جامعة محمد الصديق بن يحي-جيجل-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

عنوان المذكرة:

علاقة العنف بالمرأة العاملة في المؤسسات التربوية

-دراسة ميدانية على ثانوية كيعموش فرحات- الطاهير، جيجل-

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في قسم علم الاجتماع
تخصص: علم اجتماع التربية

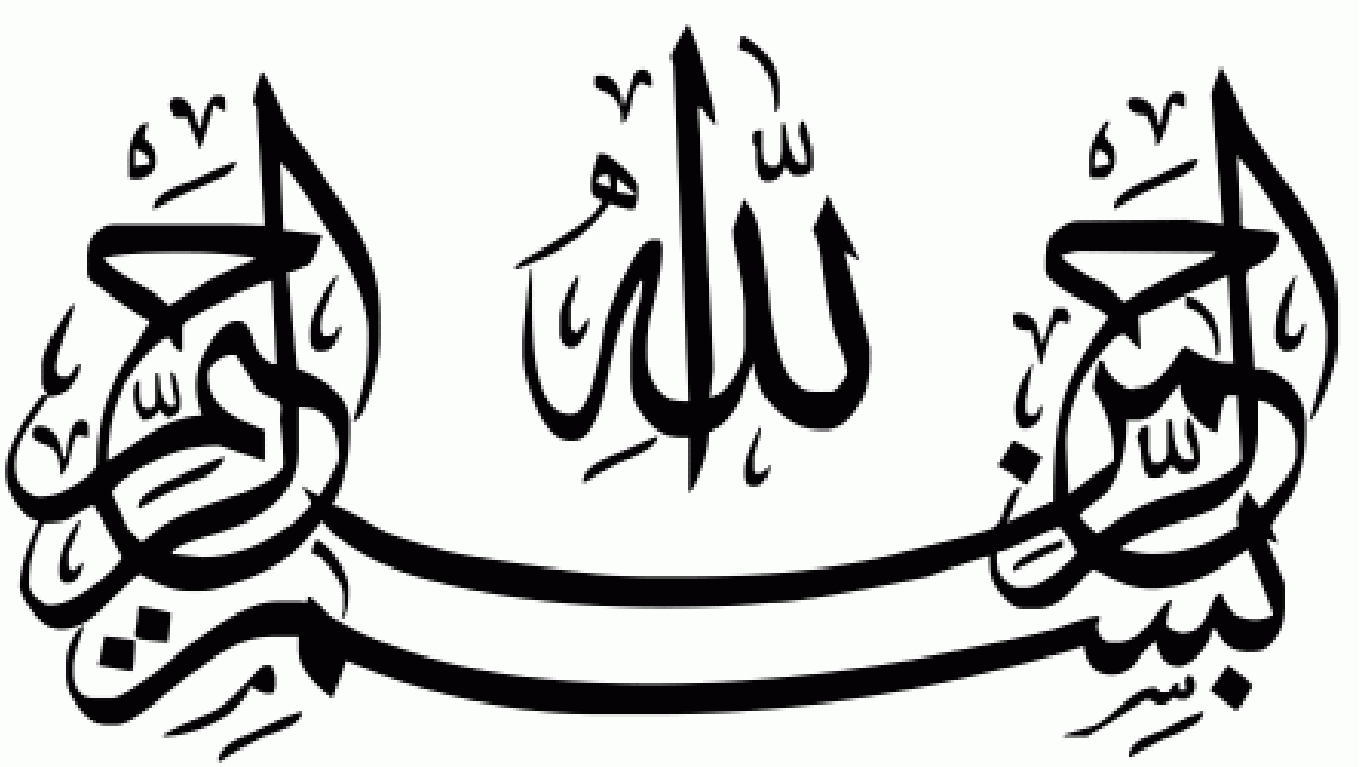
اعداد الطالبتين:
أميرة لعويسي
نجود مرابطي

اشراف الأستاذة:
د/ ياسمينة زروق

أعضاء لجنة المناقشة

اسم ولقب الأستاذ (ة)	الرتبة العلمية	الصفة
رضوان بواب	أستاذ محاضر –أ–	رئيسا
ياسمينة زروق	أستاذة محاضرة – أ–	مشرفا
توفيق بوخدوني	أستاذ محاضر – أ–	ممتحنا

السنة الجامعية: 2022/2021


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله الذي بفضله تتم الصالحات

الحمد لله الذي قدر فهدى والذي خلق فسوى

علم الإنسان ما لم يعلم، أحمده وأشكره على توفيقه لي وعلى إتمام هذا العمل، كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى أستاذتي الفاضلة المشرفة على هذه الرسالة الدكتورة "زروق ياسمينة" التي قدمت لي الدعم والتوجيه وبذلت وقتها وجهدها وخبرتها حرصا منها على إنجاز هذا البحث بالصورة المطلوبة فقط كان لها أثر كبير في إعطاء الثقة لإتمام هذه الرسالة بالصورة الحالية.

وأتقدم بجزيل الشكر والامتنان للقائمين على جامعة جيجل وكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية.

كما أوجه شكري إلى الدكتورة حنان بوالشلاغم وإلى كل الأساتذة الذين رافقونا طيلة هذه السنة.

وجزيل الشكر للزميلات والمرافقات لهذا العمل.

ملخص الدراسة

ملخص الدراسة:

استهدفت الدراسة الراهنة الموسومة بعنوان:" **علاقة العنف بالمرأة العاملة في المؤسسات التربوية**"، تقصي موضوع العنف ضد العاملات **بثانوية كيعموش فرحات– الطاهير، جيجل**–، وذلك من خلال الوقوف على واقع كلا المتغيرين مجال الدراسة، وتشخيص العلاقة التي تربط بينهما في المؤسسة التربوية، نظرا لتفشي ظاهرة العنف ضد المرأة في بيئة العمل والتداعيات السلبية التي تخلفها سواء على المرأة أو على مؤسسة العمل.

وبالتالي فقد جاءت إشكالية الدراسة وفقا للتساؤل الرئيسي التالي:

– هل توجد علاقة بين العنف والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية؟

وهذا التساؤل الرئيسي انبثق عنه تساؤلات فرعية تندرج فيما يلي:

– هل هناك علاقة بين العنف المادي والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية؟

– هل هناك علاقة بين العنف غير المادي والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية؟

ودراسة مثل هذه الظاهرة وأثرها على المرأة العاملة دفعنا لدراسة ميدانية للخروج بمجموعة من النتائج التي من شأنها أن تساهم في التحكم فيها والتقليل من انتشارها في المؤسسات التربوية وتدخل هذه الدراسة ضمن البحوث التحليلية الوصفية التي تهدف إلى جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات عن الواقع والظواهر الاجتماعية من خلال توجهنا الميداني وعلاقة العنف والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية مستخدمين في ذلك أسلوب عينة المسح الشامل والأدوات الكمية والكيفية والاحصائية لجمع البيانات وتحليلها مثل: الملاحظة واستمارة البحث، حيث تكونت عينة الدراسة من 47 أستاذة تتراوح أعمارهم من 25 سنة إلى 45 فما فوق الذين يتعرضن للعنف يقطنون، ببلدية الطاهير ولاية جيجل، تم اختيار مؤسسة ثانوية كيعموش فرحات.

وقد أسفرت الدراسة إلى نتيجتين:

–لا توجد علاقة بين العنف المادي والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية.

–توجد علاقة بين العنف غير المادي والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية.

Study summary:

The current study tagged "The Relationship of Violence to Women Working in Educational Institutions" was designed Study violence against women workers in Kimouche Farhat Secondary School - Tahir, Gigli - by identifying the reality of both variables in the field of study and diagnosing the relationship between them in the educational institution, given the prevalence of violence against women in the working environment and the negative repercussions it has on both women and the workplace.

Consequently, the study's problems were based on the following main question:

- Is there a relationship between violence and women working in the educational institution?

This main question has arisen from the following sub-questions:

- Is there a relationship between physical violence and women working in the educational institution?

- Is there a relationship between non-material violence and women working in the educational institution?

The study of this phenomenon and its impact on working women prompted a field study to produce a set of results that would contribute to its control and reduce its prevalence in educational institutions. This study is part of a descriptive analytical research aimed at collecting as many information as possible on social realities and phenomena through our field orientation and the relationship of violence and women working in the educational institution using the method of a comprehensive survey sample, quantitative, qualitative and statistical tools to collect data and analyses. Observation and research form. The study sample consisted of 47 female professors aged 25 to 45 and above who were subjected to violence living in the municipality of Tahir, Jegel State. A secondary institution was selected as Umesh Farhat.

The study produced a series of results:

− There is no connection between physical violence and women working in the educational institution.

− There is a relationship between intangible violence and women working in the educational institution.

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات

قائمة المحتويات.....ح
قائمة الجداول: .....ط/
قائمة الأشكال.....ع
مقدمة:.....1
الفصل الأول: موضوع الدراسة.....5
1.إشكالية الدراسة:.....5
2.فرضيات الدارسة:.....6
3.أسباب اختيار الموضوع:.....6
أسباب ذاتية:.....6
أسباب موضوعية:.....6
4.أهمية الدراسة:.....7
.5أهداف الدراسة:.....7
6. المفاهيم الأساسية لموضوع الدراسة 8
7.الدراسات السابقة والمشابهة:.....19
8.البناء النظري للدراسة: 25
الفصل الثاني: الوسط المدرسي 31
تمهيد:.....32
1.نشأة المدرسة ومراحل تطورها:.....33
2.خصائص المدرسة:.....35
3.أسس وركائز المدرسة:.....37
4.أشكال المدرسة ومقوماتها: 38
5.أنماط العلاقات داخل المدرسة:.....41
6.أهمية المدرسة:.....44

7.أهداف المدرسة:..... 46
8.أدوار ووظائف المدرسة:. 47
خلاصة الفصل:..... 54
الفصل الثالث: واقع المرأة العاملة 55
تمهيد:..... 56
1.أسباب خروج المرأة للعمل: 57
2.تقسيم عمل المرأة العاملة:..... 60
3.رعاية المرأة العاملة:..... 60
4.انعكاسات خروج المرأة للعمل:..... 61
5.خصائص العنف ضد المرأة: 62
6.أنواع العنف الممارس ضد المرأة العاملة:..... 62
7.أسباب العنف ضد المرأة في العمل: 64
خلاصة الفصل:..... 66
الفصل الرابع: العنف في الوسط المدرسي 67
تمهيد:..... 68
أولا: العنف..... 69
1-نشأة العنف:..... 69
2-المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم العنف..... 69
3-خصائص العنف:..... 72
4-أنواع العنف..... 73
5- أشكال العنف 74
6-أنماط العنف..... 74
8- العوامل المؤدية للعنف..... 75
ثانيا: العنف في الوسط المدرسي..... 79
1-أنواع العنف في الوسط المدرسي 79

2- أشكال العنف في الوسط المدرسي:..... 79
3- مظاهر العنف في الوسط المدرسي..... 82
4- تصنيف العنف في الوسط المدرسي:..... 85
5-أسباب العنف في الوسط المدرسي: 85
6. العنف والتشريع المدرسي الجزائري:..... 91
خلاصة الفصل:..... 93
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية..... 94
تمهيد:..... 95
1.المرحلة الاستطلاعية:..... 96
2.مجالات الدراسة:..... 97
1.2. المجال المكاني: 97
3.2.المجال البشري:..... 97
3.عينة الدراسة:..... 98
4. المنهج المستخدم في الدراسة 99
5. أدوات جمع بيانات الدراسة: 100
1.5استمارة البحث:.....100
2.5. الملاحظة:.....102
6. الأساليب الاحصائية للدراسة:.....103
خلاصة الفصل:.....104
الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة 105
تمهيد:.....106
1.عرض وتحليل بينات الدراسة.....107
2.النتائج الجزئية حسب فرضيات الدراسة.....129
1.2. استخلاص نتائج الفرضية الأولى: 129
2.2.استخلاص نتائج الفرضية الثانية:.....131
هناك علاقة بين العنف غير المادي والمرأة العاملة في المؤسسات التربوية.....131
3.النتائج العامة لبيانات الدارسة:.....132

4.مناقشة النتائج في ظل الدراسات السابقة: 133

الخاتمة 136

التوصيات والاقتراحات:.....137

قائمة المراجع:.....139

قائمة الجداول

قائمة الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	جدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير السن	107
02	جدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي	107
03	جدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في المهنة	108
04	جدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب الحالة المدنية	108
05	جدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب محل الإقامة	109
06	جدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب المادة المدرسة	109
07	الجدول يمثل تعرض المرأة العاملة للضرب من قبل التلاميذ خلال الفصول الدراسية	109
08	الجدول يمثل تعرض للإعداء الجسدي من قبل أحد التلاميذ في المؤسسة التربوية	110
09	الجدول يمثل تعرض المرأة العاملة للصفع من قبل أحد التلاميذ	111
10	الجدول يمثل تعرض المرأة العاملة للتحرش الجسدي من قبل أحد العاملين في المؤسسة التربوية	112
11	الجدول يمثل تعرض المرأة العاملة لسرقة أغراضها من قبل أحد التلاميذ	113
12	جدول يمثل المرأة العاملة التي تم وضع اللبان (العلكة) على الكرسي	113
13	جدول يمثل المرأة العاملة التي يتم رمي الأوراق عليها عندما تدير ظهرها للصبورة	114
14	جدول يمثل تعرض المرأة العاملة للمس في مناطق مختلفة من الجسد في المؤسسة التربوية	114
15	جدول يمثل المرأة العاملة التي تعرضت للتهديد لإتلاف ممتلكاتها الخاصة	115
16	جدول يمثل تعرض المرأة العاملة للتهديد بالضرب من قبل التلاميذ في آخر السنة	116
17	جدول يمثل تعرض المرأة العاملة لموقف نزع الحجاب من قبل أحد التلاميذ	116
18	جدول يمثل تعرض المرأة العاملة لتهديد بالسلاح الأبيض من قبل التلاميذ	117
19	جدول يمثل تعرض الأستاذة للسب من قبل التلاميذ	118

20	جدول يمثل إدخال التلميذ المجلس التأديبي من أستاذة	119
21	جدول يمثل التعرض للإهانة والسخرية من قبل زميلة	120
22	جدول يمثل إلقاء نكات للاستهزاء من قبل أحد الزملاء والشعور بالحزن والنقص	121
23	جدول يمثل شعور الأستاذة بالرفض من قبل التلاميذ	121
24	جدول يمثل نظرة بعض الأستاذات نظرة كره بسبب الانضباط في العمل	122
25	جدول يمثل التعرض للمضايقة في المؤسسة التربوية	123
26	جدول يمثل المرأة العاملة الأكثر تعرضا لمضايقات	124
27	جدول يمثل استخدام الألفاظ النابية ضد المرأة العاملة في المؤسسة التربوية	125
28	جدول يمثل التعرض للانتقادات جارحة من طرف المسؤولين	126
29	جدول يمثل تعرض زميلة لسلوكيات مسيئة من قبل أستاذ أدى إلى قطع علاقتها به	127
30	جدول يمثل إبداء رأي في موضوع والتعرض بسببه للإهانة من قبل الإدارة	127
31	جدول يمثل التمييز بين النساء والرجال داخل المؤسسة التربوية	128
32	جدول يمثل التمييز بين النساء على أساسا المظهر	129

قائمة الأشكال

قائمة الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	يوضح الأدوار وتوزيعها في المدرسة	48

مقدمة

مقدمة:

ترتبط ظاهرة العنف ارتباطا وثيقا بالمجتمع أي أنها وليدة تغيرات اجتماعية سريعة أدت إلى انتشارها وتفاقمها، فهي جزء لا يتجزأ من البيئة التركيبية للمجتمع إذا تكون هذه الظاهرة نتيجة الضغوطات التي يفرضها المجتمع على سلوك الافراد والتي تتعارض في الكثير من الأحيان مع المعايير والقيم المتعارف عليها و أمام هذا التعارض في الأهداف والغايات نجد العديد من أفراد المجتمع يحاولون استثمار سلوكهم الجنسي خارج إطاره الشرعي الأمر الذي يولد ظواهر اجتماعية خطيرة خاصة مع الانحلال الأخلاقي الذي مس مختلف الجوانب الاجتماعية ،و من هنا نجد ظاهرة العنف ضد المرأة و التي تعد من القضايا الخطيرة التي تزداد وتشتد وتيرتها يوما بعد يوم فهي تخضع للعديد من المضايقات و التحرشات جعلها تعيش في حيرة بين مواجهتها لهذه الممارسات أو سكوتها عنها فهي لا تقتصر على قطاع واحد فقط بل تتعدى الى عدة قطاعات ومنه نجد قطاع التربية و التعليم الدي يشهد هدا الاخير انتشار سريع ومخيف لهده الظاهرة في جميع مستويات التعليم وخاصة الطور الثانوي و تعتبر ظاهرة العنف في الوسط المدرسي إحدى الظواهر الاجتماعية التي زادت حدتها في الآونة الأخيرة خاصة العنف ضد المرأة العاملة.

لذلك قررنا دراسة هذا الموضوع للإمام بجميع جوانبه وذلك عن طريق محاولة دراسة هذه الظاهرة في القطاع العام مع إجراء مقابلات تدعيمية تدعم نتائجنا المتوصل إليها من خلال دراستنا الميدانية.

وقد تضمنت دراستنا هذه على بابين أساسيين يتمثل الباب الأول في الجانب النظري للدراسة أما الباب الثاني فيتمثل في الجانب الميداني ويشتملان في مجملهما على خمس فصول إذ نجد:

الفصل الأول: ينقسم إلى إشكالية الدراسة، الفرضيات، أسباب اختيار الموضوع، أهمية الدراسة، أهداف الدراسة، التعريفات الإجرائية لمفاهيم الدراسة وأخيرا عنصر الدراسات السابقة التي سبق وتناولت هذا الموضوع

– **أما الفصل الثاني:** فقد عنون بالوسط المدرسي حيث تم التطرق فيه إلى نشأة المدرسة، خصائصها، أسسها وركائزها، أشكالها ومقوماتها، أنماط العلاقة دخلها، أهميتها وأهدافها وأخيرا أدوارها ووظائفها.

– **أما الفصل الثالث:** فكان بعنوان واقع المرأة العاملة حيث تم التطرق فيه إلى أسباب خروج المرأة إلى العمل، تقيم عمل المرأة العاملة، رعاية المرأة العاملة، أهم النظريات المفسرة لعمل المرأة، انعكاسات خروج المرأة للعمل، خصائص العنف الممارس ضد المرأة العاملة وأخيرا أسباب العنف ضد المرأة العاملة.

– **أما الفصل الرابع:** فقد خصص للعنف في الوسط المدرسي بداية من نشأة العنف، مفاهيم ذات علاقة بمفهوم العنف، خصائص العنف، أنواع العنف وأشكاله، أنماطه، العوامل المؤدية إليه، الاتجاهات النظرية

المفسرة للعنف والفصل التابع تناول أنواع العنف في الوسط المدرسي أشكاله، مظاهرة تضيفانه وأسبابه في الوسط المدرسي وفي الأخير العنف والتشريع المدرسي الجزائري.

– **أما الفصل الخامس:** فقد خصص للإجراءات المنهجية للدراسية، بداية مند المرحلة الاستطلاعية مجالات الدراسة (المجال المكاني، المجال الزماني، المجال البشري) ثم عينه الدراسة، ثم المنهج المستخدم في الدراسة تليه أدوات جمع البيانات الدراسة (الاستمارة، الملاحظة) وفي الأخير تم عرض الأساليب الإحصائية المستخدمة.

– **أما الفصل السادس:** فقد تم فيه تحليل بيانات الدراسة الفرضيات ومناقشتها كلا على حدا، ثم التطرق الى النتائج لجزئية لفرضيات الدراسة، وفي لأخير نتائج الفرضيات في ظل الدراسات السابقة.

الفصل الأول: موضوع الدراسة

1-إشكالية الدراسة.

2-فرضيات الدراسة.

3-أسباب اختيار موضوع الدراسة.

3-1: الأسباب الذاتية.

3-2: الأسباب الموضوعية.

4-أهمية الدراسة.

5-أهداف الدراسة.

6-المفاهيم الأساسية لموضوع الدراسة.

7-الدراسات السابقة والمشابهة.

7-1: الدراسات الجزائرية.

7-2: الدراسات العربية.

7-3: الدراسات الأجنبية.

8-البناء النظرى للدراسة.

1. إشكالية الدراسة:

العنف ظاهرة قديمة قدم الإنسان ذاته كما أنها موجودة في كل المجتمعات بإخلاف انتشارها الديني أو العرقي أو درجة تقدمها أو تخلفها فهي ظاهرة عالمية باختلاف أنواعها وأشكالها. والعنف في أحد معانيه هو تعبير عن خروج الأفراد عن منظومة القيم والمعايير المقبولة اجتماعيا أو خروج عن الجماع القيمي وهو انعكاس للخلل في الضبط الاجتماعي والتنشئة الاجتماعية في المتسع وتنطلق من الأسرة والمؤسسة التربوية ومن مظاهر العنف تجد العنف ضد المرأة. فقد تقمصت العديد من الأدوار في مختلف الأوضاع وما ترتب عن ذلك مواقف فكرية وردود أفعال عينية ولم تشفع لها مكانتها في تجاوز كل أنواع الإساءة التي تعرضت لها فهي في نظر المجتمع مجرد قاصرة عديمة الأهلية غير قادرة على تقرير مصير حياتها فهي خلقت للزواج وإنجاب الأطفال وخدمة الأسرة لا غير والمرأة تواجه كثير من التحديات والمشاكل ويأتي على رأس هذه التحديات قضية العنف ضد المرأة وهي قضية شائعة لا يكاد يخلو منها مجتمع من المجتمعات وتتعرض النساء للعنف بصورة مستمرة وبأشكال مختلفة ودرجات متفاوتة تختلف من مجتمع إلى آخر وهذا العنف يصاحب المرأة عند طفولتها ويتزايد عند شبابها وقد يستمر بصورة مستمرة ملامسا ظروف الحياة وتوجه المجتمع مشاكل خاصة العنف ضد المرأة لم تحض بالاهتمام المطلوب خصوصا في دول العالم المختلف ومنها الجزائر ومع الكم الهائل وتدفق المعلومات الذي شهده العالم في الآونة الأخيرة أدى إلى تغير الأنظمة الاجتماعية فأصبح وضع المرأة العاملة أمام العديد من المسائلات والتوجيهات وحتى اهتمام فأصبحت عرضه لأشكال عدة من العنف المادي وغير المادي كما شهد العنف ضد المرأة زيادة بشكل كبير في مكان العمل سواء من الفاعلين أو المسؤولين أو حتى من قبل التلاميذ في المدارس حيث نلاحظ في السنوات الأخيرة اتشار أنماط جديدة من السلوكات السلبية داخل المؤسسات التربوية خاصة المتوسطات والثانويات حيث أصبح المجال التربوي والتعليمي مجالا خصبا للصراع بين الأطراف الفاعلة في العمليات التربوية ومن بين هذه السلوكات سلوك العنف ضد المرأة العاملة الذي أصبح يمارس فيها بشتى أنواعه وباستعمال كل الوسائل والطرق.

وعليه تأتي هذه الدراسة كمحاولة لمعرفة علاقة العنف بالمرأة العاملة في المؤسسات التربوية ومن أجل الوقوف على حقيقة هذا التصور قمنا بطرح التساؤل التالي:

هل هناك علاقة بين العنف والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية

التساؤلات الفرعية:

- هل هناك علاقة بين العنف المادي والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية؟

- هل هناك علاقة بين العنف الغير مادي والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية؟

2. فرضيات الدارسة:

الفرضية الرئيسية:

- هناك علاقة بين العنف والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية.

الفرضية الفرعية:

الفرضية1: هناك علاقة بين العنف المادي والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية.

الفرضية2: هناك علاقة بين العنف الغير المادي والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية.

3. أسباب اختيار الموضوع:

أسباب ذاتية:

1- الرغبة في الكشف عن دوافع العنف اتجاه المرأة العاملة.

2- الاهتمام بالمواضيع التي تمس المرأة العاملة في المؤسسات التربوية.

3- إدراكا بمدى خطورة ظاهرة العنف ضد المرأة العاملة وانتشارها بشكلها الواسع في المؤسسات التربوية.

4- الرغبة في تكوين نظرة علمية حول موضوع الدراسة.

5- إمكانية إجراء الدراسة الميدانية وعدم تطلب الموضوع لتكلفة مادية ضخمة.

6- الكشف عن الآثار النفسية والجسدية التي يخلفها العنف ضد المرأة العاملة.

أسباب موضوعية:

1- خطورة الظاهرة التي بقيت من دون دراسة معممة والوقوف على الأسباب الحقيقية وراء انتشار هذه الظاهرة.

2- أن ظاهرة العنف من أخطر المشاكل التي تعين عملية التربوية وتعليمية في المدارس.

3- محاولة تشخيص الواقع بدقة عملية حتى تتمكن من اقتراب إلى الحقيقة موضوعية.

4- إضافة هذا العمل إلى مجموع الدراسات التي شرحت واقع العنف ضد المرأة العاملة في المؤسسات التربوية.

5-أن الموضوع بحاجة إلى دراسة علمية موضوعية بعيدة عن أحكام المسبقة.

4. أهمية الدراسة:

1- كون دراستنا تحظى بأهمية علمية وسوسيولوجية كبيرة تعكس طموحاتنا وتطلعاتنا، وتقدم إجابات لتساؤلات الدراسة.

2- يمكن اعتبارها إضافة جديدة لحقل الدراسات المعرفية التي تتناول موضوع العنف وعلاقته بامرأة عاملة.

3- كون الموضوع يعالج جانبين هامين داخل المؤسسة التعليمية تتمثل في العنف وعلاقته بالمرأة العاملة في المؤسسة التعليمة.

4- إعطاء نظرة شاملة حول واقع المرأة العاملة في المؤسسات التربوية.

5- تقديم اقتراحات وحلول من اجل الحد من العنف ضد المرأة العاملة.

6- محاولة كشف حقيقة الواقع الذي تعيشه المرأة في المؤسسات بدراسة سوسيولوجية موضوعية.

7- الاعتداد مذكرة ماجستير يمكن للباحثين الاعتماد عليها كمرجع في دراستهم حول الموضوع.

8- التأكد من صحة بعض الفروض والدراسات الخاصة بموضوع العنف ضد المرأة في المؤسسات التربوية.

9- التدريب على البحث العلمي.

10- محاولة إثراء الجانب العلمي بجمع معلومات كافية حول موضوع الدراسة.

5. أهداف الدراسة:

- **أهداف علمية:**

- التعرف على علاقة العنف المادي بالمرأة العاملة في المؤسسات التربوية.
- التعرف على علاقة العنف غير المادي بالمرأة العاملة في المؤسسات التربوية.
- معرفة مدى معاناة المرأة العاملة بسبب العنف الممارس ضدها.
- الكشف عن الاضرار الناجمة عن تفشي هذه الظاهرة ضد المرأة العاملة في المؤسسات التربوية.

- **أهداف عملية:**

- محاولة التعرف على الأسباب المؤذية إلى العنف ضد المرأة العاملة.
- محاولة التعرف على أهم اشكال ومظاهر العنف الممارس اتجاه المرأة العاملة.
- السعي إلى الإجابة على تساؤلات الإشكالية المطروحة.

6.المفاهيم الأساسية لموضوع الدراسة:

سنتطرق فيما يلي إلى مجموعة من المفاهيم الأساسية في موضوع الدراسة

1.6. مفهوم العنف:

لغويا:

– جاء في معجم لسان العرب أن " العنف هو الخرق بالأمر وفقه الرفق به، والعنف الذي لا يحسن الركوب ليس لو رفق بركوب. وأعنف الشيء أي أخده بشدة واعتنق الشيء كرهه. والتعنيف: التوبيخ واللوم.[1]

– وفي قاموس أكسفورد: العنف ممارسة القوة البدنية لا تزال الذي بالأشخاص أو الممتلكات كما يعتبر الفعل أو المعاملة التي أحدث ضررا جسميا أو التدخل في حرية الآخر الشخصية عنفا.[2]

– من الناحية التاريخية فإن كلمة العنف violence مشتقة من الكلمة اللاتينية (vis) أي القوة latus وهي مافيا لكمة Force والتي تعنى يحمل عليه فإن كلمة عنف Violence تعني حمل القوة تجاه شيء أو شخص.[3]

✓ **تعريف موسوعة الجريمة والعدالة:** العنف كل أشكال السلوك سواء كانت واقعية أو مرتبطة بالتهديد التي يترتب عليها تحطيم وتدمير للملكية أو لحاق الأذى أو الموت بفرد أو النبة بفعل ذلك.

✓ **تعريف منظمة اليونيسكو:** هو استخدام الوسائل التي تستهدف الأضرار بسلامة الآخرين الجسدية أو النفسية أو الأخلاقية واعتبرت العنف النفسي والأخلاقي أعمق من العنف الجسدي.[4]

✓ **ويعرف المعجم الوسيط المعنف بأنه:** عنف يتعنف تعنيفا وعنفا: استخدام القوة استخداما غير مشروع او غير مطابق للقانون والعنف هو من يأخذ غيره بشدة وقوة.[5]

ب–اصطلاحا: النظرة النفسية للعنف:

– ويعرفه فرويد Freud: بأنه: " القوة التي تهاجم مباشرة شخص للآخرين وخبراتهم (أفراد وجماعات)، ويقصد السيطرة عليهم بواسطة الموت والتدمير والهزيمة.

---

(1) ابن منظور: لسان العرب المجلد التاسع والصادر بيروت، 1962، ص257 258.

(2) أميمه منير عبد الحميد جادو: العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام. ط1. دار السحاب القاهرة(مصر) 2005 ص 3.

(3) محمد سيد فهمي: الجريمة والعقاب 3ط ، دار الكتب والوثائق القومية الإسكندرية 2011 ص 164.

(4) محمد سيد فهمي: العنف الاسري3ط ، دار الكتب والوثائق القومية الإسكندرية 2012 ص 47–48.

(5) زينة بن حسان: العنف في الوسط المدرسي، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 40 ص (54– 56).

– وتعرفه دائرة المعارف لعلم النفس بأنه: استجابة الفعالية ينتج عنها سلوك تدميري موجه ضد أفراد أو البيئة او اتجاه الفرد نفسه نتيجة الاحباطات أو بدافع الكره الشديد نحو الآخرين أو نحو الذات"

- **النظرية الاجتماعية للعنف:**

– ويعرفه عالمي الاجتماع الأمريكيين جراهم H.Graham وجير T.Gux على أنه "سلوك يميل الى إيقاع أذى جسدي بالأشخاص أو خسارة بأموالهم وبغض النظر عن معرفة ما إذا كان هذا السلوك يبدي طابعا جماعيا أو فرديا.

- **نظرة علم النفس الاجتماعي:**

– **ضمن هذا التوجه:** يذهب اسناردHesnarde الى القول بأن العنف كغيره من أشكال السلوك وهو نتاج مأزق علائقي يصب التدمير ذات الشخص في نفس الوقت الذي ينصب فيه على الآخر لإبادته فتشكل العدوانية طريقة معينة للدخول في علاقة مع الأخر.[1]

- **تعريف وزارة التربية والتعليم العالي:**

على أنه كل سلوك يؤدي إلى العق الأذى لفظيا أو جسميا أو نفسيا بالفرد أو بالأخر أو إلحاق الضرر بالمشكلات بشكل متعمد بما فيها الإهمال المعتمد والابداد الجنسي. [2]

- **مفهوم العنف في القانون الجنائي:**

إزاء هذا الموقف التشريعي تصدى فقهاء القانون الجنائي لتعريف العنف في إطار نظريتين تنازعان حول مفهوم العنف: النظرية التقليدية، حيث تأخذ بالقوة المادية بالتركيز على ممارسة القوة الجسدية، أما النظرية الحديثة والتي لها السيطرة والسيادة والفقه الجنائي المعاصر فتأخذ بالضغط والإثراء الإداري دون التركيز على الوسيلة وإنما نتيجة متمثلة في إجبار إرادة الغير بوسائل معينة على إتيان تصرف معين.[3]

– **ذي روسي De Rosis: إلى** أن مصطلح العنف يشير غالى استخدام القوة بقصد تدميري وهو يتضمن الحرب وإلقاء القنابل والقتل في حالاته المتطرفة.

---

[1] الزهرة ريحاني: العنف الأسري ضد المرأة وعلاقته بالاضطرابات اليكوسماتية رسالة ماجستير جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر (2009.2010) ص 20.23.

[2] محمد الريماوي وآخرون: سياسة الحد من العتق وتعزيز الانضباط المدرسي وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين 2013، ص 10.

[3] أحمد ألوفا أبو ألوفا إبراهيم: العنف داخل الآسرة المشكلة والمواجهة كلية الشريعة والقانون والدراسات الإسلامية جامعة الأزهر قطر ص (423، 424).

إما العالم "**كوينسي رايتQuincy Wrigh**: فيذهب إلى أن العنف يتضمن أي حدث يرتبط بتحطيم السريع للبناءات كما يعرفه بأنه استخدام وسائل إكراهية لتحقيق الأهداف.[1]

- **من الناحية الأخلاقية والدينية:**

يعرف العنف كاعتداء على ملكية الآخر وحريته وهو سلوك لا أخلاقي فالعنف يعتبر كثر وكردية ومعصية وهو ضد الالتزام الديني والفضيلة والطاقة حيث يقول عز وجل: "ادع بالى سبيل ربك بالحكمة والموعظة الحسنة وجاء لهم بالتي هي أحسن "وقد جاءت السنة لتؤكد هذه المعاني بالدعوة الى الرفق والخير كقول رسول الله صلى الله عليه وسلم" إن الله يعطي على الرفق ما لا يعطي على العنف وكل ما في الرفق من الخير ففي العنف من الشر مثله" [2]

- **تعريفات أخرى:**

يعرف مصطفى الحجازي العنف على أنه لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع لواقع ومن الآخرين حين يحس الفرد بالعجز من إيصال صوته بوسائل الحوار العادي حين نرسخ القناعة لديه في إقناعه[3]

– ويعرفه محمد العلاوي بأنه "الاستخدام غير المشروع للقوة بمختلف أنواعها وفي أي مجال".

– ويعرفه محمد عاطف بأنه" فعل ممنوع قانونيا وغير موافق عليه اجتماعيا" والمقصود هنا أن العنف سلوك اجتماعي يعاقب عليه القانون نظرا لما يخلفه من أضرار ويثير هذا القول إلى أن العنف كل ما هو شديد.

– يعرفه Michelle بأنه "استخدام القوة البدنية والنفسية قصد إلحاق الضرر المادي والمعنوي.[4]

ويعرف البعض العنف بأنه:" الإكراه المادي الواقع على شخص لإجباره على سلوك أو التزام ما" وبعبارة أخرى هو سوء استعمال القوة ويعني جملة الأذى والضرر الواقع على السلامة الجسدية للشخص (قتل،

---

[1] مولود زايد الطيب: علم الاج

تماع السياسي، ط1، دار لكتب الوطنية، ليبيا، 2007، ص 102.

[2] نادية دشاش: عنف الزوجة ضد الزوج رسالة ماجيستر جامعة منصوري قسنطينة الجزائر–2006/2008 ص 25.

[3] كيكمو فاطمة، كوكي هوارية: العنف المدرسي وعلاقته بالفشل الدراسي دراسة ميدانية لثانوية الشيخ بن عبد الكريم المغيلي أدررا مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التخصص علم الاجتماع المدرسي جامعة احمد دراية إدرار الجزائر 2017/ 2018 ص 27.

[4] سليمة قسيمة صابر نية فريمي: العنف اللفظي في مواقع التواصل الاجتماعي توفير نموذجا دراسة وصفية تحليلية لطلبة الإعلام والاتصال بجامعة قاصدي مرباح ورقلة مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي تخصص تكنولوجيا الاتصال الجديدة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر 2017/2015 ص 11.

ضرب، جرح) كما سنجد العنف ضد الاشياء (تدمير، تخزين، إتلاف) حيث نفترض هذه المصطلحات نوعا معينا من العنف والعنف مرادف الشدة والقسوة. [1]

– العنف هو ذلك السلوك المقترب باستخدام القوة الفيزيائية والمنافع للمودة وهو السلوك الموجه من الشخص لطرف آخر كما يقترن الإكراه وإخضاع طرف الإدارة طرف آخر.

تعريف RARONM: " بأنه **فعل يمثل تدخلا خطيرا في حرية الآخر وحرمانه من التفكير والرأي والتقرير** وتحويله إلى وسيلة أو أداة لتحقيق أهدافه دون أن يعامله كعضو حر كفؤ". [2]

التعريف الإجرائي لمفهوم العنف: العنف هو الاستخدام المعتمد للقوة سواء بالتهديد أو الاستعمال المادي الحقيقي ضد الذات أو ضد شخص آخر أو ضد مجموعة أو مجتمع بحيث يؤدي إلى حدوث أو احتمال حدوث إصابة أو موت أو ضرر نفسي أو اضطرابات النحو أو الحرمان.

✓ **مفهوم العنف في الوسط المدرسي:**

المقصود من العنف في المدارس ما يجري في بعضها من ممارسات سلوكية يكون أبطالها الطلاب والطالبات والمعلمون والمعلمات شرارتها الغضب ووفودها تزايد الانفعال ونتيجتها استخدام اللطم والركل والضرب بالكلمات والآلات الحادة وأحيانا بالسلاح وبالتالي فإنها تشكل خطرا على الحياة هذه الفئة من الناس وتعتبر ظاهرة وليست مشكلة يتأذى منها الشعور الجمعي، ولكن من الأيام تتطور المسألة وربما أصبحت في إطار المشكلات مستعصية الحل.

وتعرف **فاطمة فوزي:** عنف التلاميذ بأنه تعدي التلميذ أو عدد من التلاميذ على غيره من التلاميذ أو على أحد العاملين بالمدرسة بالقول أو الفعل أو التخريب أو صلب ممتلكاتهم الشخصية مما يدافع المعني عليه إلى الشكوى أو الاشتباك مع المعني على أن يتم ذلك في الفصل أو خارجه أو في نطاق المدرسة، وتشير إلى أنها استخدمت لفظ (التعدي) لأن هناك حدودا أو ضعتها اللوائح والممارسات للنظام التعليمي الأعراف، التعامل داخل المدارس، وأن هذا النظام يتم الخروج عليه في حالات العنف المتعددة وأنه يمكن اعتبار الشكوى إحدى الدلائل على وجود العنف وكذلك يعتبر الاشتباك هو المظهر الآخر للتعبير عن الاعتداء. [3]

---

[1] أحمد مجدي حجازي، شادية علي قناوي: المخدرات وواقع العالم الثالث دراسة حالة لأحد المجتمعات العربية، مجلة القاهرة للحد من الاجتماعية تصدر عن المعهد العالي من الخدمة الاجتماعية ج1، ج2، القاهرة: 1995 ص 15.

[2] فليب بيرنو وآخرون: المجتمع والعنف ترجمة اليأس حلاوي منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق 1975 ص 152

[3] أميمة منير جادو: العنف المدرسين الأسرة والمدرسة والإعلام، ط، دار السحاب للنشر والتوزيع القاهرة مصر 2005 ص 30.

وتم تعريفه أيضا بأنه:" الطاقة التي تجتمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية وهي مثيرات العنف وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالا من التخريب والسب والضرب بين التلميذ وتلميذ أو ابن تلميذ ومدرس.[1]

– كما يعرف العنف في الوسط المدرسي بأنه ذلك الصراع الذي ينجم بين الضوابط والقيم التربوية التي تمتلكها المدرسة ورغبات وتصورات عناصر العملية التربوية (الأستاذ، الإدارة، التلميذ) ونجد العنف المدرسي أشكالا مختلفة منها ما يتعلق بالأفراد ويكون العنف هما إما باستخدام الضرب الأبدي أو باستخدام الألفاظ النابية ومنها ما يكون اتجاه الأدوات والمعدات والهياكل المدرسية ويكون باستخدام التخريب سواء بالحرق أو الكسر أو الكتابة المسيئة. [2]

– كما يعرف العنف الإشارة إلى المدرسة كساحة أخرى من الساحات التي يمارس فيها العنف حيث يتلقى التلميذ أنواعا من العفويات بهدف إجباره على التعلم وتنفيذ الواجبات ويبين التربويون آرائهم من خلال إشارتهم إلى الانعكاسات السلبية للعقوبات المدرسية التي تدفع الطفل إلى مقت. ما يجب أن يحب والى ان العقل المنظم خير من العقل الملء. [3]

– يعرف أحمد حسين الصغير العنف في الوسط المدرسي (العنف الطلابي): بأنه السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير... والموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسية والذي ينجم عنه ضرر وأذى معنوي أو مادي.

– عرفت كوثر إبراهيم رزق العنف الطلابي بأنه: استجابة متطرفة وشكل من أشكال السلوك ك العدواني تتسم بالشدة والتصلب والتطرف والتهجيج والتهجم وشدة الانفعال والاستخدام الغير مشروع للقوة اتجاه شخص ما أو موضوع معين ولا يمكن إخفائه وإذا ازداد تكون النتيجة مدمرة يرجع إلى انخفاض مستوى البصيرة والتفكير ويتخذ أشكال (جسمية، لفظية، مادية، غير مباشرة)، ويهدف إلى إلحاق الضرر بالنفس وبالآخرين أو بموضوع ما وهو إما أن يكون فرديا أو جماعيا. [4]

---

[1] محمود سعيد الخولي: العنف في مواقف الحياة اليومية نطاقات وتفاعلات، ط، دار مكتبة الاسراء للطبع والنشر والتوزيع القاهرة، مصر 2006 ص 47.

[2] أحسن طالب: العنف في المؤسسات التربوية والدور الوقائي للإعلام العدد03، المجلد 10 مجلة الفكر الشرقي 2001 ص 16.

[3] جليل وديع شكوور، العنف الجريمة، ط الدار العربية للعلوم، لبنان 1998 ص 14.

[4] محمود سعيد الخولي: العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة سلسلة قضايا العنف ط1، مكتبة الانجلو المصرية مصر 2008ص 61، 62.

2.6. مفهوم المرأة العاملة:

لغة: مشتقة من الفعل "أمر" ومصدرها المروءة وتعني كمال الرجولة والإنسانية ومن هما كان المرء هو الإنسان والمرأة هي مؤنث الإنسان.

– عرفها معنى خليل عمر بأنها الشف الشافي من حيث الإنسان المعمر لهذه الأرض.

اصطلاحا:

– هي المرأة التي تعمل خارج المنزل وتحصل على أجر مادي مقابل عملها وتقوم في نفس الوقت بأدوارها الأخرى كزوجة وأم إلى جانب دورها كعاملة أو موظفة.

– عرفها احمد زكي بدوي بأنها أي فرد يؤدي أعمالا يدوية أو غير يدوية وبذلك يشمل الأفراد العاملين على جميع المستويات. [1]

– عرفها فاروق بن عطية فيقول "المقصود بالمرأة العاملة ليست تلك المرأة الماكثة بالبيت التي تدير الأعمال المنزلية وكل ما يتعلق بالمنزل وتربية الأطفال وإنما يعني المرأة التي تعمل خارج البيت. [2]

✓ **العنف ضد المرأة العاملة:**

– **تعريف العنف ضد المرأة:** عرفته الجمعية العامة للأمم المتحدة لعام2006: أي فعل عنيف تدفع إليه عصبية الجنس وتترتب عليه إذن أو معاناة المرأة سواء من الناحية البدنية أو الجنسية أو النفسية بما في ذلك التهديد بأفعال من هذا التعبير. [3]

3.6. تعريف المدرسة:

سنحاول إعطاء تعريف للمدرسة في اللغة والاصطلاح

المدرسة في اللغة: أخذت المدرسة من الفعل "درس" والتي تعني درس الكتاب: يدرسه، ودراسة، ودراسته أي عناده من انقاد لحفظه.

درست: قرأت كتب آمل الكتاب.

دراسته: ذاكرته.

---

[1] بن بوزيد خولة نسرين: مشكلات المرأة العاملة وتأثيرها على الأداء الوظيفي، دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع، فرع التنمية وتفسير الموارد البشرية، جامعة العربي بن مهيدي كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، 2014–2015، ص11.

[2] الصادق عثمان: عمل المرأة الجزائرية خارج البيت وصراع الأدوار، دراسة ميدانية بالمؤسسة العمومية الاستشفائية برقان ولاية أدرار، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تخصص علم اجتماع التنظيم، بسكرة، 2013 2014، ص132.

[3] معين فتحي مسار: جرائم العنف ضد المرأة وأثرها على المجتمع من وجهة نظر العاملين في مراكز حماية الأسرة، دراسة ميدانية على المجتمع الأردني، العدد 22، قطر، 2020، ص108–109.

المدارس والمدارس: الموضع الذي يدرس فيه.

المدارس: هو الكتاب.

المدارس: الذي قرأ الكتاب ودرسها.

المدارس: البيت الذي يدرس فيه القرآن وكذلك مدارس اليهود. [1]

المدرسة: هي مكان الدراسة وطلب المعرفة، جمع مدارس. [2]

درس: تعليم يعطيه مدرس أو استاذ ويلقيه على صف أو جماعة مستدعين، مدرسة جمع مدارس– دار التعليم الجامعي العام او الاقتصادي. [3]

– اصطلاحا:

يعرف أصحاب المنهج التنظيمي المدرسة أنها " مؤسسة اجتماعية معقدة، لا يمكن إحداث التغير في أحد أجزائها دون التأثير في ... الكلية"، **فريديريك هاتسن** يعرفها بأنها نظام معقد من السلوك المنظم، الذي يهدف الى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم

أما لأرنولد كلوس يصف المدرسة على أنها نسق منظم من العقائد والقيم والتقاليد، وأنماط التفكير والسلوك التي تتجسد في بنيتها وفي إيديولوجيا الخاصة. [4] من خلال هذه التعاريف نجد أن اصحاب المنهج التنظيمي، عرفوا المدرسة على أنها نظام اجتماعي معقد لأنه يتكون من نسق من النظم كالعقائد والقيم والتقاليد التي تمثل مكونات الثقافة وفق أيديولوجية خاصة. بها تقوم بوظائف في إطار نظام عام الا هو المجتمع.

فنجد الباحث فرديناديونسون يعرف المدرسة على أنها مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية، من خلال تعريف الباحث فرديناديونسون نجد أنه حدد أهمية المدرسة التي تمثلت في كونها حلقة وصل بين الأسرة والدولة والتي تقوم بوظيفة التنشئة الاجتماعية للنشء الجديد لإلحاقه المجتمع فيما بعد.

---

[1] ابن منظور: لسان العرب محيط قدمه شيخ العلا.. اعاد بنائه على الحرفة الاولى من الكلمة يوسف الخياط دار الخيل، دار لسان، مجلد2، بيروت 1988ص 607.

