قانونية، أو مرفوضة اجتماعيا."[3]

أما فرونيد (**J.Freund**) يعرف العنف على أساس أنه "القوة التي تهاجم مباشرة شخص الآخرين وخيراتهم (أفراد وجماعات) بقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت والتدمير والإخضاع والهزيمة.[4]

أما عالم الاجتماع نيبرغ (**H.L.Nieberg**) فيقدم العنف على أساس أنه" فعل مباشر يهدف عن قصد إلى جرح أو تدمير الأشخاص أو الممتلكات."[5]

مستقلة، ويمكن أن يمارس عبر أشكال الإكراه الفردية، أو المؤسسية.[6]

---

[1] Wilson: The oxford dictionary of English, Third edition oxford University, 1970, P 2210.

[2] خليل وديع شكور، العنف والجريمة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 1997، ص31.

[3] Y Michaud: violence et politique, Gallimard, paris, 1987, P20.

[4] L. Gilloiz: définitions de la violence site web: www.Eurowrc.org 06.contributions /2.le 15.6.2015 à 21:30

[5] فيليب برنوه وآخرون: المجتمع والعنف، ترجمة إلياس زحلاوي، طر، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1993، ص 152.

[6] الخولي محمد سعيد، العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، المكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، ط01، 2008، ص 96.

أما ر.أرون (R.Aron)يعرف العنف "بأنه كل فعل يمثل تدخلا خطيرا في حرية الآخر وحرمانه من التفكير والرأي والتقرير وتحويله إلى وسيلة أو أداة لتحقيق أهدافه دون أن يعامله كعضو أو كفرد. [1]

ومن خلال سرد التعريفات السابقة يتبين أن: "حدود العنف قد أخذت تتوسع تدريجيا، فبعد أن كان محصورا في الجوانب المادية عبر استعمال القوة لإلحاق الأضرار الجسمية، أصبحت لها مفاهيم عديدة."

## 2.1.النظريات المفسرة للعنف:

تعد دراسات العنف من الدراسات الحديثة نسبيا إلى توجد نظريات خاصة تفسر العنف بمظاهره ومجالاته واتجاهاته الحديثة فلم تستطيع أن تطور حتى الآن ميدان مستقلا له نظريات خاصة به الأمر الذي دفع الباحثين إلى اشتقاق النظريات المفسرة للعنف من التصورات النظرية في علم الاجتماع علم النفس لذا فسوف نعرض موجزه لبعض المراحل النظرية المختلفة في دراسة العنف

-**نظرية التحليل النفسي:** ينظر أصحاب هذه النظرية وعلى رأسها صاحب النظرية فرويد إلى أن العنف على انه مشكله نفسيه ترتبط بالتأثيرات الإنسانية التي تؤثر على الإنسان إلى العنف كما أن الحرمان والإحباط يدفعان بالفرد إلى ممارسة العنف كاستجابة تعويضية للتغلب على مشاعر النقص والخوف من الفشل.

- **الاتجاه البيولوجي:** يرى أصحاب هذا الاتجاه بوجود علاقة بين العنف والجهاز العصبي المركزي لدى الكائن وان هذه الظاهرة موجودة لدى كل الناس ولكنها تختلف شكلها من شخص إلى آخر وتتغير حسب التأثيرات النفسية والبيئية التي يتفاعل معها الجانب البيولوجي مما يؤدي إلى

[1] الداهري صالح حسن، سيكولوجية التوجيه ونظرياته، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2005، ص 24.

حدوث التوتر والغضب مما يدفع بالكائن إلى تفريغ هذه الطاقة خارج الجسم على شكل لفظ أو حركي.[1]

- **الاتجاه السلوكي:** ينظر أصحاب هذا الاتجاه إلى أن سلوك المتعلم نتيجة لتفاعله مع البيئة المحيطة ويرون أن سلوك العنف كغيره من السلوكيات تزداد احتمالات حدوثه عندما تكون نتائجها ايجابيه وتقل عندما تكون نتائجها سلبية.

- **نظرية التعلم الاجتماعي:** تشير هذه النظرية إلى أن العوامل الاجتماعية تلعب دور مهما في تكوين الشخصية وما يبرز عنها من سلوك اجتماعي متأثرا بالجوانب العاطفية أو المادية أو الاقتصادية أو الحرمان وكلها مؤثرات تنزع به نحو العنف لأن الأفراد يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها سلوكيات أخرى ولا سيما إذا كانت تصدر من نموذج يحتذى به كالأسرة ممثله بالأب والأم.

- **النظرية البنائية:** ترى هذه النظرية أن سلوك العنف يبرز أهمية الأفراد الذين يعانون من الإحباطات كنتيجة لظروف مادية واقتصادية واجتماعية متدنية وعلاقات عاطفية ضعيفة، مما يدفع بهم إلى الإيذاء الجسدي والنفسي للآخرين في محيطهم الذي يتواجدون فيه ويتضح من ذلك أن للعمليات المعرفية لدى الفرد دور مهما في اتخاذ القرار المناسب حول الأسلوب المناسب الذي يجب أن تعامل به مع المواقف الحياتية المختلفة، بمعنى أن أسلوب التفكير الذي يميل إليه الفرد ينبع أساسا من البعد المعرفي، وانطلاقا من ذلك يجب أن يوفر للأفراد كما من الاستقرار النفسي، كما يدعم تفاعلهم الايجابي مع الآخرين ويبعدهم عن السلبية التي تؤدي بهم إلى مشاعر وانفعالات حادة تبعث على التوتر والغضب وأخيرا الميل إلى العنف.[2]

## 1.3.قوانين العنف:

قد يبدو هذا العنوان لأول وهلة شاذا وغريبا على مسامع القارئ، ولم يمر عليه هذا التعبير الاصطلاحي، وقد يتساءل هل هناك قوانين تقنن وتحدد السلوك العنفي؟ وللإجابة عن هذا التساؤل

---

[1] إيهاب عيسى المصري وآخرون، العنف المدرسي"المفهوم، أسبابه، علاجه"، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، 2015، ص 32-33.

[2] نفس المرجع، ص 33.

من المفيد والمثري أن نستعين بدراسة عالم الاجتماع الأمريكي المعاصر شارلس ولبر (W.**Charles**) الموسومة بـ: قوانين العنف(**the laws of violence**) التي طرح فيها قوانين اختبارية وهي:

- **الاستمرارية:** أي التواصل المستمر، فالفرد أو الجماعة عندما تمارس سلوكا عنيفا من أجل تحقيق مآربها أو مراميها تحت ظروف معينة وتنجح به، فإنها تجده وسيلة سهلة لها لتتحول إلى خبرة عندها في ممارسته؛ فعندما تواجه مواقف حادة أو معقدة أو صعبة عليها، فلا تكلف نفسها بالبحث عن بديل له، فعندما يمسي (العنف) سلوكا سهلا ممارسته ولا يرغب ممارسه بتركه، عندما يريد أن يحقق أحد أهدافه أو مطالبه وتكرار استخدامه يضحي عنده (بعد أن استخدمه كقاعدة عملية في التفاعل والتعامل مع الأحداث والمواقف والأهداف التي يواجهها) إلى خبرة تفاعلية تجبره بالانخراط ثانية وثالثة ورابعة في ممارسته، حتى بعد تحقيق أهدافه فإنه يميل إليه لأنه وجده مناسبا له.[1]

- **التبادل:** أي أن العنف ينتج عنفا ويفرخه، فاستخدام السلاح مثلا ضد الآخر يقابله استخدام السلاح من قبل الطرف الذي وجه السلاح إليه، وهنا يسمى العنف المضاد عنفا حتميا وليس ظرفيا؛ إذن فالعنف سلوك متبادل بمعنى أن العنف يولد عنفا ولا يمنعه أو يوقفه، بل يتزايد مع تزايده ويختفي مع اختفائه، فالعنف لا ينتج أو يفرز راحة أو استقرارا أو توازنا، بل اضطرابا وقلقا ورد فعل مساوٍ له في القوة ومعاكس له في الاتجاه؛ لأنه يمثل قوة مجبرة وغاصبة، وملغية للآخر الذي تم الاعتداء عليه.

- **الرتابة المتماثلة:** التي تعني عدم وجود تمييز يفرق بين ما يسمى بالعنف المبرر أو العنف الجيد، أو العنف غير المبرر والعنف السيئ، لأن مثلا: العنف الذي يمارسه المواطن الحر لتحرير بلاده من الغازي والغاصب المحتل هل يسمى عنفا؟ وهل العنف الذي يمارس من أجل استعباد شعب حر يسمى أيضا عنفا؟ نعم هناك تشابه في الفعل العنفي؛ أي العنف هو العنف لكن مساره وهدفه يختلف من واحد لآخر، كلاهما يستخدمان الإيذاء والتدمير والعدوان لكن من أجل ماذا؟ هنا

[1] معن خليل العمر، علم الاجتماع العنف، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2010، ص44.

وجه الاختلاف، لأن العنف الجسدي واحد في جميع أنواع العنف بغض النظر إلى الطرف الموجه إليه.

وهو كذلك يكون واحدا من حيث الإيذاء والعدوانية مهما اختلفت دوافعه ونتائجه، كما أنّ هناك تشابه بين العنف النفسي والجسدي فكلاهما يترك بصماته على نفسية وتفكير الضحية، وتشويه الحقيقة من أجل الإضرار بتفكير الضحية، إلا أنه قد يكون العنف النفسي أسوء أنواع العنف، لأنه يشوه الفكر بتعمد، ويشوه الرؤية ويحرف الموقف عند الأفراد، وبذلك يكون العنف النفسي أكثر خطورة من العنف الجسدي في عمقه عند نفسية الضحية الذي لا يزول من ذاكرتهم وآلامهم النفسية، وفي الأخير يمكن القول بأن العنف لا يعمل على منع العنف ولا يعالجه ولا يلغيه؛ لأنه ظاهرة تحصل بين طرفين – في اغلب الأحيان– يقوم أحد الأطراف بقمع أو ردع أو معاقبة الطرف الثاني ويقوم الأخير بنقد عنف الأول وظلمه وإيذائه.

- **العنف ينجب عنفا:** إن العنف لا يؤدي إلى الحقيقة، لأنه يبنى على الكذب والرياء والتزييف والتحريف وإلصاق التهم وتقديم الوعود غير الصادقة، فالذي يمارس العنف، لا يمنح الحرية للآخرين بل يأخذها عنوة وغصبا وهو غير قادر على إرساء أسس العدالة الاجتماعية بين شرائح المجتمع، لأنه مفروض عليها بالقوة، وبناء على ذلك لا يستطيع الوصول إلى غايات سامية ونبيلة لأن أسلوبه غير إنساني وغير عادل، وبذات الوقت لا يقدم للطرف الضحية أي إرضاء أو إشباع مادي أو معنوي، بل ينتقم منه، ومن خلال انتقامه هذا يروي عطش حقده الدفين، وهو بذلك الأسلوب الجارح والمؤذي للجميع (الجاني والضحية) في أوقات متفاوتة ولا يرحم أحد.

- **التبرير:** غالبا ما يميل الفرد الذي يستخدم العنف في تفاعلاته الاجتماعية مع الآخرين إلى تبرير وتسويغ عنفه والى إخفاء هدف عنفه؛ أي يستخدم المنطق والتفكير في عدم قول حقيقة عنفه، بل يبحث عن تفسيرات خيالية ووهمية لإيهام الآخرين في عدم عنفه وأن تصرفه خال من العنف، وأن هدفه طاهر ونبيل وغير عدواني من أجل إخفاء حقده الدفين وكرهه البغيض، وهنا نستطيع القول بأن العنف والكره شيئان لا ينفصلان، إذ لا يوجد فرد يعتدي على آخر بدون سبب أو بشكل عفوي ما لم يكن هناك كره أو حقد أو خبث في موقف ما من الآخر، لأن العنف يمثل الطريق الواضح والواسع والطبيعي للتعبير عن الكره والبغضاء، فهو متجذر في الكره ورمز الحقد الدفين،

علما بأن ممارسي العنف يعترفون بأن عنفهم ممزوج بالكره وأنه من باب السذاجة والنفاق القول بأن هناك عنفا طاهرا أو نبيلا أو نزيها لا يتضمن الكره أو الحقد لأن هذا الأخير أقوى دافع للعنف[1].

## 4.1.أنماط العنف سوسيولوجيا:

لتحديد موقع التمرد من أشكال العنف المختلفة لا بد من الاستناد إلى النظرية السوسيولوجية وما طرحته من أنماط تستند في أساسها على تشريح البناء الداخلي لظاهرة العنف ذاتها ومن ثم تجميع الأحداث ذات الطبيعة والخصائص المتماثلة نمط متجانس بحيث تصنف أنواع العنف إلى ما يلي:

- العنف اللاعقلاني غير المسئول.
- العنف المنشئ أو المتحدي.
- العنف الانفعالي أو العاطفي.
- العنف الرشيد أو العقلاني.

-**العنف اللاعقلاني غير المسؤول:** يتميز هذا النمط بافتقاده لأية أهداف موضوعية يثور ضدها الفرد فهو نوع من الانفجار الذي يفتقد أية صلة موضوعية بسياقه الاجتماعي وعادة ما يخدم أغراض بعض المحرضين الذين يلعبون دوراً محورياً في تأسيسه حيث يختارون جمهوراً من طراز معين من الناس ينشرون بينهم أفكاراً معينة ضد الجماعات الأخرى أو ضد السلطة [2].

- **العنف المنشئ أو المتحدي:** يفتقد هذا النمط أيضاً امتلاك أية أهداف موضوعية محددة ويقوم العنف في هذه الحالة نتيجة للإثارة والتهيج وقد تكون وظيفته تفريج بعض التوترات وقد تلعب السلطة السياسية دوراً في تأسيسه عن غير قصد نتيجة اتخاذها بعض الإجراءات المثيرة لكونها تلمس بعض مواضع الألم والتوتر عند الجمهور.

- **العنف الانفعالي أو العاطفي:** وهو نوع من الانفجار العاطفي الذي يعبر عن توترات متراكمة لها أسبابها ودوافعها الكامنة وهذا النوع من العنف وإن كانت له أهدافه الموضوعية إلا أنها لم تتحدد

[1] نفس المرجع، ص 46.

