

المنظومة التربوية

إن النظام العقابي هو أحد النظم الاجتماعية التي تشكل في تفاعلها و تساندها البناء الاجتماعي ، و يعد النظام العقابي من الضرورات التي يتطلبها أي مجتمع ، إذ لا يمكن لأي تنظيم اجتماعي أن يستمر بدون وجود تهديد بالعقاب في حالة الانحراف ، و تطبيق أساليب معينة لمواجهة السلوك الإنحرافي إذا ما وقع فعلا .

و يعتبر الوسط المدرسي أحد البناءات الاجتماعية التي تسودها عدة أنظمة تربوية يتوقع منها أن تكون مقننة وفق قواعد و قوانين منسقة و متسادة ، و يعد النظام العقابي لا سيما ذلك الذي يطبق على التلميذ واحد من الأسس القاعدية التي يقوم عليها البناء الاجتماعي و التربوي داخل الوسط المدرسي .

في الحقيقة عملية تنظيم العلاقة بين أطراف العملية التربوية في المدرسة خاصة بين المعلم و التلميذ أحد أهم الوظائف الأساسية التي تقوم بها المدرسة و تستمد روح هذه العملية من النسق الفلسفي التربوي السائد في المجتمع و تقنن هذه الوظيفة في أنظمة داخلية و تشريعات تربوية و لكن المهم في هذه التشريعات هي الروح التي تنفذ بها .

فالمدرسة قبل أن تكون وضعا قانونيا هي وضع سيكولوجي واجتماعي يكون الطفل نفسيا و يعده تربويا و يهيؤه اجتماعيا .

أ..هادفي سمية

العقوبة المدرسية:

أسبابها و أنماطها

و من العوامل التي تحكم هذه العلاقة هي طبيعة النمط العقابي التي يتبعها المعلم في ضبط سلوك التلميذ، لاسيما أن موضوع العقوبة في مجال التربية عملية متداخلة و مركبة تحكمها عوامل ذاتية وأخرى موضوعية.

كما تحتل مسألة العقوبة المدرسية قطب الأهمية المركزية في مجال الحياة التربوية، وتطرح نفسها بقوة في خضم المشكلات الاجتماعية التي تواجه المجتمع المعاصر،

الأمر الذي أدى إلى ظهور العديد من النظريات التي تحاول تفسير هذه القضية لما أصبحت تتخذ من صور التسلط المدرسي أو كما يعرف باسم العنف المدرسي سواء من حيث تشخيص الأسباب أو تحديد التجسّدات .

و يستطيع المتتبع للإسهامات التي قدمها الدارسون لقضية العقوبة المدرسية أن يخلص أن هناك معالم إشكالية تثيرها بل و تفرضها على الباحثين ، و تحدد معالم تلك الإشكالية في العلاقة التناقضية التي يكشف عنها أسلوب العقوبة المدرسية في المؤسسة التربوية الجزائرية، بين المستهدف من العملية التربوية و هو التلميذ و بناء التوقعات من الدور أو الوظيفة التي على المعلم أن يمارسها، باعتبار أن المدرسة نسق تربوي اجتماعي في الأساس قبل أن يكون تعليمي أو تكويني ، و بين الصدمة التي يتلقاها التلميذ نتيجة للتصرفات الدالة على خروج هذا النسق عن أداء وظيفته الأساسية و إذا كانت الصدمة يمكن أن تعايش في مختلف المراحل التعليمية الأولى فإن وقعها على المتلقي يكون له معنى و مدلول ذو بعد أكثر عمقا في المراحل التعليمية اللاحقة .

و يتجلى ذلك في عوامل أساسية تضيف إلى معالم إشكالية التناقض السابق ذكرها ، معان تجعل من دراستها و رصدها أمرا تفرضه طبيعة و حجم تلك الإشكالية . على هذا الأساس سنحاول مناقشة موضوع العقوبة المدرسية من خلال طرح و مناقشة

عدة مواقف نظرية و امبريقية و رؤى فكرية لعنا نستطيع أن نكشف عن حقيقة و معنى هذه الظاهرة و واقعها في مؤسساتنا التربوية .

- الاتجاهات النظرية و الامبريقية للعقوبة :

II - المجتمع و العقوبة :

يهتم علم الاجتماع العقاب بفهم النظم العقابية في المجتمعات أو بكيفية مقابلة للأعمال الانحرافية حسب تصور كل مجتمع لها لما هو منحرف أو سوي . و يحاول الباحثون في هذا المجال تفسير النظم العقابية داخل المجتمعات من خلال تطبيق أساليب و مداخل علم الاجتماع كالمدخل التاريخي و المدخل الوظيفي و أساليب دراسة الحالة و بعض الأساليب التجريبية كما يهتم بدراسة المؤسسات العقابية و مدى جدواها من حيث تحقيق وظائف العقوبات و أهدافها.

و نظرا لاتساع هذا المجال و تعدد مداخله ازداد الاهتمام الامبريقي الواسع النطاق بالعقوبة كظاهرة علمية و اجتماعية ،ترتبط ببقية النظم الأخرى منها العقيدية والقيمية

و الاقتصادية و الطبقية و السياسية و العائلية و التربوية.و هذا ما جعل بعض الدراسات في هذا المجال تنطلق من الأطر التصورية المتعلقة بالعقوبة ، حيث حاول فيها الباحثون ربط العقاب و ما يحدث فيه من تغير من حيث الشكل و المضمون في مفهوم واحد و هو وظيفة العقوبة ، على أساس أن حساب اللذة و الألم من المواجهات و المحركات الأساسية لسلوك الإنسان .

و هناك بعض الدراسات الأخرى التي لا تنطلق بشكل مباشر من الأطر،و لكن تسعى أولا و قبل كل شئ لاكتشاف واقعية الأسباب و أنماط العقوبة بذكر بعض العوامل المؤثرة فيها و تحديد بعض تجسدها سواءا على مستوى المجتمع أو المؤسسة .

و قد اتخذ البحث الامبريقي في هذا المجال مسالك متعددة تعبر بدقة على طبيعة تنوع الإسهامات النظرية ، فهناك الإحصاءات التي اعتمدت على قياس الاتجاهات نحو العقوبة، و الدراسات التجريبية التي تتناول العقاب في الجماعات الصغيرة ، بالإضافة إلى الدراسات المقارنة و الدراسات المسحية لظاهرة العقاب و تجسدها .

و من الباحثين الاجتماعيين الذين بحثوا في مجال علم اجتماع العقاب محاولين تفسير السلوك الإنحرافي و رد الفعل الاجتماعي إزاء هذا النوع من السلوك ، دوركايم في دراسته حول العقاب و تقسيم العمل داخل المجتمع (نبيل السمالوطي 1985 ص 16) كذلك عالم الاجتماع الأمريكي بيبترم سوروكين

P.SOROKIM في دراسة له بعنوان

" تأثير الديناميات الاجتماعية و الثقافية في العقاب " و دراسة لـ "جورج روش" و"أوتوشهيمير" OTTOKINCHHEIMER التي صدرت سنة 1939 عن جامعة كولومبيا بعنوان العقاب و البناء الاجتماعي(نبيل السمالوطي ص 28)، بالنسبة لدراسة "دور كايم" فقد ارتبطت هذه الأخيرة بنظريته العامة في التضامن الاجتماعي

SOCIAL SOLIDARITY

تطوره ينتقل من مرحلة التضامن الآلي و تقسيم العمل فالمجتمع حسب اعتقاده في)

الذي يقوم على أساس التشابه و التماثل في(MECHANICAL

OLIDARITY) (ORGANICS SOLIDARITY الأعمال و تماثل وحدات

البناء إلى مرحلة التضامن العضوي

و هنا يعتمد تماسك الاجتماعي على تقسيم العمل و التباين في الوظائف و الأعمال (SOCIAL INTERCONNECTION)اعتماد المتبادل أو التساند

الاجتماعي

و مع تحول مبدأ التضامن من الآلية إلى العضوية يأخذ رد الفعل الاجتماعي في التضاؤل أو الاختفاء ، كي يحل محله رد الفعل الذي يقوم على الرد أو التعويض

وهذا أن نوعية البناء الاجتماعي هو الذي يحدد نوعية رد الفعل الاجتماعي إزاء السلوك لانحرافي.

بمعني آخر إذا كان تضامن المجتمع مصدره التضامن الآلي، فإن رد الفعل إزاء انتهاك المعايير القانونية يكون عقابيا و يمثل رد الفعل هذا في الشكل القانوني الجنائي.

و سيشير مفهوم الدراسة هنا إلى الارتباط الوثيق بين العقاب أو رد الفعل الاجتماعي إزاء الانحراف و بين قيم المجتمع العليا ، فإذا كان الانحراف لا يمس إلا القيم الفردية مال الرد إلى أن يكون بسيطا ، لكن إذا كان الانحراف ماسا بالقيم الكبرى في حياة الجماعة نجد أن رد الفعل يكون قاسيا و شديدا .

و يؤكد دور كايم في هذا المجال على أهمية الدور الاجتماعي للعقاب فالعقاب في نظره لا يستهدف الانتقام أو الردع أو الإصلاح بقدر ما يستهدف الدفاع عن قيم الجماعة و الحفاظ عليها و حمايتها .

