

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية



قسم: علم الاجتماع
التخصص: علم اجتماع التربية
الرقم التسلسلي:
رقم التسجيل: 181835083142

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر أكاديمي

العنف الرمزي داخل المؤسسات التعليمية في الجزائر

دراسة ميدانية بمتوسطة بن عزوز عمر ببلدية محمد بوضياف بالمسيلة

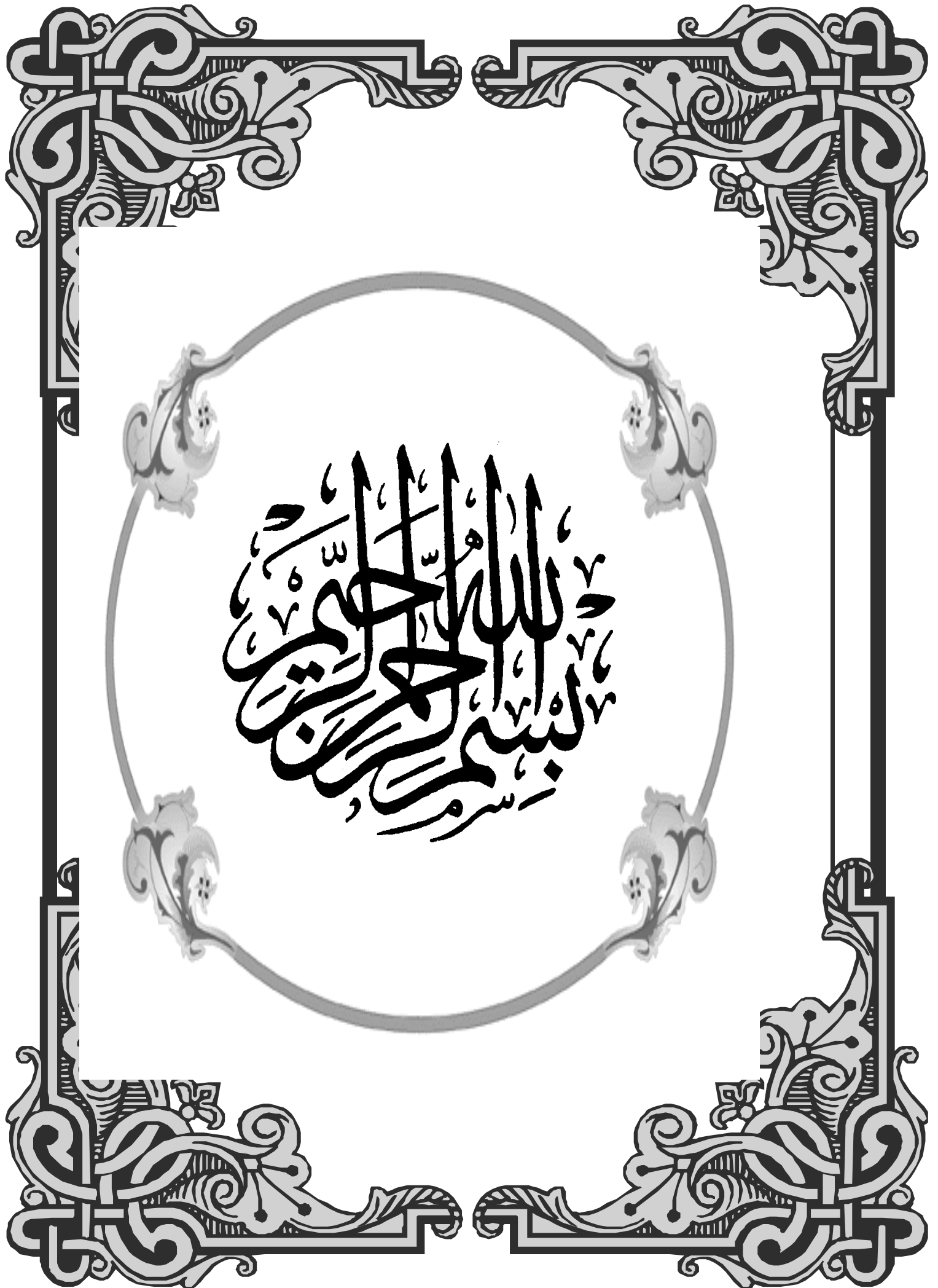
إعداد الطالبة:

سعيدة مسعودي

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

أ.د. تالي جمال	الرتبة: أستاذ التعليم العالي	جامعة المسيلة	رئيسا
د. سهام بلقربي	الرتبة: أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
د. نش عمر	الرتبة: أستاذ محاضر (أ)	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2022-2023



** شكر وتقدير **

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات

نشكر الله سبحانه وتعالى على فضله وتوفيقه لنا

والقائل في محكم تنزيله: (إذ تأذن ربكم لئن شكرتم لأزيدنكم..)

سورة إبراهيم 7

والصلاة والسلام على رسوله الكريم ومن تبعه بإحسان إلى يوم الدين

أحمد الله تعالى الذي بارك لنا في إتمام هذه الدراسة

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى الأستاذة المحترمة الدكتورة سهام بلقرمي

لإشرافها على هذا العمل فلها أخلص تحية وأعظم تقدير على كل ما قدمته لي

من توجيهات وإرشادات وعلى ما خصتني به من جهد ووقت طوال إشرافها على

هذا العمل

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من قدم لنا يد العون وكذا جميع أساتذة

قسم علم الاجتماع



فهرس المحتويات

قائمة المحتويات

الصفحة	العنوان
	شكر و عرفان
أ	مقدمة
الفصل الأول: الإطار العام للدراسة	
5	1- الإشكالية
5	2- فرضيات الدراسة
6	3- أهمية الدراسة
6	4- أهداف الدراسة
6	5- أسباب اختيار الموضوع
7	6- تحديد المفاهيم
8	7- الدراسات السابقة
الفصل الثاني: العنف الرمزي	
14	1- نبذة تاريخية عن العنف
14	2- أنواع العنف
15	3- نبذة حول العنف الرمزي
16	4- أشكال العنف الرمزي
16	5- عوامل العنف الرمزي
19	6- نظريات مفسرة للعنف الرمزي
21	7- أنواع العنف الرمزي
22	8- مظاهر العنف الرمزي
23	9- خصائص العنف الرمزي
24	10- الوظيفة التطبيقية للعنف الرمزي في المؤسسات التربوية
24	11- سوسيولوجيا العنف الرمزي
الفصل الثالث: سوسيولوجيا المدرسة الجزائرية	
29	1 - ماهية المدرسة
30	2- نشأة المدرسة

31	3- سوسيولوجية المدرسة
34	4 - نشأة المدرسة الجزائرية
38	5 - وظائف المدرسة
41	6 - التربية المدرسية
41	7 - علاقة المدرسة بالأسرة
42	8-المعالجة السوسيولوجية للمدرسة
الجانب الميداني	
الفصل الثالث: الإطار المنهجي للدراسة	
46	أولاً: منهج الدراسة
46	ثانياً: حدود الدراسة
47	ثالثاً: العينة
49	رابعاً: أداة جمع البيانات
50	خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة
الفصل الرابع: عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها	
52	1-مناقشة نتائج الفرضيات
52	1-1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى
53	1-2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية
55	الاستنتاج العام
60	خاتمة
	قائمة المراجع
	قائمة الملاحق

مقدمة

مقدمة:

كما هو معلوم، تحتل المدرسة العمومية مكانة اجتماعية بارزة في المجتمعات المعاصرة، باعتبارها مؤسسة التنشئة الاجتماعية الثانية بعد الأسرة، تنهض بالعديد من الوظائف الاجتماعية والتربوية والتعليمية، فتكسب الفرد القيم الثقافية للمجتمع الذي ينتمي إليه، وتكسبه مهارات تمكنه من الاندماج الاجتماعي مستقبلا، كما تقوم المدرسة في إطار الوظيفة التربوية المسندة إليها بتعديل السلوكات الخاطئة التي تصدر عن المتعلمين، دون أن تغفل دورها المهم في تلقينهم مجموعة من المبادئ الأخلاقية العمومية التي يجب عليهم أن يسلكوها، إذ أوكلت إلى المدرسة في المجتمعات المتقدمة الحديثة مسؤولية بناء السلوك القومي للأفراد وصل شخصيتهم الاجتماعية والثقافية .

بيد أن المدرسة في ظل التحولات الاجتماعية والاقتصادية التي أصبحت تشهدها المجتمعات الإنسانية في وقتنا الراهن، أصبحت تعان من العديد من المشكلات التربوية والاجتماعية، مما أثر سلبا على أداء وظائفها التربوية والاجتماعية، وعلى سعيها الدؤوب إلى تحقيق أهدافها التعليمية، وفي هذا الإطار تعتبر ظاهرة العنف من المشكلات الحادة والمزمنة اليت أصبحت تعان منها معظم الفضاءات المدرسية، ومست هذه الظاهرة في استفحالها مختلف الأطوار التربوية والمستويات التعليمية

لقد ظهرت أمانط وأشكال جديدة من العنف في الوسط المدرسي أهمها العنف الرمزي، وتعدد الفاعلون والممارسون لهذا العنف: المتعلمون، التربيون، الإداريون، المدرسون. في حين كان هذا العنف سابقا حسب معظم الدراسات يأخذ في الغالب اتجاها واحدا، أي من المدرس المتسلط إلى المتعلم، وبالتالي كان المتعلم هو المفعول به، ونادرا ما كان يمارس المتعلم/ التلميذ العنف في الاتجاه المعاكس، بينما اليوم تشير البحوث والدراسات إلى تعدد وتشابك الأطراف الممارسة للعنف الرمزي في الوسط المدرسي، إذ أصبح المتعلم أحد أبرز هذه الأطراف التي يمارس عليه مثل هذا النوع من العنف، إذ صار يمارس عنفا ضده من مدرسه على غرار زملائه وأعضاء طاقم مؤسسته الإداري والتربوي، وهذا ما استدعى البحث والتقصي عن الجذور المشكلة لهذه الظاهرة، ومحاولة إعطاء تفسيرات عقلانية وموضوعية لها، بغية الوصول إلى حلول لها تواكب شتى التحولات التي أصبحت تعرفها المجتمعات الإنسانية في الوقت المعاصر.

وانطلاقا مما سبق جاءت هذه الدراسة لمعرفة العنف الرمزي داخل المؤسسات التعليمية في الجزائر، ومن أجل الإحاطة بجانب الموضوع ارتأينا تقسيم الدراسة إلى قسمين، الأول نظري احتوى على ثلاثة فصول:

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة، حيث طرحنا فيه إشكالية الدراسة وتساؤلاتها، فرضيات الدراسة، أهمية الموضوع وأهدافه، وأسباب اختياره، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم والمصطلحات إجرائيا، وأخيرا عرضنا لبعض الدراسات السابقة.

الفصل الثاني: معوقات العنف الرمزي، حيث تناولنا فيه نبذة عن العنف، أنواع العنف، نبذة عن العنف الرمزي، أشكال العنف الرمزي، نظريات العنف الرمزي، أنواع العنف الرمزي، مظاهر العنف الرمزي، خصائص العنف الرمزي، الوظيفة التطبيقية للعنف الرمزي في المؤسسات التربوية، سوسيولوجيا العنف الرمزي، عوامل العنف الرمزي

الفصل الثالث: سوسيولوجيا المدرسة الجزائرية، حيث تناولنا في هذا الفصل ماهية المدرسة، نشأة المدرسة، سوسيولوجية المدرسة، نشأة وتطور المدرسة الجزائرية، وظائف المدرسة، التربية المدرسية، علاقة المدرسة بالأسرة، سوسيولوجيا المدرسة الجزائرية.

أما الجانب التطبيقي فقسمناه إلى فصلين:

الفصل الرابع: الإطار المنهجي للدراسة، وتناولنا فيه الدراسة الاستطلاعية، مجالات الدراسة، المنهج المتبع في الدراسة، مجتمع وعينة الدراسة، أدوات الدراسة وأخيرا الأدوات الإحصائية المستخدمة في الدراسة.

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة وتفسيرها.



الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية:

إن المدرسة الجزائرية هي إحدى الوسائل التي تتلقى فيها المبادئ والمعايير القيمة للمجتمع، من خلال نقل الثقافة المجتمعية من جيل إلى جيل، مع هذا كله تتم ممارسة العنف الرمزي، ذلك العنف الخفي الغير ظاهر من خلال القهر الثقافي لرغبة المتعلم من اكتساب المعارف، وذلك لتقييده بالمنهج والمقررات التعليمية التي تعد فيه المدرسة والمعلم وسيلة للقهر وصورة ضغط قمعية خاصة عند تعليمهم التربية والثقافة بطريقة استيعابية غامضة تخدم إيديولوجية فرنكفور، فنرى المدرسة الجزائرية تحت ظل ديمقراطية التعليم، لكنها ما زالت تعاني تلاميذها من اللامساواة من خلال خدمة أصحاب الرأسمال الثقافي وإعادة إنتاج الطبقة، كما تلعب المدرسة دور هام في جعل الأفراد أكثر ميول إلى استخدام العنف الرمزي، كما يعتبر صورة مجسدة في الرموز والإشارات والإيحاءات، يمكن القول أن المدرسة الجزائرية هي فضاء يتجسد فيه العنف الرمزي وأنه يؤثر على شخصية الأفراد داخلها لذلك أصبحت إشكالية العنف الرمزي في المدرسة محورية للبحث والدراسة واستكشاف الطرق الفعالة للتعلم معه والحد منه يعد ضروريا لإنشاء بيئة آمنة ومشجعة.

ونظرا لأهمية موضوع دراستنا وذلك من خلال الربط بين متغيرين مهمين في المجال الإداري ألا ومعوقات الاتصال الإداري وأداء العاملين، ومن أجل دراسة هذه الظاهرة تم بلورت ما سبق في الطرح التالي:

- ما واقع العنف الرمزي بالمؤسسات التربوية الجزائرية؟

ويندرج تحته التساؤلات الفرعية التالية:

- هل يساهم الأساتذة في ممارسة العنف الرمزي داخل المؤسسة التربوية؟
- هل يساهم الفريق الإداري في ممارسة العنف الرمزي داخل المؤسسة التربوية؟

2-فرضيات الدراسة:

-الفرضية العامة:

- العنف الرمزي بالمؤسسة التربوية الجزائري منخفض

-الفرضيات الفرعية:

- يساهم الأساتذة في ممارسة العنف الرمزي داخل المؤسسة التربوية
- يساهم الفريق الإداري في ممارسة العنف الرمزي داخل المؤسسة التربوية

3- أهمية الدراسة:

العنف الرمزي من القضايا المهمة وصعبة البحث والتناول لارتباطها بصور عنف غير ظاهرة للعيان تؤثر سلبا على سلوك ونفسية وتحصيل التلميذ في مختلف مراحل التعليم وخاصة المتوسط لارتباطها بتغير نمائي وعاطفي للتلميذ، ولكن نجد لها وجودا في المؤسسات التعليمية الجزائرية التي لربما حولت المعلم من ضحية عنف إلى ممارس له.

4- أهداف الدراسة:

لكل عمل أو بحث نقوم به هدف نسعى للوصول إلى تحقيقه والحصول على نتيجة قد تكشف لنا أعمال أخرى، وبالتالي تكون بداية الأعمال أخرى وهذا العمل له أهداف التي تسعى إلى تحقيقها نظريا أو من خلال الدراسة الميدانية حيث انه يهدف إلى:

- محاولة الوصول إلى تشخيص مظاهر العنف الرمزي وصوره التي تم تحديدها في الدراسة.
- تحديد بعض أبرز العوامل والأسباب المؤدية للعنف الرمزي المرتبطة بمؤشرات الدراسة.
- كشف طبيعة العنف الرمزي داخل المدرسة الجزائرية واقعا من خلال العينة التي اختيرت للدراسة.
- الكشف عن طبيعة العنف الرمزي وكيف يتم بين المدرسين والإداريين على التلميذ.

5-أسباب اختيار الموضوع:

يعتبر العنف الرمزي من المواضيع الاجتماعية المثيرة لروح النقد والتحليل، والتي تتطلب في مختلف المراحل البحثية روح الكشف لارتباطها بعمق المجتمع وتعدد الممارسات الاجتماعية غير المعلنة التي تحمل في ثناياها أنماطا متعددة من العنف الرمزي، وهو ضمن أسباب اختيارنا تحد من ذات الباحث لارتباطه بخلق مشكلات تربوية يمكنها إعاقاة عملية التعلم وتشويه فلسفة التربية

6- تحديد المفاهيم:

6-1-العنف:

العنف لغة:

قلة اللين وعليه بالعنف وتعنيف إذا لم يكن هناك رفيقا فيما لا يعطى على العنف¹

العنف اصطلاحا:

هو فعل يتميز بالعدوانية ويظهر من خلال فرد أو جماعة أو دولة بهدف استعمار طرف آخر².

¹ ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار صادر، المجلد التاسع، 1968، ص 257.

² اندريه لالاند الفلسفية: المجلد 03، منشورات عويدات، بيروت 1996، ص 1596.

ويعرفه دين شتين أنه استعمال الطرق القهرية والسلطة والتهديد لإلحاق الأذى والضرر بالآخرين¹.

6-2- العنف الرمزي اصطلاحاً:

يراد ويقال أن العنف الرمزي هو مجموعة الدلالات والرموز والإيحاءات بهدف السلطة على الآخرين بهدف الوصول إلى الأهداف والغايات من الطرف الذي يستعمل القوة والسلطة². ويعرفه بيار بورديو: كل قوة وعنف لها دلالات والرموز بهدف سيطرة على الطرف الآخر³.
إجرائياً:

هو العنف الذي يمارس على تلاميذ المرحلة المتوسطة من طرف الأساتذة والإداريين في صور ضمنية رمزية بهدف إخضاعهم والسيطرة عليهم.

6-3- المدرسة:

المدرسة لغة: هي مكان لطلب العلم والمعرفة والتربية⁴.

المدرسة اصطلاحاً:

يعرفها تركي رابح بأنها هي المكان التربوي الذي نقوم بدخله بتحقيق أهدافنا في المجتمع⁵.

7- الدراسات السابقة:

يبدو أن موضوع العنف الرمزي بشكل عام وعلاقته بالمؤسسة التعليمية على وجه الخصوص لم يحظ باهتمام كبير من قبل الدراسات السابقة والبحوث بالشكل المطلوب، لذا سنحاول في هذه الدراسة التي نسعى إليها جاهدين الاعتماد على العديد من الدراسات المتعلقة بالموضوع بأكبر قدر ممكن.

7-1- دراسة علي حسين عايد (2014-2015)⁶:

الموسومة تحت عنوان "العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة كلية الأدب في جامعة القادسية".