[2] خليل الجر: معجم العربي الحديث لاروس، باريس، ص58.

[3] انطوان نعم آخرون: المنجد في اللغة العربية المعاصر، مراجعة مأمون الحمو على وآخرون، دار المشرف، بيروت لبنان 2000 ص 458.

[4] على أسعد وطفة، على جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدروسة ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع 2004 ص 16.

في حين يرى شيمان أن المدرسة هي شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ، حيث يتمم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أضرارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية. [1] هنا تعريف شيمان للمدرسة تعريف بنياتنا وظيفي، فهو يعرفها من خلال المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ، التي تمنحهم أدوار مستقبلية في المجتمع الذي ينتمون إليه.

ويرى الباحث رابح تركي أن المدرسة هي في الحقيقة والواقع المعبر الذي يمر فيه الطفل من حياة المنزل الضيقة إلى الحياة الاجتماعية الحقيقية، ومن هنا يجب ان تقلع المدارس ان تكون مجرد بناية للتعلم كما يسمونها، وأن تقول إلى مجتمعات حية للتربية بأوسع معانيها. [2] هنا يرى الباحث رابح تركي أن معنى المدرسة أوسع من مجرد مبنى تتم فيه عملية التعليم بل هي أهم مؤسسة عن بعد الاسرة فيها ليتعلم الطفل كيف يصبح فاعلا في المجتمع الحقيقي، فيساعد على التكيف الاجتماعي وذلك بتأثيره، بقيم ومعايير ومعتقدات وأفكار ومبادئ المجتمع.

والمدرسة الحديثة هي مؤسسة تربوية تتولى تنشئة الطفل من شتى نواحي نموه الجسمي والعقلي والخلفي والاجتماعي بحيث تجعل منه شخصية متكاملة من ناحية، وتعده للتكيف الناجح مع الحياة ومنطق العصر الذي يسير على مناهج العلم والتكنولوجيا من ناحية أخرى. [3]

في هذا التعريف الذي يعد تعريفا للمدرسة الحديثة على أنها مؤسسة تقوم بدور تربوي فتقوم بتنشئة الأبناء

من جميع النواحي العقلية والاجتماعية من أجل صقل شخصية سليمة كما تعمل على تكييفه مع متغيرات الحياة العصرية، فالمدرسة مؤسسة اجتماعية وظيفتها التربية والتعليم وفق أهداف وبرامج تربوية مرسومة هدفها إعداد جيل واع متعلم يطمح إلى التقدم والرقي فهي مؤسسة اجتماعية تنمو فيها العلاقات بين التلاميذ والمدرسين وتفتح من خلالها إمكانيات للأفراد وأنشطتهم الفكرية والعقلية، فهي تلعب دورا هاما في عملية اكتساب الخبرات فتشجع حاجة الطفل للانتماء والتعبير عن الذات والشعور بالنجاح.

وقد قدم "جون هولت john Holt" تعريف يوصف بأنه نموذجي "فالمدرسة في نظره يجب أن يكون المكان الذي يجد فيه الناس ما يرغبون فيه والمكان الذي يساعدهم في تطوير القدرات والاستعدادات

---

[1] على أسعد وطفه على جاسم الشهاب: علم اجتماع المدرسي، مرجع نفسه ص17.

[2] تركي رابح عمامرة: أصول التربية والتعليم ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر ص 194.

[3] مجلة وزارة التربية الوطنية دروس التربية وعلم النفس، العدد7، الجزائر، 1973 ص 151.

التي يرغبون بتطويرها [1]، لقد أعطى الباحث التربوي للمدرسة تعريفا وصفيا حيث وصفها بالمكان الذي يوفر للناس أهدافهم الخاصة.

ويعني المفهوم التقليدي للمدرسة أنها هي التي تشمل الطلبة والمعلمين وإدارة المدرسة وصفوف التدريس والملاعب والمختبرات وغيرها، وما يحيط بها من سور يفصلها عن المباني المجاورة، والمعنى الحديث هو أن لفظ المدرسة يشمل علاقة بعملية التمدرس، وهو ما يطلق على النظام التعليمي بأكمله بأهدافه ونظمه ووسائله.

ويقول الباحث منصوري عبد الحق أن المدرسة هي المؤسسة التربوية التي يقصدها أبناء المجتمع طلبا للعلم والمعرفة، والتي تستير فيه عقولهم وتحشد ملكاتهم، وتهدب بها سلوكاتهم وأخلاقهم [2] يريد الباحث من خلال هذا التعريف تعريف المدرسة على أنها مؤسسة تربوية لها دقة مقصودة من أبناء المجتمع بهدف اكتساب العلم، توسيع المعارف والعلوم وتهريب السلوك. فهي إذن لا تقوم بالتلقين المعرفي فقط، بل تمس الجوانب الاجتماعية والنفسية والخلقية كما أن المدرسة " هي المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم الصغار نيابة عن الكبار الذين شغلتهم الحياة إضافة إلى تعقد وتراكم التراث الثقافي.

في حين يعرفها الباحث ناصر إبراهيم على أنها تلك المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتتولى ومتفاعلة تربية الطالع وهب المؤسسة القيمة على الحضارة الإنسانية. [3] جاء هذا التعريف حاملا صبغة ثقافية، فالباحث ربط فيه المدرسة بالحضارة الإنسانية وجعلها قيمة عليها، ومصيرها مرهون بها.

تكاد تجمع التعريفات الخاصة بالمدرسة على أنها نظام متكامل يتكون من عناصر محددة ومتفاعلة، وتمارس أدوار ووظائف اجتماعية محددة في أسلوبا يوجه العملية التعليمية الوجهة الصحيحة، كما أن لديها سرعة في إنجاز هذه العملية، وكذلك القدرة على تنظيم المعلومات والاستفادة من التجارب. [4] هنا يرتكز هذا التعريف على تعريف المدرسة كبناء اجتماعي ينتمي إلى نظام أو بنية مكونة من مناهج تعليمية.

وتدخل المدرسة تحت إطار التربية النظامية أو التربية المقصودة Forma éducation وهي تتم عادة داخل نظام تعليمي في مؤسسات تربوية تعليمية خاصة، وفق مناهج وخطط دراسية وأنشطة تربوية

---

[1] هاني عبد الرحمان الطويل، صالح أحمد أمين عبائية: المدرسة المتعلمة (مدرسة المستقبل)، دار وائل للنشر والتوزيع، 2003، ص18.

[2] منصوري عبد الحق: أخطاء تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، 18.

[3] ناصر إبراهيم: علم الاجتماع التربوي، دار جيل للنشر، بيروت 1966 ص 72.

[4] عدلسليمان: الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، مدينه نصر،مصر، 1999، ص07.

مختلفة، تفرض على المتمدرس القيام بامتحانات شهرية وسنوية لكي يتقدموا من صنف دراسي إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى، وينم كل هذا من أجل تكوين فرد اجتماعي وفق إيديولوجية. [1]

كما أنه هناك من يعرفها كما يلي " المدرسة هي المؤسسة التربوية المقصودة والهامة التي أنشأها المجتمع لتنفيذ أهداف النظام التعليمي. [2] وهناك تعريف آخر للمدرسة على أنها " المؤسسة المتخصصة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم صغاره نيابة عن الكبار الذين منعهم مشاغل الحياة وحالت دون تفرغهم للقيام بتربية صغارهم. [3] نجد في هذا التعريف أن المدرسة قد حلت محل الأسرة – الأبوين أو الأقارب أو الكبار الذين انشغلوا بوظائفهم المعايشة في تربية أبنائهم، الدخل محلهم مؤسسات من صنع المجتمع، ونجد لها أيضا تعريفا آخر هو أنها مؤسسة تربوية وجدت أساسا لتكمل دور المنزل بعد تطور الحياة وتراكم الخبرات الإنسانية، لذا فقد وجدت بالضرورة للقيام بوظائف تربوية لم يستطع المنزل إشكالها، [4] وهذا التعريف يؤكد أن المدرسة لها علاقة تأمل مع المنزل كما أن الضرورة هي وحدها التي أدت إلى ظهور المدرسة.

ويعرفها الباحث **عبد المنعم الميلاوي**" كما يلي ": المدرسة منظمة اجتماعية متخصصة في توجيه الشيء والشباب وتتفرد بيئاتها بيئة اجتماعية وتتحمل المدرسة مسؤولة اختيار الخبرة الإنسانية للمتعلمين ونقل معناها ومحتواها ونتائجها إلى الصغار وبذلك تتميز المدرسة كأحد الوسائط الثقافية التي تؤثر على الفرد. [5] هنا يضف الباحث على أنها منظمة اجتماعية متخصصة في التنشئة.

المجمع الذي ينتمي إليه، ويقوم بهذه العملية معلمون معدون لهذا العمل مستبعد داخل بناء اصطلح عليه بالمدرسة محاط بجدران تحده عن المحيط الخارجي. [6] فالمدرسة هي مدرسة أنشأها المجتمع عن قصد بهدف تنشئة أبنائه ضمن مناهج تربوية تنتهي باختبارات تقسيمية تكون بعد كل مرحلة تعليمية حسب فلسفة المجتمع يقوم بها أشخاص مدربون مسبقا للقيام بهذا الدور وتتم العملية التعليمية في بناء له جدران تحده عن المباني والمنشآت المجاورة له.

---

[1] شبل بدران: التربية والمجتمع رؤية نقدية في المفاهيم القضايا والمشكلات، دار المعرفة الجامعية 2009، ص 98.

[2] حسين عبد الحميد رشوان: التربية والمجتمع في علم اجتماع التربية، المكتب العربي الحديث، مصر ،ص67.

[3] منير مرسي سرحان: في اجتماعيات التربية دار النهضة العربية، بيروت (لبنان)، 1981.

[4] أبو طالب سعيد، ورشراش عبد الخلق: عوامل التربية والنهضة العربية بيروت (لبنان)، 2001، ص195.

[5] عبد المنعم الميلاوي: أصول التربية مؤسسة الشباب الجامعة الإسكندرية (مصر) 2004، ص 109.

[6] شبل بدران: التربية والمجتمع(رؤية نقدية في مفاهيم، القضايا، المشكلات)، دار المعرفة الجامعية 2009، ص 98.

كما أنها مؤسسة شكلية رمزية معقدة من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية في داخل البنية الاجتماعية. [1] من التعريفين السابقين للمدرسة، نستخلص أن المدرسة عند عالم الاجتماع هي نظام من سلوك أو أفعال يقوم بها الأفراد في المجتمع ضمن قيم تربوية تنظيمية وتفاعلات اجتماعية، تؤدي وظائف أساسية داخل البناء الاجتماعي الذي يمثله المجتمع.

أما الباحث أحمد إسماعيل حجي يرى أن المدرسة ككل وحدة اجتماعية أو مجتمع ذو طابع خاص، إنها ليست فقط مكان للتعلم ولكنها وحدة اجتماعية يشترك جميع أفرادها من الكبار والصغار (المدرسة والتلاميذ) في حياة عامة يخضعون لنظام أو دستور ويكونون بأساليبهم المتعددة جماعة راضية متعاونة. ومن هذا يجب أن يشترك: جميع الأطفال في وضع النظام بالمدرسة ويشترك أكبر عدد من التلاميذ في تحمل المسؤولية، ويحفظ المعلمون بسلطاتهم داخل حجرات الدراسة وخارجها كما نعطي الفرصة للتلاميذ للممارسة الحكم الذاتي.

هنا أعطن الباحث إسماعيل حجي تعريفا نظاميا للمدرسة حيث يصنفها بالوحدة الجماعية الخاصة، يشارك فيها أفرادها بغض النظر عن أعمارهم وآرائهم في حياة مشتركة بينهم مسيرون مستقبل النظام ليضمن تعاونهم وسير العملية التعلمية. [2]

التعريف السوسيولوجي للمدرسة:

إن المدرسة هي تلك المؤسسة العمومية التي يعهد إليها دور التنشئة الاجتماعية للأفراد وفق منهاج يحددهما المجتمع حسب فلسفت، والمدرسة بشكل عام مؤسسة عمومية أو خاصة تخضع لضوابط محددة تهدف من خلالها إلى تنظيم فاعلية العنصر البشري، بحيث تنتج وتفعل وفق إطار منظم يضبط مهام كل فئة ويجعلها تقوم بعملها الخاص لكي يصب في الإطار العام ويحقق الأهداف والغايات والمراسي المرغوب منه. [3]

تعريف الإجرائي لمفهوم المدرسة:

– المدرسة تم تعريفها على كونها مؤسسة تعليمية واجتماعية رسميا لها دور مهم وعدة ومهام كالتربية والتعليم ونقل الثقافة لنشأ الجديد توفير البيئة المناسبة لنمو العقل والجسد والروح والشخصية لدى الأبناء.

---

[1] على أسعد وطفة، على جاسم الشهاب، مرجع سبق ذكره، ص 20.

[2] أحمد إسماعيل حجي:إدارة بنية التعليم والتعلموالممارسة في الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي مصر، 2000 ص 223–224.

[3] مقال لـ أحمد عليلوش: كيف تساهم كلا من المدرسة والأسرة في التنشئة الأفراد وتنمية المجتمع، مجلة علوم التربية العدد 28، المغرب، فبراير 2005 ص4.

7. الدراسات السابقة:

الدراسات الجزائرية:

الدراسة الأولى: جمال معتوق، " العنف ضد النساء خارج بيوتهن "رسالة ماجستير غير منشورة للدكتور " جمال معتوق " بعنوان وجود العنف ضد النساء خارج بيوتهن " 1993-1996 " حيث قام بدراسة ظاهرة العنف ضد النساء في الشارع، وحاول الكشف الميكانيزمات الرئيسة التي تتحكم في هذه الظاهرة، والعلاقة الموجودة بين هذه الظاهرة، والمرأة وقد كانت أول تجربة لمحاولة رفع الستار عن معادلة المرأة والعنف وذلك أن هذا العنف من المحرمات والممنوعات حيث أوضح أن لهذا الموضوع دعامتين أساسيتين وهما ممارسة العنف خارج البيت ومكانتها في المجتمع الجزائري وقد تناول الدراسة في بابين و8 فصول، وقد أجرى الدراسة في ولاية البليدة على ستة عيانات من مختلف الفئات العمرية الاجتماعية (الطلبة، التلاميذ، الأساتذة) بطالين واعتمد على عينة عشوائية بسيطة في دراسته .

كما خصص جزء من هذا البحث لدراسة العنف بشكل عام أو بعض وجوهن المختلفة بالإضافة إلى تقليد والقيم والعادات السائدة في مجتمع التي تلعب هي الأخرى دورا أساسيا في شكرين مبدأ المساواة بين الذكر والأنثى.

- إضافة إلى التغير الاجتماعي الذي عرفته الجزائر والذي يعتبر من التغيرات الأساسية لانتشار العنف خارج بيتها.
- وطرح التساؤلات التالية هل هناك عنف موجه ضد النساء خارج بيوتهن من طرف الذكور؟
- من هي الفئة من الذكور التي تمارس العنف ضد النساء العاملات؟
- كما تساءل عن تأثير التنشئة الاجتماعية والخلفية الدينية في ممارسة العنف ضد المرأة العاملة؟

وتوصلت الدراسة إلى:

- أن هذه الظاهرة موجودة فعلا في مجتمعنا وليست بالأمر المصطلح ومن بين 116 مبحوثة هناك 81 مبحوثة تعرضت للعنف في الشارع بنسبة 20.25%
- أما فيما يخص نوعية العنف الأكثر انتشارا وجد أن المضايقة والسب والشتم بنسبة 08.75%
- الضرب: أي العنف الجسدي في المرتبة الرابعة0,2%
- الأشخاص الذين يمارسون العنف في الشارع هم البطالين من العمل. ويعيشون في ظروف اجتماعية قاهرة.

التعقيب على الدراسة:

– تشابه هذه الدراسة مع دراستنا كونها تتناول نفس الموضوع والذي هو العنف ضد المرأة كما أنه هناك تشابه من حيث النتائج فالعنف غير المادي المتمثل في السب والشتم يمثل أكثر أنواع العنف الممارس ضد المرأة يليها الضرب أو ما يعرف بالعنف الجسدي.

– وتختلف هذه الدراسة عن دراستنا من حيث نوع العينة حيث اعتمد على العينة العشوائية البسيطة في حين اعتمدنا على عينة المسح الشامل.

ثانيا: الدراسات العربية:

الدراسة الأولى: دراسة دكتورة فهيمة شرف الدين

العنف ضد المرأة في لبنان:

– نجد البحث الذي قامت به فهيمة شرف الدين باحثة وناشطة في مجال تقدم المرأة وعضو في لجنة الأهلية واللجنة الوطنية للمرأة اللبنانية وقد نشرته في مؤلف تحت عنوان: أمل واحد وصورة كثيرة ثقافة العنف ضد المرأة في لبنان سنة 2002 ومن خلال تحضيرها للتقرير الوطني الأول عن المرأة اللبنانية الذي قدم في المؤتمر الرابع للمرأة بيكين 1995 لاحظت المعلومات عن العنف ضد المرأة معدومة تماما وأن هذا الموضوع غائب عن أي اهتمام رسمي أو غير رسمي

وقد جاء هذا البحث في 7 فصول حيث أظهرت الدكتورة أن موضوع العنف ضد المرأة يتصل بالثقافة الأبوية السائدة قائمة على سلطة الذكور عن الإناث وتفضيلهم علينا في جميع المجالات أي أن يتجلى فننتهي في تميز في الوظيفة والظرف والترقي والمسؤولية حيث أنه ينم الربط بين العنف والتأنيب وبينه وبين العقائد والأخلاق تتحمل المرأة لوحتها وزرا سلوك رجل هكذا يتم تبرير العنف الذي يرافقها من المهد إلى لحد ويتم السكوت عنه فيصبح أمرا مقبول ليست عند رجل فقط بل حتى المرأة نفسها وهو ما يسميه هشام شرابي الاستلاب العقائدي لذا نجد الاعتراف للعنف ضد المرأة غير وارد إلى أن وصل إلى حد القتل وحتى في حالات القتل فإن الأعذار المختلفة تبرر عملية القتل أخلاقيا بحسب منظومة الأعراف والتقاليد إضافة إلى أن قانون العقوبات اللبناني لا يزال يميز ضد النساء في المواد المتعلقة بارتكاب الجرائم القتل فليس هناك تعريف للعنف لدى الدوائر القضائية والدوائر الشرطة كما أن كما أن تعاطي هذا الموضوع لم يطرح بشكل علني في لبنان إلا بعد مؤتمر العالمي للمرأة في بيكين 1995.

– وقد تناولت في هذا البحث إشكالية ومجموعة من التساؤلات جاءت كما يلي

– ماذا يعني العنف ضد المرأة؟

– كيف يتجلى في حياة النساء؟

– كيف يكثر العنف العملي وأين ثقافة العنف الرمزي؟

– ما هي الأسس الاجتماعية والثقافية ضد المرأة في لبنان؟

– كان هدف المنشود في هذا البحث هو كشف آليات التمييز التي تحتضنها الثقافة السائدة في لبنان، وكيف يتجلى في سلوكيات الاجتماعية بالإجابة عن تساؤلات مباشرة عن حقيقة ضد النساء في المجتمع اللبناني وأساسه الثقافي الاجتماعي.

– كما أن أيضا اختيارها للعينة لم يكن عشوائيا لأنه من الفردية نرى بأن العنف ضد المرأة أحد قيم الثقافية التي يختزلها نظام العلاقات في المجتمع اللبناني وإضافة إلى أنها أشارت إلى الإحصائيات المديرية العامة 1997 إلى حصول 1302 اعتداء على النساء لم تتلقى الهيئة اللبنانية لمناهضة العنف سوى 200 توزعت على موضوعات كثيرة كما بينت هذه الهيئة عند تحليليها الحالات التي تصدت لها إلى 92 حالة تلفتها توزعت على جميع المناطق البنائية مما يؤكد أن العنف الأسري وعنف ضد النساء هي ظاهرة متجذرة في ثقافة المجتمع اللبناني، وأنه على الرغم من اختلاف قوة العنف وأشكاله إلى أن العنف في جميع الحالات كان من طرف الذكر.

التعقيب على الدراسة:

– تتشابه هذه الدراسة مع دراستنا في كلا المتغيرين العنف والمرأة وكذلك آليات التمييز بين الرجال والنساء في المؤسسات التربوية وتختلف من حيث نوع العينة فقد اعتمدت على عينة منتظمة في اعتمدنا على عينة المسح الشامل.

الدراسة الثانية:

العنف في مكان العمل: المظاهر والاشكال وسبل العلاج.

الدكتور عادل ريان محمد ريان أستاذ في إدارة لأعمال وعميد كلية التجارة جامعة أسيوط 2008.

– وهو بحث تم فيه دراسة العنف أثناء العمل في مؤسسات العمل العربي وكان اعتمد جملة من الدراسات والإحصائيات والمنظمات الدولية وجمعيات المجتمعة كما أنه عرض مفهوم العنف في فئات العمل وأشكاله فقد ركز البحث على أكثر مجالات والقطاعات التي تتعرض للعنف في مكان العمل واعتمد في دراسته على الاستمارة والملاحظة.

– وقد أسفرت نتائج الدراسة الى نتائج التالية:

– أن أكثر مجالات القطاعات التي تتعرض فيها المرأة للعنف في مكان العمل هي **قطاع التعليم** كالأستاذات والعاملات في المؤسسة التربوية، قطاعات تقديم الرعاية كالممرضات قطاع التعامل مع المرضى النفسيين، وقطاعات التي تتطلب الفحص وتطبيق النظام مثل حراسة المنشآت والبوليس وقطاع تعامل مع النقود كالعاملين في البنوك والطرفة.

التعقيب على الدراسة:

– تشابه هده الدراسة مع دراستنا من حيث الموضوع فقد تطرقت إلى العنف الممارس ضد المرأة العاملة في مختلف قطاعات وخلصت الدراسة إلى أن القطاع التعليم من أكثر القطاعات التي تتعرض فيه المرأة للعنف كما تتشابه من حيث أدوات جمع البيانات وهي الاستمارة والملاحظة وتختلف هذه الدراسة في الجانب الميداني حيث تطرقت الى مختلف القطاعات في حين ركزنا في دراستنا على قطاع التعليم.

الدراسة الثالثة:

محمد (2012) العنف ضد المرأة في أماكن العمل

دراسة وضعية لمحمد سعد محمد كانت نشرت في مجلات " دراسات عربية في علم النفس" المجلد 11، العدد 2، أبريل 2012.

– تعد دراسة تفصيلية عن العنف ضد المرأة المصرية العاملة إذا اشتملت عينة الدراسة "185"" امرأة عاملة في المؤسسات الصناعية والخدماتية، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الكمي في جميع البيانات استخدم أسلوب العينة القصدية.

وهدفت الدراسة إلى:

– محاولة معرفة إشكال العنف ضد المرأة في مكان العمل.

وقد توصل الباحث الى جملة من النتائج أهمها:

– إن النساء والعاملات يتعرض لاش كال العنف المختلفة ويعد العنف اللفظي والبدني أكثر أنواع العنف انتشارا.

– تعد الخبرة والمؤهل العلمي أمورا غير كافية لحماية المرأة من ممارسة العنف ضدها.

- **التعقيب على الدراسة:**

– يكمن تشابه هذه الدراسة مع دراستنا كل متغيرين وكذا الهدف من هذه الدراسة والذي هو معرفة أشكال العنف كالعنف اللفظي والجسدي وأن الخبرة والمؤهل العلمي غير كافيان لحماية المرأة من العنف الممارس ضدها غير أن هذه الدراسة تختلف مع دراستنا من حيث المنهج المستخدم ونوع العينة، فقد اعتمدت على المنهج الكمي في حين اعتمدنا على منهج الوصفي، كما استخدمنا في دراستنا عينة

المسح الشامل في حين اعتمدت دراسة الباحث على العينة القصدية بالإضافة إلى الاختلاف في الجانب الميداني.

الدراسة الرابعة: جبر (2005) رسالة ماجستير بعنوان: الصعوبات التي تواجه المرأة الفلسطينية العاملة في القطاع في محافظات شمال الصفة الغربية:

– دراسة بحثية لفهمي خالد الجبر، إشراف: الدكتور وعبد محمد عسان رسالة ماجستير غير منشورة، برنامج الإدارة التربوية، كلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نابلس 2005 م.

– استخدمت الباحث المنهج الوصفي المسحي هدفت الدراسة إلى:

– التعرف على درجة الصعوبات التي تواجهها المرأة الفلسطينية في القطاع العام في محافظة شمال الضفة الغربية في مجالات الاجتماعية والأسرية والصعوبات الإدارية والسياسية والقانونية، وكان مجتمع الدراسة تكون من جميع موظفي **القطاع العام** في منطقة الشمال موزعين على وزارات السلطة الفلسطينية في المحافظات الشمالية، وعدده (10660) موظفة، عينة الدراسات معينة عشوائية طبقية لمجتمع الدراسة بواقع7%وبلغ عدد أفرادها (746) موظفة اجري التحليل الإحصائي على (550) استبيان مثلث 74%من الاستبيانات التي وزعت على أفراد عينة الدراسة كما مثل عددها5.2%تقريبا من أفراد مجتمع الدراسة وقد اعتمد على العينة العشوائية في دراسته.

– وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى:

– التعرف على نسبة العاملات في القطاعات المختلفة من الجهاز المركزي الإحصائي الفلسطيني.

– عرضت صورة واضحة عن واقع العمل للمرأة العاملة فوجدتها تعاني صعوبات جمة، بدأ من عدم تقديرها لذاتها ونظرتها الدونية لدورها وعملها مرورا للتميز بينه وبين موظفين العمل، والذهاب على عدم وجود تطوير القدرات والمهارات للموظفين الإداريين.

– صعوبة الالتحاق المرأة بالورشات التدريبية ودورات التوعية.

– وخلصت الدراسة إلى أهم الصعوبات التي تواجهها المرأة العاملة في محافظات شمال الضفة الغربية في القطاع العام – كانت مرتبة ترتيبا تنازليا على النحو الآتي: الصعوبات في المؤسسات التربوية، السياسية، والاجتماعية، الأسرية ثم الصعوبات الإدارية.

ويعتقد الباحث أن السبب في ذلك يعود إلى شعور المرأة في الوزارات كافة بعدم إنصاف القانون لقضاياهن، وعدم مساواتهم مع الموظف في القطاعات مثل ضريبة الدخل والإيجار وعلاوة الأبناء وتعليم الأبناء.

التعقيب على الدراسة:

– تتشابه هذه الدراسة مع دراستنا من حيث المتغير التابع (المرأة العاملة) وكذلك النتائج التي توصلت إليها من حيث أن هناك تمييز بين الموظفين والموظفات في مثال العمل، ونجد بأن هذه الدراسة اختلفت من حيث المنهج المستخدم والذي هو المنهج الوصفي المسحي وعلى عكس دراستنا التي اعتمدت على منهج الوصفي التحليلي وكذلك لجأ الباحث الى اعتماد عينة عشوائية بسيطة في حين اعتمدنا على عينة المسح الشامل، كما نجد أيضا إن هناك اختلاف كبير من حيث حجم المجتمع فهو أكبر من حجم المجتمع الذي اعتمدنا عليه في دراستنا.

الدراسات الأجنبية:

الدراسة الأولى: دراسة ديباربيو Debarbieux 1990، فرنسا حيث بينت هذه الدراسة، أن العنف لذي يتعرض له الأساتذة هو سلوك يمكن أن يعرقل مسار الدرس، بالرغم من أن سلوك التلميذ ما هو ألا رد فعل لسلوك عنيف آخر (حالة هذا التلميذ الذي يبدأ بالكفاح بعد اضطهاده ما سوف بوقع الدرس مثلا)، إذا فهدا الخطأ الممثل في المساس بالتنظيم المدرسي والبرامج البيداغوجي يمكنه أن يمس مكانة الأبناء كما أن رفض التلميذ للعمل أو متابعة الدرس من طرف الأستاذ هو نوع من أنواع العنف الذي يمس مكانه في القسم. **وقد اعتمد ديباربو على منهج شبه "التجريبي"**

- **التعقيب على الدراسة.**

– تتشابه هذه لدراسة مع دراستنا في موضوع العنف الذي تتعرض له الأستاذات من طرف التلاميذ كما تتشابه أيضا من حيث نوع العينة وهي عينة المسح الشامل غير أنها هذه الدراسة اختلفت مع دراستنا من حيث منهج المستخدم، فقد اعتمدت على منهج شبه التجريبي، في حين اعتمدنا على منهج الوصفي التحليلي.

الدراسة الثانية: Rasnnessen (2013) Threats and PhejsialViobence In The Work Place Rasnussen And Annie Hogh And Laris.2013

– استخدمت الدراسة تحليل الوصفي، واستبيان كأداة للبحث وتم اختيار العينة عن طريق مسح الشامل تم اختيار مكان العمل الذي يتكون (18) **موظفة** كما كان تطبيق استبيان للبحث.

وهدفت هذه الدراسة إلى:

– دراسة التهديدات والعنف الجسدي ضد موظفات في سكان العمل، وأكد "**لراس موسيين وآني هوك، لارس**" إلى معرفة أن هناك تهديد وعنف جسدي في مكان العمل: **كالمؤسسات التربوية، تأهيل المجتمع، قطاعات خدماتية.**

– تقسيم أشكال التهديد الى مكتوب أو عنف جسدي وعن طريق الهاتف والتوبيخ أو خطر غير مباشر الذي يكون موجه للمرأة العاملة.

– وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى ما يلي:

– أن سلوك العنف منتشر انتشار كبير في قطاع المؤسسات **التربوية** وقطاع الخدمات وإن السبب في ذلك يعود إلى بيئة العمل تشجع على وجود أجواء تؤذى إلى العنف ضد الموظفات.

التعقيب على الدراسة:

تتشابه هذه الدراسة مع دراستنا كونها اتبعت نفس المنهج وهو المنهج الوصفي التحليلي ونفس نوع العينة وهي عينة المسح الشامل كما تشابهت من حيث وسائل جمع المعلومات من الميدان وهي الملاحظة والاستمارة وكدا الأهداف من حيث تقسيم أشكال العنف الممارس ضد المرأة العاملة غير انها اختلفت مع دراستنا من حيث ميدان الدراسة وحجم مجتمع البحث.

8. البناء النظري للدراسة:

✓ **نظرية التقليد والمحاكاة:**

عاصرت هذه النظرية أراء **للمبروزو** على المجرم المطبوع فكانت بمثابة رد فعل على طرف هذه الآراء وزعيمها الطبيب فرنسا **لاكساني** ومن أنصرها نذكر **غابريال تارد، دور كايم.**

ويرجع صاحب هذه المدرسة الانحراف إلى الوسط الاجتماعي الذي يشمل صب هذه الأخيرة العوامل الطبيعية والتكوينية والثقافية والاجتماعية، وأراء **لاكساني** ان كانت قد كشفت عن وجه المغالاة في النظرية **للمبروزو** إلى أنه وقع في ذات الخطأ حيث قال في اعتبار الوسط الاجتماعي العامل الأساسي لإنتاج السلوك العدواني فضلا على أنه لم يقدم تحديد ثابت لمكونات هذا الوسط.[1]

– وأراء **غابريال** فإنه يتفق مع لاكساني في إرجاع سلوك عفيف إلى الوسط الاجتماعي إلى انه يبحث في تأثير هذا الوسط على الفرد فهو أول من كشف عن نموذج (المجرم المحترف) ويرى كما إن غالبته مرتكبي القتل والسرقة لم يخضعوا للإشراف والرقابة من طفولتهم وإنما تركوا لأنفسهم، فئات المدرسة الحقيقية بالنسبة لهم الشارع وأصبحوا... ومنحرفين، ليس لأنهم يتميزون بملامح عضوية تختلف عن غيرهم. [2]

وإنما لأنهم اختاروا الانجراف كسلوك جوهري في حياتهم اليومية.

---

[1] علي حوات: اتجاهات أساسية، ط منشورات شركة ألجا غاليتا، 1998 ص 168

[2] علي عبد القادر القهواجي: علم الإجرام وعلم العقاب، ط دار الاجتماعية للطباعة ونشر بيروت 2000، ص 171.

– إضافة إلى ذلك يعتبر نادر أن العامل الأساسي للانجراف هو تقليد فالأعمال الإنسانية الهامة وتصرفاته أي كان مصدرها يقلدها فقد يقلد الإنسان نفسه بحكم العادة أو تذكرة وقد يقلد غيره وظاهرة تقليد هذه عامة، وهي تختلف طبعا حسب طبيعة العلاقات بين الأفراد ففي المجتمعات الكبرى أين تتشابه المصالح فإن ظاهرة تقليد تبدو واضحة ومتجددة بعكس المجتمعات الصغرى. [1]

✓ **نظرية المخالطة الفارقة:**

صاحب هذه النظرية سندرلاند "Sintherland" وتتلخص هذه النظرية أن السلوك العدواني ينتج عن مخالطة الفرد لأصدقائه وأفراده المنحرفين خلال أطول مدة من الوقت وأكثر استدامة وأشد أثرا من مخالطة الأصدقاء السويين، فيكون للمجموعة المنحرفة في نفس العلبة على المجموعة السوية، وذكر "سندرلاند" أن بعض الناس يصاحبون منحرفين لاتهم تعرضوا لاتجاهات مشجعة لأنواع معينة من الجرائم وأن ليس كل الارتباط كلما كان التأثير أقوى على السلوك العدواني كما أنه من أفكار هذه النظرية أنه بمجرد ملاحظة أصدقاء الفرد الذين يقومون بالسلوك العدواني يقوم بتقليدهم.

ومن هنا نستنتج أهم النقاط التي يتمحور حولها جوهر هذه النظرية وهي ان السلوك العدواني يكتسب بالتعليم أو التقليد. [2]

✓ **النظرية الماركسية:**

يعتبر الماركسيون دعاة حقوق المرأة ينتقلون من منافسة العمل المنزلي إلى تحليل وضع النساء باعتبارهن جيشا احتياطيا للعمل، ففي ضوء المادية التاريخية والمادية الجدلية أعطى كل من "ماركس" و"انجلز" و"بير" اهتماما خاصا بقضية اضطهاد المرأة وأكدوا خضوعها وقهرها نتيجة للتطور الاقتصادي التي مرت به المجتمعات الإنسانية فقد فسر "انجلز" تفسيرا شاملا للعوامل التي ساعدت على التمييز بين الجنسين باعتماده فكرتي الاستغلال الطبقي ونشأة الملكية الخاصة وهو يقول: "إن أول تنافر وأول عداء طبقي ظهر في التاريخ كان مطابقا مع تطور العداء بين الرجل والمرأة في ظل نظام الزواج الأحادي وأن أول ظلم طبقي كان في ظل النظام العشائري الذي أكسبها مكانة أفضل من الرجل وسميت هذه المجتمعات بالأمومية وأن تطور قوى الإنتاج ونشأة نظام تقسيم العمل قد أدى إلى تدني مكانتها بحيث شهد التاريخ الإنساني أول شكل من أشكال المجتمعات الطبقية في ظل المجتمع العبودي، وبظهور الاقطاعية والرأسمالية تطورت علاقات الانتاج القائمة على الاستغلال ظهر النظام الأبوي

---

[1] علي عبد القادر القهواجي: مرجع سبق ذكره، ص 72.

[2] محمد ناجح: دور المؤسسات الجريمة في الوقاية من الجريمة. د.ط المكتب المصري لتوزيع المطبوعات. القاهرة، مصر، 1999 ص 70، 71.

مقابل انحطاط مكانة المرأة وتحولت إلى مجرد سلعة وأداة للمتعة والمنفعة وانحصار دورها وإمكاناتها الانتاجية والإنسانية في الحدود البيولوجية. [1]

✓ **النظرية الوظيفية:**

ترى هذه النظرية أن الأفراد في المجتمع الواحد يؤدون وظائف مختلفة أي أن كل فرد يقوم بوظيفة جد هامة داخل النسق الاجتماعي وذلك لخدمة المصلحة العامة للمجتمع ولقد اتخذت هذه الوظيفية عدة أوجه فيما نذكر منها ما يلي:

✓ **الوظيفة المطلقة:**

ويمثلها "مالينوفسكي" الذي يرى أن كل مؤسسة تقوم بوظيفة ضرورية ومهمة إزاء المجتمع ولا يستطيع أي عضو القيام بوظيفة أخرى غير وظيفته، ممثلا وظيفة المرأة الأساسية والخاصة بها داخل النسق الأسري تتمثل أساسا في السهر على راحة الزوج وتربية الأبناء ورعايتهم باعتبارها الأكثر فعالية من الأب في الإشراف على واجبات الأبناء. [2]

كما لا يعوض أي أحد عن دور الأم في تربية أطفالها والسهر على تلبية حاجاتهم اليومية وهكذا تبقى الأم الوحيدة المسؤولة عن الاعتناء بأطفالها ومصدر المن والحنان لدى الصغير ولها وظيفة مطلقة تجاه هذا الخير.

✓ **الوظيفة النسبية:**

يرى "روبرت ميرتون" أنه لا ينبغي للباحث أن يفترض أن عنصر أو بناءً واحدا فقط يمكن أن يؤدي وظيفة معينة بل على العلماء الاجتماعيين أن يقبلوا الحقيقة التي تذهب إلى البناءات الاجتماعية البديلة إنما تؤدي وظائف ضرورية لاستمرار الجماعات كما يقر أيضا بأن العنصر ذاته قد يؤدي وظائف متعددة وكذلك الوظيفة ذاتها يمكن أن تؤدي من خلال عناصر عديدة وبديلة. [3]

وعليه فإن المرأة العاملة يمكن لها ان تقوم بوظائف متعددة فهي إذن تعمل خارج المنزل وداخل الأسرة وهي رعاية الأبناء وتدبير شؤون المنزل.

---

[1] فاتحة حقيقي: موقف علم الاجتماع من قضايا المرأة، مجلة الوحدة، دون عدد، 1985، تصدر عن المجلس القومي للثقافة العربية، باريس، ص ص 56، 57.

[2] محمد سمير حسانين: التربية الأسرية، ط1، مكتبة الأشوال، مصر، 1994، ص 113.

[3] ارفنجزالتن: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، ترجمة محمود عودة، إبراهيم عثمان، دراسة نقدية، دار المعرفة الجامعية، الكويت، 1998، ص 27.

✓ **البنائية الوظيفية:**

يعتبر بارسونز من متزعمي هذا الاتجاه الذي حاول أن يفسر أهمية تقسيم العمل بين الجنسين بحيث يختص الرجل بالعمل والإنتاج وممارسة كافة الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية في المجتمع بينما يقتصر دور المرأة من التوازن داخل النسق الاجتماعي ككل.

فالمنظور الوظيفي يقوم على افتراض أن دور المرأة ينحصر في إطار الأسرة باعتبارها زوجة وربة بيت فهو يؤكد على وضعها التبعي للرجل. [1]

وعليه فإن النظرية الوظيفية تؤكد تبعية المرأة وانحصار وظيفتها في إطار أسرتها لتحقيق الاستقرار والتوازن للنسق الاجتماعي للمجتمع ككل.

✓ **نظرية المساواة بين الجنسين:**

ترى هذه النظرية أن سيطرت الذكور تتجدر في ظاهرة التقسيم الجنسي للعمل فهي تبحث في أصل التفاوت الجنسي فاشتغال الرجل بالصيد والمرأة بالقطف أدى إلى سيطرت الرجل على زمام الأمور نظرا لما أسمته بعض البحوث بالتعقد التكنولوجي لعملية الصيد وبساطة الأعمال التي تقوم بها المرأة، بالإضافة إلى استقرار النساء نسبيا في مكان واحد كونهن يقمن بحمل الأطفال ورعايتهم.

انطلاقا من نقدها لنظرية الحتمية البيولوجية والنظرية الاجتماعية، ذات الطابع التطوري التي ترى في التقسيم الجنسي عنصر مركزي في هذا التمييز وتمتد جدورها عبر مراحل التطور الإنساني ولقد لقيت هذه النظرية رواجا كبيرا في الغرب ممثلة بعدة حركات مثل حركة تحرير المرأة، الحركة النسوية، حركة ترقية المرأة وهي حركات ذات طابع اجتماع سياسي فئوي تطالب بتغيير عام وشامل لوضعية المرأة في المجتمع وتبنت مبدأ المساواة بين الرجل والمرأة لأنها تواجه الحياة الاجتماعية كالرجل – وباستطاعتها الحصول على مواردها الاقتصادية. [2]

✓ **نظرية الضبط:**

تعتبر نظرية الضبط من بين النظريات السوسيولوجية التي ترى أن العنف على اعتبار أنه استجابة للبناء الاجتماعي، ويرى أصحاب هذه النظرية أن العنف غريزة إنسانية تعبر عن نفسها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود محكمة على أعضائه وأصحاب نظرية الضبط يشيرون إلى أن خط الدفاع الأول بالنسبة إلى المجتمع يتمثل في معايير الجماعة التي لا تشجع العنف فأعضاء المجتمع الذين لا يتم ضبط سلوكهم عن طريق رجال الشرطة والخوف من القانون، أي عن طريق وسائل الضبط

---

[1] فاتحة حقيقي: موقف علم الاجتماع من قضايا المرأة، المرجع نفسه، ص 67.

[2] من إعداد نخبة من الأساتذة: معجم مصطلح العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975، ص 548.

الاجتماعي الرسمية وعندما تفشل هذه الضوابط الرسمية يظهر سلوك العنف بين أعضاء المجتمع ونجد أن نظرية الضبط تقدم تفسيرات منطقية حول أسباب تمييز أو عدم تمييز بعض أعضاء المجتمع بسلوك العنف.

إلا أن هذه النظرية تدور حول افتراض مؤد أن الناس بطبيعتهم يتسمون بالعنف. [1]

✓ **نظرية الإحباط–العدوان:**

في هذه النظرية يذهب علماء الاجتماع إلى أن الكثير من الإحباط الذي يؤدي إلى العنف يظهر نتيجة عدم العدالة وعدم المساواة داخل المجتمع، وقد أشار هؤلاء العلماء إلى أن الإحصائيات تؤكد ارتفاع معدلات العنف في المناطق المتخلفة من المدينة ونجد أن الفقر ونقص الفرص المتاحة في هذه المناطق يحرمه من الحصول على الضروريات المادية بطريقة شرعية ونتيجة لذلك يشعر سكان المناطق المتخلفة بالإحباط وبالتالي يظهر سلوك العنف والعدوان. ومن أهم أوجه النقد التي تعرضت لها هذه النظرية (الإحباط، العدوان) أن هذه النظرية قد تمدنا بالتفسير المنطقي لأسباب ظهور العنف لدى بعض أعضاء الطبقة العليا، وأسباب عدم ظهور العنف لدى الكثير من الفقراء المصابين بالإحباط. [2]

✓ **نظرية عوامل الجماعة:**

المنطلق الرئيسي لهذه النظرية يقوم أساسا على فكرة "العدوى الاجتماعية" والتي يفقد فيها الأفراد التفكير في إطار الجماعة وفي هذا المجال يرى "فستنجر" وآخرون 1983 وجود حالة سيكولوجية أطلق عليها "اللاتفرد" والتي تؤدي إلى السلوك الاندفاعي الاجتماعي بما في ذلك العنف باعتباره أحد السلوكيات المرفوضة اجتماعيا وتعود فكرة العدوى الجماعية أساسا إلى توفر البيئة الاجتماعية على عناصر قبول العنف وتشجيعه.

لكن رغم إشارة هذه النظرية إلى تأثير الجماعة على سلوك الفرد إلا أنها تحصر العنف في نوع واحد وهو العنف الجماعي وهذا هو موطن النقص في هذه النظرية.

---

[1] ياسمينة زروق، دور التربية البدنية والرياضية في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ بعض متوسطات بلدية بسكرة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر 2017/2016، ص ص132–134.

[2] ياسمينة زروق، دور التربية البدنية والرياضية في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ بعض متوسطات بلدية بسكرة، المرجع السابق، ص 134.

✓ **نظرية التعلم الاجتماعي:**

إن السلوك العنيف خاضع للتعديل مادام ينبع من تعلم الفرد لهذا السلوك فعليه يمكن خفضه بطرق مختلفة مثل إزالة تلك العوامل التي تساند الفعل العنيف فبالرغم من كون السلوك العنيف سوف يظل قائما لدى الفرد إلا أنه لن يكون هناك ما يدعو لترجمته إلى فعل.

إن هذا الاتجاه يرى أن الفرد يصبح عنيفا فقط في ظل الظروف الاجتماعية القاسية التي تجعله عنيفا إلا أن العدوان أو العنف كنمط سلوكي ليس ناتجا لعملية التعلم فحسب وإنما هو في جزء منه استجابة لما يواجه الانسان من تحد ومعوقات وصعوبات في هذه الحياة. [1]

❖ وبإسقاط هذه النظرية على دراستنا نجد بأن المرأة العاملة تتعرض للتمييز النوعي بين الجنسي وهذه الظاهرة ليست جديدة أي أنها منذ القدم تتعرض لعنف غير مادي ولا يزال إلى يومنا هذا فمن خلال دراستنا الميدانية نجد بأن قطاع التربية هو الآخر تمارس فيه ظاهرة العنف ضد المرأة من خلال التمييز بينها وبين الرجل، فتلك النظرة الدونية للمرأة واقتصار مكانها فقط في المنزل، جعلت من الصعب المساواة بينها وبين الرجل في مؤسسات العمل، والذي يجعلها تتعرض لأشكال عديد من العنف سواء الرمزي أو المادي.

[1] ياسمينة زروق: دور التربية البدنية والرياضية في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، المرجع نفسه، ص ص134-135.

الفصل الثاني:

الوسط المدرسي

تمهيد:

1- نشأة المدرسة.

2- خصائص المدرسة.

3- أسس وركائز المدرسة.

4- أشكال المدرسة ومقوماتها.

5- أنماط العلاقة داخل المدرسة.

6- أهمية المدرسة.

7- أهداف المدرسة.

8- أدوار ووظائف المدرسة.

خلاصة.

تمهيد:

تعتبر المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية بناء أساسي من أبنية المجتمع أو جندت لتقوم بتربية أبنائه وتنشئتهم وصبغتهم بصبغة مسترشد ومستظلة بالفلسفة والنظم التي رسمها وحددها بدقة متناهية إذا تتأثر بكل كبيرة وصغيرة تجري في المجتمع حيث تخضع للدوافع والمواقف السائدة فيه والمسيرة له، فالمدرسة هي التي ترسم الأهداف التي يريدها المجتمع وذلك وفقا للخطط ومناهج محددة وعمليات تفاعل وأنشطة مبرمجة داخل الفصول الدراسية وخارجها على جميع المستويات الدراسية وفي هذا الفصل سوف يتم التعرف على ماهية الوسط المدرسي وأهميته.