لا شك أن دور كايم قد وقع فيما يمكن أن نطلق عليه " الحتمية السوسيولوجية " ، حيث اعتبر المجتمع هو مصدر كل شيء SOCIOLOGIE DETERMINISM بما في ذلك المقدرات الدينية و المقولات الفكرية و التصورات المنطقية و النظم كلها بما في ذلك نظم التجريم و العقاب و لاشك أن في هذا غلو و خلط كبير .

كما أن للتجريم و العقاب داخل مجتمعاتنا الإسلامية وظائف محددة و ليس فقط ما ذكره

دور كايم على سبيل الإطلاق.

أما سوروكين فيرى أن الجماعات تختلف من حيث التجانس و العداء أو الصراع الداخلي، سواء بسبب التباين الخلقي و القيمي أو التباين العرقي ، و هو يرى أنه كلما زاد التنافر و التباين الداخلي أي كان سبب هذه الزيادة ، فإن رد الفعل العقابي لانتهاك القانون يغلط و يشتد ، فبقدر زيادة التنافر و العداء تكون درجة قسوة و شدة رد الفعل العقابي و التي تتمثل في قيام جزء من الجماعة بفرض العقاب على الجزء الآخر. و يشير سوروكين إلى أن من بين العوامل التي تزيد من حدة الصراع و التنافر القانوني داخل الجماعات، مختلف الأزمات و المشكلات الاجتماعية و من بينها الأزمات و الصراعات الاقتصادية .

و هذا يعني أن دراسة سوروكين تشير إلى وجود علاقة ارتباط طردية بين درجة التباين

و الصراع الاجتماعي الداخلي من جهة، و درجة شدة رد الفعل العقابي إزاء الانحراف من جهة أخرى و هناك علاقة بين شدة درجة التجانس الاجتماعي من جهة و نسبة انتهاك المعايير الأخلاقية و القانونية من جهة أخرى. فإذا ارتفعت درجة التجانس الاجتماعي أي درجة تمثل سلوك الأعضاء اختفى الصراع الاجتماعي بكل أشكاله

(صراع طبقي -اقتصادي- قيمي-صراع مصالح) فان هذا يؤدي إلى انخفاض نسبة انتهاك المعايير الاجتماعية مما يشيع الأمن و الاستقرار داخل الجماعة و يدعم تماسكها .

من الملامح العامة التي تشير إليها الدراسة في شكل التفكك أو سوء التنظيم الاجتماعي كما عرضها سوروكين، ربما تنطبق على بعض المجتمعات التي تأخذ بالنظم القانونية الوضعية إلا أنها لا تصدق بصورة مطلقة على كل المجتمعات ، يضاف إلى ذلك أن مفهوم الصراع و التباين الاجتماعي و التعارض في المصالح الاجتماعية و الاقتصادية أمورا تنجم عن تطبيق نظم وضعية ثابتة لكنها تكاد تختفي تماما في مجتمعاتنا .

و بعد عرضنا للدراستين السابقتين و التي كل منهما ارتبط مفهوم العقاب فيها بمتغيرات مختلفة. نجد أن " جورج روش "و"أونكرشهيمر "ربط مفهوم العقاب بمتغيرات سوسيو اقتصادية ، فقد ذهب" روش "إلى أن سوق العمل «LABORMARKET»

هو الذي يحدد طبيعة و نوعية رد الفعل الاجتماعي إزاء السلوك الانحرافي ، فعندما يكون

عرض العمل كبير لا يكون الأجر الذي يتقاضاه العامل رخيصا ،فإن رد الفعل إزاء الانحراف أو الخروج عن المعايير القانونية يكون عقابيا و قاسيا . و على العكس من ذلك فإنه عندما تكون فرص العمل قليلة أو عرضه نادرا و يكون الطلب على العمالة أكبر من العرض ، نجد أن رد الفعل يكون غير عقابي و نفس الأمر ينطبق في رأيه على أساليب تطبيق رد الفعل الاجتماعي إزاء الانحراف ، فقد لوحظ أنه كان يحكم على المنحرفين في بعض العصور بالعمل بدلا من الحكم عليهم بالإعدام أو بعقوبات بدنية قاسية . و ذلك عندما كانت الحاجة ماسة إلى يد عاملة كي تعمل في ظروف صعبة ، و لا يمكن القول بأن هذه النظرية تركز على متغيرات اقتصادية فحسب ، لكنها ترجع أيضا إلى متغيرات تتعلق بالتدرج الاجتماعي «CLASS STRUCTURE» ،و إن كانت النزعة الاقتصادية غالبية عليها ، حيث تفسر هذا التدرج و ذلك البناء في ضوء متغيرات اقتصادية في الغالب و عموما يمكننا رصد نتائج هذه الدراسة على النحو التالي :

1- في حالة التدهور الاقتصادي و تزايد عرض العمل ،تفرض الطبقة العليا العقوبات القاسية على أبناء الطبقات الدنيا الذين ينتهكون المعايير القانونية .أما في حالة الرواج الاقتصادي و احتياج أبناء الطبقات العليا إلى اليد العاملة تكون العقوبات هينة و غير قاسية .

2- إن معدلات الجريمة مرتبطة بالظروف الاقتصادية إيجابا و سلبا ،فمع تلك الحاجة التي هي في غالبتها حاجة اقتصادية ، عل العكس من هذا فان حالة الكساد الاقتصادي

و البطالة فيصاحبها غالبا معدل مرتفع من الإجرام نظرا لانتشار الفقر و العوز المادي الذي هو الدافع الأساسي للإجرام .

3- إذا استمر بناء الطبقات العليا في تطبيق عقوبات هينة بسيطة على المنحرفين في حالة الكساد الاقتصادي فإن معدل الإجرام سيرتفع نتيجة لأن المجرمين سيقدمون على السلوك الانحرافي و لا يكثرثون بالجزاء لهذا يجب فرض عقوبات رادعة شديدة للحد من انتشار السلوك الانحرافي .

4- و معني هذا يمكن القول أن "روش" و "كرشهيمير" وقعا فيما يمكن أن نطلق عليه الحتمية الاقتصادية « ECONOMIC DETERMINISM » في تفسير السلوك الإنحرافي و في تفسير رد الفعل الاجتماعي إزاء الانحراف ، فهم يرون أن الجريمة ظاهرة ملازمة للفقر و تتبع سوق العمل و زيادة عدد العمال ، و في هذه الحالة يكون رد الفعل الاجتماعي إزاء الانحراف عقابيا و قاسيا . و عموما يمكننا القول أ نتائج هذه الدراسة لا توضح بدقة ما إذا كان معدل الانحراف، أم ظروف سوق العمل و عدد العمال هو الذي يحدد طبيعة رد الفعل الاجتماعي إزاء الانحراف، علاجا أم عقابا من حيث الشدة.غير أنه من خلال تحليل الدراسة ، يتضح أن الباحثين يربطون بين معدلات الجريمة و الظروف الاقتصادية، فالرواج الاقتصادي يؤدي إلى زوال تزايد فرص العمل و بالتالي إلى التشبع الاقتصادي ، بحيث لا تكون هناك حاجة للجوء البعض للانحراف.غير أن هذه الحتمية الاقتصادية فرض ثبت سقوطه من واقع الدراسات الميدانية المتعددة ، فقد أشار "ستيرن STERN" في دراسة له حول أثر الكساد "DERESSION" على ارتكاب الجرائم التي يحكم عليها بالسجن أو الإعدام ، إلا أن العلاقة بين الظروف الاقتصادية من جهة ، و بين الجريمة و العقاب من جهة أخرى ليست علاقة حتمية أو ثابتة كما ادعى أنصار هذا الاتجاه،و هذا يعني أن الدوافع للجريمة ليست كلها اقتصادية،كما أن الإجرام ليس ظاهرة اقتصادية خالصة كما ادعى أصحاب هذه الدراسة .

و يمكن القول أن كل دراسات الباحثين الاجتماعيين حول العقاب تحاول الربط بين مكونات البناء الاجتماعي و بين رد الفعل إزاء الانحراف ،أو تحاول التأكيد على أن خصائص الثقافة أو البناء الاجتماعي هي التي تحدد نظام التجريم . و من المشكلات التي تؤخذ عامة على هذه الدراسات أنها لم تحدد ميكانيزمات العملية التي يتحدد من خلالها رد الفعل الاجتماعي ،استنادا إلى خصائص معينة في ثقافة المجتمع أو البناء الاجتماعي .فدراسة "روش" و "أتوكرشهيمير" لم توضح كيف يدفع الفقر الأفراد إلى السلوك الإجرامي ؟

إن اختلاف نوعية السلوك الإجرامي تؤدي إلى تفسير مضامينه ، فالجريمة ترتبط بعدة متغيرات أهمها مدى التزام البناء العقدي و القيمي و الأخلاقي سواء على مستوى المجتمع أو الجماعة أو الأفراد ، إلى جانب عوامل أخرى اجتماعية و اقتصادية و ثقافية .

و على أي حال تؤكد هذه الدراسات و غيرها أن العقاب هو إفراز لواقع اجتماعي معين بما يخلق هذا الواقع من قيم و تناقضات ،و المدرسة هي جزء من هذا

الواقع و مرآة عاكسة له.فالتلاميذ و المعلمون هم الفاعلون الاجتماعيين الذين تحكم أوارهم مجموعة من القوانين و القيم، و تشكل العملية التربوية القاسم المشترك و الوسيلة المباشرة للتفاعل بينهم .

