وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي التبسي - تبسة

جامعة العربي التبسي . تبسة .

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم: العلوم الإجتماعية

LARBI TIBISSI – TEBESSA UNIVERSITY

UNIVERSITE LARBI TEBISSI – TEBESSA -

الميدان: علوم إنسانية وإجتماعية

الشعبة:علم الإجتماع

التخصص: إنحراف وجريمة

العنوان:

الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية وعلاقتها بعنف التلاميذ ضد الأساتذة

دراسة ميدانية بثانوية سعدي الصديق . تبسة .

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر (ل . م . د)

دفعة:2021

من إعداد الطالب:

جدي فؤاد

تحت إشراف الأستاذ:

بوزيان خير الدين

لجنة المناقشة:

الإسم واللقب	الدرجة العلمية	الصفة
المولدي عاشور	أستاذ محاضر. أ .	رئيسا
بوزيان خير الدين	أستاذ محاضر. ب .	مشرفا ومقررا
رابح توايحية	أستاذ مساعد . أ .	عضوا مناقشا

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤١٨

شكر وتقدير

نحمد الله إذ أنعم علينا بإتمام هذا العمل، أحمده وأشكره وأدعوه أن يوفقني ويوفق كل طالب علم ويسدد خطاه إلى ما ينفع البلاد والعباد، وعملا بحديث رسول الله ﷺ:

"من لم يشكر الناس لم يشكر الله" صدق رسول الله.

نتوجه بجزيل الشكر إلى:

الأستاذ المشرف " **بوزيان خير الدين**" والأستاذ " **نور الدين ميهوب** "

على ما قدماه لي من نصائح وتوجيهات قيمة، وأسأل الله عز وجل أن يعينهما ويوفقهما على إتمام رسالتهما النبيلة ويجعل ذلك في ميزان حسناتهما. وإلى كل من ساهم من قريب أو من بعيد في إنجاز هذا العمل المتواضع.

وشكرًا

إهداء

إلى أبي وأمي رحمهما الله وأسكنهما فسيح جنانه

إلى زوجتي الغاليــة التي كانت ولا تزال لي سندا ودافعا في الحياة

إلى فلذة كبدي أبنائي: عبد الودود وفهد البراء

أسأل الله أن يكونا ذخرا لهذه الأمة

وإلى أخي الذي لم تلده أمي بومعقودة علي وإلى أصدقائي مكاحلية فاروق و منصوري عاشور و قنز رضوان وقريب بريك وبراهمي مُحَمَّد

وإلى كل من يعرفني أهدي هذا العمل المتواضع.

جدي فؤاد

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
. شكر وعرفان	
. إهداء	
. فهرس المحتويات	
. فهرس الجداول وفهرس الأشكال	
فهرس الملاحق	
. مقدمة	أ- ب
التأصيل النظري للدراسة	
الفصل الأول: ضبط وبناء موضوع الدراسة	
تمهيد	4
. إشكالية الدراسة	5-4
. تساؤلات الدراسة	6
. فرضيات الدراسة	6
. أهمية الدراسة	6
. أهداف الدراسة	6
. أسباب اختيار الموضوع	7
. صياغة مفاهيم الدراسة	13-7
. الدراسات السابقة	19-14
خلاصة الفصل	20
الفصل الثاني: الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية	
تمهيد	22
. تأديب الأستاذ للتلميذ في الشريعة الإسلامية	22
. مبررات استعمال التأديب مع التلميذ	23-22
. شروط التأديب في التشريع المدرسي	23
. أهداف التأديب في المؤسسات التربوية	23
. أنواع الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية	26-24
. إجراءات مثول التلميذ أمام مجلس التأديب	27
. مهام مجلس التأديب	28
. الأسباب التي تستدعي التأديب	29
. علاقة التلميذ بالأستاذ في التشريع المدرسي	30
. حقوق وواجبات التلميذ	31-30
خلاصة الفصل	32

الفصل الثالث: العنف المدرسي وأهم النظريات المفسرة للسلوك العنيف	
. تمهيد	**34**
. الفرق بين العنف والمشاغبة والعدوان والعدوانية	**35-34**
. أشكال العنف	**40-35**
. أشكال العنف المدرسي	**40**
. مصادر العنف المدرسي	**41**
. مظاهر العنف المدرسي	**43-41**
. أهم الأسباب المؤدية للعنف عند التلاميذ	**45-43**
. النظريات المفسرة للسلوك العنيف	**50-46**
. خلاصة الفصل	**51**
الجانب الميداني	
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة	
تمهيد	**54**
. الدراسة الاستطلاعية	**54**
. منهج الدراسة	**55**
. مجالات الدراسة	**55**
. أدوات جمع البيانات المستخدمة في الدراسة	**57-56**
. اختبار صدق استمارة الاستبيان	**61-57**
. عينة الدراسة	**61**
. خصائص عينة الدراسة	**65-61**
. الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات الميدانية للدراسة	**68-66**
خلاصة الفصل	**69**
الفصل الخامس: عرض معطيات الدراسة الميدانية وتحليلها	
تمهيد	**711**
. عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى	**83-71**
. عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية	**90-83**
. عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة	**97-91**
خلاصة الفصل	**98**
الفصل السادس: استخلاص نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها	
. استخلاص نتائج الدراسة	**104-100**
مناقشة نتائج الدراسة الميدانية.	**108-104**
النتائج العامة للدراسة.	**108**
. الخاتمة	**109**
. قائمة المصادر والمراجع	**110**
. ملخص الدراسة باللغة العربية	**//////////**
. ملخص الدراسة باللغة الفرنسية	**//////////**

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح صدق المحكمين للمحور الأول	58
02	يوضح صدق المحكمين للمحور الثاني	59
03	يوضح صدق المحكمين للمحور الثالث	60
04	يوضح الأساتذة الذين قاموا بتحكيم الاستمارة	61
05	يوضح جنس أفراد عينة الدراسة	61
06	يوضح توزيع حجم عينة الدراسة حسب العمر	62
07	يوضح الحالة المدنية للأساتذة	63
08	يوضح الأقدمية في التعليم لدى عينة الدراسة	64
09	يوضح نوع الشهادة المتحصل عليها الأستاذ	65
10	يوضح طول خلايا المقياس وما يقابلها من بدائل الإجابة	66
11	عرض وتحليل بيانات العلاقة بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ وحدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ	71
12	يوضح قيمة معامل الإرتباط بيرسون بين إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب و السلوك العنيف ضد الأستاذ	83
13	عرض وتحليل بيانات العلاقة بين طلب طرد التلميذ المخطئ من القسم وحدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ	83
14	يوضح قيمة معامل الإرتباط بيرسون بين طرد التلميذ المخطئ من القسم وحدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ	90
15	عرض وتحليل بيانات العلاقة بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف	91
16	يوضح قيمة معامل الإرتباط بيرسون بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف	97

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	جنس أفراد عينة الدراسة	61
02	توزيع حجم عينة الدراسة حسب العمر	62
03	الحالة المدنية للأساتذة	63
04	الأقدمية في التعليم لدى عينة الدراسة	64
05	نوع الشهادة المتحصل عليها الأستاذ	65

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	استمارة الاستبيان
02	استقبال الطالب في المؤسسة للتربص الميداني
03	طلب الموافقة على إجراء التربص الميداني

مقدمـــة

أصبحت المدرسة تشهد مظاهر اجتماعية مقلقة إلى حد ما، و من بين تلك المظاهر ظاهرة العنف مابين الأفراد المكونين لعملية التعليم، ولا تختص مدرسة دون أخرى ولا بلد دون آخر بهذه الظاهرة، فحيثما هناك تعليم هناك شيء اسمه العنف المدرسي، وقد تعدد الفاعلون والممارسون لهذا الأخير وبالأخص التلاميذ الذين أصبحوا يمارسون العنف بكل أشكاله ضد أستاذه، حيث أصبح الأستاذ ضحية لاعتداءات وتعنيف التلاميذ خاصة في ظل غياب مواد قانونية تحصن الأستاذ من هذه الاعتداءات التي تواجهه أثناء ممارسة وظيفته، في المقابل نجد التلميذ محمي من اعتداءات الأستاذ حيث أنه في حالة اعتداء التلميذ على أستاذه داخل المؤسسة التربوية فإن التلميذ المعتدي يحال على مجلس التأديب وغالبا ما تكون الأحكام الصادرة في حقه رمزية لا تتعدى التوبيخ البسيط أو الملاحظة الشفهية وأقصاها النقل إلى مؤسسة أخرى، في الوقت نفسه هذا النوع من العقوبات أو الإجراءات التأديبية يمكن أن تدفع بالتلميذ إلى الانتقام من الأستاذ المتسبب في ذلك وخاصة الأستاذات(الإناث) اللاتي يمكن أن يتعرضن إلى اعتداءات جسدية ولفظية أكثر من الأساتذة (الذكور) والذي قد يمارسه التلميذ المعتدي داخل وخارج المؤسسة.

من أجل ذلك قمنا بتناول هذا الموضوع الذي كانت المدرسة الجزائرية محط الدراسة الميدانية له، والذي قمنا من أجل إيضاحه بتقسيم الدراسة إلى قسمين قسم نظري وآخر ميداني من خلال ستة فصول:

. القسم النظري

. الفصل الأول: تحت عنوان ضبط وبناء موضوع الدراسة تم فيه تحديد عنوان البحث الذي كان كالتالي: **(الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية وعلاقتها بعنف التلاميذ ضد الأساتذة)**، ثم الإشكالية التي ضمنتها كانطلاقة للموضوع أهمية المدرسة كأحد أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ثم تدرجت إلى المدرسة كمؤسسة تخضع لقوانين وتعليمات من بينها الإجراءات التأديبية الممارسة ضد التلميذ قصد تحسين سلوكه وربطها بعنف هذا الأخير ضد الأستاذ كظاهرة بدأت تلاحظ في وسط المدرسة بصفة عامة كنوع من رد الفعل وصولا إلى التساؤل الرئيسي والتساؤلات الفرعية وأيضا الفرضيات، كما تناول الفصل كلا من أهمية وأهداف الموضع وكذا تحديد المفاهيم الأساسية والثانوية للموضوع لغة واصطلاحا وإجرائيا والدراسات السابقة الجزائرية والعربية وحتى الأجنبية وأخيرا المقاربة النظرية المتبناة في الدراسة.

. الفصل الثاني: جاء بعنوان الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية بدايته بتأديب الأستاذ للتلميذ في الشريعة الإسلامية ومبررات استعمال التأديب مع التلميذ وشروط التأديب في التشريع المدرسي وأهداف التأديب في المؤسسات التربوية وكذا أنواع الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية الجزائرية وإجراءات مثول التلميذ أمام مجلس التأديب ومهام مجلس التأديب والأسباب التي تستدعي التأديب علاقة التلميذ بالأستاذ في التشريع المدرسي وأخيرا حقوق وواجبات التلميذ.

. الفصل الثالث: جاء بعنوان العنف والنظريات المفسرة له تحدثنا فيه عن الفرق بين العنف والمشاغبة والعدوان والعدوانية وأيضا عن أشكال العنف المدرسي وأشكال العنف ومصادر العنف المدرسي ومظاهره وأهم أسباب العنف لدى التلاميذ وأخيرا النظريات المفسرة للعنف المدرسي.

. القسم الميداني

. الفصل الرابع: تحت عنوان الإجراءات المنهجية للدراسة بدايته الدراسة الاستطلاعية ومنهج الدراسة المعتمد ومجالاتها وأدوات جمع بياناتها و اختبار صدق استمارة الاستبيان وعينة الدراسة وخصائصها وأخيرا أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

. الفصل الخامس: تحت عنوان عرض معطيات الدراسة الميدانية وتحليلها بدايته بعرض وتحليل بيانات التساؤل الأول وعرض وتحليل بيانات التساؤل الثاني وعرض وتحليل بيانات التساؤل الثالث ثم نتائج الدراسة على ضوء ذلك وقائمة المصادر والمراجع وأخيرا الملاحق والتي تضم نموذج الاستمارة والترخيص بالدخول إلى ثانوية سعدي الصديق مكان إجراء الدراسة الميدانية.