1. نشأة المدرسة ومراحل تطورها:

يرجع أصل لفظ المدرسة école إلى الأصل اليوناني schola والذي يقصد به وقت الفراغ الذي يقضيه الناس مع زملائهم أو لتثقيف الذهن فتطور هذا اللفظ بعد ذلك ليشير إلى التكوين الذي يعطي في شكل جماعي مؤسسي أو إلى المكان الذي يتم فيه التعليم ليصبح لفظ المدرسة يفيد حاليا تلك المؤسسة الاجتماعية التي توكل إليها مهمة التربية الحسية والفكرية والأخلاقية للأطفال والمراهقين في شكل يطابق متطلبات المكان والزمان، أما مفهوم المدرسة بالتحديد فقد ظهر إثر الانتقال الذي عرفه الفعل التربوي من مهمة تتكلف بها الأسرة إلى مهمة عمومية وذلك في المرحلة الهيلينية، وعند العودة للتراث الفكري حول التربية بصفة عامة، نجده يعالج المدرسة باعتبارها تنظيما اجتماعيا لأي مجتمع، هذا ما ظهر بصورة واضحة من خلال التعريفات السابقة فوجود المجتمع واستمرار موقف على نقل تراثه الاجتماعي والثقافي بين أجياله وغرس قيمه ومعاييره وتأكيدها لدى أفراده. [1]

- **مراحل تطور المدارس عبر التاريخ:**

مع ظهور المجتمعات وإقامة تنظيمها تطلب الأمور بالضرورة إيجاد تنظيم تعليمي ضمن أنظمتها يعد قادة هذه المجتمعات من الحكام ورجال السياسة والذين تحملوا مسؤولياتهم في إدارة البلاد ورعاية المعتقدات الدينية، فنشأت المدرسة بمفهومها التقليدي تضم الطبقة الحاكمة ورجال الذين يتلقون فيها فنون الصيد والحرب والفلسفة والقضاء وآداب السلوك والطقوس الدينية وغيرها وذلك بإشراف أفراد من ذوي المهارة والحكمة، ودام هذا التعليم حتى بداية العصر الحديث إلى أن ظهر مستوى آخر من التعليم هو تعليم العامة من الأبناء يتلقونه عن الآباء والأمهات في البيوت والمزارع أو لدى أصحاب الحرف وتتم العملية التعليمية عن طريق الممارسة الفعلية وتوجيه من الكبار، وكان لدور العبارة ومراكز الرعاية وخاصة في العصر الوسيط دور كبير في تزويد المعارف الدينية والتراث الثقافي للمجتمع.

ولقد كشف التحليل السوسيوتاريخي أن أول مدرسة نشأت في المجتمعات البشرية كانت مع ظهور الحضارات القديمة كالحضارة الصينية والهندية والفرعونية والبابلية فالفراعنة اهتموا بإنشاء المدارس التي ظهرت في العالم، حيث أنشاؤها في الكثير من مدنهم مثل منفى وهوليوبوليس وسايس كما ازدهرت مدارس العلوم مثل مدرسة الإسكندرية، وإذا ما تصفحنا تاريخ التربية عند العرب قبل الإسلام وبعده نجده حافلا بأخبار مثل هذه المدارس الخاصة التي اقترحها بعض رجال العلم في الحواشي والمنازل والدور والقصور وغيرها وهكذا كانت المدارس في بداية العصور اللاتينية واليونانية بشكل عام وكذلك مدارس

[1] محمد عليلوش: كيف تساهم كل من المدرسة والأسرة في تنشئة الأفراد وتنمية المجتمع، مجلة علوم التربية، العدد 28، المغرب، فبراير 2005، ص 7.

الشرق والغرب، ثم تطورت هذه المدارس الخاصة بعد ظهور الأديان وصارت تتبع لطائفة أو لدين معين أو لعقيدة.[1]

أما المسلمون فمنذ بداية الإسلام اهتموا بإنشاء ما يعرف بالجوامع المدارس سنة بالرسول الكريم – صلى الله عليه وسلم– وأنشأت العديد منها في كل من البصرة والكوفة وبلاد الشام والفسطاط والقيروان و قرطبة [2]، ولا يمكننا إغفال دور الجامع الأزهر الذي أنشئ في عهد الدولة الفاطمية عام 970 م كما اهتمت الدولة الأموية بإنشاء المدارس خاصة بنظام الملك التي ركزت على اعداد رجال الدولة هده المدارس كانت سببا في إنشاء جامعات عربية إسلامية فيما بعد، كالجامعة المستنصرية التي تتلمذ على يدها الكثير من الأدباء والعلماء ويظهر شيبمانshipman في كتابه "سوسيولوجيا المدرسة" أن النظام المدرسي لم يظهر في أوروبا إلا خلال العصور الوسطى حيث سيطرت الكنيسة على التربية واقتصرت على أبناء الأغنياء. [3]

فالمدارس في أوروبا اقتصرت على الأغنياء وكانت مرتبطة بالكنيسة والفقراء وليس لهم الحق في التعليم، فلم يتقبل رجال الكنيسة التغيير والتجديد، وكل من ينادي به يعدم أو ينفى، ومع ظهور الثورة الصناعية تحول المجتمع الغربي إلى رأسمالي، وتطلب النمو الحضاري زيادة في الطلب على التعليم، واستطاع أبناء الطبقة الفلاحية (طبقة البروليتاريا) الالتحاق بالمدارس سعيا للانتقال للحياة الحضرية واتسع بذلك نظام التعليم مع البدايات الأولى للقرن العشرين.

يمكننا القول كخلاصة أن دور المدارس خلال العصور القديمة الوسطى ارتبط بطبيعة اهتمام النظام السياسي الذي مثله الرجال الذين يملكون سلطة رجال دين كانوا أو رجال سياسة واقتصر التعليم على طبقة الأغنياء ليكونوا قادة سياسيين في المجتمع الأوروبي المسيحي، ولكن مع ظهور التصنيع وظهر المجتمع الصناعي الحديث، تغير النظام المدرسي ليكون وسيلة أساسية للحياة الحضرية الحديثة والذي تطلب تخصصات علمية عالية.[4]

---

[1] إبراهيم ناصر: الاجتماع التربوي، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1996، ص ص 77، 78.

[2] طارق السيد: علم اجتماع المدرسي، مؤسسة شهاب، الجامعة الإسكندرية، 2007، ص 16.

[3] عبد الله محمد عبد الرحمن: علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة (الاسكندرية)، 2001، ص 32.

[4] عبد الله محمد عبد الرحمن: علم اجتماع المدرسة، مرجع سابق، ص 32.

2. خصائص المدرسة:

1- تتكون المدرسة من عدد من المدرسين والمتخصصين في جميع نواحي الأنشطة والتخصصات فالتلميذ يتلقى العلم والمعرفة ويكتسب على أيديهم المهارة والخبرة ويكتسب الاتجاهات والقيم والعادات الخاصة بمجتمعه.

2- المدرسة بناء فيزيقي وتنظيمي يختلف من الناحية البنائية عن المستشفيات والمصانع والإدارات الحكومية، فالتصميم البنائي للمدرسة يراعى فيه أولا المكاتب الرئيسية للمديرين ومساعديهم من النظار وأيضا السكريتارية، ثم الفصول الدراسية، وتعتبر الأقسام الرئيسية هي التي تستحوذ على البناء الفيزيقي الكلي للمدرسة ويشغلها كل من المدرسين والتلاميذ وتشمل أماكن جلوس التلاميذ ومكان المدرس في المقدمة، بالإضافة إلى وجود أماكن اللعب والأكل (المطاعم) والأماكن الصحية وفي الإدارة هنا الخدمة النفسية والاجتماعية والحسابات والنقل المدرسي والمكتبة والعمال.[1]

3- تمثل المدرسة مركز العلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة.

4- يسود المدرسة الشعور بالانتماء أي الشعور بالحنين، فالذين يتعلمون في مدرسة ما يرتبطون بها ويشعرون بأنهم جزء منها وأنها تمثل في حياتهم فترة مهمة.

5- لكل مدرسة ثقافة خاصة، هذه الثقافة تتكون في جزء منها من أخلاق التلاميذ مختلفي الأعمار وفي الجزء الآخر المدرسين وهي الوسيلة الفعالة في ارتباط الشخصيات المكونة للمدرسة ببعضها البعض. [2]

وقد لخص الباحث إبراهيم ناصر أهم خصائص المدرسة في النقاط التالية:

1- إن المدرسة بيئة تربوية كبيرة الحجم، تسمح للتلميذ بنيل المركز الذي يناسبه دون إحساسه بالضياع بغض النظر عن حالة القلق التي تنتابه في السنوات الأولى.

2- إن المدرسة مبسطة وموسعة ومصفية، موسعة لأنها تعمل على توسيع معارف التلاميذ ومداركهم وتلخص لهم مختلف المراحل التاريخية، وتربطها بواقعهم اليوم، ومبسطة لأنها تبسط المعرفة والمهارات المدرسية المعقدة فهي تقوم بتفكيكها عبر مراحل وتبدأ من البسيط المعقد ومن القريب إلى البعيد، والمحسوس إلى المجرد، وكونها صاهرة فهي تسعى إلى توحيد ميول التلاميذ وصهرها في بوتقة واحدة

---

[1] حسين عبد الحميد رشوان: التربية والمجتمع (دراسة في علم الاجتماع التربية)، المكتب العربي الحديث، إسكندرية (مصر)، 2006، ص 67.

[2] عبد الله رشدان: علم الاجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 1999، ص 125.

حسب فلسفة من الشوائب التي لم تعد مناسبة للحياة المعاصرة [1]، فالمدرسة حسب الباحث إبراهيم ناصر "بيئة مصفية وصاهرة وموسعة ومبسطة في آن واحد".

أما الباحث أحمد منسي مصلح فقد حدد وظائف المدرسة بالنسبة للأطفال في النقاط التالية:

1- تحقيق النمو الجسدي: وذلك بإيجاد الظروف الصحية المناسبة، وتعليم الطفل المعلومات الضرورية حول التغذية.

2- النمو العقلي: وذلك بتسهيل تلقين المعارف للتلميذ بتعويده، على التفكير المنطقي والإجرائي وتزويده بالمعلومات السليمة، وتعليمه الاعتماد على ذاته واحترام الغير، والدفاع عن حقوقه والحفاظ على مجتمعه.

3- النمو النفسي: وذلك من خلال:

- تكوين الصفات الشخصية للتلميذ.
- تكوين العواطف وتوجيه انفعالات التلميذ توجها سليما وصحيحا.
- خلق جو مدرسي منظم يمنح التلاميذ فرص التعبير الحر عن مشاعرهم عن طريق الرسم وورشات الأشغال اليدوية.
- الكشف عن استعدادات الأطفال وقدراتهم ومواهبهم. [2]

4- النمو الروحي والخلقي: وتظهر فيما يلي

- تقوية الروح الدينية القائمة على الفهم الصحيح لتعاليم الدين، وتقربة جانبي الخير ومكارم الأخلاق.
- إبعاد الطفل عن الأجواء الخرافية والبدع.
- تنمية عزائم الأطفال وتقوية قدراتهم لمواجهة أعباء الحياة. [3]

فحسب هذا الباحث للمدرسة وظائف خاصة بالطفل، فهي تنمي الجانب العقلي والنفسي والروحي والخلقي فيه، إلى جانب تحقيق النمو الجسدي له من خلال توعيته بمختلف أنواع الأطعمة الصحية وحتى أساليب الصحية لتناول الأطعمة ومواقيتها وخاصة تعليمه النظافة قبل كل شيء من أجل جسم سليم لأن العقل السليم في الجسم السليم. [4]

---

[1] إبراهيم ناصر: علم اجتماع التربوي، دار الجيل، بيروت، لبنان، ب، ت، ص 80.

[2] أحمد منسي مصلح: التربية العامة، وزارة التربية، دمشق، 1972، ص ص 96- 100.

[3] أحمد منسي مصلح: التربية العامة، مرجع نفسه، ص 97- 100.

[4] أبو الحسن عبد الموجود إبراهيم: المتغيرات الاجتماعية في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط1، 2017، ص 20، 21.

3. أسس وركائز المدرسة:

تقوم المدرسة كمؤسسة تربوية على جملة من الأسس والركائز لتحقيق وظيفتها أهمها:

* **الأهداف التعليمية:** بمختلف أشكالها وتسميتها، فالعالم منها يحدد المطلوب الاجتماعي من التربية سواءً كانت أسرية أو مدرسية أو غير ذلك وبالتالي فإنها تحدد جملة الواجبات التي على التربية بلوغها بصورة عامة، والخاص منها ما يبلغ بالمواد الدراسية والفعاليات والأنشطة، والسلوكي منها معنى بالذي يخطط المربي لبلوغه في نهاية الحصة، فالتعليم أهداف ديناميكية أولها إكساب التلميذ خبرات ومهارات مختلفة.

* **المناهج التعليمية:** هو المقياس الذي تقوم عليه العملية التعليمية فهو يتضمن المعارف والمعلومات والمهارات التي يجب أن يحصل عليها التلميذ في المرحلة التعليمية، وتساعده على نمو الشامل في جميع النواحي التعليمية الاجتماعية والنفسية لتعديل سلوكه طبقا للأهداف التربوية التعليمية المسطرة مسبقا. [1]

* **حاجات المتعلم:** يقصد بها مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي يحتاج المتعلم إلى اكتسابها ليصل إلى المستوى التعليمي الذي تتطلبه حاجات المرحلة التعليمية التي يختارها، وتنقسم إلى:

– مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي يحتاج المتعلم إلى اكتسابها كي يصل إلى المستوى التعليمي الذي تتطلبه احتياجات المرحلة التعليمية التي يحتاجها. [2]

– مجموعة البرامج من أنشطة وخدمات صحية وغذائية وترفيهية ونفسية واجتماعية.

* **المعلم:** تتعدد صور المعلم في التربية المعاصرة فقد يكون إنسانا، أو وسيلة اتصال على نحو ما يرى في التعليم عن بعد أو التعليم المتلفز أو التعليم بالأنترنت، وهو المتخصص الذي يعمل على إيصال المعارف والمعلومات والخبرات للمتعلم باستخدام وسائل فنية مختلفة. [3]

حيث يحدد ابن خلدون شروط المعلم المثالي في النقاط التالية:

* **الإحاطة بالموضوع:** فالتعليم صناعة نجاحها وفشلها مرتبطان بالفاعلين بها وإن المعلمين هم سندها.

– قيام الجدل والحوار بين المعلم والمتعلم.

– الاختيار الأنسب للمتعلم من المعارف والمعلومات.

---

[1] مراد بوقطابة: مقومات التربية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد3، جامعة محمد خيضر، بسكرة، أكتوبر 2002، ص ص 45– 55.

[2] أبو الحسن عبد الموجود إبراهيم: المرجع السابق، ص 20، 21.

[3] إصلاح الدين شروخ: علم اجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، ط1، 2014، ص 20.

ولقد قال ابن خلدون في هذا الصدد: "اختيار ما يفي بالغرض على المسائل الأساسية فقط دون الدخول في الشروحات المتنافرة والمتفردة". [1]

* **الإدارة المدرسية التربوية:** إن إدارة المؤسسة التربوية حصيلة معلومات تتم بواسطتها وضع الإمكانيات المادية والبشرية في خدمة أهداف عمل من الأعمال فتؤدي وظيفتها من خلال التأثير في سلوك العاملين وذلك أصبحت إدارة المؤسسة التعليمية وقد ازدادت أهميتها في عصرنا الحالي لعدة اعتبارات موضوعية، نذكر منها زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم والتراكم المعرفي الهائل واتساع مدى العملية التعليمية.[2]

– هي عملية تنظيم موظفي المؤسسة التربوية كافة وتنسيق أعمال العاملين فيها وتوجيههم وذلك لتكوين السياسة التي تؤدي إلى تحقيق أهداف صحيحة وفعالة وتنفيذها وتطويرها [3]، وهي الجهود المنسقة التي بها فريق من العاملين في الحقل التعليمي من إداريين وفنيين بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وفقا لسياسة عامة تصفها الدولة بما يتفق وأهداف المجتمع والدولة.

– فهي مجموع العمليات التي يقوم بها أفراد بروح المشاركة والتعاون والشعور بالمسؤولية والفهم والتبادل وذلك لتحسين العملية التربوية.[4]

– فالإدارة المدرسية هي عبارة عن مجموع الوظائف (تخطيط، تنسيق، رقابة...) لتنظيم جهود العاملين وتنسيقها وتوفير أفضل مناخ لتنمية الفرد تنمية شاملة وبكفاءة عالية في إطار مجتمعي. [5]

4. أشكال المدرسة ومقوماتها:

1– أشكال المدرسة: يمكننا التمييز شكلين من المدارس الحديثة هما:

– **المدارس العامة أو الحكومية:** وتتولى الحكومات عادة أمر تأسيسها وتمويلها وإدارتها في محاولة منه التدعيم تكافئ الفرص التعليمية لأبناء الشعب لهذا يكون التعليم في هذه المدارس مجانيا.

– **المدارس الخاصة:** يؤسسها ويمولها ويديرها عادة أفراد أو هيئات خاصة وتلعب هذه المدارس دورا تكامليا مع المدارس العامة أو الحكومية.

وهناك تصنيف آخر جاء في موسوعة ويكبيديا الإلكترونية وهو:

---

[1] موسوعة التربية والتعليم الإسلامي: الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، تحليل وتحقيق عبد الأمير شمس الدين، دار اقرأ للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت، لبنان، 1984، ص 78.

[2] سلامة عبد العظيم حسن: الجودة الشاملة والاعتماد التربوي، دار الجامعة الجديدة، الأزريطة، مصر، 2008، ص 136.

[3] نجاح عودت خليفات: مدير المدرسة القائد، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013، ص 19.

[4] إسماعيل ختام: الإدارة المدرسية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2018، ص 21.

[5] أحمد جميل عايش: إدارة المدرسة نظرياتها التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2013، ص65.

1-مدرسة إسلامية، 2- مدرسة خاصة، 3- مدرسة حكومية، مدرسة تجريبية، حيث يتم تجريب نظم دراسية جديدة، وإذا أثبتت نجاحها يمكن تعميم هذه النظم على المدارس الأخرى.

2- مقومات المدرسة: لكي تنجح المدرسة كمؤسسة تعليمية في تحقيق وظيفتها الاجتماعية والتربوية لابد من أن تركز العملية التعليمية على مجموعة من الأسس والمقومات، ويمكن الإشارة إليها عبر النقاط التالية:

- **الأهداف التعليمية:** ويقصد بها الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها علما بأن لكل مرحلة تعليمية أو نوع من التعليم أهدافه التي تتفق مع احتياجات المجتمع من جهة وإلى قدرات المتعلم من جهة أخرى.

- **احتياجات المتعلم:** ويقصد بها مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات التي يحتاج المتعلم إلى اكتسابها كي يصل إلى المستوى التعليمي الذي تتطلبه حاجات المرحلة التعليمية التي يجتازها [1] وتنقسم إلى:

- مجموعات المعارف والمعلومات والمهارات التي يحتاج المتعلم إلى اكتسابها كي يصل إلى المستوى التعليمي الذي تتطلبه احتياجات المرحلة التعليمية التي يجتازها.

- من مجموعة البرامج من أنشطة وخدمات صحية وغدائية وترفيهية ونفسية واجتماعية.

* **المعلم:** وهو المتخصص في إيصال المعلومات والمعارف والخبرات التعليمية للمتعلم وذلك باستخدام وسائل وأساليب فنية تحقق الاتصال، ويتفق المتخصصون في التربية أن أهم العوامل المدّرسية التي تؤثر في التنشئة الاجتماعية للطفل هي شخصية المدرس، فهو مصدر السلطة التي يجب طاعتها والمثل الأعلى الذي يتمثل به الطفل ومصدر المعرفة، لذا لابد أن يكون المدرس متسلحا بالتكوين المعرفي والفضائل الأخلاقية والاجتماعية لأن لها تأثير كبير في بناء الطفل اجتماعي ونفسي.

* **الإمكانيات المادية:** هي الوسائل اللازمة لقيام العملية التعليمية من مبنى وكتاب ووسائل معينة كالمختبرات، المكاتب وحجرات دراسية، الملاعب وغيرها.

لذلك لابد أن يتطور مفهوم التعليم من مجرد الدرس والتحصيل للحصول على شهادة إلى اعتبار التعليم محوره للإنسان، كونه عضوا في مجتمع يحب الاهتمام به من خلال مراحل تعليمية في الجوانب النفسية والاجتماعية والخلقية والجسمية والعقلية [2]، حتى يتحقق تكامل متزن بين هذه الجوانب، كما يجب أن يتوجه التعليم لتحقيق المبادئ الديموقراطية حتى يسبغ عليه الصفة الإنسانية ويصبح التعليم حق لكل فرد بغض النظر عن مستواه الاجتماعي والاقتصادي، أما إذا اتسم التعليم بتقليدية التدريس وعدم كفاءه

---

[1] عبد الله الرشدان: مرجع سبق ذكره، 157.

[2] عبد الله الرشدان: مرجع سبق ذكره، ص 158.

للمعلمين وعدم كفاية الخدمات التعليمية الأخرى وتقليدية المناهج وسطحية محتواها، تجعل هذه المعارف غير قابلة للاستثمار الوظيفي وبذلك تفقد كل مقومات التعليم القائم على التحليل والاستنتاج والنقد والتفسير والتساؤل، لتصبح المعلومات مفصولة عن الحياة وقضاياها، ولا تعطي المجال أمام المشاركة في بناء المعرفة، وفي العالم العربي حدثت إنجازات لا يمكن نكرانها في ميدان التعليم منذ منتصف القرن والماضي، إلا أنّ التعليم في معظم الأقطار العربية لا يزال تقليديا مقارنة بباقي دول العالم المتقدمة.

***بنية المدرسة:** يشكل الاتجاه البنيوي الوظيفي أحد أبرز التيارات السوسيولوجية التي تبحث في بنية المدرسة وفي وظيفتها، ويعد كل من "راد كليف براون ومالينوفسكي" من وراء الاتجاه السوسيولوجي الحديث، الذي ظهر في العقد الأوّل من القرن العشرين، وينزع هذا الاتجاه حاليا كل من ثالكوث بارسونز وروبرت ميرتون، وفي مجال تحديده للنظام يميز بارسونز عموما بين أربعة مجموعات مكونة لنظام وهي الأدوار التي تتمثل في النشاطات التي يقوم بها الأفراد ويلي ذلك منظومة المعايير التي تسود داخل النظام، ثم الجماعات كجامعات الصفوف والعائلات والأفراد، وأخيرا منظومة القيم التي تسود داخل النظام وتوجيه مسار حركته. [1]

ويجري اليوم توظيف المنهج البنيوي الوظيفي في دراسة بنية النظام المدرسي وتحديد مكوناته ونسق فعاليته الداخلية والمجتمعية، ومن الدراسات الهامة التي اعتمدت على هذا المنهج يمكن الإشارة إلى دراسة كوردون وأعمال كولمان في الولايات المتحدة، حيث ركز هذان الباحثان على تحليل بنية النظام المدرسي ونسق العلاقات التي تقوم جوانب هذا النظام وفقا للاتجاه البنيوي الوظيفي، وتسعى دراسات البنية الوظيفية الجارية في ميدان المؤسسة المدرسية اليوم إلى تحديد العناصر المكونة للنظام المدرسي كما تسعى إلى تحديد نظام التفاعلات القائمة في داخلها من أجل تحديد الملامح الأساسية لدورها ووظيفتها الاجتماعية، وقد استطاعت هذه الدّراسات أن تحدد الأطر البنيوية الأساسية للمؤسسة المدرسة على النحو التالي:

1- جماعة التلاميذ 2- جماعات المعلمين 3- الإداريون 4- الجماعات الاتصالية لمجالس المعلمين ومجالس الأولياء 5- منظومة المناهج والقرارات التربوية 6- جماعة الخدمة 7- جماعات الموظفين 8- القيم والأعراف السائدة 9- الأهداف التربوية.

يعد التفاعل التربوي الذي يجري بين أفراد الجماعة المدرسية صورة حية للتفاعل الاجتماعي الذي يجري في إطار الحياة الاجتماعية ويتجلى التفاعل الاجتماعي القائم في العمليات التي يرتبط من خلالها

[1] عبد الله الرشدان: المرجع نفسه، ص 160.

أعضاء الجماعة بعضهم مع بعض عقليا ودافعيا على مستوى الحاجات والرغبات والوسائل والغايات والمعارف، وعلى هذا النحو يعرف التفاعل التربوي على أنه "سلسلة" متبادلة ومستمرة من الاتصالات بين كائنين إنسانيين [1]، أو أكثر فالعلاقة التربوية هي نمط معياري للسلوك الذي يحقق التواصل التربوي بين التلاميذ والمعلمين والمقررات والإدارة والمعايير والقيم بوصفها عوامل مكونة لنظام المدرسي. [2]

5. أنماط العلاقات داخل المدرسة:

تعتبر العلاقات التربوية مجموع التفاعلات التي تحدث داخل المؤسسة التربوية والتي تتم في الوقت نفسه بين الإطار التربوي للمؤسسة.

* يعرفها جان كلود فيلو: أنها عبارة عن تعامل وتفاعل إنساني يتم بين أفراد يتواجدون في وضعية جماعة [3] ، وتتنوع العلاقات داخل المدرسة كمؤسسة تربوية كما يلي:

- **علاقة المدير مع الأستاذة:** نظرا للمجود الذي يبذله الأساتذة في تربية وتكوين التلاميذ فلا بد للمدير أن يسهر على توفير أحسن الظروف والتفاهم والاحترام المتبادل، ويعمل على زيارتهم في أقسامهم ويساعد المبتدئين التي تنقصهم التجربة ويعمل على إيجاد الحلول لمشاكلهم حتى لا تؤثر في مردودهم التربوي في فائدة التلاميذ.

وعلى المدير أيضا أن يستغل مختلف المجالس التعليمية والجلسات التنسيقية والندوات التربوية والاتصالات اليومية لتحسين هذه العلاقات وتطويرها.

- **علاقة المدير مع نائب المدير:** يعتبر نائب المدير المساعد الأول للمدير في غيابه أو حضوره فهو النائب الأساسي له في الجانب التربوي والبيداغوجي وتتجلى العلاقة بينهما فيما يلي:

- إعداد الدوريات الإدارية المتعلقة بتسجيل التلاميذ والغيابات والمساعدين. [4]
- إنجاز التقرير العام للتسيير، وإنجاز كشوف الساعات الإضافية.
- متابعة التقرير اليومي والتقارير المقدمة لمختلف الأنشطة الثقافية والرياضية وتقييم الأعمال المنجزة في المخابر والورشات.
- إن العلاقة مع نائب المدير للدراسات ينبغي أن تكون علاقات وثيقة حيث يجب أن ينهي إلى علم المدير جميع الأعمال المنجزة، كما ينبغي على المدير تزويده بكل المعلومات التي تساعده على الاطلاع

---

[1] طارق السيد: علم الاجتماع المدرسي، مؤسسة شهاب الجامعة، الاسكندرية، 2007، ص 16.

[2] المرجع نفسه، ص 16.

[3] محمد آيت محي: العلاقات التربوية طبيعتها وأبعادها، دفاتر التربية والتكوين، العدد 1، المجلس الأعلى للتعليم، الرباط، أكتوبر 2009، ص 11.

[4] رشيد أورليسان: التسيير الإداري في مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي، قصر الكتاب، بليدة، الجزائر، 2000، ص ص 88- 91.

على حياة المؤسسة من الناحيتين التربوية والبيداغوجية، والتي تمكنه من المساهمة في تقييم مردود الأساتذة ومدى استحقاقهم للوظائف المختلفة في حالة التسجيل على قوائم التأهيل أو طلب الترقية إلى وظيفة أعلى من هنا في كل المجالات البيداغوجية التربوية والثقافية والاستشارية في كثير من الأمور.

- **علاقة المدير مع مستشار التربية:** يعتبر مستشار التربية في مؤسسات التعليم الأساسي المساعد الأيمن للمدير، وفي مؤسسات التعليم الثانوي والتقني يحل مستشار الرئيسي للتربية محل نائب المدير للدراسات عند غياب هذا الأخير، وذلك بحكم دوره المهم ضمن الفريق الإداري وما يلعبه من دور أساسي في حياة المؤسسة لفرض النظام والانضباط ومراقبة مواظبة التلاميذ والأساتذة، كما يقوم الاشراف على المساعدين التربويين ومتابعتهم والذين تبقى علاقتهم بالمدير عن طريق مستشاري التربية ونائب المدير للدراسات.

- **علاقة المدير بالتلاميذ:** يعتبر التلميذ المحور الأساسي للعملية التعليمية في المؤسسة التربوية مما يستدعي اهتمام الجميع، وعلى رأسهم المدير، وذلك بالسهر على دراسته ومواظبته لسلوكه داخل المؤسسة وعلى المدير لتحقيق ذلك تكثيف اتصالاته بالتلاميذ خاصة، في مجالس الأقسام عند تقييم نتائجهم، وفي مجالس القبول والتوجيه، وفي مختلف الأنشطة الثقافية والرياضية المنظمة داخل المؤسسة. [1]

ولكي ينجح المدير في هذه المهمة لا بد من تدعيمها بالتنسيق مع أولياء التلاميذ خلال دفاتر المراسلة والاتصالات الفردية معهم ومعهم أولياؤهم، وكذا أثناء توزيع الجوائز وتنشيط الاحتفالات بالمناسبات الوطنية والدينية في المؤسسة.

- **علاقة المدير بأولياء التلاميذ:** تظهر علاقة المدير بأولياء التلاميذ من خلال جمعية أولياء التلاميذ، التي تلعب دورا فعالا في مساهمتها في ربط الصلة بين المدرسة والأسرة وتساهم في كثير من الأحيان في مساعدة المدرسة في الميدان الاجتماعي، كما تساهم في حل بعض المشاكل المدرسية وخاصة ما يتعلق بمتابعة تمدرس التلاميذ وسلوكهم، ولذلك وجب على المدير أن يوطد العلاقات بمكتب الجمعية ليساهم في إطار قانوني وفي إطار أخوي في تقديم الاقتراحات والآراء والملاحظات التي تساعد على تحسين سير المدرسة.

- **علاقة المدير بالفرع النقابي:** الفرع النقابي صاحب التمثيل القانوني للموظفين والأساتذة والعمال داخل المؤسسة التعليمية والمعتمد رسميا له حق الممارسة النقابية في القضايا الاجتماعية المهنية أو المدير

[1] رشيد أورليسان: المرجع السابق، ص ص 89- 92.

مجبر أن يسهل عمل هذا الفرع في إطار القانون 90/ 14 السالف الذكر، إذ يوفر الشروط الملائمة لنشاطه خدمة للمصلحة العامة، بتوفير قاعة لاجتماعاتهم [1]

الضرورة بعد الموافقة عليهما، ويتم عقدها خارج أوقات عمل المشاركين في الاجتماع طبقا للمادة 778الخاص بنظام الجماعة التربوية السالف الذكر.

-**العلاقة بين الأساتذة:** العلاقات بين الأساتذة فيما بينهم لها دور بارز وحاسم في نجاح المدرسة أهدافها التربوية وبالتالي الأداء الجيد للأساتذة، لهذا يجب أن تكون هذه العلاقات أساسها الاحترام والتقدير المتبادل والتعاون فيما بينهم من أجل السير قدما في تحقيق الأهداف التربوية، وبالتالي النهوض بمستوى العملية التعليمية، وبعكس ذلك فإن العلاقات بين الأساتذة التي يسودها عدم التفهم والعمل الفردي تؤثر سلبا على أداء الأستاذ.

إن العلاقة بين الأساتذة هي العنصر الهام لسير العملية التعليمية من خلال الاتصال الجيد واحترام الآخرين والثقة المتبادلة وانتشار روح التعاون، كلها متغيرات تؤثر على السير الحسن للعملية التعليمية. [2]

-**العلاقة بين المعلم والتلميذ:** تتخذ هذه العلاقة عدة أشكال يمكن في بعض الأحيان رصد كل جوانبها وكل تجلياتها في قسم واحد ويلاحظ في بعض الأقسام سيادة علاقة تربوية جيدة، تساهم في نشأتها عوامل ذاتية مرتبطة بمدى انخراط المدرسة والتلميذ، وبعوامل موضوعية مرتبطة بسياق عام مساعد وقد تكون العلاقات على النحو التالي: [3]

-**علاقة سلطوية وضد سلطوية:** تعتمد هذه العلاقة في نظر المدرسين على أن تفاهم ينتمى إلى ما يصطلح عليه بالبيداغوجيات التقليدية، يجب من أجل تنشئته وترويضه ومعاملته بطريقة الرئيس والمرؤوس والسيد والعبد، إلا أنه يلاحظ في السنوات الأخيرة الماضية بروز مواقف مواجهة لسلطة المدرس من طرف التلاميذ الذين استغلوا الهامش الحقوقي المتسع والحرية والاهتمام المتزايدين بهم

- **العلاقة المعرفية:** إن العلاقة داخل الفصل في هذه الزاوية هي تلقين معارف وشحن عقول بطريقة أحادية وعمودية تجعل من المدرس مقدما للمعارف ومن التلميذ متلقيا سلبيا.

---

[1] ديلهي راوية: العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وعلاقتها بالأداء التدريسي الأساتذة، التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بثانويتي محمد بعجي وحميدي عيسى بأولاد دراج، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر الأكاديمي تخصص تربوي، إشراف مختار رحاب، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2016، 2017، ص 60.

[2] ديملي راوية: العلاقات الاجتماعية داخل المؤسسة وعلاقتها بالأداء التدريسي للأساتذة، المرجع السابق، ص67.

[3] عبد العزيز دادي: دور العلاقات التربوية البيداغوجية في تحقيق جودة الأداء المدرسي، دفاتر التربية والتكوين العدد 1، المجلس الأعلى للتعليم، الرباط. أكتوبر 2009، ص 18.

– **علاقة وظيفية:** تخص التمثلات التي يبرمجها المدرس والتلاميذ فالمدرس مقنع في ظل غياب دور الأسرة والمجتمع لأن مهمته ووظيفته الأساسية هي التدريس وتلقين المحتويات وينحصر دور التلميذ في التلقي والاستجابة لأوامر ونواهي مدرسه.

– **علاقة عمودية:** وتستمد أصولها من طريقة التدريس التقليدية حيث التربية المبنية على مبدأ توازن القوى وعلى المتغيرات غير تربوية كالفارق العمري والمكانة الاعتبارية للوظيفة، الاكراهات التشريعية والمدرسية، ثقل التمثلات السوسيوثقافية، وتجعل من المدرس تارة ومن مادة التدريس تارة أخرى محور العملية التعليمية وتأخذ خطة العملية التربوية اتجاها واحدا يقرر علاقات عمودية لا تسمح بالتواصل وبالتفاعل من المدرس إلى التلميذ. [1]

6. أهمية المدرسة:

تعتبر المدرسة المؤسسة التعلمية الهامة في المجتمع بعد الأسرة فالطفل يخرج من مجتمع الأسرة المتجانس إلى المجتمع الكبير الأقل تجانسا وهو المرسة، هذا الاتساع في المجال الاجتماعي وتباين الشخصيات التي يتعامل معها الطفل تزيد من تجاربه الاجتماعية وتدعم إحساسه بالحقوق والواجبات وتقدير المسؤولية وتعلمه آداب التعامل مع الغير، فالمدرسة تمرر التوجيهات الفكرية والاجتماعية والوجدانية من خلال ممارسة السلطة، المناهج الدراسية والكتب التي لا تنقل المعرفة فقط، بل تقولب الطفل وتوجهه نحو المجتمع والوطن. كما تقدم المدرسة إضافة إلى هذا الجهد التعليمي في التنشئة بجهد آخر من خلال ممارسة السلطة والنظام وأنماط العلاقات في الصف ومع الجهاز التعليمي والرفاق أي أنها تحدد النماذج المرغوبة للسلوك من خلال صورة التلميذ المثالي أو المشاغب والناجح أو الفاشل وهكذا نلاحظ أن عمليات التربية بين جدران المدرسة تساهم اسهاما مؤثرا في عملية التنشئة الاجتماعية فهي عبارة عن مجتمع صغير يعيش فيه التلاميذ حيث يوفقون فيه ما بين أنفسهم كأفراد وبين المجتمع الذي يعيشون فيه، وهم هذا المجتمع الصغير يتدرجون على العمل الجمعي وتحمل المسؤولية والمشاركة وطاعة القانون وإدراك معنى الحق والواجب. [2]

في المدرسة يتعود التلاميذ على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية واحترام القوانين فالمدرسة نسق فرعي ضروري من الأنساق الاجتماعية يقوم بهذه المهام المذكورة بعد أن عجزت الأنساق الأخرى عن القيام بها.

---

[1] عبد العزيز دادي: المرجع السابق، ص 20.

[2] أحمد منسي: المصطلح، التربية العامة، وزارة التربية، دمشق، 1972، ص ص 96– 100.

لا تقتصر أهمية المدرسة على مناهجها الدراسية ولا على ما تعمله للتلاميذ من معارف ومهارات معرفية بل في بنية التنظيم الاجتماعي للمدرسة نفسها، أي بنية وشكل العلاقات الاجتماعية الهرمية داخل المدرسة بين الإدارة والمدرس، وبين المدرس والتلميذ وبين التلميذ والتلميذ، وتعمل كل هذه التنظيمات داخل المدرسة على غرس قيم ومعايير مثل الولاء، الطاعة، التنافس والمثابرة، وهي قيم مطلوبة لاستقرار النظام. [1]

إن التعامل في المدرسة أساسه النظام، فالطفل يأخذ بمقدار ما يعطي على عكس المعاملة الأسرية التي تتسم بالتسامح والتساهل والتضحية، لذا فالمدرسة تمثل مرحلة هامة من مراحل الفطام النفسي للطفل، فهي تتعهد القالب الذي صاغه المنزل بالتهذيب والتعديل عن طريق أنماط سلوكية جديدة، كما أن أسلوب المدرسة بسيط ومتسلسل حسب فئات الأعمار، فمع التراكم المعرفي وانتشار الوسائل السلكية واللاسلكية التي سهلت الاتصال وانتشرت معها مختلف الثقافات، كان لزاما على المدرسة إيجاد وسائل بيداغوجية بسيطة بعيدة عن كل مظاهر التعقيد. [2]

تستخدمها في العملية التربوية، فسرعة الاتصال والانتقال بين الشعوب جعل الطفل الناشئ بحاجة ماسة إلى تقريب المبادئ التي نبت عليها هذه الوسائل وتبسيطها بحيث يستطيع فهمها والتعامل مع هذا الجو الحضاري العالمي الجديد.

فالمدرسة تحاول من خلال وظيفتها التربوية تنقية التراث الثقافي وتصفيته من الشوائب، مع اختلاط الثقافات وتباين الأفراد في المجتمع الواحد يختلط الشر بالخير والباطل بالحق، فالطفل بحاجة إلى الرعاية والاهتمام والحماية، وتوضيح الطريق السليم الذي يضمن مستقبل أفضل للطفل، فالمدرسة هنا تقوم بوظيفة المرشد الحازم واللين في آن واحد.

إن المدرسة انفردت بمجموعة من الميزات أعطتها أهمية خاصة وجعلت منها مؤسسة تربوية لها دور مهم في تربية الطفل، فهذه الميزات أكسبت بيئة المدرسة الكثير من القيم الأخلاقية والاجتماعية التي ساعدت على تحقيق التربية الاجتماعية والأخلاقية للطفل. [3]

والمدرسة الصالحة تكفل للشباب ألوانا مختلفة من النشاط الاجتماعي الذي يساعد على النمو واكتمال النضج فهي تجمع بينه وبين أقرانه فيميل إلى بعضهم ويفر من البعض الأخر، ويقارن مكانته التحصيلية

---

[1] أحمد المنسي المصلح: التربية العامة، المرجع نفسه 98-100.

[2] عبد الرحمان النحلاوي: أصول التربية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع. ط2. دمشق. سوريا، 2001. ص ص 149. 150.

[3] عبد الرحمان النحلاوي: المرجع نفسه. ص 150.

والاجتماعية بمكانتهم ويتأثر بأفكارهم نحوه [1]، فالمدرسة تؤدي دورها الفاعل في زرع القيم الإيجابية عند التلاميذ والشباب، هذه القيم التي تؤثر فيما بعد في سلوكهم بالإيجابية إذ يتكون لديهم نمط الاحترام والتوافق والتكامل مع أفراد مجتمعهم.

- تعتبر عون في تطوير طاقات التلميذ وتقوية دوافعه.
- تنمية روح الاتصال الحر والمتبادل الآراء والاقتراحات.
- تعتبر المدرسة معيار القيمة الصحيحة في المجتمع.
- تنمية روح التعاون الاجتماعي للتلميذ وحياة المجتمع فالواجب أن يكون الضبط ناميا من هذا الهدف وعائد إليه. [2]

7. أهداف المدرسة:

- تعتبر المدرسة مؤسسة تربوية ومحورية في النظام التعليمي وتقوم بأدوار ومهام متعددة على مستوى الأفراد والمجتمع، وفيما يلي عدد من أهداف المدرسة.
- العمل على تحسين فعالية المدرسة ونوعية مخرجها من خلال دعم المدرسة ماديا.
- المدرسة تهدف إلى تدريب الشباب الذي يريد دخول العمل أو التعرف على بعض الأعمال التي تهمهم.
- الإسهام في تنمية روح التعاون والمشاركة الديمقراطية بين أفراد المجتمع.
- تنمية الوعي بالقضايا التربوية، فالمدرسة باتصالها بالمجتمع نستطيع أن نزود أولياء التلاميذ بالإرشادات والتوجهات اللازمة لتقويم ما اعوج في التلميذ والتغلب على الضعف الطارئ فيه.
- التنمية المستمرة لجميع العاملين بالمدرسة، فالمدرسة تؤمن بمتغيرات العصر المتجددة وبالتالي فإن العاملين بالمدرسة من إدارة ومعلمين بحاجة إلى تدريس مستمر لبلوغ الأهداف التربوية.
- المدرسة هي مؤسسة تربوية، تعليمية واجتماعية هدفها اكتساب الطالب الثقافة الواسعة التي تتلاءم مع تطورات عصرنا ليواجه الحياة بكرامة وشجاعة.
- صقل شخصية الطالب وتنمية قدراته وميوله الشخصية واعتباره قيمة عليا.
- تزويد الطالب بالمهارات الحياتية المتنوعة.
- تشجيع الطالب على تحمل المسؤولية والمبادرة والقيادة في إطار المجموعة.
- تنمية روح الانتماء للمدرسة والحرص على سمعتها الطيبة والعمل دائما على رفع مستواها وتحقيق أسس الاحترام المتبادل بين الهيئة التدريسية والطلاب.

---

[1] جون ديوي: المدرسة والمجتمع، ط2، منشورات دار مكتبة الحياة. بيروت، لبنان 1978، ص 40.

[2] جون ديوي: المدرسة والمجتمع، المرجع نفسه، ص 40.

- على المعلم أن يكون قدوة لطلابه ومثلا تحتذى به في كل ما ذكر أعلاه. [1]

8. أدوار ووظائف المدرسة:

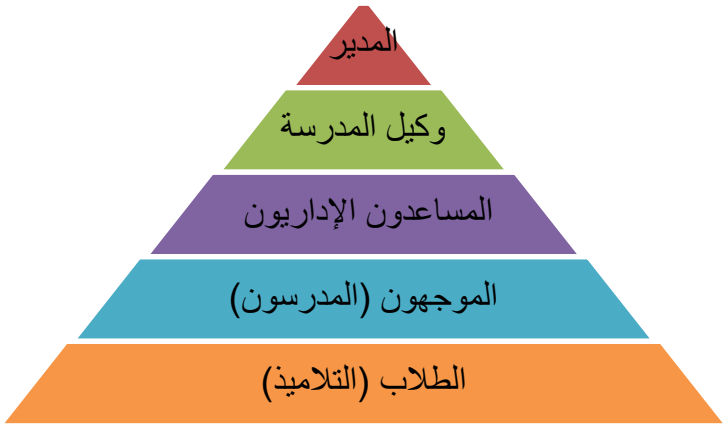
إن المدرسة تمارس وظائف اجتماعية وتربوية متعددة، وتتباين هذه الوظائف بتباين المجتمعات وتباين المراحل التاريخية المختلفة، ويمكن لنا في هذا السياق أن نميز عددا من المحاور الأساسية لوظائفها المجتمعية، وقبل التطرق لوظائف المدرسة التقليدية والحديثة نتعرض إلى الدور التربوي للمدرسة ثم مختلف وظائفها في الحياة الاجتماعية.

-**الدور التربوي للمدرسة:** إن المدرسة هي مؤسسة تربوية فرعية بالنسبة للنظام التربوي العام للمجتمع، وهي مؤسسة اجتماعية تعكس المجتمع بصورة مصغرة، كما أنها توفر الوسائل والظروف الكفيلة بتربية النشأ بما يجعلهم قادرين على المشاركة الفعالة في المجتمع، وتقوم المدرسة بعملية التطبيع الاجتماعي أو التنشئة الاجتماعية، فهي العملية التي يتم بواسطتها اكتساب الفرد القيم والاتجاهات المعاصرة كشخصية فردية، يتخلل الدور التربوي للمدرسة أدوار ثانوية ومتكاملة للأعضاء المكونين للمدرسة من مدير ووكيل المدرسة، ومساعدين ومدرسين وتلاميذ، وسنحاول شرح دور كل عضو في العملية التربوية والشكل التالي يوضح بناء الأدوار وتوزيعها في المدرسة: [2]

[1] أحمد الخطيب، رداح الخطيب: المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل، ط1،عالم الأدب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص28، 29.

[2] حسين عبد الحميد الرشوان، مرجع سبق ذكره، ص 68.

الشكل 1: يوضح الأدوار وتوزيعها في المدرسة



المصدر: طارق السيد، أساسيات في علم الاجتماع المدرسي، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية (مصر)، ص177.

أ- **دور المدير:** إن المدير كقائد تربوي في مؤسسته يؤثر في كافة المعلمين ويلهب فيهم المشاركة الكفؤة وتحمل المسؤولية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ويجني معهم النجاحات المأمولة القابلة للتحقيق، ويتربع مدير المدرسة على قمة بناء الدور في المدرسة باعتباره رئيسا للمدرسة وتتضمن واجباته ما يلي:

- الإدارة العامة للمؤسسة.
- الإشراف على برامجها التعليمية.
- يعنى بأمر التلاميذ والمدرسين.
- يتولى مهام تنسيق علاقات المدرسة الرسمية مع الإدارة والمديريات التعليمية في المجتمع.
- إقامة جسور من علاقات التعاون غير الرسمية مع أولياء أمور الطلبة.

يجلس مدير المدرسة على قمة الهرم الذي يشكل البنية الهيكلية للمدرسة، ومن مهامه الأساسية إدارة المؤسسة وبرامجها الدراسية، ويساعده في ذلك الهيئة الإدارية المساعدة، وهو يتكامل مع المعلمين والطلاب داخل المدرسة ومع أعضاء المجتمع الخارجي مثل أولياء الأمور والطلاب والجمعيات والمؤسسات الاجتماعية المختلفة.