و من تم يبدو جليا أن المعلم كفاعل اجتماعي له ارتباطات أسرية و اجتماعية و يخضع لكثير من الضغوط في سياق اجتماعي محدد،و في المقابل يعيش التلاميذ و أسرهم ظروف اجتماعية تتدرج ضمن هذا السياق ،الأمر الذي يجعل العلاقة بينهما تبادلية ،

و من البديهي أن ينجر عن هذه العلاقة جملة من الارتباطات و التناقضات المؤدية إلى الخلاف في العقاب ،و هذا العقاب قد يكون مجرد نتيجة لعلاقة مشروطة مؤقتة كقيام التلاميذ بسلوكات غير ملائمة أو عدم مراجعتهم للدروس.أو لعلاقة غير متناظرة أساسها التناقضات الكامنة في البناء التنظيمي و البيداغوجي للمدرسة ، أو تلك المنغرس في البناء الاجتماعي و التربوي، و عليه يبدو أن العقاب المدرسي و كأنه تجليا لهذه العملية الهيكلية أو مجرد تجلي لعدم توافق و سوء الأداء البيداغوجي و الظروف التربوية أو عدم استعداد التلاميذ الخاضع لكثير من المؤثرات .

كان هذا محاولة لإسقاط نظري من واقع العقوبة في المجتمع إلى واقعها في المدرسة والتي نعتبرها لا تتم بمعزل عن هذا الأخير .

2- المدرسة و العقوبة :

لقد تعددت المقاربات النظرية و المداخلات السوسيولوجية علاوة عن الدراسات الامبريقية التي عالجت موضوع العقوبة ، هذا و لو يقتصر البحث الامبريقي في ميدان العقاب على

اختبار القضايا الكلاسيكية التي قدمها الباحثون الأوائل من علماء التربية و علم اجتماع العقاب، فلقد حاول الدارسون المحدثون تشخيص الأوضاع الواقعية في تحكم و تشكل ظاهرة العقوبة سواء على مستوى المؤسسة أو المجتمع .

و عندما اهتمت الدراسات الامبريقية الحديثة بموضوع العقوبة تأثرت هذه الأخيرة إلى حد كبير بالمداخل النظرية الكبرى ، و في نفس الوقت حاولت استقراء الواقع و التوصل إلى

ستبصارات حوله.من ذلك مثلا ما ذهب إليه الباحثين في دراساتهم حول هذا الموضوع

فنجذ دراسة الباحثان "زين العابدين شحاته خضراوي" و "خلف محمد أحمد البحيري" في جمهورية مصر العربية سنة 1990 تبحث في دور العقاب البدني في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي التعليم الأساسي (مجلة كلية التربية ،1990، ص192) .شملت هذه الدراسة 241 معلما (124 ابتدائي و 117 معلم إعدادي) من معلمي التعليم الأساسي بمحافظة سوهاج أخذت من 41 مدرسة ، و قد استعمل الباحثان الاستمارة كأداة بحث للحصول على آراء المعلمين و المعلمات حول

أ...هادفي سمية ————— العقوبة المدرسية أسبابها وأنماطها

استخدام العقاب المدرسي و المواقف التي يضطر فيها المعلمون لاستخدام العقوبة فيها و مدى فعاليتها .

و قد جاءت نتائج الدراسة كما يلي :

بالنسبة لأساليب العقاب المستخدمة و موقع العقاب البدني منها :

- إبلاغ ولي أمر التلميذ .

- الضرب بالعصا .

- تأنيب التلميذ منفردا .

- تكليف التلميذ بواجبات إضافية .

- مقارنة التلميذ بأخر أفضل منه .

- إحضار ولي التلميذ .

- الضرب باليد .

أما لخبرة المعلم تبين أن استخدام العصا يقل بازدياد سنوات الخبرة أما فيما يخص مواقف

استخدام العقاب كشفت الدراسة عن المواقف التالية :

1- عدم استذكار الدروس .

2- إهمال الواجب المدرسي .

3- سوء سلوك التلميذ مع زملائه .

4- سوء سلوك التلميذ مع معلمه .

بالنسبة للموقف التي يفيد فيها العقاب بدرجة كبيرة نذكر :

1- عدم الانضباط و النظام داخل القسم .

2- سوء السلوك مع المعلم .

3- إهمال الواجب المدرسي .

4- التكلم أثناء الشرح .

5- عدم استذكار الدروس .

6- عدم الانتباه للشرح .

7- العبث بأدوات القسم .

أما عدم الفهم فلا يصلح فيه العقاب لاعتماد هذا الموقف على قدرة كل من التلميذ و المعلم في التعليم، و مع زيادة خبرة المعلم في المجال التدريس يزداد إيمانه بعدم

جدوى العقاب في بعض المواقف مثل عدم الاستذكار، الإجابة بالخطأ، عدم الفهم .

يتضح من خلال عرض هذه الدراسة أنها كشفت عن مجموعة من الأساليب العقابية

و مواقف استعمالها ،و بالتالي فهي تؤكد على متغير النمط كأسلوب فعال في توجيه و في ممارسة الفعل العقابي داخل المؤسسة التربوية .

أما بالنسبة للمواقف العقابية فقد انطلق الباحثان من أساليب مباشرة تشير استجابة المعلم لسلوك التلميذ المخالف لنظام الصف بالعقوبة البدنية ،في حين انطلقت

تحليلات الدراسة الراهنة من أساليب خلفية لا تبدي تأثيرها بصورة مباشرة .

و هناك دراسة امبريقية أخرى قام بها عبد المنعم بني عواد موضوعها اتجاهات أولياء أمور الطلبة نحو العقاب و ممارسته في المدارس الأردنية سنة 1994 (هشام شرابي 1985، ص 35) تبحث هذه الدراسة في واقع اتجاهات أولياء أمور طلبة المرحلة الثانوية نحو العقاب و ممارسته، شملت عينة الدراسة 656 ولي أمر منهم 341 من أولياء أمور الطلبة الذكور، 315 أولياء أمور الطلبة الإناث . و قد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، و قد استخدم الباحث أساليب إحصائية عديدة تتمثل في استخراج المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، و تحليل التباين الأحادي والتثائي.

و قد أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاهات نحو ممارسة العقاب إيجابية و توصلت إلى وجود فرق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في اتجاهات عينة الدراسة راجعة للفرق في مستوى التعليمي .

من خلال عرض هذه الدراسة يتضح جليا أنها تدعم الجانب الميداني للدراسة الراهنة الذي شمل فيه مجتمع البحث أولياء التلاميذ بغض النظر عما إذا كانوا أولياء أمور التلاميذ الإناث أو الذكور فهي لا تقيس الاتجاهات و الآراء بقدر الاستعانة بها في تحليل الأنماط العقابية المستعملة و أساليب تجسيدها في الواقع المدرسي .

و لقد حاول بعض الدارسين توسيع نطاق الاهتمام بمسألة العقوبة فربطوها ببعض الخصائص فلقد أوضح " محمد مصطفى أبو عليا " في دراسته، الفروق بين المعلمين المرشدين و المعلمين غير المرشدين في اتجاهاتهم نحو العقاب من حيث الإدراك

و الممارسة (محمد مصطفى أبو عليا، 1996، ص 103-104).

و قد تكونت عينة البحث من 123 معلما و معلمة و 49 معلما مرشدا و معلمة مرشدة

و تم اختيارهم بطريقة عشوائية بعد ضبط عوامل الخبرة و التخصص في الدرجة الجامعية الأولى .

و قد استخدم الباحث الاستدانة لجمع البيانات و للإجابة عن أسئلة بحثه تم استخدام اختبار

ZTEST لحساب الفروق بين النسب المئوية لاستجابات عينة البحث على فقرات

الاستبانة المكونة من 34 عبارة المنطوية تحت ستة أبعاد تكشف عن اتجاه المعلمين نحو العقاب .

و قد أظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المعلمين المرشدين و غير المرشدين في تصوراتهم و اتجاهاتهم و ممارستهم للعقاب، حيث كانت تصورات المعلمين المرشدين لبدائل العقاب أفضل من تصورات المعلمين غير المرشدين. كما كان المعلمون

المرشدون أقل ممارسة له، واتجاهاتهم نحوه سلبية ، و لم تتوصل النتائج إلى فروق ذات دلالة بين المعلمين المرشدين والمعلمات المرشدات على معظم العبارات المتعلقة بالعقاب، بمعنى لا توجد فروق ترجح لاختلاف الجنس .

يمكننا أن نلخص من خلال عرضنا لهذه الدراسة أنها اعتمدت على متغير التكوين في تحديدها لخصائص العقوبة المدرسية. و هو متغير يعتبر احد الأسباب المؤثرة في العقوبة التي يعتمدها المعلم في ضبط سلوك التلميذ.

وقد تم قياس متغير التكوين وفعاليته في واقع العقوبة المدرسية من خلال الكشف عن أسباب العقاب و أهداف العقاب و مترتبات العقاب و أشكاله، و الاتجاه نحو العقاب البدني عند كل من المعلمين المرشدين و الغير المرشدين و هي كلها مؤشرات يمكن اعتمادها

و تحليلها في تفسير عملية العقوبة المدرسية من حيث الأسباب و التجسّدات، و علاقات التأثير بينهما على الفاعل المباشر للعملية التعليمية و العنصر الفاعل في ممارسة الفعل العقابي و هو المعلم و المتلقي الأول لهذه العملية و هو التلميذ .