[2] محمود عبد الله محمد خوالدة، علم نفس الإرهاب، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004، ص 61.

بعد بحيث يمكن أن تصبح أساساً لفعل عقلاني أو عادة ما تكون أسبابه الموقفية أكثر إثارة من أسبابه الموضوعية هذا بالإضافة إلى أن هذا النمط العاطفي يسلكون سلوكيات لاعقلانية لأسباب عديدة، منها أن هذا الجمهور عادة ما يكون من الحشد، وهذا النوع من العنف غالبًا ما يكون قصير الأمد تلعب فيه الدعاية والإشاعات دورا محوريا ونجد أن هذا النوع من العنف قد يتوقف بعد الانفجار وتفريغ بعض التوترات إلا أنه عادة ما يقع ثانية في المستقبل إذا ما ظلت العوامل المولدة للتوتر كما هي.

- **العنف العقلاني أو الرشيد:** هو أكثر أنماط العنف نضجاً وفاعلية ذلك لأنه يمتلك إطاراً واضحاً يحتوي بداخله على الأهداف والوسائل المحددة تحديدًا موضوعيًا وعادة ما يكون المشتركون في هذا النمط على وعي كامل بهذه الأهداف الموضوعية بل يكونون على مستوى ثقافي أفضل وعلى درجة أعلى من الوعي السياسي وعادة ما يثور هذا النمط لأسباب موضوعية واضحة كعدم وجود اتساق في البناء الاجتماعي على أي من مستوياته كالدخل المنخفض وانتشار البطالة وانخفاض مستوى التعليم أو عدم فاعلية السلطة السياسية على المستوى الداخلي أو الخارجي وإلى فرض بعض المطالب التي تلائم القضاء على أسباب قيامه وتأسيسه، فإذا ما أجيبت فإنه ينتهي وإذا لم تجب فإنه يعمل على ابتكار المنهج الملائم لفرضها وبهذا نجد أن التمرد هو الصورة المثلى المعبرة عن هذا النوع من العنف وذلك الذي قد يتحول إلى فعل ثوري ذي دلالة جماهيرية[1].

## 5.1.تفسير ظاهرة العنف:

قد تباينت الاتجاهات والمناحي في تفسيرها للسلوك العنيف وعلى الرغم من اختلاف المطلقات الفكرية التي تحكم كل اتجاه، فإنها اجتمعت في هدف واحد هو محاولة تفسير هذه الظاهرة المعقدة، ومع كل محاولات والفلاسفة والحكماء ورجال الدين ورجال القانون والسياسة وعلماء الاجتماع وعلماء النفس والمتخصصين في العلوم البيولوجية والفسيولوجية والطب النفسي فمازلت حوادث العنف في تزايد مستمر.

[1] نفس المرجع، ص 62.

فعلماء البيولوجيا والفسيولوجيا وأهل التخصص في الطب النفسي يكاد يجمعون على أن العنف مرهون بعوامل فسيولوجية وراثية بالدرجة الأولى ناتجة من اختلال جيني معين (الكروموسومات المحددة للجنس)أو ناتجة عن خلل في إفراز الغدد، حيث يولى عدد كبير من الباحثين أهمية خاصة للهرمونات الجنسية الذكرية، بوصفها المسئولة عن السلوك العنيف، بالإضافة إلى الهرمونات الجنسية الأنثوية والتي يظهر الإختلال فيها خاصة في أيام الدورة الشهرية التي ينتج عنها مظاهر سلوكية أكثر عنفا لدى المرأة.

كما أثبتت الدراسات أن تعاطي الأم لمادة البرجستين أثناء الحمل يؤدي إلى ولادة أطفال أكثر عنفا.كما أرجعت دراسات الطب النفسي العنف إلى زيادة في النشاط الكهربائي والكيمياء الحيوية داخل المخ، كذلك تحدثوا عن تأثير إصابات المخ والأطراف العصبية المتداخلة بوصفها محددا مهما لردود الأفعال الانفعالية الناتجة عن ضعف السيطرة على حالات الهياج العصبي، ثم جاء الحديث عن تأثير تعاطي الخمور والمخدرات على زيادة السلوك العنيف بما تفقده السيطرة على الذات.

أما علماء النفس فقد فسروا السلوك العنيف بإرجاعه إلى أكثر من تفسير، إما بوصفه سمة من سمات الشخصية موجودة بدرجات متفاوتة عند جميع الناس، إلى تفسير تزويد للعدوان بوصفه يرتبط بغريزتي الموت والحياة دون انفصام، فالعنف لا موجه من الأشخاص للخارج يفترض أنه نابع من دافع الأشخاص لتدمير أنفسهم، وذلك من أجل التنفيس عن دافعهم العدواني بالهجوم على الآخرين، إما إذا فشل الأشخاص في ذلك فإن هذا الدافع الغريزي للعدوان لا بد أن يتجه قسما إلى ذواتهم.

ومن التحليلين الجديدين نرى هنا أن العداوة والعدوانية ميول تكمن جذورها في الرفض والنبذ، وكذلك ترى أن الشعور بالعجز في عالم عدائي إحدى استجابات ثلاث هي كالتالي [1]:

- تحرك نحو
- تحرك ضد
- تحرك ببعد عن الآخرين

[1] إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف محمد، مرجع سبق ذكره، ص 29-30.

كما تم تفسير العنف من وجهة نظر علماء النفس بإرجاعه إلى الإحباط بوصفة رد فعل طبيعيا لما يواجه الفرد من إحباطات حيث أن الإحباط يولد طاقات في النفس من الضروري أن تخفف أو تنصرف بأسلوب ما، حتى يشعر الفرد بالراحة منها، ولا يمكن أن نغفل دور التعلم الاجتماعي في إكساب العنف، بل أن هذه النظرية **التعلم الاجتماعي** لها الكثير من المؤيدين، خاصة في مجال العنف والعدوان، حيث ترى أن السلوك العنيف يتم اكتسابه عن طريق الإثارة والتقليد والتعزيز، ويحدث هذا في الغالب عندما يحصل الأفراد على بعض الإثباتات على سلوكهم العنيف، أو عندما يتوحد مع نماذج من الأدوار يراها أو يتأثر بها في حياته.وقد أكدت بعض الدراسات أن الفرد قد يلجأ أحيانا إلى العنف كأسلوب لحمل المشكلات ويتم ذلك بناء على خطوات للتعلم تبدأ بنقد الآخرين واتخاذ موقف منهم، ثم تطوير أساليب التصنيف لإبعاد الآخرين ثم أخيرا محاولة إضفاء الطابع الإنساني والشرعي على أفعال العنف الموجه نحو الآخرين ويعني هذا السلوك العنيف هو سلوك يمكن تعلمه مثل أي شكل من أشكال السلوك الأخرى[1].

[1] إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف محمد، مرجع سبق ذكره، ص 31.

## 2.العنف المدرسي:

### 1.2. مفهوم العنف المدرسي:

إن مفهوم العنف المدرسي هو مفهوم معقد نظراً لتعدد أشكاله ومظاهرة وتنوع أسبابة ويشير ستورات هينري 2000 "Sturt Hery" إلى أن تعريف العنف المدرسي ليس كافياً ويخفق معه من يتعامل معه من الباحثين نظراً لأنه يأخذ شكلا أوسع واتجاه متكاملا، ونظراً لتداخل تأثيرات تفاعلية وسببية لفهم المفهوم بشكل متكامل، ونقصد بالعنف أي قوة تستخدم أو تنتهك حق الأخر، أغلب الدراسات تركز على المفهوم بشكل خاص على الوسائل التي تستعمل لإيقاع العنف مثل الأسلحة والأدوات الحادة وشفرات الحلاقة باعتبارها أن هذه الوسائل أكثر شيوعاً في المدارس.

فالعنف المدرسي قضية معقدة لا تكون محددة بالعنف البدني بينما أغلب الدراسات تعرفه بالأفعال المباشرة للعنف التي تحدث بين المتعلمين والمتعلمين أو تلك التي تحدث بين المتعلمين والمعلمين.

ويعرف أيضا العنف المدرسي بأنه كل تصرف يصدر عن قصد من قبل بعض المتعلمين يؤدى إلى إلحاق الأذى والضرر بزملائهم الآخرين، أو بمعلميهم وممتلكاتهم، أو تخريب أو تدمير ممتلكات المدرسة، والذي قد يأخذ أشكالاً جسدية ونفسية مثل السخرية والاستهزاء من الفرد أو فرض الآراء بالقوة، أو بعض أشكال المشاجرات والسلوكيات العشوائية التي ينخرط فيها المتعلمين داخل أسوار المدارس والمؤسسات التعليمية، ويعرف العنف المدرسي بأنه ما يصدر عن المتعلمين أو المعلمين أو الإداريين في المدارس أو تصرفات وسلوكيات عنيفة وعدوانية تجاه غيرهم سواء كانت هذه التصرفات اللفظية كالشتم والقدح والتحضير أو فعلية كالضرب أو الإيذاء بنوعية البسيط والبليغ والشروع بالقتل والقتل القصد والتسبب بالوفاة، ويضاف إلى هذه الأفعال الجرائم الأخرى مثل هتك العرض باستخدام القوة أو التهديد والتحرش الجنسي، أو أي شكل من أشكال التمييز يكون لها آثار سلبية نفسية أو جسدية على المتعلم. [1]

### 2.2.مظاهر العنف المدرسي:

العنف كغيره من أنماط السلوك الإنساني لا يتخذ صورة واحدة فقط بل انه يتخذ العديد من المظاهر والسبب في ذلك طبيعة الإنسان، حيث أن الإنسان في ذاته متغير.

[1] نفس المرجع، ص 51.

تختلف تصرفاته وأفعاله من وقت لآخر ومن زمن لآخر، كذلك يختلف الإنساني باختلاف المواقف التي يتعرض لها في الحياة اليومية، إذن الملف هنا يظهر في عدة أشكال أو مظاهر بناء على أنماط معينة تختلف باختلاف المكان ومصدر العنف وطبيعته.

- **العنف الجسدي ( البدني):** بالنسبة للعنف الجسدي لا يوجد هناك اختلاف كبير ومتباين في التعريفات التي كتبت على أيدي الباحثين حيث أن الوضوح في العنف الجسدي لا يؤدي إلى أي لبس في هذا التعريف، وهنا تعريفا شاملا لعدد من التعريفات العنف الجسدي: هو استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد تجاه الآخرين من أجل إيذائهم بإلحاق أضرار جسمية لهم ما يدعى **injury–Inflicted)**لوي عضو أو عوجه، وذلك كوسيلة عقاب غير شرعية مما يؤدي إلى الألأم وأوجاع ومعاناة نفسية جراء تلك الأضرار كما ويعرض صحة الطفل للأخطار، من الأمثلة على استخدام العنف الجسدي - الحرق أو الكي بالنار، رفسات بالأرجل ضرب بالأيدي أو الأدوات، لوي لأعضاء الجسم، دفع الشخص، لطمات، وركلات، ومن أمثلته كذلك : الصفع، شد الشعر، القرص.[1]

- **العنف اللفظي ( الشفوي):** كما هو واضح من المفهوم أنه عنف يهدف إلى الإيذاء من الآخرين عن طريق الكلام والألفاظ ( السب والشتم )، والنبذ والتحقير، وليس استخدام العنف اللفظي هو تهديد باستخدام العنف البدني أو غيرها من الأنواع التي تلحق الضرر بالآخرين وذلك دون استخدام العنف اللفظي، ونجد أن هذا النوع من العنف عادة ما يسبق العنف البدني، فالإنسان هذا يعد في محاولة إلى كشف قدرات وإمكانيات الأفراد الآخرين، وذلك قبل الإقدام على العنف البدني، ويقف عند حدود الكلام الذي يرافق الغضب، والشتم والسخرية، والتهديد....الخ.وذلك من أجل الإيذاء أو خلق جو من الخوف، وهو كذلك يمكن أن يكون موجها للذات أو للآخرين .[2]

[1] كامل عمران، تأثير العنف المدرسي على شخصية التلاميذ، مداخلة بالملتقى الأول "العنف والمجتمع"، 09-2003/03/10، جامعة محمد خيضر ،بسكرة، ص 123.

[2] نفس المرجع، ص 123.

- **العنف الرمزي:** هو أحد مظاهر العنف، ويسمى كذلك بالعنف غير المباشر أو الخفي أو المقنع، ولا يكون بشكل صريح ومباشر، فقد عرفه بورديو (**P. Bourdieu** )على أنه: " عنف تعسفي واستبدادي يترجم بفرض القوة والسلطة على أشخاص آخرين ".

وفي هذا التعريف يتقاسم العنف الرمزي صفة التعسف والاستبداد كغيره من أصناف العنف الأخرى، والتي يتفق الكل على هدفها الذي هو إلحاق الأذى والضرر بالغير.وعليه فإن العنف الرمزي هو جملة من الرموز والإشارات والدلالات هدفها فرض قوة أو سلطة بطريقة غير مباشرة، وتلك الدلالات لما تحمل في طياتها العديد من المعاني."

ويضيف **بورديو:** أن عملية التنشئة الاجتماعية تلعب دورا هاما رئيسيا في تحضير الفكر والذهن لأفراد جماعة ما من أجل استيعاب تلك المعتقدات السائدة فيها، ومن ثمة ترجمتها في حالة معينة عن طريق العنف الرمزي باستخدام جملة من الإشارات والرموز والدلالات بغية تحقيق أغراض معينة مهما كانت، سواه المطالبة بشرعية ممارسة العنف أو المطالبة باسترداد حقوق مهضومة أو التعبير عن أفكار وآراء مقموعة أو غيرها من المواضيع...

وعليه ومن خلال جملة التعريفات التي سبق ذكرها، نستشف من ذلك عدة نقاط يمكن أن تكون بمثابة صفات أو خصائص للعنف الرمزي.