. الفصل السادس: تحت عنوان استخلاص نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها بدايته باستخلاص نتائج الدراسة للتساؤلات الثلاثة ومناقشة هذه النتائج في ضوء الدراسات السابقة وفي ضوء الأدبيات النظرية وصولا إلى النتائج العامة والخاتمة.

ضبط و بناء موضوع الدراسة

تمهيد

. 1. إشكالية الدراسة

. 2 . تساؤلات الدراسة

. 3 . فرضيات الدراسة

. 4 . أهمية الدراسة

. 5 . أهداف الدراسة

. 6 . أسباب اختيار الموضوع

. 7 . صياغة مفاهيم الدراسة

. 8 . الدراسات السابقة

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر الإطار النظري أهم الركائز الأساسية لأي بحث علمي، والمرجع العام للبحث من الناحية السوسيولوجية، ويعتبر المرآة التي تعكس قدرة الباحث على إنجاز هذا البحث، نظرا لكونه يعطي تصورا واضحا لها يريد الباحث الوصول إليه من خلال تبيان حدود بحثه وهذا ما سيتم التطرق إليه في هذا الفصل.

- 1 - إشكالية الدراسة

المدرسة كغيرها من مؤسسات التنشئة الاجتماعية تعتبرها المجتمعات الإنسانية ذات أهمية بالغة بعد الأسرة في تربية وتنشئة وتعليم أفراد المجتمع، وقد عملت هذه المجتمعات قديما وحديثا على تسخير كل إمكانياتها المادية والبشرية لدعم هذه المؤسسة في تحقيق أهدافها، حيث زودتها بأفضل الإمكانيات التعليمية والمقررات الدراسية، كما جهزتها بالمرافق الضرورية وطاقم تربوي متكامل من أساتذة وتربويين وإداريين لإنجاح العملية التربوية، حيث يعتبر الأستاذ بمثابة حجر الزاوية ومفتاح النجاح لأي برنامج دراسي لأنه تتوقف عليه إلى جانب إدارة الصف وتلقينهم العلم، خلق جو مبني على التسامح والتفاهم والاحترام ومساعدة المتعلمين على حل مشاكلهم وإنشاء علاقات وطيدة معهم وخاصة التلاميذ في مرحلة المراهقة حيث تعتبر هذه المرحلة من أخطر مراحل النمو، كون التلميذ في هذا العمر يمر بفترات عصبية وهزات انفعالية عنيفة، وهذا راجع لخصوصية هذه المرحلة التي يعيشها التلميذ و التي تعتبر أزمة كما يسميها علماء النفس، وذلك راجع لما تحمله من تغييرات فسيولوجية و فكرية ومحاولات فرض الذات...، والتي قد يجهلها أو يتجاهلها الأستاذ، والتي تجعل من التلميذ شخص عنيف يقوم بتصرفات وممارسات تتصف بالعنف في بعض الأحيان، ناهيك عن مخالطة هذا الأخير لتلاميذ آخرين أو حتى أفراد من خارج المحيط المدرسي خلال مشواره الدراسي يختلفون عنه في التربية والمستوى الاجتماعي مما قد يؤثر عليه سلبا في محاولته تقليد ومحاكاة سلوكاتهم وتصرفاتهم لغرض التباهي والاستعراض، هذا ما من شأنه أن يصعب من مهمة الأستاذ بعض الشيء، مما يحتم هذا الوضع على الأستاذ فرض نظام داخل الصف للتحكم في إدارته والقيام بإجراءات من شأنها تسهيل هذه المهمة بما يسمح به قانون المؤسسة التابع لها، وبما أن المدرسة هيكل تنظيمي فإنها تخضع لقوانين ومراسيم وتعليمات تأتيها من المديريات التابعة لها أو من الوزارة الوصية الخاصة بها كغيرها من المؤسسات الأخرى، تشرع لها كيفية تسيير الميزانيات والموارد البشرية بما فيهم الأساتذة والإداريين والعمال المناوبين وتنظم الحقوق والواجبات للتلاميذ والأساتذة وحتى العمال الآخرين، وأيضا إقامة المجالس التربوية بمختلف أنواعها المالية والإدارية وحتى التأديبية وذلك للحفاظ على النظام العام للمؤسسة وصيرورة العمل التربوي وتحقيق الأهداف المنوطة بها، لكن هذا الأمر من بعض الصعوبات والمخالفات والعراقيل من طرف الموظفين بشكل عام أو المتعلمين بشكل خاص، فكل لديه أخطائه

وقوانينه التي تطبق عليه في حالة الخطأ مما يجعل هذه المؤسسة تتبع وفقا للقوانين التي تخضع لها إجراءات ضد المتعلم خصوصا من شأنها إعادة تقويم سلوكه تسمى إجراءات تأديبية يقوم بتطبيقها المعلم أو يطلبها من الإدارة، هذه الإجراءات تختلف باختلاف درجات الخطأ المرتكب، فقد يصدر من بعض المتعلمين سلوكات غير مرغوب فيها كعدم احترام المعلم وعدم القيام بالواجبات المنزلية والتحدث أثناء الدرس والتأخر والتغيب عن الدراسة وإثارة الفوضى داخل القسم والاعتداء على أحد الزملاء أو على الأستاذ نفسه، وغيرها من السلوكات السيئة التي تدفع الأستاذ إلى معاقبة التلميذ المخطأ داخل قاعة الدراسة للحفاظ على النظام العام للصف، أو طلب تحويله إلى مجلس التأديب الذي قد يتعرض فيه إلى عقوبات أكثر مثل الطرد أو الفصل النهائي أو تحويله إلى مؤسسة أخرى، متناسيا بذلك الآثار السلبية التي قد يخلفها هذا الأخير وردة فعل المتعلم ضد ذلك كالعنف بكل أنواعه،هذا الأخير أضحى يشاهد على أكثر من صعيد، ولعل قطاع التربية و التعليم أحد هذه القطاعات، خاصة وأنه أصبح يطال جميع الأطوار التعليمية الثلاثة وخاصة الطور الثانوي يعني أنه أصبح واقعا معاشا لا يمكن تجاهله أو التعايش معه.

ومع نقص قدرة و كفاءة بعض الأساتذة في ضبط التلاميذ و تسيير الحصص الدراسية أو نقص في مهارات التواصل الفعال وغيرها وجهله بالقوانين، وردة الفعل التي يبديها بعض التلاميذ تجاه ذلك والتي تقابلها عقوبات وجزاءات تأديبية من قبل المدرسة، يحملون المسؤولية في غالب الأحيان للأستاذ نفسه فيما تعرضوا له بصفته المسؤول المباشر عنهم ويمارسون عليه عنف معنوي وجسدي كنوع من الانتقام. هذا ما جعلنا نطرح التساؤل الرئيسي التالي:

. ما علاقة الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية بعنف التلاميذ ضد أساتذتهم ؟

- 2 - التساؤلات الفرعية

. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ؟

. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ؟

. هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف؟

- 3 - الفرضية الرئيسية

. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين إجراءات التأديب في المؤسسات التربوية و عنف التلاميذ ضد أساتذتهم.

. الفرضيات الفرعية

. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف.

- 4 - أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في محاولة تسليط الضوء على ظاهرة خطيرة شكلت ولازالت تشكل خطورة على الفرد وعلى المجتمع ككل، تتمثل في ظاهرة العنف والتي عرفت انتشارا كبيرا خاصة في المؤسسات التربوية ومعرفة ومعرف العلاقة بينها وبين الإجراءات التأديبية المتخذة في حق التلميذ من طرف المعلم و مدى ارتباطها بها.

- 5 - أهداف الدراسة

تتمثل أهداف هذه الدراسة في:

. معرفة نوع العلاقة بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

. معرفة نوع العلاقة بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

. معرفة نوع العلاقة بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف.

. معرفة نوع العلاقة بين الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية والعنف الممارس من طرف التلاميذ ضد أساتذتهم.

. 6 . أسباب اختيار الموضوع

. 6 . 1 . أسباب ذاتية

الباحث جزء من هذا المجتمع فهو يعمل على أن لا يكون صانع عنف أو متلقيه، كذلك قناعته بأن المجتمع رأس ماله يتمثل بشكل أساسي ورئيس من التلميذ، زد على ذلك أنا أب وولي أمر أخشي على أبنائي من أن تمسهم هذه الظاهرة والشعور نفسه على باقي التلاميذ.

. كون الباحث يدرس في تخصص علم انحراف وجريمة من واجبه أن يساهم في تطوير هذا التخصص.

. المدرسة ثاني مؤسسات التنشئة الاجتماعية لابد من تسخير كل الجهود لحمايتها من كل ما يعطل وظائفها ويعرقل سيرها وذالك بالإكثار من مثل هذه الدراسات.

. 6 . 2 . أسباب موضوعية

. إثراء باب المعرفة في جانب العنف المدرسي والوقوف على أحد أهم مسبباته.

. التعريف بالإجراءات التأديبية المسلطة على التلميذ المخالف للقانون.

. وضع الجهات المعنية أمام الصورة الواقعية لظاهرة العنف حتى تعمل المؤسسات القائمة على تسييرها من إعادة رسم سياسة تربوية تتماشى ومتطلبات المجتمع.

- 7 - صياغة مفاهيم الدراسة

.7 . 1 . تعريف التأديب لغة و اصطلاحا

. **لغة:** من المصدر أدب والتأديب نوع مخفف من اللوم والعقوبة يراد به الإصلاح ويقصد به أيضا التهذيب والتربية الحسنة على محاسن الأخلاق أو الإصلاح.[1]

ومما روي عن النبي ﷺ أنه قال "أدبني ربي فأحسن تأديبي".

. **اصطلاحا:** هو وسيلة تربوية ناجعة تنشئ فرد حسن السلوك ويتعلق التأديب بتوجيه وتعليم الطفل التصرف الجيد والتحكم في انفعالاته والهدف منه هو تعليم المتعلم الفرق بين السلوك المقبول وغير المقبول ومساعدته على تغيير تصرفاته من متهور وعشوائي إلي تصرف متزن مسيطر عليه.[2]

---

[1] شعبان عبد العاطي عطية، وآخرون، مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط 4، مصر،2004، ص،305 .

[2] غزال الطاهر عبد الله، الثواب والعقاب وأثرهما على التحصيل الدراسي،إشراف بشيري زين الدين،مذكرة ماستر علم إجتماع التربية،قسم العلوم الاجتماعية،جامعة زيان عاشور،الجلفة،2017،ص،52.

7 . 2 . تعريف العقاب لغة واصطلاحا

. لغة: من الفعل عاقب، يعاقب، معاقبة، عقوبة، جمعها عقوبات ويعني جازاه بشدة على سوء أو ذنب ولكل ذنب عقوبة وعكس عقاب ثواب وعقاب بدني جزاء بالضرب أو بما يؤلم ويؤذي البدن.[1]

. اصطلاحا: هو إجراء يؤدي إلى تقليل احتمال حدوث السلوك في المستقبل أو لكف أو محو السلوك الغير مرغوب فيه، وهو أقصر طريق إلى اختلال شخصية الفرد فقد يسهم العقاب في وضع حد للتصرف السيئ لحظة حدوثه إلا أنه وحده لا يمنع حدوثه مرة أخرى في المدى البعيد.[2]

وبالتالي فالعقاب يعتبر تقنية من تقنيات التأديب لذا يجب أن يقترن بتعليم الأعمال المقبولة بدلا من السيئة عندها فقط يصبح مفيدا ومقبولا لكن وحده أي العقاب كوسيلة للتأديب يمكن أن يعطي نتائج مدمرة.

7 . 3 . تعريف الإجراءات التأديبية

. الإجراءات: عموما هي طرق محددة سلفا لكيفية القيام بالأعمال وهي خطط موضوعية للموظفين لأجل إتباعها عند القيام بالأعمال المتكررة.