أما الدراسة الأخيرة و التي قام بها علي وطفة سنة 1998 و التي موضوعها يتضمن مظاهر التسلط في الثقافة و التربية العربية المعاصرة و تأثيرها على الواقع المدرسي (علي وطفة 1999 ص 33)

انطلقت هذه الدراسة من تحديد عدة فرضيات جزئية تتحدد في مايلي :

- 1- هل تعاني الثقافة العربية بصورة عامة من قيم العنف و التسلط ؟.
- 2- هل تنطلق التنشئة الاجتماعية الأسرية على أسس التسلط و الإكراه وفقا لمعايير العنف و التسلط ؟

- 3- هل تتبنى المدرسة أساليب ديمقراطية في العمل التربوي ؟ أم أنها تنتهج منهجا تربويا مفارقا للقيم الديمقراطية و الإنسانية في العمل التربوي ؟
- و إذا كان هناك عنف تربوي فكيف تتم دورة هذا العنف و لتسلط في دورة الحياة الثقافية و المدرسية و التربوية ؟

و من خلال هذا الاستجواب الشامل الذي قام به الباحث لأراء المفكرين العرب والدراسات العربية الجارية في هذا الميدان، و من خلال قيامه بمسح شمولي لمختلف الدراسات و الرؤى العربية التي تناولت واقع السلطة و التسلط في التربية و الثقافة

و التعليم في الوطن العربي الكبير .

تأكد الباحث في الأخير أن الثقافة العربية تنطلق من قيم العنف و الإخضاع ، و تجسّد تلك القيم بتبرير إكراهات الاستبداد التربوي و الاجتماعي ، و يؤكد علي وطفة أن هذه الحقيقة رسمتها أقلام الكتاب العرب و لاسيما صفوتهم و هنا تكمن الإجابة عن السؤال الأول .

كما توصل إلى التأكيد أن التربية العربية في الأسرة هي تربية تسلطية تقوم على مبدأ الإكراه ، و هذه الحقيقة لا يختلف عليها اليوم كثير من المفكرين و الخبراء التربويين في العالم العربي . و يرى -علي وطفة- بأنه لا يمكن

للتربية أن تكون تربية ديمقراطية في مجتمع قد نضجت في ثقافته قيم الإكراه والرضوخ، فالتربية تستمد وجودها وقيمتها من الثقافة بل تعبر عنها، وذلك يكون قد أجاب على التساؤل الثاني .

أما التساؤل الثالث فأجابته تقر بأن المدرسة العربية مدرسة تسلطية في بنيتها ووظيفتها وأدوارها.

كما يثبت في الأخير أن دورة العنف و التسلط متكاملة ما بين الثقافة العربية والتربوية في مجال الأسرة و التربية و في مجال المجتمع، و الكل يتم تحت الإكراه

و التسلط في دورة تربوية لا تتوقف بين الثقافة و التنشئة الاجتماعية و المدرسة.

يبدو جليا من خلال عرض هذه الدراسة أن الباحث انطلق في تحديده لنمط العقوبة المستعملة في المدرسة، من تصوره لسيادة موروث ثقافي معين في المجتمع يفرز تأثيرات سلبية في التنشئة الأسرية و يجعل المدرسة تتبنى أساليب عنيفة في العمل التربوي. و هذا التأثير يكون مباشرة خاصة على المعلم و التلميذ، باعتبار أن كلاهما يخضع لقيم و معايير و نظام اجتماعي واحد.

و في الأخير يمكننا الاعتراف بعدم إنكارنا لفضل هذه الدراسات في كشفها لنا عن بعض المتغيرات التي قد يكون لها التأثير المباشر أو غير المباشر على المعلم والتلميذ عند ممارسة الفعل العقابي أثناء العملية التربوية في المؤسسة التربوية.

إننا لا يمكننا أن ننكر أن جل هذه الدراسات تؤكد أن قضية العقاب مسألة معقدة بسبب تعدد أطرافها و تباين سياقاتها الاجتماعية و التربوية .

و بناء على ما تقدم فإن تحليلنا لموضوع العقوبة المدرسية ينطلق من رؤية نظرية تتمحور حول العلاقات التبادلية بين الفرد و وسطه الاجتماعي، بشقيه الضيق (البيت) و الواسع (المدرسة و المجتمع). وعلى هذا الأساس يتضح لنا أن العلاقة الجدلية بين مكونات العملية البيداغوجية، و المعلم و التلميذ و الوسط الاجتماعي، تمثل المدخل الملائم لفهم أسباب العقوبة المدرسية و تحديد تجسيداتهما.

II - استخلاص أسباب و أنماط العقوبة المدرسية :

1 - الأسباب:

من خلال ما سبق يمكن أن نخلص إلى ذكر مجموعة من الأسباب التي تؤثر على العملية العقابية التي يقوم بها المعلم إزاء التلميذ ، باعتباره الفاعل الرئيسي للعقوبة المدرسية و إذا أردنا أن نتكلم عن الأسباب فنقصد بها المؤثرات الخارجية التي تؤثر على أداء المعلم و ما ينتج عنها من ردود أفعال بينه و بين التلميذ .

و الحقيقة أن الأسلوب القمعي الذي يمارسه المعلم في المدرسة مرتبط بالقمع في المجتمع و لا يزول الأول نهائيا إلا بزوال الثاني.

* الملامح العامة لإشكالية التسلط في الثقافة العربية المعاصرة :

تتشعب الثقافة العربية المعاصرة ،بمضامين العنف و التسلط التي تأخذ مداها في العمق الحياة الواعية و غير الواعية ، الشعورية و اللاشعورية للإنسان العربي ، عنصرا حيويا في بنية هذه الثقافة و وجودها .

و يكفي أن نتقدم خطوة في ساحة الوعي و اللاوعي في ثقافتنا المعاصرة حتى نجد بأن العنف هو القدر الذي يفرض وجوده في عمق ثقافتنا و تربيتنا . ففي العائلة العربية ، حيث يتكون الفرد ، تلقى قاهرا واحدا أما بقية الأعضاء فيطيعون و يتحملون و يصبرون. إنهم يلقون بذاتهم إلى السلطة، إلى الأب ، إلى الطبيعة التي تحمل الحياة و الموت حسب

مواسمها أي تقلباتها ، إلى الإقطاعي أو رب الحرفة ، أو مالك النعم و النقم في قلبه و مزاجيته .

فالثقافة العربية تعاني من الطابع القمعي و النزوع إلى القهر و التحكم، حتى أن القهر سمة سلوكية في مجتمعنا و في نظام الحكم و الإدارة و في الحياة الاجتماعية و في الأسرة و التربية و التعليم (محمد نبيل نوفل 1986 ص 52) .

لقد بينت الأبحاث العربية الجارية حول بنية المجتمع العربي ، أن النسق الأبوي البطرياركي يشكل منطق الوجود الاجتماعي العربي و نسيجه ، و ذلك بما تنطوي عليه هذه البنية البطريكية من التسلط العقل الواحد و الرأي الواحد في إطار المجتمع و الدولة و الأسرة (عبد القادر عرابي ، 1995 ص 27) .

فالثقافة العربية تعاني من العلاقات الاجتماعية التي تأخذ طابع الإكراه و القهر و التسلط التي تضرب جذورها في العائلة و المدرسة و الحياة العامة لهذه المجتمعات.

في مقال له حول القهر و صناعته في الوطن العربي يرى " مصطفى صفوان " أن ثقافتنا مشبعة بروح العنف و غنية بمظاهره، و أن العنف يدخل في نسيج العملية التربوية، وبالتالي فإن السمة التسلطية (Antlaoritariamism) تعود إلى الطبيعة الأبوية للمجتمع العربي ، حيث نجد سيطرة الأب في العائلة شأنه في المجتمع ، فالأب هو المحور الذي تنتظم حوله العائلة بشكلها الطبيعي ، و إرادة الأب هي الغالبة و يتم التعبير عنها في العائلة و المجتمع بنوع من الإجماع القسري الصامت المبني على الطاعة و القمع

(مصطفى صفوان ، 1994 ص 43) .

كذلك يريد المعلم ممارسة سلطة الأب الغائب مع تلاميذه مما يؤدي بهم إلى قتل الروح النقدية عندهم و حصار العقل .

و يرى " محمود قمبر " أن القمع يسود ثقافتنا و يؤدي إلى مظاهر الإحساس بالدونية و فقدان مشاعر احترام الذات . " فالصنع و الضرب أسلوب اجتماعي شائع و مألوف في حياتنا، و نستخدمه كل يوم في صبحه و مساءه: الحاكم يضرب المحكوم، الغني يضرب الفقير، القوي يضرب الضعيف، الكبير يضرب الصغير،

أ...هادفي سمية ————— العقوبة المدرسية أسبابها وأنماطها

الرجل يضرب المرأة والمعلم يضرب التلميذ و هكذا نضرب أنفسنا بأنفسنا " (محمود قمبر 1992، ص 131).