¹ خليل وديع، شكوى العنف والجريمة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان 1997، ص 31.

² علي أسعد وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي، قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية، مجلة الشؤون الاجتماعية، العدد 104-2018 ص 65.

³ بيار بورديو، العنف الرمزي بحث في أصول علم الاجتماع التربوي، مرجع سابق، ص 05.

⁴ خليل الجد: المعجم العربي الحديث لاروس، باريس ص 1087.

⁵ رابح تركي: أصول التربية والتعليم ديوان المطبوعات الجامعية ط2، الجزائر، 1990، ص 187.

⁶ علي حسين عايد: العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة كلية جامعة القادسية، جامعة القادسية. 2014-2015.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى إسهام العنف الرمزي المدرك في العجز المتعلم لدى طلبة جامعة القادسية حيث نجد أن مشكلة الدراسة تمحورت حول ما يلي:

- ما العلاقة بين العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم لدى طلاب كلية الأدب بجامعة القادسية.
- ما الفروق في العنف الرمزي المدرك والعجز المتعلم تبعا لمتغير النوع والتخصص الدراسي
- ما إمكانية التنبؤ بالعجز المتعلم في ضوء العنف الرمزي المدرك لطلاب الأدب بجامعة القادسية.

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، والتي بلغت 200 طالب من الذكور والإناث، بواقع 100 طالب و100 طالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين العنف الرمزي والعجز المتعلم لدى طلبة كلية الأدب بجامعة القادسية، وهذا يعني أن كل زيادة في العنف المدرك لدى الطلبة يقابلها زيادة في العجز المتعلم لديهم.

التعليق على الدراسة:

تناولت الدراسة موضوع العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة حيث ركزت هذه الدراسة على رأي الطالب الجامعي وأهملت وجهة نظر الأساتذة كما أنها أغفلت الجانب العلائقي بين الطلبة فيما بينهم، واهتمت الدراسة بعلاقة الطلاب بالأستاذ فقط على أنه من يمارس العنف الرمزي.

7-2- دراسة لعامر نورة (2005-2006)¹:

جاءت هذه الدراسة بعنوان "التصورات الاجتماعية من خلال الكتابات الجدارية"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية، تخصص علم النفس.

جاءت هذه الدراسة لتطرح إشكالية مفادها: التصورات الاجتماعية للكتابات الجدارية وانطلقت من فرضية العنف الرمزي، والتي اعتمدت فيها في صياغة فرضية عامة دون فرضيات جزئية والتي فحواها: توجد تصورات اجتماعية للعنف الرمزي المجسدة في الكتابات الجدارية.

اعتمدت الباحثة من أجل التحقق من صدق هذه الفرضية على المنهج الوصفي مع التعديل في بعض تقنياته، مدعمة بذلك بخطوات تحليل المضمون نظرا لاستحالة اقتناء برامج معالجة المعطيات، وبخصوص الأدوات فقد طبقت الباحثة شبكة التداعيات كإحدى أساليب البحث في التصورات الاجتماعية، والتي كانت تهدف من خلالها إلى الكشف عن بنية ومحتويات المؤشرات القطبية والمحايدة والنمطية للمجال المعنوي (الدلالي) المتصل بالتصورات الاجتماعية.

¹ - لعامر نورة: التصورات الاجتماعية من خلال الكتابات الجدارية"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية، تخصص علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2005-2006

التعليق على الدراسة:

تتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسة من حيث أن كلا الدراستين تدرسان متغير العنف الرمزي، وتختلفان كون أن الدراستين تناولتا متغير العنف الرمزي من وجهتين مختلفتين، حيث نجد الدراسة السابقة تركز على التصورات الاجتماعية للعنف الرمزي، في حين أن دراستنا الحالية تركز على دراسة العنف الرمزي في المؤسسات التربوية. بالإضافة إلى أن الدراستين تحلان موضوع العنف الرمزي من مضامين مختلفة، حيث نجد الدراسة السابقة تحلل العنف الرمزي من خلال الكتابات الحائطية في حين تحلل دراستنا الحالية العنف الرمزي من خلال المدرسة.

7-3- دراسة مليكة مدور، رقية وافي:¹

جاءت هذه الدراسة بعنوان: "دلالات العنف الرمزي كما يدركها التلاميذ وعلاقتها بإنجازهم الأكاديمي".

تطرقت هذه الدراسة إلى طبيعة العلاقة بين دلالات العنف الرمزي كما يدركها التلاميذ وإنجازهم الأكاديمي، وإيجاد العلاقة بينهم، ولقد طرحت الباحثتين تساؤل محوري وهو:

ما طبيعة العلاقة بين دلالات العنف الرمزي حسب إدراك التلاميذ لها وإنجازهم الأكاديمي؟

وتفرعت عن هذا التساؤل عدة تساؤلات فرعية وهي:

- ما طبيعة العلاقة بين دلالات العنف الرمزي الظاهرة في المدرسة حسب إدراك التلاميذ المرحلة الثانوية؟
- هل توجد علاقة ارتباط دالة إحصائية بين دلالات العنف الرمزي ومجالات الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من 0.05 بين التلاميذ المنجزين وغير المنجزين لدلالات العنف الرمزي؟

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي حيث استعملت العينة العشوائية المكونة من 100 مفردة في ولاية بسكرة، واعتمدت على أداة الملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج لخصها فيما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائية بين التلاميذ المنجزين وغير المنجزين في إدراكهم لدلالات العنف الرمزي وقد كانت الفروق المسجلة جوهريّة وقد يلعب الجانب السيكلوجي في هذا الإطار دورا كبيرا في توضيح تجليات هذه الفروق.

¹ - مصلح، عطية: أثر نظام الاتصالات الإدارية في الأداء من وجهة نظر الموظفين الإداريين والمشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة في محافظات الشمال، مجلة جامعة الخليل للبحوث، مج 4، ع 2، 2008، ص 417-445

فحسب ما توصلت إليه النتائج فإن الأوامر والنواهي وأنماط السلوك والقواعد المنظمة والإيماءات والإيحاءات تشكل عند غير المنجزين نموذجاً رمزياً في توليد مشاعر القهر وتبخيس الذات. وعلى غرار التلاميذ المنجزين الذين يمارس عليهم عنف رمزي كذلك بكل مظاهره ولكن لا يستحون ولا يخلون من مواجهة المعلم في اختلاف الآراء والمعارف.

التعقيب على الدراسة:

حيث اشتركت دراستنا مع هذه الدراسة أشكال العنف الرمزي كما اتفقت مع دراستنا استخدام نفس المنهج وهو المنهج الوصفي

7-4- دراسة كنزة بوزيدي وهاجر جفافلة (2018-2019):¹

جاءت هذه الدراسة بعنوان "عوامل العنف الرمزي في الوسط المدرسي"، مذكرة لنيل شهادة الماستر، تخصص علم اجتماع التربية.

تهدف هذه الدراسة لمعرفة العوامل الأسرية التي تؤدي إلى ممارسة العنف الرمزي في الوسط المدرسي كما تهدف أيضاً إلى معرفة العوامل الاجتماعية التي تؤدي إلى ممارسة العنف الرمزي في الوسط المدرسي، وكذلك العوامل التربوية وعوامل وسائل الإعلام، حيث تمحورت إشكالية الدراسة حول تساؤل رئيسي هو:

ماهي عوامل العنف الرمزي في الوسط المدرسي؟

تتفرع عن هذا التساؤل تساؤلات فرعية هي:

- هل تساهم العوامل الأسرية في ظهور العنف الرمزي في الوسط المدرسي؟

- هل تساهم العوامل الاجتماعية في ظهور العنف الرمزي في الوسط المدرسي؟

- هل تساهم العوامل التربوية في ظهور العنف الرمزي في الوسط المدرسي؟

- هل تساهم وسائل الإعلام في ظهور العنف الرمزي في الوسط المدرسي؟

حيث اعتمدت هذه الدراسة على منهج الوصفي حيث أن مجتمع الدراسة مكون من 578 تلميذ وتلميذة وعدد العينة الدراسة التي اختيرت قدر بـ 165 لكن العينة التي أجريت عليها الدراسة بلغت 146 تلميذ وتلميذة أما 19 منهم لم توزع عليهم استمارة الاستبيان بسبب الغياب.

¹ - كنزة بوزيدي، هاجر جفافلة: عوامل العنف الرمزي في الوسط المدرسي دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مذكرة ماستر، تخصص علم اجتماع التربية، قسم علوم الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، 2018-2019.

توصلت الدراسة إلى أن الوالدين لا يتحلمان في أفعال أبنائهم وذلك ما تبينه نسبة 67.12% أما الفرضية الثانية فتؤكد أن نسبة 69.17% من المبحوثين يشعرون بالرفض من الآخرين مما يجعلهم يقومون بتهديدهم ببعض الإشارات، وذلك استناداً لمقولة العنف يولد العنف، فشعور الفرد بالرفض الاجتماعي من طرف الآخرين لاشك أنه يولد في نفسه الإحساس بالانزعاج والحيرة عن الأسباب الحقيقية وراء رفضهم، أما الفرضية الثالثة فتوصلت أن نسبة 69.89% من التلاميذ لا يشاهدون الأفلام الحربية التي قد تؤدي بهم للقيام بتخويف زملائهم ببعض الحركات داخل المدرسة وقد يرجع عدم ميلهم لهذا الجانب واهتمامهم بجوانب أخرى كمواقع التواصل الاجتماعي. أما الفرضية الرابعة فتوصلت نتائج الدراسة بنسبة 45.02% أن أغلب التلاميذ يتعرضون إلى الإهمال من طرف الأساتذة وهذا ما جعلهم يستفزونهم ببعض الحركات كما تؤكد دراسة حسين علي عايد على وجود مظاهر العنف الرمزي الموجه للتلاميذ من طرف الأساتذة فهم يعانون من عدم اهتمام أساتذتهم بهم.



الفصل الثاني:

العنف الرمزي

تمهيد:

إن ظاهرة العنف مشكلة اجتماعية إنسانية عرفها الإنسان منذ القدم فإنه يمارس بصور وأشكال من مجتمع لآخر، فأصبح العنف من أهم الموضوعات التي تشغل الباحثين، فمع تطور المجتمع ظهر نوع آخر من أنواع العنف، ألا وهو العنف الرمزي الذي يعتبر مشكلة من مشكلات العصر فنجد هذا النوع من العنف منتشر في المجتمعات وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل لنتكلم عن هذا العنف وخصائصه وأشكاله وأسبابه وأنواعه.

1-نبذة تاريخية عن العنف:

العنف ظاهرة قديمة قدم المجتمع البشري وينتشر العنف كظاهرة في كل المجمعات طالما توجد تباينات بين شخصيات الأفراد وتنشئتهم الاجتماعية وظروفهم وأوضاعهم الاقتصادية الاجتماعية والأسرية¹.

فقد كان العنف موجود في المجتمعات البدائية والذي كان يمثل الرعي وعدم الاستقرار والسعي وراء الماء والعشب أهم خصائصها ومن ثم فقد ظهرت أنماط مختلفة من العنف بين القبائل تتمثل في العراك حول المياه والكأ قد تصل إلى القتل وفي العصر الحديث اتسعت ظاهرة العنف و وزادت حدتها وتباينت أشكالها بعد التقدم العلمي والتكنولوجي والتقدم في وسائل الاتصالات وتعدد حاجات الأفراد ونتيجة لهذه التغيرات ازداد العنف وانتشر الاغتراب حيث تباينت القيم والمعايير التي تحكم سلوك الأفراد، واتسعت الهوة بين القيم والمعايير فضلا عن ظهور الصدام القيمي بين الأجيال فلا شك أن التباين بين قيم الأفراد وقيم الآباء في المجتمع يؤدي بالضرورة إلى العنف علاوة على أن تصدع القيم والمعايير أدى إلى لجوء الفرد إلى استخدام وسائل غير مشروطة لتحقيق أهدافه²، كما أن العنف سائد في المجتمعات وعبر التاريخ.

2-أنواع العنف:

1-2- عنف مباشر:

وهو العنف الذي نقوم به مباشرة كالسب والشتم والضرب العنيف على اعتبار أن ممارسة العنف كسلوك عدواني يكون في الغالب رد فعل السلوك أو أفعال من طرف أو أطراف أخرى.

2-2- عنف غير مباشر:

وهو العنف الخفي الذي يحمل في طياته مجموعة من الرموز والإيحاءات والدلالات التي توحى بالعنف³، أي أن العنف الغير مباشر هو العنف الرمزي، والذي هو مجموعة من الرموز والدلالات وإيحاءات وهذا ما سنتطرق إليه في موضوعنا هذا.

¹ حسين طه عبد العظيم، بيسيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة، ط1، ص 24.

² جمال معتوق، مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، دار النشر والطباعة، بن مرابط، الجزائر 2011، ص 127.

³ مختار رحاب، العوامل السوسيو ثقافية لظاهرة العنف لدى الشباب الجامعي، أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة 2010، ص 184.

3- نبذة حول العنف الرمزي:

لقد عرف العنف الرمزي دون أدنى شك في مختلف المراحل التاريخية للحضارة الإنسانية، ويمكن القول أن العنف الرمزي له عدة دلالات قد ظهرت كثيرا في بلدة الناصرة التي جاء منها نوع من العنف التحريضي¹.

ولقد جاء هذا الصداغ على الخلافة في سقيفة بني سعادة حيث كانت النخبة آنذاك تتكون من عنصري المهاجرين والأنصار وسعى كل فريق لإثبات الحقيقة في الحكم، هنا ظهرت قدرة أبي بكر على بناء سلطة رمزية تقوم بتوظيف معطيات².

كما اعتمدت الدولة نوعا من الإيديولوجيات الرمزية التي عرفت بقدرتها على احتواء الجماهير، حيث وضع معاوية بن أبي سفيان نموذجا واضحا بعنف رمزي محكم الدلالة هذا العنف الاستيلابي يساعد على تكريس حالة الانقسام في المجتمع الواحد فمنذ خلافة عمر بن الخطاب تم توظيف الرموز بشكل منحها القدرة على لعب دور حيوي في بناء الدولة وتدعيم السلطة الخليفة فالرجل القوي يرتدي ملابس بالية ذات دلالة على ورعه وزهده وكانت درة عمر تمثل الفعالية الرمزية في العنف الدينامي الناعم والرموز، هنا تقدم صورة بديلة للأصل ولكنها لا تقف عند هذا الحد بل تتعدى الأمر إلى فعالية رمزية عميقة الدلالة في معانيها كما قد شكل مفهوم العنف الرمزي مدخلا سوسيولوجيا معاصرا من مداخل التحليل والتقصي الاجتماعي.

حيث يعلن بأن العنف الرمزي عنف شفاف وهادي يخترق عتبة البصر فلا تقع عليه العين ولا يرى من قبل ضحاياه ويقوم هذا العنف على تأصيل المشاركة بين الضحية والجلاذ في نسق التصورات والرؤى والمقولات والمعاني والمفاهيم والأفكار³.

¹ - أسعد علي وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي، قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي مجلة الشؤون الاجتماعية، العدد 104، 2009، ص 59.

² - محمد بن جبري الطبري، تاريخ الإسم والملوك الجزء الثاني، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، 1407 هـ ص 242.

³ - سامح محمد اسماعيل، المكون التاريخي لإشكالية الولاية في ضوء العنف الرمزي: متاح على مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الرباط-المغرب، 2017، ص 11.

4- أشكال العنف الرمزي:

تختلف أشكال العنف الرمزي باختلاف الفئة التي تماره وعليه يمكن توضيح بعض الأشكال التي تجسد العنف الرمزي في معناه.

4-1- العنف الناتج عن الاستقرار:

أي العنف الذي يكون ناتج بسبب وجود دفع قبلي لهذا العنف وهو العنف الذي يسعى من خلاله الشخص إلى الدفاع عن نفسه ضد اعتداءات وتهديدات الآخرين كان يقوم الطرف الصادر من العنف.

4-2- العنف الناتج عن غير الاستقرار: حيث يهدف العنف هنا إلى السيطرة والتسلط على الأقران وإزعاجهم وإغاضتهم وذلك لمحاولة إثبات ذاته¹.

4-3- الكتابات الجدارية:

برزت في الساحة العامة لكنها مستجدة بجدية الحياة ودورها وهي حملة الكتابات الجدارية والرسومات أو حتى النقوش المجسدة على الجدران وهي بمعنى آخر كل الخريشات المعبرة عن الآراء والأفكار المقصورة²، كما يمكن أن العنف يظهر بصورة غير مباشرة من خلال رموز وإرشادات عدوانية.

5- عوامل العنف الرمزي:

5-1- عوامل أسرية:

تعتبر الأسرة أول مؤسسة للتنشئة الاجتماعية، ولذلك فإن السمات والبصمات الأولى لشخصية الفرد تتكون في المحيط الأسري، بالتالي فإن الجو الأسري يساهم إلى حد كبير في توجيه سلوكيات الفرد³، ويقصد بالعوامل الأسرية البيئية التي ترعرع فيها التلميذ وطبيعتها، وقد تكون هذه البيئة مساهمة في تنمية السلوك العنيف عند أفرادها⁴، ومن بين المشكلات التي تعاني منها الأسر، العنف الرمزي، حيث يعتبر من أخطر أنواع العنف لكونه غير محسوس وغير واضح للعيان والذي يمارس على أحد أو أفراد

- علي بن عبد الرحمان الشهري، العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف، الرياض 2003-2004 ص

²- عامر نورة، التصورات الاجتماعية للعنف الرمزي من خلال الكتابات الجدارية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية جامعة قسنطينة 2005-2006، ص 80.

³- سامية مامنية، بنية النظام التربوي الجزائري المعاصر وعلاقته بانحراف التلاميذ، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية جامعة 20 أوت 1995 سكيكدة، العدد 08، 2014، ص 203.

⁴- جمال معتوق، مدخل إلى سوسيولوجية العنف، دار الكتاب الحديث، القاهرة مصر، 2012، ص 141.

الأسرة ككل ويتخذ عدة أشكال كالإكراه والإهمال والاحتقار والحرمان¹، فالجو الأسري كفيل بتعلم الطفل مختلف أنواع السلوك، وكلما اتسم بالحب والاستقرار والتفاهم كلما ساعد على نمو شخصية مرنة سوية بينما تؤدي الخلافات والمشاحنات بين الزوجين وخاصة عندما يستقر بها الطفل إلى نموه نمو غير سليم وقد يؤدي ذلك إلى اكتساب الطفل سلوك العنف في المستقبل².