- إن العنف الرمزي كسائر أنواع العنف يشترك معهم في الهدف والذي هو إلحاق الأذى والضرر بالآخرين، ويختلف عنهم من حيث أدائه وصورته لأنه خفي وغير واضح تماما.
- العنف الرمزي ذو قوة وتأثير كبير استنادا إلى طريقته وإلى جملة الرموز والمعاني التي يحملها.
- إن العنف الرمزي يتخذ عدة أشكال وعدة خصائص وأهمها الترميز.
- العنف الرمزي يهدف إلى فرض السلطة والنفوذ بطريقة تعسفية واستبدادية.
- العنف الرمزي يشمل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار الأفراد الآخرين أو توجيه الإهانة لهم كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن العداء له أو الامتناع عن تناول ما يقدم له أو النظر بطريقة ازدراء وتحقير.[1]

[1] بيار بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع، تر: نطير جاهل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، د.ط، 1994، ص 5.

## 3.2.أسباب العنف المدرسي:

قد لا تكون أسباب العنف نابعة حصرا من داخل المدرسة ومما يجري داخل الأقسام فقط، وإنما مرتبطة بمجالات عديدة داخل أسوار المؤسسة التعليمية وخارجيا، بما فيها من تربية أسرية ومتابعة الآباء والمجتمع وما فيه من جو اقتصادي، والمدرسة بما فيها من هياكل ومستخدمين وطرائق تربوية ينفذها المعلمون كلها تؤدي إلى ظهور العنف في الوسط المدرسي، ومن أهم هذه الأسباب ما يلي:

– **الأسباب الفردية:** هي عوامل ترتبط بالفرد وتشير إلى الخصائص النفسية والانفعالية لديه والتي تدفعه إلى العنف أي أن السلوك العنيف لدى المتعلمين قد يكون راجعا إلى البناء النفسي والانفعالي.

فمن العوامل الفردية التي تساهم في حدوث العنف النقص في المهارات المعرفية والاجتماعية، فالمتعلم والمراهقين الذين يعانون نقص في المهارات المعرفية تكون لديهم صعوبة في تفسير المواقف الاجتماعية، مما يجعلهم يتخذون قرارات غير عقلانية وعنيفة وهناك علاقة بين تقدير الذات والسلوك العنيف، إذ أنهم يعتقدون أن العنف يحافظ على مكانتهم بين الأقران ويساعد على تجنب الصورة السلبية عن الآخرين، إضافة إلى أن سلوك العنيف قد يرتبط بوجود اعتقادات واتجاهات خاطئة لدى الشباب فعندما يكون الشباب منظمين في أحداث عنيفة ويطلب منهم تفسير للسلوك العنيف فإن العديد منهم يبرر سلوكه العنيف بأنه يمثل نسق القيم الشخصية لديه والتي تستوجب منه الثأر الذات والانتقام بين الأفراد الذين يسلكون ضده بطريقة عنيفة وعدوانية،
وأيضا عدم القدرة على التفاعل مع النسب تلعب دورا مهما في زيادة حوادث العنف في المدرسة إذ يعدّ الغضب من العوامل التي تسهم في حدوث العنف داخل البيئة المدرسية.[1]

– **الأسباب الأسرية:** تلعب الأسرة دورا هاما في تشكيل السلوك السوي والسلوك غير السّوي للطفل ويشير السياق الأسري أحد العوامل الهامة التي قد تسهم في ظهور العنف داخل المدرسة، في حين يأتي إلى المدرسة ولديه الكثير من المشكلات الأسرية، قد يحدث في المدرسة تنافسا، وينتقل العنف من داخل الأسرة إلى المدرسة، وبالتالي فهؤلاء الأطفال قد يرون العنف وسيلة هامة وفعالة في الحياة والعديد من المتعلمين الذين يمارسون العنف في المدرسة هم ممن عانوا العنف المنزلي.

[1] العيسوي عبد الرحمن، سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، دار النهضة العربية، بيروت، 2007، ص 38.

ومن المتغيرات الأسرية الأخرى التي ترتبط بالعنف المدرسي ضعف الرقابة الوالدية وغياب أحد الوالدين عن الأسرة لفترة طويلة حيث أن وجود الآباء في حياة أبنائهم يكون مهما في جعل الأبناء تحت الرقابة الوالدية.

كذلك عدم الانسجام وتفاقم المشكلات بها وتفكك الأسرة تدفع بالأطفال والمراهقين إلى العنف أيضاء كما أن انخفاض المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة ونقص المساواة الاجتماعية فالأطفال الذين لا يجدون مساندة الفعالية واجتماعية ملائمة من الأسرة يسلكون بشكل غير سوي، ومن ثم يسعون غالبا إلى السلوك بطريقة عنيفة في المدرسة لجذب انتباه الآخرين.

كما أن حجم الأسرة وبناءها له علاقة باندماج الطفل في العنف المدرسي فالأسرة كبيرة العدد لا تستطيع توفير الحاجات الجسمية والنفسية لأبنائها مقارنة بالأمر الصغيرة العدد.

ومن العوامل الأسرية الأخرى التي ترتبط بالعنف المدرسي نقص المهارات الوالدية وضعف التواصل بين الأسرة والمدرسة خاصة أن الكثير من الآباء يعملون لفترات طويلة خارج المنزل ولا يتابعون أطفالهم بسبب ضغوط الحياة ومطالب العمل.وتسهم أيضا اتجاهات الآباء التي تسهم بالتساهل والتسامح مع العنف الصادر عن الأطفال في تشجيعهم على ممارسة العنف في المدرسة وعندما يكون التفاعل بين الآباء والطفل في الأسرة يقوم على أساس العقاب والقسوة الشديدة فان هذه التفاعلات السلبية تدفع بالطفل لممارسة السلوك العنيف في المدرسة.

– **الأسباب المدرسية:** تعتبر المدرسة أهم هيئات التنشئة الاجتماعية بالنسبة للمتعلم حيث أنها تقوم بدور وظيفي عن طريق تعميم الأفراد مجموعة من القيم والمعايير التي يحتاجون إليها، ولكنها يمكن أن تفقد وظيفتها في الكثير من الأحيان، وذلك عند تحولها إلى مكان مشحون بالعديد من الصراعات التي تشيع العنف داخلها.

ومن الأسباب المدرسية في ظهور العنف المدرسي: [1]

– هناك مجموعة أسباب تعود إلى المؤسسة التربوية نفسيا ومن ذلك تصميم المؤسسة أو بناءها وازدحام الفصول الدراسية ونقص المرافق الضرورية وقلة أو انعدام الخدمات وعدم وجود قوانين واضحة تحكم العمل داخل المؤسسات التربوية، بالإضافة إلى تطبيق مناهج ومقررات دراسية قديمة لا تعني بمطلب العصر، وعدم وجود لجان تربوية لمتابعة المتعلم ونقص البرامج الثقافية والترفيهية،

[1] حسين طه عبد الرحيم، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة العربية، الإسكندرية، 2007، ص 265.

وكذلك نقص التنظيم كعدم وجود لجان التأديب للمتعلمين وعدم توفير التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور.

– سلطوية المجتمع المدرسي، إذ يؤدي التسلط في المدرسة إلى شيوع الإحباط والعقد النفسية التي تؤدي إلى السلوكات العدوانية، فالمدرسة كمؤسسة تربوية تحكم نظم وإجراءات قانونية وتنظيمية تستند عليها في أداء وظيفتها التربوية ويخضع لها جميع الفاعلين في العملية التعليمية.

– عدم مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين إذ أن كثيرا ما تهتم المدارس بالمتعلمين الناجحين وتخصص لهم قسطا كبيرا من العناية والمدح، وتهمل أولئك الذين لديهم صعوبة في التعلم، والشعور بالإحباط هو الدافع الرئيسي من وراء العنف لأنه من خلاله يتمكن من إثبات قدراته الخاصة من أجل لفت انتباه الآخرين.

– سلوكيات المدرسة ويقصد بها هذا الأدوار التي يمارسها الفاعلون في العملية التربوية مثل المدير وطاقمه الإداري، وكذا المعلمين، إذ أن الأسلوب التسلطي وسوء المعاملة للمتعلمين سواء في طريق التدريس أو المتابعة والرقابة قد يعرّض المتعلمين للعنف فغياب القدوة الحسنة في الصف أو المدرسة وعدم الاهتمام بالمشكلات التي يعاني منها المتعلم، إضافة إلى غياب الإرشاد والتوجيه من قبل المعلمين ما يزيد ثقة المتعلم ويدفعه إلى البحث عن طرق تساعده على التكيف والاندماج، في حالة الفشل فإنه يفتعل الأسباب لإظهار عدم الرضا من خلال الممارسات العنيفة.

– **أسباب اقتصادية:** لا شك أن الاقتصاد دورا هاما في لجوء المراهقين والشباب إلى العنف فتتفشي البطالة وتدهور القدرة الشرائية جعل نفوس المراهق مرتعا خصبا للأفكار المغرية وعرضة لكل إغراء مادي، حيث يستعمل الإغراء المادي مصيدة لتوريطهم في أعمال العنف وعليه لا يعود العنف إلى البيئة المدرسة والى عوامل أكثر ارتباطا بالظروف الاقتصادية لأمر المتعلمين هذه العوامل تتمثل في ما يلي:[1]

– الفقر الذي قد تعانيه الكثير من أسر المتعلمين وبطالة رب الأسرة.

– ضعف قدرة الأسرة المادية على تحمل تكلفة التعليم.

– قلة المصروف اليومي للمتعلمين.

– عدم القدرة على شراء الملابس المناسبة.

[1] العبيدي العيد، العنف المدرسي عنف في المدرسة أم عنف المدرسة؟، دار الأمل، الجزائر، 2013، ص 75.

- **أسباب اجتماعية:** تلعب العوامل الاجتماعية دورا فعالا في ظاهرة العنف حيث أوضحت دراسةCRUMOPWADS NOURTH في عام 1993 م، أن هناك بعض المتغيرات البيئية والاجتماعية التي ينتمي إليها المتعلمون كالأحوال البيئية المحيطة بالمتعلم والمنطقة السكنية التي يعيشون فيها، والحالة النفسية التي يكون عليها المتعلم كالإجهاد والتوتر، حيث أسفرت نتائج هذه الدراسة عن فعالية استخدام مثل هذه المتغيرات في اتجاهات المتعلمين نحو سلوك عنيف،والمدرسة كمؤسسة اجتماعية لا تستطيع فصلها عن واقع المجتمع وحركته والتغيرات الحاصلة فيه، فالعنف المدرسي هو نتاج ظهور فوارق طبيعية اجتماعية واسعة في المجتمع، واتساع دائرة الفقر مما يترتب عليه زيادة نسبة الذين يعانون من الضغوط الاجتماعية ومن ثم زيادة القابلية للعنف، وكذلك تفكك الروابط الأسرية، ووجود مجتمع غير متجانس.

ومن الأسباب الاجتماعية ما يلي[1]:

- التدريب المجتمعي الخاطئ ويظهر ذلك في المجتمعات التي تتناقض فيها القيم والأهداف بصورة خاطئة.

- ضعف الضبط الاجتماعي والتشريعات والقوانين المجتمعية، فقد تتناقض نواحي الضبط الاجتماعي فتتجمد القواعد القانونية ولا تساير التغير الاجتماعي الثقافي في الوقت الذي يتطور فيه المجتمع بصورة تعطل فعالية هذه القواعد وتجعلها عقيمة.

- إيجاد الجزاءات الضعيفة سواء بالنسبة للامتثال أو الانحراف تؤدي إلى حالة متميعة عند الأفراد إضافة إلى ذلك فإن ضعف الرقابة يؤدي إلى النتيجة نفسيا فقد يكون الجزاء شديدا ولكن القائم على تنفيذه لا ينفذه بدقة.

- انتشار سلوكيات لا مبالاة ووجود وقت فراغ كبير، وعدم استثمار الوقت إيجابيا وانتشار أشرطة العنف وأيضا تعاطي المخدرات بين المتعلمين أنفسهم مثل الكبار من ناحية قدرتهم على شربها في جماعات، إذ يغلب على متعاطيها القوة الدافعة للعنف.

## 4.2.انعكاسات العنف المدرسي:

يترتب عن العنف في المدارس كثيرا من الأضرار والآثار السيئة كحوادث العنف خصوصا داخل البيئة المدرسية يشعر بها الطلبة والآباء والمعلمون على حد السواء بصرف النظر عن النوع

[1] نفس المرجع، ص 76.

والحالة الاقتصادية والثقافية، والعنف في المدارس يجعل من الصعب توظيف جهود المعلمين، كما أن النظم المدرسية تواجه أيضا تكاليف متزايدة لعمليات الإصلاح، ولا يمكن أن تغفل أن هذا العنف المدرسي له آثار مرتبطة بالبيئة المدرسية تنعكس على المتعلم والمدرسة على النحو التالي:

– اهتزاز المثال الأعلى للمتعلمين، وتشويه للصفات المستحبة التي به أن تكون مجسّدة بتصرفات المدرس، إلى جانب تشويه صورة الأب لأن المعلم بدوره التربوي هو بديل الأبوين في المدرسة .

– تنفيذ سلوكات غير مقبولة تكون بمثابة ردات فعل (أحياناً هيستيرية) مما يؤدي إلى تراكم في الأخطاء التربوية[1].

– إحباط المتعلمين وجعلهم يعيشون أجواء الرعب مما يربك دينامية الاتصال بين المعلم والمتعلم، وظل الرعب هذا يرافق الأبناء في المنزل، على طاولة الطعام، في الشارع، في السوبر ماركت...طالما أن الأهل مستعدون لتهديد الطفل بالمدرسة كلما أتى خطأ أو تلكأ في عمل يريدونه منه .ويزداد الأمر سوءًا إذا خضعت المدرسة ونفذت تهديدات الأهل.

– إيجاد فرص يحتمل القيام فيها بحركات كاريكاتورية تجعله موضوع فرجة للمتعلمين.

– إعاقة عمليات التعبير والمناقشة وتبادل الرسائل مما يدفع بالمتعلم إلى ممارسة دور المستمع الخائف .

– تقوية مشاعر العدوانية عند المتعلم بحيث يتم استدرار أعمال غير مرغوبة وتوالد ردات فعل مختلفة، وبذلك يتشكل لديهم أسلوب غير إلا عن صحيح في مواجهة المشكلات وكأن الأمور لا تسري أو تنتهي .طريق العنف.