ويترتب على المدير إنجاح المدرسة أو فشلها في تحقيق الأهداف المرسومة لها كمؤسسة تعليمية، وعليه فلا بد من إعداده وتدريبه تقنيا وأكاديميا، لمل يؤهله القيام بواجباته ومسؤوليته على أحسن وجه، وقد أظهرت دراسة **ساران بوكوك** في كتابة المقدمة في **علم الاجتماع التربوي** بأن هناك علاقة بين تصرفات مدير المدرسة ومعنويات المعلمين فيها وأنه كلما كانت العلاقة جيدة وواضحة ساعد ذلك في رفع

معنويات المعلمين وزيادة حماسهم وهذا بدوره يؤثر بطريقة مباشرة على مستوى أداء الطلاب وإنتاجهم العلمي. [1]

ب-دور وكيل المدرسة: تشبه مهامه مهام مدير المدرسة فهو يقوم بـ:

- تهيئة البيئة والظروف المناسبة التي تساعد في تحقيق رعاية الطلاب.
- تيسير الإمكانيات والوسائل المعنية في تطبيق برامج وخدمات التوجيه والإرشاد داخل المدرسة.
- تهيئة الظروف لعمل المرشد الطلابي ومساعدته في حل المشكلات التي تواجهه.
- تبصير المعلمين بدور المرشد الطلابي داخل المدرسة.
- متابعة تطبيق خطة التوجيه والإرشاد ميدانيا بالمدرسة.
- المشاركة المباشرة في بعض الخدمات الإرشادية.
- حث المعلمين على أهمية رعاية التلاميذ من خلال التعامل مع المواقف المختلفة والمشكلات اليومية للتلاميذ. [2]

ج- دور المساعدين الإداريين: إذا كان المتعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية، وفي كل عملية تنشيطية فهو المستهدف بالتكوين تكوينا سليما وصحيحا قصد تهذيبه وجدانيا وتنميته معرفيا وتحفيزه حركيا، والعمل على رعايته وتنشئته إسلاميا قائمة على المواطنة والحفاظ على الهوية والانفتاح على الإنسانية وثقافة الآخر، فإن إدارة المدرسة تكمن أهميتها في التأطير والتنظيم والتنشيط التربوي، والعمل على تقوية التواصل بين مختلف المتدخلين في الحياة المدرسية ونجاحها يتوقف على مدى مساهمتها في تفعيل المنظومة التربوية، خاصة أعضاء مجلس التدبير.

د- دور المدرس (الموجه): لقد حدد ابن خلدون شروط المعلم وهي:

- الإحاطة بالموضوع (فالتعليم صناعة نجاحها وفشلها مرتبطان بالفاعلين بها، وإن المعلمين هم سندها).
- قيام الجدل والحوار بين المعلم والمتعلم.
- اختيار الأنسب للمتعلم من الفن الواحد.

وقد قال العلامة ابن خلدون في هذا الصدد: اختيار ما يعني بالغرض ويحقق الهدف ويكون ذلك بأن يقتصر المعلمون للمتعلمين على المسائل الأساسية فقط دون الدخول في الشروحات المتنافرة والمتفارقة.[3]

---

[1] إسماعيل صالح الفرا: علم الاجتماع التربوي، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، جامعة القدس المفتوحة، العدد الأول، المجلد الأول، فلسطين، كانون الثاني، 2007، ص165.

[2] رائد خليل سالم: المدرسة والمجتمع، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2006، ص ص 180، 181.

[3] رائد خليل سالم: المدرسة والمجتمع، مرجع سابق، ص181.

إن المعلم هو حجر الأساس في العملية التعليمية، إنه كما قلنا ليس مجرد مدرس إنه مدير العملية التعليمية ومسير للتعلم، ومن هنا وجب أن نعرف أن التعليم مهنة لا ينبغي إلا من أعد لها علميا تخصصا ومهنيا سليما، شأنه في ذلك شأن المهن الأخرى "الطب والهندسة والمحاماة...".

يعتبر تدخل المدرسين في تفعيل الحياة المدرسية وتنشيطها فعلا رئيسيا وفق وظائف المدرسة الجديدة التي لا تقتصر فيها وظيفة المدرسين على حشو أذهان المتمدرسين بالمعلومات الجاهزة وإنما تتعداها إلى التكوين والتأطير والتربية على المواطنة وحقوق الانسان وغيرها من القيم الإنسانية النبيلة، ولهذا ينبغي أن تكون هيئة التدريس هيئة متدخلة رئيسية في الحياة المدرسية قدوة ونموذجا، ومن واجبها الانخراط في مشاريع المؤسسة، وفي التنشيط المدرسي في جميع المجالات داخل الفصل أو خارجه، وذلك يتبنى الطرائق البيداغوجية والديداكتكية الملائمة التي تستجيب للحاجيات النفسية والعاطفية للمتمدرسين وتنظيم الأنشطة المدمجة والداعمة وتكوين أندية منفتحة على المجتمع المحلي والجهوي الوطني لاستقطاب الفعاليات في مجال الفكر والابداع.

ينظر علم الاجتماع التربوي إلى المدرس باعتباره قائدا للجماعة وهو الشخصية المركزية في حجرة الدرس، وعلى قدر سيطرته على الموقف على قدر استجابة التلاميذ له، وليتحقق التعليم الحقيقي لا بد من وجود تفاعل صفي وقيمي بين المدرس وتلاميذه، تحت معايير الالتزام والانضباط. [1]

ويتشكل دور المدرس في الإطار التنظيمي للمدرسة على نحو معقد، فهو عضو في هيئة التدريس ومرؤوس إدارة المدرسة، وهي بالنسبة للتلاميذ يؤدي قائمة من الوظائف، فهو ناقل للمعرفة وموجه وحكم وبديل لمكانة الأب، ولا يمكننا تجاهل أن دور المدرس متغير فبجانب أدائه للوظيفة التربوية فهو يقوم بأدوار فيمكن أن يكون زوجا، أبا أو أما، ممثلا أو شاعرا، فكل هذه الأدوار يمكن أن يقوم بها شخص واحد وهو المدرس

وقد حدد الباحث "ويلسون" وظائف المدرس المرتبطة بدوره بصورة تشتمل على:

- نقل المعرفة للتلميذ.
- اختبار التلاميذ للأدوار الاجتماعية والمهنية التي يشغلونها في المستقبل.
- تنمية شخصية التلميذ.
- الرعاية الاجتماعية للتلميذ، ورعاية صحته الذهنية. [2]

---

[1] موسوعة الفكر التربوي العربي الإسلامي، قطاع الفلاسفة، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، التحليل والتحقيق: عبد الأمين شمس الدين وعبد الحميد فايد، الشركة العالمية للكتاب، بيروت (لبنان)، 1991، ص78.

[2] فادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 1997، ص112.

هـ- دور التلميذ (الطالب): ويقول العلامة "ابن خلدون" في شروط المتعلم (طالب العلم) ما يلي:

- تلقى العلم مباشرة من أصحابه.

- عدم الغوص بعيدا أو الإمعان في التجريد والتعميم لكيلا تكثر الأخطاء بسبب الإمعان في الغوص في المعاني وتجريدها من محسوساتها وإطلاق أحكام بشكل قوانين عامة. [1]

فابن خلدون في الفكر التربوي حرص على توضيح دور طالب العلم وشروط تعلمه ولخصها "ابن الأزرق" نقلا عنه وحددها في تلقي العلم من أصحابه مباشرة لا يتداول التدقيق والتخصيص والإمعان دون فقد المعرفة معناها، ولقد ركز ابن خلدون على قيمة التفكر والتحقق وحث طالب العلم على التفكير والتأمل والتيقن والمباشرة قبل إطلاق الأحكام إلى الشرعية منها فمصدرها واضح ولا جدال فيه.

وينظر "دوركايم" للتلميذ باعتباره صفحة بيضاء، تنتظر أن يملأها المجتمع، وذلك لأن الطفل في نظره يأتي للحياة بطبيعته الفردية فقط، ومن ثم يتولاه المجتمع، فيقدم له الأنا الاجتماعي والنسق الأخلاقي في الحياة الاجتماعية، إذا فعملية التنشئة الاجتماعية تجعل التلميذ يقبل القيم الاجتماعية العامة على أساس فهمها.

إن المتمدرس هو المحور الأساسي والمستهدف من كل عملية تربوية أو تنظيمية أو تنشيطية تشهدها الحياة المدرسية، ويجب أن يشارك مشاركة فعالة في مختلف هذه الأنشطة الصفية أو الموازية فالمتمدرس في التعليم الثانوي مثلا يمر بمرحلة هامة في حياته فهو يحتاج إلى من يهتم به من الناحية السيكولوجية للتعرف على أحواله النفسية ومساعدته ليتمكن من تجنب بعض الانحرافات السلوكية التي تحد من فعاليته في الحياة المدرسية، فيجب أن نعده للمستقبل مستثمرين قدراته في الإنتاج النافع طريق انخراطه في مجالس المؤسسة وأنديتها الثقافية والتربوية حسب رغباته وميوله ساعين دائما إلى زيادة قدراته على العمل في شروط ميسرة لا معسرة. [2]

- **وظائف المدرسة في الحياة الاجتماعية:**

يرى "جوبل روسني" أن الوظيفة المدرسية لاتقف عند حدود نقل المعارف الموجودة في بطون الكتب فحسب، وإنما في عملية دمج هذه المعارف في أوساط المعنيين بها، وينظر "جون ديوي" إلى المدرسة بأنها مؤسسة اجتماعية تعمل على تبسيط الحياة الاجتماعية واختزالها في صورة أولية بسيطة وفي مكان آخر يقول "ديوي" أن المدرسة هي قبل كل شيء مؤسسة أوجدها المجتمع لإنجاز عمل خاص، هو الحفاظ على الحياة الاجتماعية وتحسينها، وتكمن وظيفة المدرسة كما يرى "كلوس" في تحويل مجموعة

---

[1] موسوعة الفكر العربي الإسلامي قطاع الفلاسفة، مرجع سابق، ص73.

[2] توفيق زرقي: النظام التربوي في الجزائر (محاكاة نقدية لواقع التوجيه المدرسي)، ديوان المطبوعات الجامعية، 2008، ص205.

من القيم الجاهزة والمتفق عليها اجتماعيا، وقد مارست المدرسة هذا الدور في العصور الوسطية كما هو الحال في القرن التاسع عشر فالمدرسة تمارس وظائف اجتماعية وتربوية متعددة تختلف هذه الوظائف باختلاف المجتمعات واختلاف المراحل التاريخية المختلفة.

- **الوظيفة السياسية للمدرسة:**

يرسم كل مجتمع السياسة التي يرتضيها لنفسه، والتي تحقق له غاياته وأهدافه في مختلف مجالات الحياة وميادينها، والسياسة هي أداة المجتمع في توجيه الطاقات والفعاليات المجتمعية نحو أهداف منشودة ومحددة، وهي بالتالي معنية بتحقيق التوازن بين جوانب الحياة الاجتماعية ومؤسساتها المختلفة، وتقوم بين مؤسسة المدرسة والمؤسسة السياسية علاقات جدلية عميقة وجوهرية، فللمؤسسة السياسية أغراض سياسية اجتماعية قريبة أو بعيدة المدى، وغالبا ما ينظر إلى المدرسة بوصفها حلقة وسيطة بين العائلة والدولة لتحقيق [1] الغايات الاجتماعية التي حددها المجتمع لنفسه.

ومن أهم الأدوار السياسية التي تلعبها المدرسة هي:

- التأكيد على الوحدة القومية للمجتمع.
- ضمان الوحدة السياسية.
- تكريس الإيديولوجيا السائدة.
- المحافظة على بنية المجتمع الطبقية.
- تحقيق الوحدة الثقافية والفكرية.

ومع بداية القرن الحالي بدأت الكثير من السياسات في الظهور من أجل تغير الوظيفة الأساسية للمدرسة في المجتمع، ونادى الكثير من التربويين وعلماء الاجتماع المتخصصين في التربية مثال "جون ديوي" وغيره يدعون إلى ضرورة الاهتمام بالدور الأساسي للمدرسة في المجتمع. [2]

- **الوظيفة الاقتصادية:**

يكمن العامل الاقتصادي في أصل نشوء المدرسة، وخاصة في مرحلة الثورة الصناعية الأولى التي تطلبت وجود يد عاملة ماهرة قادرة على استخدام التكنولوجيا الحديثة المتطورة، وكان على المدرسة في هذه المرحلة أن تلبي حاجات الصناعة النامية في اليد العاملة المؤهلة، وماتزال المدرسة تسعى إلى تلبية الاحتياجات الحديثة من فنيين، خبراء، علماء وأيد عاملة، ثم بدأت المدرسة الإنتاجية تجسد ذلك في المدارس الفنية والمهنية، التي تتصل بشكل مباشر بعجلة الإنتاج الصناعي المتطور.

---

[1] علي أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: مرجع سبق ذكره، ص33، 34.

[2] طارق السيد: مرجع سابق، ص ص35، 36.

كما أن المدرسة تلعب دورا هاما في زيادة الدخل القومي، وتحقيق النمو الاقتصادي في البلدان المتطورة النامية على حد سواء، وفي هذا الصدد تشير دراسة "دونيزون" التي أجريت في الولايات [1] المتحدة الأمريكية، يعود إلى تطور التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية.

- الوظيفة الثقافية للمدرسة:

تعد الوظيفة الثقافية من أهم الوظائف التي تتولاها المؤسسات المدرسية، فالمدرسة تسعى إلى تحقيق التواصل والتجانس الثقافي في إطار المجتمع الواسع، وتأخذ وظيفة المدرسة الثقافية أهمية متزايدة وملحة كلما ازدادت حدة التناقضات الثقافية والاجتماعية بين الثقافات الفرعية القائمة في إطار المجتمع الواحد[2]

[1] سعيد إسماعيل علي: نشأة الفكر التربوي وتطوره، عالم الكتب، القاهرة، 2000، ص ص264-266.

[2] إبراهيم ناصر: أسس التربية، ط5، مطبعة عامر للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 1999، ص112.

خلاصة الفصل:

من خلال هذا الفصل يمكن القول أن المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية لها أهمية بالغة في العملية التربوية عامة والتعليمية خاصة حيث تعتبر المؤسسة الاجتماعية أنشأها المجتمع لتلبية حاجة من حاجاته الأساسية عن طريق أسس مقصودة ومخطط لها تنتقل بواسطتها الثقافة الخاصة بها وطرق الأجيال الجديدة لتحافظ بذلك على تراثها.

الفصل الثالث: واقع المرأة العاملة

تمهيد:

1- أسباب خروج المرأة العاملة.

2- تقسيم عمل المرأة العاملة.

3- رعاية المرأة العاملة.

4- انعكاسات خروج المرأة للعمل.

5- خصائص العنف ضد المرأة.

6- أنواع العنف الممارس ضد المرأة العاملة.

7- أسباب العنف ضد المرأة العاملة.

خلاصة.

تمهيد:

يشكل العمل أحد الدعائم الأساسية في بناء المجتمع، وتعتبر المرأة العاملة من بين الفئات المعبرة عنها كقوة عاملة منذ القدم، مستخدمة في ذلك كل ما هو موجود وكل ما يحيط بها في سوق العمل والتي تؤثر فيه وتساهم في نشاطه، إلا أنه لا يمكن نكران ما تعنيه المرأة العاملة من صعوبات وضغوطات نفسية بسبب عملها وتعدد مسؤوليتها والتناقض الذي تعيشه في حياتها بين راحتها في العمل وإثبات ذاتها فيه وبين المشكلات التي تواجهها في حياتها المهنية والاجتماعية والأسرية، وعليه سنحاول في هذه الأسطر توضيح العمل لدى المرأة العاملة وانعكاساتها عليها.

1. أسباب خروج المرأة للعمل:

تختلف أسباب المرأة العاملة للعمل حسب اختلاف أهدافها وأهداف كل أسرة ومجتمع ومن بين هذه الأسباب يمكن ذكر ما يلي منها:

*** الأسباب الاقتصادية:**

– يساهم عمل المرأة خارج المنزل في تحسين المستوى المعيشي للأسرة والأبناء.

– الاستقلالية في النفقة في ظل كثرة النفقات المتنوعة على أفراد الأسرة، ترغب المرأة في أن تتفق على نفسها كما تشاء دون انتظار إعالة الآخرين لها.

– عدم وجود معيل في الأسرة: تجد المرأة نفسها في كثير من الأحيان مضطرة للبحث عن عمل والخروج إلى العمل في ظروف غير مناسبة بسبب الأحوال المعيشية والأسرية الصعبة مثل عدم وجود مصدر للدخل في الأسرة لسبب أو لآخر كعدم وجود معيل، أو عدم رغبة الزوج بالعمل والاتكال على الزوجة. [1]

– ارتفاع تكاليف العيش وتبدل أنماط السلوك الاستهلاكي، فالتطور التقني والتكنولوجي أدى لارتفاع فاتورة النفقات على السلع المعمرة، وأمام غلاء المعيشة وتبدل أنماط الاستهلاك على النفقات المختلفة ويتماشى مع الحياة العصرية.

–المساهمة في بناء المجتمع والتنمية الاقتصادية فبواسطة العمل تستطيع المرأة أن تحافظ على سرعة بناء الاقتصاد الوطني.

–ازدياد حجم البطالة والارتفاع المطرد في الأسعار واتساع مساحات الفقر، حيث أن تشكل عوامل ضاغطة على الأسر العربية مما أصبح من خروج المرأة العاملة ضرورة تمليها متطلبات الحياة اليومية والحاجة إلى تحسين مستوى المعيشة المهدد بالمفاجآت. [2]

– أزمة التقشف التي يعيشها العالم، مند 2015 التي أدت إلى غلق المؤسسات، فالجزائر مثلا تأثرت بهذه الأزمة ومست الكثير من قطاعاتها، مما جعل الحكومة الجزائرية تعلن عن إجراءات جديدة لمواجهة أزمة انخفاض أسعار البترول، وذلك بتسريح آلاف العمال من المؤسسات العمومية التي أثبتت عدم جدواها اقتصاديا، وهذا ما يقلل من مداخيل الأسر الجزائرية وتهديدها بالفقر والحرمان من إشباع حاجاتها

---

[1] جهاد ذياب الناقولا: الآثار الأسرية الناجمة عن خروج المرأة السورية للعمل، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2011، ص ص 71، 73.

[2] عبلة محمود أبوعبلة: المرأة العربية العاملة المعوقات ومتطلبات النجاح في العمل القيادي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2004، ص 8.

المختلفة، ما يدفع بالمرأة الجزائرية إلى الوقوف مع أخيها الرجل لمواجهة هذه الظروف والمتغيرات التي مست البلد.

*** الأسباب النفسية والاجتماعية:**

– تسعى للأمان والاستقرار وإثبات ذاتها وما يمنحها ذلك هو العمل الذي يعيها فرصة إظهار إمكانياتها ومهاراتها.

– ملئ الفراغ وتكوين علاقات اجتماعية.

– ويؤكد في ذلك زيمباردوzimbardo 1979، نقلا عن (حاجات جمع الخالدي) و(رشيد حسين أحمد البراوري) أن أهم الدوافع لدى الكائن الحي يدفعه إلى السلوك والنشاط وهو ما أطلق عليه الحاجة إلى تحقيق الذات ويعنى به ذلك السعي الدؤوب لوضع إمكاناتها الفطرية الموروثة موضع التنفيذ والتحقيق، ويقف في طريق تحقيق هذا الدافع حاجة أخرى مهمة هي الحاجة أن يقدر الآخرون شخصياتنا وما نقم به من أفعال، أي أن هذا الدافع يقع في صراع مع كل من ذلك الإنسان والآخرين.

وبدون شك فإن الحاجة أو الرغبة في الانتماء لجماعة أو إلى وظيفة يشترك فيها جميع فئات المجتمع، وفيها يشعر الفرد بأنه يوجد من يشاركه ويدافع عنه ويتقبله ويرتبط به، والمرأة بدورها تحتاج إلى الشعور بالتقدير ممن حولها في العمل وفي أي مكان تنخرط فيه مع الآخرين، والتقدير لذاتها بكلمة تشجيع أو استحسان إذا تمت انجاز عمل ما. [1]

*** الأسباب الثقافية والديموقراطية السياسية:**

إن الدوافع السياسية كانت دافعا مهما في توجيه المرأة لاختيار العمل، فشعور المرأة بأنها تساهم في بناء مجتمعها من خلال العمل دافع سياسي مهم فضلا عن تأثير الأحزاب المتمثلة بتنظيماته المختلفة وتعليماته التي تعد عاملا مهما في دفع المرأة إلى العمل الذي أكد أهميته توفير التعليم على نطاق واسع للمرأة وتوفير فرص العمل لها ومساواتها بالرجل فهي النواحي القانونية من المور التي تقع على عاتق الدولة فضلا عن توجيه الإعلام من المنظمات النسوية حول أهمية دور المرأة في العمل. [2]

فغياب الشرط السياسي الديموقراطي بشكل عقبة رئيسية في تنمية المجتمعات ويطرح أسئلة كثيرة تتمثل في:

لماذا تترافق سياسات الانفتاح الاقتصادي ومواكبة التطور التكنولوجي في وطننا العربي مع تقليص هامش الحريات العامة وتحجيم دور المؤسسات المجتمع المدني أو مصادرتها؟

---

[1] حاجات جمعة لخالدي، ورشيد حسين أحمد البرواري: الاحتراق النفسي لدى المرأة.

[2] عبلة محمود أبو عبلة: المرأة العربية العاملة المعوقات ومتطلبات النجاح في العمل القيادي، مرجع سبق ذكره، ص 9.

– كيف يستوي الخطاب العصري العربي المتخم بالحديث عن حقوق الإنسان في الوقت الذي تمارس فيه سياسة منهجية لتغييب دور الفئات الاجتماعية الأوسع عن المشاركة في وضع القرار.

– حقوق وحرية المرأة، فالحرية لا تتجزأ ولا يجوز في الحقوق الإنسانية الانتقاء كونها تعنى جميع فئات المجتمع بما فيهم المرأة.

– التعليم بدوره أدى إلى فتح أبواب المدارس والمعاهد والجامعات إلى تطور الحالة التعليمية للمرأة العاملة بصورة تؤكد إصرارها على ضرورة مشاركة الرجل في كل أعماله تأكيدا لمساواتها. [1]

***إيجابيات خروج الزوجة للعمل:**

– تخفف المرأة العاملة من قيود وضغوطات مما تؤدي إلى ارتياحه وتحرره.

– يعطي للحياة الزوجية التفاهم والسعادة والأخذ والعطاء مع الشريك المتكافئ فمن ثمة تجد الفرصة للتخفيف من التوترات النفسية الناشئة عن مشاكل وضغوط العمل.

– ازدياد كفاءة الأسرة في أدائها لوظيفة التنشئة الاجتماعية من ناحية ازدياد التعاون بين الزوجين في تربية أبنائهما واضطرار الأبناء إلى الاعتماد على أنفسهم وتحمل بعض المسؤوليات مما يهيئ لهم فرصا أفضل للنمو السليم.

– يمد العمل للمرأة الثقة بالنفس وتحقيق التوازن النفسي والشعور بالأمان وارتفاع مستوى الأداء العلمي واكتساب مهارات عملية وبناء الشخصية بالإضافة إلى ارتفاع مستوى اهتمامها بتنشئة أبنائها، كما أنّ العمل انعكس على شخصيتها مما يزيدها قوة في الرأي بالشكل الذي يخدم المصلحة العامة للعمل والأسرة. [2]

– يحقق عمل المرأة ارتفاع متوسط داخل الأسرة وارتفاع مستواها المعيشي تبعا لذلك وارتفاع المستوى التعليمي لأفراد الأسرة.

– تساهم المرأة العاملة في بناء الاقتصاد الوطني وتنميته فمشاركتها كقوة عاملة يؤثر في دفع مسيرة التطور المجتمعية فهي نصف طاقة المجتمع، وبإمكانها أن تفيده وتزيد من إنتاجيته وازدهاره لم تم الاهتمام بتنمية قدراتها العلمية وطاقتها، فضلا على أن العمل يصونها ويقربها من الفضيلة ويبعدها عن الآفات والانحرافات الاجتماعية. [3]

---

[1] عبلة محمود أبو عبلة: المرأة العربية العاملة المعوقات ومتطلبات النجاح في العمل القيادي، مرجع سبق ذكره، ص 10.

[2] سمية بن عمارة: صراع الأدوار لدى الأم العاملة وعلاقتها بتوافقها الزواجي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، تحت إشراف محي الدين مختار، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2006، ص 59.

[3] كاماليا عبد الفتاح: سيكولوجية المرأة العاملة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر 1990، ص ص 100، 101.

2. تقسيم عمل المرأة العاملة:

يقسم عمل المرأة إلى نوعين هما:

– العمل داخل المنزل: أي أن عمل يتكون ضمن أسرتها من حيث القيام بشؤون المنزل، ومتطلباته، وتربية الأبناء، والعناية بالزوج وكل ما يتطلب ذلك من رعاية لشؤون الأسرة، ومن الجدير بالذكر أن عمل المرأة في هذه الحالة يتم من دون أجر مادي.

– العمل خارج المنزل: ويقصد به العمل الذي تقوم به المرأة خارج المنزل يكون مقابل أجر تتقاضاه نتيجة عملها خارج بيتها والزوجة العاملة هي التي تجمع بين هذين النوعين من العمل. [1]

3. رعاية المرأة العاملة:

حتى وإن قلنا أن المرأة بإمكانها أن تؤدي مهامها الأسري والمهني في آن واحد إلا أنه لا يمكننا القول أنه لا يوجد جانب من التقصير فيهما، وعليه يمكننا تقديم بعض من وجهات النظر والأفكار التي طرحت في مسألة المرأة وضرورة مساعدتها والمتمثلة فيما يلي:

– توعية الإداريين والعمال لأهمية عدم تعميمهم لاتجاهاتهم السالبة نحو المرأة.

– بما أن المرأة العاملة طالما أنها تعمل ولها وظيفة محددة فلا بد للمؤسسة استغلال قدراتها وطاقتها مع توجيهها لما يناسب وظروفها وتقديم المساعدة لها.

– تعديل الاتجاهات الإدارية والأفكار والعادات التي ترفض قبول مشاركة المرأة.

– تعديل للاتجاهات والمفاهيم والقناعات والعادات والممارسات الخاطئة التي تتعلق بالمرأة في الإدارة والمجتمع التي نشأت عن حصيلة من الرواسب الثقافية والاجتماعية المتوارثة والتي مازالت قائمة في بعض جوانب حياتنا الاجتماعية وهي تشكل عامل ضغط ومعاناة لم تعد مقبولة [2]

– المراعاة في القوانين التي تعطى للمرأة الأفضلية والتسهيلات اللازمة في تغيير عمل المرأة العاملة ونقلها بين إدارة وأخرى شريطة ألا يتعارض ذلك مع مصلحة العمل في الوقت الذي يتفق وظروف متعددة، لأن ذلك يتضمن تخليص المرأة من مشكلات متعددة وناشئة عن ظروفها البيتية والأسرية مثلما يضمن تعميق خبرتها في العمل والانتاج ويخلق عندها نفسية أكثر واستقرار وطمأنينة. [3]

---

[1] محمد الدقس: عنوان المقال إشكالية عمل المرأة العربية وأبعاده الاجتماعية والاقتصادية، 2017، ص 130.

[2] سليم نعامة: سيكولوجية المرأة العاملة، مرجع سبق ذكره، ص 2009.

[3] حسين عبد الحميد رشوان: العلاقات الإنسانية في مجالات علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الإدارة، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1971، ص 2018، 2019.

4. انعكاسات خروج المرأة للعمل:

اختلفت أراء الباحثين الاجتماعيين والنفسيين حول خروج المرأة للعمل بين المؤيد والمعارض فمنهم من يرى أن خروجها يخلف أثارًا سلبية ومنهم من يرى أن عمل الزوجة يعود عليها وعلى غيرها بالفائدة ومن جملة السلبيات والإيجابيات التي تعود على خروج الزوجة للعمل نذكر ما يلي:

*** سلبيات خروج المرأة للعمل:**

– إن خروج المرأة للعمل يسبب لها اضطرابا كما يعمل على تشتيت جهدها وعدم ضبط النفس والقدرة على التركيز والقلق المستمر الذي تعيشه معظم العاملات، إضافة على الحالة الفيزيولوجية وما تواجهه من مشاكل خاصة بها وبتركيبها العضوي فمثلا فترة الحمل والولادة حيث في هذه الفترة بالذات تجد صعوبات وهي بمثابة زوجة وام وعاملة مسؤولة داخل البيت وخارجه مع أنّ الغالبية العظمى من النساء يشتكين من الإرهاق الجسماني والذهني الذي تتعرضن له أثناء العمل، والذي يؤثر على أدائهن. [1]

– الصراعات النفسية والأزمات النفسية كالقلق والاكتئاب حيث تنتابها الأوجاع ويلازمها الإرهاق، والتفكير المستمر على أولادها وقلقها عليهم أثناء غيابها عنهم لتواجدها في مقر عملها، ومن هنا تقع المرأة فريسة الصراع العاطفي الخطير وحرمانها من الشعور بالأمومة. [2]

– إنّ من أصعب وأخطر المشكلات التي تواجه المرأة العاملة هو الإهمال الأسري والحرمان العاطفي، نتيجة انشغالاتها الخارجية والضغوط النفسية التي تعاني منها عند رجوعها إلى البيت، حيث أنها تهمل أبنائها وزوجها إهمالا يؤدي بها إلى الطلاق والتشتت الأسري.

– انفتاح المرأة العاملة على العالم الخارجي بمغرياته وشهواته فيزيدها حرية التنقل والتجول والتخلص من مسؤوليات البيت والأسرة. [3]

– الأمراض السيكوماتية: إن تعدد الأدوار والمسؤوليات التي تفرضها الأسرة والعمل لدى الزوجة العاملة يؤدي بها إلى أن تتعارض هذه المهام مع بعضها البعض فيسبب لها زيادة الضغط وارتفاع الكورتيزول وزيادة النشاط القلبي الوعائي وغيرها.

---

[1] فرحات نادية: عمل المرأة وآثاره على العلاقات الأسرية، الأكاديمية لدراسات الاجتماعية والإنسانية العدد 8، الجزائر 2012، ص 131.

[2] سليم نعامة: سيكولوجية المرأة العاملة، أضواء عربية للطباعة والنشر والتوزيع، (ط1)، لبنان، 1984، ص 2000.

[3] فريدة صادق زوزو: أثر عمل المرأة خارج البيت في استقرار بيت الزوجية، ماليزيا نموذجا، تاريخ نشر المقال أفريل 2005، تاريخ نقل المقال 24/01/ 2017.

– المرأة تعتبر أقل كفاءة وأنها عرضة للإنجاب والانقطاع عن العمل، وهذا الانقطاع سيؤدي إلى خسارة اقتصادية، وإلى عدم التمكن من التواصل مع التطورات المهنية والوظيفية. [1]

5. خصائص العنف ضد المرأة:

لعل أهم الخصائص التي يتسم بها العنف ضد المرأة هي كالآتي:

1- أن العنف يحدث في كل المستويات الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والمهنية والأديان.

2- سلوك متكرر ويشمل أنواع مختلفة من الإساءة.

3- يستهدف استمرار وبقاء القوة والتحكم في الضحية.

4- سلوك متعلم ومكتسب من البيئة الاجتماعية.

5- يؤدي إلى حدوث آثار حادة وسلبية على البناء النفسي للضحية.

6- يكون المعتدي دائما السبب في حدوث العنف وليس الضحية.

7- يكون إجراميا عندما تستخدم القوة الجسمية فيه بشكل متطرف. [2]

6. أنواع العنف الممارس ضد المرأة العاملة:

يمارس العنف ضد المرأة العاملة من مصادر مختلفة فهناك العنف المجتمعي والعنف العائلي، والعنف من صاحب العمل ويأخذ أشكالا منها المضايقات والتحرشات الجنسية والعنف الجندري القائم على أساس الجنس والتهديد ومن هنا سوف يتم توضيح كل نوع من أنواع العنف على النحو التالي:

*** التحرش الجنسي في العمل:**

تتعرض النساء في جميع أنحاء العالم لمضايقات وتحرشات جنسية ابتداء من الملاطفة والمداعبة وانتهاء بالاغتصاب وفي معظم الحالات يلقى اللوم على الضحية كأن تتهم بالإغراء أو عدم المقاومة الكافية الأمر الذي يحول دون تقديم الشكاوي ضد الجناة لحساسية الموضوع واتهام المرأة دائما.

وتتعرض المرأة العاملة بشكل خاص للتحرشات والمضايقات الجنسية من قبل رؤسائها أو زملائها في العمل الأمر الذي يؤدي في كثير من الأحيان إلى فصلها أو عدم ترقيتها لعدم استجابتها لهذه التحرشات، وتأخذ المضايقات والتحرشات الجنسية في بيئة العمل أشكالا متعددة منها: استخدام الألفاظ الجنسية في بيئة العمل، الالتصاق أو لمس جسد المرأة وكأن ذلك صدفة دون قصد، النظريات الجنسية، المصافحة

---

[1] سيلي تايلور، ترجمة وسام درويش بريك وفوزي شاكر داوود: علم النفس الصحي، ط1، دار الحامد، الأردن، 2008، ص 342.

[2] طارق عبد الرؤف عامر، إيهاب عيسى المصري: العنف ضد المرأة (مفهومه، أسبابه، أشكاله)، مرجع سبق ذكره، ص 110، 111.

بشكل متعمد، التعليق على اللباس والمكياج، الحرمان من العمل أو التهديد بالحرمان من العمل أو الترقية أو النقل إلى وظيفة أخرى عند رفض العلاقة الجنسية. [1]

*** العنف الجندري:**

من المتفق عليه أن فرص العمل للمرأة متاحة نظريا وتشريعيا على قدم المساواة مع الرجل ولكن من الناحية العملية فإن المرأة تجني من العمالة والتشغيل فائدة أقل من الرجل نتيجة حالات التمييز غير المقنن في مجالات كثيرة كالتمييز في الأجر، الفصل المهني، الافتقار إلى الفرص المتكافئة في مجالات التعليم والتدريب والتأهيل المهني والوظيفي. [2]

ويأتي العنف الجندري الموجه للمرأة العاملة بأشكال متعددة منها: عدم قبول الطلب الوظيفي للمرأة، رفض توظيفها، الحرمان من العمل عند الزواج، وعدم السماح للمرأة المتزوجة بالحمل وإذا ما رغبت في ذلك تطرد من العمل، الطرد من العمل قبل موعد الولادة، الحرمان من الوصول إلى مواقع صنع القرار، عدم المساواة بالأجر في الأعمال المتساوية، عدم المساواة في الترقية والزيادات السنوية والمكافآت، عدم المساواة في التدريب المهني وفي الحصول على المنح التعليمية وفرص الاستثمار. [3]

*** العنف المجتمعي:**

هو العنف الموجه من المجتمع للمرأة العاملة ويكون على شكل اتهامات توجه للمرأة مصدرها المعتقدات والموروثات الاجتماعية السائدة، التي ترى في الرجل ما لا تراه في المرأة وتحول دون مساواة المرأة بالرجل مساواة كاملة.

وقد يعود ذلك إلى ما أبرزه التاريخ من مشاهد ومواقف تعزز القدرة والكفاءة الذكورية الناجمة عن تولي الرجال مهنة التدوين والتسجيل لاقتصار القراءة والكتابة على فئة الرجال دون النساء، الأمر الذي جعل الرجل هو المدون والمؤرخ لكا أنشطة الحياة العامة فأخذ يسجل أزماته ومعاناته وبطولاته وتركت المرأة في صمت تاريخي فرض عليها كما فرضت عليها الأمية القسرية فسادت الاتجاهات التي تعبر عن عدم قدرة المرأة على التفرغ لعملها وعلى التفكير الخلاق بتطويره وتحسين إنتاجيته. [4]

---

[1] أمل سنيورة: عوامل ومظاهر العنف الأسري، ورقة عمل، اللجنة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة، عمان، 2002، ص 48

[2] منظمة العمل الدولية: تقرير منظمة العمل الدولية، مجلة عالم العمل، العدد 32، وزارة العمل، عمان، 2000، ص 24.

[3] المكتب التنسيقي لشؤون مؤتمر بكين: المرأة العربية، واقع وتطلعات، عمان، 1995، ص 461.

[4] زهير حطب: الطاقات النسائية العربية، معهد الإنماء العربي للدراسات الاجتماعية، صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة، الكاشف عن الجندر والتنمية، بيروت، 1987، ص 165

ويعد انخفاض معدل مشاركة المرأة العاملة من أوجب العنف المجتمعي لها إذا أشار تقرير صادر عن 10 دول عربية أن 18% من الذكور غير عاملين في حين بلغت نسبة النساء غير العاملات 38% و64% من النساء في سن الشباب.

ويظهر العنف ضد المرأة العاملة أنها لاتزال تواجه الشكوك حول كفاءتها وقدرتها العملية ويدعم بالافتراضات القائلة إنها لا تتعامل مع واجباتها في العمل بشكل جدي وقد تجاهلت هذه الاتهامات وجود نسبة من النساء المعيلات لأسرهن وأنهن يحتجن إلى العمل كالرجال تماما. [1]

*** العنف الأسري:**

يعد العنف الأسري من أهم المظاهر الخطيرة التي تشكل مصدر معاناة للمرأة والتي تقف عقبة أمام تحقيق أهداف المساواة والتنمية، كما يعرف العنف السري على أنه أحد أنماط السلوك العدواني الذي ينتج عن وجود علاقات قوة غير متكافئة في إطار نظام تقسيم العمل بين المرأة والرجل داخل الأسرة وما يترتب عن ذلك من تحدد لأدوار كل فرد من أفراد الأسرة ومكانته، وفقا لما يجلبه النظام الاجتماعي الاقتصادي السائد في المجتمع. [2]

ولقد أثبتت بعض الاجتماعية أن عمل المرأة خارج المنزل قد ضاعف من استغلالها وتبعيتها للرجل والأسرة فبعد ان كانت عالة على الرجل اقتصاديا أصبحت مرتهنة اقتصاديا بالأسرة فكثيرات هن اللواتي يعملن دواما كاملا في المنزل وخارجه دون أن يكون لهن حق في التصرف ولو بجزء بسيط من أجرهن. [3]

7. أسباب العنف ضد المرأة في العمل:

تعود ممارسة العنف في العمل إلى مجموعة من الأسباب أهمها:

1- الموروث الاجتماعي الذي يرى المرأة على أنها جنس بشري من الدرجة الثانية، وأن سبب وجودها هو خدمة الرجل والحفاظ على النوع البشري.

2- التشريعات القانونية المنظمة للعلاقات المجتمعية التي أتت لتدعيم الفكر السائد وتؤكد مشروعيته مما أفرز تشريعات تعطي الشرعية لبعض حالات العنف الممارس ضد النساء العاملات بالإضافة إلى غياب أساليب مجدية وعقوبات كافية ضد الجناة عند ارتكاب جريمة عنف ضد المرأة.

---

[1] منظمة العمل العربية: اجتماع لجنة المرأة العاملة العربية، مؤتمر العمل العربي الدورة الثامنة والعشرون، القاهرة، 2001، ص 8.

[2] ليلى عبد الوهاب: العنف الأسري، (د، ط)، دار المدى للثقافة والنشر، بيروت، 1994، ص 16.

[3] زهير حطب: الطاقات النسائية العربية، المرجع السابق، ص 167.

3- تنميط المرأة في أعمال مهنية محددة، الأمر الذي يحول دون مقدرتها على ممارسة بعض أنواع المهن والوظائف مما يشيع عدم قدرة المرأة لى ممارسة جميع الأعمال الوظيفية.

4- التوجه التعليمي للمرأة الذي ينصب في الدراسات التربوية والإنسانية ويحدد مسارها سوق العمل. [1]

[1] محمد عبد الكريم محافظة، أمل سالم، العوادة: العوامل المؤثرة على العنف ضد المرأة العاملة في المجتمع الأردني (دراسة تطبيقية)، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 39، الكويت، 2011، ص 95.

خلاصة الفصل:

تعتبر المرأة العاملة الركيزة الاجتماعية الأولى نظرا لدورها القوي التي تمارسه سواءً على مستوى أسرتها أو على نطاق المجتمع وخدمته لكن بالرغم من ذلك تجد المرأة العاملة صعوبات ومعيقات اجتماعية تمنعها من ممارسة أدوارها وتحقيق ذاتها نتيجة القيم والثقافات السائدة في المجتمع إضافة إلى أدوارها المتعددة غافلين فاعليتها ونشاطها وقيمتها في المجتمع ومع ذلك تحدت كل هذه المعيقات وواجهت أفكار وقيم المجتمع وساهمت في بنائه اقتصاديا واجتماعيا وثقافيا وأثبتت جدارتها على العديد من الأصعدة.

الفصل الرابع: العنف في الوسط المدرسي

تمهيد:

أولا: العنف

1- نشأة العنف.

2- المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم العنف.

3- خصائص العنف.

4- أنواع العنف.

5- أشكال العنف.

6- أنماط العنف.

7- العوامل المؤدية إلى العنف.

8- الاتجاهات النظرية المفسرة.

ثانيا: العنف في الوسط المدرسي

1- أنواع العنف في الوسط المدرسي.

2- أشكال العنف في الوسط المدرسي.

3- مظاهر العنف في الوسط المدرسي.

4- تصنيف العنف في الوسط المدرسي.

5- أسباب العنف في الوسط المدرسي.

6- العنف والتشريع المدرسي الجزائري.

خلاصة الفصل

تمهيد:

يعد العنف من المواضيع والقضايا الهامة في الحياة الاجتماعية وأحد المواضيع الحساسة والجديرة بالبحث والدراسة شأنه شأن أي سلوك إنساني ذي أبعاد مختلفة. كما تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة التي تلعب دورا هاما في عملية التنشئة الاجتماعية فالمدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية ونقل الثقافة وتوفير الظروف المناسبة لنمو إيجابي وعقلي وانفعالي واجتماعي وبلا شك فإن المدارس اليوم لا تخلو من حدوث الكثير من المشاكل السلوكية التي تبدو وتتجلى في مظاهر العنف المختلفة، فالعنف في الوسط المدرسي يعد أحد التجليات العاكسة للعنف في سياقه العام، حيث يتخذ هذا السلوك المعتل من البيئة المدرسية فضاء له. لدى سنتناول في هذا الفصل العنف من جميع الجوانب والزوايا، وسنتعرض لأهم خصائصه، أنماطه والنظريات المفسرة له كما سنركز على العنف في الوسط المدرسي بالتعرض لأسبابه وتصنيفاته.

أولا: العنف

1- نشأة العنف:

إن العنف قديم قدم الوجود، وجد منذ بداية التاريخ ومنذ أول حدث للصراع بين البشر المتمثل في الخلاف بين قابيل وهابيل وشهدت البشرية أحداثا كثيرة تميزت بالعنف، فالتاريخ ليس أكثر من سجل للجرائم بين البشر وحماقاتهم ومصائبهم ووافق "فولتير" كذلك على أن التاريخ ليس أكثر من صورة للجرائم والمحن الإنسانية.

وجذور العنف ترجع إلى عوامل بيئية ونفسية واجتماعية واقتصادية وأكاديمية ولا تنسب للمرجعية الطبيعية (الوراثة) ذلك لأنه سلوك مركب ومعقد ومتعلم ومكتسب من البالغين بصورة كبيرة فنحن نكيف الطفل على الاعتقاد في العنف كإحدى الوسائل المؤثرة والمقبولة للوصول إلى الغاية بعينها.

وأرجع "جين ديلافون" جذور العنف إلى تاريخ الأمة الفتية المضطرب، أي الحكاية العنيفة المبنية على الأسطورة التي تأسس عليها الغرب الموحش، حيث لا يمكن للإنسان سوى الاعتماد على قواه الخاصة وحيث ينبغي عليه في الغالب أن يؤمن وحده الدفاع عن نفسه والدفاع عن ممتلكاته وأسرته.

واتفقت الآراء المختلفة أن العنف ظاهرة اجتماعية قديمة وذلك بغض النظر عن الشكل الذي اتخذه هذا العنف ويؤكد "محمد نجيب" أن المصدر الأساسي للعنف في تاريخ البشر كان محاولة التسلط والتي جاءت في أشكال متعددة سواء تسلط فرد على آخر أو تسلط طبقة على المجتمع الواحد، وكذلك تسلط مجتمع أو إقليم على مجتمع آخر فهذا التسلط بفرض قوة على قوة أخرى يرتبط بعنف وعنف آخر مضاد وبذلك فإن التسلط من أجل السيطرة هو أصل العنف ومصدره. [1]

2-المفاهيم ذات العلاقة بمفهوم العنف [2]

يرتبط مفهوم العنف بمفاهيم مشابهة له، بل تكون أحيانا متداخلة معه بعض الشيء كالعدوان والقوة والإساءة والإكراه...

وهذه الكلمات لا تقل غموضا بذاتها عن مفهوم العنف ذاته وهذا ما يزيد من تعقد هذا المفهوم وتشعبه وصعوبة الإحاطة بطبيعة هذه الظاهرة.

وتتمثل هذه المفاهيم فيما يلي:

---

[1] عبد الحميد محمد عبي: منى إبراهيم قرشي: العنف ضد الأطفال، الطبعة 1، مؤسسة طيبة، مصر، 2009، ص ص9-14.

[2] فيليب بيرنوه وآخرون: المجتمع والعنف، ترجمة غلياس زحلاوي، ط 3، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1993، ص53.