5-2- عوامل اجتماعية:

يعد المجتمع الإطار العام الذي يحدد العلاقات التي تنشأ بين الأفراد الذين يعيشون داخل نطاقه في هيئة وحدات اجتماعية ويتميز المجتمع الحديث بتعدد وحداته وتنظيماته³، حيث تساهم بعض العوامل الاجتماعية للفرد في نشوء سلوك العنف لديه بل الواقع يكشف أن هذه العوامل لطالما كانت السبب المباشر في تبني الفرد مختلف أشكال العنف كالتغيرات الحاصلة في البناء الاجتماعي وما يتجه عن تغيرات فكرية وسلوكية إضافة إلى سوء التوافق الاجتماعي، وذلك نتيجة لفوارق فكرية وقناعات واتجاهات معينة هذا بالإضافة إلى انتشار العنف في الوسط الاجتماعي، إذ تنتشر صور العنف وممارساته في الأحياء والتجمعات المهمشة التي تعاني من غياب مرافق الحياة الضرورية⁴، كما تعد جماعة الرفاق من الجماعات الأولية التي لها تأثير على الشخصية بعد الأسرة والمدرسة مما يقوي من تأثير هذه الجماعة على الشخصية التشابه والتجانس بين أفرادها من حيث العمر والأهداف والميول والاتجاهات وكل ذلك يؤدي إلى تقوية وتعزيز قدراتها وتأثيرها على تشكيل سلوك الفرد، بما أن جماعة الرفاق أحد المصادر المفضلة والمهمة للمرهقين للاقتداء واستقاء الأفكار نجد أن الفرد⁵ وهو تفاعل مع أصدقائه فإنه يراوح نفسه في انه يميل أولاً إلى العتاب في تفاعله مع أصدقائه⁶، نستنتج أن الرفاق يؤثرون على شخصية الفرد إما بالإيجاب أو السلب.

³ - رجاء مكي، سامي عجم إشكالية العنف المسرع والعنف المدان، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت-لبنان، 2008، ص 91.

- ممدوح رضا الجندي، وسائل الإعلام والطفولة بين الإيجابية والسلبية، دار الراية، عمان-الأردن، 2015، ص 135. ²
- بهاء الدين خليل تركية، علم الاجتماع العائلي، دار المسيرة، عمان-الأردن، 2015، ص 34. ³

¹ - صالح العقون، البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي تلاميذ المرحلة الثانوية أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة-الجزائر، 2016-2017.

² - سامي مقلاتي، تفسير ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية من طرف هيئة التدريس، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه للعلوم في علم النفس الاجتماعي، جامعة الغربي بن مهدي - أم البواقي، 2016-2017، ص 89.

³ - محمود سعيد الفولى، العنف المدرسي، الأسباب وسبل المعالجة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة-مصر، 2007، ص 73.

5-3- وسائل الإعلام:

ارتبطت منذ ظهورها بحياة الأفراد وأحدثت تغيرات بنائية ووظيفية داخل المجتمع وازدادت أهميتها بزيادة قدرتها على المساهمة مع وسائل التنشئة الاجتماعية الأخرى في نشر الوعي والمعرفة في المجتمع، حيث تعرف على أنها تزويد الناس بالمعلومات والحقائق والأخبار عن طريق إذاعتها أو نشرها بشتى الوسائل لنشر المعلومات المعروفة¹، حيث تحتوي وسائل الإعلام مضامين متعددة تجعل لها شخصية وعالمًا رمزيًا يؤثر في المشاهدين وذلك بتوجيههم والتأثير عليه، فالعالم الرمزي للبحث الفضائي الذي يبيث أفلام العنف والجريمة يعد عالماً فاسداً ومنحرفاً فالشخصيات التلفزيونية التي تؤدي الأدوار تمارس القوة والصراع من أجل السلطة، مما يسهل تسرب هذا العنف إلى وعي المشاهدين كسلوب حياة فيبدو العالم الحقيقي الذي يعيشه المشاهد كأنه مشابه لعالم التلفاز².

حيث تعمل مشاهد العنف على تعزيز وتدعيم الميل للعنف عند المشاهد خصوصاً مع وجود توتر نفسي أو عاطفي لديه وحيث أن إحدى طرق تعلم الإنسان التقليد والمحاكاة وهنا تأتي خطورة عرض أفلام العنف لأن البعض قد يقلدها³.

وهنا نجد أن وسائل الإعلام ليس لها دور إيجابي فقط في توجيه سلوكيات الأفراد والجماعات ونشر المعرفة والخبرة بل هي سلاح ذو حدين إذ أحسن توجيهها تصبح أداة فعالة قوية في إرساء القواعد الخلقية وتدعيمها⁴.

5-4- العوامل التربوية:

تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية المسؤولة عن تنشئة الفرد بعد الأسرة وتتميز بكونها مؤسسة نظامية تقدم التربية والتعليم، حيث تتعدد أدوارها وتتنوع لتمس بذلك مختلف الجوانب⁵، وعليه فإن بورديون يرى أن المؤسسات التربوية تعمل وتقوم بما يمكن تسميته بالإرغام والإكراه فلها صفة الإكراه

¹ أحمد بن محمد بونوة، العنف المدرسي بين الإعلام والمدرسة، شبكة الألوكة، د ط، الجزائر 2015، ص 08.

² طاهر محسن هاني، سوسيولوجيا العنف المجتمعي وأزمة القيم الاجتماعية، مجلة جامعة بابل، العراق، المجلد 25، العدد 07، 2017، ص 3575.

³ كاظم اشبيب، العنف الأسري، قراءة في الظاهرة من أجل مجتمع سليم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2007، ص 78.

⁴ محمد خريف، العنف في الوسط المدرسي: أبعاده النفسية والاجتماعية وانعكاساته البيداغوجية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة منتوري قسنطينة 2008-2017.

⁵ عماد حسين المرشدي، علي تنقي عباس نصار، العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل - العراق، المجلد 37، 2018، ص 808.

والإقناع والإخضاع بالإضافة إلى قوة سحرية تجعل المتعلم أو موضوع التربي يساهم في تلقي العنف من خلال المواد التعليمية والبرامج والكتب¹، فقد تفشل المدرسة في أداء وظائفها كمؤسسة اجتماعية تربية لعوامل متعددة منها ما يتعلق بالتلميذ، ومنها ما يتعلق بزملائه، وما يتعلق بمعلمه، وما يتعلق بالمواد الدراسية وموضوعاتها، أو بالنظام المدرسي بصفة عامة، فالمدرسة قد تكون سببا من أسباب التمرد والعصيان نتيجة القيود التي تفرض على الطلبة والتي تتمثل في سلطته وأوامر المدرسين ومديري المدارس ومن شأن ذلك شعورهم بالخضوع والاستسلام والنقص وخاصته في مرحلة المراهقة والتي يتأكد فيها إثبات الذات عن طريق العصيان والسلوك العدواني².

فالمدرسة وسيلة لنمو التلميذ في جميع نواحيه الجسمية والعقلية والخلقية فطريقة التدريس والنشاط المدرسي ونظم الامتحانات والمنهج، والإدارة المدرسية لا بد أن تكون جميعها مساهمة لأهداف التربية الحديثة مراعية لميول التلاميذ واستعدادهم مبنية على التفكير العلمي الصحيح للفروق الفردية بين التلاميذ³، كما أنها تسعى إلى تعليم الفرد وإكسابه المعارف والمهارات العلمية وتربيته نفسيا واجتماعيا وفكريا ودينيا والحفاظ على شخصيته الثقافية وتوجيهه وفقا لحاجته ولتطلبات المجتمع وحاجاته وذلك بمساعدة كل من المدرس والموجه في تذليل الصعوبات وحل المشاكل التي تعترض طريق الفرد والتلميذ سواء كانت دراسية أو شخصية أو نفسية اجتماعية⁴.

6- نظريات مفسرة للعنف الرمزي:

يعد المفكر بيار بورديو من أكثر المفكرين حضورا وتأثيرا في عالم الإبداع الفكري والفلسفي في القرن 20م وأكثرهم إثارة للجدل ومن يتأمل في فكر بيار بورديو وأعماله سيجد أنه كان من أكثر المفكرين في عصره إنتاجا وإبداعا وموسوعية إذ لم تستطع أي قضية فكرية أو اجتماعية أن تفلت من قبضته النقدية وفي شخصيات من القرن الماضي، انطلق بورديو في مسيرة الكتابة والتنظير في قضايا النظام المدرسي ووظائفه التطبيقية وقد ركز اهتماماته بتناول مختلف لمؤسسات والظواهر الاجتماعية وتحليلها

¹ جمال معتوق، مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، دار الكتاب الحديث، القاهرة-مصر، 2012، ص 226.

² جهاد علي السعيدة، أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية- الأردن، المجلد 41، العدد 1، 2014، ص 59

³ ممدوح رضا الجندي، وسائل الإعلام والطفولة بين الإيجابية والسلبية، دار الداية، عمان- الأردن، 2015، ص 181.

⁴ صباح عجرود، التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص علوم التربية فرع علم النفس الاجتماعي والاتصال، جامعة منتوري- قسنطينة 2006-2007، ص 39.

تخليلا سوسيولوجيا بأكثر مناهج البحث قدرة على النقد والتحليل والغوص في الأعماق وقد تأثر بورديو من مفكرين أمثال ماكسي فيبر ودور كايم وماركس انطلاقا من نظرياتهم أن يتشكل نقديا وبعيد على صياغة الفكر الفلسفي والاجتماعي على نحو إبداعي وأن يعمل فير الوقت نفسه على تفكيك الظواهر الاجتماعية القائمة، وتحليل بنية العلاقات الاجتماعية وفي رؤيته لتحليل مسألة الحراك الإجماعي والطبقي في المجتمع ودور المدرسة في تحديد معالم واتجاهات هذا الحراك الطبقي كما استطاع بمنظوره النقدي الفردي أن يكشف نسق من الأوهام الإيديولوجية السائدة في المؤسسة المدرسية وأن يسقط أكثرها خداعا وموارة ولاسيما الاعتقاد السائد أن المدرسة تحقق تكافؤ الفرص التعليمية وتقدم معرفة متجانسة واحدة لجميع الأطفال من مختلف الفئات الاجتماعية وأن هذه المعرفة الرأسمال الثقافي المدرسي.

تمكن كل فرد من اتخاذ المكان الذي يناسبه والموقع الذي يناسب إمكاناته المعرفية في المجتمع كما يعلن بورديو أن الغايات الحقيقية للمدرسة تحدد بطريقة خفية وخارج دائرة ما يحتمل في داخلها، وأن المدرسة تقوم بإعداد أطفال على منوال الفوارق الاجتماعية القائمة بينهم، وقد عملت هذه الإيديولوجيا بصورة واضحة في تبرير اللامساواة الاجتماعية تربويا وهذا التبرير يعطي أصحاب الهيمنة من أبناء الطبقات العليا شرعية وجودهم في مواقعهم الاجتماعية العليا، فالمدرسة كما يراها قائمة على علاقات الهيمنة والسيطرة الواضحة بين الطبقات الاجتماعية، فالمدرسة تتبنى هذه الممارسة الإيديولوجية الطباقية وتمارس نسقا من الفعالية التربوية المتنوعة التي ترسخ قيم ومعاني وهيمنة الطبقة البرجوازية في المجتمع والمدرسة¹.

يعتقد بورديو أن العنف الرمزي إنما يحكم ميزته الاجتماعية فهو ينشأ بسبب أحداث اجتماعية وتحدث في المجتمع في حد ذاته، ويمارس عليه من طرف مجموعة من الأشخاص تجاه بقية المجتمع وأن العنف الرمزي ناتج عن تعبير عن مشاكل يعاني منها فئة أو شريحة اجتماعية خاصة فئة الشباب ومن بين تلك المشاكل (البطالة، الفقر، التفكك الأثري... الخ) والتي تؤدي على التهميش والتحفيز وما إلى ذلك من المواقع التي تتجسد في مظاهر العنف الرمزي وينشأ العنف الرمزي بسبب القوة والاستبداد على

¹ - علي أسعد وطفة: الأهداف الإيديولوجية للمدرسة في منظور بيار بورديو للعنف الرمزي، مجلة نقد وتوير، 2015،

الأفراد من طرف الدولة أو من طرف مؤسساتها كالمدرسة وبقية الهياكل المهنية والتعليمية ولاسيما الأسرة، انطلاقاً من جملة التقاليد والآداب التي تلقتها الأفراد، إضافة إلى القوانين المعمول بها¹.

أيضاً اللامساواة الاجتماعية والثقافية بين الطبقات حسب بورديو تكون بسبب في العنف الرمزي والذي ينجم عنه امتياز طبقة أو فئة على حساب البقية².

المؤسسات التربوية تعمل وتقوم بما يمكن تسميته بالإزعاج والاكراه، فلها صفة الإكراه والإقناع والإخضاع بالإضافة إلى قوة سحرية تجعل المتعلم أو موضوع التربية يساهم في تلقي العنف من خلال المواد التعليمية والبرامج والكتب³.

ومن هنا نستنتج أن أسباب العنف الرمزي ناشئة عن تعبير الأفراد عن مشاكلهم المؤدية إلى التهميش ويمكن أيضاً بسبب القوة والاستبداد ممارسين على الأفراد من طرف السلطات العليا.

7-أنواع العنف الرمزي:

كما يمكننا تصنيف الأنواع على ما يلي:

7-1- من حيث أسلوبه وطريقته

- **العنف الرمزي:** يدل هذا العنف على نوع آخر من أنواع العنف الجسدي أو اللفظي المباشر، حيث يهدف إلى استخدام طرق تعبيرية أو رمزية تعبر عن مفهومها عن محاولة التهديد أو نبذ واحتقار الآخرين وتوجيه الإهانة لهم⁴.

- **العنف المادي:** فهو عنف يلحق الأذى بالآخرين سواء فيزيائياً أو بدنياً أو في حقوقهم ومصالحهم كما أن هذا العنف يقوم بترك بصماته على الإنسانية.

- **العنف المعنوي:** فيصطلح عليه عنف نفسي فكري أو ذهني وهو العنف الذي يمارس من خلاله التسلط على أفكار ومشاعر واختبارات الفرد والجماعات وتفرض فيه تبعية فكرية مع محاولة محو نمط التفكير⁵.

7-2- من حيث الأداء

¹ - عامر نورة التصورات الاجتماعية للعنف الرمزي من خلال الكتابات الجدارية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة- الجزائر، 2006/2005، ص 98.

² - عامر نورة، المرجع نفسه، ص 99.

³ - جمال معتوق، مدخل إلى سوسيولوجيا العنف، بن مرابط، ب-ب، ن 2011.

⁴ - نعيمة رحالي وزينب دهمي، الانترنت، العنف الرمزي/ مجلة العلوم الإنسانية والمجتمع- جامعة تلمسان- جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 11، 2014، ص 372.

⁵ - عبد الكريم قريشي، العنف في المؤسسات التربوية، مداخلة بالملتقى الدولي، بسكرة، 2003، ص 436.

-**العنف الفردي:** الذي يلحق الأذى بالسلامة الجسدية والمعنوية لشخص ما وقد يكون مضرر من هذا العنف الشخصي الممارس له ذاته إذ وجه الاعتداء نحو نفسه ومن مظاهر العنف القوي الانتحار، كما قد يكون المتضرر من العنف شخص آخر إذ ألحق به أذى جسدي أو معنوي أو مادي كمساس بسلامة شخص بالقتل أو الضرب والجرح والتعدي على حريته وحقوقه مثل حقوقه الإنسانية وحرية رأيه¹.

-**العنف الجماعي:** الذي يستعمل من طرف مجموعة من الأفراد ضد فرد أو مجموعة أفراد آخرين باستخدام القوة والتهديد ومن مظاهره أن يمارس العنف من طرف مجموعة ضد الدولة أو أن تمارس الدولة العنف ضد الأفراد ومن أمثلة ذلك الإرهاب والعصابات، ومعروف أن العنف قد يكون فردياً أو جماعياً كما هو الحال في الحروب التي تستخدم القتل وتدمير وتخريب جماعة، وقد تتعرض بعض الجماعات للسلب والسرقة والتخريب.

8-مظاهر العنف الرمزي:

- **التبخيس:** سلوك يتسم بالتعالي والتمييز وتقليل مهمة وشأن الأفراد الآخرين أو ممن هم أقل مكانة ويتمثل هذا السلوك بالازدراء والتصغير والأبعاد الاجتماعية.

- **الإنكار القيمي:** يتمثل في إنكار قدرات ومهارات الأفراد وذلك من أجل السيطرة عليهم وتحديد قدراتهم وكبت طاقاتهم.

- **الاستلاب النفسي:** يتمثل في استلاب حقوق الأفراد ويتمتعون به من امتيازات اجتماعية ومهنية مشروعة فضلاً عن حرمانهم من فرصة التعبير².

-**الإرهابات التربوية:** لقد شكل القطاع التربوي بآليات ودينامية المنجم الحقيقي لولادة مفهوم العنف الرمزي وتطو مفاهيمه التربوية كما شكلت المؤسسات التربوية كما شكلت المؤسسات التربوية بدورها الحقل العلمي الطبيعي للدراسات التربوية والاجتماعية في مجال العنف والعنف الرمزي، وهما تنوعت صيغ العنف الفيزيائي أي الجسدي واللفظي إلا أنها صورة العنف المعلن والظاهر والخاضع للملاحظة³ ومع أهمية الصيغ الكلاسيكية للعنف في المؤسسات التربوية فإن هذه المؤسسات كانت ومازالت على صيغ وأشكال مع العنف الخفي الذكي غير المعلن، وغير كلاسيكي، حيث يأخذ هذا العنصر صور

¹ - مصطفى عبد المنير، الأسرة العربية والعنف، معهد الإنماء العربي، العدد 83، 1996، ص 23.

² - علي حسين عابد، العنف الرمزي المدرك وعلاقته بعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة مجلة مركز دراسة الكوفة، جامعة الكوفة، العراق، عدد 41، 2016.

³ - علي أسعد وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية، مجلة الشؤون الاجتماعية، جامعة الكويت.

وتمثلت كل هذه الأشكال الجديدة لتمييزه بالقدرة الهائلة على التخفي والتأثير وتحقيق غايته بسهولة ويسر¹، وقد كان يسير أول من ألو بيار بورديو أول ممن قام بدراسة واضحة لهذا العنف الذكي فإن ملامح هذا العنف قد أعلنت على مدى النصف الأول من القرن العشرين تحت مسميات سوسيولوجية عديدة مثل العنف الإيديولوجي والعنف الثقافي والمنهج الخفي والصراع الثقافي حيث تشكل هذه المقولات والمسارات الأساسية، كما يمكن أن يطلق عليه علم الاجتماع التربوي².