و فيما يتعلق بطابع القيم و المفاهيم السائدة في أجواء الأسر المتسلطة تبرز قيم العنف

و الإكراه و القسر و الخضوع و التراتب و العلاقات العمودية و غياب قيم المودة

و التفاهم و الحوار و المحبة.

و يرى "حليم بركات " أن بنية النظام التربوي يقوم على أساس الطاعة ، حيث يتوجب على التلميذ طاعة المعلم ، و ذلك في إطار علاقة سلطوية مفعمة بالإكراه فالتواصل بين التلميذ و المعلم يتم عموديا و يأخذ هذا الاتجاه من فوق إلى تحت على حد تعبير "حليم بركات" "طابع الأوامر ، التهديد، التلقين ، المنع ، التحذير ، التخويف ، التوبيخ ، التثديد، التخجل، الاستهزاء ، الشتم ، التحريم و توليد الشعور بالذنب و القلق و قد يقتزن هذا من فوق إلى تحت بالعقاب و الحرمان و الغضب و الصفع و الإخضاع و العنفوان أما التواصل من تحت إلى فوق فيأخذ طابع الترجي و الإطعاء و الانصياع و الاسترحام والتدلل و الاستعلام و التردد و التجاوب ،و يقتزن ذلك بالبكاء و الكبت و الانسحاب وانحناء الرأس، و المراقبة الذاتية . و إخفاء الأسرار و المشاكل و التخفي و التحجج والمكر و المسايير و الحذر و الإحساس بالذنب و القلق و الخوف و الرضوخ ،و يأتي ذلك كله نتيجة لعلاقات الاستبداد التي تعتمد فلسفة تربوية تقوم على الترهيب و ليست على الترغيب و الإقناع "

* التنشئة الاجتماعية و التسلط :

يمثل الهدف الرئيسي للتنشئة الاجتماعية في المجتمعات العربية في خلق الذات التواصلية التي يؤدي تحقيقها إلى قيام علاقات السلطة الأبوية ، لأن الذات التواصلية تتميز بقابليتها للضبط أكثر من الآخرين (ثريا التركي، هدى زريق 1995، ص 81)

يقول " سعيد إسماعيل علي " في وصفة لظاهرة القهر التربوي في البلدان العربية " إن التربية في حضارتنا كثيرا ما تقضي إلى استئصال التلقائية و إحلال مشاعر و أفكار و رغبات مفروضة على الأفعال النفسية الأصلية.

فالتعليم في الوطن العربي لم يستطيع أن يعمل على تحقيق تكامل الشخصية و بنائها لأن اتجاه التسلط و الإكراه في تربية الأطفال ، ينطلق من مبدأ العلاقات العمودية التي تسود في إطار الأسرة العربية و هي علاقات تأخذ طابع الإكراه و القوة ، و تتجلى في صور العنف بأشكاله النفسية و الفيزيائية و الجسدية .

يصف لنا " هشام شرابي " في كتابه مقدمات لدراسة المجتمع العربي مظاهر العنف و القهر التي يعاني منها طفلنا، بحيث يشعر بأن أمه تستحقه و تحطم شخصيته و ينوه هنا شرابي " إلى أساليب التخجيل و التحكم و الازدراء و التبخيس و خلق

الإحساس بالدونية و هي أساليب تؤدي إلى خلق مشاعر الدونية و عقد النقص و القصور و الشعور بالذنب
(هشام شرابي 1991 ص 31، 35) .

و يخلص " شرابي " إلى القول بأن الوسائل الأساسية للإخضاع في الثقافة العربية هي العقاب الجسدي و التخجيل و الاستهزاء و القمع .
* المدرسة و التسلط:

تقوم أنظمتنا التربوية، بتكريس علاقات السلطة الخاصة بالنظام الأبوي رغم الشعارات والمناشير التي تقرر عكس ذلك. لكن الواقع الفعلي يؤكد على إعادة إنتاج هذه العلاقات ، سواء فيما يخص التعليم أو الدين أو التشريع .

و لقد أبرزنا في أكثر من موقع في تحليلنا لهذا الموضوع أن التسلط التربوي يؤدي إلى إنتاج الشخصية السلبية ، و هو يشكل الإطار العام لعملية تشريط تربوي سلبية تبدأ في إطار الأسرة ، و تنتهي في أحضان المؤسسات التربوية المختلفة . و لا بأس إذا كررنا أحيانا فنقول : أن ما يتعرض له الأطفال من قهر و تسلط تربوي يضعهم في دائرة استلاب شاملة تكرر كافة القصور و السلبية في الشخصية الإنسانية .

" فالنظم التربوية العربية تهدف إلى ضبط الاجتماعي بدلا من تكريس الحرية المترتبة على المعرفة ، و إلى توليد المساييرة و الانصياع لمعايير الجماعة للمحافظة على النظام القائم بدلا من زرع روح التمرد المبدع البناء " (علي وطفة، 1991، ص 68)

إن نظرة متأنية لواقع التربية العربية تؤكد أن التربية معلقة في تقليديتها و ذلك على مستوى المدرسة و على مستوى الأسرة . و فيما يلي نصف ملامح هذه التربية:

- 1- أسلوب التنشئة الاجتماعية أسلوب تقليدي يعتمد على التسلط و الإكراه
- 2- يسود أسلوب الضرب و العقاب الجسدي في المدرسة و الأسرة
- 3- يسود أسلوب التحقير و الازدراء في الأسرة و المدرسة
- 4- تتداخل في أسلوب التنشئة العربية أساليب الشدة و التذبذب و المحاباة و الترك و الحماية الزائدة بنسب مختلفة حيث ينظر اليوم نظام التعليم العربي التقليدي الذي يمثل في الثالث المعروف (المعلم ، التلميذ ، حجرة الصف) على أنه يسجن التلميذ في حذاء صيني ضيق يمنعه من الانطلاق و الانتشار و الشمول (عبد القادر عرابي، 1995، ص 52).

و في الأخير يمكن أن نقول أن المعلم المنحدر من ثقافة تسعى إلى ضبط الاجتماعي بدلا من تكريس قيم الحرية المترتبة على المعرفة و روح التمرد البناء (خلدون حسن النقيب، 1993، ص 68)، لا يمكن أن يتصور نفسه داخل القسم مع التلميذ من غير أدوات

التعذيب من عصي و قضبان و مساطر. ولا نستغرب منه إذا فرض على التلاميذ لونا

معينا للكراس و مكان جلوس واحد طول السنة .
في الحقيقة العقوبة المدرسية لا يمكن أن تتأثر فقط بالتنشئة الاجتماعية و الأسرية للمربي و للمتعلم بل قد يتعدى تأثيرها بنوع التكوين الذي خضع له المعلم.

* التكوين المهني للمعلم :

إن جهل المعلم بمبادئ علم نفس الطفل و عدم تجسيده لها سيؤثر بلا شك على الطريقة التي يتعامل بها مع التلميذ ، فلا بد أن يعي جيدا لأنواع الخبرات و المعارف و المهارات و طريقة توصيلها للتلميذ (محمد منير مرسي، 1983، ص123).و يجب أن تلائم تطوره العقلي و النفسي و الجسدي، و تراعى حاجاته و ميوله و قابلياته في الحاضر والمستقبل .
فعالم النفس المعروف "بياجيه" يرى أن الأطفال في السنوات الأولى من تدرّسهم لا يكونون عادة على درجة من النصح، تمكّنهم من فهم جانب العدل في اختلاف العقاب حسب الظروف، أي عندما يكون الخطأ عرضيا أو عن قصد أو عن دافع قوي.و ذلك لأنهم يركزون على الخطأ نفسه و ليس على مبررات حدوثه. هذا اللون من التفكير الذي يميز الأطفال في مرحلة مبكرة من النمو يسميه "بياجيه" بالواقعية الأخلاقية.

و هو ينوه المعلم بأن يكون حذرا في استعماله لنمط العقوبة و أن يكون على علم بانعكاساتها على التلميذ(د/محمد منير مرسي، 1998، ص 124).
و إحدى أحدث هذه الدراسات تشير إلى أن معظم الأطفال في سن السادسة أو السابعة يدركون أن اللوم و العتاب يكون بحسب قصد المخطئ و دوافعه إذا ما شرح لهم الموقف. و إذا ركزنا في هذه النقطة على المؤثرين التربويين في مؤسساتنا التربوية فنجد أن إمكانيات المعلم محدودة ، و جهله بمبادئ علم النفس و التربية و الاجتماع خصوصا أن عدد من المعلمين لم يتمكن من مزاولة دراسته في المعاهد التكنولوجية للتربية، كما أنهم لا يملكون الخبرة الكافية التي تعوضهم عن ذلك و هذا يعود لظروف موضوعية فرضت نفسها لأن من الصعب على بلد خام مثل الجزائر أن يصل إلى تكوين معلمين من ذوي المؤهلات العلمية المختلفة في وقت قصير، خاصة و أن الإرث الاستعماري في هذا المجال كان ثقيلًا حيث بلغت الأمية أثناء الاستقلال (80%) من مجموع عدد السكان . كما أن اختيار الشخص المناسب لوظيفة التعليم أمر على جانب كبير من الأهمية ،أي لابد أن نتحقق من توفر بعض الصفات اللازمة عن القائم بمهمة التربية و التعليم و في مقدمة هذه الصفات حبه للاطلاع و رغبته في مهنة التدريس.