✓ **العنف والعدوانية:** في إدراك العلاقة بين العنف والعدوانية يرى "ميشال كورناتون" بأنه لابد أن ندرك جيدا تداخل العلاقات الثابتة والسببية الدورية القائمة بين احتماليات العنف من جهة، وأعمال العنف وأوضاعه من جهة ثانية إن احتمالية العنف هذه يطلق عليها علماء البيولوجيا والسيكولوجيا اسم العدوانية، وهي أشبه بفتيل مفجر لهذا السبب غالبا ما تكون دفينة في أعماق كياننا في نطاق السر المغلق عن الآخرين وعلى ذواتنا أو في بعض الأحيان يبدو تصرف أو رأي يكشف هذه العدوانية التي يمكن أن تكون مجهولة وكلمة عدوانية هي تعبير أكثر حيادا من كلمة عنف التي تتسم بسمة أخلاقية شديدة علاوة على ذلك فما من شك أن مفهوم العنف هو مفهوم سياسي سوسيولوجي. [1]

والعدوانية الكامنة وراء العنف تجد جذورها ضاربة في كيان الإنسان، وينتج عن احتكاك الفرد بالثقافة وتأثره بالمعطيات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، أي أن العدوانية كشكل من أشكال العنف تستمد جذورها من الواقع الاجتماعي وتتلون به، وإذا كان كل عنف يحمل قسطا من العدوانية فإن كل عدوانية لا تظهر بمظهر خارجي عنيف، ويقع احتواءها في أشكال ثقافية أو عادات جماعية طقوسية، إن العدوانية هي تعبير اجتماعي عن استنفاذ العنف المؤسسي أو العنف مقنن عن ضرورة وجوده كقوة تتجاهل سلطانها الخفي، إن حدود العنف يختلف باختلاف التباين الثقافي لمجتمع ما أو نمط العلاقات الاجتماعية. [2]

✓ **العنف والإكراه:**

لقد قدم "دوركايم" باستخدام هذا المفهوم وجعل من الإكراه مقياسا لما هو اجتماعي أو غير اجتماعي خاصة وأن كل مجتمع يفرض على أفراده جملة من المقاييس وطرق التفكير وأدوار اجتماعية يلتزمون بها، ويقول "دوركايم" في هذا الصدد " يستدل على واقعة اجتماعية ما بالقدرة على الضغط الخارجي الذي تمارسه أو تستطيع ممارسته حيال الأفراد، وإن وجود هذه القدرة يستدل عليها إما بوجود عقوبة محددة، وإما بالواقعة التي تبديها هذه الأخيرة في وجه كل محاولة فردية تنطوي على العنف نحوها". [3]

وبالتالي يستعمل "دوركايم" الإكراه عندما يتحدث عن علاقة المجتمع بالفرد وبالعنف عندما يتحدث عن العكس أو عندما يرفض الأفراد الانصياع ويتمردون، وتحدث "دوركايم" عن ظاهرة الانتحار كحالة عنف لها علاقة بمستوى تكامل الفرد في مجتمعه، حيث يقوم الفرد بالانتحار نتيجة للضغط الاجتماعي الذي يشعر به.

---

[1] فيليب بيرنوه وآخرون: المجتمع والعنف، المرجع السابق، 1993، ص53.

[2] أحمد خواجة: الثقافة المدرسية والعنف، شهادة الكفاءة في البحث، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس، 1990، ص12.

[3] حنة أرندت: في العنف، ترجمة إبراهيم العريس، ط 1، دار الساقي، بيروت، 1992، ص48.

ويرى "فيليب برنوه" أن الإكراه هو وسيلة يستعملها المجتمع لكي يبقى ويستمر ويضمن تماسك أعضائه وإن إشكالية العنف تقع بين ضرورة هذا التماسك واستمراريته من ناحية وبين محاولة التجديد والانقطاع من ناحية أخرى، ولا بد من القول أن الإكراه ليس قمعا تعسفيا تمارسه جماعة ما حيال المنحرفين إنما الشرط والضمانة لتماسك هذه الجماعة واستمراريتها فإن التمرس بالقيم في مجتمع ما هو شكل من الإكراه يمارسه المجتمع ليبقى [1].

✓ **العنف والقوة:**

القوة تعني في مفهومها العام والشامل مقدرة الفرد على التحكم وفرض السيطرة والإرادة على الآخرين لتحقيق هدف معين، وفي علم الاجتماع يقصد بها عدة معان منها "السيطرة على الآخرين وهي أيضا التدخل في حريتهم وإجبارهم على العمل بطريقة معينة [2]، وقد عرف "ماكس فيبر" القوة بأنها "القدرة على التحكم في سلوك الآخرين سواء برغبتهم أو بدون رغبتهم".

لهذا فالقوة هي فكرة أساسية وهامة وعنصر مهم للعنف، لأن العنف لا يتم في معظم الأحيان تنفيذ صورة وأشكاله خاصة الجسمي إلا عن طريق توفر القوة التي تعطيه القدرة على التنفيذ، فقد أشارت عدة تعاريف للعنف على أنه إلحاق الأذى أو الضرر وتدمير الممتلكات عن طريق القوة أو استخدامها لتنفيذ ذلك.

كما "أن العنف يتكون أساسا من القوة التي تستخدم لإحداث التأثير المادي أو النفسي على الآخرين الذين يعملون ضد رغباتهم وميولهم"، وهذا دليل واضح على أن القوة مرتبطة بالعنف لأنها الأداة المحركة له والتي تعطي هذا الفعل القدرة على الظهور والبروز في المجتمع بين الأفراد. [3]

---

[1] منية بن عياد: العنف المدرسي بالمؤسسات التربوية في المجتمع التونسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس، 2012، ص37.

[2] الصالح مصلح: قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1999، ص411.

[3] إحسان محمد الحسن: موسوعة علم الاجتماع، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 1999، ص512.

✓ **العنف والانحراف:**

يرتبط انحراف بعض الأفراد بالابتعاد عن القيم والمعايير السائدة وعن القوانين والتشريعات المطبقة أو إتيان بعض الأفعال التي تخالف العادات والسلوك المقبول اجتماعيا وقد يكون الانحراف في الفكر والرأي والذي يؤدي إلى التعصب والتطرف وعدم القابلية لتعديل الرأي أو السلوك في أي أمر من الأمور. [1]

والتصنيف الذي قدمه "بارسونز" في وصفه لميكانزيم الضبط الاجتماعي في مواجهة الميولات الانحرافية وإعادة التوازن إلى المجتمع، حيث أكد على أن التنشئة الاجتماعية لا تستطيع وحدها أن تتغلب على التوتر والانحراف في علاقات التفاعل الأمر الذي يؤدي إلى ظهور بعض العناصر السلبية في البناء الاجتماعي فتؤدي بدورها إلى الانحراف عن المعايير القائمة ولا بد أن يواجه النسق هذه الأنماط الانحرافية بعملية الضبط الاجتماعي. [2]

✓ **العنف والإيذاء:**

إن الإيذاء كان أحد الصفات التي إذا توافرت في سلوك معين عدا هذا السلوك شاذا غير سوي وعدواني وعنيف ويعد هدفا للعنف، وحينما يقوم فرد ما بالعنف فإنه يهدف بهذا الفعل إلى إيذاء ذاته أو غيره بناء على ما ينطوي عليه فعل العنف من أضرار مادية ومعنوية ويعد من العناصر الأساسية التي إذا توافرت في فعل معين تم اعتباره عنيفا، ولذلك يتضح أن العنف يقترب بالإيذاء، بإشارة أحد العناصر الأساسية المكونة للعنف. [3]

3-خصائص العنف:

1- العنف سلوك لا اجتماعي وكثيرا ما يتعارض مع قيم المجتمع والقوانين الرسمية العامة فيه.

2- العنف قد لا يكون فرديا يمارسه فرد ضد جماعة، أو جماعيا تمارسه جماعة ضد فرد أو جماعة أخرى، أو موجها نحو الذات مثل الانتحار.

3- العنف قد يحمل طابعا ماديا حيث يستخدم الفرد جسمه أو أسلحة أو أدوات أخرى أو ذا طابع لفظي مثل السباب.

4- تعمد الإيذاء وإن لم يحدث فهناك بعض الأفعال قد تسبب أذى للآخرين لا يمكن أن يصفها بالعنف لأنها حدثت عرضا في حين أن أفعالا أخرى قد لا ينجم عنها أذى تعد عنفا.

---

[1] أحمد زايد: العنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، 2002، ص129.

[2] أحمد زايد: العنف في الحياة اليومية، المرجع نفسه ص129.

[3] سميحة ناصر وآخرون: العنف بين طلاب المدارس، التقرير الاجتماعي، المجلد الأول، القاهرة، 2004، ص21.

5- يكون العنف استجابة سلبية حيث يحدث كرد فعل لأحد أشكال المضايقات من طرف لآخر.

6- العنف قد يكون استعادة حق مسلوب أو الانتقام حيث يتسم سلوك الفرد نحوها بالعنف رغم عدم صدور أي بادرة عدائية منه سعيا للحصول على مكاسب معينة أو تحقيق أهداف محددة (مثلا السرقة، تغيير الشهادة أمام الحاكم). [1]

4-أنواع العنف. [2]

- **أنواع العنف بصفة عامة:**

صنف المؤلف "مسعود بوسعدية" أنواع العنف في كتابه "ظاهرة العنف في الجزائر والعلاج المتكامل" إلى ما يلي:

- **العنف الإلكتروني:** حيث نجد على شبكة الأنترنت مواقع عديدة تنشر العنف وتؤصل له وتحاول تجنيد فئات واسعة من الشباب.
- **العنف الفردي:** وهو الذي يقوم به فرد أو مجموعة من الأفراد لا ينتمون إلى منظمة معينة.
- **العنف الجماعي:** وهو عنف تقوم به جماعة معينة ضد جماعات أخرى.
- **العنف الإقليمي:** وهو عنف يخص جماعات تنشط في إقليم محدد.
- **العنف الشامل:** وهو عنف تقوم به منظمة في جميع جهات القطر.
- **العنف الفكري:** ويعتمد على نشر الأفكار المتطرفة ويستهدف خاصة الأطفال والشباب.
- **العنف الخطابي:** وذلك عن طريق الخطابات والكتابات التحريضية.
- **العنف الإشهاري:** ويظهر من خلال تلك الكتابات الاستفزازية وخاصة على الجدران والأبواب.
- **العنف المعنوي:** إلحاق الضرر من الناحية النفسية وإخضاع الضحية لشتى أنواع الضغوط النفسية مثل: جرح المشاعر، التحقير، الإهانة.
- **العنف المادي:** إلحاق الضرر من الناحية المادية كالجسد والممتلكات مثل الصفع، الضرب، الحرق.

---

[1] الفلقي عبد العلام بن إبراهيم: العلاقة بين السلوك العدوني وبعض المتغيرات الأسرية لدة عينة من طلاب الصفين الثالث المتوسط/ الثالث ثانوي في محافظة محايل، الرياض التعليمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القرى، مكة المكرمة- السعودية، 2000، ص 252.

[2] مسعود بوسعدية: ظاهرة العنف في الجزائر والعلاج المتكامل، الطبعة 1، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، 2011، ص ص36-37.

5- أشكال العنف

✓ **العنف الفردي:** هو السلوك الصادر عن فرد واحد يقوم بإلحاق الضرر بالآخرين وهو يهدف من خلال هذا السلوك إلى تحقيق رغبة خاصة.

وقد عرفته "عزة سيد إسماعيل" بأنه "جزء أساسي من سلوك هؤلاء الأفراد يهدفون فيه لتحقيق رسالتهم، وهو ضمن فئة يمكن أن نطلق عليها بالمتطرفين ويندرج هذا الفرد ضمن ما يطلق عليهم "إيريك فروم" بذوي "الخلق المتسلط".

ويعرفه "رضا عدلي" بأنه "استعمال صفة القهر والقوة بطريقة لا شرعية من أجل تحقيق غايات شخصية".(1)

✓ **العنف الجمعي (الجماعي):** هو الاشتراك في أحداث الشغب الجماعية، وهو دائما استجابة لموقف يؤدي إلى استشارة الفرد والعمل على إشراكه في الشغب، لذا فإن المشتركين في العنف الجماعي يستجيبون بشكل موحد لسلسلة من الخبرات المحبطة.

✓ وقد بين "والتر ميلر Walter Miller" في حديثه عن الثقافات الفرعية معالم العنف الجماعي في سياق عام حيث قال بأن: الإزعاج وإثارة الاضطرابات وأعمال الشغب والتي تمثل إحدى جوانبها مواقف تؤدي إلى الاحتكاك بالسلطة والهيئات الرسمية. (2)

6-أنماط العنف

ونجد بأن هناك عدة تصنيفات لأنماط العنف التي سنذكرها فيما يلي:

أ- التصنيف على أساس الغرض: وله مظهران:

- **عنف هجومي:** يهدف إلى إلحاق الضرر والأذى بالغير.
- **عنف دفاعي:** يستخدم للدفاع عن النفس والصراع من أجل الحياة والبقاء.

ب- التصنيف على أساس المتضرر منه: ويبدو في مظهرين أساسيين:

- **عنف مباشر:** وهو العنف الموجه للمصدر المتسبب في إنتاج السلوك العنيف على اعتبار أن ممارسة العنف كسلوك عدواني يكون في الغالب رد فعل لسلوك أو أفعال من طرف أو أطراف أخرى.
- **عنف غير مباشر:** وهو العنف الموجه نحو جهة أخرى لها علاقة بالمصدر الأصلي المتسبب في الضرر. (3)

---

(1) عزة سيد إسماعيل: سيكولوجيا الإرهاب وجرائم العنف، ط1، ذات السلاسل للطباعة والنشر، الكويت، 1988، ص126.

(2) سامية محمد جابر: الجريمة والقانون والمجتمع، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2007، ص11.

(3) إجلال إسماعيل حلمي: العنف الأسري، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1999، ص83.

ج- **التصنيف على أساس المؤسسات:** وهو عنف يمارس في إطار مؤسسات اجتماعية ومن مظاهره:

- العنف العائلي أو الأسري.
- العنف المدرسي.
- العنف الطلابي: وهو عنف يتعلق بإضرابات واحتجاجات الطلاب الجامعيين.
- العنف السياسي.[1]

أما "ليلى علي" فقد ميزت بين أربعة أنماط من العنف:

- **العنف العقلاني:** وهو أكثر أنماط العنف نضجا وفعالية.
- **العنف اللاعقلاني:** أي غير مسؤول، الذي يفتقد أية أهداف موضوعية يثور ضدها.
- **العنف المنشئ:** الذي تلعب وسائل الإعلام والاتصال دورا بارزا في أحداثه.
- **العنف الانفعالي:** وهو نوع من الانفجار العاطفي الذي يعبر عن توترات ومشاعر متراكمة لها أسبابها الملائمة.

وفرق "قرافيتز Gravitez" بين نوعين من العنف:

- **العنف الرمزي:** وهو يختص في التأثير الثقافي من القسم المسيطر للعنف الهيكلي.
- **العنف الهيكلي:** الموجود في الدول المتخلفة أو السائرة في طريق النمو.[2]

8- العوامل المؤدية للعنف

هناك مجموعة كبيرة من العوامل التي تؤدي بالكائن البشري لفعل سلوكيات عنيفة عدوانية نذكر منها:

1- البيئة الطبيعية:

يرى بعض العلماء أن توازن ظاهرة العنف تعود بصفة كبيرة إلى تأثير البيئة الجغرافية سواء كان هذا التأثير مباشر أو غير مباشر ولذلك نجدهم يردون السلوكيات العنيفة إلى حرارة الطقس أو برودته أو فصل معين من فصول السنة وقاموا ببعض الدراسات التي تؤكد ذلك ومنها الأعمال التي تثبت أن فصل الصيف هو الأكثر عنفا وقد توصل الباحث الفرنسي "جيري" في دراسة قام بها إلى أن أعمال العنف تبلغ أقصى معدل لها في جنوب فرنسا مقارنة بشمالها.

---

[1] الطيب نوار: مداخلة بعنوان تجربة الشرطة الجزائرية فب أعمال العنف، الملتقى الدولي الأول حول العنف والمجتمع (9-10 مارس 2003) دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين مليلة، ص ص184-186.

[2] شيخي رشيد: العنف الممارس ضد الطفل في الأسرة وأثره على التحصيل الدراسي، رسالة ماجيستير غير منشورة في علم الاجتماع الثقافي، البليدة الجزائر، 2004، ص38.

ومنه نلاحظ أن تقلبات الجو لها دخل في انقباض النفس وانشراحه كما تؤثر على الوظائف العضوية والنفسية للفرد. [1]

2- الوسط الاجتماعي:

ينطلق هذا العامل من قول ابن خلدون أن الفرد من بيئته ومن قول العالم "لومبردي" أن الجريمة من صنع المجتمع نفسه حين يكون فيه ضئيلا عدد الرجال والمفكرين الفاضلين الذين يؤثرون الغير على أنفسهم ويكون غالبا فيه عدد الرجال المتوسطين الذين لا يعلمون إلا في سبيل بطولاتهم ولذاتهم الشخصية ومنه نرى أنهم يؤكدون على تأثير البعد الاجتماعي في تفسير الظاهرة العنيفة حيث أن أفراد المجتمع المنتمين للوسط الاجتماعي في حقوقه مهضومة ولا يتحصل على الامتيازات المتاحة لغيره فاستجاب لذلك الحرمان يقوم بأعمال عنيفة لتعويض ذلك النقص وفي دراسة قام الباحثان "كاليفوردشو ومكاي " بمدينة شيكاغو ما بين 1900 إلى 1920 لغرض تحديد المناطق السكانية لـ 100000 من تلاميذ المدارس المنحرفين أثبتت الدراسة بأن معدلات الإجرام تختلف من منطقة إلى أخرى ومن زمن إلى آخر وقد لوحظ ارتفاع معدلات الإجرام في المناطق التي تتميز بكثافة السكان واضطراب اقتصادي وهبوط في مستوى الدخل وتباين في الجنسية والعنصر والصراع بين المستويات الحضارية وانتشار مظاهر التشرد والتصدع العائلي وسوء السكن.

وهذا ما جعل البعض يرى أن القائم بأعمال العنف يرجع إلى كونه قد تعلمها في وسط جماعته أي أن الفرد الذي يعيش في بيئة أو حي يتميز بمظاهر العنف سيكون هذا سببا في اكتساب السلوك العدواني والعنف. [2]

3- الطبقة الاجتماعية:

يعتقد بعض علماء الاجتماع أن هناك علاقة قوية بين ظاهرة العنف والطبقة الاجتماعية للفرد الذي يقوم بهذه الأعمال وأن كثيرا من الذين يقومون بأعمال العنف يأتون من الطبقات الاجتماعية الدنيا حيث الفقر والأسر المحطمة والفشل الدراسي ويرى "كلوراد" أن هذا راجع إلى التفاوت الموجود بين ما يرغب شباب الطبقة الدنيا وبين ما هو في أيديهم.

وقد تكون هذه النظرة لتبرير بعض الأعمال التي يقوم بها هؤلاء المعنفون إلا أن الواقع يعكس ذلك فإن كثيرا من الدراسات بينت أن مناطق الأحياء الغنية هم الأكثر عنفا عن غيرهم. [3]

---

[1] جابر نصر الدين: السلوك الانحرافي والإجرامي، ط3، دار الهدي للنشر، الجزائر، 2008، ص83.

[2] جليل وديع شكور: أمراض المجتمع، ط، دار العربية للعلوم، بيروت، 1998، ص61.

[3] جليل وديع شكور: أمراض المجتمع، المرجع نفسه، ص62.

4- التنشئة الاجتماعية:

نحن ندرك جيدا ما لهذه العملية من أهمية في صقل الفرد وإعداده للحياة الاجتماعية فإذا اختلت التنشئة الاجتماعية وضعف دورها في عملية الضبط الاجتماعي لأن الفرد يسعى من خلال عملية التطبع الاجتماعي عن طريق التنشئة والحصول على بعض الامتيازات عكس الأفعال المنحرفة التي تفقده هذه الامتيازات وتسبب له الرفض فعندما تضعف سلطة الأب مثلا داخل العائلة يسبب هذا الضعف في الانحرافات لدى الطفل كثيرا من المعطيات تؤكد أن كثيرا من المنحرفين تمت تربيتهم من طرف آباء ضعفاء وتكون الكارثة أكبر عندما يكون هناك نوع من التراضي لدى الأهل اتجاه أعمال العنف الذي يقوم بها الطفل وقد تكون هناك حالة صراع في حياة الأب والأم الطفولية فيكون ضربها للأبناء استمرار للعدوانية والحقد الدفين الذي مورس عليهما من طرف والديهما في الصغر هذا ما يسميه الدكتور خليل العمر بانحرافات تنشئية. [1]

5- العوامل الاقتصادية:

إن الأهمية الواضحة للجانب الاقتصادي في حياة الأمم لا يكاد ينكرها أحد فهي تعد من بين مؤشرات التقدم بالنسبة للدول هذا الذي جعل الجميع يحاول الحصول عليها بمختلف الأسباب مما أدى بالبعض إلى اعتبارها أحد أهم العوامل المؤدية للعنف فهي تدفع بالإنسان للحصول عليها عن طريق عمل العنف وهو ما نلاحظه من خلال الحروب التي تشنها أمريكا على خصمها من أجل الحصول على بترولهم وثرواتهم وقد بينت دراسة قام بها "تسول بوت" 1933 في إنكلترا أن غالبية العينة التي أجريت عليها الدراسة من أحداث الجانحين كانت تعيش في أسر شديدة الفقر أو فقيرة. [2]

6- الإدمان على الكحول والمخدرات:

إن المدمنين على الكحول أو المخدرات يصابون بكثير من الحالات المزرية فمن جهة يكون المدمن على درجة كبيرة من العصبية والقلق وذلك لتأثير الكحول على دورته الدموية حيث تتزايد سرعتها، فبمجرد إثارته ولو بدون قصد يصدر سلوكا عدوانيا عنيفا سواء كان بالضرب أو الشتم ومن جهة أخرى قد يفقد هذا المدمن كامل وعيه ويصبح في حالة اللاوعي لما يفعله وقد يقتل لمجرد المساس به وهو إثر هذه الحالة يكون على درجة كبيرة من العدوانية وبالتالي يكون العنف هو أول ردة فعل بالنسبة لهذا المدمن وقد أوضحت بعض الدراسات تأثير الكحول على الشخص بحيث قدم لمجموعة من الشباب بدون

---

[1] معمن خليل عمر: التنشئة الاجتماعية، ط، دار الشروق، عمان الأردن، 2007، ص88.

[2] معمن خليل عمر: التنشئة الاجتماعية، المرجع نفسه، ص88.

أن تعلم قبل أن تدخل المباراة مع مجموعة أخرى وقد تبين أن المجموعة الأولى كانت أكثر عدوانا من الثانية فالكحول هنا قد زاد من شدة غضبهم وبالتالي مارسوا العنف. [1]

7- الإحباط:

قد يلجأ الإنسان السوي إلى العنف في أوقات التعرض للكوارث الطبيعية كالزلازل، البراكين، فمن جراء هاته الكوارث التي قد يفقد الشخص فيها أهله وممتلكاته ويصاب نتيجة ذلك بإحباط شديد فيؤدي به إلى العدوان للتعبير عن حالته المحبطة.

كما يعتبر الانتحار أشد ممارسات تعنف مع الذات نتيجة لحالة إحباط الشخص أيضا وقد يحدث الإحباط نتيجة احتدام نقاش بين الأب وابنه فيهرع الأب لضرب ابنه فيشعر الابن بالمهانة فتتملكه حالة إحباط شديدة فيصدر سلوكا عنيفا كوسيلة للتعبير عن رأيه.

8- تراكمات الطفولة:

فالعنف يرتبط بظروف التنشئة الاجتماعية السيئة فإيذاء الطفل والإساءة إليه ككسر رجله أو ذراعه أو حرقه يجعله يقوم بأفعال عنيفة في المستقبل فقد أثبتت بعض الدراسات أن عدد من مرتكبي الجرائم قد تعرضوا لممارسات العنف في طفولتهم والأحداث الذين يتميزون بالعنف قد شاهدوا أنواعا من الوحشية والهجوم ضدهم أو ضد الآخرين.

9- وسائل الاعلام:

تعد وسائل الإعلام من أهم الأدوات المؤثرة في المجتمعات في الوقت الراهن من خلال تركيزها على حواس الانسان وتأثيرها على العنف لا يكاد ينكره أحد بما تفيض به من مشاهد العنف والجريمة وبالتفصيل الممل. (2)

وقد لخص عبد الرحمان أبو توتة تأثير وسائل الاعلام في اكتساب العنف:

- إن الصحافة تعلم الأفراد أساليب جديدة لارتكاب العنف.
- اعتادت بعض وسائل الاعلام على نشر أخبار العنف بطريقة اعتيادية.
- التبرير الذي تضعه بعض الصحف لأعمال العنف.
- الصورة الجيدة التي تضعها بعض الصحف للمجرم مما يجعله قدوة للأطفال.

وقد بينت بعض الدراسات التي أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية أن 49% من الجانحين الذين شملتهم الدراسة استمدوا الرغبة في حمل السلاح من أفلام معينة وأن 12% ارتكبوا جرائم مماثلة لما

[1] محمد المشاقبة: الإدمان على المخدرات، الطبعة 1، دار الشروق، الأردن، 2007، ص61.

[2] العيسوي عبد الرحمان: سيكولوجيا المجرم، ط، دار راتب الجامعية، بيروت، 1997، ص80.

لاحظوه في أشرطة الفيديو وفي كل مرة يشاهد فيها الطفل هذه الوسائل يتقمص طرف منافس أو صراع ويعمل على الانتصار على الطفل الآخر الذي هو عدوه عن طريق تقنيات تعلمها من هذه الأشرطة. [1]

ثانيا: العنف في الوسط المدرسي

1- أنواع العنف في الوسط المدرسي

يقسم العنف في الوسط المدرسي إلى نوعين:

- ✓ **عنف خارج المدرسة:** وينقسم إلى قسمين:

- **الاستقواء:** وهو عنف مصدره جهة خارج المدرسة وينفذ داخلها على أيدي مجموعة من الأفراد ليسوا تلاميذ فهم يمثلون عصابة هدفها التخريب أو الإزعاج في ساعات الدوام أو بعد انتهاء اليوم الدراسي.

- **عنف من قبل الأهالي:** وهذا العنف يكون إما بشكل فردي أو جماعي من قبل الأهالي، وذلك عند مجيء الآباء دفاعا عن أبنائهم فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين مستخدمين أشكال العنف المختلفة كالشتم والضرب...

- **عنف من داخل المدرسة:** وينقسم العنف داخل المدرسة إلى عدة أقسام على النحو التالي:

- العنف بين التلاميذ أنفسهم.

- العنف بين المعلمين أنفسهم.

- العنف بين المعلمين والتلاميذ.

- التخريب المتعمد للممتلكات (تلاميذ، معلمين) و(تلاميذ، تلاميذ). [2]

2- أشكال العنف في الوسط المدرسي:

يتخذ العنف قسمين، كل قسم يحتوي على أشكال معينة للعنف:

من حيث كونه وسيلة:

- **العنف اللفظي:** هو نوع من العنف يتمثل في السب والشتم والتهديد ويهدف إلى التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم وهو عادة ما يسبق العنف الجسدي.

وهذا النوع من العنف يحبس معنوياته وهذا ما يجعله يشعر بالإحباط والذل والإهانة وقد يدفعه ذلك إلى القيام بسلوكات لا سوية اتجاه الآخرين كتعبير عن رفضه للموقف فقد يعبر المهان مثلا عن غضبه بالكلام الجارح والمهين للتلميذ أمام زملائه أو يهدده بالضرب والإقصاء من الامتحان كذلك من شأنه أن

---

[1] معمن خليل عمر: التنشئة الاجتماعية، مرجع سبق ذكره، ص75.

[2] محمد رضا جواد: ظاهرة العنف في المجتمعات المعاصرة، المجلد 05، مجلة عالم الفكر، بيروت، لبنان، 1986، ص56.

يدوس شعور التلميذ ويجعله يشعر بالإهانة أمام الجميع وهذا قد يدفعه إلى معاملة المعلم بالمثل كشتمه أو سبه...[1]

– **العنف الحركي:** ويتمثل هذا النوع من العنف في أعمال التخريب والهدم والضرب وحتى القتل فهذا النوع يشارك فيه الجسد، لكن نحن في بحثنا هذا نقصد بالعنف الحركي ذلك المتمثل في تخريب الأجهزة والمنشآت التربوية وكذلك الضرب الممارس من طرف كل أطراف المؤسسة التربوية من معلمين وتلاميذ وإداريين.

والعنف الحركي بدوره يمكن أن ينقسم إلى نمطين هما:

– **العنف الفردي:** إن ظاهرة العنف تمارس تأثيرها الجسدي والنفسي على الفرد وكذا الفرد المهدد جسديا، فالنفس البشرية تحمل في ثناياها أشكالا للعنف ذات تجانس خفي، فالمرتكب للعنف الفردي يتميز بصفات معينة تجعله كثيرا ما يميل إلى العنف كلما سمحت له الظروف بمثل هذا السلوك، وينقسم الأشخاص الذين يميلون إلى هذا السلوك إلى ثلاث فئات هي:[2]

– **الفئة الأولى:** وهي فئة المتطرفين وهم أشخاص يصبح العنف عندهم يشكل جزءا أساسيا من سلوكهم لتحقيق أهدافهم في الحياة.

– **الفئة الثانية:** وهي فئة الخلق المتسلط معجبون بالسلطة ويريدون الإخضاع لها.

ونجد ضمن هذه الفئة الانتحار بين الذين يقدمون على عمليات انتحارية وهم في هذه الحالة يجدون من النشوة والانجذاب في الإقبال على الموت دون تفكير.

– **الفئة الثالثة:** وتتضمن أولئك الذين يدركون أنفسهم وحاجاتهم ومطالبهم باعتبارها الحقيقة الوحيدة في هذا الوجود دون أي اعتبار للمطالب واحتياجات الآخرين فهم يجدون اللذة في ممارسة العنف وإثارة الفزع لدى الآخرين.

– **العنف الجماعي:** إن اشتراك المرء في العنف الجماعي يمكن أن يؤدي إلى إشباع صورته عن نفسه أو الدفاع عن مكانته فالشخصية المشتركة في العنف الجماعي يمكن أن يجد تغييرا عنها خلال ممارستها للعنف الفردي، وقد يصبح العنف الجماعي وسيلة للثأر عند البعض وتفريغا انفعاليا أو شكلا من أشكال التمرد بالنسبة للبعض الآخر. العنف الجماعي تنمو الدافعية إليه من خلال تفاعل العديد من العوامل

---

[1] محمد رضا جواد: ظاهرة العنف في المجتمعات المعاصرة، المرجع السابق، ص56.

[2] بوطبة وسيلة: أسباب عنف التلاميذ في المدرسة الثانوية، رسالة ماجستير دراسة ميدانية بثانوية طارق ابن زياد، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 2000، ص61.

الاجتماعية والنفسية والاقتصادية والعقائدية وأن هذه العوامل عادة ما تكون بارزة في أذهان المشتركين في العنف الجماعي ويسعون للتعبير عنها.[1]

كما يمكن القول بأن العنف الجماعي يأتي كنتيجة لعدم إشباع طموحات وطالب معينة ويتضمن هذا النوع من العنف (الجماعي) الثأر ممن حاولوا دون استجابة هذه الطموحات التي غالبا ما تكون مشتركة بين من يقومون بمثل هذا العنف وخلال هذا العنف تتكشف نتائج الإحباط وعدم إشباع الحاجات وتظهر مشاعر العداء والكراهية وفقدان الهوية.

– **العنف الدلالي أو الرمزي:** ويسمى عند علماء النفس بالعنف التسلطي وذلك للقدرة التي يتمتع بها الفرد، مصدر هذا العنف والمتمثلة في استخدام طرق تعبيرية أو رمزية تحدث نتائج نفسية وعقلية واجتماعية لدى الشخص الموجه ضده وهو يمثل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار الآخرين أو الامتناع عن النظر إليهم. [2]

من حيث كونه طريقة:

– **العنف المباشر:** هو العنف الموجه نحو الشخص المثير لاستجابة العدوانية مثل: الأستاذ أو الإداري أو التلميذ بوضعهم مصدرا أصليا للاستجابة العدوانية.

– **العنف غير المباشر:** وهو العنف الموجه إلى رموز الموضوع الأصلي فمثلا: عندما يثير الأستاذ أو الإداري تلميذ يتسم بالعنف لا يستطيع هذا الأخير الرد عليه عندئذ قد يوجه عنفه إلى شيء خاص بالأستاذ أو الإداري أو حتى الممتلكات. [3]

– **العنف العشوائي:** يكون سلوك العنف موجه نحو أهداف معينة واضحة وتكون له دوافعه وأسبابه وتخدم غرضا أو تؤدي إلى نجاحات مادية أو معنوية، ولكن قد يكون السلوك العنيف طائشا ذا دوافع غامضة غير مفهومة وأهداف مشوشة تفتقد إلى الوضوح وتصدر من المراهق نتيجة لعدم شعوره بالخجل والاحساس بالذنب الذي ينطوي على أعراض السيكو ذاتية في شخصية المراهق. [4]

---

[1] فريق من الأخصائيين ترجمة إلياس زحلاوي، المجتمع والعنف، منشورات دار الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، 1975، ص ص159-160.

[2] حسين محمد الطاهر: الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع ظاهرة العنف الطلابي، وزارة التربية الوطنية، إدارة التطوير والتنمية، الكويت، 1997، ص3.

[3] شوقي طريق: علم النفس الاجتماعي، مركز النشر جامعة القاهرة، مصر، 1994، ص122.

[4] زكرياء الشربيني: المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، 1994، ص80.

3- مظاهر العنف في الوسط المدرسي

إن من أبرز المظاهر التي تبين لنا على فعل وقوع العنف خاصة المدرسي والتي تعتبر أكثر شيوعا باتخاذها السلوك العنيف داخل محيط المدرسة أو خارجه وهي كما يلي:

- السرقة:

جاء في الموسوعة أن عملية السرقة رغبة تلح على صاحبها أن يسرق وكثيرا ما يقال أن الاضطراب لفعل السرقة ضرب من الهياج الجنسي. (1)

وقد يسرق التلميذ النقود لأنه بحاجة إليها لكي يتفاخر بها أمام زملائه وبعض التلاميذ يسرقون بدافع الانتقام وقد تكون غاية في ذاته فالتلميذ يأتي بهذا السلوك ليعبر عن العدوانية اتجاه المجتمع واتجاه أقرانه. (2)

- الإتلاف والتحطيم والتخريب:

وقد يتخذ السلوك العنيف مظاهر مكشوفة كالضرب والعصيان وإحداث خسارة كبيرة في تجهيزات المدرسة وفي أثاثها مثل كسر النوافذ والمصابيح والكراسي والطاولات (3) والكتابة على جدران المدرسة التي تعتبر من المواقف السلوكية السيئة التي كانت وراءها العامل النفسي والانفصالي للتلميذ الذي يرى من خلاله أنه يفرج عن نفسه أي أنه يفرغ شحناته المكبوتة وكذلك يأخذ هذا السلوك مسالك أخرى غير مكشوفة ككراهية التلاميذ لبعض السلطات في المدرسة، وكذا جلب الاهتمام والبحث عن الشعور بأهميتهم في المدرسة. (4)

- الشتم والسب:

يعرف الشتم والسب بأنه كلام قبيح والسب والشتم لمن هو أعلى وأدنى إذا فالشتم يسبب ضررا كبيرا في عملية النمو النفسي عند التلميذ بذلك فهو أكثر تحسسا للكلمات الجارحة، والتي تؤثر في احترامه لنفسه وتنال منه بفقدانه لثقته بقدراته كما يشعر بالقلق على مظهره وعلى ملبسه ووضعه الصحي وقوته

---

(1) عبد المجيد الخليدي وآخرون: الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال، دار الفكرالعربي، بيروت، لبنان، 1997، ص185.

(2) محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1999، ص173.

(3) رابطة التربية الحديثة: دراسات تربوية، الجزء 58، المجلد 08، القاهرة، مصر، 1993، ص288.

(4) سخر فتحي مبروك: الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، المعهد العالمي للخدمة الاجتماعية، الإسكندرية، مصر، 2000، ص58.

البدنية وقدرته على اللعب وعلى الإنجاز على الصعيد المدرسي ولهذه الأسباب يترك السب والشتم والتعليقات آثار غير مفيدة على ذات التلميذ. [1]

- الشغب:

وهو حالة مفاجئة ومؤقتة في النفس تعتري بعض الجماعات أو التجمعات أو فرد واحد أحيانا وهذا بطبيعة الحال يؤدي إلى الإخلال بالأمن والخروج عن النظام العادي وتحدي السلطة أو لمندوبيها على نحو ما يحدث من تحول في المظاهر السليمة أو إضراب منظم تصرح به سلطة إلى هيجان عنيف يؤدي إلى الإضرار بالأرواح والممتلكات ويتمثل الشغب عند التلميذ أثناء قيام المعلم بشرح الدرس يكثر مثلا التلميذ من الضحك بدون سبب أو إحضار أدوات خارجة عن نطاق الأدوات المدرسية.[2]

- اللجوء إلى الانتقام:

عندما يفشل التلميذ في ممارسة سلطته يأتيه إحساس الشعور بأنه مظلوم وبأن الآخرين يتعمدون إلحاق الضرر به فهو يحاول الانتقام من أي شخص يعرفه أو يقابله فيعمد إلى إتلاف ممتلكاتهم ومحاولة سرقتها (3) وتمزيق دفاترهم وتهديدهم باستعمال الأسلوب اللفظي وغير اللفظي وعدم الانتباه أثناء شرح المعلم ومحاولة إحداث أصوات مزعجة بالأقدام في أرضية الصف والهمس بينه وبين تلميذ آخر وقد يكون متحديا للمعلم وللأساليب المتابعة داخل القسم. [4]

- الإيماءات والإشارات:

هنا يعمد التلميذ العدواني إلى استعمال الرجلين والأظافر والأسنان والرأس والعينين والإيماءات والإشارات تلحق الأذى النفسي بالتلميذ الآخر وتوجيه النقد إليه بالكلام الجارح في غرفة الصف كذلك محاولة إشعاره بالدونية والعجز أو حتى بالخطر.

- التدخين واستخدام المواد الضارة الأخرى:

فلقد تفشت هذه الظاهرة بشكل كبير في المؤسسات التعليمية حيث أصبح التلميذ يتعاطى السجائر والمخدرات بمختلف أنواعها أمام أعين الجميع ويعود هذا إلى عدة أسباب منها فترة المراهقة ورفاق السوء

---

[1] زياد الحكيم: الطفل والسلوك العدواني من البيت والمدرسة، العدد 461، مجلة العربي، الكويت، 1997، ص167.

[2] معتز سيد عبد الله: علم النفس الاجتماعي، دار غريب للطباعة، مصر، 2001، ص653.

[3] فاطمة إبراهيم حميدة: مدخل واستراتيجيات في إدارة الصف، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، (د، ت)، ص 198.

[4] سامية محمد فهمي: المشكلات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003، ص 198.

وتعاطي مثل هذه المواد السامة داخل المحيط المدرسي وداخل غرفة الصف وهذا يدفع التلميذ إلى الاعتداء والضرب وممارسة العنف والتخريب. [1]

- الغيرة:

يؤكد على ذلك "تجاني 1982" أنها عبارة عن انفعال معقد ومركب من عدة انفعالات الغضب والخوف والشعور بالنقص والاكتئاب (2)، تدفع الغيرة إذا استحكمت في الفرد في قوة ميوله العدوانية والانتقامية نحو الآخرين ومع الصغار والكبار والممتلكات المادية وغيرها. [3]

- الغش في الامتحانات:

يعرف الغش من الناحية التربوية على أنه عملية تزييف لنتائج التقويم كما يعرف بأنه محاولة غير سوية بحصول التلميذ على إجابة عن أسئلة الاختبار وباستخدام طريقة غير مشروعة ويعرف علماء الاجتماع الغش بأنها ظاهرة اجتماعية منحرفة وذلك لخروجها عن المعايير والقيم الاجتماعية التي يضعها المجتمع ولما تتركه من آثار سلبية. [4]

- التأخر والتغيب عن المدرسة:

أصبحت هذه الظاهرة تتكرر باستمرار وهذا ما يبين سوء تكيف التلاميذ مع الحياة المدرسية وذلك يعود إلى أسباب متنوعة كإصابة التلميذ بأمراض مزمنة أو عدم حبه للمدرسة وكرهه لأحد المدرسين وقد تعود للأبوين حيث أنهما لا ينظمان أوقات أولادهم، أو تعود إلى المدرسة ذاتها كأن يكون المناخ المدرسي يتسم بالقوة والتهديد أو المنهج المدرسي لا يحقق حاجات التلاميذ ولا يرتبط باهتماماته. [5]

- القلق:

يعد القلق من الصفات الإنسانية التي تميز شخصية الشاب العربي ولا يتمتع بالراحة الفكرية والطمأنينة النفسية التي يتمتع بها غيره ولهذا القلق مظاهر تدل عليه [6]، وتتمثل في الضيق، العصبية، التوتر وارتجاف الأطراف ومشاعر التشكك وفق "لاركسون" فقد يرجع القلق لدى الجنسين في مرحلة

---

[1] وزارة التربية الوطنية: مظاهر السلوك لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، إدارة الخدمات الاجتماعية النفسية، (د، ت)، ص 14.

[2] مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 1999، ص10.

[3] عبد الحميد محمد الهاشمي: المرشد في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984، ص223.

[4] فيصل محمد خير الزارد: ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات، دار المريخ للنشر، الرياض، 2002، ص21.

[5] صالح حسين الداهري: مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 2000، ص117.

[6] عبد العزيز السيد الشحص: علم النفس الاجتماعي، مكتبة القاهرة للكتاب، القاهرة، مصر، 2001، ص161.

المراهقة إلى الضغوط التي يواجهونها وهذا التغير الذي يثيره التفجر المعرفي يسهم في الإحساس الغامض بالشك والقلق وعدم الاستمرارية. [1]

4- تصنيف العنف في الوسط المدرسي:

صنف العلماء والمهتمون بالعنف إلى نصفين أساسيين هما:

- ✓ **العنف الفطري:**

بعض النظريات تقرر أن السلوك العنيف هو فطري يولد في الانسان ومن دعاة هذا المذهب "لمبروزو" والذي يقول: "المجرم بالولادة" أي أن العنف سلوك فطري لدى بعض الناس إذ أنهم يولدون متزودين بخصائص معينة تضمن الميولات الإجرامية والعدوانية. (2)

ونجد كذلك العالم "فيليب هاريمان" الذي يقول بأن السلوك العدواني هو تعويض لإحباط مستمر والعدوان هو السلوك الذي يؤذي شخصا آخر أو يجرحه وكثافة العدوان تتناسب مع كثافة الإحباط. (3)

ومن هنا نستخلص أن هذا الاتجاه يقرر أن العنف فطري أي نابع من فطرة الانسان ومن طبيعته الإنسانية ولكن لا يمكننا أن نعطي الأولوية في العنف للعامل الفطري.

- ✓ **العنف المكتسب:**

هناك عوامل أخرى لها دخل وتلعب دورا مهما في ظهور العنف لدى الأفراد وهي الظروف المحيطة بالفرد وما يكتسبه من البيئة التي تعيش فيها وهذا ما نادت به بعض النظريات التي تقول بأن العنف هو السلوك المكتسب فأصحاب هذا الاتجاه يرجعون نشأة العنف إلى تقليد وما يتعلمه الانسان من البيئة المحيطة به مثل مشاهدة أحد الأطفال لأحد الكبار وهو يعتدي على شخص فإن الصغار يقلدونه في الضرب أو مشاهدة الأفلام التلفزيونية العنيفة وقراءتهم للقصص الدرامية وغيرها ومن دعاة هذا الاتجاه "باندورا". [4]

5-أسباب العنف في الوسط المدرسي:

يرجع العنف إلى عدة عوامل تشترك في خلقه وحدوثه داخل المجتمع المدرسي وهذه العوامل منها ما هو ذاتي مرتبط بجوانب التلميذ الشخصية ومنها ما هو مرتبط بالمجتمع وبالتلميذ سواء داخل المدرسة أو

---

[1] حسين علي خالد: دراسات في الصحة النفسية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2001، ص ص23-24.

[2] جمال معتوق: وجوه من العنف ضد النساء خارج بيوتهن، رسالة لنيل شهادة الماجستير في علم الاجتماع، جامعة البليدة، الجزائر، 1996/1995، ص 28.

[3] فؤاد البهي السيد: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، مصر، دت، ص183.

[4] عبد الرحمان العيسوي: سيكولوجيا الجنون، دار النهضة العربية، 1984، ص89.

خارجها هذا حسب رأي "أحمد الصغير" أما "إبراهيم الدلود" فيرجع العنف المدرسي إلى رغبة التلميذ إلى جذب الانتباه وعدم الشعور باحترام الآخرين والحماية وعدم الشعور بالأمن لذلك يتخذ العنف كوسيلة للدفاع وقد يكون العنف تعبيرا عن الغير وعدم اتخاد المدرسة لإجراءات نظامية ضد التلاميذ الذين يمارسون العنف واستمرار الإحباط لفترة طويلة، أما "سعيد طه محمود وسعيد مرسي" فيرجعان العنف المدرسي إلى أسباب تربوية حيث جاءت طبيعة التنشئة الاجتماعية والتربوية في المدرسة وتعدد أسباب العنف المدرسي ويمكن حصرها في الأسباب التالية:

- الأسباب الأسرية:

إن الأسرة هي التي تقوم بتشكيل شخصية الطفل وصقلها وهي تعمل على نمو هذه الشخصية سويا أو منحرفا وللخبرات التي يمر بها الطفل من خلال تفاعله مع الأسرة أثر كبير في حياته فسمات الشخصية تساهم في نمط السلوك الذي يتخذه الفرد بعد ذلك فقد يشيب الطفل معتمدا على غيره عاجزا عن الاستغلال وقد يؤدي هذا العجز إلى التعويض عن طريق ممارسة العنف. [1]

- الانسجام:

كما أن غياب التفهم والانسجام ما بين الأب والأم في أساليب معالجتهم لمشكلات أبنائهم من شأنه أن يؤدي إلى نوع من التطرف في المعاملات التربوية مما يمنع الأبناء من اكتساب مبدأ تربوي سليم وتمييعها لديهم إلا أن هناك علاقة قوية بين عقاب الآباء للأبناء وظهور سلوكيات عنيفة لديهم وهذا ما انتهت إليه 'نوال سليمان" إلى أن انعدام الحنان وممارسة العقاب يؤديان إلى نشأة الطفل العنيف،... وأن الضرب المبرح كوسيلة لعقاب الطفل يعتبر أحد أسباب ميوله إلى العدوانية والعنف ثم أنه يلجأ إليها في حالة حل مشكلته مع الآخرين فيصبح البطش بالضعيف والعدوان [2]، أهم المهارات التي يمتلكها ويلجأ إليها خلال حياته.

✓ **العامل الاقتصادي:**

له تأثير على جو أغلب الأسر الجزائرية نتيجة للتغير الاجتماعي والتحولات الاقتصادية التي مست النظام الاقتصادي مؤخرا في هذا السياق يؤكد "عبد الرحمان وافي" أن أسباب الانحراف الاجتماعي كالفقر

---

[1] عبد الرحمان العيسوي، الحرية والشدود العقلي، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، 2004، ص457.

[2] دبلة عبد العالي جابر نصر الدين: العنف والمجتمع، مداخل معرفية متعددة، دار الهدى للنشر والطباعة والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2004، ص431.

والازدحام في المنزل وانعدام وسائل الراحة وهذا يؤدي إلى ظهور أزمات نفسية كالنزعة العدوانية لدى الأبناء نتيجة شعورهم بالإحباط ونقص في طرق التعبير عن حاجياتهم وإثبات ذواتهم بشكل إيجابي. [1]

✓ **التفكك الأسري والطلاق:**

يبدو التفكك الأسري على أنه خلل وفتور العلاقات الزوجية سواء كان هجرا أو انفصالا ويعد الطلاق أقصى درجاته وأثر الطلاق على الأبناء له تأثير سلبي عليهم فهؤلاء الأبناء يتعرضون للكثير من المآسي والضياع نتيجة لتخلف أساليب الرعاية.