– شحن الصف بأجواء التوتر والانفعال مما يؤدي إلى اضطراب الوضعية التربوية بين المعلم ومتعلميه وبالتالي العديد منهم سيصبحون متقلبي المزاج.

– انكفاء المتعلمين في عملية المشاركة وصولاً إلى الانطوائية ومن ثم الحكم الجائر على المتعلم غير المشارك.

– شلّ حسّ المبادرة الفردية وكبت كل استعداد عند المتعلم للاستفهام والإبداع وبالتالي تحطيم لشخصياتهم .

---

[1] جليل وديع شكور، العنف والجريمة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 1997، ص 102.

– نفور من المعلم لأنه مصدر خوف يعقبه كراهية للمادة بسبب عدم فهم معطى وخوف من الاستفسار عن أمور غير مفهومة مما يوصله إلى الفشل فيها.وبفعل الخوف والفشل المتراكمين ي يصبح الهروب من المدرسة أو التسرب نهائياً منها أمراً محتملاً جداً.

– توسيع الهوة بين المتعلم موضوع المشكلة وباقي المتعلمين.

– ممارسة أسلوب الضبط والضغوط أحياناً على المتعلم مما يولد الفوضى في الحصة على حساب معلم آخر.

– تشكيل قاموس لغوي مرفوض تربوياً نتيجة أجواء الشحن والتعنيف والترهيب.

– إعطاء دليل على عدم أهلية المعلم للتعليم وإشارة إلى فقدانه لأساليب التعامل الناجحة مع المتعلمين.

– إساءة إلى إنسانية الفرد واحتقار لشخصية المتعلم مما يعني استهزاء بالرسالة المنوطة بالمعلم.

– إكساب المتعلم صورة ضعيفة عن ذاته تولد لاحقاً العجز والدونية مما يدفعه إلى أن يعوض عن قصوره بممارسة أسلوب السيطرة والتسلط من هم أضعف منه[1].

## 5.2.آثار العنف المدرسي:

تؤكد بعض الدراسات حول العنف المدرسي انه إذا كانت البيئة خارجة عن المدرسة عن المدرسة عنيفة فإن المدرسة تكون بدورها عنيفة، لأن المجتمع الذي تشكل فيه سلطة أبوية ركيزة نظامها الاجتماعي يتصف أفرادها بسلوكيات يطبعها العنف. [2]

تتلخص نتائج العنف في عدة مجالات:

**المجال السلوكي** : عدم المبالاة، عصبية زائدة، مخاوف غير مبررة، مشاكل انضباط، عدم القدرة على التركيز، تشتت الانتباه، الكذب.

المجال التعليمي: هبوط في التحصيل التعليمي، التأخر عن المدرسة، غيابات متكررة، عدم المشاركة في الانشطة المدرسية، التسرب من المدرسة بشكل دائم أو منقطع.

**المجال الاجتماعي:** انعزالية عن الناس، قطع العلاقات مع الآخرين، عدم المشاركة في نشاطات اجتماعية، العدوانية اتجاه الآخرين.

---

[1] نفس المرجع، ص 103.

[2] مصطفى حدية، قضايا علم النفس الاجتماعي ، منشورات المجلة المغربية لعلم النفس، ط1،2005،ص193.

**المجال الانفعالي** :انخفاض الثقة بالنفس، الاكتئاب، الهجومية والدافعية في المواقف، توتر دائم، الشعور بالخوف وعدم الأمان.

أن المدرسة يلتحق بها التلاميذ من مختلف المستويات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وكل فئة من هذه الفئات محملة بمظاهر خاصة بها، والاحتكاك بين التلاميذ يجعل هذه المظاهر تنتقل فيما بينهم تخلي كل من المدرسة والمدرس عن دورهما الحقيقي، وتقمص دور المصلح الاجتماعي الذي يعد بعيدا عن دورهما رغم تداخل الدورين، [1]

## خلاصة الفصل:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل تبين أن العنف المدرسي له آثار سلبية وخطيرة على حياة المتعلم وعلى البيئة المدرسية، هذا العنف الذي تزامن مع المراحل التعليمية وخاصة المرحلة الثانوية، وقد جاء في هذا الفصل على الشكل التالي إعطاء معنى واسع للعنف بشكل بسيط، وبعدها مباشرة العنف المدرسي لما له من مظاهر وأسبابه وانعكاساته على البيئة التربوية والمدرسية، وما هو متفق عليه أن هذه الظاهرة أي العنف المدرسي لها نتائج وخيمة يجب التصدي لها.

[1] نادية مصطفى زقاوي، أيوب مختار، أسباب العنف المدرسي، أسباب تمايز أم أسباب تجانس، مجلة العلوم الإنسانية، منشورات جامعة محمد خيضر جامعة بسكرة، 2003، ص 193.

## الفصل الرابع: الجانب الميداني للدراسة

### 1.الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

#### 1.1.منهج الدراسة

#### 2.1. أدوات جمع البيانات

#### 3.1. مجالات الدراسة

#### 4.1. عينة الدراسة

### 2.تحليل البيانات الميدانية وعرض نتائجها

#### 1.2.تحليل جداول بيانات الفرضية الأولى

#### 2.2.تحليل جداول بيانات الفرضية الثانية

#### 3.2.تحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

## 1.الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

### 1.1.منهج الدراسة:

يعرف على أنه طريقة وأسلوب منظم لدراسة الظواهر وجمع الحقائق.[1]

والمناهج أنواع تختلف باختلاف طبيعة الموضوعات أو الظواهر المدروسة، ولكل موضوع المنهج الملائم لدراسته أكثر من غيره من المناهج، كما أنه يمكن الاعتماد على أكثر من منهج في دراسة موضوع واحد، كان يكون منهجا أساسيا وآخر ثانويا.[2]

وفي الدراسة الحالية تم الاعتماد على **المنهج الوصفي**، وهو يقوم على الوصف الدقيق للظاهرة المدروسة وتحليلها وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات حولها.[3]

ويتلاءم مع الدراسة لأنها وصفية.

### 2.1. أدوات جمع البيانات:

توجد عدة أدوات لجمع البيانات في العلوم الاجتماعية والإنسانية، والأداة هي الوسيلة المستخدمة في البحث من أجل الحصول على بيانات ومعطيات والباحث في علم الاجتماع كغيره من الباحثين في العلوم الاجتماعية يعتمد على مجموعة من الأدوات، وأبرزها الملاحظة، المقابلة، الاستمارة، الوثائق والسجلات الإحصائية، ولأن البحث يتشكل من بيانات نظرية وأخرى ميدانية فإنه تمّ الاعتماد على الاستمارة كونها الأداة المناسبة لجمع البيانات الميدانية.

**الاستمارة:** وهي نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى الأفراد للحصول على معلومات حول موضوع البحث، كما تعرف على أنها مجموعة من الأسئلة المفتوحة وأخرى مغلقة، وبعضها نصف مفتوحة تتعلق بموضوع الدراسة.[4]

---

[1] فاصلي إدريس، الوجيز في المنهجية والبحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2010، ص 10.

[2] بلقاسم سلاطنية وسامية حميدي، العنف والفقر في المجتمع الجزائري، دار الفجر للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2008، ص 168.

[3] نفس المرجع، ص 168.

[4] رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، منشورات مكتبة اقرأ، الجزائر، 2008، ص 182.

"وتعرف أيضا على أنها جملة من الأسئلة تم طرحها على أفراد العينة لتحصل من خلال إجابتهم على بيانات تلجأ إلى معالجتها كميا، وإجراء مقارنات مع ما تم اقتراحه في الفرضيات، وتتعلق هذه الأسئلة المباشرة الموجهة للمبحوثين بحالتهم الاجتماعية وبآرائهم وموافقتهم حول ظواهر ووقائع اجتماعية."[1]

ويمكن للاستمارة أن تملأ إما ذاتيا، حيث تسلم نسخة للمبحوث، ويقوم بملئها بنفسه، وهذا يتطلب منه بذل مجهود منهم وقراءة أسئلة الاستمارة، أو تملأ عن طريق المقابلة، حيث يتم طرح الأسئلة شفويا، ويقوم الباحث بتسجيل الإجابات، وهذه الطريقة تأخذ من الباحث وقتا أكثر لأنه يتدخل في شرح وتوضيح الأسئلة.[2]

وفي هذه الدراسة تم الاعتماد على استمارة احتوت على جملة من الأسئلة حول موضوع الدراسة، وتم تصميمها على أساس البيانات النظرية حول الموضوع، وقسمت إلى أربع محاور:

**المحور الأول:** يتعلق بالبيانات الشخصية للمبحوث من حيث الجنس.

**المحور الثاني:** يحتوي على بيانات ترتبط بالفرضية الأولى، ويتكون من 8 أسئلة.

**المحور الثالث:** وتتضمن بيانات العنف الرمزي المتعلق بالفرضية الثانية، ويتكون من 8 أسئلة أيضا.

**أما المحور الرابع:** فيتضمن 8 أسئلة متعلقة بالربط بينهما، العنف الرمزي، العنف اللفظي، والعلاقة البيداغوجية

وكان تصميم الاستمارة عموما في شكل سؤال مقيد باحتمالات تكون الإجابة عليها بموضوع (×) في الخانة المناسبة، مع ترك المجال للمبحوث بإضافة أمور لها علاقة بالسؤال، ولم يتم إدراجه في البدائل، وقبل التصميم النهائي للاستمارة، تم تصميم استمارة تجريبية من أجل الوقوف على مدى فهم المبحوثين للأسئلة وتعديل ما يجب تعديله وحذف ما يجب حذفه، وتم تحكيمها من طرف الأستاذة المشرفة وإضافة بدائل الإجابات.

---

[1] سعيد سبعون، الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة، الجزائر، 2012، ص 155-156.

[2] بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلالي، منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2004، ص 282.

## 3.1.مجالات الدراسة:

يمكن تقسيم مجال الدراسة إلى المجال المكاني والزماني والبشري

**المجال المكاني:**

تمت الدراسة بثانوية الإمام الغزالي بدائرة سور الغزلان من ولاية البويرة، أنشئت سنة 1969/1968 م، بها 41 حجرة للدراسة، و11 مخبرا للعلوم الطبيعية وقاعة للتربية البدنية، إضافة إلى قاعة الأساتذة وقاعة الاجتماعات، مطعم، مكاتب الإداريين مثل مكتب المدير والمصالح الاقتصادية، ومكتب الناظر، ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني والأمانة، ومكاتب أخرى، والعدد الإجمالي لهذه المكاتب 14 مكتب وقاعة العلاج المتكونة من طاقم طبي والمتمثل في طبيب عام، وطبيب نفساني، وثلاثة مساعدين طبيين.

**المجال الزماني:**

تم القيام بدراسة ميدانية تجريبية في الأسبوع الرابع من شهر مارس 2022، امتدت من يوم الأحد 27 مارس إلى غاية الأربعاء 30 مارس 2022 هاته الفترة تم فيها زيارة المؤسسة والاطلاع على المعلومات، وكذلك توزيع الاستمارات بمساعدة فريق من الطاقم التربوي المتمثل في المشرفين التربويين، حيث تم توزيع جميع الاستمارات على المبحوثين للإجابة عنها، واستلامها مجددا لاستكمال الدراسة.

**المجال البشري:**

تحتوي ثانوية الإمام الغزالي على 625 متعلما، حيث أن قدرة استيعاب المؤسسة تفوق عدد المتعلم الموجودين بها، بحيث أن قدرة استيعابها 1300 تلميذ حسب المقرر الإنجاز المعلن عنه.

ونجد أن 625 متعلما موزعين على 24 فوجا تربويا، وطاقم تربوي متكون من 8 مشرفين تربويين ومن ناحية التعليم 58 أستاذا وطاقم تربوي مكون من 11 عامل إداري و24 عامل مهني.

## 4.1.عينة الدراسة:

تعتبر مرحلة اختيار العينة من أهم الأدوات المنهجية الأساسية في ميدان البحث العلمي، فهي تعبر عن المنهج الأصلي، وتمثله بطريقة علمية، فالعينة هي جزء من المجتمع الأصلي، بحيث تتوفر في هذا الجزء خصائص المجتمع، ولهذا يمكن القول أنّ الحكمة من إجراء الدراسة

على العينة تكمن في مراعاة مجموعة من الاختيارات الثابتة، الجنس، العمر، والعينة تمكن فريق البحث من القيام بإنجاز العمل في الوقت الممنوح له، لأن هدف البحث هو محاولة التوصل إلى نتائج يمكن تعميمها على المجتمع.[1]

وفي هذا البحث تم الاعتماد على عينة عشوائية بسيطة وكان لا بد من اختيار هذه العينة، حيث أن العينة العشوائية البسيطة يتم فيها اختيار أفراد العينة بشكل عشوائي، بحيث يعطي لكل فرد من المجتمع نفس الفرصة التي تعطى لغيره عند الاختيار، وهكذا يكون لكل فرد من الأفراد فرصة متكافئة في الاختيار أو يكون تعيين كل فرد منهم احتمال أن يسأل أو يستجوب مساويا لنصيب أي فرد آخر من المجتمع.[2]

حيث تكونت هذه العينة من 70 متعلما في مرحلة الثانوي، ونظرا للفترة التي تم فيها توزيع الاستمارة والتي تزامنت مع نهاية امتحانات الفصل الثاني، وبالتالي عدم حضور معظم المتعلمين في تلك الفترة إلى المؤسسة التربوية.

[1] بكثير صالح الرشيدي، مناهج البحث التربوي، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000، ص 149.

[2] عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، الأردن، ط1، 2000ن ص 162.

## 2.تحليل البيانات الميدانية وعرض نتائجها

### 1.2.تحليل جداول بيانات الفرضية الأولى

**الجدول رقم(01): يمثل توزيع المبحوثين حسب الجنس**

| الجنس | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| ذكر | 40 | 57,1 |
| أنثى | 30 | 42,9 |
| المجموع | 70 | 100,0 |

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أغلب المبحوثين من الذكور، وتقدر نسبتهم بـ 57.1%، مقابل نسبة 42.9% من الإناث، وعليه يمكن القول بأن أكثر من نصف المتعلم ذكور، وهذا يعود إلى الطريقة التي تم توزيع الاستمارة بها، حيث وزعت في فناء المؤسسة التربوية أثناء الحصص، ووجد فيه مجموعة من المتعلم الذين تغيبوا عن هذه الحصص أو الذين تم طردهم من طرف المعلم لقيامهم بتصرفات غير لائقة وجزء بسيط من وزع داخل الفصول الدراسية.