لذلك فالعناية بانتقاء المدرسين الأكفاء المحبين لمهنتهم و القادرين على تطبيق أحسن الطرق التربوية يعد شيئا في غاية الأهمية ،"حيث أن المادة التي تدرس شئ ، و طريقة

تعليم تلك المادة شئ آخر.

2- الأنماط:

بعد ما تعرضنا إلى مختلف الاتجاهات الفكرية التي على ضوئها انطلقنا في تفسير العقوبة المدرسية ، سنحاول في هذا العنصر إلى ذكر بعض الأنماط العقابية المستعملة في الوسط التربوي ، على أساس أنه مبني على نسق اجتماعي تحكمه معايير و قيم اجتماعية ، بل امتداد و تمثيل لمختلف هذه القيم .
و على ضوء ما تقدم يمكن تقسيم العقوبات المدرسية إلى الأنواع الآتية:

*** - النوع الأول :** و هو العقاب الذي يحرم التلميذ من حريته مؤقتا و هو على أنواع فرعية

*** - النوع الثاني :** و هو العقاب الذي يخلق أي نوع من أنواع الألم النفسي أو الجسدي للتلميذ و هو على أنواع فرعية أيضا .
فبالنسبة للنوع الأول من العقاب فهو يشمل حرمان التلميذ من وقت الفسحة أو احتجازه في المدرسة من الوقت بعد انصراف التلاميذ و ما شابه ذلك . كما يشمل عزل التلميذ عن زملائه بوقوف التلميذ مواجه الحائط أو قد يجلس في حجرة الفصل أو حجرة خاصة بمفرده يؤدي بعض الأعمال أو ما شابه ذلك .
من الواضح على التلميذ من الناحية النفسية و الاجتماعية و الترتيبات العملية التي تجعل

تطبيق هذه القوانين ممكنا Francais Dubais et Nicolas Sembel, Anne (Barrere, 1998, P52)

و أما بالنسبة للنوع الثاني من العقاب و هو العقاب المباشر فهو يشمل اللوم و التأنيب و التوبيخ و العقاب الجسدي . و من أساليب العقاب التي يستخدمها بعض المعلمين أداء التلميذ مزيدا من الواجب المنزلي .
و من أساليبه أيضا تكليف التلميذ بالقيام بعمل يدوي و يشترط فيه أن يكون مناسباً لسن التلميذ و قدرته الجسمية. كما لا ينبغي أن يتضمن العقاب العمل في حديقة المدرسة أو مزرعتها.

و من العقوبات المدرسية أيضا، الغرامات المالية لتعويض ما أتلّفه التلميذ أو كسره من ممتلكات المدرسة أو تجهيزات الفصل أو المعلم أو الكتب أو الحديقة. و لا يقصد ذلك عقابا في حد ذاته للتلميذ ، وإنما هو تعويض الخسارة التي أحدثها ، كما أن ولي أمره عادة هو الذي يقوم بدفع هذه الغرامة . و ينبغي أن لا تزيد الغرامة عن التكاليف الفعلية لإصلاح ما أتلّف أو استبدله .

و هذا الأسلوب يعود التلميذ على احترام الممتلكات العامة بما فيها ممتلكات المدرسة وتعوده على زيادة الاهتمام و العناية بأجهزتها و معدات و كتبها. و سنفصل القول عن بعض أنواع العقاب في السطور التالية:

*** التأنيب و اللوم:**

و هو نوع من أنواع العقاب التي يستخدمها المعلم مع التلميذ الذي يخل بنظام الفصل ،و هناك اعتبارات يجب أن يراعيها المعلم حتى يكون التأنيب فعالا في إحداث الأثر المطلوب و من بين هذه الاعتبارات ما يلي :

1- التقليل من استخدامه :

تشير الدراسات التي أجريت في مختلف النظم التعليمية أن المعلم الذي لا يكف عن توجيه النقد و اللوم للتلاميذ، هو أقل المعلمين نجاحا في السيطرة على النظام في الفصل و العكس صحيح (Bernard Charlot et Jean claud Emin,1997,P63)

كما نجد "اميل دوركايم" يقر باستعمال العقوبة المعنوية مع الطفل و لكنه يشترط شروطا تراعي الحذر الشديد عند ممارستها على الطفل ، فالعقوبات عنده درجات أهمها الحرمان

من اللعب و التكليف بالواجبات الإضافية ،و أنواع اللوم و التعنيف فهذا النظام العقابي عنده متدرج بعناية كبيرة يجب أن يبدأ من أسفل الدرجات ما أمكن ،و لا ينتقل من درجة إلى أخرى إلا بحذر شديد (اميل دوركايم،بون سنة،ص194). و هو يرى كذلك أنه يستحسن أن لا يرتقي سلم العقوبات لأنه كلما زادت شدة العقوبة ضعف تأثيرها و قل نفعها .كما أنه يحذر من استعمال العقوبة في حالة الغضب .

فالمعلمون الحازمون الذين يركزون على السلوك الجيد بدلا من عقاب السلوك السيئ هم أكثر المعلمين نجاحا . و على المعلم أن يتذكر دائما أنه إذا تحتم عليه استخدام اللوم و التأنيب ، فليكن فعالا في استخدامه .

غير أن عتاب الولد لأتفه الأمور يمقته "الغزالي" ، حيث يرى أنه على المربي أن لا يكثر العتاب على فعل الأمر المعاب فيهيئ على الولد سماع الملامة و يسقط وقع الكلام من قلبه و يجب على المعلم أن لا يندفع بما يحثه اللوم من تأثير سريع فعال و ما يجلبه عليه من شعور بالرضا. فتكون نتيجة ذلك تعزيز استخدام هذا الأسلوب لديه حتى يكون نمطا مميزا لإدارته للفصل .

و تكون نتيجة ذلك أيضا انهيار العلاقة بينه و بين التلاميذ لأن التلاميذ الذين يعاملون معاملة كريمة لا يودون عادة إغضاب المعلم. و يستطيع أن يستعمل أساليب أخرى غير اللوم و التأنيب منها الأساليب الغير لفظية مثل الحزم و الهدوء.

2- الحزم و الهدوء :

إن الطريقة التي يوجه بها المعلم اللوم للتلميذ تعتبر على درجة كبيرة من الأهمية، فالصياح و الصراخ العالي لضبط سلوك التلميذ طريقة غير مرغوبة و غير مجدية، و تسبب التوتر و قد تؤكد ذلك بالفعل في نتائج الدراسات التي أجريت في دول كثيرة(د/محمد مصطفى زيدان ،1973،ص79).

و من الأفضل للمعلم عندما يوجه اللوم للتلميذ أن يكون حازما هادئا ، إن المعلم الذي يعلو صوته بالصياح و الصراخ في الفصل لا يبدي السلوك التربوي السوي و يفقد كثيرا من احترامه و هيئته أمام التلميذ ، فنجد العالم "فروبل Froubel" ينادي بضرورة سيادة المناخ النفس الاجتماعي داخل القسم و الذي يتسم بالأمن و الاطمئنان و الاحترام المتبادل

و الخالي من القسوة و الإرهاب و الضبط (نبيل السمالوطي، 1980، ص 163).

كما نجد "مونتيسوري Montissouri و دوركايم Durkhaeim و جون ديوي John Dewy

يشاطرون "فروبل" نفس الرأي تقريبا .

غير أن المناخ الذي نادى به هؤلاء من الصعب خلق ظروفه أحيانا لا سيما أن كثير من المدارس عندما تعاني مشاكل كثيرة داخل القسم أو خارجه .

و يري أحد الباحثين أن السبيل لتحقيق الهدوء و استرجاع الجو المناسب لسير الدرس في حالة مخالفة أحد التلاميذ لنظام الصف ، هو توقف المعلم عن الكلام لفترة وجيزة و تقطيب الحاجبين و استعمال تعبيرات الوجه التي توحى بعدم الرضى .

مثل هذه الأساليب لها نفس الأثر في إيقاف التلميذ المخالف أو تصحيح سلوكه و قد يستخدم المعلم عبارة توجيهية إيجابية أو يتحدث مع التلميذ بعد الحصة . فهذه الأساليب لها أيضا فعاليتها، فضلا عن أنها مربية و معلمة (د/محمد منير مرسى، 1998، ص 125).

بالإضافة أن المعلم قد يصحح خطأ التلميذ بتحركه أمامه و يوجه له نظرة مركزة بهدوء مع توضيح السلوك المرغوب من التلميذ، و جذب انتباه التلميذ إلى النشاط التعليمي الذي يدور في الفصل (عبد المنعم الحنفي، 1975، ص 45).

3- الرفض للسلوك و ليس للتلميذ :

ينبغي أن يوضح المعلم للتلميذ أن رفضه أو عدم رضائه يتعلق بسلوكه لا بشخصيته وهذا التمييز مهم لأنه يساعد التلميذ لتعديل سلوكه غير المرغوب .

بالإضافة أن مجازاة التلميذ على كل ما يبدر منه تعبير مشروعا ، و رغم هذا فإن المعلم ذاته يمكن أن يخطئ عفويا ، كذلك الكثير من المعلمين يتصرفون بطريقة غير صحيحة إذ يضطهدون الطفل (D.W Winicott, 1982, P82) .