- **الأساليب اللاسوية في التربية الأسرية:**

– **الرفض:** هناك بعض الأبناء ينتهجون أسلوبا متطرفا يبدو أساسا في نبذ الطفل والتنكر له أو إهماله أو الإسراف في تهديده وعقابه والسخرية منه أو إثارة إخوته عليه أو طرده من البيت والنتيجة المحتومة لهذا هو فقدان الطفل الشعور بالأمن وإدراكه بأنه منبوذ وغير مرغوب به من طرف والديه. [2]

– **التذبذب:** ويقصد به عدم استقرار الوالدين من حيث استخدام أساليب الثواب والعقاب أو بمعنى آخر أن نفس السلوك المثاب عليه قد يعاقب عليه مرة أخرى مما يساهم هذا الأسلوب في بناء شخصيات مترددة وحساسة اتجاه الأخطاء ضعيف الثقة بالنفس. أما عن استخدام أساليب العقاب البدني فهو مظهر من مظاهر القسوة إضافة إلى إثارة الألم النفسي وهذا قد يكون طريق إشعار الطفل بالذنب كلما أدى سلوك غير مرغوب فيه ويكون ذلك عن طريق تحقير الأبناء والتقليل من شأنهم.

– **الإهمال:** يقصد به ترك الفرد دون تشجيع على السلوك المرغوب فيه أو استحسان له وكذلك دون محاسبته على سلوك غير مرغوب وكذلك ترك الفرد دون توجيه إلى ما يجب [3] أن يفعله أو يقوم به أو يتجنبه من هذا ينشأ الابن في صراع دائم بين صحيح وخطأ والذي ينتهي فيه في بعض الأحيان بالشخصية التي تعاني من اللامبالاة وضعف الثقة بالنفس والتردد في اتخاد القرار وأحيانا العصاب النفسي. [4]

– **الحماية الزائدة:** ويقصد بها القيام نيابة عن الابن بالواجبات أو المسؤوليات التي يمكن أن يقوم بها والتي يجب تدريبه عليها إذا كان له شخصية استقلالية فالوالدان اللذان يعاملن ابنهما وفق الحماية الزائدة

---

[1] دبلة عبد العالي جابر نصر الدين: العنف والمجتمع، مداخل معرفية متعددة، المرجع نفسه، ص431.

[2] جابر نصر الدين: انعكاسات أسلوب تقبل ورفض الوالدين على تكيف الأبناء في فترة المراهقة، العدد 09، مجلة العلوم الإنسانية، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، 1998، ص39-40.

[3] أحمد عبادة: مقاييس الشخصية للشباب والراشدين، مركز الكتاب، القاهرة، مصر، 2001، ص24.

[4] أحمد عبادة: مقايس الشخصية للشباب والراشدين، مرجع نفسه، ص 25.

في التربية ويعطيانه فرصة للتصرف في كثير من الأمور كاختيار الملابس أو اختيار الأصدقاء...إلخ، بل يتحملان هما نيابة عن أبنائهم هذه الأمور. [1]

- **الأسباب المدرسية:**

✓ **طبيعة العلاقة بين المدرسة والطالب:**

إن العلاقة بين المعلم والمتعلم لا غنى عنها لتحقيق الأهداف التربوية لكنها في حالة ما افتقرت إلى التعاون والاحترام والثقة فسوف يفرز عن هذه الحالة السلبية سلوكا عنيفا فتبين في بعض الدراسات أن المعلم في الوطن العربي يميل إلى التشدد والسلطوية في تعامله مع طالبه وفي دراسة أخرى ظهرت استجابات عدد من الطلاب درجة شدة تسلط المدرس فمثلا اختلاف الآراء يثير من غضب المدرسين، كما أثبتت دراسات أجنبية وجود اتجاه ايجابي لدى المعلمين نحو استخدام العقاب بصورة خاصة والعقاب البدني خاصة ضد طلابهم.

ومما سبق يمكن أن نقول بأن العلاقة التربوية العنيفة والمتسلطة يمكن أن تولد عنفا وتمردا بين الطلاب وهذا ما أكدته بعض الدراسات والتي أخذت النحو التالي:

– يكسب الكثير من التلاميذ من معلميهم المتسلطين العنفين سلوكات مثل التمرد والعداء والمقاومة.

– إن إجبار التلاميذ على الامتثال لأوامر عن طريق الأساليب التسلطية العنيفة يشجعهم على إحداث الفوضى والتحدي العلني والمعارضة المباشرة.

– ضعف إشباع حاجات المتعلم قد يؤدي إلى الإحباط الذي قد يحدث العدوان يكون المعلم عنيفا هدفه الأول. [2]

✓ **المنهج الدراسي:**

حيث يعتبر في بعض الأحيان المناهج الدراسية مصدرا خضبا من مصادر العنف المعنوي ففي أغلب الأحيان يتم الاكتفاء بترجمتها بعد استيرادها ثم فرضها بطريقة تعسفية على الطلاب فمعظم محتويات تلك المناهج لا تلبي احتياجات المتعلمين ولا تلائم استعداداتهم وقابليتهم، فكيف لهذه المناهج أن لا تفرز احتقان الطلاب وتذمرهم لما يحملونه من قناعات واعتقادات وتحفظات فعندما تفرض عليهم مثل هذه المناهج فإنها قد تقلل من حماسهم وتضعف رضاهم عن مهنتهم ولم لا يصبح في هذه الحالة العنف هو الحل البديل.

---

[1] دبلة عبد العالي جابر نصر الدين: العنف والمجتمع، مداخل معرفية متعددة، مرجع سبق ذكره، ص 432.

[2] أميمة هاشم سراج: التسرب المدرسي بين تلاميذ المدارس، ندوة الثقافة والعلوم، دبي، الإمارات العربية المتحدة، 2003، ص 42.

✓ **التلقين كأداة أساسية في التعليم:**

في الغالب ما يرتبط التلقين بغياب أهمية الإقناع والتعزيز على العنف ومنه العقاب بأنواعه وإن التلقين في العادة ما يمارس من خلال علاقة تسلطية حيث سلطة المعلم لا تناقش حتى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها بينما على الطالب أن يطيع ويمتثل لما غير أن هذا الامتثال قد يولد أوجها عديدة من السلوك العنيف.

✓ **أساليب التقويم:**

من بين العوامل التي لها دور حاسم في تفشي ظاهرة العنف في المدارس أساليب التقويم التي يفترض فيها بحسب التربويين لكي تؤتى كلها أن نقوم بها عند بداية العملية التعليمية وفي أثنائها وعند نهايتها، مع ضرورة اتصاف أدائها بجملة من المعايير البيداغوجية كالصدق والثبات والموضوعية والتمييز لكن ما يحدث في معظم مدارسنا إن لم يكن في جميعها أن عملية التقويم تهتم في المقام الأول بمجال التحصيل المعرفي للتلميذ عن طريق استخدام الأسئلة المباشرة التي تستفز الذاكرة في قدرتها على الاسترجاعدون غيرها من القدرات الذهنية كالقدرة على التحليل والتركيب والموازنة والنقد...إلخ، لكي يعتمد عليها في تقرير مصير التلميذ الدراسي وعليه فإن الاعتماد على الامتحان فقط كأسلوب للتقويم بحيث يصبح الرسوب فيه يمثل صورة مؤلمة للتلميذ والذي قد تنتج عنه قيامه بأعمال عنيفة تطال أفراد المجموعة المدرسية. [1]

- **الأسباب النفسية:**

لقد أدلت الأبحاث التي قام بها عالم النفس "ألان بيرمان" ومعاونوه على أن الجناحين إلى العنف من الشباب ومعظمهم من الذكور يظهرون خبرات مبكرة متسقة، ففي سنوات ما قبل الدراسة يتعرض هؤلاء إلى مشاكل بالنسبة للإدراك والانتباه والذي يحدث أن هذه المصاعب يتم تجاهلها، فلا يجد هؤلاء معاونة من الآباء والأبناء أنفسهم لا يفهمون أن هناك مشكلة ويلتحق الطفل بالمدرسة ولكنه لا يستطيع أن يقوم بما طلب منه وكما يرى "بيرمان" فإن مهارة الصغير وقدرته على التكيف ضئيلة ويشعر بعدم التقدير لذاته ويخشى أن يكون غير كاف. [2]

---

[1] أميمة هاشم سراج: التسرب المدرسي بين تلاميذ المدارس، المرجع نفسه، ص 42.

[2] ليندا دافيدوف: السلوك الاجتماعي الوراثة البيئية، الروابط الاجتماعية، ترجمة الطواب وسيد خزام، ط1، المجلة الدولية للاستثمارات الدولية، القاهرة، مصر (د، ت)، ص 138.

وفي دراسة قام بها أحد المربيين المصريين حول الأسباب الكامنة وراء غضب الأطفال في مرحلة التعليم الابتدائي وكانت هذه الدراسة بمثابة استفتاء للرأي وكانت خصيلة أراء المدرسين حول هذا الموضوع هي التالية: (1)

- التدخل في نشاط الطفل في الوقت الذي يكون فيه منسجما مع نشاطه أو لغته أو تكيفه بما هو فوق طاقته.
- تمييز غيره عليه وبالتالي تظهر مظاهر الغيرة والفشل.
- حالات الحرمان والحالات المرضية المتنوعة.
- انفعال المدرس الشديد والحركات الهستيرية التي يقوم بها خلال حصص التدريس.
- عدم وجود نظم ثابتة في المدرسة يسير عليها التلميذ بل يجدد دائما تقلبا في قرار وإلغاء القوانين المدرسية.

إضافة إلى أسباب أخرى منها:

- الشعور المتزايد بالإحباط وضعف الثقة بالذات.
- طبيعة مرحلة البلوغ والمراهقة حيث هناك من يعتز بشخصيته وقد يكون ذلك على حساب الغير والميل لسلوك العنف.
- الاضطراب الانفعالي والنفسي وضعف الاستجابة للقيم والمعايير.
- الميل إلى الانتماء إلى الجماعات الفرعية وعدم القدرة على مواجهة المشكلات بصراحة.
- عد متابعة الأسرة وضعف المرجعية المعرفية السلوكية والاجتماعية. (2)

- **الأسباب الإعلامية:**

وكنوع من أنواع الإعلام نأخذ تأثير التلفزيون والذي يتسبب في انتشار الجريمة وبالتالي العنف المدرسي وجنوحا لأحداث خاصة التلفزيون المعاصر الذي بات يفيض بمشاهد العنف والجريمة والناس خاصة فئة الطلبة والمتعلمين في أغلب المجتمعات صاروا يتلهفون على مشاهدة المظاهر العنيفة بشغف شديد ومتزايد خاصة الصغار، وهكذا صار ما يعرضه التلفزيون من مشاهد الرعب والعنف والإثارة والإجرام من الأشياء التي أصبحت جزءً من الحياة اليومية. (3)

---

(1) محمد أيوب شحيمي: مشاكل الأطفال.. كيف تفهمها، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، 1994، ص 180.

(2) محمود سعيد الخولي: العنف المدرسي- الأسباب وسبل المواجهة، سلسلة قضايا العنف 2، ط1، مكتبة أنجلو المصرية، مصر، 2008، ص 112.

(3) أميمة منير عبد الحميد جادو: العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، مرجع سبق ذكره، ص 180.

وأن الكثير من الناس صاروا يحبون العنف ويستمتعون بمشاهدته حيث أصبح جزءً من عملية التسلطية والترويج فعدد كبير من البرامج التلفزيونية التي تعرض على الأطفال تستخدم العنف كجزء أساسي في برامجها الكارتونية خاصة، التلفزيون كوسيلة إعلامية يساهم في شيوع ظاهرة العنف عموما والعنف المدرسي خصوصا فيزيد من شهية الفرد إلى العنف ويضاعف قوة العنف الكامنة في طبيعته الإنسانية فيهيئ مجالات ظهوره عند أطفالنا أو شبابنا اليوم كما أنه يساعد على تخفيف الاحساس بالخطأ أو الشعور بالذنب عند ارتكابه.

ويؤكد بعض الباحثين والعلماء المشتغلين في حقل الدراسات الاجتماعية بما يتعلق بالعدوان أو الجنوح عند الأطفال ومما يؤدي إلى سلوك العنف لديهم أن لوسائل الإعلام خاصة التلفزيون والكمبيوتر لها تأثير كبير على مفاهيم ومعارف الطفل وبالتالي سلوكه واتجاهاته المستقبلية وكما تشير أيضا بعض الدراسات إلى أن التلفزيون يؤثر على قيم الطفل ومشاهدته الدائمة لأحداث الجريمة والقسوة قد تخدش بمرور الوقت أحاسيسه وتؤثر على قيمه وتجعله يتقبل سلوك العنف كجزء من حياته الطبيعية المستقبلية، وقد ينمو الطفل محبا للعنف عندما يعتقد أن العنف وسيلة مقبولة في العلاقات الاجتماعية.

وفي إحدى الدراسات التي أجريت في المملكة السعودية حول مدى جاذبية برامج وأفلام العنف لدى الطلاب في المرحلة الثانوية أجاب 46% من الطلاب المشاركين بأنهم ينجذبون لبرامج العنف ويرون فيها المتعة وهؤلاء هم الذي يظهر منهم السلوك العدواني، وهذا يعني أن إعلام العنف حرضتهم على ممارسة العنف مع الآخرين وهذه نسبة تعتبر كبيرة وبحاجة إلى إعادة النظر.. [1]

6. العنف والتشريع المدرسي الجزائري:

نظرا لخطورة وزيادة تفشي ظاهرة العنف في الوسط المدرسي فقد وضعت مراسم وقرارات وزارية ومناشير وزارية تحدد الكيفية والعلاقة التي يجب أن تربط التلميذ بمعلمه وبكل الأعضاء العاملين في قطاع التربية الوطنية ومن هذه القرارات الوزارية.

- القرار الوزاري رقم 173 المؤرخ 02/ 07/ 1991 المتضمن إنشاء مجلس تأديب تنظيمي وعمله يكون في المدارس الأساسية ومؤسسات التعليم الثانوي من خلال المدة الثانية.

- القرار الوزاري رقم 178 المؤرخ 26/ 10/ 1991 المتعلق بنظام جماعة التربية في المؤسسات التربوية والتكوينية من خلال المواد التالية (73، 57، 51، 48، 47، 43).

[1] أميمة منير عبد الحميد جادو: العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام، مرجع سبق ذكره، ص 180.

– القرار الوزاري رقم 171/ 20 المؤرخ في 01/ 06/ 1992 المتعلق بمنع العقاب البدني والعنف اتجاه التلميذ في المؤسسات التعليمية من خلال المواد رقم (1، 2، 3، 4، 7). [1]

من خلال هذه القرارات الوزارية نلاحظ أن القانون يحمي التلميذ من المعلم وهذا ما يجعل أوليائهم يتمادون في استعمال العنف مادام هناك قانون يحميهم لهذا يجب أن يصل التلميذ وليه إلى القناعة التامة بأن المدرسة والفريق التربوي والإداري كلهم شركاء له في تحقيق مشروعه الشخصي الدراسي المستقبلي.

[1] الملتقى الوطني ولاية بومرداس، بإشراف السيد ميمش علي مفتش التربية والتكوين لإدارة الاكمالية ببومرداس، فيفري– مارس– الجزائر، 2006.

خلاصة الفصل:

نستخلص مما سبق عرضه، بين ثنايا هذا الفصل أن العنف يمكن اعتباره سلوكا يرمي إلى إيذاء الآخرين أو الذات سواء في شكل بدني أو لفظي وأن العنف في الوسط المدرسي أصبح كما اطلعنا واستنتجنا ظاهرة معقدة تتظافر عوامل متعددة في استنهاضها وحقيقة واقعه استطاعت الغوص في مؤسستنا التربوية شيئا فشيئا بعدما كانت تقتصر على المجتمع وباعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية لا تستطيع الانفصال عن باقي المؤسسات الأخرى فهي تتأثر بالأسرة والشارع وتكون ملاذا لسلوكات التلاميذ داخل المؤسسات السالفة الذكر وهذا ما ساعد على ظهور العنف في الوسط المدرسي عند التلاميذ.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

1- المرحلة الاستطلاعية

2- مجالات الدراسة

2-1- المجال المكاني

2-2- المجال الزمني

2-3- المجال البشري

3- عينة الدراسة

4- منهج الدراسة

5- أدوات جمع البيانات

5-1- الملاحظة

5-2- الاستمارة

6- الأساليب الإحصائية للدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد:

إن أي دراسة بحثية لظاهرة اجتماعية لا تكتمل أهميتها عند البحث النظرية فقط وحتى لا تبقى الدراسة مجرد حقل معارف أو اعادة صياغة النظريات فلا بد لها من دراسة تطبيقية ميدانية وبيانات ملموسة وهذا ما يجعل تلك الدراسة تكسب الصبغة العلمية وهذا راجع إلى ما تتبعه من قواعد منهجية تعتمد عليها وفقا لطبيعة الظاهرة المدروسة، وقياسا على ذلك ولمعرفة البعد التي تأخذه دراستنا، قمنا ببعض الخطوات المنهجية الواجب اتباعها لتوجيه بحثنا منها المنهج المناسب للدراسة والأدوات التي استعننا بها لجمع المعلومات وتحديد مجالات الدراسة (المجال الزماني، المكاني، البشري)، وكذلك الأسلوب المتبع لكشف بيانات الدراسة الميدانية وتحليلها والوصول إلى النتائج .

1. المرحلة الاستطلاعية:

تسمح الدراسة الاستطلاعية لأول مرة التعريف بميدان الدراسة بهدف الإحاطة بموضوع الدراسة أو الظاهرة من جميع جوانبها، كما تعتبر خطوة مهمة فأي دراسة للتنبؤ بكل الأمور التي لها أهمية مع الظاهرة محل الدراسة إلى التعرف على اجراءات تطبيق الدراسة وكذا التعرف على أي الوسائل المنهجية تلائم الموضوع والتي سهل الوصول إلى الهدف وقد تضمنت الدراسة الاستطلاعية التي قمنا بها على ما يلي:

أهداف الدراسة الاستطلاعية: ويتمحور الهدف من الدراسة الاستطلاعية على ما يلي:

- الكشف عن حجم العينة حسب المجتمع الأصلي والتأكد من توفير الحجم المناسب للعينة
- حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث والتأكد من مدى وضوح البنود وشموليتها للموضوع المراد دراسته وتعديل وإعادة صياغة مالم يكن واضح.
- اختيار الأداة والوسيلة المنهجية المناسبة للدراسة.

✓ **مراحل الدراسة الاستطلاعية:**

المرحلة الأولى: بعد أنقمنا بتحديد مكان الدراسة والتنقل إلى الثانوية في شكل زيارة لمدير الثانوية واجراء مقابلة معه وعدد من الأستاذات وغيرها هذا الشيء ساعدنا في تحديد نوع العينة وحجمها وكذا الحصول على رؤية بسيطة عن نظرة الأستاذات لموضوع الدراسة.

المرحلة الثانية: بعد التعرف على نوع العينة وأخذ صورة عن موضوع الدراسة تمكنا من استخراج مؤشرات ذات علاقة بالمرأة العاملة ومؤشرات ذات علاقة بالعنف وهذا ما سهل علينا الانطلاق في تحضير أسئلة الاستمارة في شكلها الأولي.

المرحلة الثالثة: في هذه المرحلة قمنا بالنزول إلى الميدان وتوزيع الاستمارة الأولية التي قمنا بإعدادها على الأستاذات وبتعبير اخر على دراسة العينة المختارة لتمثيل مجتمع الدراسة وهذا من أجل معرفة مدى صلاحية الأسئلة من استنباط النتائج.

المرحلة الرابعة: القيام بجمع الاستمارة الموزعة على العينة ودراستها وذلك عن طريق قياس مدى صلاحية الأسئلة الشيء الذي ساعدنا على تكوين وإنشاء استمارة نهائية.

✓ **عينة الدراسة الاستطلاعية:**

- التعرف على ميدان الدراسة والذي كان مناسبا لتطبيق الدراسة الأساسية.
- اكتساب خبرة في التعامل مع الميدان.

- التأكد من خصائص السيكومترية للاستمارة.
- ضبط الصورة النهائية لأداة الدراسة.

2. مجالات الدراسة:

إن لكل دراسة ميدانية ظاهرة ما لا بد من حيز مكاني مثل المناطق التي أجريت لها حيز زمني يحدد من خلاله الفترة التي تمت فيها هذه الدراسة، والمجال البشري يمثل عينة البحث التي أجريت عليه الدراسة

1.2. المجال المكاني:

هو المكان أو المجال الخاص لإجراء الدراسة ولكي يكون الباحث ناجحا بمهمته وجب معرفة المجتمع الذي سوف نجري فيه الدراسة حتى يصل إلى النتيجة التي هو بصدد تقديمها للمجتمع بالنسبة للظاهرة السوسيولوجية المتناولة وقد وقع اختيارنا على ثانوية كيعموش فرحات ببلدية الطاهير ولاية جيجل.

تقع ثانوية كيعموش فرحات ببلدية الطاهير ولاية جيجل حي تاسيفت. تتكون هذه الثانوية من 26 حجرة، 6 مخابر علمية، 3 مخابر للإعلام الآلي، مطعم، 7 سكنات الزامية، 7 مكاتب ادارية، قاعة اجتماعات، قاعة علاج،ومخزن عام ،51عامل ،62أساتده ،771تلميذ

وهو أحد حدود البحث الرئيسية والمقصود به الفترة الزمنية التي تحتاجها في جمع المعلومات والبيانات الخاصة بالدراسة، أي المدة الزمنية التي استغرقتها الدراسة سواء في الجانب النظري أو الجانب التطبيقي، وقد انطلقت دراستنا بداية بمرحلة الدراسة النظرية وذلك في الفترة الزمنية 2022/01/19 إلى المرحلة الميدانية

-**المرحلة النظرية:** وهنا بدأنا في شهر جانفي كما ذكرنا مسبقا بعد موافقة إدارة الكلية على الموضوع الذي اخترناه، والبداية كانت جمع المصادر والمراجع المتعلقة بموضوع دراستنا والذي استغرقنا فيها حوالي ثلاثة أشهر إلى غاية شهر مارس.

-**المرحلة الميدانية:** وهي مرحلة النزول إلى الميدان تزامنت مع المرحلة النظرية والتي كانت بداية من شهر مارس، وتم تحكيم الاستمارات بداية من شهر أفريل لنقوم بتوزيعها في الثانوية نهاية شهر أفريل.

3.2. المجال البشري:

مجتمع الدراسة ويعرفه محمد عبد الرحمن بدوي على انه " جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث".[1]

[1] محمد عبد الرحمن بدوي: مناهج البحث العلمي. د ط، وكالة المطبوعات. الكويت 1997 ص4.

كما يمكن تعريفه على أنه مجموع مفردات الظاهرة التي تشترك فيها بينها على أنها تتوفر على شروط الباحث ولا تتعارض معها حتى يمكن غزل المتغيرات للمعارضة والتي يمكن أن تؤثر على نتائج الدراسة فهو إذن مجموع الأشخاص أو الاشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث [1]

اجريت دراستنا على عينة من الاستاذات اللواتي والذي بلغ عددهن 47أستادةتتراوح اعمارهم أقل من 25 سنة إلى 45 سنة فما فوق. وهذا في الموسم الدراسي 2021، 2022

تنتمي دراستنا الى الدراسات الوصفية التحليلية، التي تقوم على رصد متابعة دقيقة للظاهرة المدروسة كما تستهدف أكبر عدد ممكن من المعلومات عن الواقع والظاهرة الاجتماعية في فترة زمنية معينة. أو عدد فترات بطريقة كمية وتوعية من خلال توجيهنا الميداني الى دراسة العنف وعلاقته بالمرأة العاملة في المؤسسات التربوية بالطور الثانوي مستخدمين في ذلك أسلوب البحث التربوي لجمع البيانات وتحليلها كالملاحظة واستمارة البحث.

3. عينة الدراسة:

تعرف العينة على أنها: "جزء من مجتمع البحث أو الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية وهي تعتبر جزء من الكل بمعنى أن نأخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون لمجتمع البحث فالعينة هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله".

كما هو معروف إن العينة جزء من مجتمع الدراسة من حيث الخصائص والصفات ولهذا لابد أن يلجأ الباحث إلى دراسة كل وحدات المجتمع وعليه فقد اخترنا أسلوب العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة الميدانية بحكم أن مجتمع البحث هن أستاذات في مؤسسة تربوية الطور الثانوي، وبما أن مجتمع البحث صغير نظرا لقلة عدد الأستاذات في المؤسسات التربوية فقد ارتأينا اختيار المسح الشامل لمؤسسة تربوية ببلدية الطاهير ولاية جيجل.

- **عينة المسح الشامل:**

يقصد بهاالإلمام بكافة مفردات مجتمع البحث أي أنها تشمل وحدات البحث أو الدراسة كاملة سواء كانت الوحدة إنسانية أو جمادا وارتأينا اختيار عينة المسح الشامل كونها تسمح لنا بدراسة كل مفردات المجتمع إضافة إلى كونها تسهل علينا الوصول إلى مفردات الدراسة الصغيرة.

- **تحديد العينة:**

حيث كان مجتمع الدراسة عبارة عن ثانوية واحدة، وعدد الأستاذات هو 47 أستاذة.

[1] عبد الرحمن عدس وآخرون: البحث العلمي مفهومه أسلوبه. أدواته. د ط. دار مجد لاوي للنشر والتوزيع. عمان 1992.

4. المنهج المستخدم في الدراسة

تعتبر خطوة اختيار المنهج الخطوة الأكثر أهمية في البحث العلمي، إذ على أساسها يتم الحكم على مصداقية نتائج البحث. فإذا كان البحث المتبع صحيحا كانت النتائج صحيحة لأنه بمثابة موجه ومرشد للباحث الذي يساعده في رسم الطريق المناسب والواجب اتباعه في البحث. ويتم اختيار المنهج من طبيعة المشكلة المدروسة. [1]

حيث يعرف المنهج بأنه " مجموعة من القواعد العلمية التي تسهل سير العمل وتحدد عملياته من أجل الوصول إلى نتيجة معلومة، وبهذا فهو يقوم على التأمل والشعور."[2]

وعليه فإن المنهج عبارة عن العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه.[3]

وقد اعتمدنا في دراستنا الحالية على المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج المناسب لهذه الدراسة، حيث يقوم بدراسة المتغيرات ووصف الظاهرة موضوع الدراسة كما هي في الواقع. ولما كان موضوع دراستنا الحالية يدور حول العنف وعلاقته بالمرأة العاملة في المؤسسات التربوية فإننا نرى أن أنسب منهج لدراسة هذا الموضوع هو المنهج الوصفي التحليلي حيث يعطينا هذا الاخير صورة واضحة حول علاقة العنف بالمرأة العاملة ودلك من خلال تشخيصها ووصفها وجمع المعلومات حولها وتفسيرها،وهدا بالتأكيد يتماشى مع الخطوات والاجراءات البحثية للمنهج الوصفي والتي تتكامل لوصف الظاهرة او الموضوع الاعتماد على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها و معالجتها وتحليلها تحليلا كاملا كافيا ودقيقا و الاستخلاص دلالتها والوصول الى نتائج او تعميمات عن الظاهرة او الموضوع محل البحث .

- **المنهج الوصفي:**

يعد المنهج الوصفي طريقة من طرق التحليل والتفسير بشكل علمي منظم بغرض الوصول إلى أهداف معينة لوضعية مشكلة اجتماعية، إذ يعرف المنهج الوصفي التحليلي على أنه "طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصورها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيقة".[4]

---

[1] الطيب كشرود: البحث العلمي ومناهجه في العلوم الاجتماعية والسيكولوجية د ط. دار المناهج عمان، الأردن، 2007 ص 227-228

[2] عبد الباقي زيدان: قواعد البحث الاجتماعي، ط 2، دار المعرفة، مصر، 1974 ص 137

[3] رشيد زرواني: منهجية البحث العلمي في البحوث الاجتماعية، د ط، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2004، ص 104.

[4] عمار بوحوش، محمد محمود: مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص 140.

كما يعرف على أنه" توضيح لواقع الأحداث والأشياء ولا يتوقف توضيح أو وصف الواقع على تقدير حقائقه الحاضرة كما هي بل يتناوله بالتحليل والتعبير لغرض الوصول إلى استنتاجات مفيدة لتصحيح هذا الواقع أو استعماله أو استحداث معرفة جديدة له".[1]

ويعرف أيضا "هو الذي يستخدم في دراسة الظواهر من حيث خصائصها، أشكالها، علاقتها، والذي يقوم على رصد ومتابعة دقيقة للظاهرة بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة من أجل التعرف على محتوى مضمون الظاهرة والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد على فهم الواقع وتطوره."[2]

وبالتالي تنتمي دراستنا إلى الدراسات الوصفية التحليلية التي تقوم على رصد ومتابعة دقيقة للظاهرة المدروسة، كما تستهدف أكبر عدد ممكن من المعلومات عن الواقع والظاهرة الاجتماعية في فترة زمنية معينة أو عدد فترات بطريقة كمية نوعية من خلال توجهنا الميداني إلى دراسة العنف وعلاقته بالمرأة العاملة في المؤسسات التربوية، مستخدمين في ذلك أسلوب البحث التربوي لجمع وتحليلها كالملاحظة والاستمارة فإن تطبيق هذا المنهج يمكننا من التعرف على الجوانب المختلفة للعنف الممارس ضد المرأة العاملة في المؤسسة التربوية .

5. أدوات جمع بيانات الدراسة:

استخدم الباحثون على مختلف تخصصاتهم كلمة "أداة" للإشارة إلى الوسيلة التي تستعمل في البحوث العلمية، سواء كانت هذه الوسائل تتعلق بجمع البيانات والمعطيات والمعلومات المختلفة أو بعمليات الجدولة والتصنيف، فالباحث في أثناء جمعه للمعلومات والبيانات من ميدان الدراسة لابد له من أدوات منهجية حري بها للوصول إلى تلك المعلومات ونظرا لطبيعة بحثنا اعتمدنا الأدوات التالية:

1.5. استمارة البحث:

تعرف على انها أحد الأساليب الأساسية أو المباشرة من العينة المختارة أو من جميع مفردات مجتمع البحث عن طريق توجيه مجموعة من الأسئلة المحددة المعدة مقدما وذلك بهدف التعرف على حقائق معينة، أو وجهات نظر المبحوثين واتجاهاتهم أو الدوافع والعوامل والمؤشرات التي تدفعهم الى تصرفات وسلوكيات معينة. [3]

ويعرفها محمد زيان عمر على انها مجموعة من الاسئلة تعد اعدادا محددا وترسل بواسطة البريد، أو تسلم الى الأشخاص المختارين لتسجيل اجاباتهم على ورقة الاستمارة ثم اعادتها ثانية وبواسطتها يمكن

---

[1] حمد شفيق: البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 1987 ص 78.

[2] ربحي مصطفى غليان، عثمان محمد غنيم: أساليب البحث الاجتماعي ط 2 دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000 ص 52.

[3] سمير حمد حسن: بحوث الاعلام الاسس والمبادئ د ط عالم الكتب، مصر، 1983، ص 178.

التوصل الى حقائق جيدة عن الموضوع أو التأكد من معلومات متعارف عليها لكنها غير مدعمة بحقائق.[1]

ولقد اشتملت الاستمارة التي قمنا بإعدادها من أجل الحصول على المعلومات اللازمة الى الحقائق المرادة على محاور، كل محور يتناول بالدراسة احدى فرضيات البحث وقد اشتملت على:

-**المحور الأول:** والذي يتناول البيانات الشخصية، وهي الاسئلة الخاصة بالحقائق السوسيوديموغرافية للعينة (الجنس، السن، العيش،) حيث يعد هذا المحور مهم في تصميم استمارة أي بحث من أجل التعرف على الخلفية الثقافية والاجتماعية للمبحوثين.

-**المحور الثاني:** والذي تناول بالدراسة العنف المادي ضد المرأة العاملة، وقد تضمن أسئلة تهدف الى معرفة العنف المادي ضد المرأة العاملة.

-**المحور الثالث:** والذي تناول بالدراسة العنف الغير مادي ضد المرأة العاملة، وقد تضمن مجموعة أسئلة تهدف الى معرفة العنف الغير المادي ضد المرأة العاملة.

❖ **تحكيم الاستمارة:**

بعد الانتهاء من تصميم الاستمارة، عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم الاجتماع وهم: د. غراز الطاهر، د.بوغرزة رضا، د. بواب رضوان، د.بولعشب حكيمة، د.بودرمين عبد الفتاح. وقد طلب من المحكمين ابداء الرأي في شكل ملاحظات داخل أداة الدراسة من حيث الصياغة ومدى ارتباط المتغيرين، اضافة الى مدى مناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، اما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو الحذف في حالة عدم أهميتها، وقد أشار أغلبية المحكمين إلى قبول المحور الأول دون أي تعديل، غير أنه في المحور الثاني فقد كانت وجهات النظر في الأسئلة متباينة غير أنه تم تعديل البعض والابقاء على الآخر، لكن بالنسبة للمحور الثالث فقد كان رأي الأغلبية من المحكمين يشير الى حذف بعض أسئلة المحور لعدم تناسقها وموضوع الدراسة.

وبعد الأخذ بتوجيهات الأساتذة، توصلنا إلى وضع استمارة نهائية تتكون من 35 سؤال، حيث تكون المحور الأول من 6 أسئلة والمحور الثاني من 14 سؤال، اما المحور الثالث فتكون من 15سؤال ليتم بعد ذلك توزيع الاستمارة على المبحوثين وجمعها ليتم تفريغها وتبويبها لنصل الى مرحلة التحليل وتفسير النتائج.

[1] محمد زيان عمر: البحث العلمي مناهجه وتقنياته، د ط ديوان المطبوعات الجامعية، 1999، ص 292.

2.5. الملاحظة:

وهي تعرف على أنها " انتباه منظم ومقصود ومضبوط للظواهر والحوادث والأمور بغية اكتشاف اسباها وقوانينها"[1]

كما تعتبر الملاحظة من الأدوات المهمة في عمليات دراسة حالات المبحوثين عندما تكون قابلة للتحقق منها، وتبين الملاحظة مدى سعة تفكير الباحث وادراكه ووعيه لما يحدث معه ومن حوله، بما يمكنه من فهم سلوك الفرد أو الجماعة وظروفهم المحيطة بهم مع استقراء ما يحدث من ردود أفعال، وذلك من خلل الربط بين المشاهد والمسموع والمحسوس والمدرك.

فالملاحظة هي عبارة عن جمع المعلومات عن طريق ملاحظة الناس أو الاماكن، فمن خلالها يمكن للباحث أن يسجل المعلومات كما تحصل في الواقع، كذلك دراسة السلوك الحقيقي وبالإضافة إلى دراسة الأشخاص الذين يجدون صعوبة في التواصل والتعبير اللفظي.[2]

إذن فالملاحظة هي عبارة عن جهد حسي وعقلي منظم يقوم به الباحث من أجل التعرف على اوضاع وظروف المبحوثين من خلال ملاحظة سلوكياتهم في الحاضر في موقف معين ووقت محدد. اذ تستخدم في البحوث الميدانية من أجل جمع البيانات والمعلومات التي يمكن جمعها عن طريق الاستمارة أو المقابلة أو الاحصاء أو التقارير... حيث يمكن للباحث تدوين وتسجيل ما يلاحظه سواء كان سلوكا أو كلاما دون أن زيادة أو نقصان.

كما تساعد الملاحظة الباحث عند النزول الى ميدان الدراسة في التعرف على الميدان وكيفية التعامل مع المبحوثين كون الباحث هنا موجود في حقل الدراسة بصفة مباشرة، وهذا ما يساعد في الوصول الى معلومات حقيقية ملموسة من مجتمع الدراسة والتي تسهل عليه الوصول الى نتائج ذات مصداقية.

وقد استعنا في دراستنا هذه على الملاحظة البسيطة، من خلال المرحلة الاستطلاعية التي قمنا بها وتعرف الملاحظة البسيطة بأنها:

- هي نوع من الملاحظة يقوم فيها الباحث بملاحظة الظواهر والأحداث كما تحدث تلقائيا في ظروفها دون اخضاعها للضبط العلمي.[3]

---

[1] رشيد زرواتي: مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، د ط، دار الهدى عين مليله ط1، دار ابن كثير، 2014، ص 224.

[2] منذر الضامن: أساسيات البحث العلمي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان 2007، ص 94.

[3] مباركة حمقاني: أساليب وادوات تجميع البيانات، مجلة الذاكرة، العدد التاسع جوان 2017، ص 42.

6. الأساليب الاحصائية للدراسة:

قمنا خلال دراستنا باتباع أسلوبين في تحليل نتائج الاستمارة وهما كما يلي:

***الأسلوب الكمي:**

في هذا الأسلوب قمنا بعرض البيانات التي قمنا بجمعها في جداول، حيث أن ألأسلب الكمي هو السلوب الذي يستعمل النسب المئوية في الكشف عن المعطيات التي وردت في الفرضيات أي العمل على تكميم المعطيات الواردة والمتحصل عليها من الاستمارة وفق قواعد منطقية وأساليب رياضية واحصائية تستخدم في تحليل المشكلات واتخاذ القرارات، وقد سمى هذا الأسلوب بهذا الاسم لأنه يتناول دراسة المشكلات من جوانب قابلة للقياس بهدف تحويل البيانات إلى جداول وأرقام تعبر عنها والمعادلة تعبر عن ذلك:

***الأسلوب الكيفي:**

في هذا الأسلوب يتم عرض وتحليل وتفسير البيانات والمعطيات الواردة في الجداول وربطها بالواقع من خلال العودة إلى الجانب النظري للموضوع وتوظيف كل ما يساعد في استنطاق الأرقام من خلال عبارات وكلمات ومفاهيم ومضامين ودلالات تكسب المحتوى والقراءة السوسيولوجية التربوية المناسبة والتي من شأنها أن تدعم البحث وتقوي مستواه العلمي إلى معرفة الجانب الإمبريقي لفرضيات الدراسة والتي تم تناولها بالاستعانة بحقائق ومعطيات أخرى.

خلاصة الفصل:

في هذا الفصل، تم التطرق إلى عرض الاجراءات المنهجية المتبعة في انجاز البحث، وذلك انطلاقا من أول خطوة وهي الدراسة الاستطلاعية إلى تحديد مجالات الدراسة، ليتم بعدها تحديد كل من المنهج والعينة وكيفية اختيارها لنصل إلى الأساليب التي سنعتمد من أجل تحليل وتفسير معطيات الجداول بعد تفريغ الاستمارة.

الفصل السادس: عرض وتحليل نتائج الدراسة ومناقشة نتائجها

تمهيد:

1- عرض وتحليل بيانات الدراسة

1-1 عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى

1-2 عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية

2- النتائج الجزئية حسب فرضيات الدراسة

2-1- استخلاص نتائج الفرضية الأولى

2-2- استخلاص نتائج الفرضية الثانية

3- النتائج العامة لبيانات الدراسة

4- مناقشة النتائج في ظل الدراسات السابقة

تمهيد:

بعد أن تم عرض وفحص بعض من التراث النظري ذي صلة بموضوع الدراسة في الفصول السابقة حول العنف وعلاقته بالمرأة العاملة في المؤسسات التربوية، فإن الفصل الحالي يذهب في مسعى تحليلي وتفسير البيانات المتحصل عليها بعد تصنيفها وصياغتها كميا، قصد استخلاص النتائج وبناء التفسيرات الممكنة التي من شأنها أن تؤدي إلى التحقق من صدق الفرضيات أو عدم صحتها وذلك بمحاولة الربط بين الحقائق والمعطيات الإحصائية التي تم جمعها من العمل المكتبي والأبحاث ذات العلاقة بمختلف الأبعاد المكونة لإشكالية الدراسة والتي تقدم دعما نظريا لتأييد أو تنفيذ موقف مستخلص، وبين العلم الميداني سعيا من خلال هذه الممارسة البحثية إلى فهم الدلالة الحقيقية المتوصل إليها.

1. عرض وتحليل بينات الدراسة

الجدول رقم (01): يمثل توزيع أفراد العينة على أساس متغير السن

السن	التكرار	النسبة المئوية (%)
أقل من 25 سنة	1	2,13
من 25 سنة أقل من 35 سنة	22	46,81
من 35 سنة أقل من 45 سنة	16	34,04
من 45 سنة فما فوق	8	17,02
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (01) والذي يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير السن أي أعلى نسبة 46,81% والتي تمثل السن من 25 – 45 سنة لتليها النسبة 34,04% ثم نسبة 17,02% والتي تمثل السن 35– 45 سنة وفي المرتبة الأخيرة 2,13% والتي تشير إلى 25 سنة.

من خلال معطيات وبيانات الجدول أعلى نسبة كانت الأستاذات 25–35 سنة وهو سن جيد لهذه المرحلة التعليمية بعدها الفئة من الأستاذات 35–45 سنة وهذا السن يشير إلى أن الأستاذات لديهم خبرة جيدة في التعليم وتليها الفئة من 45 سنة فما فوق فهذا السن لدى الأستاذات تكون لديهم كفاءة عالية في تدريس التلاميذ بشكل جيد ثم تليها في المرتبة الأخيرة 25 سنة وهنا النسبة تكون في بداية تكوينها للتعليم في الثانوية.

الجدول رقم (02): يمثل توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية (%)
ليسانس	28	59,57
ماستر	18	38,30
دكتوراه	1	2,13
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (02) والذي يمثل توزيع أفراد العينة حسب المؤهل العلمي أن أعلى نسبة كانت 59,57% والتي تمثل المؤهل العلمي (ليسانس) لتأتي بعدها نسبة 38,30% والتي تمثل المؤهل العلمي (ماستر) وفي المرتبة الأخيرة 2,13% للمؤهل العلمي (دكتوراه).

من خلال البيانات الجدول نرى أعلى نسبة 59,57% فنرى أغلب الأستاذات لديهم مؤهل علمي (ليسانس) ثم تأتي نسبة 38,30% من الأستاذات لديهم مؤهل علمي (ماستر) بنسبة متوسطة مقارنة مع حاملي مؤهل علمي (ليسانس) أما النسبة الأخيرة 2,13% فهي ضئيلة جدا وهذا راجع إلى عدة عوامل منها

الظروف المعيشية لبعض الأستاذات أو نقص المواصلات أو البعد عن الجامعات بالإضافة إلى بعض العادات التي نجدها شائعة لدى بعض العائلات والأسر والتي مفادها حرمان البنات من إكمال دراستهم.

الجدول رقم (03): يمثل توزيع أفراد العينة على أساس الأقدمية في المهنة.

الأقدمية في المهنة	التكرار	النسبة المئوية (%)
أقل من 5 سنوات	7	14,89
من 5 سنوات أقل من 10 سنوات	9	19,15
من 10 سنوات أقل من 15 سنة	21	44,68
من 15 سنة فما فوق	10	21,28
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (03) توزيع أفراد العينة على أساس الأقدمية في المهنة أن أعلى نسبة 44,68% والتي تمثل السن من 10-15 سنة وتكون لديهم خبرة جيدة للأستاذات على حسب الأقدمية في المهنة ثم تليها نسبة 19,15% والتي تمثل 5-10 سنوات هنا تكون لديهم كذلك الأقدمية جيدة في التدريس ثم بعدها النسبة 14,89% وهي نسبة أقل من 5 سنوات وهنا تكون خبرة قليلة مقارنة مع النسب الأخرى التي لديهم الأقدمية في المهنة وفي المرتبة الأخيرة نسبة 21,28% وهي نسبة من الأستاذات 15 سنة فما فوق فهي تعتبر لديهم خبرة جد جيدة في التعامل مع التلاميذ لأنهم لديهم أقدمية كبيرة في المهنة.

الجدول رقم (04): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الحالة المدنية

الحالة المدنية	التكرار	النسبة المئوية (%)
متزوجة	35	74,47
عزباء	11	23,40
أرملة	0	0
مطلقة	1	2,13
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (04) توزيع أفراد العينة حسب الحالة المدنية حيث كانت أعلى نسبة 74,47% وهي تمثل الأستاذات المتزوجات، لتأتي بعدها نسبة 23،40% الأستاذات العزباء، ثم تليها نسبة 2,13% المطلقات وفي المرتبة الأخيرة 0% الأرامل.

ونجد تفسير البيانات الموضحة في الجدول أن أغلب أفراد العينة المتزوجات، أما فيما يخص أفراد العينة العزباء فبنسبة متوسطة على حسب الحالة المدنية، أما الفئة مطلقة فهي شبه منعدمة، أما المرتبة الأخيرة الأرامل فهي منعدمة تماما.

الجدول رقم (05): جدول يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير محل الإقامة

محل الإقامة	التكرار	النسبة المئوية (%)
ريفي	3	6,38
شبه حضري	27	57,45
حضري	17	36,17
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (05) والذي يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الإقامة أن أعلى نسبة كانت 57,45% والتي تمثل الإقامة شبه الحضر ثم تليها نسبة 36,17% تمثل الإقامة في الحضر في المرتبة الأخيرة نجد نسبة 6,38% تمثل أقل نسبة وهي الإقامة في الريف.

من خلال بيانات الجدول نرى أن غالبية أفراد العينة يقيمون في شبه الحضر تليها الإقامة في الحضر وفي المرتبة الأخيرة نجد قلة من أفراد العينة يقيمون في الريف، وهذا راجع إلى كون المؤسسة محل الدراسة تقع في منطقة شبه حضرية هذا يسهل على الأستاذات التنقل إلى المؤسسة.

الجدول رقم (06): يمثل توزيع أفراد العينة حسب متغير المادة المدرسية

المادة المدرسية	التكرار	النسبة المئوية (%)
العربية	7	14,89
الإنجليزية	5	10,64
الفرنسية	6	12,77
الفلسفة	3	6,38
الرياضيات	7	14,89
العلوم	6	12,77
الفيزياء	4	8,51
التربية الإسلامية	2	4,26
الاجتماعيات	3	6,38
المحاسبة	1	2,13
التكنولوجيا	1	2,13
هندسة ميكانيكية	1	2,13
هندسة مدنية	1	2,13
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (06) والذي يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير المادة المدرسة أن أعلى نسبة كانت 14,89% والتي يشترك فيها كل من مادة اللغة العربية ومادة الرياضيات تليها نسبة 12,77% ويشترك فيها كل من مادة اللغة الفرنسية ومادة العلوم تليها نسبة 10,64% والتي تمثل اللغة الإنجليزية تليها نسبة 8,51% والتي تمثل مادة الفيزياء إضافة إلى ذلك نسبة 6,38% والتي تمثل كل من مادتي الفلسفة والاجتماعيات تليها نسبة 6,26% وفي المرتبة الأخيرة نجد نسبة 2,13% والتي تمثل كل من مادة المحاسبة والتكنولوجيا ومادة الهندسة الميكانيكية والهندسة المدنية.