9- خصائص العنف الرمزي:

- يعتبر العنف الرمزي هو من أخطر أشكال العنف لما له من ردة فعل وأثر عميق على الصعيد الانفعالي والعاطفي يمكن ذكر بعض خصائص العنف الرمزي:
- يتخذ العنف الرمزي طابعا جماعيا أي ممارسة مجموعة من أفراد المجتمع مهما كانت الصورة المطبقة ومهما كانت نوعية الفئة المستهدفة فهو بذلك يتميز بصفة الجماعة، كما أنه أيضا يمارس الفردية أحيانا³.
- يتخذ العنف الرمزي طابعا اجتماعيا، بحيث يحدث داخل المجتمع ولا يمكن فصل العنف الرمزي عن المجتمع فهو ظاهرة اجتماعية تمارس سلوكيات خفية وممارسات عنيفة نظرا لأنه يمارس من طرف أفراد المجتمع بمختلف شرائحه⁴.
- العنف الرمزي ذو طابع خاص لاستخدامه جملة واحدة من الرموز والإشارات والدلالات وهذا الترميز قد يكون مشاكل اجتماعية كما أنه يتميز بالخصوصية نظرا لأن المعاني التي يحملها العنف الرمزي تبدو خفية وناعمة إلا أنها تؤثر بشكل كبير على الأفراد الذين يمارس عليهم هذا النوع من العنف.
- يتخذ العنف الرمزي طابع الصور مهما كانت ذلك الصور سواء من إنتاج تلك الشريحة أو من إحدى مؤسسات الدولة وبمعنى أكثر وضوحا كالتلفاز وما تحمله من صور في دلالتها عنفا رمزيا، حيث أن العنف الرمزي يعتمد على الصور ويتميز بها نظرا لأنه يتم ممارسته بصف مباشرة⁵.

¹ علي أسعد وطفة، الأداء الإيديولوجي للمدرسة من منظور بيار بورديو، مجلة نقد وتوير، 2015، ص 37-38.

² علي أسعد وطفة، رأس مالية المدرسة في عالم المتغير، مرجع سابق، ص 74.

³ عامر نورة، مرجع سابق، ص 101.

⁴ عائشة لصلح، العنف الرمزي عبر الشبكات الاجتماعية الافتراضية، مؤسسة دراسات وأبحاث الجزائر 2016، ص 11.

⁵ عائشة لصلح، مرجع سابق، ص 11.

10- الوظيفة التطبيقية للعنف الرمزي في المؤسسات التربوية:

تكمّن سياسات العنف الرمزي في قدرته على إعطاء المعرفة المدرسية خاصة الحياد وأبعادها عن مدارات التحيز من حيث المظهر الخارجي، فالمدرسة لا تقف عند حدود التطبع الفكري والإيديولوجي للطلاب بل تتجاوز هذه الوظيفة لتقوم بدور إضفاء الشرعية على الأوضاع الاجتماعية السائدة في المجتمع في اتجاه المحافظة على النظام السياسي الاجتماعي القائم وهي بفعاليتها تقوم بتثمين وترسيخ العلاقات الطبقية القائمة في المجتمع¹، إلا أنها تعمل في نفس الوقت على تكريس التفاوتات الرمزية المادية لدى الطبقات الاجتماعية فإن أخذنا مثال اللغة مثلاً فإن التلميذ الذي يملك رأس مال مادي مرتفع تجده يختزن رصيد معرفي هاماً مقارنة مع الفقير وبذلك فالأسرة تستثمر الرأس مال المادي لتحوّله إلى رأس مال ثقافي فالأول تجده يتعامل بواسطة بروتوكول لغوي خاص به يعبر عن مستواه الثقافي وبذلك تكون فرصة الغني أكثر بكثير مما لدى الفقير أن عدم تكافؤ الفرص هو قمع ذهني تقوم به المؤسسة بتواطئ مع المجتمع دون أن نحس أو نشعر به وهذا يعني أن وجود الفوارق الفردية داخل المؤسسة أو الثانوية تنتج لنا مدرسة تعبر عن اللامساواة الاجتماعية بامتياز، حيث يقول بورديو التوزيع اللامتكافئ للرأس مال اللساني والمردودية النسبية بين مختلف الطبقات الاجتماعية يشكل إحدى المتوسطات الخفية والتي تأسست خلالها العلاقات بين الأصل الاجتماعي والنجاح المدرسي²، أي هناك نوع من التفاوت طبقي بين التلاميذ ومستواهم الاجتماعي.

11- سوسيولوجيا العنف الرمزي:

تمهد هذا المفهوم ولادته في نسق الفعاليات الفكرية لبيار بورديو وجون كلور باسرون، حيث ظهرت لأول مرة في كتابهما الإنتاج حيث يعرف بورديو العنف الرمزي في كتابهما، إعادة الإنتاج أن كل سلطة عنف رمزي أن كل سلطة تفرض دلالات و تظهر على أنها شرعية وقادرة على توارى علاقات القوة التي هي منها بمقام الأمن لقوتها ويشكل هذا المفهوم منطلقاً ذهنياً للكشف عن الفعاليات الذهنية الإيديولوجية التي يمارسها المجتمع طبقاً لتشكيل عقول الأفراد عبر سلطة معنوية كلية القدرة وهذا يعني أن العنف يرتدي حلة سلطة معنوية خفية تفرض نظاماً من الأفكار والدلالات والمعاني بوصفها مشروعاً³.

¹ - أسعد علي وصفة، قراءة في الوظيفة البيداغوجية، مرجع سابق، ص 81.

² - بيار بورديو، إدارة الإنتاج، مرجع سابق، ص 68.

³ - الدكتور أسعد علي وطفة، العنف الرمزي، مجلة المعرفة العدد 587، أيلول، 2011، ص 60.

لقد شكل العنف مدخلا سوسيولوجيا معاصرا من مداخل التحليل والتقصي الاجتماعي للظواهر الثقافية والاجتماعية ثم أخذ مكانه المميز بين المفاهيم التربوية الاجتماعية المعاصرة كأداة سوسيولوجية قادرة على فهم وتحليل جوانب الحياة الثقافية حضور وتواتر وبعد هذا المفهوم من المفاهيم الحديثة التي شهدت ولادتها في النصف الثاني من القرن العشرين في أعمال بورديو ويأسرون في فرنسا وقد وظف في تحليل وفهم الاتساق التربوي والثقافي في مختلف تقاطعات الحياة الاجتماعية¹.

حيث يرى بورديو أن موضوع السوسيولوجيا هو دراسة حقول التنافس والصراع والهيمنة ليس على صعيد الطبقات فقط بل حتى في المجال العلمي نفسه أن الذي يعتبر أن الانتماء الاجتماعي للعالم عقبة كأداة تحول دون قيام سوسيولوجيا علمية ينسئ أن عالم الاجتماع يجد علاجا ضد تحديات جليلة وواعية أن السوسيولوجيا التي تسمح بتسخير مكتسبات العلم الجاهز ضد العلم الناشئ أداة لا منذ وجه عنها في يد المنهج السوسيولوجي².

فالعنف الرمزي تعبير من حضور الرأس مالي يتجلى في صورة العناصر الثقافية قيم تصورات أفكار معتقدات إشارات ورموز وبالتالي فإن رأس المال الثقافي ينزاع إلى امتلاك السلطة الثقافية، أي المشروعية في الحضور والممارسة، وهذا يعني أن ممارسة العنف الرمزي مرهونة بوجود رأس مال رمزي وبالتالي هذا الرأس مال الرمزي يتوج بسلطة رمزية تعبر عن مشروعيتها، والمشروعية تعني قبول هذه السلطة أنها مشروعة وحقيقية من قبل هؤلاء الذين تمارس عليهم³.

إن هذا العنف يأخذ طابعا رمزيا اعتباطيا، وهذه الاعتباطية الناجمة عن دور هذا العنف في تعزيز اللامساواة الاجتماعية وتأصيل الفوارق الطبقية وإضفاء طابع الشرعية على معطياتها من أجل تمجيد طبقة اجتماعية بعينها⁴.

¹ - الدكتور أسعد علي وطفة، المرجع السابق، ص 26.

² - الطاهر لقواسي علي، السلطة الرمزية عند بيار بورديو، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد بن أحمد، وهران 2016، ص 105.

³ - أسعد علي وطفة، مرجع سابق ص 43.

⁴ - عبد الإله بلقبر، العنف السياسي في الوطن العربي، مجلة المستقبل العربي، العدد 05، 1996، ص 92.

خلاصة:

إن العنف الرمزي عنف ناعم وخفي إلا أنه من أخطر أنواع العنف لما يحمله من رموز وإشارات وحركات تدل في معانيها على ممارسة هذا النوع من العنف وبخصائصه استتجنا ما يميزه عن غيره بالإضافة إلى تنوع أشكاله باختلاف الشخصيات وبغض النظر عن محتواه العميق والخفي إلا أنه عنف خطير بسبب ما يحمله من معاني كما أن للعنف عوامل ساهمت في ظهوره سواء كانت أسرية متمثلة في مشاجرة الزوجين أو ممارسة القوة والسلطة على الأبناء، أو كانت اجتماعية كالثقافة السائدة أو جماعة الرفاق كما لوسائل الإعلام دور كبير في انتشار العنف وأخيرا المدرسة التي أصبحت مصب ضغوطات الأسرة والمجتمع.

الفصل الثالث:

سيوسولوجيا المدرسة الجزائرية

مقدمة:

المؤسسة المدرسية ليست وحدة منعزلة عن الهيكل الاجتماعي العام، بل هي مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد، ووظيفتها الأساسية تنشئة الأجيال الجديدة مما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعدهم له، أو بمعنى آخر هي مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع يقصد تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة، ليصبحوا أعضاء صالحين فيه، وتعني المؤسسة الاجتماعية "تنظيما اجتماعيا قسديا وشكليا، بمعنى أن له أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، وهذا التنظيم أي النظام يحدد العلاقات القائمة بين الأفراد المنتمين إليه لتحقيق أهدافه، فالمدرسة على هذا الاعتبار لها كيانها الاجتماعي المقصود، خلافا لغيرها من المؤسسات فهي تتضمن واجبات وحقوقا للأفراد داخل الإطار العام للمجتمع، وفي إطار العملية التربوية القصدية، كما أنها تنظم سلوك الأفراد داخلها وعلاقتهم بغيرها من المؤسسات"، فالهدف الأساسي للمدرسة هو إذن-التربية - فهي مكان التعليم والتعلم، ومكوناتها الأساسية ثلاثة : المدرس التلميذ والمنهاج، أما بقية الأشياء في المدرسة من مبان وإداريين وغيرهم، إنما هم وسائل مساعدة للقيام بالعملية التعليمية، وذلك رغم أهميتها وبالتالي فإننا لا نتخيل وجود مدرسة بدون تلميذ أو مدرس أو منهج، فهم، حلقات مترابطة مع بعضها البعض، لا تكتمل وظائفها إلا إذا تآزرت معها جهود المؤسسات الاجتماعية الأخرى المتصلة بها . فهي مكان اجتماع مختلف الشرائح الاجتماعية من معلمين وتلاميذ وإداريين ففيها يحدث التفاعل بينهم، هذا يميزها عن باقي المؤسسات الاجتماعية.

1 - ماهية المدرسة :

يرجع لفظ المدرسة école إلى الأصل اليوناني scholer والذي يقصد به وقت الفراغ الذي يقضيه يرجع مع زملائهم أو لتتقيف الذهن، وتطور 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

والمدرسة من الألفاظ المولودة عند العرب، وهي " في الأصل مأخوذة من العبرانية أو الآرامية، مدراس وجمعها مدارس، ثم خففت فأصبحت مدارس، وواضح أن المدارس وصف ينسب لكل ما يدرس فيه الأمكنة من كالمساجد والكتاتيب والزوايا ومن ذلك جاءت تسمية المدارس القرآنية وغيرها من دور العلم والمعرفة.

المدرسة تبدأ بعد "مرحلة الطفولة المبكرة ومع بداية مرحلة الطفولة المتأخرة وتمثل انتقال الطفل من مجتمعه الصغير الأسرة أو مجتمع القرابة إلى مجتمع المدرسة نقلا وتحولا كبيرا في حياته النفسية والاجتماعية، فالمدرسة مجتمع الغرباء مجتمع أوسع يمثل بيئة جديدة بعلاقات وصلات وأسس جديدة لها قوانينها"¹.

ولقد عرفت المدرسة منذ الماضي "كمؤسسة اجتماعية تقوم بعملية التعليم فقط لكن بعد تطور المجتمعات تطورت مهمة المدرسة من مؤسسة اجتماعية بالإضافة إلى كونها مؤسسة تربوية تعليمية، وبذلك لم يعد التعليم بالمدرسة الحديثة إلا وظيفة عادية من وظائفها العديدة، أو عنصر واحد من عناصرها الكثيرة التي تقوم؟ المدرسة الحديثة"².

كما يعرفها إميل دوركايم بأنها عبارة عن تعبير امتيازي للمجتمع الذي يوليها بأن تنقل للأطفال قيما ثقافية وأخلاقية واجتماعية يعتبرها ضرورية لتشكيل الراشد وإدماجه في بيئته ووسطه.

أما مفهوم المدرسة بالتحديد فقد ظهر أثر الانتقال الذي عرفه الفعل التربوي من مهمة تتكلف بها الأسرة إلى عمومية لتصبح المدرسة تلك المؤسسة العمومية التي يعهد إليها دور التنشئة الاجتماعية للأفراد وفق منهاج وبرنامج يحددهما المجتمع حسب فلسفته.....والمدرسة بشكل عام مؤسسة عمومية أو خاصة، تخضع لضوابط محددة تهدف من خلالها إلى تنظيم فاعلية العنصر البشري، بحيث تنتج وتفعل

¹ - نبيل السامالوطي، التنظيم المدرسي والبحث التربوي، ط 1، جدة، دار الشروق، 1980، ص 108

² - محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الأساسية، ط 1، ج 1، قسنطينة، دار البحث للطباعة والنشر، 1982، ص 62.

وفق إطار منظم يضبط مهام كل فئة، ويجعلها تقوم بعملها الخاص لكي يصب في الإطار العام ويحقق الأهداف والغايات والمرامي المرغوبة منه.

2- نشأة المدرسة:

وفي حديثنا عن المدرسة لابد لنا من شيء من التاريخ، ذلك، أن المدرسة بوصفها مؤسسة تربية متميزة أمر حديث العهد على الإنسان، والواقع أن المدرسة بهذه الصفة التربوية قد مرت بمراحل ثلاث وهي مرحلة الأسرة التربوية تتم في العائلة وهي مسؤولية الآباء والأمهات بالدرجة الأولى، حيث يتعلم الأبناء عن الآباء والأجداد أهم عامل في العملية التربوية وهو التقليد" وقد سبق القول فيها، ومرحلة العشيرة أو القبيلة "التربية تتم في العشيرة" وكان ذلك نتيجة لانتقال الناس من مرحلة جمع الثمار إلى مرحلة الصيد فمرحلة الرعي ثم مرحلة الزراعة واكتشاف المعادن فالصناعة الزراعية ومعرفتها الاستقرار في رقعة ضيقة وتزايد عدد أفراد الأسر ليشكلوا العشائر فالقبائل، حيث تستعين القبيلة في تربيتها بالعرفان فكانت التنشئة الاجتماعية مزيجا من الخرافات والأساطير في العشيرة، ومرحلة المدرسة الحقيقية "التربية تتم في المجتمع فتطور الكتابة والحاجة إلى تعلمها كانت من أهم العوامل التي ساعدت على ظهور حاجة إلى التربية في المجتمع وبالتالي الحاجة إلى أشخاص يهتموا بنقل التراث الإنساني إلى الأجيال اللاحقة وإلى مؤسسات تربية تهتم بهذا النقل" وقد كانت في الأصل اليوناني إشغالا لوقت فراغ الأطفال وبعد قيامهم باللعب والأكل والنوم، كعمل يقوم الصغار به، مقابل عمل الكبار، وتطور ذلك إلى أن صارت المدرسة على ما هي عليه الآن.¹

وفي هذا التطور كانت البداية هي المدرسة الخاصة "ولعل الصينيين واليونانيين من بعدهم كانوا أول من فكر في إنشاء مدارس، وبديهي أن هذه المدارس كانت مرة أخرى خاصة بالطبقة الارستقراطية" التي تولى أمرها أحد الأفراد في أحد المنازل أو دور العبادة، والذي كان يجب أن يحصل أولاده على تعليم خاص كان لابد له من اللجوء إلى استئجار مرب، وهذا أمر كان يحدث بالنسبة لأبناء الأغنياء فقط، أما الناس العاديون فقد كانت تربيتهم هي تربيتهم وكان المجتمع بمؤسساته المختلفة كالمدارس الدينية، هو الذي يعنى بتعليمهم وتنقيفهم ويعتقد الكثير أن التعليم الديني هو السابق في الظهور "ومنذ أكثر من أربعة آلاف سنة ظهر التعليم الديني في شكل مدارس خاصة لبعض الفئات، وأصبح هذا التعليم متاحا لأبناء رجال الدين وتابعيهم ويمكننا القول أن التعليم في هذه العصور كان على شكلين رئيسيين : الأول التعليم بالخبرة والتقليد وهو متاح لعامة الناس ولا يقوم على تنظيم معين أو تخطيط مسبق، والدافع له الحاجة الأسرية

¹ - محمد الطيب العلوي، المرجع السابق، ص 139.

كما ذكرنا، والثاني تعليم الصفوة وهم ورثة رجال الدين وأبناء الحكام ويسمى تعلي الخاصة، ويستهدف إعداد بعض الأفراد المسؤوليات متعددة لمقابلة بعض الاحتياجات في الدين والسلطة¹.

وعند العرب بالذات لم تعرف المدرسة إلا بعد الإسلام، ولقد ارتبطت المدرسة في المجتمع الإسلامي شأنها شأن المجتمعات الأخرى بالمعبد وبرجل الدين أي أن التعليم كان في البدء لغايات دينية ثم لغايات دنيوية تتصل بالمعاش بمعناه البسيط جدا، وعلى هذا فقد كان التعليم في خدمة الدين ولأغراض دينية ويتم على أيدي رجال الدين، والمجتمعات العربية الإسلامية إنما عرفت المدارس بمعنى يشبه المعنى الحديث حين تقدم المجتمع الإسلامي العربي وازدهر وأتيح للمواطن العادي أن يتمكن من التعلم شأنه في ذلك شأن المواطن المحظوظ².