كما على المعلم أن يتقذى في لومه للتلميذ بعبارات تتعلق بشخصيته مثل "ولد شقي أو قليل الأدب " أو "سئ الخلق" أو ما شابه. لأن هذه العبارات تحمل التلميذ عن سوء الظن بإمكانياته و قدراته و قد تولد لديه شعورا بالنقص أو الذنب .

أما إذا ركز المعلم على لوم عمل التلميذ أو سلوكه في موقف معين و أوضح ذلك للتلميذ ،

فإن الأمر يختلف و يتقبله التلميذ على أنه موقف و سلوك عارض يمكن أن يتحاشاه مستقبلا .

و من الأنسب للمربي أن لا يستعمل العبارات مثل "اجلس و أنت ساكت، أو لا تتنفس، أو حذاري أن تفتح فمك، أو بري نفذ، أو بدلا من ذلك يمكن أن يستخدم عبارات مثل هذا شيء لا أتوقعه منك " يا سمير" ، أو ليس هذا تصرفا حسنا أو مرغوبا ، أو غير متزن أو غير عاقل ، أو غير حكيم ، أو لماذا لا تجرب كذا بدلا من كذا مشيرا إلى السلوك المرغوب أو غير المرغوب .

بهدف أن لا يكون التواصل من تحت إلى فوق متخذا طابع الترجي و الانصياع و التحجج و حتى اللجوء إلى الحذر و المسايرة و المكر و القلق و الخوف و الرضوخ (J.BERGERET, 1979, P42).

بالإضافة إلى أن استخدام أسلوب اللوم أو التوبيخ أو التأنيب المستمر أو شابه ذلك ليس أسلوبا فعالا مجديا لأنه لا يحل مشكلة سوء سلوك التلميذ في الفصل و كل ما يفعله هذا الأسلوب هو أنه يخفف حدة السلوك المخالف في ظل وجود سلطة أقوى هي سلطة المعلم

* العقاب البدني :

حرمت كثير من دول العالم استخدام العقاب البدني في مدارسها منها مصر التي حرمته منذ مدة طويلة و تتبعها الدول العربية في ذلك ، و الواقع أن القوانين التعليمية الحديثة في مختلف دول العالم تحرم استخدام العقاب البدني مع تلاميذ المدارس (د/محمد منير مرسى، 1998، ص 131).

إن الاستراتيجيات المتبعة في المدارس لمواجهة مشكلات إخلال التلاميذ بالنظام المدرسي تتمركز بصفة عامة حول العقاب أو الخوف منه ، الأمر الذي جعل المنظومة التربوية تضع قواعد و قوانين لا سيما فيما يتعلق بالعقاب البدني سواء بحجز التلميذ أو تركه في مؤخرة الصف ، أو كتابة الدروس لمرات عديدة ناهيك عن الضرب الذي سنتحدث عنه بصورة خاصة .

* الضرب (العقاب الجسدي) :

لقد اختلف كثير من المربين في مشكلة الضرب في التربية و انقسموا بين مؤيد ومعارض لهذا السلوك القديم، ونحن في هذا المجال نستعرض الحجج و البراهين التي يندرع بها كل المؤيدين و المعارضين له .

فيما يخص مؤيديه فيوردون الحجج الآتية:

يرى "ابن خلدون" أن استعمال العقوبة يشمل الجوانب المعنوية و المادية فالمعلم على متعلمه و الوالد في ولده، أن لا يستبدا عليهما في التأديب ، فلا ينبغي لمؤدب الصبيان أن يزيد في ضربهم على ثلاثة أسواط (ابن خلدون، 1984، ص 540) .

- إن الضرورة تدعو لاستعمال الضرب في المدرسة، و ذلك لأن الطفل قد تعود الضرب في بيوت جاهلة متأخرة فلا يرتدع بوسائل أخرى (حسن ملا عثمان، 1982، ص 27).

- لو سألنا في أي مجتمع علمائه و عباقرته و قاداته عن الوسيلة التي عوقبوا بها و هم تلاميذ صغار لأجابوا بأنها الضرب . و من هذا نستنتج أن الضرب لم يكن حائلا بأي حال من الأحوال دون تقدم أولئك الأطفال و انبثاق عبقريتهم، أو

اكتشاف ذكائهم الخارق بل ربما كان ضربهم في الصغر هو الوسيلة الدافعة التي دفعت بهم إلى التقدم و النجاح (ابراهيم كاظم، 1978، ص 35).

- إن الضرب وسيلة سهلة و هو يحسم مشكلة الطفل بأقصر زمن ممكن ففيه توفير للوقت و توفير في الجهود التي يصرفها المربي في المناقشة و الأخذ و الرد (R.Deldine et R.Demonlin,1975,P250) .

- يحتاج الطفل خلال تربيته و تعليمه إلى رادع قوي عميق و الخوف من الضرب هو إحدى الوسائل لتكوين هذا الرادع .

- كما أن التلاميذ ينظرون للمعلم الذي لا يستعمل الضرب على أنه لين ضعيف الشخصية نبيل السموطي، 1980، ص 53).

أما المعارضين لعقوبة الضرب المباشر فأراؤهم في ذلك :

- إن الضرب وسيلة بدائية و ربما أفادت في العصور القديمة و لكنها لا تتناسب بحال مع ما نحن عله من تقدم و حضارة و مدنية (السيد سلامة الخميسي، 1988، ص 85).

- إن السماح للمعلم بالضرب يجعله يلجأ لهذه الوسيلة دون غيرها و يقتصر عليها كوسيلة

وحيدة لضبط التلاميذ ، و ذلك لسهولة استخدامها بالنسبة لغيرها من وسائل العقوبة (عبد الرحمان العيسوي، 1996، ص 24).

- إن الضرب يحطم شخصية الطفل و خاصة إذا كان الضرب على مرأى من زملائه،

و هو في كثير من الحالات يعود الطفل على الذل و الاستكانة و يفقده ثقته بنفسه و اعتماده على ذاته كما أن الطفل ، لا يجوز أن ننظر إليه على أنه رجل صغير، و على هذا الأساس فلا يجوز لنا أن نعامله بقسوة كما نعامل إنسانا راشدا يعي جيدا آثار سلوكاته

و تصرفاته (محمد مصطفى زيدان، 1973، ص 90).

- إن نتيجة الضرب سرعان ما تزول و ينساها الطفل بمجرد زوال الألم فإذا زال المثير عاد سوء السلوك مرة أخرى إلى الظهور، فهو مؤقت و مرهون بوجود مثير الخوف

و الألم كما أن استخدام هذا الأسلوب يحمل التلميذ على تقليده و الاقتداء به (د/محمد منير مرسى، 1998، ص 131).

- يجد الضرب خصبا و مجالا طيبا عند المعلمين الذين لديهم استعدادات للسيطرة و اتجاهات في القسوة و العنف، فيتطرفون في استعماله فيصبح في النتيجة وسيلة سهلة يتلذذون باستعمالها لأنها تشبع ما لديهم من دوافع نفسية بدلا من أن تكون وسيلة لتوجيه التلاميذ و تقويمهم (Bernard Charlot et Jean claud Emin,1997,P63)

- إن الانزعاج في عملية الضرب لا يقتصر على الطفل وحده بل يتعدى ذلك للمربي إذ أنه ينزعج أيضا حين يضرب، و لو قارنا بين معلمين اثنين أحدهما

يستعمل الضرب و الآخر لا يستعمله لوجدنا أن الأول يعود إلى بيته مساء و هو متعب الأعصاب بينما يعود الآخر و هو هادئ طبيعي نشيط (سيد خير الله ،1970،ص35).

- قد يؤدي الضرب في الحالات التي ينفع فيها المربي إلى إحداث عاهات و أضرار جسدية قد تضر بمستقبل الطفل فيما بعد كما قد يدان المعلم قانونيا من جرأتها (عبد الرحمن العميري ،1996،ص38).

- إن المعلم الذي استعمل العصا يفقد استجابة التلاميذ و حبهم له و تصبح علاقته بهم علاقة عدا و كراهية بدلا من أن تكون علاقة صداقة و محبة ، علما أن العلاقة الطيبة و التواصلية بين المعلم و التلميذ ضرورية جدا في العملية التربوية كما أن الحالات التي يقسو فيها المربي على الطفل و يضربه ضربا مبرحا يرافقه في الأغلب تمرد من طرف الأطفال و هروب من المنزل أو المدرسة ، و قد يؤدي في حالات خاصة إلى الجنوح (الأمم المتحدة ،2005 ، ص20).

هذه هي أبرز الحجج التي استعان بها المعارضين لعملية العقاب الجسدي رغبة منهم في منع استعماله في المؤسسات التعليمية و استئصاله من مجالات التربية و التعليم.