- بناء وتحليل الجداول الخاصة الفرضية الأولى: العنف المادي وعلاقته بالمرأة العاملة

الجدول رقم (07): جدول يمثل تعرض المرأة العاملة للضرب من قبل التلاميذ خلال فصول الدراسة

-تعرض المرأة العاملة للضرب من قبل التلاميذ خلال فصول الدراسة	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	33	70.21
لا	14	29.79
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول (07) والذي يمثل تعرض المرأة العاملة للضرب من قبل التلاميذ أن النسبة المئوية القائلة بنعم هي التي حازت على أعلى نسبة 70,21% تليها النسبة القائلة بـ لا بنسبة 29,79%. من خلال الجدول نستنتج أن غالبية أفراد العينة تعرضت للضرب بنسبة 70,21% وهذا راجع إلى قلة تربية التلاميذ وعد احترامهم للأستاذات حيث أكدت بعض الأستاذات عند إجابتهم على الاستمارات أن العنف في المؤسسات التربوية خاصة ان حوادث الاعتداء على الأستاذات أصبحت جزءا من المشهد التربوي كل يوم بالثانويات خاصة في الآونة الأخيرة، حيث أصبحوا مهددين داخل القسم في أي لحظة من طرف التلاميذ ذكورا وإناثا، وفي كثير من الأحيان تتراجع أغلبية الأستاذات عن قرار مجلس التأديب المعروفة خوفا من ردود أفعالهم العدوانية، لأن ليس لهم يند يحميهم داخل المؤسسة أو خارجها، وغالبا ما يكون التعرض للعنف بسبب قلة التلاميذ على أخذ العلامة الجيدة أو الوقاحة في رد الكلام، فيؤدي خضوعهم إلى المجلس التأديبي وأقصاها التغيير إلى مؤسسة أخرى للتلاميذ، غير أن هذا يؤدي البعض من التلاميذ إلى التفكير في الانتقام سواء داخل المؤسسة أو خارجها.

لذلك يجب احترام القانون الداخلي للمؤسسة ووضع كذلك قوانين صارمة للردع من هذه الظاهرة من أجل حماية الأستاذات.

أنا الفئة التي أجابت بـ لا فهي نسبة 29,79% لا تتعرض للضرب فهنا تكون صرامة الأستاذات وحسن التعامل مع التلاميذ سواء ذكورا أو إناثا واكتساب محبتهم وودهم والانسجام معهم وكذلك من خلال النتائج الدراسية للتلاميذ، فهنا نلاحظ احترام قوانين المؤسسة التعليمية وخوفهم من الطرد من المؤسسة والعقاب إن حدث تصرف غير أخلاقي مع الأستاذات.

الجدول رقم (08): جدول يمثل التعرض للاعتداء الجسدي من قبل أحد تلاميذ المؤسسة التربوية

التعرض للاعتداء الجسدي من قبل أحد التلاميذ في المؤسسة التربوية	التكرارات			النسبة المئوية %
		التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية
نعم	الضرب بالكرسي	1	10	%21.28
	الدفع بالطاولة	2	20	
	الضرب بالأدوات المدرسية	3	30	
	الدفع في السلالم	4	40	
	الجموع	10	100	
لا	37			%78.72
المجموع	47			%100

نلاحظ من خلال الجدول (08) الذي يمثل تعرض الأستاذات للاعتداء الجسدي من قبل أحد التلاميذ أن غالبية افراد العينة أجابوا بـ لا بنسبة 78,72% تليها بنسبة 21,28% أفراد العينة التي أجابوا بنعم.

من خلال الجدول (08) نستنتج أن غالبية المبحوثات أجبن بـ لا بنسبة 78,72% لم يتعرض للاعتداء الجسدي من قبل التلاميذ في المؤسسة التربوية وذلك راجع إلى احترام التلاميذ للأستاذات وكذلك قوانين صارمة وضعت للحماية من العنف الجسدي ضدهم.

في حين نجد فئة قليلة من المبحوثات أجبن بنعم بنسبة 21،28% وهذه النسبة قسمت على أربعة فهناك الفئة التي تعرضت للضرب بالكرسي وذلك بعد مناوشات بين التلميذ في الصف وأستاذته وهذا ما أدى إلى رمي الكرسي عليها ويرجع ذلك إلى قلة الاحترام من طرف التلاميذ وتليها الفئة التي تعرضت للدفع بالطاولة، وقد يكون عن غير قصد ولكن الأستاذات لم تتسامح مع هذا الفعل غير الأخلاقي، وتليها الفئة التي تعرضت بالضرب بالأدوات المدرسية وذلك خلال الامتحانات الفصلية عندما أراد تلميذ أن

يغش قام بالرمي الأدوات المدرسية عليها، وتليها فئة الدفع من السلالم فأغلب الأستاذات عند الصعود يتعرضن للدفع وذلك يكون انتقاما لهن من خلال العلامات غير الجيدة أو المعاملات السيئة مع التلاميذ.

فهنا نلاحظ أن المبحوثات اللواتي تعرضن للاعتداء الجسدي يكون سبب ذلك سوء التنشئة والمحيط الاجتماعي الذى يعيش فيه التلميذ، فيؤدي به للمجلس التأديبي والذي نص عليه القرار الوزاري رقم 173المؤرخ 1991/07/02والمتضمن انشاء مجلس تأديبي تنظيمي و الفصل من المدرسة.

الجدول رقم (09): جدول يمثل تعرض المرأة العاملة للصفع من التلاميذ

تعرض المرأة للصفع من قبل التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	1	2,13
لا	46	97,87
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول الذي يمثل أفراد العينة التي تعرضت للصفع من قبل التلاميذ ان عدد النسبة التي تمثل "لا" للصفع من قبل التلاميذ 97,87% تليها النسبة التي تمثل "نعم" للصفع من قبل التلاميذ تمثل 2,13%.

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلب أفراد العينة لا تتعرض للصفع بنسبة قدرت بـ 97,87% وهذا راجع إلى صرامة الأستاذات وخوف التلاميذ من العقاب والطرد من المدرسة ودخول المجلس التأديبي واحترام مكانة المرأة العاملة لأن هذا الفعل يعد غير أخلاقي وانتهاك حرمتها لان مثل هذا السلوك يعد سلوك لاأخلاقي وغير مهذب.

أما الفئة التي أجابت بنعم فهي نسبة 2,13% قليلة جدا مقارنة مع الفئة التي أجابت بنعم وسبب ذلك راجع الى حدوث شجار بين التلميذ والأستاذة داخل القسم دفعه الى صفعها، فهذا التلميذ معروف بأنه مشاغب وغير مهذب وسبق له دخول المجلس التأديبي والذي نص عليه القرار الوزاري رقم 173المؤرخ 07/02/ 1991والمتضمن انشاء مجلس تأديبي تنظيمي والفصل من المدرسة.، بسبب هذه التصرفات الطائشة وغير مقبولة في المؤسسة التربوية.

الجدول رقم (10): جدول يمثل تعرض المرأه العاملة للتحرش الجسدي من قبل أحد العاملين في المؤسسة التربوية

تعرض المرأة العاملة للتحرش الجسدي من قبل أحد العاملين في المؤسسة التربوية	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	10	21,28
لا	37	78,72
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول (10) والذي يمثل أفراد العينة التي تعرضت للتحرش الجسدي من قبل أحد العاملين في المؤسسة التربوية أن أعلى نسبة قدرت بـ 78,72 % وهي الفئة التي أجابت بأنها لم تتعرض لتحرش جسدي في المؤسسات التربوية. في حين نجد في أخرى أجابت والتي قدرت بـ 21,28%

نلاحظ من خلال الجدول (10) أن أعلى نسبة سجلت 78,72% والفئة التي أجابت بـ لا أن الأغلبية من العاملين في المؤسسة التربوية يحترم المرأة العاملة لأنهم مكانة خاصة وكذلك مراعاة التعاليم الدينية التي يحض الإسلام على احترام مكانة المرأة، ومراعاة شرف المرأة وتعرضها للانتهاك.

أما الفئة الأخرى التي تعرضت للتحرش الجسدي من قبل أحد العاملين في المؤسسة التربوية بنسبة 21,28% وهذا راجع إلى قلة الاحترام ويرجع إلى نقص الوازع الديني والعقد النفسية إلى جانب تشويه سمعة المرأة العاملة داخل المؤسسة إذا لم تستجب لهذه التحرشات والمضايقات من طرف المعتدي سواء كان ذلك بالاستخدام الالفاظ الجنسية في المؤسسة التربوية أو النظارات الجنسية أو لمس الالتصاق وكأن ذلك صدفة دون قصد.

الجدول رقم (11): جدول يمثل تعرض المرأة العاملة لسرقة أغراضها من طرف التلاميذ

تعرض المرأة العاملة لسرقة أغراضها يوما ما	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	0	0
لا	47	100
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول (11) الذي يمثل تعرض المرأة العاملة لسرقة أغراضها أن أعلى نسبة أجابت بـ لا 100% ثم تليها في المرتبة الثانية الفئة التي أجابت بنعم بنسبة 0%.

من خلال الجدول رقم (11) نستنتج أن غالبية أفراد العينة لا يتعرض لسرقة أغراض الأستاذات، لأن مثل هذا السلوك غير أخلاقي يعاقب عليه قانون المؤسسة التربوية وكذلك القانون الجزائري (القانون رقم 06-

23 المؤرخ في 20 ديسمبر 2006) كل من اختلس شيئا غير مملوك يعد سارقا ويعاقب بالحبس من سنة (1) أو من خمس (5) سنوات أو بغرامة مالية 10.000دج إلى 500.000دج.

أما الفئة الثانية التي أجابت بنعم 0" فهي منعدمة فنلاحظ أن المرأة العاملة لم تتعرض للسرقة وذلك احتراما أو خوفا من العقوبات التي تصدر في المؤسسات التربوية.

الجدول رقم (12): جدول يمثل المرأة العاملة التي تم وضع العلكة (اللبان) على الكرسي

تعرض أفراد العينة التي تم وضع العلكة على الكرسي	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	15	31,91
لا	32	98,09
المجموع	47	100

من خلال الجدول (12) والذي يمثل أفراد العينة التي تم وضع العلكة (لبان) على الكرسي نلاحظ أن أعلى نسبة أجابت بـ لا وقدرت بـ 68,09% أما الفئة التي تليها التي أجابت بنعم فهي 31,91%.

من خلال الجدول (12) نستنتج أن اغلب أفراد العينة أجابت بـ لا بنسبة قدرت بـ 68,09% فنلاحظ أن الغالبية لم يتعرضن لوضع العلكة على الكرسي فمثل هذا السلوك يعتبر سلوكا صبيانيا لأن التلاميذ يحترمون الأستاذات ولأنهن يفرضن سيطرتهم على الوضع داخل القسم وعدم السخرية منهم لكيلا يتعدوا حدودهم وكذلك احترام القانون الداخلي للمؤسسة والذي يرفضه ويعتبر إعتداء في حق الأستاذة.

أما الفئة الثانية التي أجابت بـ لا تقدر بنسبة 31,91%لم يتم وضع العلكة على الكرسي وهذا يذل على أن التلاميذ يميزون بين سلوك وأخلاقي غير الأخلاقي وأن كل من يقوم بمثل هذا التصرف سوف يتم إحالته المجلس التأديبي ومعاقبته على ذلك.

الجدول رقم (13): جدول يمثل المرأة العاملة التي يتم رمي الأوراق عليها عندما تدير ظهرها للسبورة

تعرض المرأة العاملة لرمي الأوراق عليها	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	8	17,02
لا	39	82,98
المجموع	47	100

من خلال الجدول (13) والذي يمثل رمي الأوراق على الأستاذات نلاحظ أن غالبية أفراد العينة أجابوا بـ لا وهذا بنسبة قدرت بـ 82,98% تليها نسبة 17,02% أفراد العينة الذين أجابوا بنعم.

من خلال هذه المعطيات الإحصائية نستنتج أن غالبية الأستاذات لم يتم رمي الأوراق عليهم بنسبة 82،98%عندما يلتفتون إلى السبورة وهذا يدل إما على صرامة الأستاذات أو احترامهم لهن فمثل هذا

السلوك يحدث للأستاذات ضعيفات الشخصية أو المستخلفات لأنهن لا يفرضن سيطرتهن على الوضع داخل القسم من أجل الاستهزاء والسخرية منهن، أو إضحاك الآخرين لأن القانون الداخلي للمؤسسات التربوية يضبط السلوك داخل المؤسسة فأي مخالفة لقوانينه يؤذي إلى معاقبته بإحضار ولي أمره وهو يفرض على التلاميذ احترام الأستاذات.

أما الفئة الثانية التي أجابتها بنعم التي قدرت بـ 17،02% رمت الأوراق عليهم فهي نسبة قليلة مقارنة مع الفئة وهذا راجع إلى عدم احترام التلاميذ للأستاذات بإحداث الشغب والتمرد في الحصة الدراسية وتشويش على زملائه الأخرين.

الجدول رقم (14): جدول يمثل تعرض المرأة العاملة للمس في مناطق مختلفة من الجسد في المؤسسة التربوية

تعرض المرأة العاملة للمس في مناطق مختلفة من الجسد	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	14	29,79
لا	33	70,21
المجموع	47	100

من خلال الجدول رقم (14) والذي يمثل عدم تعرض المرأة العاملة للمس في مناطق مختلفة من الجسد وذلك بنسبة 70,21% أجابت بـ لا وتليها الفئة التي أجابت بنعم 29,79%.

نستنتج أن غالبية أفراد العينة لم تتعرض بنسبة 70،21%للمس في مناطق مختلفة من الجسد، وهذا يدل على احترام وعدم الاعتداء عليهن، ويعود هذا السلوك إلى التربية الجيدة وكذلك الرقابة داخل الضبط المؤسسة التربوية والتنشئة الأسرية وضبط سلوك الذي ينتج عنه نضج الأفراد اجتماعيا وقدرتهم على التكيف داخل المجتمع.

أما الفئة الأخرى التي أجابت بنعم بنسبة 29,79% فهنا نستنتج أن بعض الأستاذات تعرضن للمس وهدا راجع إلى ضعف شخصية الأستاذة وعدم قدرتها على الدفاع عن نفسها إضافة إلى ذلك لباسها الملفت للنظر الذي يظهر تفاصيل جسدها فتتعرض إلى المس سواء كان من الإدارة والمسؤولين وحتى العاملين والتلاميذ فمثل هذا الفعل غير الأخلاقي يعتبر انتهاكا لحرمتها وشرفها سواء كانت عزباء أو متزوجة أو أرملة أو مطلقة.

الجدول رقم (15): جدول يمثل المرأة العاملة التي تعرضت للتهديد بإتلاف الممتلكات الخاصة

تعرض المرأة العاملة للتهديد بإتلاف الممتلكات الخاصة	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	33	70,21
لا	14	29,79
المجموع	47	100

من خلال الجدول رقم (15) والذي يمثل تعرض المرأة العاملة للتهديد بإتلاف الممتلكات الخاصة نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة أجابوا بـ لا وهذه النسبة قدرت بـ 70,21% تليها الفئة الأخرى بنسبة 29,79% الذين أجبن بنعم.

من خلال الجدول نستنتج أن غالبية أفراد العينة تعرضن لإتلاف الممتلكات الخاصة، وهذا يذل على قلة الوعي وعدم احترام التلاميذ لهن، وهذا قد يكون انتقام التلاميذ من الاستاذات وإدارة مؤسساتهم التربوية وقد يكون راجع الى العامل النفسي والانفصالي للتلميذ حيث يقوم بتفريغ شحناته المكبوتة من خلال قيامه بإتلاف ممتلكات الاستاذة وكدا البحث عن الاهتمام والشعور بأهميته في المؤسسة التربوية ، وقد يرجع هذا السلوك السيء يؤدي إلى عدم تحصل التلاميذ على معدل نجاح 20/10 ،فيمارسون العنف مثل ذلك عند صف السيارات أمام الثانويات يقومون بخدشها أو تكسير الزجاج انتقاما لهم.

أما الفئة الأخرى التي لم تتعرض لإتلاف الممتلكات الخاصة فهي نسبة قليلة قدرت بـ 29،79% مقارنة مع الفئة الأخرى وهذا راجع الى المعاملة الحسنة بين الأستاذات والتلاميذ، وقد يكون أيضا خوفهم من الطرد من المؤسسة بسبب العقوبات التي يضعها نظام المؤسسة التربوية والتي تفرض على ولي التلميذ دفع تعويض عن الاضرار التي تسبب بها التلميذ.

الجدول رقم (16): جدول يمثل تعرض المرأة العاملة للتهديد بالضرب من قبل التلاميذ في آخر السنة

التعرض للتهديد بالضرب من قبل التلاميذ في آخر السنة	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	10	21,28
لا	37	78,72
المجموع	47	100

من خلال الجدول (16) المتمثل في التعرض للتهديد بالضرب نلاحظ أن 78,72% من أفراد العينة أجابوا بـ لا ثم تليها النسبة 21,28% أجابوا بنعم.

من خلال الجدول نستنتج أن غالبية أفراد العينة لا يتعرضن للتهديد بالضرب، فالاعتداء على الأستاذات بالضرب جريمة يعاقب عليها القانون الجزائري، وهذا ما يحد من هذه الظاهرة (حسب المادة 284) من قانون العقوبات الجزائري، وهذا راجع كذلك إلى التنشئة الاجتماعية والأسرية للتلاميذ من خوفهم من الآباء في ممارسة هذا السلوك المخل، واحترامهم للأستاذات.

أما الفئة الثانية التي أجابت بنعم قدرت بنسبة 21،28%وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة مع الفئة التي أجابت بـ لا وهذا راجع الى ضعف شخصية الأستاذة واستهزاء وسخرية التلميذ منها وكدا تماديه وتهديدها بضرب، كما نجذ سبب اخر وهو التفكك الأسري الذي يعيشه التلميذ ويؤثر على نفسيته وانفعالاته فلأب الذي يمارس العنف على أبنائه، والعدوانية عليهم باستمرار سيكون أفراد عنيفين وهذا يظهر في تعامله مع العاملين في المؤسسة التربوية وخاصة الاستاذة التي تدرسه.

وهذا ما يسميه الدكتور خليل عمر بانحرافات التنشئة، ولذلك يجب على كل تلميذ تحمل مسؤولية أغلاطه وهذا ما أكده د. المصراوي في قانون العقوبات الخاصة.

الجدول رقم (17): جدول يمثل تعرض المرأة العاملة لموقف نزع الحجاب من قبل أحد التلاميذ

تعرض المرأة العاملة لموقف نزع الحجاب	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	12	25,53
لا	35	74,47
المجموع	47	100

من خلال الجدول رقم (17) نلاحظ أن اعلى نسبة وهي 74,47% سجلت بالنسبة للأستاذات التي أجبن بـ لا ولم يتعرضن لنزع الحجاب، وتليها بنسبة ضئيلة 25,53% وهي نسبة الأستاذات اللواتي أجبن بنعم تعرضن لنزع الحجاب.

ومن خلال الجدول نستنتج أن غالبية أفراد العينة لم يتعرضن لنزع الحجاب، وهذا يدل على احترام التعاليم الدينية والتي تعتبر الحجاب فرض في الإسلام والقيام به هو طاعة الله ورسوله له المساس به واحترام الاستاذة ثانيا كونها تعتبر المثل الاعلى للتلميذ التي يقتذي بها كما أن التنشئة الاجتماعية لها دور هام في ضبط سلوكيات الأفراد وتحديد ما هو مسموح وما هو مرفوض في المجتمع.

أما الفئة الأخرى التي تعرضت لموقف نزع الحجاب وهي نسبة ضئيلة و سبب ذلك راجع إلى المحيط الاجتماعي السيء الذي ينشأ فيه التلميذ والذي يظهر من خلال تصرفاته لا أخلاقية في المؤسسة التربوية كعذم احترام الاستاذات ومخالفة قوانين المؤسسة .

الجدول رقم (18): جدول يمثل تعرض المرأة العاملة لتهديد بالسلاح أبيض من قبل التلاميذ

تعرض الأستاذات لتهديد بسلاح أبيض من قبل التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	1	2,13
لا	46	97,87
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول والذي يمثل تعرض الأستاذات للتهديد بسلاح الأبيض من قبل التلاميذ أن أعلى نسبة قدرت بـ 97,87% وهي الفئة التي أجابت ب لا أي أنها لم تتعرض بالتهديد بالسلاح الابيض من قبل التلاميذ بينما أقل نسبة قدرت ب 2,13% وهي الفئة التي تعرضت للتهديد بالسلاح الأبيض.

من خلال هذه المعطيات الإحصائية نستنتج أن الغالبية أفراد العينة ليتعرضوا لتهديد بالسلاح الابيض من قبل التلاميذ بنسبة 97,87% وهذه النسبة كبيرة جدا حيث نلاحظ أن التلاميذ لديهم احترام وتقدير للأستاذات وكذا أن هذا السلوك العنيف الخطير لا يجب ممارسته في المؤسسات التربوية لأنه يؤدي إلى تخريب حياتهم ومشوارهم الدراسي، وكذلك تأثيرها على الجانب المهني للتلميذ.

أما الفئة الثانية التي أجابت بنعم فهي نسبة ضئيلة 2,13% مقارنة مع الفئة الأولى التي أجابت بـ لا وهذا الفعل غير الأخلاقي يدل على عدم احترام الأستاذات والمؤسسة ككل مثل تعرض الأستاذة للتهديد بالمقص من طرف تلميذ وهذا نتيجة قلة التهذيب ومحاولة تهديدها لأنه يتعاطى المخدرات، وهذا الفعل يعاقب عليه قانون المؤسسة بالفصل من المدرسة نهائيا، لذلك يجب على الأولياء مراقبة أولادهم، وكذلك يجب معاقبتهم وحرمانهم من أي شيء لأن هذا التصرف مخل وحرج في المؤسسة التربوية ويعكس تربية الاباء لأبنائهم.

1-2- عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية:

هناك علاقة بين العنف غير المادي والمرأة العاملة في المؤسسات التربوية.

الجدول رقم (19): جدول يمثل تعرض الأستاذة للسب من قبل التلاميذ

تعرض الأستاذات للسب من قبل التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	28	59,57
لا	19	40،43
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) والذي يبين تعرض الأستاذات للسب من قبل التلاميذ أن أعلى نسبة كانت 59,57% والتي أجابت بنعم في حين أن أقل نسبة كانت 40,43% وهي التيّ أجابت بـ لا. من خلال هذه المعطيات الإحصائية نجد أن نسبة كبيرة من افراد العينة كانت إجابتهم بـ نعم وتفسير ذلك أن مرحلة الثانوية تعتبر فترة مراهقة يقوم فيها التلاميذ بسلوكيات طائشة بما في ذلك السب حيث يقوم التلميذ بسب الأستاذة التي تدرسه سواء داخل الفصل الدراسي أو خارجه وذلك من اجل لفت الانتباه إليه وإهانة الأستاذة والتقليل من احترامها أمام زملائه وخاصة إذا كانت الأستاذة ضعيفة الشخصية وليست صارمة في تعاملها مع مثل هذه الفئة من التلاميذ، كما نجد بأن للتنشئة الاجتماعية والأسرية دور هام في ضبط سلوك التلميذ (لفرد) فوجود خلل فيها يؤدي إلى انحراف الفرد فعدم تربية الآباء لأبنائهم بطريقة صحيحة وتعليمهم كيفية احترام الأكبر سنا هذا سيدفع التلميذ إلى عدم احترام الأستاذة والقيام بسبها.

في حين نجد فئة أخرى من أفراد العينة أجابت بـ لا أي أن هذه الفئة لم تتعرض للسب من قبل التلاميذ وهذا راجع إلى التنشئة الاجتماعية والأسرية للتلميذ فقد تربى تربية صحيحة تترجم في سلوكه مع الأستاذة كونها قدوة للتلاميذ إضافة إلى ذلك الخوف من الرسوب ودخول المجلس التأديبي بسبب المعاملة السيئة للأستاذة.

الجدول رقم (20): جدول يمثل إدخال تلميذ المجلس التأديبي من طرف أستاذة

إدخال التلميذ للمجلس التأديبي من طرف أستاذة	التكرارات			النسبة المئوية %
نعم		التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية
	الاستفزاز بالكلام السوقي	16	53.33	%63.83
	القيام بسلوكيات بلطجية	12	40	
	تسمية باسم غير لائق	2	6.67	
	الجموع	30	100	
لا	17			%36.17
المجموع	47			%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) والذي يبين إدخال تلميذ المجلس التأديبي حيث ان أعلى نسبة كانت 63،83% والتي تمثل الإجابة نعم حيث تنقسم بدورها إلى نسب وذلك حسب السبب الذي دفع أفراد العينة إلى إدخال تلميذ المجلس التأديبي حيث نجد أن أعلى نسبة كانت 53,33% والتي تمثل أن الأستاذة تعرضت للاستفزاز بالكلام السوقي تليها نسبة 40% والتي تمثل التعرض لسلوكيات بلطجية من قبل التلميذ أما أقل نسبة فكانت 6,67% والتي تمثل أن الأستاذة تم تسميتها باسم غير لائق.

في حين أن أقل نسبة من أفراد العينة كانت إجابتهم بـ لا والتي قدرت ب 36.17 %أي أن أفراد هذه العينة لم يقوموا بإدخال تلميذ المجلس التأديبي لأي سبب من الأسباب.

إن إجابة الأغلبية من المبحوثات بـ نعم راجع إلى كونها تتعرض لعنف لفظي في المؤسسة التربوية وهذا العنف ناجم عن التلاميذ الذين يقومون بتدريسهم سواء كان ذلك عن طريق الاستفزاز بالكلام السوقي من خلال استعمال لغة الشارع في الحديث داخل الحصة الدراسية الذي يتسبب في التشويش على الزملاء وإيقاف الأستاذة شرح الدرس فيدفع ذلك الأستاذة إلى كتابة تقرير في حق هذا التلميذ واحالته المجلس التأديبي وسبب آخر وهو القيام بسلوكات بلطجية كعدم جلوس التلميذ في المكان المخصص له والتنقل بين الصفوف دون الاهتمام لوجود الأستاذة وحتى النظر من خلال النافذة إلى الخارج واللامبالاة في

الانتباه لشرح الدرس كما نجد أيضا نعت الأستاذة باسم غير لائق هو السبب أيضا في قيام الأستاذة بكتابة تقرير في حقه.

في حين نجد فئة قليلة من المبحوثات أجبن بـ لا وهذا راجع إلى أن هذه الفئة تكون علاقة احترام متبادل بين التلاميذ والأستاذات عند تقديم الحصة الدراسية وحتى خارج الصف وهذا لا يعني أنه ليس كل تلاميذ المرحلة الثانوية مشاغبون ويسببون مشاكل للأستاذات في المؤسسة التربوية.

الجدول رقم (21): جدول يمثل التعرض للإهانة والسخرية من قبل زميله

التعرض للإهانة والسخرية من قبل زميله	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	26	55,32
لا	21	44,68
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) والذي يبين التعرض للإهانة والسخرية من قبل زميله أن أعلى نسبة كانت 55,32% والتي تمثل عدد الأفراد الذين اجابوا بـ نعم أما أقل نسبة كانت 44,68% والتي تمثل عدد المبحوثين الذين أجابوا بـ لا.

ونعطي التفسير أن ارتفاع اختيار الإجابة نعم راجع إلى وجود تنافس وصراع بين الأستاذات في مجال التدريس فكل أستاذة تحاول إثبات جدارتها بأنها الفضل ومن هنا تتولد الغيرة حيث تلجأ بعض الأستاذات للإهانة والسخرية كمحاولة للإثبات بأنها الأحسن في مجال التدريس وذات مستوى علمي عالي.

في حين فئة أخرى من أفراد العينة أجابت بـ لا وأنها لم تتعرض للإهانة ولا للسخرية من قبل زميلة وأن علاقتهم علاقة صداقة وزمالة.

الجدول رقم (22): يمثل إلقاء نكات على سبيل الفكاهة من قبل أحد الزملاء والشعور بالحزن والنقص

إلقاء نكات على سبيل الفكاهة من قبل أحد الزملاء والشعور بالحزن والنقص	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	35	74,47
لا	12	25,53
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (28) والذي يمثل إلقاء نكات على سبيل الفكاهة من قبل أحد الزملاء والشعور بالحزن والنقص بسببه حيث نجد ان أعلى نسبة كانت 74,47% والتي تمثل الإجابة بـ نعم في حين نجد أقل نسبة كانت 25,53% والتي تمثل الإجابة بـ لا.

من خلال هذه المعطيات الإحصائية نجد أن الأغلبية من افراد العينة أجابت بـ نعم وهذا راجع إلى اختلاط الأستاذات بالأساتذة وخاصة في القاعة المخصصة لهم وتعدي بعض الأساتذة لحدودهم مع أفراد العينة حيث يصل بهم الحد إلى الاستهزاء بالأستاذة من خلال إلقاء نكات تهدف إلى الإنقاص من قيمة الأستاذة ومكانتها في المؤسسة التربوية وحتى إشعارها بالحزن وأنها أقل مستوى من الأستاذ.

في حين نجد فئة قليلة من أفراد العينة أجبن بـ لا حيث تؤكد هذه الفئة على أنها لم تتعرض لهذا الموقف من قبل أي أستاذ وأن علاقتها به تكون في حدود الزمالة فقط.

الجدول رقم (23): جدول يمثل شعور الاستاذة بالرفض من قبل التلاميذ

جدول يمثل الشعور بالرفض من قبل التلاميذ	التكرارات			النسبة المئوية %
نعم		تكرار	نسبة	النسبة المئوية
	كوني أستاذة جديدة	2	%18.18	%23.40
	صارمة في وضع العلامات		%63.64	
	قاسية في التعامل معهم	2	%18.18	
	المجموع	11	%100	
لا	36			%67.60
المجموع	47			%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) والذي يبين الشعور بالرفض من قبل التلاميذ أن أعلى نسبة كانت 76,60% والتي تمثل أفراد العينة الذين أجابوا بـ لا في حين نجد أن أقل نسبة كانت 24,40% والتي تمثل أفراد العينة الذين أجابوا بـ نعم والتي تنقسم بدورها إلى مجموعة من الأسباب التي دفعت المبحوثين للإجابة بنعم فنجد أن اعلى نسبة من الأسباب كانت 63,64% التي تمثل السبب هو كون

أفراد العينة صارمات في وضع العلامات في حين نجد نسبة 18,18% يشترك فيها كل من سبب كون الأستاذة جديدة وقاسية في التعامل مع التلاميذ.

من خلال هذه المعطيات الإحصائية نجد أن أكبر نسبة أجابت بـ لا حيث لا تشعر الأستاذات بالرفض من قبل التلاميذ وأن هناك انسجام فيما بينهم وتقبل لما تقدمه الأستاذة من معلومات وشرح في الحصة الدراسية وحتى الإرشادات خارج الحصة.

في حين نجد فئة قليلة من افراد العينة أجابوا بـ نعم وتفسير ذلك أن هذه الفئة تشعر بأنها مرفوضة وغير مقبولة من طرف التلاميذ وذلك باختلاف الأسباب فهناك من ترى بأن كونها صارمة في وضع العلامات جعلها مرفوضة وهناك من ترى أن كونها أستاذة جديدة هو ما جعلها مرفوضة وسبب أخر هو كون الأستاذة قاسية في تعاملها مع تلاميذها في الحصة الدراسية.

الجدول رقم (24): جدول يمثل نظرة بعض الأستاذات نظرة كره بسبب الانضباط في العمل

نظرة بعض الأستاذات نظرة كره بسبب الانضباط في العمل	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	29	61,70
لا	18	38,30
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (24) والذي يبين نظرة بعض الأستاذات نظرة كره بسبب الانضباط في العمل ان اعلى نسبة كانت 61,70% والتي تمثل عدد المبحوثين الذين أجابوا بـ نعم في حين نجد أن أقل نسبة كانت 38,30% والتي تمثل عدد المبحوثين الذين أجابوا بـ لا.

من خلال تحليلنا لمعطيات الجدول والذي يظهر أن نسبة كبيرة من المبحوثات ينظر لهن نظرة كره بسبب الانضباط في العمل وهذا راجع إلى وجود الغيرة بين الأستاذات وعدم تقبل فكرة أن أستاذة أفضل من أستاذة مما ينتج عنه كره متبادل بينهن.

في حين نجد فئة أخرى ترى عكس ذلك فهي ترى أنه لا يوجد كره بين الأستاذات على أساس الانضباط في العمل فكل أستاذة تقدم ما عليها في قيامها بواجبها كعاملة وكأستاذة مربية للأجيال بصفة خاصة حيث تحاول بدل مجهود مضاعف من أجل نجاح التلاميذ وتطور المنظومة التربوية.

الجدول رقم (25): جدول يمثل التعرض للمضايقة في المؤسسة

يمثل التعرض للمضايقة في المؤسسة	التكرارات		النسبة المئوية %
نعم		تكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية
	زميل	5	62.5	%17.02
	مسؤول	1	12.5	
	المدير	1	12.5	
	عامل	1	12.5	
	المجموع	8	100	
لا	39			%82.98
المجموع	47			%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (25) الذي يمثل التعرض للمضايقة في المؤسسة أن أعلى نسبة كانت 82,98% والتي تمثل أفراد العينة الذين أجابوا بـ لا في حين نجد أن أقل نسبة كانت 17,02% والتي تمثل أفراد العينة الذين أجابوا بـ نعم وتنقسم بدورها إلى اقتراحات من حيث الأشخاص الذين تعرضوا من طرفهم إلى المضايقة فنجد أن أعلى نسبة كانت 62,5% والتي تمثل أفراد العينة الذين تعرضوا للمضايقة من طرف زميل أما أقل نسبة فهي 12,5% والتي يشترك فيها كل من مسؤول، المدير، عامل.

من خلال هذه المعطيات الإحصائية نجد أن أكبر نسبة كانت الإجابة بـ لا معناه أن معظم الأستاذات اللواتي يدرسن في هذه المؤسسة التربوية لم يتعرضن للمضايقة وأن كل فرد من أفراد المؤسسة يقوم بدوره على أكمل وجه ولا وجود لمثل هذه الأفعال بين الموظفين وخاصة فئة الأستاذات فعلاقتها بأفراد المؤسسة علاقة زمالة واحترام متبادل

في حين فئة قليلة من المبحوثات أجابت بـ نعم وأنها تعرضت للمضايقة وكانت أكبر نسبة هي الزميل أي الأستاذ الذي يقوم بالتدريس هو من يقوم بمضايقتها كونه قريب منها، في حين نجد أن النسب متساوية فيما يخص التعرض للمضايقة من طرف المدير والمسؤول والعامل.

الجدول رقم (26): جدول يمثل المرأة العاملة الأكثر تعرضا للمضايقات

المرأة العاملة الأكثر تعرضا للمضايقات	التكرار	النسبة المئوية (%)
العزباء	25	53,19
المتزوجة	6	12,77
المطلقة	13	27,66
الأرملة	3	6,38
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) والذي يبين المرأة العاملة الأكثر تعرضا للمضايقات أن أعلى نسبة كانت 53,19% والتي تمثل إجابة أن العزباء هي المرأة الأكثر تعرضا للمضايقة تليها نسبة 27,66% والتي تمثل إجابة أن المطلقة هي المرأة الأكثر تعرضا للمضايقة، تليها نسبة 12,77% والتي تمثل إجابة أن المتزوجة هي المرأة الأكثر تعرضا للمضايقات وفي المرتبة الأخيرة نجد نسبة 6,38% والتي تمثل إجابة أن الأرملة هي المرأة الأكثر تعرضا للمضايقات.

من خلال هذه المعطيات الإحصائية نجد أن أكبر نسبة كانت العازبات أيأن العزباء هي المرأة العاملة الأكثر تعرضا للمضايقات وهذا راجع إلى صغرها في السن وطريقة لباسها وليس لديها خبرة في التعامل معا الرجال كما نجد بأن المطلقة تتعرض هي الأخرى للمضايقة حيث تحتل المرتبة الثانية بعد العزباء وهذا راجع إلى طبيعة المجتمع ونظرته للمرأة المطلقة نظرة احتقار والتقليل من احترامها تليها كل من المتزوجة والارملة بنسبة ضئيلة

الجدول رقم (27): جدول يمثل استخدام الالفاظ النابية ضد المرأة العاملة في المؤسسة التربوية

استخدام الألفاظ النابية في المؤسسة تربوية	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	2	4,26
لا	45	95.74
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (27) والذي يبين استخدام اللفاظ النابية في المؤسسة أن أعلى نسبة كانت 95,74% والتي تمثل عدد المبحوثين الذين أجابوا بـ لا في حين نجد أقل نسبة كانت 4,26% والتي تمثل عدد المبحوثين الذين اجابوا بنعم.

نلاحظ من خلال معطيات الجدول ان أكبر نسبة كانت الفئة التي اجابت بـ لا أي أنه لم يتم استخدام ألفاظ نابية مع الأستاذات داخل المؤسسة التربوية

وتفسير ذلك راجع إلى كون أن المؤسسة التربوية مكان للتعليم ففيه تعليم التلاميذ السلوك السوي والمبادئ السامية استنادا إلى تعاليم الدين الإسلامي وحسن استخدام الألفاظ المستعملة في المؤسسة حفاظا على مبادئها وأن من يقوم باستخدام هذه الالفاظ غير السوية تضطر المؤسسة الى استدعاء ولي أمر التلميذ. في حين نجد نسبه قليلة من أفراد العينة أجابت ب نعم أيّ أنه سبق وتم استخدام أفراد نابية مع أستاذة في المؤسسة التربوية واضطر التلميذ الى احضار ولي أمره حيث لم يسمح له بدخول المؤسسة.

الجدول رقم (28): جدول يمثل التعرض لانتقادات جارحة من طرف المسؤولين في المؤسسة

التعرض لانتقادات جارحة من طرف المسؤولين في المؤسسة	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	0	0
لا	47	100
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (28) والذي يبين التعرض لانتقادات جارحة من طرف المسؤولين أن اعلى نسبة كانت 100% وتمثل عدد المبحوثين الذين أجابوا بـ لا في حين أن الإجابة بـ نعم منعدمة النسبة أي لم تسجل أي نسبة في هذه الخانة.

من خلال هذه المعطيات الإحصائية نجد أن هناك إجماع من قبل أفراد العينة على أنها لم تتعرض أبدا لانتقادات جارحة من طرف المسؤولين في المؤسسة التربوية وأن هناك انسجام وتفاهم بين المسؤولين والأستاذات حيث تتقبل الأستاذات أراء المسؤولين حول أي موضوع كان فالهدف الاول والاخير للمسؤولين والاستاذات هو العمل على تحسين مستوى التعليمي للتلاميذ ولا يكون ذلك الا بالعمل الجماعي بينهم.

الجدول رقم (29): جدول يمثل تعرض زميله لسلوكيات مسيئة من قبل أستاذ أدت إلى قطع علاقتها به

تعرض زميله لسلوكيات مسيئة من قبل أستاذ أدت إلى قطع علاقتها به	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	31	65,96
لا	16	34,04
المجموع	47	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (29) والذي يبين تعرض زميله لسلوكيات مسيئة من قبل أستاذ أدت إلى قطع علاقتها به أن أعلى نسبة كانت 65,96% والتي تمثل عدد المبحوثين الذين أجابوا بـ نعم في حين نجد أن أقل نسبة كانت 34,04% والتي تمثل عدد المبحوثين الذين أجابوا بـ لا.

ويرجع اختيار أفراد العينة للإجابة نعم أن بعض الأستاذات يرفضن الإفصاح بأنهن تعرضن لسلوكيات مسيئة من قبل أحد الأستاذ فتجيب بانه سبق وتعرضت زميلة لها لمثل هذا السلوك حتى وإن كانت هي نفسها من تعرضت لهذا السلوك فالتخوف من الفضيحة يدفعها لكتم ما يحدث معها من سلوكيات مسيئة داخل المؤسسة التربوية.

في حين نجد فئة أخرى تجيب بـ لا أي أنه لم تتعرض أي زميلة لها لسلوكيات مسيئة من قبل أستاذ وأن العلاقة التي تربطها بالأساتذة الآخرين علاقة احترام مبنية وفق ضوابط.

الجدول رقم (30): جدول يمثل إبداء رأي في موضوع والتعرض بسبب لإهانة من قبل الإدارة:

إبداء الرأي في موضوع والتعرض بسببه لإهانة من قبل الإدارة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	6	%12.77
لا	41	%87.23
المجموع	47	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (30) والذي يبين إبداء رأي في موضوع والتعرض بسببه للإهانة من قبل الإدارة أن أعلى نسبة كانت 87.23% والتي تمثل عدد المبحوثين الذين أجابوا بـ لا في حين نجد أن أقل نسبة كانت 12.77% والتي تمثل عدد المبحوثين الذين أجابوا بـ نعم.

من خلال المعطيات المقدمة في الجدول نجد بأن أكبر نسبة كانت الإجابة بـ لا وأن أفراد العينة لم يتعرضوا للإهانة من طرف الإدارة بسبب إبداء رأي في موضوع ما بل على العكس هناك تقبل الآراء بين الأستاذات والإدارة وتشاور في أي موضوع كان ذلك أن الأستاذات هن الأقرب للتلاميذ ومعرفة ما يحتاجون إليه وما هي المشاكل التي تواجه هؤلاء التلاميذ في المؤسسة التربوية.

في حين نجد فئة أخرى من المبحوثين أجابت بـ "نعم" أي أنها سبق وتعرضت للإهانة من قبل الإدارة بسبب إبدائها لرأي حول موضوع ما حيث قوبلت بالرفض والإهانة لفعلها ذلك.

الجدول رقم (31): جدول يمثل التمييز بين النساء والرجال داخل المؤسسة:

التمييز بين النساء والرجال داخل المؤسسة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	36	%76.60
لا	11	%23.40
المجموع	47	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (31) والذي يبين التمييز بين النساء والرجال داخل المؤسسة أن أعلى نسبة كانت 76.60% وهي تمثل عدد المبحوثين الذين أجاوبوا بـ "نعم" في حين نجد أن أقل نسبة كانت 23.40% والتي تمثل عدد المبحوثين الذين أجابوا بـ "لا".

من خلال معطيات الجدول نجد أن أكبر نسبة كانت المبحوثين الذين أجابوا بـ "نعم" أي هناك تمييز واضح بين الأستاذات والأساتذة وحتى العاملين من النساء والرجال في المؤسسة التربوية فالرجل لا يزال يحتل المرتبة الأولى، ويعتبر المرأة جنس بشري من الدرجة الثانية وأن سبب وجودها هو خدمة الرجل و الحفاظ على نوع البشري فالخبرة العلمية والكفاءة لم تشفع للمرأة بأن تكون متساوية مع الرجل وهذا ما أكده رواد النظري الماركسية أمثال ماركس وإنجلز وببير من خلال اهتمامهم بقضية اضطهاد المرأة فقد فسر إنجلز تفسيرا شاملا العوامل التي ساعدت على التمييز بين الجنس باعتماد فكرتي الاستغلال الطبقي ونشأة الملكية الخاصة وهو يقول "أن أول تنافر وأول عداء كبقي ظهر في التاريخ كان مطابقا مع تطور العداء بين الرجل والمرأة في ظل نظام الزواج الأحادي وأن أول ظلم طبقي كان مصاحبا لظلم الرجل للمرأة.

كما نجد نظرية المساواة بين الجنسين ترى هي الأخرى أن سيطرة الذكور تنحدر في ظاهرة التقسيم الجنسي للعمل وهذا هو أصل التفاوت بين الجنسين فانشغال الرجل بالصيد والمرأة بالقطف أدى إلى سيطرة الرجل على زمام الأمور وهكذا بدأت عملية التمييز بين الرجال والنساء مند القدم، في حين نجد فئة أخرى من المبحوثين كانت إجابتهم بـ "لا" وأنه لا يوجد تمييز بين النساء والرجال في المؤسسة.

الجدول رقم (32):جدول يمثل التمييز بين النساء على أساس المظهر

التمييز بين الأستاذات على أساس المظهر	التكرار	النسبة المئوية
نعم	28	%59.57
لا	19	%40.43
المجموع	47	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (32) والذي يبين التمييز بين الأستاذات على أساس المظهر أن ‘لى نسبة كانت 59.57% والتي تمثل عدد المبحوثين الذين أجابوا بـ نعم في حين نجد أن أقل نسبة كانت 40.43% والتي تمثل عدد المبحوثين الذين أجابوا بـ "لا".

من خلال معطيات الجدول نجد أن أكبر نسبة كانت أفراد العينة الذين أجابوا بـ "نعم" وأن هناك تمييز بين الأستاذات على أساس المظهر حيث ترى هذه العينة أن الأستاذات اللواتي يرتدين ملابس فاخرة وعندهن سيارة يحصلن على أكبر قدر من الاهتمام والتقدير على غرار الأستاذات اللواتي يرتدين ملابس عادية، فلم يعد الاهتمام بما تملكه الأستاذة من معارف وخبرة علمية بل بما ترتديه وتملكه، في حين نجد فئة أخرى من المبحوثين ترى بأنه لا يوجد تمييز بين الأستاذات على أسا المظهر وأن التمييز يكون على أساس المعارف والخبرة العلمية.

2. النتائج الجزئية حسب فرضيات الدراسة

1.2. استخلاص نتائج الفرضية الأولى:

هناك علاقة بين العنف المادي والمرأة العاملة في المؤسسات التربوية.