ويمكن وصف القرن العشرين وصفا تربويا مميزا ونقول أنه عصر إقبال الجماهير على التعلم، وهذه الحقيقة هي نقطة التحول في تاريخ الإنسانية الحديثة، فالمعرفة التي كانت وقفا على طبقة أو طبقات وامتنازا أو جماعات وقوة لهيئة أو هيئات أصبحت اليوم أمرا تسارع إليه الجماهير وترغب فيه الجميع الطبقات وتعمل على ارتشاف مناهله كل طبقات الشعب لا فرق بين غنيها وفقيرها نبيلها وبسيطها³، ويقول جون ديوي في هذا الشأن "لقد أصبحت العلوم والفنون حرة مباحة للجميع، وأصبحت أبسط الطرق لمعرفتها ومزاولتها من اليسر بحيث لم تعد محتكرة أو ملكا خاصا لطائفة من الطوائف أو طبقة من الطبقات فهي نظريا ملك مشاع" وقد تطورت المدارس تباعا في أشكالها وتبعيتها وحتى بعض أهدافها، وفي زماننا صارت المدرسة الخاصة استثمارا اقتصاديا، وأما المدارس العامة وهي التي تتولى الدولة الإنفاق عليها فإنها تتبع الدولة في أمورها كلها، وفي زماننا تتعدد أشكال المدارس العامة تعددا مذهلا³.

3- سوسيولوجية المدرسة:

المدرسة هي السبيل الذي يقدم إليه الأطفال منذ صغرهم، بعد الأسرة التي تمثل المدرسة الأولى، إلى أن يلتحقوا بسوق الشغل وبالتالي فهي بمثابة معمل لتكوين الموارد البشرية، وهي كذلك فضاء يلتق فيه الأطفال والراشدون حيث توفر لهم فرص التفاعل فيما بينهم، غير أنها ليست سوى مؤسسة اجتماعية من بين المؤسسات الأخرى، وقد تدعي لنفسها الانغلاق على الذات بدعوى نظمها وقوانينها، غير أن هذا

¹ - فاخر عاقل، معالم التربية، دار العلم للملايين، الإسكندرية، 1983، ص 82-83.

² - المرجع نفسه، ص 84-85.

³ - جون ديوي، التربية في العصر الحديث، ج1، عبد العزيز عبد الحميد، ومحمد حسين المخزنجي، مصر مكتبة النهضة المصرية، د ت، ص 34.

الانغلاق ظاهري فقط لأنها تعكس مختلف التيارات الاجتماعية بكيفية شعورية أو لا شعورية، ولكنها تعتمد إلى التربية والتكوين وفق الثقافة التي تمثلها كمؤسسة مدرسية، هذه التربية التي يعتبرها كثير من المربين على أنها "إعداد للحياة عن طريق الحياة، فالتلميذ يعيش في المدرسة معيشة يجب أن تكون أقرب ما يمكن إلى المعيشة التي سيندمج في غمارها في المستقبل، ولذلك كان من مظاهر التربية في المدرسة التربية الاجتماعية أي تربية الأفراد لكي يعيشوا في المجتمع وسبيل ذلك أن يعيشوا فعلا في مجتمع المدرسة" والمدرسة تبعا لهذا تشكل عامل توحيد، عامل لم وجمع مختلف الطبقات الاجتماعية وصهر أفكارها وبلورتها بقدر الإمكان عبر خطابها التربوي¹.

حيث يرى جون ديوي أنه لابد من جعل كل مدرسة من مدارسنا حياة اجتماعية مصغرة أو حياة اجتماعية في بدايتها فعالة بأنواع منها التي تعكس حياة المجتمع الأكبر، كما يرى أن للمدرسة دورين أساسيين في خدمة المجتمع ويتمثلان في نقل التراث بعد تخليصه من الشوائب وإضافة ما ينبغي إضافته لكي يحافظ المجتمع على حياته².

ومن هنا فإن المدرسة تقوم على إدماج تلاميذها في مجتمع واحد، فيحدث الانسجام بين مختلف الأجناس والطبقات الاجتماعية وتجعل أبناءها متماسكين ومتوافقين من حيث القيم الاجتماعية ومبادئها، فهي نوعا ما بالأسرة وغير منعزلة عن المجتمع أو النظام الاجتماعي الكبير، فيقول رابح تركي في هذا الشأن "المدرسة حلقة وصل بين الأسرة والمجتمع الكبير، فهي تقوم بعملية التربية بعد الأسرة أين يحصل للطفل عملية فطام ثانية هي عملية الفطام الاجتماعي عن البيت والأسرة، وهي لا تقل خطرا في حياة الطفل من الفطام الأول عن ثدي الأم"، والمدرسة باعتبارها نظاما من نظم المجتمع، يجب تبسط الحياة الاجتماعية وتسهلها، وأن تكون صورة مصغرة لها فالحياة الحالية معقدة لا يسهل على الطفل الاتصال بها وتعرفها دون أن يضطرب وأن يحيد أو يزل المدرسة بطبيعتها تشكل لنا نظام خاص من أنظمة التفاعل الاجتماعي، وهذه الحقيقة على جانب كبير من الأهمية، ذلك لأننا في دراستنا للمدرسة باعتبارها وحدة اجتماعية نكون ملزمين بتمييز واضح بين المدرسة وما هو خارج المدرسة، فالمدرسة توجد حيث يوجد مدرسون وتلاميذ للتعليم والتعلم "وعندما نحلل المدارس الحاضرة نجدها تتميز بميزات خاص، يمكن على أساسها أن ندرسها كوحدات اجتماعية مستقلة وهذه الميزات هي: أولا المدرسة تنظم أفرادا معينين هم

¹ محمد فؤاد جلال اتجاهات في التربية الحديثة ط2، مصر المطبعة النموذجية، بدون سنة، ص115

² رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1983، ص 147

المدرسون والتلاميذ، ثانيا المدرسة لها تكوينها الواضح التحديد، ثالثا أنها تمثل مركزا للعلاقات الاجتماعية، رابعا أنه يسو ردها شعور بالنحن، خامسا ثقافتها الخاصة بها¹.

ولقد تكلمنا في نشأة المدرسة أن حاجة المجتمع إلى المدرسة دفعته إلى إنشائها نتيجة لتراكم التراث الثقافي وتعقده وزيادة التخصص والحاجة إلى الكفاءة الاجتماعية والمهنية والمحافظة على التراث الثقافي والإضافة إليه والحذف منه والتغيير فيه ونقله إلى الأجيال القادمة، ولتقابل حاجة من حاجاته الأساسية، وهي تطبيع أفرادها تطبيعا اجتماعيا، ليجعل منهم أعضاء صالحين، وهذا كله تبعا وفي ضوء فلسفته ونظمه وأهدافه وهي -المدرسة - متأثرة بكل ما يجري في مجتمعها ومؤثرة فيه أيضا، وهي الأداة والوسيلة والمكان الذي بواس نقل الفرد من حال التمرکز حول الذات إلى حال التمرکز حول الجماعة، وهي الوسيلة التي يصبح إنسانا اجتماعيا وعضوا فاعلا في المجتمع، "إلا أن علاقة المدرسة بالمجتمع ووظيفتها تتوقف على فهمنا لهذه المؤسسة الاجتماعية، فالمدرسة ليست مجتمعا كاملا ولكنها مؤسسة متخصصة داخل المجتمع العام ولها وظائفها الخاصة المناسبة لها، وعندما تحاول المدرسة أن تعكس كل أوجه النشاط الموجودة في المجتمع فإن النتيجة تكون درجة عالية من السطحية ونوعا من التمثيل، والحياة المدرسية حياة حقيقية لا تستمد قيمتها من تأثيرها في المستقبل فحسب ولكنها تستمد أهميتها من الحاضر الذي يعيش فيه التلميذ".

فالمدرسة بكونها مؤسسة اجتماعية فهي الإطار الذي يتم من خلاله ترجمة أهداف النظام التربوي وتحويلها إلى واقع يسري في سلوك الأفراد، لأن النظام التربوي هو الذي يحقن المجتمع باستمرار بجرعات من الثقافة التي تؤمن تواصل الأجيال وترابطها، وبالتالي فهو ينشئ في نفوس المتلقين شعورا عميقا حقيقيا بالانتماء والوحدة استعداد يبلغ إلى حد بذل الروح، في سخاء وصدق، للحفاظ على المجتمع وحماية حقوقه والذود عن قيمه، وأعتقد أن مهمة كل من يهتم بالتربية هي يسهر على أن تكون المدرسة الوسيلة الأولى والعامل الناجح للتقدم والإصلاح الاجتماعي، حتى يوقظ المجتمع ليدرك ما أنشئت المدرسة أجله وينتبه إلى ضرورة تزويد المربي بكل ما يتطلبه ليقوم بعمله على خير وجه²

¹ محمد ليبب النجيخي، الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلو، مصر، 1976، ص 85

² جون ديوي، التربية في العصر الحديث، مرجع سابق، ص 28

4 - نشأة المدرسة الجزائرية:

من العوامل المساعدة على فهم حاضر التربية في أي دولة من الدول، التعرف على تطور مؤسساتها التربوية، مما يساعد على فهم حضارتها ومقومات شخصيتها، ومن هنا فالأحداث التاريخية والتطورات الاقتصادية التي مرت بها الجزائر انسحبت على نظام التربية فمرت هي الأخرى بمراحل مختلفة متماشية مع الأحداث والتطورات سالفة الذكر للبلاد، وهكذا عرفت الجزائر فترات مشرقة وأخرى مظلمة وذلك حسب المماليك والقوى التي توالى على حكم مناطق الجزائر المختلفة وهو ما أثر دون شك على تحديد مسار التربية في بلادنا، فإذا بدأنا من الفترة التي سبقت الاستعمار الفرنسي، نجد أن التعليم لم يكن مزدهراً، والتعليم العربي الإسلامي هو المنتشر، ويقوم أساساً على التعليم والتفقه في أمور الدنيا والدين والقليل من اللغة، ومعاهده هي الكتاتيب القرآنية والمساجد والزوايا، وقد كانت منتشرة في الجزائر انتشاراً كبيراً، وقد اقتصرت هذه الأخيرة على تعليم القراءة والكتابة وتحفيظ القرآن ودراسة الفقه والعقيدة وإعطاء تربية إسلامية قاعدية لشباب الدوار والقرية، أما التعليم المهني أو الحرفي فلم تكن له في الغالب معاهد خاصة به وإنما كان يؤخذ عن طريق المباشرة، عن طريق التقليد والمحاكاة والممارسة العملية الطويلة مع مهرة الصناع والحرفيين حتى يتقنوها ويصبحوا بدورهم ماهرين فيها معلمين لغيرهم وهكذا¹.

وفي ظل السلطة الاستعمارية التي لم تكن تشجع التعليم، استمر الشعب الجزائري في تأدية مهمته التي تمثلت في بناء المساجد والكتاتيب والزوايا، وإيجاد الأفراد القائمين عليها وتكملة مهمتها ووظائفها السابقة، وقد عمل المستعمر الفرنسي على مطاردة العلماء، ومصادرة الأملاك الدينية والوقفية، فكانت ضربة قاضية للتعليم في الجزائر، ومن هنا عرف التعليم في الجزائر إبان هذا العهد ركوداً عاماً بالرغم من الإنعاش الذي عرفه بعد الحرب العالمية الأولى، إلا أنه كان منحصراً في التعليم الابتدائي إذ لم يصاحبه انتعاش في التعليم الثانوي والعالي، لأن تعليم الجزائريين كان يهدف فقط لتكوين الموظفين الصغار الذين كان الاستعمار في حاجة إليهم لتمرير سياسته، وبعد خروج الجزائر من قبضة الاستعمار وجدت نفسها قد تخلفت عن باقي الدول في جميع الميادين من بينها القطاع التعليمي، الذي أعطته جل اهتماماتها باعتباره الحجر الأساس لأي بناء محكم ومتين وهو الأساس الذي تبنى عليه أي حضارة وتعلق عليه الآمال ولم تكن المراحل حسب المفهوم الحديث متميزة في الجزائر كما هو الحال عليه الآن وإنما كانت متداخلة وبصفة عامة كانت المرحلتان الابتدائية والثانوية والتعليم العالي، حيث كان يوجد 349 زاوية للتعليم الابتدائي موزعة على مختلف مناطق البلاد، يقتصر التعليم فيها على القراءة والكتابة

¹ - الطاهر زرهوني التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال (ن مجلة الثقافة ، عدد 93 ماي جوان 1986، ص146).

وإتقانها تمهيدا لحفظ القرآن الكريم وتجويده ثم تعليم المبادئ الأساسية للحساب فإذا أتم التلميذ حلق هذه المواد فإنه ينتقل إلى التعليم في المرحلة الأخرى، أما التعليم الثانوي والعالي فكانت موزعة في الغرب والشرق والوسط ويتناول الطلبة علوما متنوعة علوم نقلية وعلوم عقلية فمنا الأيام الأولى للاستقلال، بدأت الجزائر تعاني من مشاكل التعليم وتواجه صعوبات جمة في هذا الميدان "ففي عام 1954 كانت نسبة 14 بالمئة من الأطفال المتعلمين، أما في عام 1974 فقد وصلت نسبة التعليم إلى 70 بالمئة بالنسبة للأطفال البالغين من العمر ما بين 6 إلى 14 سنة، ونسبة 100 بالمئة ما بين 6 و9 سنوات¹.

لقد اهتمت الحكومة الجزائرية بالتعليم وتمكنت من حل المشكل جزئيا رغم ضخامته، ومع مطلع الاستقلال أدخلت تعديلات جمة على التعليم واتخذت إجراءات عملية من بينها "في أول دخول مدرسي تم في أكتوبر 1962 في الجزائر المستقلة اتخذت وزارة التربية آنذاك قرار يقضي بإدخال اللغة العربية في الابتدائية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع بالإضافة إلى هذا أدخلت تحويلات متعددة ومختلفة على برامج التعليم، ومن هنا نلاحظ أن سياسة التعليم في الجزائر بنيت على ثلاثة محاور رئيسية وهي ديمقراطية التعليم والتعريب وجزارة الإطارات إذا علمنا أن كثير، إطارات التعليم بعد الاستقلال تم استقدامهم من دول عربية شقيقة من، والهدف من هذه التحويلات ملائمة المضمون التعليمي مع واقع المجتمع الجزائري ليعبر عن طموحاته

فمن بين ما ورثته الجزائر من الاستعمار الفرنسي، نظمه التربوية فلقد كان التعليم الأساسي غداة الاستقلال مقسما إلى مرحلتين وهما: مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم العام وهو ما صار يعرف فيما بعد بمرحلة التعليم المتوسط ويمكن شرح المرحلتين كما يلي:

"التعليم الابتدائي وقد كان منظما كآتي: (بداية الدراسة عند بلوغ سن السادسة من العمر) مدة الدراسة الابتدائية ستة سنوات وتنتهي بالسنة السادسة ابتدائي مع مسابقة الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط.

"التعليم العام وهو ما صار يعرف فيما بعد بالتعليم المتوسط وهو منظم كما يلي: (يستقبل التعليم المتوسط الناجحين في مسابقات الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط، وتدوم هذه المرحلة أربعة سنوات) يتوج التعليم المتوسط بشهادة التعليم العام والتي صارت تعرف بشهادة التعليم المتوسط، ويلتحق تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط والناجحون إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي وأعادت الدولة هيكلت المدارس الابتدائية والمتوسطة بعد سنة 1971 وعوضتها بنظام شامل متكامل، وهو نظام المدرسة

¹ - بوقلجة غيات، التربية والتكوين في الجزائر، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992، ص 43-44.

الأساسية" الذي استطاع أن يحدث القطيعة بالنسبة لكل الآليات والسلوكات المرتبطة بالنشاط التربوي في هذا المستوى من التعليم¹.

والجزائر لم تكن البلد الوحيد الذي طبق نظام التعليم الأساسي في تلك الفترة، فقد كان ينظر له على أنه "تأمين قدر كاف من التعليم لجميع المواطنين بدون تمييز يسمح لهم بمتابعة دراستهم، إن هم شاءوا ذلك، أو بدخول الحياة العملية، والمشاركة في النشاطات الاجتماعية والاقتصادية كمواطنين فعالين"، هذا الحد الأدنى الذي يقوم على توفير تعليم مناسب لجميع المواطنين صغارا وكبارا ويختلف هذا المفهوم باختلاف الظروف الاجتماعية والاقتصادية في كل قطر من الأقطار، وبمدى ما يتوفر له من تطور وإمكانيات "فهو في المستوى الأول من نظم التربية المدرسية، وقد يطول مداه في بعض البلدان فيتجاوز ما يسمى بالتعليم الابتدائي ليشمل المرحلة المتوسطة بل المرحلة الثانوية في بعض الأحيان، فهو يعني أيضا بتوفير حد أعلى من التعليمية لأكثر عدد ممكن من الصغار والكبار الذين لم يحظوا بحقهم في التعليم أو يتسربوا منه"²

إن التغيرات التي شهدتها المجتمع الجزائري في مختلف الميادين الاقتصادية والثقافية والزراعية، طرح مطلب تكوين الأشخاص، وإعدادهم للتكيف مع هذه التغيرات العامة "إن هذه التغيرات أدت إلى عملية الإصلاح التربوي الذي تمخض عنه بناء المدرسة الأساسية كبديل عن النظام التربوي المورث عن عهد الاستعمار، والذي لم يعد صالحا لمنبته الأصلي فرنسا، حيث ثار ضده الفرنسيون في مظاهرات عارمة سنة 1968 حتى أعلنوا فشله.³

وفي أوائل السبعينيات بدأ مفهوم التعليم الأساسي في الانتشار والاهتمام به في مختلف أنحاء العالم، وتم تداوله ومناقشته على مستوى واسع في المؤتمرات التربوية الدولية، وكان من بين من أسهم في ذلك لجنة شكلتها منظمة الأمم المتحدة للأطفال يونسيف، والمجلس الدولي لتنمية التعليم بمشاركة منظمة اليونسكو ومنظمة العمل الدولية وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية، وبعدها "نشأت مرحلة التعليم الأساسي في عام 1976، مقتضى المرسوم الرئاسي الصادر في الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، وهي مرحلة مكونة من إدماج مرحلة التعليم المتوسط بعد اقتصارها من أربع سنوات إلى ثلاث سنوات، والمرحلة الابتدائية التي تستغرق ست سنوات، وذلك فإن مرحلة التعليم الأساسي تستغرق تسع سنوات⁴.

¹ - وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، إعادة هيكلة التعليم الثانوي، الجزائر، 1991، ص5.

² - المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم -70-1987، التعليم الأساسي، تونس، مطبعة المنطقة، 1987، ص 123.