و بناء على ما تقدم فإن رؤيتنا التحليلية لموضوع العقوبة المدرسية تنطلق من الرؤية التي تراها التربية الحديثة، التي تهدف إلى تحقيق الانضباط الذاتي للتلميذ. و يمكن تنمية هذا النوع من الانضباط بطرق مختلفة من أهمها الطريقة المعرفية العقلانية التي توضح للتلميذ أن سلوكه لا يتفق مع قواعد النظام في الفصل ، التي يجب عليه أن يراعيها و يتبعها كما يوضح له النتائج و الآثار السلبية المترتبة عن سوء سلوكه بالنسبة له و لزملائه في الفصل . و يكون ذلك بعيدا عن الصراخ و التوبيخ و النعت بالأوصاف السيئة حتى لا يخرج هذا الأسلوب عن نطاق التربية . كذلك ترى التربية الحديثة أن المربي الذي يكثر من العفو قد يضر بالطفل، إذ لا بد من عدم الإمعان في المسامحة فيألف ذلك و يستحلها. و لذلك لا بد من تقويمه بالقرب و الملاينة، كذلك القهر و التضيق على نفس التلميذ يفقده النشاط و يدعوه إلى الكسل و الكذب و الخوف.

الخاتمة :

إن محاولتنا لكشف واقع العقوبة المدرسية في المجتمع العربي دون أن نستثني الجزائر التي هي الأخرى ارتبط فيها مفهوم النظام التربوي بأبعاد ه المختلفة بتكريس مقولة الضبط الاجتماعي و إعادة إنتاج علاقات السيطرة و الخضوع ، التي تأخذ بالضبط شكل العلاقات و اتضح لدينا من خلال تحليلنا لموضوع العقوبة المدرسية أنها تحكمها محددات هشة و ضعيفة الفعالية الأمر الذي أدى إلى جمود طرق الضبط التربوي و الابتعاد عن الأهداف التربوية المرجوة .

كذلك يبين الواقع بجلاء أن الواقع الاجتماعي و التربوي للمعلم و التلميذ في مدارسنا، يكشف عن مجموعة من الإشكاليات تحول دون تحقيق الأدوار المنتظرة منهما داخل النسق التربوي.

و لقد فرض الواقع المجتمعي لهذين الطرفين جملة من القيم و المعايير الكلاسيكية التقليدية بحيث اعتاد التلميذ على نمط معروف من العلاقة التربوية ، الأمر الذي يجعل نوع من الإكراه المؤسساتي الذي يجعل المعلم نفسه لا يحاول الاطلاع و لا تطبيق النظريات الحديثة في أسلوبه التربوي ، خاصة عندما يبدي هذا الأخير مقاومته للقهر الاجتماعي الذي يعيشه .

و لقد فرض الوضع التربوي و الاجتماعي للمعلم جملة من الإشكاليات الحقيقية زادت الوضع تأزما ، بحيث يمثل العامل السوسيو اقتصادي للمعلم من سكن ، و راتب ... إلخ جملة من الضغوطات النفسية تؤدي إلى إضعاف استعداداته و رغبته في العمل التربوي بحيث يستجيب لأي مثير سلوكي يبديه التلميذ بالصراخ و التوبيخ و الضرب .

كما أن الظروف التربوية الخاصة بالمعلم أو بالبناء التنظيمي للمؤسسة تؤثر على الاتزان الانفعالي له ، بحيث نقص تكوينه أو خبرته في الجانب التربوي تجعله يمارس مقاومته لمختلف السلوكات التي يبديها التلميذ بأسلوب عشوائي سريع و غير متدرج يتمثل في العقوبات المعنوية و الجسدية . كما أن علاقته المحدودة أو العامة التي يمارسها مع مختلف البناء التنظيمي للمؤسسة لها جانب كبير في التأثير على نفسيته و اتزانه الانفعالي.

بالإضافة إلى عدم توفر الوسائل التربوية و الظروف الفيزيكية التي لها تأثير فعال في حالة التوتر و القلق الدائمين ، التي يعيشها المعلم ، الأمر الذي يجعله يستجيب لمختلف السلوكات المخالفة للنظام التي ديها التلميذ بالعقوبات المتشددة .

لقد أصبح المعلم من هذا المنطلق رهين لمجموعة من الضغوطات اختلفت طبيعتها ، وهي تمثل أطر حقيقية و فعالة لواقع العقوبة المدرسية و لمثل تمثله هذه الأخيرة من قيمة تربوية

و اجتماعية و نفسية ، و هو الأمر الذي يدفعنا إلى الاستنتاج بأن واقع العقوبة المدرسية لا يكشف لنا عن العملية التربوية الحقيقية لها فقط ، و إنما صور لنا مجموعة من الأنماط العشوائية و الغير متدرجة و التي لا تمثل الأساليب الفعلية لعملية ضبط التربوي ، كما لا ينبغي كشفه لبعض العوامل و الأسباب الخفية و الغير مباشرة التي جعلت العقوبة المدرسية تظهر بمختلف التشكيلات السابق ذكرها .

و على هذا الأساس يبدو جليا أن هذا الموضوع ما زال يحتاج في نظرنا إلى الكثير من النقصي و البحث ، و مازالت معالمه الكلية غير محددة و تجلياته الواقعية غير واضحة تماما . فهو من هذا المنطلق يبقى منبع للاستفهام و مدعاة للاستقصاء و للتنوع الوافر ، ولتغاير اللامتناهي سواء في الإشكاليات التي يفرضها على البناء الاجتماعي التربوي أم في الانعكاسات التي يفرزها على مستوى الميكرو اجتماعي الذي يمتد إلى وسط التربوي . و تبقى الدراسة أو الإحاطة بمثل هذا الموضوع المتميز بالاتساع و التعقيد و التداخل ، أكثر من ضرورة في هذا الخضم من المتغيرات المتسارعة .

المراجع :

- 1- ابراهيم كاظم ، العقوبات المدرسية ، د ط ، جامعة عين شمس مصر 1978 .
- 2- ابن خلدون ، المقدمة ، الطبعة الخامسة ، دار القلم بيروت لبنان 1984 .
- 3- اميل دور كايم ، التربية الأخلاقية ، ترجمة السيد أحمد بدوي ، دار مصر للطباعة ، د ط ، د س .
- 4- السيد سلامة الخميسي ، التربية و تحديث الإنسان العربي ، الطبعة الأولى عالم الكتب القاهرة 1988.
- 5- الأمم المتحدة ، منظمة الطفولة ، موقع الأنترنيت <http://www.unicef.org>
- 6- سيد خير الله ، علم النفس التربوي ، د ط ، دار النهضة العربية و النشر بيروت 1981.
- 7- عبد المنعم حنفي، موسوعة علم النفس ، الجزء الأول ، د ط مكتبة مدبولي، مصر، . 1975.
- 8- محمد عطية الأبرشي ،الاتجاهات الحديثة في التربية ، الطبعة الأولى دار احياء الكتب العربية مصر 1966 .
- 9- محمد منير مرسي، المعلم و النظام ، د ط ،عالم الكتب القاهرة 1998
- 10- محمد مصطفى زيدان ،دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العام الطبعة الثانية دار الشروق جدة 1983 .
- 11- محمد نبيل نوفل ، دارسات في الفكر التربوي العاصر ، د ط ، مكتبة الأنجلو المصرية القاهرة 1986 .
- 12- محمد سلامة آدم و توفيق حداد ، علم نفس الطفل ، الطبعة الأولى الجزائر 1973 .
- 13- محمود قمبر ، التربية و ترقية المجتمع ، د ط ، مركز ابن خلدون ، دار سعاد الصباح الكويت 1992 .
- 14- نبيل السمالوطي ، علم اجتماع العقاب ، الطبعة الأولى ،دار الشروق جدة 1983.
- 10- هشام شرابي ، مقدمات لدراسة المجتمع العربي ، الطبعة الرابعة دار الطباعة بيروت 1991.

المجلات :

- 1- ثريا التركي ، هدى رزيق ، تغير القيم في العائلة العربية ، مجلة المستقبل العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية العدد 2000، 10/1995 .
- 2- خلدون حسن النقيب ، المشكل التربوي و الثورة الصامتة دراسة في سوسيلوجيا الثقافة ، مجلة المستقبل العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية العدد 1998./8174

أ...هادفي سمية ————— العقوبة المدرسية أسبابها وأنماطها

- 3- عبد القادر عرابي ، أزمة المثقف العربي ، المحنة الدائمة ، دارسة في نشأة المثقف العربي و سوسيولوجيا ، مجلة المستقبل العربي ، مركز دراسات الوحدة العربية العدد 196، 1995/07 .
- 4- علي وطفة ، مظاهر التسلط في الثقافة و التربية العربية المعاصرة ، مجلة العلوم الإنسانية ، جامعة منتوري قسنطينة العدد 11، 1991 .
- 5- محمد مصطفى أبو عليا، الفروق بين المعلمين المرشدين و غير مرشدين و اتجاهاتهم نحو العقاب، مجلة كلية التربية، مركز البحوث جامعة أسيوط مصر، المجموعة الثانية 1990.

المراجع باللغة الفرنسية :

- 1- BERNARD CHARLOT et JEAN CLAUDE EMIN, violences a L'école -état des Savoirs-Paris 1997.
- 2- D.W.WINNICOOTT, l'enfant et le monde extérieur PBP Paris 1982.
- 3 - FRANCAIS DUBET et NICOLAS SEMBEL, ANNE BARRERE sociologie de l'éducation, Paris 1998.
- 4- J.BERGERET, Abrege de Psychologie Pathologique et chimique, 3 édition Masson 1979.
- 5- R.DELDINE et R.DEMOULIN, Introduction a la psycho pédagogie, OPU Alger 1975.