. الإجراء التأديبي: قانونا هو ما يتخذ من قرارات بغية المعاقبة وهو عملية قانونية للتعامل مع سوء السلوكات المخالفة للأنظمة أو اللوائح أو البنود.

. الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية: هي مجموعة من الأصول والأوضاع الواجبة الإتباع لمعاقبة المخالف للقوانين والتعليمات التي تحكم المؤسسة أو الهيكل التنظيمي الذي ينتمي إليه الشخص وتختلف الممارسات التأديبية في المؤسسات التربوية باختلاف شخصية الأستاذ إذ نجد من يكتفي بتهميش المتعلم وإبقائه في مؤخرة القسم دون الاهتمام به أو الرد على تدخلاته وكأنه غير موجود ويكون هذا التصرف من الأستاذ نتيجة استيائه من سلوكات المتعلم، وقد يتجه البعض الآخر من الأساتذة إلى ممارسة الشتائم والألفاظ الجارحة والسخرية كرد فعل ضد السلوكيات الغير سوية للمتعلم أو بتحويله إلى الإدارة وكتابة تقارير ضده.[3]

ويعد اللجوء إلى العقاب بصفة عامة وفي المجال التربوي بصفة خاصة وسيلة وليس غاية في حد ذاته فهو آلية لجلب المنافع في المستقبل وهو ما يسمى بالردع الخاص ومنع أقرانه من تقليده وهو ما يسمى الردع العام غير أنه لا يجب اللجوء إليه إلا بعد استنفاذ باقي الأساليب الأخرى كالوازع الأخلاقي وقدوة الأساتذة وأسلوب الثواب عبر مكافئة المستحقين.

---

[1] ليف جوردين، الثواب والعقاب في تربية الأطفال،ترجمة غسان نصر، دار معد للنشر، دمشق،1993، ص،38.

[2] الصيادي محمد، نظرة على العقاب المدرسي، مجلة المعلم العربي، دمشق، العدد 4،،1999، ص،42.

[3] محمد بن حمودة، الإدارة المدرسية في مواجهة المشكلات التربوية،دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر،2008،ص،55.

أما العقاب الجسدي فنجد أنه ممنوعا في الكثير من الدول بما في ذلك الجزائر حيث وضعت مجموعة من النصوص لتنظيم الحياة المدرسية من بينها منع استعمال العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ منعا باتا في جميع المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها.[1]

علاوة على كون العقاب البدني أسلوب غير تربوي في تهذيب سلوكيات التلاميذ فإنه يعتبر خطأ مهنيا يعرض الموظف الفاعل إلى الإجراءات التأديبية المنصوص عليها في القوانين الأساسية السارية المفعول.[2]

من خلال هاتين المادتين نلاحظ أن القانون الجزائري يمنع منعا باتا العقاب الجسمي حتى ولو كان بهدف تهذيب سلوكات التلاميذ ويعرض كل من يقوم به إلى إجراءات تأديبية ويعاقبه القانون، حيث كل عمل أيا كان يرتكبه الشخص بخطئه ويسبب ضررا للغير يلزم من كان سببا في حدوثه بالتعويض.[3]

. تعريف مجلس التأديب

يعتبر مجلس التأديب من أهم المجالس داخل المؤسسات التربوية الجزائرية فهو عبارة عن جملة من الإجراءات القانونية الاستثنائية التي تتخذ في حق التلميذ المقصر في أداء واجباته أو المخالف لقواعد العيش المشترك والمخل بآداب السلوك العام بهدف إصلاحه وإرشاده وحثه على احترام الغير والمحافظة على الآداب العامة داخل وخارج المؤسسة التربوية.[4]

7 . 4 . تعريف العنف

. لغة: كلمة عنف في اللغة العربية من الجذر (ع.ن.ف) ويعرفه ابن منظور بأنه الخرق بالأمر وقلة الرفق به، يأتي من الفعل عنف به وعليه أي أخذه بشدة وقسوة وألمه، أما كلمة التعنيف بمعنى اللوم وهو ضد الرفق.

والتعنيف هو اللوم والتوبيخ والتقريع وهكذا تشير كلمة عنف في اللغة العربية إلى كل سلوك يتضمن معنى الشدة والقسوة والتوبيخ واللوم والتقريع وعلى هذا الأساس فإن العنف قد يكون سلوكا فعليا أو قوليا.

أما في اللغة الإنجليزية فإن الأصل لكلمة **Violencia** هو **violence** ومعناها الاستخدام غير المشروع للقوة المادية.

---

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، قراروزاري رقم، 2/171،المؤرخ في، 1992/06/01، المادة 1، يتضمن منع العقاب البدني، الجزائر.1992.

[2] القرار نفسه، المادة 6.

[3] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، الأمر رقم،75 . 58، المؤرخ في،1975/09/26، المادة 124، المتضمن القانون المدني المعدل والمتمم، الجزائر، 1975.

[4] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية،القرار الوزاري رقم،173،المؤرخ في 2018/07/12، يحدد كيفيات إنشاء مجلس التأديب في المتوسطة والثانوية وسيره،الجزائر،2018.

ويعرف العنف في القاموس الفرنسي تحت مصطلح **force** وهي تعني القوة، الطاقة، الصرامة، القسوة.[1]

. **وفي معجم العلوم الإجتماعية:** هو استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون ومن شانه التأثير على إرادة شخص ما.[2]

. **إصطلاحا:** هو كل ما يصدر عن الفرد من سلوك أو فعل يتضمن إيذاء الآخرين بالضرب أو السب أو إتلاف للممتلكات العامة أو الخاصة وهذا الفعل مصحوب بانفعالات وتوترات، وكأي فعل آخر لابد أن يكون له هدف يتمثل في تحقيق مصلحة مادية أو معنوية.

ويعرف أيضا بأنه هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص أو شيء ما ينطوي على رغبة في التفوق على الآخرين ويظهر إما في الإيذاء أو الاستخفاف أو السخرية.[3]

. **التعريف القانوني للعنف:** يقصد به القوة التي تتم مباشرتها لإخضاع فرد أو جماعة وإجباره أو إجبارها على تحقيق غاية معينة أو فعل معين قسرا أو إرغاما بمعنى أن تتلاشى أمام هذه القوة أو العنف إرادة الطرف الذي تمارس ضده، فالقانون الجزائري يعتمد على التقسيم الرباعي للعنف العمد ويعاقب على كل أنواع العنف العمد من ضرب و جرح وتعدي على الأشخاص أو إلحاق الضرر المادي و المعنوي بهم.

مما يثير مسألة مشروعية أو عدم مشروعية ممارسة القوة أي مسالة اعتراف المجتمع بها و الظروف التي تمس فيها أبدان الأفراد و حرياتهم بما تنطوي عليه من إكراه فيزيقي أو نفسي ضربا كان أو حبسا أو إزهاقا للروح الإنسانية وهو ما يعتبر أقصى مظاهر العنف وأشدها.[4]

. التعريف النفسي للعنف

يرى **سعد المغربي** أن العنف استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة و التفكير وعلى ذلك فمن غير الضروري أن يكون العنف قرينا للعدوان السلبي ولا ملازما للشر و التدمير فقد يكون العنف ضروري في موقف معين آو للتعبير عن واقع معين آو لتغير واقع يتطلب تغير استخدام العنف في العدوان و قد يحدث العنف كرد فعل آو استجابة لعنف قائم وهو عنف مضاد.

. يعرف العنف على انه كل ضغط لا يحتمل يمارس ضد الحرية الشخصية و مجمل أشكال التعبير عنها بهدف إخضاع طرف لصالح آخر في إطار علاقة قوة غير مكافئة.[5]

---

[1] ابي الفضل جمال الدين المصري، لسان العرب، دار صادر، المجلد التاسع، بيروت،1968، ص، 257 . 258.

[2] نرمين حسين السطالي، سيكولوجية العنف وأثره على التنشئة الاجتماعية للأبناء،،ط1، السعيد للنشر والتوزيع، القاهرة،2018، ص، 15.

[3] علي عبد الرحمان الشهري، العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض،2003،ص،23.

[4] محمود أبو زيد، المعجم في علم الإجرام والاجتماع والقانون والعقاب، ب ط، دار الغريب للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، 2003، ص،31.

[5] تهاني محمد عثمان منيب، العنف لدى الشباب الجامعي،ب ط، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض،2008،ص،17.

. يعرف أيضا بأنه سلوك مؤذي يلحق الضرر بالفرد أو بكل ما هو مادي محيط به مخلفا أضرار تتفاوت جسامتها و أخطارها، كما هو رد فعل سواء كان شرعيا أو غير شرعي تجاه المصدر الذي يشكل خطرا.[1]

. تعريف العنف كظاهرة

يمكن النظر إلى العنف كنمط من أنماط السلوك ويمكن النظر إليه أيضا كظاهرة فهو عبارة عن فعل يتضمن إيذاء الآخرين يكون مصحوبا بانفعالات التوتر وكأي فعل آخر لابد أن يكون له هدف يتمثل في تحقيق مصلحة مادية أو معنوية، فهو كظاهرة اجتماعية تتكون من عدد من أفعال مجموعة من الفاعلين تحدث في محيط معين وتكون لها درجة الاستمرارية بحيث تحتل فترة زمنية واضحة وسواء نظرنا إليه كنمط من أنماط السلوك أو كظاهرة اجتماعية، فالعنف أحد المظاهر التي صاحبت الإنسان خلال مختلف حقب وجوده على الأرض.

مما سبق يمكن إعتبار العنف أنه حدث ظرفي مقيد بزمان و مكان و عوامل خارجية و داخلية مختلفة لكل من المعنف و المعنف، فهو نتاج تفاعل بين فردين أو جماعتين داخل فضاء رسمي أو غير رسمي(مؤسسات تعليمية، صحية، نوادي، مقاهي، أسواق، مجالس سياسية...) أصبح مرضا اجتماعيا على حد تعبير النظرة الحديثة للعنف أكثر منه فعلا إجراميا وان كان منطقا و أساسا للجريمة في بعض الأحيان.

. 7 . 5 . تعريف العنف المدرسي

. يعرفه **حسين طه** بأنه نمط من أنماط العنف يصدر من طالب أو مجموعة من الطلاب ضد طالب أو مدرس ويتسبب في إحداث أضرار مادية أو جسدية أو نفسية ويتضمن هذا النمط من العنف الهجوم والاعتداء الجسمي واللفظي والعراك بين الطلاب والتهديد والمطاردة والمشاغبة والاعتداء على ممتلكات الطلاب الآخرين وتخريب ممتلكات المدرسة.[2]

. يعرفه **ميلر MILLER** بأنه العنف الذي يشمل السلوكات التي تتمثل في العنف الجسدي والإيذاء النفسي والتهديدات والترهيب وإحداث الفوضى في الفصول.[3]

. يعرفه **بووي ALAIN BAUER** بأنه سلوكا أو تصرفا يصدر من التلميذ داخل المدرسة سواء كان هذا السلوك جسميا أو رمزيا يهدف إلى إلحاق الأذى و الضرر بممتلكات المدرسة. [4]

. يعرفه **لال زكرياء** أيضا بأنه الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان و لا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية و هي مثيرات العنف وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالا من التخريب و السب والفوضى

[1] علي أسعد وطفة، العنف والعدوانية في التحليل النفسي . مكاشفات بنيوية في سيكولوجية فرويد،الهيئة العامة السورية للكتاب،دمشق،2008 ص،65 .

[2] حسين طه، سيكولوجية العنف . المفهوم النظرية العلاج، ط1، دار الصولتية للتربية، الرياض، 2007، ص،37 .

[3] المرجع نفسه، ص،38.

[4] المرجع نفسه،ص،38.

بين طالب وطالب أو بين طالب وأستاذ.[1]

مما سبق يمكن إعتبار العنف المدرسي أنه تعدي تلميذ أو عدد من التلاميذ على تلميذ آخر أو على أحد العاملين في المدرسة بالقول أو بالفعل أو تخريب أو سلب ممتلكاتهم الشخصية مما يدفع بالمعتدي عليهم بالشكوى أو الاشتباك مع المعتدي على أن يتم ذلك داخل الصف أو خارجه في نطاق المدرسة.