³ - محمد طيب العلوي، المدرسة الأساسية خصائصها وغاياتها، مجلة التربية، عدد 1، فرام، 1982، ص1

⁴ - رابح تركي، أصول التربية والتعليم، مرجع سابق، ص57-58

والمتتبع لنظام التعليم في الجزائر يجده قد مر بعدة مراحل وتغيرات وكذا تحولات في كل مجالاته قبل تطبيق المدرسة الأساسية "المرحلة الأولى كانت من فترة الاستقلال 1962 إلى غاية 1970 التي قامت فيها الجزائر بعدة إصلاحات جزئية وتغييرات ضرورية وهامة في النظام التعليمي، إضافة إلى بناء عدة مدارس جديدة في كل أرجاء الوطن، تلتها المرحلة الثانية وهي المخطط الرباعي الأول من 1970 إلى 1973 وفي هذه المرحلة قامت الجزائر بإصلاحات في المجال الزراعي والصناعي وعلى رأسهم القطاع التعليمي، حيث وفرت أساتذة وأقسام حسب إمكانيات البلاد الاقتصادية أي أنها قامت بتغييرات كمية في هذا المجال، وهدفت إلى تحقيق التوازن والتوافق بين التعليم العام والتقني أما المرحلة الثالثة وهي مرحلة المخطط الرباعي الثاني 1974 إلى 1977 وفيها أحدثت الدولة الجزائرية عدة ثورات كالثورة الزراعية والصناعية وكذلك تغيير نظام التعليم المتوسط بنظام آخر متمثل في الدراسة الأساسية، وقد شرع في تنفيذها على سبيل التجربة من العام 1977/1978، وطبقت نهائيا على المستوى الوطني . من العام الدراسي 1980/1981، وقد خطط للمدرسة الأساسية أن تستغرق الدراسة فيه تسع سنوات موزعة على ثلاث أطوار هي:

الطور الأول: ويتم فيها إتقان المهارات الأساسية من السنة الأولى إلى السنة الثالثة، وهي بذلك مرحلة قاعدية (من 6 إلى 10 سنوات يتم فيها إكساب التلميذ وسائل التعبير الضرورية والأساسية.

الطور الثاني: يمتد من السنة الرابعة إلى السنة السادسة ويضاف إليه اللغة الأجنبية ومواد جديدة كالتاريخ والجغرافيا، وتعتبر مرحلة الإيقاظ من (11 إلى 12 سنة) أين يكتسب التلميذ الوسط الاجتماعي وتثبت وسائل التعبير وتتمى.

الطور الثالث: من السنة السابعة أساسي إلى التاسعة، حيث يدرس فيه مختلف العلوم النظرية والتطبيقية أي الجمع بين التعليم العام والمهني، وتسمى مرحلة التوجيه (من 13 إلى 15 سنة) أين يتم تجسيم المعارف والمفاهيم المكتسبة مع الاهتمام بعملية التوجيه.

ويختتم هذا الطور باختبار امتحان شهادة التعليم الأساسي، ونتائج هذا الامتحان مع المعدل المتحصل عليه في العام الدراسي تقرر مصير التلميذ الدراسي في قبوله بالتعليم الثانوي والتخصص أو عكس ذلك.

إن لإصلاح المنظومة التربوية في إطار التحولات التي يشهدها المجتمع الجزائري غايات تتمثل في:

- يستمد النظام التربوي مبادئه من القيم العربية الإسلامية ومبادئ الاشتراكية.
- تنمية شخصية الطفل والمواطن وإعدادهما للعمل والحياة وتتضمن هذه الغاية مبدئين أساسيين هما مبدأ النضج الواعي، ومبدأ الاندماج في الحياة الاجتماعية والمهنية.
- اكتساب المعارف العامة التكنولوجية.
- الاستجابة للتطلعات الشعبية إلى العدالة الاجتماعية
- تنشئة الأطفال على حب الوطن¹.

5 - وظائف المدرسة:

للمدرسة كمؤسسة اجتماعية بجانب الأسرة، عدة أدوار لها وزنها التاريخي لأنها تلامس مختلف جوانب الإنسان وذلك لأنسنته وجعله ذلك الكائن الذي يعرف ذاته أولاً ثم يكتشف الآخر ثاني، وإذا ما نظرنا إلى هذه الوظائف نجدها متعددة ومتشعبة نظراً لتعدد أغراض وأهداف الكائن البشري فمنها ما هو تربوي وتعليمي ثم إداري، اجتماعي وأمني، تكويني وإيديولوجي، إرشادي وتوجيهي، ثقافي إشعاعي، تواصل اقتصادي وتتجلى كذلك مهمة المدرسة والأسرة في التأثير على سلوك الأفراد تأثيراً منظماً لهما المجتمع، والمدرسة من حيث هي كذلك تنصب وظيفتها الرئيسية على سلوك الناشئة، فهي مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع للإشراف على عملية التنشئة الاجتماعية ولذلك فإن أي تصور لهذه المؤسسة يجب أن يراجع داخل إطار هذا التصور الاجتماعي ولا شك أن هذا التصور الأساسي يملئ دراسة علاقة المتعلم بغيره من المتعلمين وعلاقة المتعلم بالمدرسين وعلاقة المتعلم بالإدارة التربوية وبالتنظيم العام في المدرسة من حيث أنها الإطار الاجتماعي التي لها علاقة بما تحتويه من عناصر بشرية وما يوجد خارجها من تنظيمات اجتماعية أخرى بما فيها الأسرة، وبشكل عام يمكن القول بأن المدرسة هي المؤسسة التي بفضلها يكتشف الفرد ذاته ومجتمعه ومن وعبرها يجب الخروج إليه ويقاس مدى تحقيقها لوظيفتها بمدى التغيير الذي تتجلى في تحقيقه في سلوك أبنائها ومن ثم كان ضرورياً أن ينظر إليها نظرة شمولية كنظرتنا نحو المجتمع برمته وأن تكون في مقدمة كل سياسة إصلاحية للمجتمع وأن ينظر إليها كمرجعية لكل تغيير أو تغير قد تعرف باقي القطاعات والجوانب الأخرى لحياة الفرد، وقد صار لازماً على المدرسة

¹ - رابح تركي أصول التربية والتعليم المرجع سابق، ص 112.

أن تساير العصر الذي تعيش فيه وتعديل وظيفتها وتوسع مجالها، فعليها أن تؤثر في المجتمع بتعليم أفرادها والنهوض بهم لتخرج أفرادا عاملين متفهمين مشاكل وطنهم¹.

قد اختلف في ضبط وظائف المدرسة وتصنيف تلك الوظائف للمدرسة المعاصرة وظائف كثيرة جدا وعلى نحو يصعب حصره على مستوى العالم، ويمكن تقسيم وظائفها بالنسبة للمجتمع (نقل تراث الأجيال السابقة إلى الناشئة، التبسيط، التطهير، تنسيق التفاعل الاجتماعي والتوحيد بين مختلف عناصر البيئة الاجتماعية)، ووظائف بالنسبة للأطفال (تحقيق النمو الجسدي، النمو العقلي، النمو الاجتماعي، النمو النفسي، النمو الروحي والخلقي)².

وهنا يمكن الإشارة إلى أبرز وظائف المدرسة على الشكل التالي:

5-1- الوظيفة التعليمية والتكوينية:

في إطار هذه الوظيفة تقوم المدرسة بتعليم الأطفال القراءة والكتابة والحساب مع إكسابهم وتلقينهم المعارف الدينية والتاريخية والأدبية والعلمية واللغوية عبر برامج ومقررات محددة حسب مختلف المواد المخصصة لكل مستوى وبشكل تدريجي ابتداء من التعليم الأولي إلى التعليم العالي مروراً بالأساسي والإعدادي والثانوي كما تسعى المدرسة خلال كل مرحلة تعليمية تحقيق وإكساب التلاميذ مهارات تواصلية إستراتيجية ومنهجية، وقيم ترتبط بالعقيدة والهوية الحضارية وحقوق الإنسان، وتهدف المدرسة بشكل عام خلال هذه الوظيفة تعليم وتكوين الفرد بشكل يجعله مندمجا في الحياة العامة ومتفتحا على الآخر، كما تحتل الوظيفة التعليمية المركز الأول في اهتمامات المربين والقائمين على المدرسة، والتي يمكن حصرها في :

- إكساب التلاميذ الأسلوب العلمي في التفكير والبحث والدراسة (المنهج العلمي)

- تزويد التلاميذ بالمعارف الصحيحة والعلمية

- تعليم التلاميذ القراءة والكتابة والتعبير والحساب وتتيح لهم فرصة تعلم ذلك كله

5-2- الوظيفة التربوية :

بجانب الوظيفة التعليمية والتكوينية فإن للمدرسة وظيفة أساسية وشاملة استمدتها من الأسرة تتجلى في تربية الأطفال تربية تجعلهم يحترمون مجتمعاتهم ويندمجون مع مختلف المؤسسات الاجتماعية الأخرى مع أن المدرسة وبفضل الفلسفة التربوية التي تنتهجها كمؤسسة عمومية لم تعد مكان تعليم بل

¹ - أحمد خليل الفرعان، الطفولة المبكرة، دار الإسراء، أردن، 2004، ط1، ص 44

² - صلاح الدين شيوخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر، الجزائر، 2004، ص 76-79

أصبحت بيئة تربوية لا تكتفي بنقل المعلومات إلى الذهن وحشو العقل بالمعارف بقدر ما صارت تهتم بتربية العقل والجسد والعاطفة، ويفضلها يكتسبون قيم إنسانية تتأقلم مع متطلبات المجتمع، يمكن للمجتمع التطور والسير نحو ما هو أفضل، "وهكذا تحاول المدرسة الحديثة جاهدة أن تكون بيئة تربوية ينشأ فيها الطفل ليكون صحيح الجسم صحيح العقل مضبوط العاطفة متزن الشخصية عارفا بما له وما عليه من حقوق وواجبات قادرا على أداء عمله فيقتنه وخدمة نفسه ووطنه عن طريق هذا العمل، عارفا حق وطنه وحق إنسانيته، أو العكس وهو الإصابة بالركود والتخبط في مشاكل جمة.¹

فصلاح المجتمع ينطلق من صلاح المدرسة وكل خطأ يرتكب داخل جدران هذا الحقل سيكون له بليغ على مستقبل المجتمع برمتها فعلاقة المدرسة بالمجتمع علاقة الأم بابنها، وعلاقة السائق بسيارته وعلاقة القائد بجماعته، فالمدرسة مقود ود التطور والتقدم ومفتاح التغير، عبر المدرسة يمكن كذلك مجتمعا عنيفا أو مجتمعا نصنع مسالما كما نريد، "و الواقع أن التربية مهمة جدية، بل أنها أكثر المهمات جدية في الحياة لأنها تعد الأساس لكل جد فيها، والتلميذ يجب أن بالجد في جو المدرسة العام ويجب أن يشعر بأن الجد سياسة مقررّة ومبدأ أساسي تقوم عليه الحياة المدرسية، وليس هناك أي تناف بين الجد وبين المرح والسعادة " وبالجد نمهد السبيل لمجتمع جاد عن طريق أبنائنا الذين ننشئهم في هذا الجو.²

5-3- الوظيفة الإيديولوجية :

لقد تبين لنا من خلال الممارسة الميدانية وكذلك من خلال الفلسفة التربوية التي تتبعها كل دولة اتجاه مدارسها، أن للمدرسة وظيفة أخرى تكتسي طابعا إيديولوجيا لكونها تعتبر أداة للإدماج وجسر تمرر من خلالها الدولة سياستها المختلفة وهي أداة لهيمنة الوظيفة الرسمية لنقل المعارف، وهي كما قال السوسيولوجي الفرنسي بيير بورديو في كتاب مع باسرون إعادة الإنتاج، أداة لإعادة إنتاج الثقافة والنظام السائد، وهي جهاز إيديولوجي مهمته نقل وترسيخ أفكاره المهيمنة وذلك لإعادة إنتاج تقسيمات المجتمع الرأسمالي وجعل النخبوية عملا مشروعاً، وبالتالي إعادة إنتاج القيم والعلاقات الاجتماعية السائدة، وهكذا فالنظام التربوي في نظر بورديو يشكل عنفا رمزيا قصدي لكنه مفروضا من طرف سلطة ذات نسق ثقافي سائد، وهكذا فالوظيفة الإيديولوجية للمدرسة تتجلى في كونها مؤسسة للترويض الاجتماعي وإعادة إنتاج نفس أنماط الفكر السلوك المرغوب فيهما من طرف المجتمع، وهذا عن طريق الرأسمال الثقافي في شكل الاستعدادات المكتسبة ثانويا في المؤسسات التربوية .

¹ - فاخر عاقل، معالم التربية، مرجع سابق، ص87

² - محمد فؤاد جلال ، اتجاهات في التربية الحديثة، مرجع سابق ، ص80

6 - التربية المدرسية :

المدرسة هي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الطفل، نعم هي أداة صناعية غير طبيعية إذا قورنت بالأسرة ولكنها أداة ناجحة فمن المقرر أن الأسرة لا تستطيع القيام وحدها بعملية التربية جميعها بعد الاعتراف بعجز الأسرة وحدها عن متابعة تربية الطفل تربية منظمة، وبضرورة وجود المدرسة كعامل أساسي فعال في هذه التربية، فما الدور الذي يقوم به المجتمع نفسه في هذه التربية، وهل يمكن أن يعهد إليه بتربية الأطفال ؟ الواقع أن المجتمع بكل مؤسساته وإن كان يقوم بدور كبير في تربية الطفل عن طريق انتظام الفرد في عقده وتفاعله معه واكتساب الخبرات، وامتصاص بعض العادات التي تعينه على أن يسلك سلوكا اجتماعيا خاصا، إلا أنه يلاحظ على تأثير المجتمع ما يلي :

- التربية التي يتلقاها الطفل منه غير مقصودة مما لا يمكن الاعتماد عليها
- فضلا عن ذلك فإن المجتمع لا يستطيع بعد أن تعقدت مظاهر الحضارة فيه أن الأطفال أساس هذه الحضارة وتطورها عن طريق اتصالهم بالمجتمع، بل لابد من هيئة منظمة تشرف على تثقيف صغار الجيل وتعليمهم ونقل الحضارة البشرية إليهم هذه الهيئة المنظمة هي المدرسة وهذا النقل والتعليم غاية التربية تهدف إلى الإبقاء على وحدة الحياة الاجتماعية وتزيد من تراثها وترفع مستواه .
- لكن لا يعني هذا أن لهمل الدور الكبير الذي يقوم به المجتمع ولكن المطلوب هو التعامل مع التربية التي يتلقاها الفرد منه بحذر¹.

7 - علاقة المدرسة بالأسرة:

إذا كان الدور الاجتماعي لكل من المدرسة والأسرة يتجلى في التنشئة الاجتماعية للأفراد عن طريق التربية فإن علاقتهما يجب أن تنطلق من هذا المنظور الأساسي، وعلاقة الأسرة بالمدرسة لا يجب أن تبقى علاقة سطحية تتجلى أساسا في أن الأسرة هي التي تزود المدرسة بالمادة الأولية أي التلميذ وبالتالي فعملية الإنتاج (أي التربية) كلها على عاتق المدرسة، بل يجب أن تكون علاقة شاملة تتبني على أنهما شريكان في عملية الإنتاج وفي التوزيع وفي الرأسمال وبالتالي شريكان في الربح وفي الخسارة في حالة حدوثها، وبالرغم من التغييرات التي تحدث في الأسرة والمجتمعات الحديثة فهي مازالت إحدى المؤسسات ذات الأثر البعيد في المجتمع ففي المنزل يتعلم الطفل اللغة ويكتسب بعض المهارات ويكون رأييه عن ما هو صحيح أو خاطئ، والنواة الأولى للطفل هي النواة التكوينية لحياته وأثرها يلزم الطفل حتى يدخل إلى المدرسة لذلك فتربية المدرسة هي امتداد لتربية الطفل في المنزل، وقد أوضحت عدة

¹ - عبد العزيز جادو ، علم نفس الطفل وتربية ، الإسكندرية ، المكتبة الجامعية الأزهرية ، 2001 ، ص 46

دراسات أجريت لمعرفة أثر المنزل على نمو سلوك الطفل حيث أن كثيرا من مظاهر سلوك الفرد ما هو إلا انعكاس لحياته المنزلية كنظافة المنزل مثلا تنعكس على مظهر وملبس الطفل والكلام عن الوالدين وإذا كان تأثير المنزل على تنشئة الفرد يظهر عليه، فإن المدرسة واجب معرفة البيئة المنزلية للطفل حتى يمكنها إدراك العوامل المختلفة المتدخلة في شخصيته، كما أنها لا يمكن أن تستثمر في عملها التربوي ما لم يتعاون الآباء معها عن طريق إمدادها بالمعلومات المختلفة عن مميزات الطفل وحاجاته... الخ ومن هنا يمكن القول أن المدرسة والأسرة كمؤسستين للتنشئة الاجتماعية للأطفال، يوجدان في وضعية المنافسة مع بقية المؤسسات التي يقبل عليها الأطفال مثل التلفاز وشبكة الانترنت والشارع، وبالتالي وجب عليهما تضافر الجهود والتنسيق بشكل متقن لمواجهة تلك المنافسة الشرسة من بقية تلك المؤسسات، كما يجب علينا أن ننظر إلى المدرسة والأسرة بأنهما الوسيلتان الأساسيتان لتحقيق تنشئة اجتماعية جيدة للفرد وبالتالي بواسطتهما يمكن ضمان تنمية المجتمع بفضل تلك المكتسبات والمهارات التي تم غرسها في الفرد بفضل كل من الأسرة والمدرسة، فكل إصلاح تربوي وجب عليه أن ينطلق من هاتين المؤسستين الاجتماعيتين وبشكل موازي للتطور والتغير الذي يقع على المجتمع، ولكونهما من سيضمن لنا تنمية بشرية مستدامة¹.

8- المعالجة السوسيولوجية للمدرسة:

من أهم المنظورات السوسيولوجية في دراسة المدرسة هي الاتجاه البنائي الوظيفي:

8-1- منظور البنائية الوظيفية:

هذا الاتجاه اهتم بدراسة المدرسة على أنها عملية تربوية وأنها تتمتع بصفة منتظمة وأن المدرسة بونها تنظيم اجتماعي وله أدوار وتحقق بتعاون نظامي تعليمي واجتماعي وغيرها من النظم.

- **التنشئة الاجتماعية:** هنا المدرسة تحاول تحديد أهدافها لكي تقوم بدراسة سليمة كما تظهر مظاهر بصورة واضحة من انتقال التلميذ من صنف لآخر، أو من مدرسة لأخرى، هنا عملية التعلم تساعد على تحقيق دور جديد، كما يركز أصحاب هذا الاتجاه على أهمية المدرسة في تدريب مضي، ويحاول هذا الاتجاه على تفسير التنشئة من الروضة إلى الجامعة وأن التلاميذ في كل مرحلة يكتسبوا أدوار جديدة².