**الجدول رقم(02): يمثل توزيع المبحوثين حسب علاقة المعلم بالمتعلم**

| العلاقة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| علاقة طيبة واحترام | 9 | 12,9 |
| علاقة هيمنة وضغط | 31 | 44,3 |
| علاقة متوترة | 19 | 27,1 |
| علاقة طبيعية | 10 | 14,3 |
| لم يجب | 1 | 1,4 |
| المجموع | 70 | 100,0 |

يتبين من الجدول أنّ معظم المبحوثين من المتعلمين علاقتهم بمعلميهم علاقة هيمنة وضغط، وتقدر نسبتهم بـ 44.3%، مقابل 27.1% منهم علاقتهم متوترة، و14.3% من صرحوا بأن علاقتهم طبيعية مقابل 12.9% فقط من كانت علاقتهم طيبة واحترام، و1.4% لم يجيبوا.

وعليه يمكن القول أن في أغلب الأحيان نجد أن العلاقة بين المعلم والمتعلم علاقة سيئة والمتردية، وهناك درجات من السوء لهذه الحالة، أحيانا نجدها علاقة هيمنة وضغط، وأخرى متوترة، وطبعا هذا التردي خطير ولا يجدي نفعا، لا للمعلم ولا للمتعلم، والمتضرر الأكبر في هذه العلاقة هو المتعلم، حيث سينعكس هذا الأمر عليه وعلى مستواه التعليمي بصورة واضحة، وستتجلى تلك الصورة في تراجع مستواه التعليمي، إضافة غلى الحالة النفسية غير الجيدة والتي سيعاني منها المتعلم جراء تردي العلاقة بينه وبين معلمه.

**الجدول رقم(03): يمثل توزيع المبحوثين حسب تمييز المعلم بين المتعلمين وعلاقته بالتأثير على العلاقة بينهم**

| تأثير التمييز على العلاقة بين المتعلمين / تمييز المعلم بين المتعلمين | نعم | | لا | | لم يجب | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 25 | 86,2% | 3 | 10,3% | 1 | 3,4% | 29 | 100,0% |
| لا | 6 | 26% | 12 | 52,1% | 5 | 21,7% | 23 | 100,0% |
| أحيانا | 14 | 77,7% | 4 | 22,22% | 0 | 0,0% | 18 | 100,0% |
| المجموع | 45 | 64,3% | 19 | 27,1% | 6 | 8,6% | 70 | 100,0% |

يوضح هذا الجدول بأن أكثر من نصف المبحوثين والذين صرحوا أن علاقتهم ببعضهم البعض تتأثر بتمييز المعلم بينهم بنسبة 64.3%، وتتوزع هذه النسبة حسب متغير تمييز المعلم بين المتعلمين حيث نجد 86.2% للمتعلمين الذين أكّدوا على تمييز المعلم بينهم، ثم تليها نسبة 77.7% للمتعلمين الذين صرحوا أن المعلم يميز بينهم في بعض الأحيان، والفئة الأخيرة التي أكدت عدم تمييز المعلم بينهم قدرت ب26%.

وعليه نستنتج أن أكثر نصف المتعلمين تتأثر علاقتهم مع بعضهم نتيجة تمييز المعلم بينهم.

المتعلمون طرف أساسي في العملية التعليمية وعنصر محوري في عملية التفاعل الاجتماعي داخل المدرسة، والعلاقة بينهم تساهم مساهمة فعالة في تكوين شخصياتهم وتشكيل اتجاهاتهم واكتساب القيم الاجتماعية وأسس العمل الجماعي والتعاون والتضامن، وهناك الكثير من المؤثرات التي تعيق

هذه العلاقة، وتؤدي إلى صراعات بين المتعلمين ولعل أهمها تمييز المعلم بينهم، حيث أن تفضيله لبعضهم على بعض واهتمامه بهم مقابل إهمال الآخرين يؤثر على علاقاتهم مع بعضهم، فتصبح علاقتهم متوترة وتسود بينهم الغيرة والخلافات والشجار، وينقسمون إلى فئات ومجموعات متناحرة وتشتت انتباههم فبدل التركيز على الدرس وطلب العلم يركزون على أمور أخرى تعيق نجاحهم الدراسي وتؤثر على نموهم الاجتماعي، حيث يعملون على الفوز على خصومهم من زملائهم والوقوف على أخطائهم وجوانب الضعف عندهم وإظهارها للآخرين وإثبات أنهم أقوى وأفضل منهم والانتقام من خصومهم.

**الجدول رقم(04): يمثل توزيع المبحوثين حسب تمييز المعلم بين المتعلم وزملائه من حيث المعاملة**

| تمييز المعلم بين المتعلمين | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **نعم** | **43** | **61,4** |
| **لا** | **26** | **37,1** |
| **لم يجب** | **1** | **1,4** |
| **المجموع** | **70** | **100,0** |

يبين هذا الجدول أن معظم المبحوثين صرحوا بتمييز المعلم بينهم وبين زملائهم في الصف، وتقدر نسبتهم بـ 61.4% مقابل 37.1% منهم لم يتعرضوا لهذا التمييز من طرف المعلم و1.4% لم يجيبوا.

نستنتج أن الكثير من المتعلمين تعرضوا لمشكلات نفسية بسبب المعلم.

الكثير من المتعلمين يعانون من مشكلات نفسية كثيرة تتفاوت في حدتها من متعلم لآخر باختلاف المتعلمين أنفسهم، ونجم عن هذا التمييز عدة أسباب وعوامل من بينها عوامل مدرسية، وأبرزها العلاقة بين المعلم والمتعلم ومن المشكلات النفسية التي تعرض لها المتعلمون بسبب المعلم العصبية والتوتر، والقلق، والخوف من المعلم ومن المدرسية، الانطواء، عدم الثقة بالنفس وتكوين مفهوم سلبي تجاه النفس وتجاه الآخرين والخجل، الإحباط وتشتت الانتباه وعدم القدرة على التركيز والامتناع عن المشاركة الصفية وكره المعلم والمدرسة وكل ما له علاقة بالدراسة.

**الجدول رقم(05): يمثل توزيع المبحوثين حسب ميول المعلم إلى المتعلم**

| الفئة التي يميل إليها المعلم | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **الذكور** | **1** | **2,0%** |
| **الإناث** | **14** | **27,5%** |
| **المتعلم المتفوقين** | **20** | **39,2%** |
| **المتعلم الأغنياء** | **16** | **31,4%** |
| **المجموع** | **51** | **100,0%** |

يتبين لنا من خلال الجدول أن معظم المبحوثين صرحوا بأن المعلم يميل غلى فئة المتعلمين المتفوقين بنسبة 93.2%، في حين ذهبت فئة أخرى بأن نسبة 31.4% أكدوا أن المعلم يميل إلى فئة الأغنياء، في حين صرح البعض الآخر بأنه يميل إلى فئة الإناث بنسبة 27.5%، ونسبة 2% صرحت بأنه يميل إلى فئة الذكور.

وعليه يتبين لنا أن أغلب المبحوثين ذهبوا إلى أن المعلم يميل إلى المتعلمين المتفوقين، وعليه نستنتج أنهم ثلثي المتعلمين، كما أنّ المعلم يميل إلى المتعلمين على حساب الذين يتميزون بفرط النشاط.

ولكن ما هو ملاحظ أن هذه الاختلافات أثرت سلبا على المتعلمين، ويتجلى لذلك في تمييز المعلم بينهم إذ أنهم في الغالب يميلون إلى المتعلمين الصامتين على حساب الذين يتميزون بفرط النشاط، هؤلاء الذين يكونون في معظم الأوقات مشاغبين ومشاكسين، وهذا يجعل المعلم في حيان كثيرة يحكم عليهم بعدم الرغبة في التعلم، كما يفضلون المتعلمين المتفوقين ويهتمون بهم مقابل المتعلمين الذين يعانون من التأخر الدراسي أو من صعوبات التعلم، إضافة إلى التمييز بين المتعلمين على أساس الجنس، حيث يميل بعض المعلمين إلى الإناث، والبعض الآخر إلى الأغنياء، وفي بعض الأحيان نجد تربطهم علاقات شخصية.

**الجدول رقم(06): يمثل توزيع المبحوثين حسب شعور المتعلم بعدم حبّ المعلم وعلاقته بنوع العلاقة معه**

| العلاقة / شعور | جيدة | | حسنة | | سيئة | | لم يجب | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 2 | 4,8% | 12 | 29,2% | 27 | 65,8% | 0 | 0,0% | 41 | 100,0% |
| لا | 15 | 53,5% | 10 | 35,7% | 1 | 3,5% | 2 | 2,9% | 28 | 100,0% |
| لم يجب | 0 | 0,0% | 1 | 100,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 100,0% |
| المجموع | 17 | 24,3% | 23 | 32,9% | 28 | 40,0% | 2 | 2,9% | 70 | 100,0% |

من خلال هذا الجدول الموضح أعلاه نلاحظ أن نسبة 40% من المبحوثين صرحوا بأن علاقتهم مع معلمه هي علاقة سيئة، أما 65.8% أجابوا بأنهم شعروا بعدم حب المعلم لهم، في حين نجد أن 3.5% كانت إجابتهم حيادية بأنهم لم يشعروا بعدم حب المعلم لهم.

ومن هذا يمكننا القول أنّه يمكن لبعض تصرفات المعلم أو حتى خصائصه الشخصية أن تنمي مشاعر سلبية لدى المتعلم، وهذا حسب العلاقة التي تربطه معه كأن يتصرف باللامبالاة أو يظهر سلوكيات غير مقبولة كالغضب الشديد أو إهانة المتعلم أمام زملائه، وكل هذه المسائل سوف يكون أثرا سلبيا على العلاقة بين المعلم والمتعلم، وبالتالي فشل الهدف التعلمي من هذه العلاقة والعديد من المشاكل التعلمية الأخرى.

**الجدول رقم(07): يمثل السلوكيات التي يقوم بها المعلم تجاه المتعلم وجعلته يشعر بعدم حبه**

| السلوكيات التي يقوم بها المعلم تجاه المتعلم | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نظرته القاسية | 16 | 29,6% |
| تجاهله لك وعدم الاهتمام بك | 16 | 29,6% |
| عدم تفاعله معك | 11 | 20,4% |
| تركيزه على جوانب الضعف لديك | 11 | 20,4% |
| المجموع | 54 | 100,0% |

يبين هذا الجدول أن نسبة 29.6% من المبحوثين أكّدوا أنهم يشعرون أن نظرة المعلم قاسية، وأكدت فئة أخرى بنفس النسبة 29.6% تجاهل المعلم لها وعدم الاهتمام بها، مقابل نسبة 20.4% أيضا أكدت بتركيزه على جوانب الضعف لديهم.

من الملاحظ أن مختلف المتعلمين ينتبهون إلى سلوكيات المعلمين ويمكنهم التمييز بين المعلم الذي يحبهم والمعلم الذي لا يحبهم، وذلك من خلال تصرفات المعلم، والتي من بينها النظرة القاسية، عدم الاهتمام بالمتعلم وتهمشيهم، عدم تفاعل المعلم معهم أثناء مشاركتهم في الأنشطة الصفية، وحسب إجابتهم على الأسئلة التي يطرحهما المعلم في الدرس وعدم تقديم التعزيز المناسب والتشجيع، التركيز على جوانب الضعف لدى المتعلم والإكثار من انتقادهم وتوبيخهم الدائم والسخرية منهم كل هذه السلوكيات وغيرها تشعر المتعلمين أن المعلم لا يحبهم ولا يرغب في وجودهم في الصف الدراسي.

**الجدول رقم(08): يمثل توزيع المبحوثين حسب الخوف من طرح الأسئلة على المعلم وعلاقته بالمعاناة في الدراسة**

| المعاناة في الدراسة / التخوف من طرح الأسئلة | نعم | | لا | | لم يجب | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 29 | 96,6% | 0 | 0,0% | 1 | 3,3% | 30 | 100,0% |
| لا | 17 | 42,5% | 21 | 52,2% | 2 | 5% | 40 | 100,0% |
| المجموع | 46 | 65,7% | 21 | 30,0% | 3 | 4,3% | 70 | 100,0% |

يبين هذا الجدول أن نسبة 65.7% من المبحوثين أكدوا أنهم يعانون من الدراسة مقابل 96.6% من أكدوا أنهم يخافون من طرح الأسئلة، في حين 42.5% نفوا ذلك، وصرحوا بعدم التخوف من طرح الأسئلة على المعلم.

ومن هذا يمكننا القول أن مستويات الخوف لدى المتعلمين تؤثر بشكل سلبي على قدراتهم للتعلم في الفصل الدراسي، ويصبحون منطويين حيث يفضلون القيام بالأشياء بمفردهم، كما

يفضلون قضاء بعض الوقت في التفكير قبل المشاركة، وقد تؤدي هذه المستويات من الخوف إلى سلوكات غير لائقة في الفصل الدراسي أو مهام غير مكتملة أو مفقودة أو الغياب المتكرر أو الانقطاع عن الفصول الدراسية، حيث ينبغي على المعلم التربوي جعل المتعلم يشعر بالأمان والتقدير في البيئية الصفية.

**الجدول رقم(09): يمثل توزيع المبحوثين حسب تعرضهم للتهميش من طرف المعلم وعلاقتها بتفاعلهم ومشاركتهم في الدرس**

| المشاركة والتفاعل مع الدرس / التعرض للتهميش | نعم | | لا | | لم يجب | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 22 | 59,4% | 15 | 40,5% | 0 | 0,0% | 37 | 100,0% |
| لا | 24 | 72,7% | 6 | 18,1% | 3 | 9% | 33 | 100,0% |
| المجموع | 46 | 65,7% | 21 | 30,0% | 3 | 4,3% | 70 | 100,0% |

من خلال هذا الجدول يتضح لنا أغلب المبحوثين من المتعلمين يتفاعلون ويشاركون في الدرس بنسبة 65.7%، مقابل 72.7% أكدوا أنهم لم يتعرضوا للتهميش من طرف المعلم، في حين 59.4% تعرضوا للتهميش من طرف المعلم.