. 7 . 6 . تعريف المؤسسة التربوية

وهي أحد مؤسسات التنشئة الاجتماعية وتعتبر المؤسسة التربوية من وجهة نظر علماء التربية أنها ليست مكانا فقط لتلقين معلومات وتكوين عادات من أجل مستقبل بعيد، وإنما هي صورة مصغرة للحياة الاجتماعية يكسب فيه الطفل أو الشاب الخبرة والعادات الخلقية عن طريق نشاطه كعضو من الجماعة كما أنها بيئة تعليمية وتربوية يذهب إليها الشباب لتعلم الحياة.[2]

أما من الناحية التشريعية فهي مؤسسة عمومية اجتماعية ذات طابع إداري تتمتع بالشخصية المدنية والاستقلال المالي وتخضع لقواعد المحاسبة والقواعد الإدارية المعمول بها في مؤسسات التعليم العمومية تحدث بموجب مرسوم في حدود التشريعات المدرسية بالتربية والتعليم.[3]

. تعريف الأستاذ: هي كلمة أعجمية دخيلة على اللغة العربية ومعناها الماهر بالشيء العظيم وفي معجم المعاني الجامع يأتي بمعنى المعلم سواء أكان معلم قراءة أو كتابة أم حساب أم حرفة وجمعها أساتذة وتعني الماهر في صناعة يعلمها لغيره، وهو عامل رئيسي والعمود الفقري لكل نظام تعليمي كما أنه ركن أولي في كل إصلاح تربوي بحيث يتيح للتلاميذ والطلاب التحصيل على أحسن النتائج وأقومها في تثقيف العقول وتشكيل المواطن الكفء.[4]

. تعريف التلميذ: في قاموس المعجم الوسيط جمعها تلاميذ أو تلامذة وهو طالب العلم وخادم الأستاذ من أهل العلم أو الفن أو الحرفة و هو أيضا من لزم شخصا ليتعلم منه علما أو حرفة.

ويعني المزاول للتعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي وأنه المحور الأول والهدف الأخير في كل عمليات التربية والتعليم ولذلك فكل الجهود المبذولة لابد أن يكون لها هدف يتمثل في تكوين عقله وجسمه ومعارفه واتجاهاته.[5]

---

[1] زكريا لال، العنف في عالم متغير، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2007 ص، 58.

[2] طاهر زرهوني، تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1991 ص،10.

[3] محمد لبيب النجيحي، الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة العربية، بيروت، 1998، ص،63.

[4] محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البحث، الجزائر، 1999، ص، 17.

[5] رابح تركي، أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999، ص،112.

. تعريف التلميذ: في قاموس المعجم الوسيط جمعها تلاميذ أو تلامذة وهو طالب العلم وخادم الأستاذ من أهل العلم أو الفن أو الحرفة و هو أيضا من لزم شخصا ليتعلم منه علما أو حرفة.

ويعني المزاول للتعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي وأنه المحور الأول والهدف الأخير في كل عمليات التربية والتعليم ولذلك فكل الجهود المبذولة لابد أن يكون لها هدف يتمثل في تكوين عقله وجسمه ومعارفه واتجاهاته.[1]

. تعريف السلوك: هو كل ما يقوم به التلميذ داخل القسم من حركات أو أقوال أو رموز كرد فعل على ما يصدر من الأستاذ تجاهه.

. أما **عبد المنعم الحنفي** يرى بأنه الاستجابة الكلية و الحركية و الغددية التي يقوم بها الكائن الحي في الحياة كنتيجة للموقف الذي يواجهه.

. **محمد عاطف غيث** يعرفه بأنه أي استجابة أو رد فعل للفرد ولا يتضمن الاستجابة و الحركات الجسمية فقط بل يشمل العبارات اللفظية و الخبرات الذاتية.[2]

. تعريف العلاقة:

أقصد بها في هذا البحث الطريقة والأسلوب الذي يعامل به الأستاذ تلميذه داخل القسم و التي تكون لها رد فعل سيئ من التلميذ نحو الأستاذ.

. تعريف الطرد:

هو طلب إخراج التلميذ من القسم من طرف الأستاذ بسبب سلوك عنيف سلكه، و حرمانه من حصته التعليمية.

[1] رابح تركي المرجع السابق، ص،112.

[2] شيخي رشيد، العنف في المؤسسات التعليمية و انعكاساته على التحصيل الدراسي، (دكتوراه) شعبة علم الاجتماع و الديموغرافيا، جامعة سعد دحلب، البليدة،2010، ص،20.

8 - الدراسات السابقة:

تدل الدراسات السابقة على أين وصل الجهد وإكمال البناء، حيث تعد أحد خطوات البحث العلمي وأحد المراجع الأساسية التي يعتمد عليها الباحث كمرجع في بناء الفرضية وتأتي في شكل جهود مبذولة من طرف طلبة لنيل شهادة تخرج ماستر أومن طرف أساتذة لحيازة شهادة دكتوراه والذي وقع بين أيدينا من تلك الدراسات مذكرات مكتوبة ما يلي:

أولا:الدراسات الجزائرية

. الدراسة الأولى

. دراسة مليكة حمودي الموسومة بـ :**العنف المدرسي الموجه ضد الأستاذ في الطور الثانوي** هي دراسة مقدمة لنيل شهادة تخرج ماستر في سوسيولوجيا العنف والعلم الجنائي بجامعة_الجيلالي بونعامة خميس مليانة سنة **2015**[1]

حيث أجريت الدراسة على أربعة ثانويات بمدينة العطاف ولاية عين الدفلى اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بعينة مكونة من **40** أستاذ بمعدل **10** أساتذة لكل ثانوية معتمدة في ذلك على أداة جمع البيانات المتمثلة في الإستمارة حيث كان تساؤلها العام **(هل توجد علاقة بين معاملة الأستاذ للتلميذ داخل القسم و حدوث السلوك العنيف ضده؟**

. التساؤلات الفرعية كالآتي

1 . هل توجد علاقة بين طرد التلميذ من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف داخل القسم؟

2 . هل توجد علاقة بين خصم نقاط التلميذ من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف داخل القسم؟

. الفرضيات على الشكل التالي

1 . توجد علاقة بين طرد التلميذ من طرف الأستاذ وحدوث سلوك العنيف داخل القسم.

2 . توجد علاقة بين خصم النقاط من التلميذ من طرف الأستاذ وحدوث السلوك العنيف داخل القسم.

. نتائج الدراسة كالآتي

. إن أسلوب الطرد يطغى كأسلوب عقاب يستعمله الأستاذ ضد التلميذ.

. فئة الإناث من المعلمين أكثر إقبالا على الطرد.

. يأتي الشجار بين المعلم و المتعلم كأقوى سبب لحدوث العنف المدرسي بنسبة **68.00 %.**

[1] مليكة حمودي، العنف المدرسي الموجه ضد الأستاذ في الطور الثانوي، تحت إشراف محمد بن عودة، مذكرة ماستر سوسيولوجيا العنف، جامعة الجيلالي بونعامة عين الدفلى،2015 .

. العنف الرمزي يتصدر قائمة أنواع العنف بنسبة **16.66%** ثم غير بعيد يتمركز العنف اللفظي بـ **13%**

أما فيما يخص أسلوب خصم النقطة فنسجل الآتي:

. كل من الجنسين يستعمل خصم النقطة حديث العهد منهم بالمهنة أو صاحب الأقدمية.

. خصم النقطة يتم بشكل واقعي وليس تهديدا من الأستاذ.

. الدراسة الثانية

. . دراسة روقية بوطغان الموسومة بـ **:العقاب المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين** هي دراسة مقدمة لنيل شهادة تخرج ماستر في علم الاجتماع التربوي بجامعة محمد الصديق بن يحي جيجل سنة **2019**[1]

حيث أجريت الدراسة على ثلاثة إبتدائيات بولاية جيجل اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بعينة مكونة من **64** معلم معتمدة في ذلك على أداة جمع البيانات المتمثلة في الاستمارة حيث كان تساؤلها العام **:ما علاقة العقاب المدرسي بالتحصيل الدراسي؟**

. التساؤلات الفرعية كالآتي

1 . كيف إستعمال يؤدي العقاب الجسدي إلى تحسين النتائج الدراسية للتلاميذ؟

2 . كيف إستعمال يؤدي العقاب المعنوي إلى تراجع المردود الدراسي للتلاميذ ؟

. الفرضيات على الشكل التالي

1: يؤدي إستعمال العقاب الجسدي إلى تحسين النتائج الدراسية للتلاميذ.

2: يؤدي إستعمال العقاب المعنوي إلى تراجع المردود الدراسي للتلاميذ.

. . نتائج الدراسة كالآتي

. يعد العقاب وسيلة لخلق جو مساعد على الدراسة كما يقلل من احتمال العودة إلى السلوك.

. العقاب البدني ليس هدفا ولكن وسيلة لتقويم التلميذ.

. وضع قوانين تنص على منع العقاب البدني تؤدي إلى لجوء المعلم إلى العقاب اللفظي في بعض الأحيان.

[1] روقية بوطغان، العقاب المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، تحت إشراف أمينة بلغول، مذكرة ماستر علم اجتماع التربية، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل،2019.

. الدراسة الثالثة

. دراسة العربي قوري ذهبية الموسومة بـ **العقاب الجسدي والمعنوي المدرسين وتأثيرهما على ظهور السلوك العدواني لدى التلميذ المتمدرس في مستوى التعليم المتوسط ومستوى التعليم الثانوي** هي دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية بكلية الآداب والعلوم الإنسانية جامعة تيزي وزو سنة **2011**[1].

حيث أجريت الدراسة على ثلاث إكماليات وثلاثة ثانويات بولاية تيزي وزو إعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بعينة مكونة من **80** تلميذ وتلميذة بمعدل **40 تلميذ بالتعليم الأساسي و40 تلميذ بالتعليم الثانوي** و60 معلم معتمدة في ذلك

على أداة جمع البيانات المتمثلة في المقابلة والتي كان تساؤلها العام **هل توجد علاقة بين العقاب الجسدي والمعنوي وظهور السلوك العدواني لدى التلميذ المتمدرس في مستوى التعليم المتوسط والثانوي ؟**

. التساؤلات الفرعية كالآتي

1 . هل توجد علاقة بين العقاب الجسدي وظهور السلوك العدواني لدى التلميذ المراهق في التعليم المتوسط ؟

2 . هل توجد علاقة بين العقاب المعنوي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط ؟

3 . هل توجد علاقة بين العقاب الجسدي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي ؟

4 . هل توجد علاقة بين العقاب المعنوي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي ؟

5 . هل توجد علاقة بين العقاب الجسدي والعقاب المعنوي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط و التعليم الثانوي ؟

. الفرضيات على الشكل التالي

1 . لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العقاب الجسدي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

2 . لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العقاب المعنوي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

3 . لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العقاب الجسدي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

4 . لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العقاب المعنوي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

[1] العربي قوري ذهبية، العقاب الجسدي والمعنوي المدرسين وتأثيرهما على ظهور السلوك العدواني لدى التلميذ المتمدرس، تحت إشراف محمد بوعلاق، رسالة ماجستير علم النفس وعلم التربية، جامعة تيزي وزو،2011 .

5 . لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العقاب الجسدي والعقاب المعنوي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط و التعليم الثانوي.

. نتائج الدراسة كالآتي

. لا توجد علاقة بين العقاب الجسدي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

. لا توجد علاقة بين العقاب المعنوي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

. لا توجد علاقة بين العقاب الجسدي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

. لا توجد علاقة بين العقاب المعنوي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

. أن هذه النتائج تؤكد على أن هناك عوامل أخرى تؤدي إلى ظهور السلوك العدواني لدى التلميذ المتمدرس في التعليم المتوسط والثانوي لذا لم يظهر تأثير العقاب في هذه الدراسة فالسلوك العدواني ظاهرة نفسية معقدة تتأثر بمجموعة من العوامل كالعوامل الأسرية ووسائل الإعلام والعوامل المدرسية.