¹ - عبد العزيز جادو، المرجع السابق، ص 47.

² - عبد الله محمد عبد الرحمان، علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 2011، ص 36-38.

- الضبط الاجتماعي:

توجد علاقة بين الضبط والمدرسة فالمدرسة تعتبر من المؤسسات الاجتماعية التي تحافظ على بناءات النسق الاجتماعي وهذا يظهر من خلال تحليلات دور كايم في بناء المعايير في المجتمع الحديث وكيفية تأثرها بالتغيرات الاجتماعية السريعة والتي انهارت نتيجة الخلل الذي ظهر على نظام الضبط الاجتماعي ومؤسساته التي من بينها المدرسة¹.

- **ثقافة المدرسة:** إن أي مدرسة تحتوي على بيئة ثقافية خاصة وأن الثقافة لها كثير من الرموز الثقافية، فالتلاميذ والعاملين بالمدارس، كما يشتركون في رأي واحد أن هناك سلوكيات ثقافية حسنة في دخل المدرسة وهدف مدرسين هو زيادة في المعرفة²، وأن للثقافة دور في تحقيق الشعور بالفرح، كما تحاول صياغة مفاهيم متعلقة بذهن التلاميذ وآرائهم وتصوراتهم السابقة فالمدرسة تؤثر على ذهنيات التلاميذ في مجتمعهم وعامله الخارجي في نفس الوقت كما حدد مسيجران أحد علماء التربية أن طبيعة المدرسة نموذجية وتتصف بهذه الصفات³، بأن تكون مستقلة وان تكون صغيرة القيم وأن تتمتع بصفات متميزة كما أن اكتساب ثقافة مدرسية للتلميذ يكتسبها من المعلم.

- **البناء الاجتماعي للمدرسة:** تكون طبيعة البناء الاجتماعي للمدرسة طبقا لنسق الأدوار، كما يتم تحديد دور ونمط الفئات والطبقات العاملة من إدارة ومعلمين وتلاميذ، كما أن للمدرسة أنواع وتظهر في ردود أفعال الأفراد تجاه بعضهم وينتج عنه بالدور المتوقع⁴.

¹ طارق السيد، علم الاجتماع المدرسي، مؤسسة شهاب الجامعة، الإسكندرية 2007، ص 31.

² عبد الله محمد عبد الرحمان: مرجع سبق ذكره، ص 36-38.

³ طارق السيد، مرجع سبق ذكره، ص 36.

⁴ عبد الله محمد عبد الرحمان: مرجع سابق، ص 61.

خلاصة:

إن الجهود المبذولة من طرف الفاعلين في الساحة التربوية الجزائرية كللت في مراحل معينة من تاريخ المدرسة الجزائرية بالنجاح، وذلك لتبنيها رؤية استراتيجية تراعي فيها شخصية أو هوية المجتمع ومختلف الظروف والمسارات الاجتماعية والثقافية للمجتمع الجزائري، وكذلك استغلال الإمكانيات والموارد المادية والبشرية المتاحة بشكل جيد، في حين عاشت في مراحل عديدة من تاريخها جملة من الاضطرابات نتيجة نقص الانسجام والتفاعل والتكامل بين عناصر العملية التربوية، كما يبقى تحسين المستوى التعليمي للتلاميذ وتجويده مرهونا في أغلب الوقت بمدى تحقق هذه المطالب بالنسبة للمعلم ومنها تحقيق أهداف المدرسة.



الفصل الرابع:

الإطار المنهجي للدراسة

أولاً: منهج الدراسة

من المعروف أن تقدم العلم مقترن بتقدم المناهج وفي هذا يقول ديكرت: "لا نستطيع أن نفكر في بحث حقيقة ما إذا كنا سنبحثها بدون منهج لأن الدراسات والأبحاث بدون منهج تمنع العقل من الوصول إلى الحقيقة.¹

وعليه يتطلب إعداد أو إجراء أي بحث علمي إتباع منهج معين حيث يعرف المنهج على أنه: "الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم - بواسطة طائفة من القواعد العامة التي تهيم على سير العقل وتحديد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة.²

وبالعودة إلى أهداف البحث فإن المنهج الملائم لهذه الدراسة هو **المنهج الوصفي**، الذي يعرف على أنه: "شكل من أشكال الوصف والتحليل والتفسير العلمي، بغية وصف الظاهرة كما وكيفا، بواسطة جمع المعلومات النظرية والمعطيات الميدانية وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة".³ إن هذا الاختيار قائم على مبررات علمية ليتماشى مع تحقيق أهداف الدراسة كما سبق الذكر، ثم إن الوصف عملية لا يمكن أن يتخلل عنها أي باحث في تخصص علمي ضف إلى ذلك أن المنهج يمكن الباحث من:

- توضيح العلاقة بين الظواهر، والعلاقة بين أجزاء الظاهرة الواحدة.

- تقدم تفسيراً للظواهر وأسباب تواجدها.

- توفير المادة العلمية.

ثانياً: حدود الدراسة:

أ-المجال المكاني:

ويقصد به النطاق المكاني لإجراء البحث الميداني بمتوسطة بن عزوز عمر ببلدية محمد بوضياف.

ب-المجال الزمني: أجريت الدراسة على فترتين من الزمن هما:

الفترة الأولى: انصب اهتمامنا في جمع الفصول النظرية، فقمنا خلال هذه المرحلة بالقراءات المستفيضة حول الموضوع محل الدراسة من خلال ما تم جمعه من مادة علمية ومن مراجع ومصادر

¹ - الشلبي إبراهيم مهدي: التعليم الفعال والتعلم الفعال، دار الأمل، الأردن، 2000، ص 60.

² - صالح بن محمد عساف: دليل الباحث في العلوم السلوكية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، السعودية، 1995، ص 169.

³ - رشيد زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، 2007، ص 87.

الفترة الثانية: المدة التي استغرقتها الدراسة الميدانية بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية وتتمثل في: بعد الموافقة على إجراء الدراسة الميدانية والتي كانت في شهر أبريل 2023 فقمنا في نفس اليوم بالالتحاق بمتوسطة بن عزوز عمر بغية الحصول على معلومات على أفراد عينة الدراسة من عدد التلاميذ وكذا توزيعهم على الأقسام واستغرقنا في ذلك يومي 20 و 21 أبريل 2023. وبعد ضبط عينة الدراسة تم توزيع الاستبيان على التلاميذ في الفترة الممتدة من 25 أبريل إلى غاية 30 أبريل 2022، حيث وزعنا 60 استمارة.

ج-المجال البشري:

ويمثل هذا المجال مجتمع البحث يقصد به عدد التلاميذ المسجلين بمتوسطة بن عزوز عمر ويبلغ عددهم حوالي 460 فردا. **ثالثا: العينة.**

يستخدم الباحث العينة عندما يتعذر عليه دراسة جميع وحدات مجتمع البحث لكبر حجمها الكلي. تعرف العينة على أنها "جزء من الكل يختاره الباحث لأجل الحصول على بيانا تتعلق بموضوع بحثه، يتعذر الحصول عليها من المجتمع برمته ويشترط أن تكون ممثلة تمثيلا صحيحا لمجتمع البحث".¹ حيث اعتمدنا على العينة الحصصية التي تعرف على أنها: "حيث يتم من خلالها تقسيم مجتمع الدراسة الأصلي إلى فئات أو شرائح بشكل يتلاءم وظروف الباحث"²، وهي الأصلح للمجتمعات التي تقسم إلى طبقات أو فئات وجاء اعتمادنا عليها كونها الأنسب بالنظر للوقت والجهد المتوفران والمحدودان، إضافة إلى التشابه الملاحظ في أدوار وظائف أفراد العينة وهي خاصية يمكن ملاحظتها على أفراد العينة.

نسبة العينة: بلغ عدد أفراد العينة 60 فردا من المجموع الكلي لمجتمع البحث وهو ما يمثل حوالي 16% وهي نسبة مقبولة بالنظر إلى التوصيات العلمية المتعلقة بذلك.

طريقة سحب العينة: لم تم الاستناد إلى الطرق الإحصائية والتنظيمية المرتبطة بطريقة سحب هذا النوع من العينة نظرا للمبررات السابقة وذلك تم اللجوء مباشرة إلى الاتجاه نحو الأفراد بطريقة مقصودة وصدفية

¹ - المختار محمد إبراهيم: مراحل البحث الاجتماعي وخطواته الإجرائية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005، ص47.

² -نادية سعيد عيشور: منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر، الجزائر، 2017، ص 272.

الخصائص السوسيوولوجية لعينة الدراسة:

أولاً: عرض الجداول وتحليلها.

1-الجنس:

الجدول رقم 03: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	41	68.3
أنثى	19	31.7
المجموع	60	%100

من خلال الجدول أعلاه نجد أن العينة تكونت من المزيج بين الذكور والإناث، وغلب عليها نوع الذكور بنسبة 68.3% مقابل 31.7% من الإناث

2-مكان الإقامة:

الجدول رقم 04: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير البلدية الإقامة

السن	التكرار	النسبة
بلدية محمد بوضياف	60	100
المجموع	60	%100

نلاحظ من خلال الجدول ان جميع افراد العينة يقيمون في بلدية محمد بوضياف بالمسيلة بنسبة 100%.

3- مهنة الاب:

الجدول رقم 05: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير مهنة الاب

مهنة الاب	التكرار	النسبة المئوية
بطل	14	23.3
متقاعد	18	30
موظف	8	13.3
موال	8	13.3
متعاقد مع الامن	3	5
عامل يومي	9	15
المجموع	60	100

نلاحظ من خلال الجدول أن أفراد العينة آبائهم متقاعدين بنسبة 30%، تليها من أبوه بطل بنسبة 23.3%، ثم من أبوه يشتغل موظف ومن أبوه يمارس مهنة رعي الأغنام بنسبة 13.3%، ثم من أبوه من يشتغل عامل يومي بنسبة 15%، ثم أخيرا من أبوه يشتغل في جهاز الأمن بنسبة 5%.

4- مهنة الام:

الجدول رقم 07: يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير مهنة الام

مهنة الام	التكرار	النسبة المئوية
بطالة	30	50
متقاعدة	7	11.7
ماكثة في البيت	19	31.7
عاملة	4	6.7
المجموع	60	100

من خلال الجدول نلاحظ ان افراد العينة من أمهاتهم بطالات بنسبة 50%، تليها من اختارت المكوث في البيت وتربية الأولاد بنسبة 31.7%، ثم الأمهات متقاعدات بنسبة 11.7%، ثم أخيرا افراد العينة من امه عاملة بنسبة 6.7%.

رابعا: أداة جمع البيانات:

1-الاستمارة:

تعتبر الاستمارة من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما، وذلك يرجع لما تحققة من مزايا على مستوى الجهد والوقت وسهولة معالجة البيانات إحصائيا.

عرفها محمد عبيدات وآخرون: "أنها مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعد بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين".¹

وعليه فقد اعتمدنا في دراستنا على الاستمارة كأداة أساسية في جمع البيانات حيث بنيت استمارة بحثنا بحسب فرضيات الدراسة فأتت في ثلاثة (3) محاور بالشكل التالي:

المحور الأول: وخصص للبيانات الشخصية للمبحوثين من السؤال 1 إلى السؤال 4.

المحور الثاني: يساهم الأساتذة في ظهور العنف الرمزي داخل المؤسسة التعليمية، من السؤال 01 إلى السؤال 10.

¹ محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، ط2، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 1999، ص 63 .

المحور الثالث: يساهم الفريق الإداري في ظهور العنف الرمزي داخل المؤسسة التعليمية من السؤال 11 إلى السؤال 18.

إن المبرر الذي دفعنا إلى اختيار استمارة الاستبيان هو عامل الوقت أولاً وتصنيف المعلومات ثانياً، بحيث الاختبار عن طريق أسئلة محددة مرتبطة بالمؤشرات يسمح بجمع المعطيات المطلوبة والتي تخدم هدف البحث.

2-المقابلة: تم استخدام المقابلة ولكن كأداة فقط لجمع المعطيات المتعلقة بمجتمع البحث.

صدق وثبات الأداة:

لمعرفة صدق وثبات الاستمارة تم توزيعها على عدد من المحكمين بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية من ذوي الخبرة في مجال الاختصاص وفيما يلي جدول يبين أعضاء الأساتذة المحكمين.

كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ للتأكد من صدق الاستبانة كما يلي:

العنف الرمزي داخل المؤسسة التعليمية		
المحور	الفا كرومبا	الصدق البنائي
العنف الرمزي الممارس من قبل الأستاذ	0.743	0.613**
العنف الرمزي الممارس من قبل الفريق الإداري	0.661	0.801**
ألفا كرومبا الإجمالي	0.776	

يتضح من الجدول أن معامل الثبات للمحاور الدراسة مرتفع وأكبر من (0.60) حيث بلغ إجمالي الثبات لل فقرات الاستبيان 18 (0.776)، وهذا يدل على أن الاستبيان على قدر عال من ثبات يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الميدانية.

بينما نلاحظ انه يوجد علاقة طردية موجبة بين فقرات المشكلة للمحاور الاثنين للعنف الرمزي الممارس من قبل الأستاذ والعنف الرمزي الممارس من قبل الفريق الادري
خامسا: الأساليب الإحصائية المستخدمة.

لتحليل بيانات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS النسخة 24 التالية:

- التكرارات

- النسب المئوية

- معامل ألفا كرونباخ



الفصل الخامس:

نتائج الدراسة

تمهيد:

نحاول في هذا الفصل عرض الجداول الإحصائية المتعلقة بمتغيرات فرضيات للدراسة، ثم تحليلها ومناقشتها.

1-مناقشة نتائج الفرضيات:

1-1-مناقشة نتائج الفرضية الأولى: يساهم الأساتذة في ظهور العنف الرمزي داخل المؤسسة التعليمية.

العبارات	دائما		أحيانا		أبدا	
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
العنف الرمزي الممارس من قبل الأستاذ						
1	10%	6	58.3%	35	31.7%	19
2	16.7%	10	30%	18	53.3%	32
3	41.7%	25	35%	21	23.3%	14
4	18.3%	11	25%	15	56.7%	34
5	30%	18	38.3%	23	31.7%	19
6	48.3%	29	31.7%	19	20%	12
7	/	/	15%	9	85%	51
8	21.7%	13	41.7%	25	36.7%	22
9	70%	42	18.3%	11	11.7%	7
10	10%	6	25%	15	65%	39

من خلال الجدول أن أفراد العينة أجابت على العبارة (01) نسبة 58.3% أحيانا ما يوبخهم المعلم أثناء كلامهم مع زملائهم داخل القسم، أما العبارة رقم (02) أجابت نسبة 53.3% أجابوا بأن المعلم لا يميز بينهم وبين زملائهم في المعاملة داخل القسم، في العبارة رقم (03) كانت نسبة الإجابة تقدر 41.7% أجابوا بأنهم دائما ما يتضايقون عند حصولهم على درجة منخفضة في الامتحانات، كذلك العبارة رقم (04) جاءت نسبة 56.7% ترى أن المعلم لا يقلل من قيمتهم أمام زملائهم داخل القسم، بينما العبارة رقم (5) فكانت نسبة 38.3% أجابت أن المعلم أحيانا ما يستهين بقدراتهم الشخصية في الصف، والعبارة رقم (6) أجابت العينة بنسبة 48.3% بدائما ما يمنعهم المعلم من الإدلاء بأرائهم الخاصة في القسم، أما العبارة (07) فأجابت العينة بنسبة 85% على أن المعلم لا يوجه إليهم ألفاظا بديئة أثناء قيامه بعقابهم، في حين العبارة رقم (8) فكانت نسبة 41.7% من أفراد العينة ترى أن المعلم أحيانا ما ينظر

إليهم بنظرة احتقار، ثم العبارة رقم (09) أجابت العينة بنسبة 70% على أن المعلم دائما ما يقران المعلم التلميذ بزملائه مما يشعره بالإحراج والتوتر، وأخيرا العبارة رقم (10) كانت نسبة الإجابة بنسبة 65% على أنهم التلميذ لا يتعرض للتهديد من طرف معلمك داخل القسم.

وبالتالي ومن خلال نسبة إجابات أفراد العينة تبين لنا أن: لا يساهم الأستاذ في ظهور العنف الرمزي على التلميذ داخل المؤسسات التعليمية.