لذلك نستنتج أن معظم المعلمين يسمحون للمتعلمين بالمشاركة والتفاعل في الدرس المقدم وهذا من الأهداف التي تصبو المدرسة لتحقيقها وجعل المتعلمين قادرين على المشاركة والتفاعل والتعبير عن آرائهم بأسلوب واضح وبجرأة كافية.

**الجدول رقم(10): يمثل توزيع المبحوثين حسب إلزامهم بأعمال معينة بإكراه**

| الإلزام بأعمال معينة بإكراه | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **أبدا** | **29** | **41,4** |
| **دائما** | **11** | **15,7** |
| **أحيانا** | **29** | **41,4** |
| **لم يجب** | **1** | **1,4** |
| **المجموع** | **70** | **100,0** |

يبين الجدول أعلاه أن نسبة 41.4% من المبحوثين صرحوا بأن المعلم يلزمهم بأعمال معينة بإكراه أحيانا مقابل 41.1% أخرى أكدوا أن معلميهم لم يلزموهم بذلك، أما نسبة 15.7% أجابوا بأنهم دائما ما يلزمهم بأعمال معينة بإكراه.

نستنتج من خلال هذه النسب أن المعلم يلزم المتعلمين بأعمال معينة بإكراه أحيانا.

إذ كان إلزام المتعلمين بأعمال معينة بإكراه فإنه مؤشر على تعسف المعلم، فإن إلزامهم بذلك مظهر من مظاهر التعسف، ويرجع ذالك إلى العلاقة التي تربط المعلم بالمتعلم كأن يكون قريبه أو أحد أفراد عائلته فلا يقوم بنفس الأمر، أو انطلاقا من المكانة الاجتماعية التي تشغله أهل المتعلم، ويمكن ملاحظة ذلك بصورة بارزة خلال الحصة التدريسية كأن يقوم المعلم بإلزام فئة معينة وفئة لا كما ذكر سابقا.

**الجدول رقم(11): يمثل توزيع المبحوثين حسب احتقار المعلم للمتعلم وتهميشه**

| الاحتقار | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **نعم** | **35** | **50,0** |
| **لا** | **35** | **50,0** |
| **المجموع** | **70** | **100,0** |

يتبين لنا من خلال الجدول أن نصف المبحوثين يصرحون باحتقار وتهميش المعلم لهم، وتقدر نسبتهم ب 50% مقابل 50% صرحوا عكس ذلك.

نستنتج من خلال الجدول أن معظم المعلمين يقومن باحتقار المتعلمين وتهميشهم من الأساليب التي يستخدمها المعلم في الفصل الدراسي والتي تصنف على أنها عنف رمزي احتقار المتعلم وتهميشه هذا يؤثر سلبا على نفسية المتعلم وعلى اتجاهاته نحو التعليم وعلى علاقته بمعلمه.

## 2.2.تحليل جداول بيانات الفرضية الثانية

**الجدول رقم(12): يمثل توزيع المبحوثين حسب توجيه المعلم ألفاظا بذيئة أثناء عقابه للمتعلم وعلاقته باحترام المعلم**

| احترام المعلم / توجيه المعلم ألفاظ بذيئة | نعم | | لا | | لم يجب | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 32 | 94,1% | 1 | 2,9% | 1 | 2,9% | 34 | 48,6% |
| لا | 33 | 91,6% | 1 | 2,7% | 2 | 5,5% | 36 | 51,4% |
| المجموع | 65 | 92,9% | 2 | 2,9% | 3 | 4,3% | 70 | 100,0% |

يوضح لنا هذا الجدول أن أكثر من نصف المبحوثين يحترمون معلميهم بنسبة تقدر بـ 92.9% مقابل 94.1% من يوجه لهم المعلم ألفاظا بذيئة أثناء عقابه لهم في حين صرحت نسبة 91.6% عكس ذلك.

نلاحظ من خلال الجدول أن معظم المبحوثين يحترمون معلميهم في حين أنهم رغم ذالك يوجهون لهم ألفاظا بذيئة أثناء عقابهم لهم، وهذا نوع من أنواع العنف اللفظي الذي هو في حدا ذاته ظاهرة خطيرة تسببت في عدة مشاكل للمتعلم، وتعيق سير العملية التعليمية، وتؤثر على تحقيق أهدافها ونضيف إلى ذلك تأثيرها على التحصيل الدراسي للمتعلم وعلى أدائه، فإنه هذا العنف اللفظي الموجه للمتعلم من طرف المعلم يؤثر سلبا على سلوكات المتعلم داخل الفصل الدراسي حيث يحدث المتعلم الفوضى ويشجع عليها إضافة إلى غياب دافعية التعلم.

**الجدول رقم(13): يمثل توزيع المبحوثين حسب نعت المعلم للمتعلم بصفات غير لائقة وعلاقته بتأثير هذه المشاكل على المتعلم**

| تأثير المشاكل على المتعلم / النعت بصفات غير لائقة | نعم | | لا | | لم يجب | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 25 | 92,5% | 2 | 7,4% | 0 | 0,0% | 27 | 100,0% |
| لا | 19 | 46,3% | 20 | 48,7% | 2 | 4,8% | 41 | 100,0% |
| لم يجب | 1 | 50% | 1 | 50% | 0 | 0,0% | 2 | 100,0% |
| المجموع | 45 | 64,3% | 23 | 32,9% | 2 | 2,9% | 70 | 100,0% |

يتضح من خلال هذا الجدول أن معظم المبحوثين أكدوا أن مشاكلهم مع المعلم تؤثر عليهم، وتقدر نسبتهم بـ 64.3% مقابل نسبة 92.5% أكّد أن المعلم نعتهم بصفات غير لائقة، في حين 46.3% نفوا ذلك.

لذلك يمكن القول أن أغلبية المشاكل بين المعلم والمتعلم تؤثر سلبا على المتعلم، وأن معظم المعلمين نعتوا المتعلمين بصفا غير لائقة و واصف المتعلمين بصفات وأسماء غير لائقة من السلوكيات التي يقوم بها المعلم، حيث ينعتوهم بأسماء الحيوانات أو الأشياء القبيحة أو يلقبونهم بألقاب مضحكة أو تحمل مدلولات لا تليق بالإنسان أو يشبهونهم بأشخاص لهم سمعة سيئة أو سلوكات غير متزنة، ويعتبر هذا الأسلوب غير مقبول في المجتمع المدرسي انطلاقا من الأدوار والوظائف التي أنشئت المدرسة من أجلها والتي قوامها تنمية المجتمع، وترجع المشكلة لشخصية المتعلم الجسمية والعقلية، النفسية والروحية، ونظرا للآثار النفسية التي تترتب عن استخدام هذا الأسلوب ومنها المشاكل النفسية مثل الانطواء والتوتر والإحباط والمشاكل السلوكية مثل العنف وتأثيره على علاقة المتعلمين فيما بينهم إذ أنهم قد يقلدون المعلمين ويتنابزون بالألقاب التي لقبهم بها ما يؤدي إلى الخلافات والشجارات والعنف بينهم، ويعود اتباع المعلم لهذا الأسلوب إلى جهله لمخلفاته وكذا لعدم تمكنه من المبادئ التي تحكم سلوكات المتعلم وعدم تقيده بأخلاقيات المهنة.

**الجدول رقم(14): يمثل توزيع المبحوثين حسب استخدام المعلم أساليب التهديد وعلاقته بمشاركة المتعلم وتفاعله مع الدرس**

| التهديد / المشاركة | نعم | | لا | | لم يجب | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 21 | 51,21% | 19 | 46,3% | 1 | 2,4% | 41 | 100,0% |
| لا | 24 | 85,7% | 2 | 7,1% | 2 | 7,1% | 28 | 100,0% |
| لم يجب | 1 | 100% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 1 | 100,0% |
| المجموع | 46 | 65,7% | 21 | 30,0% | 3 | 4,3% | 70 | 100,0% |

نلاحظ من خلال الجدول أن أكثر من نصف المبحوثين أكدوا أنهم يشتركون ويتفاعلون مع الدرس، وتقدر نسبتهم بـ 65.7% في مقابل 85.7% منهم أكدوا أن المعلم يستخدم أساليب التهديد، و51.2% صرحوا كذلك أنهم يتعرضون للتهديد من طرف المعلم.

وعليه نستنتج أن نسبة متوسطة من المعلمين يستخدمون أساليب التهديد مع المتعلمين، ومع ذلك يشاركون ويتفاعلون مع الدرس.

إن أسلوب التهديد يعدّ من الأساليب التي يتبعها المعلم من أجل الحفظ على الانضباط والنظام الداخلي للفصل الدراسي، ومن أجل التحكم في سير الدرس، ويظهر ذلك من خلال تهديد المتعلمين بخصم النقاط أو صياغة أسئلة الامتحان فلا تتناسب وقدرات المتعلمين أو تهديدهم بإعادة السنة أو الطرد من المدرسية، أو بالمجلس التأديبي، ويعود استخدام هذا الأسلوب إلى قصور المعلم وعدم قدرته على التحكم في النظام داخل القسم لافتقاره إلى أساليب العملية التربوية التي تمكنه من ذلك أو من أجل التغطية على ضعف مستواه العلمي.

**الجدول رقم(15): يمثل توزيع المبحوثين حسب أسلوب عقاب المعلم للمتعلمين**

| أسلوب عقاب المعلم للمتعلمين | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| يهددك بنقطة الامتحان | 17 | 34,0% |
| يهددك بإعادة السنة | 22 | 44,0% |
| يهددك بالطرد من المدرسة | 11 | 22,0% |
| المجموع | 50 | 100,0% |

يوضح هذا الجدول أن معظم المبحوثين يتعرضون للعقاب بالتهديد من طرف المعلم، وتقدر نسبة الذين تعرضوا للتهديد بإعادة السنة بـ 44%، ومقابل 34% بنقطة الامتحان، في حين 22% يهددون بالطرد من المدرسة.

وعليه نستنتج أن نسبة كبيرة من المعلمين يستخدمون أساليب التهديد، وهذا الأسلوب يرجع إلى المعلم نفسه في طريقة استخدامه لهذا الأسلوب بالطريقة الصحيحة أو الخاطئة، فإن استخدمه لغرض ضبط سلوك المتعلم شيء واستخدامه كعنف لفظي شيء آخر، فهذا الأخير يولد عدة عواقب وخيمة في نفسية المتعلم وتحصيله ومسيرته الدراسية.

**الجدول رقم(16): يمثل توزيع المبحوثين حسب انتقاد المعلم للمتعلم وعلاقته بأمر المعلم للمتعلم للقيام بشيء ما والقيام به أو لا**

| قيام المتعلم بالأمور المطلوبة منه / انتقاد المعلم | نعم | | لا | | لم يجب | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 34 | 48,6% | 10 | 14,3% | 1 | 1,4% | 45 | 64,3% |
| لا | 24 | 34,3% | 0 | 0,0% | 1 | 1,4% | 25 | 35,7% |
| المجموع | 58 | 82,9% | 10 | 14,3% | 2 | 2,9% | 70 | 100,0% |

يتبين لنا من خلال الجدول أن نسبة 82.9% من المبحوثين أكدوا أنّه عند أمر المعلم لهم بالقيام بشيء ما يقومن به مقابل 96% من صرحوا أن معلميهم ينتقدونهم في حين نسبة 75.5% أكدوا عكس ذلك.

وعليه نقول أن معظم المعلمين ينتقدون المتعلمين أثناء عملية التدريس، ومع ذلك يلبون جميع الأوامر الموجهة إليهم.

إن المعلم يتبع مجموعة من الأساليب والطرق بغية إيصال المعلومات والمعارف الموجودة في المقرر الدراسي، ومن هذه الأساليب النقد والذي يعد أسلوبا تربويا فعالا، قد يستخدمه بطرق مدروسة وموضوعية، أما إذا تكرر استخدامه بكثرة بسبب وبدون سبب وفي غير موضعه كأن ينتقد

المعلم المتعلم لتعثره في الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه أثناء الدرس، أو أن المتعلم طرح أسئلة لا يستطيع الإجابة عليها أو لقيامه بسلوكيات بسيطة، فإن هذا الأسلوب يصبح من معيقات العملية التعليمية وتحدث آثارا سلبية في نفسية المتعلم.

**الجدول رقم(17): يمثل توزيع المبحوثين حسب انتقادات المعلم للمتعلم**

| سبب الانتقادات | التكرارات | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **لتعثرك في الإجابة** | **22** | **42,3%** |
| **لعدم مشاركتك في القسم** | **13** | **25,0%** |
| **لعدم قيامك بواجبات منزلية كلفك بها** | **17** | **32,7%** |
| **المجموع** | **52** | **100,0%** |

من خلال الجدول يتضح لنا أن أغلب المبحوثين من المتعلمين انتقدوا من طرف المعلم نتيجة لتعثرهم في الإجابة، وقدرت نسبتهم بـ 42.3% مقابل 32.7% انتقدوا بعدم مشاركتهم في القسم في حين 25% لعدم قيامهم بالواجبات المنزلية.

وعليه يمكننا أن نقول أنّ معظم المعلمين ينتقدون المتعلمين.

إن المعلم يتبع مجموعة من الأساليب والطرق بغية إيصال المعلومات والمعارف الموجودة في المقرر الدراسي، ومن هذه الأساليب النقد والذي يعد أسلوبا تربويا فعالا، غذ يستخدم بطرق مدروسة وموضوعية، أما إذا تكرر استخدامه بمكثرة بسبب وبدون سبب وفي غير موضعه كأن ينتقد المعلم المتعلم لتعثره في الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه أثناء الدرس، أو أن المتعلم طرح أسئلة لا يستطيع الإجابة عليها أو لقيامه بسلوكيات بسيطة، فإن هذا الأسلوب يصبح من معيقات العملية التعليمية وتحدث آثارا سلبية في نفسية المتعلم.