. تعقيب على الدراسات السابقة الجزائرية

تتفق الدراسات الجزائرية نوعا ما مع دراستنا في المتغيرات كالعنف ضد الأساتذة مثل الدراسة الأولى وتقاطعها مع استعمال الأستاذ لأسلوب الطرد كإجراء تأديبي وحدوث السلوك العنيف ضده، أيضا في الدراسة الثانية دراسة الباحث للعقاب المدرسي بشقيه الجسدي والمعنوي وهو أحد متغيرات دراستنا إلا أن الباحث ربطها بالتحصيل الدراسي أما في الدراسة الثالثة الباحث درس العقاب البدني والمعنوي وظهور السلوك العدواني عند التلميذ لكن بشكل عام.

ثانيا :الدراسات العربية

. دراسة للباحثة هناء محمد محمود الجبالي الموسومة بـ: **الكشف عن أساليب الثواب والعقاب كما تمارس فعلا في المدرسة والتعرف على إيجابياتها وسلبياتها والضبط الاجتماعي للتلميذ** رسالة ماجستير كلية البنات جامعة عين شمس مصر **1995** [1]حيث كانت عينة البحث تتكون من **176** طالبا و**174** طالبة من أفراد المجتمع الأصلي حيث اختارت الباحثة مدرستين بمدينة عين شمس في الصف الثالث إعدادي.

[1] هناء محمد محمود الجبالي، الكشف عن أساليب الثواب والعقاب كما تمارس فعلا في المدرسة والتعرف على إيجابياتها وسلبياتها والضبط الاجتماعي للتلميذ، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر،1995.

. فرضيات الدراسة كالآتي

. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات والطلبة في التعزيز بالثواب وعدم التعزيز به في المواقف الأخلاقية ومواقف التحصيل الدراسي.

. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات والطلبة في التعزيز بالعقاب وعدم التعزيز به في المواقف الأخلاقية ومواقف التحصيل الدراسي.

. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات والطلبة في التعزيز بالثواب الحواري واللاحواري وعدم التعزيز بهما في المواقف الأخلاقية ومواقف التحصيل الدراسي.

. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات والطلبة في التعزيز بالعقاب الحواري واللاحواري وعدم التعزيز بهما في المواقف الأخلاقية ومواقف التحصيل الدراسي.

. نتائج الدراسة كالآتي

. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات والطلبة في التعزيز بالثواب والعقاب وعدم التعزيز به في المواقف الأخلاقية مواقف التحصيل الدراسي.الغرض لم يتحقق بالنسبة للثواب في المواقف الأخلاقية ولكنه تحقق بالنسبة للثواب في مواقف التحصيل الدراسي أما العقاب لم يتحقق في المواقف الأخلاقية ومواقف التحصيل الدراسي.

. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات والطلبة في التعزيز بالثواب العقاب الحواريين واللاحواريين وعدم التعزيز بهما في المواقف الأخلاقية ومواقف التحصيل الدراسي،الغرض تتحقق بالنسبة للثواب والعقاب الحواريين في المواقف الأخلاقية ولم يتحقق بالنسبة للثواب في مواقف التحصيل الدراسي لا حواري في مواقف التحصيل الدراسي والغرض تحقق بالنسبة للعقاب اللا حواري في المواقف الأخلاقية.

. تعقيب على الدراسات السابقة العربية

تتفق الدراسة السابقة مع الدراسة الحالية في تطرقها لمتغير العقاب الذي يخدم دراستنا حيث تناولنا في دراستنا الإجراءات التأديبية والعقاب بأنه وسيلة من وسائل التأديب إلا أنها تختلف مع دراستنا في تركيزها على الطلاب ونحن ركزنا على الأساتذة.

ثالثا :الدراسات الأجنبية

. دراسة **هيمن hymen 1995** : أكدت هذه الدراسة على أن المعاملة السيئة والسباب وكذلك الإستخدام الحماسي للكثير من الإجراءات العقابية لها القدرة الكامنة على إحداث تدمير نفسي من الصعب إصلاحه ذلك التدمير يخلق ويزيد من حقد وعداء وعزلة وعدوانية التلميذ إتجاه ممتلكات المدرسة وجماعة الأقران والسلطات بما فيها المعلمين.

. دراسة **بانكس punky وآخرون** : توصل بانكس وزملائه في الدراسة حول **إستخدام العقاب بأنواعه المادي والمعنوي على التلاميذ** إلى أن تكرار العقوبات على التلميذ لا يؤدي به إلى تعديل سلوكه وتعلمه بل ينتج عنه إحساسه بعدم الأمان كما تولد العقوبات عدوانية مرتفعة.

. دراسة **بندر وميل كولين bender et mel aughlin 1997** :أجريت هذه الدراسة لبحث ممارسة التلاميذ للعنف بالأسلحة في المدارس وعلاقة المعلم نحو هذا السلوك المضاد للمجتمع وتم تطبيق الدراسة على 255 تلميذ و70 معلما وتبين أن حمل التلاميذ للأسلحة وممارسة العنف داخل المدرسة ما هو إلا ردة فعل تجاه قسوة المعلمين لذلك أوصت الدراسة على المعلمين التي تجنب التلاميذ ردود أفعالهم السلبية.

. تعقيب على الدراسات السابقة الأجنبية

لاشك أن للدراسات السابقة أهمية كبيرة لدى الباحثين الأكاديميين أو المعاهد والجامعات ومراكز الأبحاث أو الشركات والمؤسسات البحثية عند القيام بأي بحث علمي،وقد يستفيد من هذه الدراسات الباحثون أو الجهات البحثية الأخرى إذا كانت تتعلق بمواضيع بحوثهم أو تقترب منها في الإجابة عن تساؤلات الدراسة وصياغة فروضها وتحقيق أهدافها ومن خلالها يتوصل الباحثون إلى نتائج واستنتاجات ومقترحات قد تسهم في إثراء مواضيعهم البحثية والتي من شأنها أن تعوض النقص الحاصل في الدراسات التي سبقتها.

ويلاحظ أن معظم الدراسات السابقة التي اعتمدتها في هذه الدراسة وبالرغم من قلتها قد تناولت إلى حد ما بعض الجوانب الأساسية من هذه الدراسة وأشارت إلى الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية كما أنها تناولت العنف بشكله العام والعنف بشكله الخاص المتمثل في عنف التلاميذ ضد الأساتذة، حيث تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في طرح موضوع العنف المدرسي كموضوع مشترك بين تلك الدراسات رغم أنها تتناول موضوع الإجراءات التأديبية من جوانب مختلفة وربطها بمواضيع وظواهر أخرى.

خلاصة الفصل

من خلال كل ما تطرقنا إليه في هذه الدراسة من أهمية وأهداف ومفاهيم ودراسات سابقة كل ذلك ساعدنا على فهم و إستعاب الموضوع بشكل دقيقا كما ساعدنا على معرفة ما يجب إتباعه ودراسته للوصول إلى إجابة واقعية لسؤال الإشكالية المطروح.

الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية

تمهيد

. 1 . تأديب الأستاذ للتلميذ في الشريعة الإسلامية

. 2 . مبررات استعمال التأديب مع التلميذ

. 3 . شروط التأديب في التشريع المدرسي

. 4 . أهداف التأديب في المؤسسات التربوية

. 5 . أنواع الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية الجزائرية

. 6 . إجراءات مثول التلميذ أمام مجلس التأديب

. 7 . مهام مجلس التأديب

. 8 . الأسباب التي تستدعي التأديب

. 9 . علاقة التلميذ بالأستاذ في التشريع المدرسي

. 10 . حقوق وواجبات التلميذ

خلاصة الفصل

تمهيد

قد يصدر من بعض المتعلمين سلوكيات غير مرغوب فيها كعدم احترام المعلم وعدم القيام بالواجبات المنزلية والتحدث أثناء الدرس والتأخر والتغيب عن الدراسة وإثارة الفوضى داخل القسم وغيرها من السلوكيات التي تثير غضب الأستاذ وتجره إلى استخدام التأديب والعقاب داخل قاعة الدراسة أو بتحويله إلى إدارة المؤسسة للتعامل معه في شكل إستدعاءات أو مجالس تأديب أو غيرها من الإجراءات،بل وقد يتفنن في استخدام أساليب التأديب بما في ذلك التأديب الجسمي كالضرب أو العقاب المعنوي المتمثل في السخرية والتوبيخ متناسيا بذلك الآثار السلبية التي قد يخلفها هذا الأخير وردة فعل المتعلم ضد ذلك، وبين التأديب والعقاب خيط رفيع لا يراه المربون لكن الفرق بينهما شاسع في النتائج.

. 1 . تأديب المعلم للتلميذ في الشريعة الإسلامية

إن الشريعة الإسلامية الغراء أباحت للمعلم تأديب التلميذ وهذا باتفاق عند إذن ولي التلميذ لأنه حق ثابت للمعلم على التلاميذ بطريق النيابة عن أوليائهم ولهذا نجد أن للمعلم من خلال تأديبه للتلميذ يلعب دورا أساسي في توجيه النشئ والتأثير فيه من أجل صلاحه خاصة في عصر تتكاثر فيه المؤثرات السلبية التي يواجهها الطفل والشاب المسلم على اختلاف الأصعدة الإعلامية والتربوية والبيئية.

ولهذا أثبتت الشريعة الإسلامية أن للمعلم ولاية خاصة على تلميذه يمارس من خلالها واجبات ومتطلبات التعليم والتربية كالشفقة على المتعلمين وإجرائهم مجرى بنيه ولينه معهم له أن يعرض للتأديب من يستحق ذلك منهم.[1]

. 2 . مبررات استعمال التأديب مع التلميذ: من أهم هذه المبررات:[2]

. الجزاء : وذلك لقاء سلوك معين و الذي يكون عادة خطأ أو يخرج عن إطار الأداء الصحيح.

. الردع: وذلك لقاء سلوك معين يخرج عن العرف و العادات والتقاليد أو النظام أو القانون المعمول بها في المؤسسة التربوية.

[1] فهد بن محمد بن سعود آل مساعد، لتأديب في مجال التعليم في الفقه الإسلامي وتطبيقاته، مجلة أصول الشريعة للأبحاث التخصصية، ماليزيا،العدد 2، 2016 ص،67.

[2] حسن عبد المعطي، عصام نمر عواد ,آخرون، تعديل السلوك، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، دط،2013، ص،150 .151.

. الإصلاح والتأهيل:

. وذلك لقاء ما يصدر عن التلميذ من سلوك خاطئ فلا يكرره مرة أخرى.

. السيطرة على الشغب أو توفير الحياة المدرسية من السلوك الفوضوي أو الخاطئ.

. تصحيح الخطأ لإجبار المخطئ على القيام بإصلاح خطئه.

. التربية والتعليم عن طريق إبداء عدم الموافقة على السلوك أو الاستجابة مع توضيح السلوك الخاطئ للتلميذ.[1]

. 3 . شروط التأديب في التشريع المدرسي

كي يتحقق التأديب المدرسي ويحقق أهدافه البيداغوجية لابد من توفر الشروط التالية:[2]

. العدالة: على الأستاذ أن يعدل بين التلاميذ في المكافأة كما في العقاب.

. التحكم في الذات : هذا التحكم يضمن تقبل الآخرين للعقاب لأن الواقع لاتعاقب انتقاما أو غضبا أو نزوة بل نعاقب من أجل ترسيخ مبادئ وقيم إنسانية.

. الأخلاق: العقاب ليس مسألة قواعد وتقنيات بل هو مسألة فضائل.

. 4 . أهداف التأديب في المؤسسات التربوية

تشكل الحياة المدرسية مجتمعا صغيرا يحتاج إلى الأمن والطمأنينة على النفس والشعور بالكرامة والعدالة زمن هنا كان الجزاء ضروريا للحياة المدرسية ويمكننا أن نعدد بعض أهداف التأديب فيما يلي:[3]

. حث التلاميذ على الجد والعمل وإبعادهم عن اللهو والفوضى لأن رؤيتهم لمعاقبة المسيء تبعدهم عن الكسل وتجعلهم يعرضون عن كل ما يسوئهم ويسوء غيرهم.