1-1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى: يساهم الفريق الإداري في ظهور العنف الرمزي داخل المؤسسة التعليمية؟

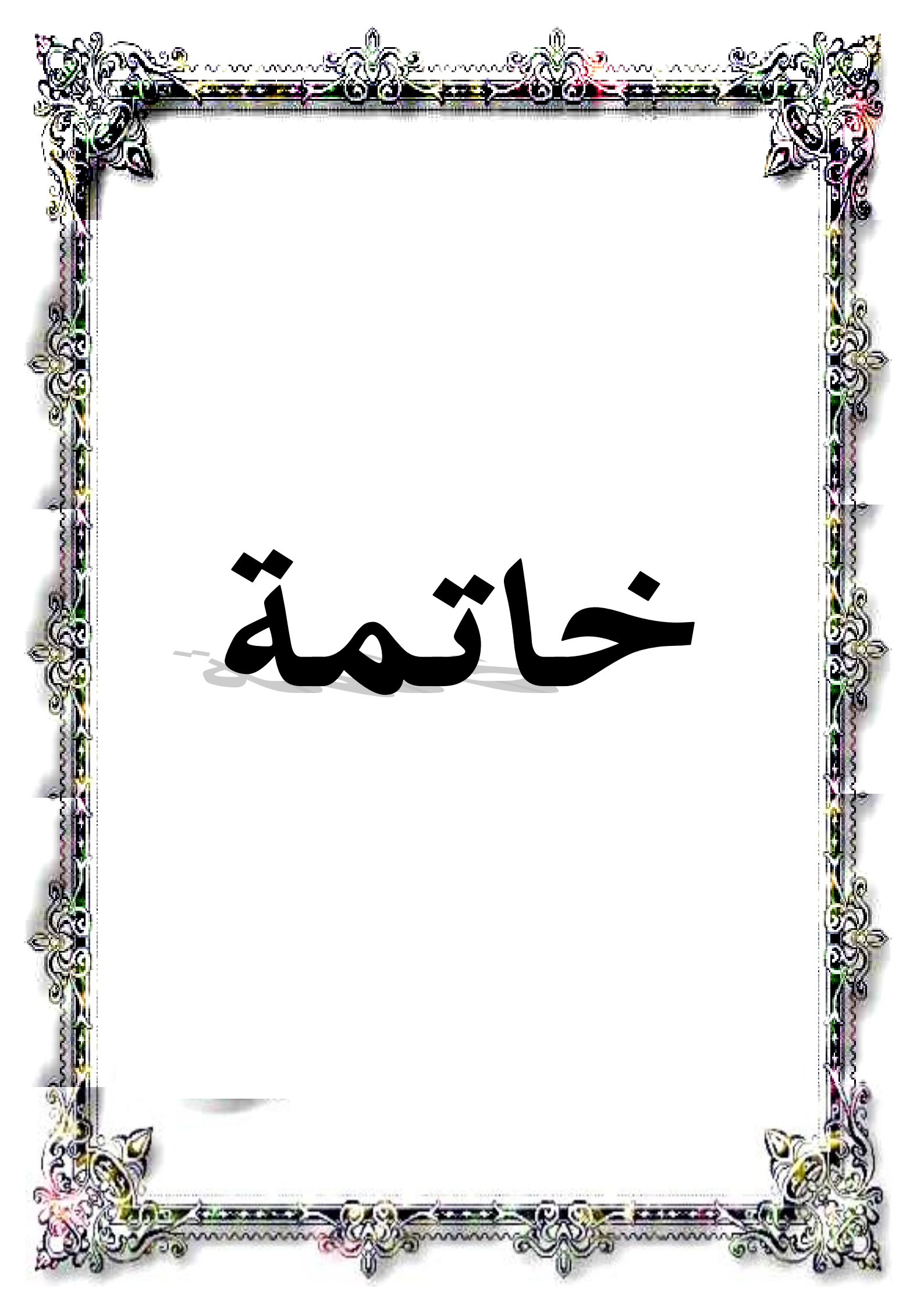
العبارة	دائما		أحيانا		أبدا	
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
العنف الرمزي الممارس من قبل الفريق الإداري						
11	23.3%	14	21.7%	13	55%	33
12	31.7%	19	60%	36	8.3%	5
13	13.3%	8	33.3%	20	53.3%	32
14	21.7%	13	28.3%	17	50%	30
15	15%	9	51.7%	31	33.3%	20
16	35%	21	53.3%	32	11.7%	7
17	50%	30	28.3%	17	21.7%	13
18	50%	30	40%	24	10%	6

من خلال الجدول أن إجابات أفراد العينة على العبارة رقم (11) والتي مفادها لا يسمح لك الفريق الإداري بالتعبير عن آرائك ولا يأخذها بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات كانت بأبدا ونسبتهم 55%، في حين العبارة رقم (12) والتي مفادها يتعامل الفريق الإداري معك بأسلوب متشدد كانت بأحيانا ونسبتهم 60%، والعبارة رقم (13) التي تنص على يمارس الفريق الإداري التمييز بيني وبين زملائي في المعاملة مما يؤدي إلى إحباطي كانت الإجابة بأبدا بنسبة 53.3%، والعبارة (14) التي تنص أتعرض للتوبيخ من طرف الفريق الإداري في حالة حصولي على نتائج ضعيفة أجاب أفراد العينة بنسبة 50% على أبدا، في حين العبارة (15) والتي تنص أتعرض للتأنيب المستمر من طرف الفريق الإداري سواء في ساحة المؤسسة أو خارجها أجاب أفراد العينة بـ 51.7% بأحيانا، وكذا العبارة (16) التي تنص على أشعر أن الفريق الإداري يعاملني على حسب حالتي الاجتماعية كانت الإجابة أحيانا بنسبة 53.3%، والعبارة رقم

(17) والتي نصها أشعر أن الفريق الإداري يعامل التلاميذ على حسب مهنة آبائهم كانت الإجابة 50% بدائماً، وأخيراً العبارة رقم (18) التي تنص يتعامل الفريق الإداري معي على حسب نتائج الدراسة جاءت الإجابة عليها بدائماً بنسبة 50%. وبالتالي لا يساهم الفريق الإداري في ظهور العنف الرمزي داخل المؤسسة التعليمية.

2-الاستنتاج العام:

من بين العمليات التي يرتبط بها المنهج العلمي هي الحكم ويعني هذا الأخير أنه على الباحث في نهاية جمعه وتحليله للبيانات والمعلومات النظرية والميدانية أن تكون له القدرة على إعطاء حكم نهائي والمقصود به هو النتيجة وذلك عن طريق عمليتان مرتبطتان به وهما الاستنتاج والاستنباط. وعليه فقد كان هدف البحث محاولة الكشف عن وجود العنف الرمزي الممارس على التلاميذ داخل المدرسة، فيمكن القول وبشكل عام ومن خلال مناقشة نتائج الفرضيات وكذا نتائج الفرضية العامة ككل نجد أن العنف الرمزي داخل المدرسة متواجد لكن بشكل ضعيف يتمثل في بعض السلوكيات التي ينتهجها المعلم أو الطاقم الإداري نحو التلاميذ، إلا أنه وعلى العموم تحاول المؤسسة وبطاقمها التربوي والإداري الاهتمام بالتلاميذ وتجنب الممارسات العنيفة سواء الرمزية أو غيرها على التلاميذ وهذا لتوفير جو ملائم للتلميذ من أجل تنشئة اجتماعية سليمة وتكيف جيد وتحصيل عالي.

A highly ornate, multi-colored decorative border surrounds the entire page. It features intricate scrollwork, floral motifs, and a repeating pattern of small stars and dots along the inner edge. The colors include gold, silver, green, red, and blue.

خاتمة

خاتمة:

لقد كانت هذه الدراسة عبارة عن رحلة تستهدف في مضمونها تسليط الضوء حول موضوع حديث وهو مشكلة العنف الرمزي داخل المدرسة وبالتالي حاولنا قدر الإمكان أن نجمع كامل جوانب الموضوع. ومن خلال دراستنا للعنف الرمزي داخل المدرسة استنتجنا أن هذا الشكل من العنف يتخفى وراء العديد من الرموز والإيحاءات والدلالات والمعاني، ويتجلى هذا في الممارسات الثقافية والتربوية الموجودة في حياتنا وما يتميز به العنف الرمزي داخل المدرسة أنه أحد أشكال العنف الرمزي الموجود في واقعنا المعاش.

إن ظاهرة العنف الرمزي في المدرسة لم تعد منظر زائل، وإنما ظل جزء من الواقع المعاش ويعكس في المساس بالبنية القيمية والممارسات الاجتماعية في أرض الواقع فبالعنف الرمزي داخل المدرسة يمارس بقوة وبشكل كبير.

قائمة المراجع

قائمة المراجع:

- ابن منظور، لسان العرب، بيروت، دار صادر، المجلد التاسع، 1968
- أحمد بن محمد بونوة، العنف المدرسي بين الإعلام والمدرسة، شبكة الألوكة، د ط، الجزائر 2015
- أحمد خليل الفرعان، الطفولة المبكرة، دار الإسرائ، أردن، 2004، ط1
- أسعد علي وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي، قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي مجلة الشؤون الاجتماعية، العدد 104، 2009
- الدكتور أسعد علي وطفة، العنف الرمزي، مجلة المعرفة العدد 587، أيلول، 2011
- الشلبي إبراهيم مهدي: التعليم الفعال والتعلم الفعال، دار الأمل، الأردن، 2000
- الطاهر زرهوني التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، مجلة الثقافة، عدد 93 ماي جوان 1986
- الطاهر لقواسي علي، السلطة الرمزية عند بيار بورديو، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد بن أحمد، وهران 2016
- المختار محمد إبراهيم: مراحل البحث الاجتماعي وخطواته الإجرائية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2005
- المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم -70-1987، التعليم الأساسي، تونس، مطبعة المنطقة، 1987
- اندريه لالاند الفلسفية: المجلد 03، منشورات عويدات، بيروت 1996
- بهاء الدين خليل تركية، علم الاجتماع العائلي، دار المسيرة، عمان-الأردن، 2015
- بوقلجة غيات، التربية والتكوين في الجزائر، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1992
- جمال معتوق، مدخل إلى سوسيولوجية العنف، دار الكتاب الحديث، القاهرة مصر، 2012
- جهاد علي السعايدة، أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجامعة الأردنية-الأردن، المجلد 41، العدد 1، 2014
- جون ديوي، التربية في العصر الحديث، ج1، عبد العزيز عبد الحميد، ومحمد حسين المخزنجي، مصر مكتبة النهضة المصرية، د ت

- حسين طه عبد العظيم، بسلوكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة، ط1
- خليل وديع، شكوى العنف والجريمة، الدار العربية للعلوم، بيروت، لبنان 1997
- رابح تركي: أصول التربية والتعليم ديوان المطبوعات الجامعية ط2، الجزائر، 1990
- رابح تركي، أصول التربية والتعليم، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1983
- رجاء مكي، سامي عجم إشكالية العنف المسرع والعنف المدان، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت-لبنان، 2008.
- رشيد زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، ط1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين مليلة، 2007
- سامح محمد اسماعيل، المكون التاريخي لإشكالية الولاية في ضوء العنف الرمزي: متاح على مؤسسة مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، الرباط-المغرب، 2017
- سامي مقلاتي، تفسير ظاهرة العنف في الجامعات الجزائرية من طرف هيئة التدريس، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه للعلوم في علم النفس الاجتماعي، جامعة الغربي بن مهيدي-أم البواقي، 2016-2017.
- سامية مامنية، بنية النظام التربوي الجزائري المعاصر وعلاقته بانحراف التلاميذ، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية جامعة 20 أوت 1995 سكيكدة، العدد 08، 201
- صالح العقون، البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي تلاميذ المرحلة الثانوية أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر، بسكرة-الجزائر، 2016-2017.
- صالح بن محمد عساف: دليل الباحث في العلوم السلوكية، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، السعودية، 1995
- صباح عجرود، التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص علوم التربية فرع علم النفس الاجتماعي والاتصال، جامعة منتوري-قسنطينة 2006-2007
- صلاح الدين شروخ، علم الاجتماع التربوي، دار العلوم للنشر، الجزائر، 2004
- طارق السيد، علم الاجتماع المدرسي، مؤسسة شهاب الجامعة، الإسكندرية 2007
- طاهر محسن هاني، سوسيولوجيا العنف المجتمعي وأزمة القيم الاجتماعية، مجلة جامعة بابل، العراق، المجلد 25، العدد 07، 2017

- عامر نورة التصورات الاجتماعية للعنف الرمزي من خلال الكتابات الجدارية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس، تخصص علم النفس الاجتماعي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة-الجزائر، 2006/2005
- عامر نورة، التصورات الاجتماعية للعنف الرمزي من خلال الكتابات الجدارية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية جامعة قسنطينة 2006-2005
- عائشة لصلح، العنف الرمزي عبر الشبكات الاجتماعية الافتراضية، مؤسسة دراسات وأبحاث الجزائر 2016
- عبد الإله بلقبر، العنف السياسي في الوطن العربي، مجلة المستقبل العربي، العدد 05، 1996
- عبد العزيز جادو، علم نفس الطفل وتربية، الإسكندرية، المكتبة الجامعية الأزهرية، 2001
- عبد الكريم قريشي، العنف في المؤسسات التربوية، مداخلة بالملتقى الدولي، بسكرة، 2003
- عبد الله محمد عبد الرحمان، علم اجتماع المدرسة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 2011
- علي أسعد وطفة: الأهداف الإيديولوجية للمدرسة في منظور بيار بورديو للعنف الرمزي، مجلة نقد وتنوير، 2015
- علي أسعد وطفة، الأداء الإيديولوجي للمدرسة من منظور بيار بورديو، مجلة نقد وتنوير، 2015
- علي أسعد وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية، مجلة الشؤون الاجتماعية، جامعة الكويت.
- علي أسعد وطفة، من الرمز والعنف إلى ممارسة العنف الرمزي، قراءة في الوظيفة البيداغوجية للعنف الرمزي في التربية المدرسية، مجلة الشؤون الاجتماعية، العدد 104-2018

- علي بن عبد الرحمان الشهري، العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في قسم العلوم الاجتماعية، جامعة نايف، الرياض 2003-2004
- عماد حسين المرشدي، علي تتقى عباس نصار، العنف المدرسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسيهم، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل - العراق، المجلد 37، 2018
- فاخر عاقل، معالم التربية، دار العلم للملايين، الإسكندرية، 1983
- كاظم اشبيب، العنف الأسري، قراءة في الظاهرة من أجل مجتمع سليم، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 2007
- كنزة بوزيدي، هاجر جفافلة: عوامل العنف الرمزي في الوسط المدرسي دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الثانية ثانوي، مذكرة ماستر، تخصص علم اجتماع التربية، قسم علوم الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر، الوادي، 2018-2019.
- لعامر نورة: التصورات الاجتماعية من خلال الكتابات الجدارية"، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية، تخصص علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2005-2006
- محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الأساسية، ط1، ج 1، قسنطينة، دار البحث للطباعة والنشر، 1982
- محمد بن جيري الطبري، تاريخ الإسم والملوك الجزء الثاني، ط2، دار الكتب العلمية، بيروت، 1407هـ
- محمد خريف، العنف في الوسط المدرسي: أبعاده النفسية والاجتماعية وانعكاساته البيداغوجية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، جامعة منتوري قسنطينة 2008-2017.
- محمد طيب العلوي، المدرسة الأساسية خصائصها وغاياتها، مجلة التربية، عدد 1، فرام، 1982
- محمد عبيدات وآخرون: منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، ط2، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 1999.
- محمد فؤاد جلال اتجاهات في التربية الحديثة ط2، مصر المطبعة النموذجية، بدون سنة

- محمد لبيب النجيخي، الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلو، مصر، 1976
- محمود سعيد الفولى، العنف المدرسي، الأسباب وسبل المعالجة، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة-مصر، 2007
- مختار رحاب، العوامل السوسيو ثقافية لظاهرة العنف لدى الشباب الجامعي، أطروحة دكتوراه، جامعة قسنطينة 2010.
- مصطفى عبد المنير، الأسرة العربية والعنف، معهد الإنماء العربي، العدد 83، 1996
- مصلح، عطية: أثر نظام الاتصالات الإدارية في الأداء من وجهة نظر الموظفين الإداريين والمشرفين الأكاديميين في جامعة القدس المفتوحة في محافظات الشمال، مجلة جامعة الخليل للبحوث، مج 4، ع 2، 2008
- ممدوح رضا الجندي، وسائل الإعلام والطفولة بين الإيجابية والسلبية، دار الراية، عمان-الأردن، 2015
- ممدوح رضا الجندي، وسائل الإعلام والطفولة بين الإيجابية والسلبية، دار الداية، عمان-الأردن، 2015
- نادية سعيد عيشور: منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، مؤسسة حسين رأس الجبل للنشر، الجزائر، 2017
- نبيل السامالوطي، التنظيم المدرسي والبحث التربوي، ط 1، جدة، دار الشروق، 1980
- نعيمة رحالي وزينب دهيمي، الانترنت، العنف الرمزي/ مجلة العلوم الإنسانية والمجتمع-جامعة تلمسان- جامعة ورقلة، الجزائر، العدد 11، 2014
- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي، إعادة هيكلة التعليم الثانوي، الجزائر، 1991.
- علي حسين عابد، العنف الرمزي المدرك وعلاقته بعجز المتعلم لدى طلبة الجامعة مجلة مركز دراسة الكوفة، جامعة الكوفة، العراق، عدد 41، 2016.
- ¹- علي حسين عايد: العنف الرمزي المدرك وعلاقته بالعجز المتعلم لدى طلبة كلية جامعة القادسية، جامعة القادسية. 2014-2015.

قائمة الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم اجتماع تنظيم وعمل

استمارة استبيان بعنوان:

العنف الرمزي داخل المؤسسة التعليمية

أخي التلميذ أختي التلميذة: السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته وبعد،
في إطار التحضير لإنجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر أكاديمي في علم الاجتماع تخصص
علم اجتماع التربية وتحت عنوان "العنف الرمزي داخل المؤسسة التعليمية"
نضع بين أيديكم هذه الاستمارة لذا نرجو منكم المساهمة في الإجابة بكل صدق على أسئلة
الاستمارة، كما نؤكد على أن إجاباتكم ستظل سرية ولا تستعمل إلا لأغراض علمية وشكرا على حسن
تعاونكم.
ملاحظة: من فضلك ضع علامة (X) أمام الخانة المناسبة لاختيارك

إشراف الدكتورة:

بلقرمي سهام

إعداد الطالبة:

سعيدة مسعودي

المحور الأول: معلومات متعلقة بالتلميذ

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

مكان الإقامة:

مهنة الأب:

مهنة الأم:

المحور الثاني: أسئلة الاستمارة

الرقم	الأسئلة	دائما	أحيانا	أبدا
المحور الثاني: العنف الرمزي الممارس من قبل الأستاذ				
01	يوبخك المعلم أثناء كلامك مع زملائك داخل القسم.			
02	يميز المعلم بينك وبين زملائك في المعاملة داخل القسم			
03	تتضايق عند حصولك على درجة منخفضة في الامتحانات.			
04	يقلل المعلم من قيمتك أمام زملائك داخل القسم			
05	يستهين المعلم بقدراتك الشخصية في الصف			
06	يمنعك المعلم من الإدلاء بآرائك الخاصة في القسم			
07	يوجه إليك المعلم ألفاظا بديئة أثناء قيامه بعقابك			
08	ينظر إليك المعلم بنظرة احتقار			
09	دائما ما يقارنك المعلم بزملائك مما يشعرك بالإحراج والتوتر			
10	تتعرض للتهديد من طرف معلمك داخل القسم			
المحور الثالث: العنف الرمزي الممارس من قبل الفريق الإداري				
11	لا يسمح لك الفريق الإداري بالتعبير عن آرائك ولا يأخذها بعين الاعتبار عند اتخاذ القرارات			
12	يتعامل الفريق الإداري معك بأسلوب متشدد			
13	يمارس الفريق الإداري التمييز بيني وبين زملائي في المعاملة مما يؤدي إلى إحباطي			
14	أعرض للتوبيخ من طرف الفريق الإداري في حالة حصولي على نتائج ضعيفة			
15	أعرض للتأنيب المستمر من طرف الفريق الإداري سواء في ساحة المؤسسة أو خارجها.			
16	أشعر أن الفريق الإداري يعاملني على حسب حالتي الاجتماعية			
17	أشعر أن الفريق الإداري يعامل التلاميذ على حسب مهنة آبائهم			
18	يتعامل الفريق الإداري معي على حسب نتائجي الدراسية			

حَمْدُ اللَّهِ