من خلال المعطيات الميدانية وبعد تحليلنا للجداول كل على حدى فإنه يمكن أن نستنتج أن ليس هناك علاقة بين العنف المادي والمرأة العاملة، وهذا راجع إلى ما لوحظ من خلال نتائج الجداول والإحصاءات، ويوضح الجدول رقم (09) الذي يبين أن المبحوثات لا يتعرضن لصفع من قبل التلاميذ وذلك من خلال إجابتهن حيث قدرت نسبة 97.87% وهذا راجع إلى صرامة الأستاذات وخوف التلاميذ من العقاب وطرد من المؤسسة التربوية، في حين الجدول رقم (08) أن أفراد العينة كذلك لا يتعرضن لاعتداء جسدي وذلك بنسبة 78.82% فهنا أغلب الأستاذات لديهن مكانة خاصة ومحترمة بين التلاميذ وهذا ما أذى بهن إلى عدم التعرض للاعتداء الجسدي وخوف التلاميذ لأن الأسرة هي اللبنة الأولى، ونلاحظ في الجدول (10) أن أغلبية المبحوثات لا يتعرضن لتحرش الجسدي من قبل أحد العاملين في المؤسسة التربوية وذلك بسبة قدرت بـ 78.72% فنلاحظ هنا أن العاملين في المؤسسة التربوية يراعون شرف المرأة وتعرضها للانتهاك، وكذلك مراعاة التعاليم الدينية لأن المرأة لديها مكانة مرموقة في المجتمع،

وكذلك لم تتعرض المرأة لسرقة أغراضها وهذا ما أكده الجدول (11) حيث قدرت نسبة 100% أن أفراد العينة لديهن مكانة حسنة وسلوك جيد بين التلاميذ والعاملين في المؤسسة التربوية لأن السرقة سلوك غير أخلاقي ويعاقب عليها القانون داخل المؤسسة كذلك القانون الجزائري 06، 23 المؤرخ في 20 ديسمبر 2006، كما يوضح الجدول (12) عينة من البحوثات اليت تم وضع العلكة (اللبان) على الكرسي فنلاحظ أن أغلبية المبحوثات أجبن بـ "لا" نسبة قدرت بـ 68.09%، أي أن الأستاذات لدينهن مكانة واحترام داخل القسم بين التلاميذ فمثل هذا السلوك الصبياني لا يقوم به التلاميذ وكذلك احترام القانون داخل المؤسسة وخوفهن من العقاب إن مارسو مثل هذا السلوك غير أخلاقين في حين يمثل الجدول (13) أن أفراد العينة لم يتعرضن لرمي الأوراق عندما يديرون ظهورهم للسبورة فالأغلبية أجبن بـ لا بنسبة 82.98% فهذا الفعل لم يقم به التلاميذ لأنهم يحترمون الأستاذات وكذلك سيطرة المبحوثات على الوضع داخل القسم، وعدم السخرية معهم والاستهزاء، أما بالنسبة للجدول (14) لم تتعرض مناطق مخلفة من جسد في المؤسسة التربوية بنسبة عليهم وحرمتهم، ويعود إلى التربية جيدة والتنشئة الأسرية للتلاميذ والتربية الجيدة والتنشئة، رقم (16) عدم تعرض الأستاذات لتهديد بالضرب من قبل التلاميذ في آخر السنة بنسبة 78.72% أجابوا بـ لا وهذا لأن الفعل جريمة يعاقب عليها القانون المدرسي وكذلك قانون الجزائري حسب المادة 284 من قانون العقوبات وكذلك احترامهم للأستاذات وراجع إلى تهذيب الأسرة للفرد وتربيته تربية جيدة، في حين أشار الجدول (17) إلى عدم تعرض الأستاذات لموقف نزع الحجاب بنسبة 74.47% ومن خلال العينة نستنتج أن الإحصاءات يراعي التلاميذ للتعاليم الدينية وطاعة الله ورسوله لأن هذا الفعل مخل في الدين الإسلامي، وكذلك معاقبة كل من قام بهذا السلوك بالفصل من الدراسة بعد تعرضه للمجلس التأديبي، وهذا ما أكده الجدول (18) كذلك حين لم تتعرض الأستاذات لسلاح أبيض من قبل التلاميذ بنسبة 97.87% وهذه النسبة كبيرة وهذا راجع إلى تقدير واحترام لأن هذا السلوك لا يمارس في المؤسسات التربوية لأنهم يتعرضون للفصل من الدراسة وحتى السجن لأن هذا الفعل يعاقب عليه القانون.

فنلاحظ العنف المدي وعلاقته بالمرأة العاملة في المؤسسات التربوية، لم يمارس هذا الفعل غير الأخلاقي على الأستاذات وذلك يرجع إلى الاحترام من طرف التلاميذ والمسؤولين والعاملين في المؤسسة، لأن المرأة العاملة لديها مكانة مرموقة داخل المؤسسة التربوية وكذلك احترام القانون الداخلي للمؤسسة ومراعاة تعاليم الدين الإسلامي، وبالتالي الفرضية لم تتحقق.

2.2. استخلاص نتائج الفرضية الثانية:

هناك علاقة بين العنف غير المادي والمرأة العاملة في المؤسسات التربوية

من خلال إجابة المبحوثين حول علاقة العنف غير المادي بالمرأة العاملة أو ما يعرف بالعنف الرمزي فنجد أنه توجد علاقة بين العنف غير المادي والمرأة العاملة في المؤسسات التربوية هذا ما تؤكده نتائج الجداول (19، 20، 21، 22، 24، 29، 31، 32).

حيث نجد العينة التي أجرينا عليها الدراسة الميدانية تتعرض للعنف غير المادي وهذا ما يبينه الجدول رقم (19) والمتمثل في أفراد العينة الذين تعرضوا للسبب من طرف التلاميذ حيث نجد أن أكبر نسبة 59.57%، كانت تعرض الأستاذات للسب من طرف التلاميذ وهذا راجع إلى كون التلاميذ في مرحلة الثانوية يمرون بفترة مراهقة يمارسون فيها مختلف السلوكات والأفعال الطائعة، كما نجد بأن للتنشئة الاجتماعية والأسرية دور هام في ضبط سلوك التلميذ وفق شروط المجتمع وأن وجود أي خلل في التنشئة الاجتماعية والأسرية يؤدي إلى التأثير في سلوك التلميذ فيقوم بسب الأستاذة داخل المؤسسة، كما تتعرض الأستاذة إلى أشكال أخرى من العنف غير المادي كالاستفزاز بالكلام السوقي، القيام بسلوكات بلطجية وكذا التسمية باسم غير لائق، كل هذا يدفعها إلى إدخال التلميذ المجلس التأديبي وهذا ما يوضحه الجدول رقم (20) بنسبة 63.83% من أفراد العينة التي أجابت بأنها قامة بإدخال تلميذ المجلس التأديبي فقط، فحتى الزملاء والزميلات وهذا ما يوضحه كل من الجدول (21)، و (22) فمن خلال الجدول (21) والذي يوضح التعرض للإهانة والسخرية من قبل زميلة وفيما يخص 55.32% وهي الفئة التي تتعرض للإهانة والسخرية من قبل زميلة وفيما يخص الجدول (22) فإن أكبر نسبة كانت 74.47% وهي الفئة التي أجابت بأنه تم إلقاء نكات من قبل أحد الزملاء أشعرها بالحزن والنقص، كما نجد الجدول (24) والذي يوضح نظرة بعض الأستاذات نظرة كره بسبب الانضباط في العمل حيث كانت أكبر نسبة تقدر بـ 61.70% والفئة اليت أجابت بأنها مكروهة من قبل زميلاتها من الأستاذات بسبب انضباطها في عملها وهذا ما يبين أنه هناك غيرة بين الأستاذات يترجم في شكل كره، ونجد الجدول (29) هو الآخر يؤكد على وجود سلوكات مسيئة تمارس في حق المرأة العاملة من طرف زميلها في العمل حيث أجابت أفراد العينة بأن زميلة لها تعرضت لسلوكات مسيئة من قبل أستاذ أدت إلى قطع علاقتها به وذلك بنسبة 65.96% والتي تمثل أكبر نسبة من أفراد العينة.

وقد أشار الجدول رقم (31) إلى انه هناك تمييز بين النساء والرجال في المؤسسة التربوية فنجد أن نسبة 76.60 أجابت بأنه هناك تمييز بين الأستاذات والأساتذة وهذا ما أكدته النظرية الماركسية ونظرية المساواة بين الجنسين بأن هناك تمييز بين الرجل والمرأة حتى في الوقت الراهن ما زال التمييز قائم بين

الرجع والمرأة ونجد الجدول رقم (32) هو الآخر يوضح بأن هناك نوع آخر من التمييز وهو التمييز بين النساء على أساس المظهر حيث يؤكد عدد من أفراد العينة أنه هناك تمييز بين الاستاذات ليس على ما تملكه من خبرة وكفاءة علمية وإنما على مظهرها وما تملكه.

نستنتج في الأخير بأنه هناك علاقة بين العنف غير المادي والمرأة العاملة في المؤسسات التربوية وهذا ما يؤكد على صحة الفرضية وتحققها ميدانيا.

3. النتائج العامة لبيانات الدارسة:

لقد كانت الفرضية العامة للدراسة بـ "هناك علاقة بين العنف والمرأة العاملة في المؤسسات التربوية".

من خلال الدراسة الميدانية ومن خلال المتغيرات الوسيطية التي وضحناها في دراسة العنف وعلاقته بالمرأة العاملة في المؤسسات التربوية توصلنا إلى نتائج جزئية للدارسة من خلال ما توصلت إليه الفرضيات الفرعية التي تم الاعتماد عليها بدءا من:

هناك علاقة بين العنف المادي والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية.

هناك علاقة بين العنف غير المادي والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية.

وقد توصلنا إلى نتيجة عامة مفادها:

أنه هناك علاقة بين العنف والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية وهذا ما أكدتها الأستاذات من خلال استمارة البحث الموجهة لهن والملاحظة التي قمنا بها.

وعليه استنادا لمعطيات الدراسة الميدانية وحسب الفرضية الأولى التي مفادها أن هناك علاقة بين العنف المادي والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية نستخلص من خلال الاستمارة التي وزعناها على أفراد العينة والنتائج المتحصل عليها أن المرأة العاملة لم تتعرض للعنف المادي، سواء كان هذا العنف بالاعتداء التحرش الجسدي أو الصفع داخل أو خارج الصف والسرقة وحتى تهديد بالسلاح ونزع الحجاب وهذا راجع إلى المكانة المرموقة التي تحتلها الأستاذات في المؤسسة التربوية، كما نجد بأن التنشئة الاجتماعية المبنية على تعاليم الدين الإسلامي لها دور في انضباط سلوك التلاميذ، وكذا خوف التلاميذ من دخول المجلس التأديبي بسبب أي سلوك سيئ ممارس ضد المرأة العاملة، فهذا يؤثر بالسلب على مستقبله الدراسة والمهني.

في حين نجد أيضا الفرضية الثانية التي مفادها أن هناك علاقة بين العنف غير المادي والمرأة العاملة في المؤسسة التربوية، فمن خلال النتائج المتحصل عليها من الدراسات و بيانات نستخلص أن هناك عنف غير مادي يمارس ضد المرأة العاملة في المؤسسة التربوية، بمختلف أشكاله وأنواعه سواء كان ذلك عن طريق سب الأستاذة والاستفزاز بالكلام السوقي وسلوكات البلطجية إضافة إلى التسمية باسم غير

لائق، كل هذا يدفع الأستاذة إلى كتابة تقرير في حق التلميذ وإحالته للمجلس التأذيبي الذي سيعاقبه المجلس التأديبي كما نجد أن المرأة العاملة لا تتعرض فقط للعنف غير المادي من طرف التلاميذ فقط بل يتعدى زملائها وزميلاتها في العمل عن طريق الإهانة والتقليل من قيمتها وكذلك إلقاء نكت على سبيل المزاح تحمل في طياتها إهانة وكره وتقلل من قيمتها، كل هذا راجع إلى شعور زميلاتها بالغيرة والحقد اتجاهها بسبب انضباطها في العمل، كما نجد شكل آخر ومتعارف عليه من أشكال العنف غير المادي وهو التمييز بين النساء والرجال في المؤسسة التربوية وهذا ما أكدت عليه كل من نظريتي الماركسية ونظرية المساواة بين الجنسين، بالإضافة إلى ذلك نجد أن هناك تمييز بين العاملات أنفسهن بسبب المظهر وإهمال دور الكفاءة والخبرة العلمية.

ومن خلال تحليلنا لكلتا الفرضيتين واستخلاصنا للنتائج العامة لبيانات الدراسة نجد أن هناك علاقة بين العنف والمرأة العاملة والمتمثل في العنف غير المادي.

4. مناقشة النتائج في ظل الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

-**جمال معتوق، العنف ضد النساء خارج بيوتهن:** هي دراسة مطابقة لما توصلنا إليه في دراستنا بأن العنف غير المادي يمثل أخطر أنواع العنف الممارس ضد المرأة العاملة، يليها العنف المادي كالضرب أو ما يعرف بالعنف الجسدي.

-**دراسة الدكتورة فهيمة شرف الدين:** العنف ضد المرأة في لبنان، توصلت إلى نتائج مؤيدة لدراستنا من حيث أنه هناك تمييز بين الرجال والنساء في المؤسسات التربوية.

-**دراسة عادل ريان محمد "العنف في مكان العمل"** وهي دراسة غير موافقة مع دراستنا حيث قام الباحث بدراسة منظمات التربية والمجتمعية والعنف ضد المرأة بصفة عامة فلم يتعمق في دراسته للعنف الذي تتعرض له هذه المنظمات في حين تطرقنا في دراستنا إلى أشكال العنف الممارسة ضد المرأة العاملة في المؤسسة.

-**دراسة محمد (2012) العنف ضد المرأة في أماكن العمل:** حيث توصلت هذه الدارسة إلى نتائج مطابقة لدراستنا من حيث أن النساء العاملات يتعرضن لمختلف أشكال العنف كالعنف اللفظي والبدني وأن الخبرة والمؤهل العلمي لا تحمى المرأة العاملة من التعرض للعنف.

-**دراسة جبر (2005) رسالة ماجستير بعنوان:** الصعوبات التي تواجه المرأة الفلسطينية العاملة في قطاع

في محافظات شمال الضفة العربية: حيث توصلنا إلى نتائج مؤيدة لنتائج دراستنا حيث توصل إلى انه هناك تمييز بين الموظفين والموظفات وهذا ما توصلت إليه نتائج بحثينا بين الأستاذات والأساتذة.

الدراسات الأجنبية:

-**الدراسة ديباربيو 1990، فرنسا:** حيث نجد نتائج دراستهم مطابقة تماما مكع الدراسة التي قمنا بها في أن الأستاذات تتعرضن للعنف من طف التلاميذ.

-**الدراسة لراس موسين، وآني هوك لارس":** فتوصلت إلى نتائج غير مطابقة مع دراستنا التي قمنا بها، حيث أن دراستهم قامت على دراسة العنف المادي أما دراستنا توصلت إلى عنف غير مادي ضد المرأة العاملة.

الخاتمة

الخاتمة

ختاما يمكن القول بأن ظاهرة العنف ضد المرأة العاملة في المؤسسات التربوية من الظواهر التي بدأت بالانتشار بشكل واسع النطاق خاصة مع التغير السريع الحاصل في المجتمع واكتساح المرأة سوق العمل وخاصة قطاع التربية والتعليم مما دفعنا إلى البحث والخوض في طبيعة علاقة العنف بالمرأة العاملة في المؤسسات التربوية.

ونظرا لتفشي ظاهرة العنف في بيئة التربوية والتداعيات السلبية التي تخلفها سواء على المرأة أو على مؤسسة العمل هدفت هذه الدراسة إلى تقصي ومعرفة علاقة العنف بالمرأة العاملة في المؤسسات التربوية ومدى تأثير هذه الظاهرة واستفحالها في المرحلة الثانوية.

بناء على ذلك تبين لنا الصدق الإمبريقي لنتائج الدراسة وذلك من خلال مقارنتها بالفرضيات الجزئية ومقارنتها بالدراسات السابقة. والتي بينت لنا اتفاقها مع أغلب نتائج الدراسة واختلافها في بعضها. حيث خلصنا إلى وجود علاقة بين العنف وعلاقته بالمرأة العاملة في المؤسسة التربوية.

واستنادا على ما سبق يمكننا القول أن هذه الدراسة قد تكون نجحت في معالجة بعض الجوانب وأخفقت في معالجة بعض جوانب أخرى، وهذه طبيعة أي تجربة بحثية ولا سيما في الدراسات السوسيولوجية.

ومع أن هذه الدراسة قدمت في نهايتها عدة إجابات عن العنف وعلاقته بالمرأة العاملة في المؤسسة التربوية، إلا انه لا يمكن أن نعطي الصورة الحقيقية لهذه العلاقة إذ تعتبر محاولة علمية فتحت الباحث أمام دراسات جديدة لرؤية سوسيولوجية جديدة.

التوصيات والاقتراحات:

من خلال نتائج الدراسة واستعراض التراث النظري حول العنف وعلاقته بالمرأة العاملة في المؤسسة التربوية وبعد الوصل إلى جملة من النتائج ارتأينا أن نضع مجموعة من التوصيات والاقتراحات:

1- ضرورة وضع سياسات اجتماعية تحمي المرأة من أشكال العنف كافة في مكان العمل.

2- ضرورة وضع قوانين وعقوبات رادعة وصارمة التي تعاقب المسيء في حالة وقوع الإساءة في المؤسسة التربوية ضد المرأة.

3- ضرورة حماية المرأة العاملة من العنف غير المادي الممارس ضدها في المؤسسات التربوية.

4- إنشاء جمعيات تعنى بمعالجة قضايا المرأة على وجه العموم وقاضيا العنف على وجه الخصوص على أن تكون مدعومة بحيث تمارس نشاطها بفعالية أكثر وفي نطاق واسع.

5- إعداد وتصميم برامج إرشادية وعلاجية للحد من العنف الممارس ضد المرأة العاملة في المؤسسة التربوية.

6- إنشاء لجان مشتركة من كوادر مؤهلة نفسيا وقانونيا مع جهات مختصة ومكاتب الاستشارات النفسية لعمل بحوث وإحصاءات بدراسات حول العنف ضد المرأة وأشكاله وعلاجه.

7- خلق الوعي في عملية التنشئة الاجتماعية حول أهمية عمل المرأة مشاركتها في شتى المجالات.

ضرورة توضيح دور الدين والقانون في رفع مكانة المرأة، ومساهمتها في الحياة العامة وذلك من خلال منظور حضارتي يتناسب والزمن الذي نعيش فيه.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

أولا: المراجع باللغة العربية

1-القواميس:

1. ابن منظور: لسان العرب المجلد التاسع والمصادر، بيروت، 1962.

2. ابن منظور: لسان العرب محيط قدمه شيخ العلامة أعاد بنائه على الحرفة الاولى من الكلمة يوسف الخياط، دار الخيل، دار لسان، مجلد2، بيروت 1988.

3. انطوان نعم آخرون: المنجد في اللغة العربية المعاصر، مراجعة مأمون الحمو على وآخرون، دار المشرف، بيروت لبنان 2000.

4. خليل الجر: معجم العربي الحديث لاروس، باريس، د س.

5. من إعداد نخبة من الأساتذة: معجم مصطلح العلوم الاجتماعية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1975.

2-الكتب:

1. إبراهيم ناصر: أسس التربية، ط5، مطبعة عامر للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، 1999.

2. إبراهيم ناصر: الاجتماع التربوي، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1996.

3. أبو الحسن عبد الموجود إبراهيم: المتغيرات الاجتماعية في مؤسسات التعليم قبل الجامعي، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع، الإسكندرية، ط1، 2017.

4. أبو طالب سعيد، ورشراش عبد الخلق: عوامل التربية والنهضة العربية، بيروت (لبنان)، 2001.

5. إجلال إسماعيل حلمي: العنف الأسري، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1999.

6. إحسان محمد الحسن: موسوعة علم الاجتماع، الدار العربية للموسوعات، بيروت، 1999.

7. أحمد إسماعيل حجي: إدارة بنية التعليم والتعلم والممارسة في الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي مصر، 2000.

8. أحمد الخطيب، رداح الخطيب: المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل، ط1، عالم الأدب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، 2009.

9. أحمد المنسي المصلح: التربية العامة، وزارة التربية، د ط، دمشق، 1972.

10. أحمد ألوفا أبو ألوفا إبراهيم: العنف داخل الآسرة المشكلة والمواجهة، كلية الشريعة والقانون والدراسات الإسلامية، جامعة الأزهر، قطر. د س.

11. أحمد جميل عايش: إدارة المدرسة نظرياتها التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط2، 2013.

12. أحمد خواجة: الثقافة المدرسية والعنف، شهادة الكفاءة في البحث، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس، 1990.

13. أحمد زايد: العنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، القاهرة، 2002.

14. أحمد عبادة: مقاييس الشخصية للشباب والراشدين، مركز الكتاب، القاهرة، مصر، 2001.

15. انجالتن: النظرية المعاصرة في علم الاجتماع، ترجمة محمود عودة، إبراهيم عثمان، دراسة نقدية، دار المعرفة الجامعية، الكويت، 1998.

16. إسماعيل ختام: الإدارة المدرسية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2018.

17. إصلاح الدين شروخ: علم اجتماع التربوي، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، ط1، 2014.

18. أمل سنيورة: عوامل ومظاهر العنف الأسري، ورقة عمل، اللجنة الوطنية الأردنية لشؤون المرأة، عمان، 2002.

19. أميمة منير جادو: العنف المدرسين الأسرة والمدرسة والإعلام، ط1، دار السحاب للنشر والتوزيع القاهرة مصر 2005.

20. أميمة هاشم سراج: التسرب المدرسي بين تلاميذ المدارس، ندوة الثقافة والعلوم، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

21. تركي رابح عمامرة: أصول التربية والتعليم ط2، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، د س.

22. توفيق زرقي: النظام التربوي في الجزائر (محاكاة نقدية لواقع التوجيه المدرسي)، ديوان المطبوعات الجامعية، 2008.

23. جابر نصر الدين: السلوك الانحرافي والإجرامي، ط3، دار الهدي للنشر، الجزائر، 2008.

24. جليل وديع شكور: العنف الجريمة، ط الدار العربية للعلوم، لبنان 1998.

25. جهاد ذياب الناقولا: الآثار الأسرية الناجمة عن خروج المرأة السورية للعمل، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، 2011.

26. جون ديوي: المدرسة والمجتمع، ط2، منشورات دار مكتبة الحياة. بيروت، لبنان، 1978.

27. حاجات جمعة لخالدي، ورشيد حسين أحمد البرواري: الاحتراق النفسي لدى المرأة، د س.

28. حسين عبد الحميد رشوان: التربية والمجتمع (دراسة في علم الاجتماع التربية)، المكتب العربي الحديث، إسكندرية (مصر)، 2006.

29. حسين عبد الحميد رشوان: العلاقات الإنسانية في مجالات علم النفس وعلم الاجتماع وعلم الإدارة، المكتب الجامعي الحديث، مصر، 1971.

30. حسين علي خالد: دراسات في الصحة النفسية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 2001.

31. حسين محمد الطاهر: الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع ظاهرة العنف الطلابي، وزارة التربية الوطنية، إدارة التطوير والتنمية، الكويت، 1997.

32. حمد شفيق: البحث العلمي الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية، 1987.

33. حنة أرندت: في العنف، ترجمة إبراهيم العريس، ط 1، دار الساقي، بيروت، 1992.

34. دبلة عبد العالي، جابر نصر الدين: العنف والمجتمع، مداخل معرفية متعددة، دار الهدى للنشر والطباعة والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2004.

35. رائد خليل سالم: المدرسة والمجتمع، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، 2006.

36. ربحي مصطفى غليان، عثمان محمد غنيم: أساليب البحث الاجتماعي ط 2، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2000.

37. رشيد أورليسان: التسيير الإداري في مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي، قصر الكتاب، بليدة، الجزائر، 2000.

38. رشيد زرواتي: مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، د ط، دار الهدى عين مليله ط1، دار ابن كثير، 2014.

39. رشيد زرواني: منهجية البحث العلمي في البحوث الاجتماعية، د ط، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2004.

40. زكرياء الشربيني: المشكلات النفسية عند الأطفال، دار الفكر العربي، مصر، 1994.

41. زهير حطب: الطاقات النسائية العربية، معهد الإنماء العربي للدراسات الاجتماعية، صندوق الأمم المتحدة الإنمائي للمرأة، الكاشف عن الجندر والتنمية، بيروت، 1987.

42. سامية محمد جابر: الجريمة والقانون والمجتمع، ط1، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2007.

43. سامية محمد فهمي: المشكلات الاجتماعية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 2003.

44. سخر فتحي مبروك: الخدمة الاجتماعية في المجال المدرسي، المعهد العالمي للخدمة الاجتماعية، الإسكندرية، مصر، 2000.

45. سعيد إسماعيل علي: نشأة الفكر التربوي وتطوره، عالم الكتب، القاهرة، 2000.

46. سلامة عبد العظيم حسن: الجودة الشاملة والاعتماد التربوي، دار الجامعة الجديدة، الأزريطة، مصر، 2008.

47. سليم نعامة: سيكولوجية المرأة العاملة، أضواء عربية للطباعة والنشر والتوزيع، (ط1)، لبنان، 1984.

48. سمير حمد حسن: بحوث الاعلام الاسس والمبادئ د ط عالم الكتب، مصر، 1983.

49. سيلي تايلور، ترجمة وسام درويش بريك وفوزي شاكر داوود: علم النفس الصحي، ط1، دار الحامد، الأردن، 2008.

50. شبل بدران: التربية والمجتمع (رؤية نقدية في مفاهيم، القضايا، المشكلات)، دار المعرفة الجامعية 2009.

51. شبل بدران: التربية والمجتمع رؤية نقدية في المفاهيم القضايا والمشكلات، دار المعرفة الجامعية 2009.

52. شوقي طريق: علم النفس الاجتماعي، مركز النشر جامعة القاهرة، مصر، 1994.

53. رشيد شيخي: العنف الممارس ضد الطفل في الأسرة وأثره على التحصيل الدراسي، رسالة ماجيستير غير منشورة في علم الاجتماع الثقافي، البليدة الجزائر، 2004.

54. صالح حسين الداهري: مبادئ الإرشاد النفسي والتربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، 2000.

55. الصالح مصلح: قاموس مصطلحات العلوم الاجتماعية، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1999.

56. طارق السيد: علم الاجتماع المدرسي، مؤسسة شهاب الجامعة، الاسكندرية، 2007.

57. طارق عبد الرؤف عامر، إيهاب عيسى المصري: العنف ضد المرأة (مفهومه، أسبابه، أشكاله)، د س.

58. الطيب كشرود: البحث العلمي ومناهجه في العلوم الاجتماعية والسيكولوجية د ط. دار المناهج عمان، الأردن، 2007.

59. الطيب نوار: مداخلة بعنوان تجربة الشرطة الجزائرية فب أعمال العنف، الملتقى الدولي الأول حول العنف والمجتمع (9-10 مارس 2003) دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع عين مليلة، د س.

60. عبد الباقي زيدان: قواعد البحث الاجتماعي، ط 2، دار المعرفة، مصر، 1974.

61. عبد الحميد محمد الهاشمي، المرشد في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1984.

62. عبد الحميد محمد عبي، منى إبراهيم قرشي: العنف ضد الأطفال، الطبعة 1، مؤسسة طيبة، مصر، 2009.

63. عبد الرحمان العيسوي: الحرية والشدود العقلي، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت، لبنان، 2004.

64. عبد الرحمان العيسوي: سيكولوجيا الجنون، دار النهضة العربية، 1984.

65. عبد الرحمان النحلاوي: أصول التربية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع. ط2. دمشق. سوريا، 2001.

66. عبد الرحمن عدس وآخرون: البحث العلمي مفهومه أسلوبه. أدواته. د ط. دار مجد لاوي للنشر والتوزيع. عمان 1992.

67. عبد العزيز السيد الشحص: علم النفس الاجتماعي، مكتبة القاهرة للكتاب، القاهرة، مصر، 2001.

68. عبد العزيز دادي: دور العلاقات التربوية البيداغوجية في تحقيق جودة الأداء المدرسي، دفاتر التربية والتكوين العدد 1، المجلس الأعلى للتعليم، الرباط. أكتوبر 2009.

69. عبد الله رشدان: علم الاجتماع التربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 1999.

70. عبد الله محمد عبد الرحمن: علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة (الاسكندرية)، 2001.

71. عبد المجيد الخليدي وآخرون: الأمراض النفسية والعقلية والاضطرابات السلوكية عند الأطفال، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، 1997.

72. عبد المنعم الميلاوي: أصول التربية، د ط، مؤسسة الشباب، الجامعة الإسكندرية (مصر) 2004.

73. عبلة محمود أبوعبلة: المرأة العربية العاملة المعوقات ومتطلبات النجاح في العمل القيادي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، 2004.

74. عدلي سليمان: الوظيفة الاجتماعية للمدرسة، دار الفكر العربي، مدينه نصر، مصر، 1999.

75. عزة سيد إسماعيل: سيكولوجيا الإرهاب وجرائم العنف، ط1، ذات السلاسل للطباعة والنشر، الكويت، 1988.

76. على أسعد وطفة، على جاسم الشهاب: علم الاجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدروسة ووظيفتها الاجتماعية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع 2004.

77. علي حوات: اتجاهات أساسية، ط 1، منشورات شركة ألجا غاليتا، 1998.

78. علي عبد القادر القهواجي: علم الإجرام وعلم العقاب، د ط، دار الاجتماعية للطباعة ونشر بيروت 2000.

79. عمار بوحوش، محمد محمود: مناهج البحث العلمي وطرق اعداد البحوث ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999.

80. العيسوي عبد الرحمان، سيكولوجيا المجرم، د ط، دار راتب الجامعية، بيروت، 1997.

81. فادية عمر الجولاني: علم الاجتماع التربوي، مركز الإسكندرية للكتاب، الإسكندرية، 1997.

82. فاطمة إبراهيم حميدة: مدخل واستراتيجيات في إدارة الصف، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر، (د، س).

83. فريق من الأخصائيين ترجمة إلياس زحلاوي: المجتمع والعنف، منشورات دار الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، سوريا، 1975.

84. فليب بيرنو وآخرون: المجتمع والعنف ترجمة اليأس حلاوي، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق، 1975.

85. فؤاد البهي السيد: علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، مصر، د س.

86. فيصل محمد خير الزارد: ظاهرة الغش في الاختبارات الأكاديمية لدى طلبة المدارس والجامعات، دار المريخ للنشر، الرياض، 2002.

87. فيليب بيرنوه وآخرون: المجتمع والعنف، ترجمة غلياس زحلاوي، ط 3، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1993.

88. كامليا عبد الفتاح: سيكولوجية المرأة العاملة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، مصر 1990.

89. ليلى عبد الوهاب: العنف الأسري، (د، ط)، دار المدى للثقافة والنشر، بيروت، 1994.

90. محمد الريماوي وآخرون: سياسة الحد من العتق وتعزيز الانضباط المدرسي، وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين، 2013.

91. محمد المشاقبة: الإدمان على المخدرات، ط 1، دار الشروق، الأردن، 2007.

92. محمد أيوب شحيمي: مشاكل الأطفال.. كيف تفهمها، دار الفكر اللبناني، بيروت، لبنان، 1994.

93. محمد زيان عمر: البحث العلمي مناهجه وتقنياته، ديوان المطبوعات الجامعية، 1999.

94. محمد سمير حسانين: التربية الأسرية، ط1، مكتبة الأشوال، مصر، 1994.

95. محمد سيد فهمي: الجريمة والعقاب، ط3، دار الكتب والوثائق القومية، الإسكندرية، 2011.

96. محمد عبد الرحمن بدوي: مناهج البحث العلمي، د ط، وكالة المطبوعات، الكويت 1997.

97. محمد منير مرسي: الإدارة المدرسية الحديثة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1999.

98. محمد ناجح: دور المؤسسات الجريمة في الوقاية من الجريمة، د ط، المكتب المصري لتوزيع المطبوعات، القاهرة، مصر، 1999.

99. محمود سعيد الخولي: العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة سلسلة قضايا العنف ط1، مكتبة الانجلو المصرية مصر 2008.

100. محمود سعيد الخولي: العنف في مواقف الحياة اليومية نطاقات وتفاعلات، ط، دار مكتبة الاسراء للطبع والنشر والتوزيع القاهرة، مصر 2006.

101. مسعود بوسعدية: ظاهرة العنف في الجزائر والعلاج المتكامل، الطبعة 1، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، 2011.

102. مصطفى عشوي: مدخل إلى علم النفس، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، 1999.

103. معتز سيد عبد الله: علم النفس الاجتماعي، دار غريب للطباعة، مصر، 2001.

104. معمن خليل عمر: التنشئة الاجتماعية، ط1، دار الشروق، عمان الأردن، 2007.

105. المكتب التنسيقي لشؤون مؤتمر بكين: المرأة العربية، واقع وتطلعات، عمان، 1995.

106. منذر الضامن: أساسيات البحث العلمي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان 2007.

107. منصوري عبد الحق: أخطاء تربوية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

108. منظمة العمل العربية: اجتماع لجنة المرأة العاملة العربية، مؤتمر العمل العربي الدورة الثامنة والعشرون، القاهرة، 2001.

109. منير مرسي سرحان: في اجتماعيات التربية دار النهضة العربية، بيروت (لبنان)، 1981.

110. مولود زايد الطيب: علم الاجتماع السياسي، ط1، دار لكتب الوطنية، ليبيا، 2007.

111. ناصر إبراهيم: علم الاجتماع التربوي، دار جيل للنشر، بيروت 1966.

112. نجاح عودت خليفات: مدير المدرسة القائد، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2013.

113. هاني عبد الرحمان الطويل، صالح أحمد أمين عبائية: المدرسة المتعلمة (مدرسة المستقبل)، دار وائل للنشر والتوزيع، 2003.

114. وزارة التربية الوطنية: مظاهر السلوك لدى طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية، إدارة الخدمات الاجتماعية النفسية، (د، س).

3-الموسوعات:

115. موسوعة التربية والتعليم الإسلامي: الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، تحليل وتحقيق عبد الأمير شمس الدين، دار اقرأ للنشر والتوزيع والطباعة، بيروت، لبنان، 1984.

116. موسوعة الفكر التربوي العربي الإسلامي: قطاع الفلاسفة، الفكر التربوي عند ابن خلدون وابن الأزرق، التحليل والتحقيق: عبد الأمين شمس الدين وعبد الحميد فايد، الشركة العالمية للكتاب، بيروت (لبنان)، 1991.

4-المجلات:

117. أحسن طالب: العنف في المؤسسات التربوية والدور الوقائي للإعلام العدد03، المجلد 10 مجلة الفكر الشرقي 2001.

118. أحمد مجدي حجازي، شادية علي قناوي: المخدرات وواقع العالم الثالث دراسة حالة لأحد المجتمعات العربية، مجلة القاهرة للحد من الاجتماعية تصدر عن المعهد العالي من الخدمة الاجتماعية ج1، ج2، القاهرة.

119. إسماعيل صالح الفرا: علم الاجتماع التربوي، المجلة الفلسطينية للتربية المفتوحة عن بعد، جامعة القدس المفتوحة، العدد الأول، المجلد الأول، فلسطين، كانون الثاني، 2007.

120. جابر نصر الدين: انعكاسات أسلوب تقبل ورفض الوالدين على تكيف الأبناء في فترة المراهقة، العدد 09، مجلة العلوم الإنسانية، منشورات جامعة قسنطينة، الجزائر، 1998.

121. رابطة التربية الحديثة: دراسات تربوية، الجزء 58، المجلد 08، القاهرة، مصر، 1993.

122. زياد الحكيم: الطفل والسلوك العدواني من البيت والمدرسة، العدد 461، مجلة العربي، الكويت، 1997.

123. زينة بن حسان: العنف في الوسط المدرسي، مجلة التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية العدد 40.

124. سميحة ناصر وآخرون: العنف بين طلاب المدارس، التقرير الاجتماعي، المجلد الأول، القاهرة، 2004.

125. فاتحة حقيقي: موقف علم الاجتماع من قضايا المرأة، مجلة الوحدة، دون عدد، 1985، تصدر عن المجلس القومي للثقافة العربية، باريس.

126. ليندا دافيدوف: السلوك الاجتماعي الوراثة البيئية، الروابط الاجتماعية، ترجمة الطواب وسيد خزام، ط1، المجلة الدولية للاستثمارات الدولية، القاهرة، مصر (د، س).

127. مباركة حمقاني: أساليب وادوات تجميع البيانات، مجلة الذاكرة، العدد التاسع جوان 2017.

128. مجلة وزارة التربية الوطنية دروس التربية وعلم النفس، العدد7، الجزائر، 1973.

129. محمد آيت محي: العلاقات التربوية طبيعتها وأبعادها، دفاتر التربية والتكوين، العدد 1، المجلس الأعلى للتعليم، الرباط، أكتوبر 2009.

130. محمد رضا جواد: ظاهرة العنف في المجتمعات المعاصرة، المجلد 05، مجلة عالم الفكر، بيروت، لبنان، 1986.

131. محمد عبد الكريم محافظة، أمل سالم العوادة: العوامل المؤثرة على العنف ضد المرأة العاملة في المجتمع الأردني (دراسة تطبيقية)، مجلة العلوم الاجتماعية، العدد 39، الكويت، 2011.

132. محمد عليلوش: كيف تساهم كل من المدرسة والأسرة في تنشئة الأفراد وتنمية المجتمع، مجلة علوم التربية، العدد 28، المغرب، فبراير 2005.

133. مراد بوقطابة: مقومات التربية الحديثة، مجلة العلوم الإنسانية، العدد3، جامعة محمد خيضر، بسكرة، أكتوبر 2002.

134. معين فتحي مسار: جرائم العنف ضد المرأة وأثرها على المجتمع من وجهة نظر العاملين في مراكز حماية الأسرة، دراسة ميدانية على المجتمع الأردني، العدد 22، قطر، 2020.

135. منظمة العمل الدولية: تقرير منظمة العمل الدولية، مجلة عالم العمل، العدد 32، وزارة العمل، عمان، 2000.

5-المقالات العلمية:

136. أحمد عليلوش: كيف تساهم كلا من المدرسة والأسرة في التنشئة الأفراد وتنمية المجتمع، مجلة علوم التربية العدد 28، المغرب، فبراير 2005.

137. فرحات نادية: عمل المرأة وآثاره على العلاقات الأسرية، الأكاديمية لدراسات الاجتماعية والإنسانية العدد 8، الجزائر، 2012.

138. فريدة صادق زوزو: أثر عمل المرأة خارج البيت في استقرار بيت الزوجية، ماليزيا نموذجا، تاريخ نشر المقال أفريل 2005، تاريخ نقل المقال 01/24/ 2017.

139. محمد الدقس: عنوان المقال إشكالية عمل المرأة العربية وأبعاده الاجتماعية والاقتصادية، 2017.

6-الرسائل الجامعية:

140. بن بوزيد خولة نسرين: مشكلات المرأة العاملة وتأثيرها على الأداء الوظيفي، دراسة ميدانية بجامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع، فرع التنمية وتفسير الموارد البشرية، جامعة العربي بن مهيدي كلية العلوم الانسانية والاجتماعية.

141. بوطبة وسيلة: أسباب عنف التلاميذ في المدرسة الثانوية، رسالة ماجستير دراسة ميدانية بثانوية طارق ابن زياد، معهد علم الاجتماع، جامعة قسنطينة، 2000.

142. ديلهي راوية: العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة وعلاقتها بالأداء التدريسي الأساتذة، التعليم الثانوي، دراسة ميدانية بثانويتي محمد بعجي وحميدي عيسى بأولاد دراج، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر الأكاديمي تخصص تربوي، إشراف مختار رحاب، قسم علم الاجتماع، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد بوضياف، المسيلة، 2016، 2017.

143. الزهرة ريحاني: العنف الأسري ضد المرأة وعلاقته بالاضطرابات السيكوماتية، رسالة ماجستير جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر (2009.2010).

144. سليمة قسيمة صابرنية فريمي: العنف اللفظي في مواقع التواصل الاجتماعي توفير نموذجا دراسة وصفية تحليلية لطلبة الإعلام والاتصال، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة ماستر أكاديمي، تخصص تكنولوجيا الاتصال الجديدة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر 2017/2015.

145. سمية بن عمارة: صراع الأدوار لدى الأم العاملة وعلاقتها بتوافقها الزواجي، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، تحت إشراف محي الدين مختار، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، 2006.

146. الصادق عثمان: عمل المرأة الجزائرية خارج البيت وصراع الأدوار، دراسة ميدانية بالمؤسسة العمومية الاستشفائية برقان ولاية أدرار، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير جامعة محمد خيضر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تخصص علم اجتماع التنظيم، بسكرة، 2013 2014.

147. الفلقي عبد العلام بن إبراهيم: العلاقة بين السلوك العدوني وبعض المتغيرات الأسرية لدة عينة من طلاب الصفين الثالث المتوسط/ الثالث ثانوي في محافظة محايل، الرياض التعليمي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القرى، مكة المكرمة- السعودية، 2000.

148. كيكمو فاطمة، كوكي هوارية: العنف المدرسي وعلاقته بالفشل الدراسي دراسة ميدانية لثانوية الشيخ بن عبد الكريم المغيلي أدرار، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع التخصص علم الاجتماع المدرسي جامعة احمد دراية إدرار الجزائر، 2017/ 2018.

149. منية بن عياد: العنف المدرسي بالمؤسسات التربوية في المجتمع التونسي، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تونس، 2012.

150. نادية دشاش: عنف الزوجة ضد الزوج رسالة ماجيستر جامعة منصوري قسنطينة الجزائر، 2006/2008.

151. ياسمينة زروق: دور التربية البدنية والرياضية في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ بعض متوسطات بلدية بسكرة، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر 2016/2017.

7-الملتقيات:

152. الملتقى الوطني ولاية بومرداس بإشراف السيد ميمش علي مفتش التربية والتكوين لإدارة الاكمالية ببومرداس، فيفري- مارس- الجزائر، 2006.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل-
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

استمارة بحث بعنوان:

العنف وعلاقته بالمرأة العاملة في المؤسسات التربوية
-دراسة ميدانية على ثانوية كيعموش فرحات -الطاهير جيجل-

يشرفنا أن نضع بين أيديكم استمارة بحث خاصة حول موضوع: "العنف ضد المرأة العاملة في المؤسسات التربوية" ويتمثل الهدف من تطوير هذه الاستمارة اعتمادها كمصدر للبيانات اللازمة لإعداد بحث علمي كمتطلب في المسار الدراسي للحصول على شهادة الماستر تخصص علم الاجتماع التربية، لذا نرجو التكرم بقراءة العبارات بتأني والإجابة عنها بدقة وموضوعية، علما بأن هذه البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي

وتفضل بقبول فائق الاحترام والتقدير

إعداد الطلبة:

- أميرة لعويسي
- نجود مرابطي

الأستاذة المشرفة:

- ياسمينة زروق

السنة الجامعية: 2022/2021

الجزء الأول: البيانات الشخصية

نرجو تعبئة البيانات بوضع إشارة (×) في الخانة المناسبة لكم

1-الســـن:

أقل من 25 سنة ☐

من 25 إلى أقل من 30 سنة ☐

من 35 إلى أقل من 45 ☐

من 45 سنة فما فوق ☐

2-المؤهل العلمي:

ليسانس ☐

ماستر ☐

دكتوراه ☐

3- الأقدمية في المهنة:

أقل من 5 سنوات ☐

من 5 سنوات إلى أقل 10 سنوات ☐

من 10 سنوات أقل من 15 سنة ☐

من 15 سنة فما فوق ☐

4- الحالة المدنية:

متزوجة ☐ عزباء ☐ أرملة ☐ مطلقة ☐

5-الأصل الجغرافي:

ريفي ☐

شبه حضري ☐

حضري ☐

6- المادة المدرسة:

العربية ☐ الرياضيات ☐ فلسفة ☐ فيزياء ☐

الفرنسية ☐ الإنجليزية ☐ الاجتماعيات ☐ الإسلامية ☐

المحاسبة ☐ التكنولوجيا ☐ هندسة ميكانيكية ☐ هندسة مدنية ☐

المحور الثاني: العنف المادي وعلاقته بالمرأة العاملة

7- هل تعرضت للضرب من قبل التلاميذ خلال الفصول الدراسية؟

نعم ☐ لا ☐

8-هل تعرضت للاعتداء الجسدي من قبل أحد تلاميذ المؤسسة التربوية؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم كيف ذلك؟

الضرب بالكرسي ☐ الدفع بالطاولة ☐ الضرب بالأدوات المدرسية ☐ الدفع على السلالم ☐

9-هل تعرضت للصفع من قبل أحد التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

10-هل تعرضت للتحرش الجسدي من قبل أحد العاملين في المؤسسة التربوية؟

نعم ☐ لا ☐

11-هل سبق وتعرضت لسرقة أغراضك من قبل أحد التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

12- هل تم وضع العلكة (لبان) على الكرسي؟

نعم ☐ لا ☐

13-هل يقوم التلاميذ برمي الأوراق من خلفك عندما تديرين ظهرك للسبورة؟

نعم ☐ لا ☐

14-هل تعرضت للمس في مناطق مختلفة من الجسد في المناطق التربوية؟

نعم ☐ لا ☐

15-هل تعرضت لتهديد بإتلاف ممتلكاتك الخاصة؟

نعم ☐ لا ☐

16-هل تعرضت لتهديد بالضرب من قبل التلاميذ في آخر السنة الدراسية؟

نعم ☐ لا ☐

17-هل تعرضت لموقف نزع الحجاب من قبل أحد التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

18- هل تعرضت لتهديد بالسلاح الأبيض من قبل التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

المحور الثالث: العنف غير المادي وعلاقته بالمرأة العاملة

19- هل تعرضت للسب من قبل التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

20- هل سبق وأدخلت طالب المجلس التأديبي؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بـ أحيانا ما سبب ذلك؟

- **الاستفزاز بالكلام السوقي** ☐
- **القيام بسلوكات بلطجية** ☐
- **تسميتك باسم غير لائق** ☐

21- هل تم إهانتك والسخرية منك من قبل زميلة؟

نعم ☐ لا ☐

22- هل سبق وتم إلقاء نكات على سبيل الفكاهة من قبل أحد الزملاء شعرت بسببها بالحزن والنقص؟

نعم ☐ لا ☐

23- هل تشعرين بأنك مرفوضة من قبل التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم لماذا؟

كوني أستاذة جديدة ☐

صارمة في وضع العلامات ☐

قاسية في تعاملي معهم ☐

24- ينظر إليك البعض من الأساتذة نظرة كره بسبب كونك منضبطة في عملك؟

نعم ☐ لا ☐

25- هل سبق لك وتعرضت للمضايقة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم من طرف من؟

زميل ☐ مسؤول ☐ المدير ☐ عامل ☐

26- من هي المرأة العاملة الأكثر تعرضا للمضايقات؟

عزباء ☐ متزوجة ☐ مطلقة ☐ أرملة ☐

27- هل تم استخدام ألفاظ نابية معك في المؤسسة؟

نعم ☐ لا ☐

28- هل سبق لك وأن تعرضت لانتقادات جارحة من طرف المسؤولين في المؤسسة؟

نعم ☐ لا ☐

29- هل سبق وتعرضت زميلة لك لسلوكيات مسيئة من قبل أستاذ أدت إلى قطع علاقتها به؟

نعم ☐ لا ☐

30- هل سبق وأن أبديت رأيك في موضوع ما تعرضت بسببه إلى الإهانة من قبل الإدارة؟

نعم ☐ لا ☐

31- هل يتم التمييز بين النساء والرجال داخل المؤسسة التربوية؟

نعم ☐ لا ☐

32- هل يتم التمييز بين الأستاذات على أساس المظهر؟

نعم ☐ لا ☐