. أخذ المجتمع المدرسي بأسلوب العدالة في معاقبة المسيء المتطاول.

. إصلاح المسيء وإقناعه بسوء تصرفه وتوجيهه نحو السلوك الجيد فليس التأديب أداة ردع فقط بل أداة إصلاح.

. حفظ هيئة المدرسين والإدارة وضمان الطاعة لهم ليتمكنوا من أداء واجبهم التربوي والتعليمي.

. تنمية عادات النظام والانضباط والأخلاق الحميدة والاحترام عند التلميذ.

---

[1] حسن عبد المعطي، المرجع السابق،ص،151.

[2] روقية بوطغان، مرجع سبق ذكره، ص،30.

[3] المرجع نفسه،ص،31 . 32.

. 5 . أنواع الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية الجزائرية: توجد أنواع كثيرة من الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربية ونذكر منها:[1]

. 5 . 1: إيقاف التلميذ مطولا في آخر القسم

يتمثل هذا النوع من التأديب في جعل التلميذ يقف مقابل للحائط في آخر القسم رافعا يديه أو إحدى رجليه ويديه فوق رأسه أو واقفا فقط وهذا ما يشعر التلميذ بنوع من الإحراج أمام زملائه في القسم.

. 5 . 2:الطرد من القسم أو من الحصة

يستعمل هذا النوع من التأديب[2] عندما يخل التلميذ بالنظام العام للقسم أو يتجاوز حدود الأدب مع أحد زملائه أو مع أستاذه، لكن هذه العقوبة مخالفة للوائح المعمولة بها في المؤسسات التربوية لكن يلجأ إليها الأستاذ في بعض الأحيان كإجراء تأديبي للحفاظ على النظام في الصف.

. 5 . 3: تكليف التلميذ بواجبات كتابية

وفيها يجبر التلميذ[3] على الكتابة بشكل كبير ومتعب مثلا إعادة كتابة الدرس أو قانون أو خلاصة لعدة مرات وهذا يشعر التلميذ بالإرهاق والتعب.

. 5 . 4: كتابة تقارير بالتلميذ

حيث يقوم المعلم بكتابة تقرير ضد المتعلم عند القيام بمخالفة النظام العام للصف حيث يمنع إخراج التلميذ من حجرة الدراسة إلا في حالات القصوى والمبررة وتتولى الإدارة عملية إخراجه بعد تبليغها على أن يحرر الأستاذ تقريرا بذلك.[4]

. 5 . 6: توجيه استدعاء إلى أحد الأولياء

لتنبيه الولي بتغيب ابنه عن الحضور للدراسة أو لطرده في أحد المواد من طرف أستاذ تلك المادة أو لقيام هذا الابن بعملية إتلاف أو تكسير لإحدى الأغراض التابعة لتلك المؤسسة التربوية وهنا قد يكلف التلميذ بإحضار ولي أمره دون توجيه استدعاء إليه وإلا لا يستطيع الدخول إلى المؤسسة من دونه،حيث يترتب عن كل إتلاف أو

[1] Http// WWW.ALUKAH.NETSOCAIL /0/62822021,24/03/2021,22:25.

[2] المرجع نفسه،

[3] المرجع نفسه،

[4] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، قرار رقم، 65، المؤرخ في، 2018/07/12، المادة91، المحدد لتنظيم الجماعات وسيرها، الجزائر، 2018.

ضرر للمحلات والأثاث والوسائل التعليمية والبيداغوجية مرتكب عمدا من قبل التلاميذ عقوبات تأديبية وتعويضا ماديا يتحمله التلاميذ و أوليائهم.[1]

. 5 . 7: العقوبات البديلة

ويمكن وصفها بالجيل الثاني من العقوبات وهي عقوبات تم إدراجها ضمن القرارات الجديدة تتمثل في إلزام التلميذ المخالف بعمل نفعي علمي وتربوي لمؤسسته التعليمية كتنظيف مرافق المؤسسة، طلاء الجدران وإنجاز أشغال البستنة إلى جانب إجباره على دفع تعويض مادي وبذلك اعتبرت عقوبات تأديبية وخدمات ذات نفع عام للمؤسسة في الوقت ذاته مع مراعاة كرامة المتعلم وملائمة العقوبات لسن المتعلم.[2]

. 5 . 8:الإحالة على مجلس التأديب

يتولى مجلس التأديب تحديد الأخطاء المرتكبة من طرف التلميذ المعني وقسمت الأخطاء إلى ثلاث درجات كالآتي:[3]

. الأخطاء من الدرجة الأولى

التأخيرات المتكررة وعرقلة السير الحسن للدروس وعدم الالتزام بارتداء لباس مطابق لمكانته كتلميذ.

. الأخطاء من الدرجة الثانية

الغيابات المتكررة حيازة واستهلاك كل أنواع التبغ وإتلاف ممتلكات المؤسسة.

. الأخطاء من الدرجة الثالثة

محاولة الغش والغش المؤكد واللجوء إلى العنف بكل أشكاله واستعمال تكنولوجيات الاتصال والإعلام لأهداف غير تربوية وإدخال كل أنواع الألعاب النارية والأسلحة البيضاء والأدوات الحادة وغيرها من الأشياء المحظورة واستعمالها حيازة واستهلاك وكذلك نشر وترويج جميع أنواع الوثائق والدعائم والمواد الممنوعة داخل المؤسسة.

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، القرار السابق رقم،65، المادة 104.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار سبق ذكره رقم،173، المادة،15.

[3] القرار نفسه، المادة 14.

. العقوبات الصادرة عن مجلس التأديب

تصنف العقوبات التي يمكن أن ينزلها مجلس التأديب بالتلاميذ وفقا لخطورة الخطأ المرتكب في ثلاث درجات كالآتي:[1]

. عقوبات من الدرجة الأولى

وهي تنبيه شفهي تحذير كتابي الإنذار المكتوب، التوبيخ.

. عقوبات من الدرجة الثانية

وهي العقوبات البديلة تتمثل في قيام التلميذ بعمل نفعي علمي أو تربوي داخل المؤسسة وفقا للشروط والتدابير المنصوص عليها في التوجيهات العامة لإعداد النظام الداخلي التعويض المادي والمالي في حالة إتلاف الممتلكات.

. عقوبات من الدرجة الثالثة

وهي الإقصاء من النظام الداخلي أو النصف الداخلي والحرمان من إعادة السنة والإقصاء من المؤسسة مع اقتراح التحويل إلى مؤسسة أخرى أو بدونه حيث أنه يمنع على التلميذ إدخال واستعمال كل أنواع الألعاب النارية والأسلحة البيضاء والأدوات الحادة وغيرها من الأشياء المحظورة واستعمالها داخل المؤسسة أو خلال ممارسة الأنشطة المكملة، وأي مخالفة تعرض صاحبها للإجراءات التأديبية المعمول بها.[2]

أما في حالة ارتكاب أخطاء جسيمة من شأنها أن تضع الأشخاص أو الممتلكات أو المؤسسة يقوم مجلس التأديب برفع تقرير مفصل للوزير المكلف بالتربية الوطنية يتضمن اقتراح إقصاء نهائي للتلميذ المعني. [3]

كما يمكن للأستاذ عند ملاحظة تصرفات غير طبيعية على المتعلم طلب تحويله إلى خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية المنشئة التي تهدف أساسا إلى معالجة الجوانب المترتبة عن مظاهر التوتر والعنف وآثارها المباشرة وغير المباشرة والعمل على تعديل بعض السلوكات المضرة بالحياة المدرسية عبر فتح فضاء للحوار لتمكين التلاميذ من التعبير عن اهتماماتهم وانشغالاتهم المدرسية.

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، القرار السابق رقم،173، المادة 13.

[2] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، القرار سبق ذكره رقم،65، المادة 107.

[3] القرار نفسه، المادة 63.

. 6 . إجراءات مثول التلميذ أمام مجلس التأديب

تتم كالتالي:[1]

. كتابة لقرير مفصل بالحادثة من طرف المعني بالقضية.

. الإحالة إلى خلية الإصغاء بحضور ولي التلميذ والموظف المعني.

. لخلية الإصغاء السلطة التقديرية لعرض التلميذ على مجلس التأديب أو الاكتفاء بقرار خلية الإصغاء.

. في حالة الإحالة

. يمكن لمدير المؤسسة أن يتخذ عقوبات من الدرجة الأولى دون الاستشارة المسبقة للمجلس على أن تبلغ نسخة من العقوبة لولي أمر التلميذ كما توضع نسخة ثانية في ملف التلميذ.

. ترسل الإستدعاءات إلى الأعضاء (أعضاء المجلس) بصفة شخصية **03** أيام قبل انعقاد المجلس.

. يبلغ الأب أو الولي الشرعي للتلميذ في أجل لايقل عن **48** ساعة (أيام عمل).

. يدير الجلسات مدير المؤسسة بصفته رئيسا للمجلس.[2]

. لاتصح مداولات مجلس التأديب إلا إذا حضرت الأغلبية النسبية لأعضائه وفي حال اكتمال النصاب يستدعي المجلس للانعقاد مرة ثانية في مدة أقصاها 48 ساعة ويبلغ الأب أو الولي الشرعي للتلميذ المعني بذلك وتصح حينئذ مداولاته مهما كان عدد الأعضاء الحاضرين.

. يتعين على مدير المؤسسة تمكين الأب أو الولي الشرعي للتلميذ المعني وأعضاء المجلس من الإطلاع على القضية قبل انعقاد الاجتماع، كما يمكنه إعلامهم في حالة وجود أخطاء سابقة للتلميذ وذلك قبل إنعقاد المجلس.[3]

. يمكن للتلميذ أو الولي الشرعي أن يفيد مدير المؤسسة قبل الاجتماع بالمعلومات التي من شأنها إفادة المجلس.

. يمكن للتلميذ أن يستعين بمدافع يختاره من بين تلاميذ أو موظفي المؤسسة.

. يمكن للمجلس التأديب عند الحاجة بمبادرة من مدير المؤسسة أو بطلب من التلميذ المعني أو أبيه أو وليه الشرعي أن يستمع لشخص بإمكانه الإدلاء بشهادة في القضية المعروضة عليه.

. 7 . مهام مجلس التأديب

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، قرار سبق ذكره رقم، 173، المادة، 12.

[2] القرار نفسه، المادة، 18.

[3] القرار نفسه، المادة، 07.

وتتم كالآتي:[1]

. اقتراح الإجراءات الكفيلة بحماية الوسط المدرسي وفقا لتوجيهات العامة لإعداد النظام الداخلي للمؤسسة والمساهمة في . تحسين ظروف التمدرس والحياة المدرسية.

. تشجيع ومكافأة التلاميذ الذين يتحلون بالسلوك الحسن.

. المساهمة في تقويم سلوك التلاميذ من خلال التوجيه إلى لجان لمختصة منشأة لهذا الغرض.

. البت في الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ والناجمة عن الإخلال بأحكام النظام الداخلي للمؤسسة.

. تسجيل مداولات مجلس التأديب في محاضر يوقع عليها كل من رئيس الجلسة والمقرر الذي يعين لهذا الغرض.

. تسجل مداولات مجلس التأديب في سجل خاص يوقعه ويؤشر عليه رئيس المجلس.

. يرسل مستخرج من محضر مداولات مجلس التأديب إلى السلطة الوصية للإطلاع عليها.

. يقرر مجلس التأديب بمراعاة مصلحة التلميذ العقوبات التي تتناسب مع الخطأ المرتكب من طرف التلميذ المعني.

. لا يمكن لمجلس التأديب أن يتخذ في حق التلميذ أكثر من عقوبة لنفس الخطأ.