**الجدول رقم(18): يمثل توزيع المبحوثين حسب توجيه المعلم ألفاظا بذيئة أثناء عقابه للمتعلم وعلاقته بإجابته بإخبار المعلم للمتعلم بأن إجابته خاطئة وهل يؤثر ذلك على معنوياته**

| الإجابة خاطئة / توجيه المعلم ألفاظ بذيئة | نعم | | لا | | لم يجب | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % |
| نعم | 27 | 79,4% | 7 | 20,5% | 0 | 0,0% | 34 | 100,0% |
| لا | 13 | 36,1% | 21 | 58,3% | 2 | 5,5% | 36 | 100,0% |
| المجموع | 40 | 57,1% | 28 | 40,0% | 2 | 2,9% | 70 | 100,0% |

يبين هذا الجدول أن نسبة 57.1% من المبحوثين عند إخبار المعلم لهم بأن إجابتهم خاطئة يؤثر ذلك على معنوياتهم، في حين نسبة 79.4% منهم يؤكدون أن المعلم يوجه لهم ألفاظا بذيئة أثناء عقابه هلم مقابل 36.1% نفوا ذلك.

نستنتج من خلال الجدول أن المتعلم خلال الفصل الدراسي يوجه له المعلم ألفاظا بذئية أثناء عقابه له.

إن المتعلم أثناء مساره التربوية يمر بمراحل مختلفو وبظروف اجتماعية وأسرية متنوعة ويواجه صعوبات ومشكلات كثيرة قد تؤثر عليه وعلى مواصلته للدراسة، ومن جملة هذه الصعوبات تأزم علاقة المتعلم بالمعلم، وهذا الأخير يؤدي بالمتعلم إلى الرغبة في ترك الدراسة، حيث أن سوء المعاملة والألفاظ البذيئة التي يتلفظها أثناء عقابه له تجعل المتعلم لا يرغب في الاستمرار في الدراسة، وعند إخبار المعلم للمتعلم بعدم صحة إجابته يتولد له نوعا من الخوف والرعب، وهذا راجع للعنف اللفظي الذي يمارسه المعلم في حد ذاته.

**الجدول رقم(19): يمثل توزيع المبحوثين حسب متى يلجأ المعلم إلى سب وشتم المتعلم**

| لجوء المعلم إلى السب والشتم | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **بسبب شيء ما** | **47** | **67,1** |
| **من دون سبب** | **14** | **20,0** |
| **لم يجب** | **9** | **12,9** |
| **المجموع** | **70** | **100,0** |

يوضح لنا الجدول أن معظم المبحوثين يؤكدون أن المعلم يلجأ للسب والشتم بسبب شيء ما، وتقدر نسبتهم بـ 67.1%، مقابل 20% صرحوا أنه يقوم بذلك بدون سبب.

ولذلك يمكن القول أن تقريبا ثلاثة أضعاف المتعلمين أدكوا أن المعلم يلجأ للسب والشتم بسبب شيء ما، وهذا يولد مشكلات نفسية كثيرة تتفاوت في حدتها من متعلم لآخر، ومن بين هذه المشكلات العصبية، التوتر، القلق، الخوف من المعلم ومن المدرسة، عدم الثقة في النفس، الامتناع عن المشاركة الصفية وكره المعلم.

**الجدول رقم(20): يمثل توزيع المبحوثين حسب تعرضهم للسب والمعايرة من طرف المعلم**

| التعرض للسب والشتم | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **نعم** | **27** | **38,6** |
| **لا** | **43** | **61,4** |
| **المجموع** | **70** | **100,0** |

يتبين لنا من خلال هذا الجدول أن نسبة 61.4% لا يتعرضون للسب والمعايرة من طرف المعلم مقابل 38.6% منة صرحوا بتعرضهم لذلك.

نستنتج من خلال هذا الجدول أن أكثر من نصف المتعلمين لا يتعرضون للسب والمعايرة من طرف المعلم.

يعتبر المعلم وما يقوم به من سلوكيات وتصرفات من العوامل التي تحفز المتعلم على حب الدراسة والرغبة في مواصلتها، ولعل ما يؤكد ذلك إجابة المتعلمين أن تكون سلوكيات تتناسب مع أوضاعهم النفسية وانفعالاتهم وقدراتهم العقلية وإمكاناتهم الفكرية وإن تصرفات والكلمات الطبيبة من

طرفه تولد لهم الرغبة في الدراسة وطلب العلم ولكن هنالك فئة أخرى من المعلمين تصرفاتهم وألفاظهم جعلت المتعلمين يكرهون الدراسة، ومن جملة هذه التصرفات التي قام بها المعلمون في هذا الصدد السب والمعايرة.

## 3.2. تحليل نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات

**الفرضية الأولى:**

من خلال الإجابات التي تحصلنا عليها عن طريق الاستمارة التي وزعت على المتعلمين والمتعلقة بالفرضية الأولى تبين أن المعلم يمارس العنف الرمزي واثر هذا على العلاقة البيداغوجية بينهم وبين المتعلم وتبين هذا في ما يلي :

- أكثر من ثلاثة أضعاف المتعلمين ميز المعلم بينهم.
- أكثر من نصف المتعلمين تتأثر علاقتهم إثر تميز المعلم بينهم .
- أكثر من نص المتعلمين شعروا بعدم حب المعلم لهم .
- أكثر من ثلاثة أضعاف المتعلمين يخافون من طرح تساؤلات على علمهم.
- نصف المتعلمين تعرضوا للاحتقار والتهميش من طرف معلميهم

وعليه يمكن القول أن الفرضية الأولى والتي مفادها أن المعلم يمارس العنف الرمزي على المتعلم وهذا العنف أثر على العلاقة البيداغوجية بينهما تحققت.

على ضوء ما سبق يمكن القول أن المعلم يمارس العنف الرمزي على المتعلم مما أدى إلى تأثر العلاقة البيداغوجية بينهما وتوجد عدة مؤشرات أثبتت ذلك ومن أبرزها التمييز بين المتعلمين واثر هذا التمييز سلبا على علاقتهم ببعضهم البعض، التعرض لتهميش من طرف المعلم، التذبذب في المعاملة كأن يكون المعلم محبا وطيب وأحيانا قاس ومتزمت في أحيان أخرى هذا أيضا أدى إلى توتر العلاقة بينهما وتولد لدى المتعلم النفور والتخوف من طرح الأسئلة خلال حصة الدرس.

**الفرضية الثانية:**

أما الفرضية الثانية العنف اللفظي الممارس من طرف المعلم وتأثيره على نمط العلاقة البيداغوجية:

- أكثر من ثلاثة أضعاف المتعلمين يوجه لهم المعلم ألفاظ بذيئة.
- أكثر من نصف المتعلمين مشاكلهم مع المعلمين تؤثر عليهم.
- أكثر من ثلاثة أضعاف المتعلمين نعتهم المعلم بصفات وأسماء غير لائقة .
- أكثر من نصف المتعلمين يوجه لهم المعلم ألفاظ بذيئة أثناء عقابه لهم.

- نصف المتعلمين يتأثرون عند إخبار المعلم لهم بعدم صحة إجابتهم.
- أكثر من نصف المبحوثين يتعرضون لسب والمعايرة من طرف المعلم.

ولذلك يمكن القول أن الفرضية الثانية والتي مفادها العنف اللفظي الممارس من طرف المعلم يؤثر على نمط العلاقة البيداغوجية تحققت.

أما فيما يتعلق بنتائج الفرضية الثانية والتي مفادها العنف اللفظي الممارس من طرف المعلم يؤثر على نمط العلاقة البيداغوجية فإن عدة مؤشرات دلت على ذلك منها السب والشتم المعايرة التي يتعرض لها المتعلم من طرف معلمه، استعماله ألفاظ بذيئة أثناء عملية العقاب وترتب عن ذلك عدة عوامل نفسية عند المتعلم هذا كله راجع إلى السلوكات التي قام بها المعلم وهو السبب الرئيسي فيها.

حيث يعتبر الاستمرار في الدراسة وتحقيق النجاح الدراسي والصبر على طلب العلم وتقديس العلم والعلماء من الأهداف التي تعمل المدرسة على تحقيقها وتبنى العلاقة بين المعلم والمتعلم على مجموعة موقف وجدانية مثل الحب التفاهم ويجب أن يسود العلاقة بينهما التفاهم المتبادل والديمقراطية إلا أن ممارسة المعلم العنف اللفظي على المتعلمين أدى إلى كرههم الدراسة وتوتر العلاقة بينهما والرغبة في ترك الدراسة وكذلك الفشل الدراسي.

# الخاتمة

## الخاتمة:

إنّ دراسة العلاقة الموجودة بين المعلم والمتعلم وأسباب تأثرها بصفة عامة من المواضيع المهمة جدّا، ونظرا للأهمية التي يكتسيها الموضوع حاولنا من خلال هذه الدراسة أن نتبيّن الدّور الفعال الذي يلعبه المعلم من خلال أداء المهام الموكلة إليه باعتباره المحرك الرئيسي والقائد الأساسي للعملية التربوية، فطريقة معاملته للمتعلم تؤثر عليهم لذا يجب أن يتميز المعلم بالشخصية القوية المتفتحة على كلّ الاختصاصات، والتي تملك مستوى تعليمي وخبرة كبيرة، كذا قدرات فكرية.

كما حاولنا أيضا إبراز ظاهرة العنف المدرسي الذي احتوى على تجليات هذه الظاهرة في المدرسة الجزائرية واكتشاف آثارها على العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم، قمت بإجراء دراسة ميدانية، والتي توصلت من خلالها إلى وجود عنف رمزي ولفظي من قبل المعلم على المتعلم. وهذا يدل على وجود خلل أو اضطراب في النسق المدرسي الذي وجد من أجل دعم وتعزيز الظواهر الاجتماعية والتربوية الإيجابية، والتي تخدم الفرد والمجتمع على السواء، وتساهم في تنمية المجتمع وتحقيق ازدهاره وتطوره ومحاربة الظواهر السلبية التي تؤثر على شخصية الأفراد وعلى اندماجهم والتكيف الاجتماعي وعلى استقرار المجتمع وتطوره، وهي ظاهرة خطيرة لحساسية المراحل التي يمر بها المتعلم في مساره الدراسي وللفترة الطويلة التي يمضيها داخل المدرسة في مختلف أطوارها التعليمية، وخاصة الثانوي، وكذا المكانة التي يشغلها المعلم في العملية التعليمية باعتباره القائم عليها، ولأنه طرفا أساسيا في عملية التفاعل الاجتماعي بينه وبين المتعلم.

ولذلك فإنه على المسؤولين على النظام التربوي الجزائري الانتباه إلى هذه الظاهرة والقيام بدراسة معمقة لها والوقوف على أسبابها و آثارها على سير العملية التعليمية بصفة عامة وعلى تعرقل العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم خاصة والعمل على علاجها والتخفيف من حدتها وعلى المعلم الالتزام بالمعايير والشروط التي يتطلبها أدائه لمهامه في المدرسة والسيرة الحسنة مع المتعلمين، وفي هذا الصدد عليه الاطلاع على نتائج علم النفس التربوي وعلوم التربية وعلم الاجتماع بالتزود بالمبادئ التي تجعله يحقق ذلك، والاهتمام بتكوين دلالة والتقيد بأخلاقيات المهنة وتجنب العلاقات الشخصية فيها والانتباه إلى سلوكياته مع المتعلمين لأنه نموذج وقدوة يحتذى بها، ويؤثر كثيرا على شخصية المتعلمين وسلوكاتهم داخل وخارج المدرسة، وعلى الباحثين في مختلف العلوم الإنسانية والاجتماعية القيام بالدراسات والأبحاث العلمية حول هذه الظاهرة والعمل على إيجاد حلول ووسائل من أجل التخلص منها أو التخفيف من آثارها والتقليص من نتائجها.

# قائمة المراجع

## قائمة المراجع:

### أولا: الكتب

**1.** إبراهيم عبد الله ناصر، عاطف عمر طريف، مدخل إلى التربية، دار الفكر، الأردن، ط1، 2009.

**2.** أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية،، جامعة الجزائر، د.ط، 1996.

**3.** أسعد وطفة، عبد الله شمت المجيدل، دراسات في سوسيولوجيا التربية، دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، 2014.

**4.** إيهاب عيسى المصري وآخرون، العنف المدرسي"المفهوم، أسبابه، علاجه"، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، 2015.

**5.** إيهاب عيسى وطارق عبد الرؤوف محمد، العنف المدرسي "مفهومه، أسبابه، علاجه'، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، 2014.

**6.** بكثير صالح الرشيدي، مناهج البحث التربوي، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2000.

**7.** بلقاسم سلاطنية وحسان الجيلالي، منهجية العلوم الاجتماعية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2004.

**8.** بلقاسم سلاطنية وسامية حميدي، العنف والفقر في المجتمع الجزائري، دار الفجر للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2008.

**9.** بيار بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول علم الاجتماع، تر: نطير جاهل، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، د.ط، 1994.

**10.** بيير بورديو، العنف الرمزي، بحث في أصول الاجتماع، تر: نطير جاهل، المركز الثقافي العربي، بيروت، د.ط، 1994.

**11.** تيسير مفلح كوافحة، علم النفس التربوي وتطبيقاته في مجال التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2009.

**12.** جليل وديع شكور، العنف والجريمة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، ط1، 1997.

**13.** حارث عبود، الاتصال التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2006.

## قائمة المراجع:


**14.** حسن حسين زيتون، التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، عالم الكتاب، المملكة العربية السعودية، ط01، 2003م.

**15.** حسين طه عبد الرحيم، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة العربية، الإسكندرية، 2007.

**16.** حسين عبد الحميد أحمد الرشوان، العلم والتعليم والمعلمين من منظور علم الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، مصر، ط1، 2006.

**17.** حمد عاطف غيث، علم الاجتماع، المكتبة المصرية العامة للكتاب، مصر، د.ط، 1979.

**18.** خليل وديع شكور، العنف والجريمة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان، 1997.

**19.** الخوالي محمد سعيد، العنف المدرسي: الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الأنجلومصرية، مصر، ط01، د.س.

**20.** الخولي محمد سعيد، العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة، المكتبة الأنجلومصرية، القاهرة، مصر، ط01، 2008.