. تخضع مداولات مجلس التأديب إلى السرية المهنية ويلتزم أعضاء مجلس التأديب بعدم الإدلاء بكل مايتعلق بالوقائع والوثائق التي يطلعون عليها حيث يتعرض المخالفون لهذا الالتزام إلى عقوبات إدارية،

يبلغ مدير المؤسسة مباشرة بعد الإجتماع الأب أو الولي الشرعي للتلميذ بقرار المجلس مكتوبا يتضمن إمكانية تقديم طعن في أجل أقضاه **08** أيام ويؤكد ذلك برسالة مع الإشعار بالاستلام (بخصوص الطعن لا يكمن في القرارات التي تتضمن عقوبات من الدرجة الأولى والثانية في حين يمكن ذلك في العقوبات من الدرجة الثالثة أمام لجنة الطعن الولائية في ظرف 08 أيام وتعد قرارات هذه اللجنة نهائية وغير قابلة للطعن.[2]

. 8 . الأسباب التي تستدعي التأديب

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار وزاري رقم، 66، المؤرخ في 2018/07/12، يحدد التوجيهات العامة لإعداد النظام الداخلي لمؤسسة التربية والتعليم، المادة، 02،الجزائر ،2018.

[2] القرار نفسه، المادة، 03.

هناك مجموعة من الأسباب التي تستدعي التأديب منها ما ترجع إلى تصرفات التلميذ ومنها ما ترجع إلى شخصية المعلم أو الأستاذ.

. 8 . 1: الأسباب التي ترجع إلى التلميذ

هناك أسباب كثيرة نذكر منها:[1]

. إحداث صوت مرتفع في القسم أو السرقة أو العراك مع الزملاء.

. اللامبالاة والعصيان والتعدي على الزملاء.

. مخالفة الأوامر والسخرية ورفض القيام بالواجبات المنزلية.

. التشويش والتغيب المستمر والكسل.

. عدم احترام الأستاذ ومدير المؤسسة أو أحد الإداريين.

. الكتابة على الطاولات والجدران والغياب المتكرر عن الحصص.

. عدم احترام الأستاذ والتعدي عليه والغش في الامتحانات.

. إدخال أحد الممنوعات إلى المؤسسة أو الصف كالخمور أو الألعاب النارية أو المخدرات والأقراص المهلوسة أو الأسلحة البيضاء.

. الألفاظ البذيئة والجارحة الموجهة إلى الأستاذ.

. 8 . 2: الأسباب التي ترجع إلى الأستاذ

نذكر منها:[2]

. ظروف العمل المدرسي.

. شخصية و سن وجنس الأستاذ.

. النموذج التربوي والطريقة المعتمد عليها.

. اكتظاظ الأقسام.

. طلب ذلك من الأولياء.

. 9 . علاقة الأستاذ بالتلميذ حسب التشريع المدرسي

[1] روقية بوطغان، مرجع سابق ذكره، ص،85.

[2] المرجع نفسه، ص،86.

لكي تكون علاقة ناجحة وتحقق أهداف العملية التربوية:[1]

. على الأستاذ أن يأخذ بأيدي تلاميذه ويقودهم للطاعة والهدوء والنظام في القسم.

. على الأستاذ أن لا يقبل أي تلميذ غاب عن الحصة السابقة إلا إذا قدم له رخصة دخول من الرقابة.

. عدم قبول الأستاذ للتلميذ برخصة دخول صادرة عن الرقابة عمل مرفوض وغير مقبول.

. طرد التلاميذ من القسم ممنوع منعا باتا إلا للضرورة القصوى وكل تصرف سيء يصدر من أي تلميذ يقدم الأستاذ بشأنه تقريرا مفصلا إلى مدير المؤسسة في نهاية الحصة.

. تسجيل غيابات التلاميذ.

. الإستماع إلى انشغالاتهم ومشاكلهم والعدل بينهم.

. الأستاذ هو المسؤول على مايقع داخل القسم ويجب عليه تجنب وقوع الحوادث قدر الإمكان.

. لايقبل التلميذ داخل القسم دون مئزر.

. 10 . حقوق وواجبات التلاميذ

. 10 . 1: الحقوق

يتمتع التلميذ بكثير من الحقوق يكفلها القانون منها:[2]

. حرية التفكير و التعبير بشرط عدم القيام بالأعمال السياسية والإيديولوجية داخل المؤسسة سواء أفعال أو كتابات.

. حق الوقاية من كل أشكال العنف والتمييز مهما كان مصدرها.

. حق الدخول والخروج من وإلى المؤسسة وذلك طبقا لاستعماله الزمني.

. حق الانخراط في مختلف الأندية والمشاركة في التظاهرات الثقافية والرياضية والاجتماعية.

. لكل تلميذ الحق في الدراسة داخل المؤسسة التربوية.

. 10 . 2: الواجبات

[1] الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، قرار سبق ذكره رقم،66 الفصل الثاني، المادة،06.

[2] القرار نفسه،الفصل الثالث، الفرع الأول، المادة،07.

يقع على عاتق التلميذ الكثير من الواجبات نذكر منها:[1]

. يلتزم التلاميذ بالمحافظة على مرافق المؤسسة وتجهيزاتها وحمايتها من الإتلاف ويتحمل المخالف لذلك بالتعويض المادي.

. يلتزم التلاميذ بالظهور بمظهر يتماشى مع الآداب العامة (بعدم ارتداء الألبسة الممزقة والضيقة والقصيرة...).

. يلتزم التلاميذ بعدم لبس القبعات و التدخين وترويج المواد الخطرة والسامة وحمل الآلات الحادة داخل المؤسسة التربوية

وعدم استعمال الهاتف المحمول وآلات التسجيل الشخصية داخل المؤسسة التربوية.

. يلتزم التلاميذ بالابتعاد عن كل سلوك يتسم بالعنف أو كل ما من شأنه أن يتسبب في إلحاق الأذى بالغير.

. على التلميذ احترام مجموع التعليمات الخاصة بالسلامة لتفادي الحوادث أو التخفيف من عواقبها.

خلاصة الفصل

[1] الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية، القرار السابق رقم، 66، الفصل الثالث، الفرع الثاني، المادة 07.

التأديب المدرسي آلية تربوية وقانونية شرعية غايتها تكريس أخلاقيات المدرسة ونبذ السلوكات اللا مدنية والسلوكات المشينة التي يمكن أن تصدر عن المتعلمين داخل المؤسسة التعليمية وذلك لتحقيق الانضباط وخلق حياة مدرسية متوازنة مع إنشاء جيل مشبع بالقيم والمبادئ الحسنة، لكن تبقى هناك تجاوزات تحصل من طرف الأساتذة والتلاميذ والطاقم التربوي ككل تعرقل السير الحسن لهذه العملية.

العنف المدرسي وأهم النظريات المفسرة للسلوك العنيف

. تمهيد

. 1 . الفرق بين العنف والمشاغبة والعدوان والعدوانية

. 2 . أشكال العنف

. 3 . أشكال العنف المدرسي

. 4 . مصادر العنف المدرسي

. 5 . مظاهر العنف المدرسي

. 6 . أهم أسباب العنف لدى التلاميذ

. 7 . النظريات المفسرة للعنف المدرسي

. خلاصة الفصل

تمهيد

يكاد العنف أن يسيطر على الحياة الإنسانية برمتها، ولا تخلو مؤسسة من مؤسسات المجتمع إلا وحل فيها العنف تحت أي نوع من أنواعه، حيث أصبحت ثقافة العنف هي المسيطرة على مختلف المجتمعات أيا كان درجة تقدمها فذلك لم يشفع لها من أن يتحقق لها المناخ الهادئ ولو نسبيا، ويعد المناخ المدرسي الممون الرئيسي للعنف لأن المدرسة تعد أحد مؤسسات التنشئة الاجتماعية والتي تحمل على عاتقها تربية أفراد المجتمع على التفاهم والتسامح والإخاء فيما بينهم وإيجاد الرابط القوي لتماسك وحداتهم، لا أن تعيش هي العنف بل تعمل على صناعته ومن ثم تسويقه إلى باقي المؤسسات المجتمعية الأخرى.

. 1 . الفرق بين العنف والمشاغبة والعدوان والعدوانية

. 1 . 1: الفرق بين العنف والمشاغبة

سلوك المشاغبة قد يؤدي إلى العنف إلا أنه يختلف تماما عن العنف إذ أن العنف يتخذ صورا شتى منها حمل السلاح والتخريب والإيذاء الجسدي الشديد والاغتصاب والقتل والسرقة بالإكراه وغيرهم مما لا يكمن أن يكون من خصائص سلوك المشاغبة.

حيث يتميز سلوك المشاغبة بأنه تتوفر فيه النية الخبيثة للإيذاء والتكرار والاستمرار وعدم التوازن في القوة بين المشاغب والضحية.[1]

. 1 . 2: الفرق بين العنف والعدوان

كما يوضح **الخليفة والهولي** في **2003** أن العنف في حد ذاته هو عبارة عن استجابة متطرفة من السلوك العدواني تتسم بالشدة والتصلب تجاه شخص أو موضوع ما ولا يمكن منعه أو إخفائه وبهذا يوفر العنف سلوكا يمارسه الإنسان بتأثير من دوافعه العدوانية.

ويضيف **الزايدي** بدوره على أن مفهوم العنف يندرج تحت مفهوم العدوان وهو جزء من العدوان وشكل من أشكاله سواء كان ذلك العدوان على الأفراد أو الممتلكات أو المجتمع لكن العنف يظهر جليا بأنه سلوك عدواني مستمر. مما يؤكد على أن الفرق بين المفهومين هو أن العنف له طابع مادي بحت في حين أن العدوان يشمل على المظاهر المادية والمعنوية معا.[2]

[1] سعد بن محمد بن سعد، إتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا، الرياض، 2006، ص،42.

[2] حسين علي قايد، المشكلات النفسية والإجتماعية، دار طيبة للنشر والتوزيع، مصر،2005، ص،84.

. 1 . 3: الفرق بين العنف والعدوانية

يرى **هيكر** في هذا الخصوص أن العنف الخام هو شكل مرئي للعدوانية ولا تأخذ العدوانية صور العنف وفي اللغة الفرنسية يوجد العكس تماما فالعدوانية هي دائما عنف لكن لا يأخذ أي عنف إرادة العدوانية مثل المرء الذي يفرض بعض قواعد السلوك على الطفل ويمارس بعض العنف ضده ولكن سلوكه هذا ليس عدوانيا بالضرورة إذ لا يمكن الحديث عن العدوانية أو العنف العدواني إلا عندما يؤكد المرء على إيذاء الطفل وضرره.[1]

. 2 . أشكال العنف

يصنف العنف إلى الأنواع التالية:

2 . 1 . العنف بشكل عام

ينقسم العنف بشكل عام إلى:[2]

أ . العنف العادي

وهو ذلك النمط الذي يستخدم فيه بشكل عادي اللطم والدفع والصفع وقد يعد تكرار مثل هذه الأشكال البسيطة للعنف شيئا عاديا أو مقبولا حيث تعتبر على سبيل المثال جزءا من تربية الأطفال أو جزءا من التفاعل بين الزوجين.

ب . العنف غير العادي

يقصد به إساءة استخدام العنف عن طريق استخدام الأفعال العدوانية التي تتضمن اللكمات والعض والخنق والضرب وإطلاق النار وتعد تلك الأفعال أشد أفعال العنف خطورة.

2 . 2 . من حيث القائم بالعنف : ينقسم إلى:[3]

أ . العنف الفردي

وهو ذلك العنف الذي يحدث بين الأشخاص في الحياة اليومية أو بأنه العنف الذي يمارسه فرد بذاته لتحقيق أهداف وغايات شخصية ويكون ضحية هذا النوع من العنف فردا واحدا.

ب . العنف الجمعي

وهو ذلك العنف الذي تمارسه مجموعات تحقيقا لأهداف عامة مجردة من الغاية أو المصلحة الذاتية.

---

[1] مسعود بوسعدية، ظاهرة العنف في الجزائر والعلاج المتكامل، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر،2011، ص،301.

[2] محمود سعيد الخولي، وآخرون، العنف المدرسي . الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر،2008، ص،92.

[3] المرجع نفسه، ص،93.