**21.** الداهري صالح حسن، سيكولوجية التوجيه ونظرياته، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2005.

**22.** رشيد زرواتي، تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، منشورات مكتبة اقرأ، الجزائر، 2008.

**23.** زيدان محمد مصطفى، الكفاية افنتاجية للمدرس، دار الشروق، جدة، ط01، 1981.

**24.** سعيد سبعون، الدليل المنهجي في إعداد المذكرات والرسائل الجامعية في علم الاجتماع، دار القصبة، الجزائر، 2012.

**25.** سلوى عثمان الصديق، منهاج الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي ورعاية الشباب، المكتب الجامعي الحديث، مصر، ط01، 2002.

**26.** سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التدريس، دار الشروق، الأردن، ط2، 2010.

**27.** سيد إبراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، دار الهناء للنشر، لبنان، ط02، 2000.

**28.** السيد سلامة الخميسي، التربية والمدرسة والمعلم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط1، 2001.

**29.** صالح نصيرات، طرق التدريس العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، د.ط، 2006.

**30.** طارق عبد الرؤوف محمد عامر، دراسات في إعداد المعلم،، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، د.ط، 2007.

**31.** طه عبد العظيم حسين، سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة، د.ط، 2007.

**32.** عبد الله الرشدان ونعيم جعيتي، مدخل إلى التربية والتعليم، دار الشروق، الأردن، ط01، 1974.

**33.** عبد الله العامري، المعلم الناجح، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ط01، 2008.

**34.** عبد المجيد إبراهيم، أسس البحث العلمي لإعداد الرسائل الجامعية، مؤسسة الوراق، الأردن، ط1، 2000.

**35.** العبيدي العيد، العنف المدرسي عنف في المدرسة أم عنف المدرسة؟، دار الأمل، الجزائر، 2013.

**36.** عز الدين التميمي، نظرات في التربية الإسلامية، دار البشير للنشر والتوزيع الأردن، ط01، 1985.

**37.** العيسوي عبد الرحمن، سيكولوجية العنف المدرسي والمشاكل السلوكية، دار النهضة العربية، بيروت، 2007.

**38.** فاصلي إدريس، الوجيز في المنهجية والبحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2010.

**39.** فاطمة عبد الرحيم النويسة، الاتصال الإنساني بين المعلم والمتعلم، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012.

**40.** فتحي عبد الرحمن جروان، الموهبة والتفوق والإبداع، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 2004.

## قائمة المراجع:


**41.** فخري محمد صالح، اللغة العربية أداء ونطقا وإملاء وكتابة، دار الوفاء، المنصورة، مصر، ط1، 1985.

**42.** فيليب برنوه وآخرون، المجتمع والعنف، ترجمة إلياس زحلاوي، طر، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1993.

**43.** مجدي عبد العزيز، تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين ضرورة تربوية في عصر المعلومات، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006.

**44.** محسن علي عطية، عبد الرحمن الهاشمي، التربية العلمية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل، دار المناهج، عمان، د.ط، 2000.

**45.** محمد أحمد الرامي، مشكلات الأعمال الشعبية والعلمية والدراسية أسبابها وسبل علاجها، دار الفكر، سوريا، د.ط، 2005.

**46.** محمد السرغيني وآخرون، علم النفس وآداب المهنة لطلبة المعلمين والمعلمات وطلاب الكفاءة، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، 1963.

**47.** محمد السرغيني والمهشري محمد، علم النفس وأدائه للمهنة، لعلم النفس وأدائه للمهنة، مكتبة الرساء، الدار البيضاء، المغرب، د.ط، 1963.

**48.** محمد حسن محمد حمادات، منظومة التعليم وأساليب التدريس، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2009.

**49.** محمد سلمان الخزاعلة، المعلم والمدرسة، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2013.

**50.** محمد عبد الباقي أحمد، المعلم والوسائل التعليمية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، ط1، 2011.

**51.** محمد عبد الرزاق شفشق وهدى محمود الناشف، إدارة الصف المدرسي، دار الفكر العربي، القاهرة، د. ط، 1995.

**52.** محمود عبد الله محمد خوالدة، علم نفس الإرهاب، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2004.

**53.** مسعود بوسعدية، دروس في الإجرام، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط02، 2011.

**54.** معن خليل العمر، علم الاجتماع العنف، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط01، 2010.

**55.** نايفة قطامي، مهارات التدريس الفعال علم النفس التربوي لتعلم وتعليم معرفي وطفولة، جامعة البلقاء التطبيقية، عمان، الأردن، ط01، 2004.

**56.** نجيب يوسف بدوي، منهج المدرسة الابتدائية، دار الفكر العربي، القاهرة، د.ط، 1965.

**ثانيا: رسائل وأطروحات جامعية**

**57.** أحمد عباس الرشيدي، العوامل الاجتماعية لممارسة العنف اللفظي للآباء نحو الأبناء، رسالة ماجستير مقدمة في العلوم الاجتماعية تخصص التأهيل والرعاية الاجتماعية، 2012.

**58.** بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءة–دراسة ميدانية بولاية ميلة–، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008.

**59.** جو القمح صباح المولودة حيواني، تحليل العلاقات التربوية بين الأستاذ والمتعلم في التعليم الثانوي، مذكرة لنيل شهادة ماجستير في العلوم التربوية، شعبة علم النفس، جامعة قسنطينة، الجزائر، 2001/2000.

**60.** خيرات نعيمة، تطور المعجم اللغوي لدى المتعلم في مرحلة التعليم المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماجستر في الأدب العربي، كلية الأدب، جامعة عبد الحميد بن باديس، 2015.

**61.** سمية ين غضبان، الاتصال البيداغوجي، بعض العوامل المؤثرة في تسيير العلاقة البيداغوجية، رسالة ماجيستير، قسم علوم الاتصال، جامعة عنابة، الجزائر، 2000/1999.

**62.** سناء ساسي، التعليمية والبيداغوجية أي علاقة بينهما؟، رسالة دكتوراه، المعهد العالي للفنون الجميلة، نابل، 2010.

**63.** علي بن نوح عبد الرحمان الشهري، العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة، رسالة ماجستير منشورة، السعودية، 2009.

**64.** فرحاني العربي، التفاعل بين المعلم والمتعلم وعلاقته بالتحصيل والاتجاه نحو الدراسة، أطروحة دكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية الأدب والعلوم الإنسانية، جامعة الجزائر، 1999/1998.

**65.** نزيم صرداوي وآخرون، مؤشرات العنف في الوسط المدرسي–دراسة مسحية في متوسطات وزارة التربية(ولاية تيزي وزو أنموذجا)، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2014.

**ثالثا: المجلات العلمية**

**66.** براهيمي محمد، برمان عمر، الممارسة البيداغوجية بين النماذج السوسيولوجية وعوائق التأسيس في المدرسة الجزائرية، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، الجزائر، العدد 02، 2012.

**67.** بلحسين مخلوف، البيداغوجية بين الممارسات التقليدية والحديثة والمستقلة، مجلة دراسات نفسية وتربوية، جامعة لونيسي علي، البليدة02، الجزائر، العدد 12.

**68.** بيتر فرتستناو، مساهمة في التحليل النفسي للمدرسة كمؤسسة، مجلة الفكر الغربي، 1976.

**69.** قايد نور الدين أحمد، سبعي حكيمة، التعليمية وعلاقته بالأداء البيداغوجي والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، الجزائر، العدد 08، 2010.

**70.** كامل عمران، تأثير العنف المدرسي على شخصية المتعلم، مداخلة بالملتقى الأول 'العنف والمجتمع"، 09–2003/03/10، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

**71.** مصطفى حدية، قضايا علم النفس الاجتماعي، منشورات المجلة المغربية لعلم النفس، ط1، 2005.

**72.** مليكة ماقري، سوسيولوجية التربية والعنف المدرسي، مجلة سوسيولوجيا، جامعة الجزائر 02، المجلد 03، العدد1، 2019.

**73.** نادية مصطفى زقاوي، أيوب مختار، أسباب العنف المدرسي، أسباب تمايز أم أسباب تجانس، مجلة العلوم الإنسانية، منشورات جامعة محمد خيضر جامعة بسكرة، 2003.

**74.** وطفة علي أسعد، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي، قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي، مجلة الشؤون الاجتماعية، الكويت، العدد 04، 2009.

**رابعا:مراجع أجنبية**

**75.** Grand dictionnaire de la langue française, la rousse, vol 7, 1989 .

**76.** Pierre Bourdieu, La reproduction, Ed minuit, Paris, 1970.

77. Wilson: The oxford dictionary of English, Third edition oxford University, 1970.

78. Y Michaud: violence et politique, Gallimard, paris, 1987.

**خامسا:مواقع إلكترونية**

79. L.Gilloiz: définitions de la violence site web: www.Eurowrc.org 06.contributions /2.le 15.6.2015 à 21:30

80. موسوعة التعليم والتدريب مقالات واستشارات وأخبار ودليل مربين، عيسى رشوان، معوقات العلاقة بين المعلم والمتعلم، مستخرج من الموقع الإلكتروني: http://www.edutrapedia.com، منشور يوم: 2018/05/13.

# الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة آكلي محند أولحاج-البويرة-

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم الاجتماع

استمارة استبيان

# تأثير العنف المدرسي على العلاقة البيداغوجية بين المعلم والمتعلم

## -دراسة ميدانية لعينة من تلاميذ لثانوية الإمام الغزالي بمدينة سور الغزلان-

من إعداد:

- حياة دراجي

هذا الاستبيان موجه لخدمة أغراض علمية لذلك نتعهد لكم بحفظ المعلومات الواردة بسرية تامة.

لذا نرجو منكم التعاون والإخلاص بكل ثقة وصراحة وموضوعية دون تردد، كما نرجو أن تكون الإجابة حقيقية وواقعية من أجل نجاح عملنا هذا.

ولكم منا جزيل الشكر والاحترام والتقدير على هذه المساهمة النبيلة.

نرجو منكم وضع علامة (×) في الخانة المناسبة.

السنة الجامعية: 2021 م/2022 م

## المحور الأول:

1. **الجنس:**

ذكر ☐ أنثى ☐

## المحور الثاني:

2. كيف تصف علاقتك بمعلمك؟

علاقة هيمنة وضغط ☐ علاقة طيبة واحترام ☐ علاقة متوترة ☐ علاقة طبيعية ☐

3. هل يميز المعلم بينكم:

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

في حالة الإجابة بنعم هل يميل إلى:

الذكور ☐ الإناث ☐ المتعلمين المتفوقين ☐ المتعلمين غير المتفوقين ☐ المتعلمين الأغنياء ☐

المتعلمين الفقراء ☐

4. هل شعرت يوما بأنّ المعلم لا يحبّك؟

نعم ☐ ☐

إذا كانت الإجابة بنعم ما هي السلوكات التي قام بها الأستاذ وجعلتك تحس بذلك؟

نظرته القاسية ☐ تجاهلك وعدم الاهتمام بك ☐ عدم تفاعله معك حين تشارك داخل القسم ☐

وانتقاده الدائم لك ☐ تركيزه على جوانب الضعف لديك ☐

5. هل تخاف من طرح الأسئلة على المعلم؟

نعم ☐ ☐

6. هل تتعرض للتهميش من طرف المعلم؟

نعم ☐ ☐

7. هل يلزمك المعلم بأعمال معينة بإكراه؟

أبدا ☐ دائما ☐ أحيانا ☐

8. يستهين المعلم بقدراتك الشخصية:

نعم ☐ لا ☐

9. يميز المعلم بينك وبين زملائك في المعاملة:

نعم ☐ لا ☐

## المحور الثالث:

10. هل نعتك المعلم بصفات وأسماء غير لائقة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم ما هي هذه الصفات؟

.....

**11.** هل يستخدم المعلم أساليب التهديد؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم:

يهددك بنقطة الامتحان ☐ يهددك بإعادة السنة ☐ يهددك بالطرد من المدرسة ☐

أخرى اذكرها:

.....

**12.** هل ينتقدك المعلم؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، لماذا؟

لتعثرك في الإجابة عند الأسئلة التي يطرحها أثناء الدرس ☐ لمشاركتك في القسم ☐

لعدم قيامك بواجبات منزلية كلفك بها ☐

أخرى اذكرها:

.....

**13.** كيف يعاقبك معلمك؟

السبّ والشتم ☐ السخرية والاستهزاء ☐ الطرد من القسم ☐ خصم النقاط ☐

استدعاء الولي ☐

**14.** يوجه إليك المعلم ألفاظ بذيئة أثناء عقابه لك؟

نعم ☐ لا ☐

**15.** متى يلجأ المعلم للسب والشتم؟

بسبب شيء ما ☐ من دون سبب ☐

**16.** هل يقوم أستاذك باحتقارك وتهميشك؟

نعم ☐ لا ☐

**17.** هل تعرضت للسب والمعايرة من طرف المعلم بسبب نتائجك الدراسية؟

نعم ☐ لا ☐

## المحور الرابع:

**18.** هل مشاكلك مع معلمك تؤثر على سلوكياتك داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم:

تصبح منطويا ☐ غياب دافعيتك للتعلم ☐

تحدث الفوضى داخل القسم ☐ تصبح مهملا للدرس ☐

**19.** هل تمييز المعلم بينكم يؤثر على علاقاتكم مع بعض؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم:

تصبح علاقتكم متوترة ☐ تتشاجرون دوما ☐ تسود بينكم الغيرة ☐

أخرى اذكرها:

.....

**20.** كيف هي العلاقة التي تربطك بمعلمك؟

جيدة ☐ حسنة ☐ سيئة ☐

**21.** هل تحترم معلمك؟

نعم ☐ لا ☐

**22.** هل تعاني من مشاكل في دراستك؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم، فيم تتمل هذه المشاكل؟

مع المعلم ☐ في فهم الدرس ☐ مع البرنامج ☐

أخرى اذكرها:

.....

**23.** هل تشارك وتتفاعل مع الدرس المقدم من طرف المعلم؟

نعم ☐ لا ☐

**24.** عندما يخبرك المعلم أنّ إجابتك خاطئة هل يؤثر على معنوياتك؟

نعم ☐ لا ☐

**25.** هل عندما يأمرك المعلم بشيء هل تقوم به؟

نعم ☐ لا ☐