2 . 3 . من حيث طريقة التعبير عن العنف

ينقسم هذا النوع إلى:[1]

أ . عنف مباشر (صريح)

وهو ذلك العنف الذي يستخدم القوة الجسدية وإرغام الآخرين على سلوك لا يرغبون فيه وأيضا هو العنف الذي يشمل كل الأعمال المسيئة إلى نفسية وكرامة الفرد والجماعة كما أنه العنف الذي يقترن باستخدام القوة بصورة مكشوفة مثل الاعتداء الجسدي.

ب . عنف غير مباشر (خفي)

وهو العنف الاقتصادي والمعنوي المتخذ ضد العمال وأشكال مختلفة للضغط الفكري والأخلاقي والنفسي على الجماهير.

2 . 4 . من حيث طبيعة العنف: ينقسم إلى:

أ . عنف لفظي

يعتبر من أشد أشكال العنف خطرا على سوية الحياة الأسرية لأنه يؤثر على الصحة النفسية لأفراد الأسرة وبخاصة أن الألفاظ المستخدمة تسيء لشخصية الفرد ومفهومه عن ذاته ويتمثل العنف في الشتم والسباب واستخدام الألفاظ البذيئة وعبارات التهديد وعبارات تحط من الكرامة الإنسانية ويقصد بها الإهانة.[2]

ب . عنف مادي

يعتبر الأكثر استعمالا وإثارة حيث يصيب كل ما هو مادي كالبنايات، كما يكون ضد الأشخاص (إصابات على مستوى الجسم) يأخذ في المدرسة شكل عنفواني مادي جنسي (سرقة، عنف المضرب الذي اشرنا إليه، حرق المحلات).

د . عنف جنسي

وقد يقع داخل نطاق الأسرة أو خارجها وفي كلتا الحالتين يحاط بالتكتم الشديد والحيلولة دون وصول الحالات إلى القضاء والشرطة لأن ذلك يسيء إلى سمعة الأسرة ومستقبل أفرادها في المجتمع,[3]

[1] محمود سعيد الخولي، المرجع السابق،ص،94.

[2] لعبيدي العيد، العنف المدرسي، دار الأمل للطباعة والنشر و التوزيع، الجزائر، د ط،2013، ص،157.

[3] الطاهر غراز، نورية سوالمية،أسماء قرزيز، العنف المدرسي أسبابه وأشكاله، مجلة العلوم الإج، جامعة الجيلالي بونعامة، الجزائر،العدد4،2020، ص،26.

و . عنف نفسي

وهو تجاهل الآخر ويعتبر أشد خطرا على نفسية الأفراد من حيث رفضه وإلغائه وتهميشه كإنسان، فبعض الأساتذة يستعملون هذا النوع من العنف ضد التلميذ.[1]

هـ . عنف رمزي

أو المؤسساتي تناول هذا النوع من العنف بيار بورديو،حيث يوجد هذا العنف داخل المؤسسات الصناعية ضد العمال،حين يطلب صاحب المؤسسة من العمال مضعفة الجهد لإنتاج أكثر.كما يمارس العنف الرمزي بالصورة و اللغة حين يخطب رب العمل العمال بلغة ليفهمونها، كذلك المعلم ضد التلميذ كذلك يستخدمه الإطار ضد العامل البسيط.يصبح العنف الرمزي قانونا اجتماعيا مقبولا لاشعوريا لدى الخاضعين له.[2]

2 . 5 . من حيث نوع المؤسسات الممارس فيه العنف

وهو العنف الذي يمارس في إطار المؤسسات الاجتماعية وينقسم إلى:[3]

أ . العنف العائلي أو الأسري

وهو العنف الممارس على الأفراد في إطار العائلة أو الأسرة ومن أوجه ذلك العنف الممارس من طرف الأباء على الأبناء والعكس والعنف الممارس من طرف الأزواج على الزوجات والعكس.

ب . العنف الطلابي

عنف يتعلق بإضرابات واحتجاجات وانتفاضات الطلاب الجامعيين يعبرون من خلاله على تذمرهم ورفضهم لأوضاع تربوية أو اجتماعية أو سياسية في بلدهم أو جامعتهم أو في بلد آخر أو جامعة أحرى تضامنا معها. [4]

ج . العنف الرياضي

.وهو عنف الممارس بين الشباب عموما في الأندية الرياضية والملاعب ويطلق الباحثين على العنف في الرياضة مصطلح الحرب من دون سلاح ومن مظاهره صور الشغب التي يقوم بها الشباب أثناء إجراء المباريات الرياضية ضمن مناصرتهم لفريق رياضي في مقابل فريق رياضي آخر ومن صوره أيضا الضرب والحرق العشوائي وإلحاق الأذى بكل شيء.[5]

---

[1] الطاهر غراز،المرجع السابق، ص،26.

[2] محمود سعيد الخولي،،مرجع سبق ذكره، ص،95.

[3] فوزي أحمد بن دريدي، العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، حامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، 2007، ص،37.

[4] المرجع نفسه، ص،38 .

[5] المرجع نفسه، ص،39 .

د . العنف المدرسي

وهو العنف الممارس في إطار مؤسسة المدرسة ومن أوجهه العنف الممارس من طرف المعلمين على التلاميذ وعنف التلاميذ فيما بينهم وعنف التلاميذ ضد المعلمين وعنف إدارة المدرسة على التلاميذ والمعلمين.[1]

2 . 6 . يصنف العنف عامة إلى الأنواع التالية

يصنف العنف عامة وفقا لعدة معايير منها:[2]

. وفقا لمعيار الشرعية و القانونية: عنف قانوني شرعي و عنف غير قانوني ولا شرعي.

. وفقا لمعيار الفردية أو الجماعية: هناك العنف الذي يقوم به الفرد و هناك العنف الذي تقم به جماعة.

. حسب درجة سريته : عنف سري و عنف معلن.

. حسب درجة الرسمية: عنف رسمي و عنف غير رسمي.

. وفقا لاستعمال الأسلحة: عنف مسلح و عنف غير مسلح.

. وفقا لدرجة مستوى تنظيمه: العنف المنظم و العنف غير المنظم ووفقا لدرجة ثوريته:العنف الثوري و العنف غير ثوري ووفقا لدرجة مركزيته: العنف المركزي و العنف غير المركزي.

. 3 . أشكال العنف المدرسي

3 . 1 . حسب العالم (بان)

يصنف العنف المدرسي وفق تصنيف العالم"**بان**"لأبعاد السلوك العدواني لمختلف السلوكيات العنيفة في المدرسة حسب عدة متغيرات وهي:[3]

أ . العنف الايجابي المادي المباشر

(المساس الجسدي ضد الغير، ضرب الضحية أو لكمها، الانتحار).

ب . العنف الايجابي المادي غير المباشر

(المس بممتلكات الأشخاص أو المؤسسة، التخريب، الغش في الامتحانات).

ج . العنف السلبي المباشر

(نبذ، فوضى، غيابات).

د . العنف السلبي الغير مباشر

(عدم الحضور، غير مشارك، بدون أدوات مدرسية، رفض أداء العمل).

---

[1] فوزي أحمد بن دريدي، المرجع السابق،ص،40.

[2] علي بركات، العوامل المجتمعية للعنف المدرسي، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق،2011، ص، 115 . 116.

[3] إحسان محمد الحسن، علم الاجتماع العنف و الإرهاب. ط1، دار وائل للنشر، العراق،2008، ص،177.

و . العنف اللفظي الايجابي المباشر

(تهديد، سب، استفزاز، اهانة)

هـ . العنف اللفظي الايجابي غير مباشر

(غيبة، نميمة، استهزاء، النميمة الماكرة).

ي . العنف اللفظي السلبي المباشر

(رفض المشاركة، رفض الإجابة، رفض الكلام).

ن . العنف اللفظي السلبي غير المباشر

(رفض العمل، رفض الحوار، رفض الكتابة).[1]

. 3 . 2 . أشكال العنف المدرسي حسب العالم (دوباكيار)

أ . حسب الشكل

قسم العالم دوبكيار العنف المدرسي حسب الشكل إلى:[2]

. العنف ضد الممتلكات الشخصية كالسرقة

وتأتي الفوضى أولا في القسم وما شابهها مثل(محاولة إضحاك التلاميذ والتقليل من هيبة الأستاذ وسلطته، ثم يلي بعد ذلك العراك بين التلاميذ ويزداد ظهورا بتشكيل عصابات(تعمل على اغتنام الفرصة للقيام بالسرقة).

. العنف ضد الممتلكات الجماعية كالتخريب

أخذ المال عن طريق التهديد الذي يؤدي إلى اضطراب الحياة المدرسية و الإخلال بالأدب و الاستقرار خاصة محاولة إخراج الأستاذ عن حالته العادية حيث تظهر مواجهة بين التلاميذ المستفزين و الأستاذ لمراقبة القسم أو التحكم فيه من طرف المستفزين.

. العنف الشفوي الأدبي سواء ضد الطاقم التربوي أو ضد التلاميذ

هناك التخريب الذي ينطلق من كتابات بسيطة على الطاولات أو الجدران مثلا تكسير النوافذ و الكراسي إلى الحرائق المتعمدة.

[1] إحسان محمد الحسن،المرجع السابق،ص،177.

[2] رقية محمودي، "العنف المدرسي من العنف إلى الجريمة، مجلة دار"الحكمة، العدد 18،الجزائر،2013، ص،75.

. العنف الجسدي سواء أدى إلى تعطيل العمل أم لا

يتمثل في العنف الجسدي ضد الأشخاص.

ب . حسب الدرجة

قسم العالم دوبكيار العنف المدرسي حسب الدرجة إلى:[1]

. تأتي الفوضى في القسم أولا و ما شابهها مثل محاولة إضحاك التلاميذ أو التقليل من هيبة الأستاذ وسلطته.

. العراك بين التلاميذ و يزداد بظهور وتشكيل عصابات.

. أخذ المال عن طريق التهديد و الذي يؤدي إلى اضطراب الحياة المدرسية.

. الإخلال بالآداب والاستقرار خاصة محاولة إخراج الأستاذ عن حالته العادية حيث تظهر مواجهات بين التلاميذ المستفزين والأستاذ للسيطرة على القسم.

. هناك تخريب ينطلق من الكتابات على الطاولة أو الجدران ليصل إلى تكسير زجاج النوافذ والكراسي إلى الحرائق المتعمدة.

. العنف الجسمي ضد الأشخاص.

3 . 3 . أشكال أخرى للعنف المدرسي

نذكر منها:[2]

. تسلط المعلمين واستخدام العنف في التعامل مع التلاميذ.

. الخلافات بين الأساتذة.

. الخلافات والشجار بين التلاميذ والتمرد على المدرسة وتعليماتها.

. إثارة الشغب والفوضى مما يعيق سير العملية التربوية والتعليمة.

. الترويج للعقاقير المسكرة أو المواد المخدرة.

. الاعتداءات على ممتلكات المدرسة وممتلكات الآخرين.

. التخريب بجميع أشكاله والاعتداءات الجنسية.

[1] رقية محمودي، المرجع السابق،ص،76.

[2] المرجع نفسه، ص،77.

. 4 . مصادر العنف المدرسي

هناك عنف من داخل المدرسة وعنف من خارجها:[1]

4 . 1 . عنف من خارج المدرسة

أ . الترهيب: وهو العنف الموجه من خارج المؤسسة إلى داخلها على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا من التلاميذ ولا من الأولياء حيث يأتون في ساعات الدوام أو في ساعات ما بعد الظهر من أجل الإزعاج أو التخريب وإثارة الفوضى وهذا ما يمكن أن يأثر على التلاميذ في محاولة تقليد تصرفاتهم بشكل سلبي مع زملائهم ومع أساتذتهم.

ب . عنف من قبل الأولياء: إما أن يكون فردي أو جماعي ويحدث عند مجيئهم للدفاع عن أبنائهم فيقومون بالاعتداء على نظام المدرسة وإدارتها مستخدمين أنواع مختلفة من العنف.

4 . 2 . عنف من داخل المدرسة:

أمام العنف من داخل المدرسة يتمثل في:[2]

. العنف بين التلاميذ أنفسهم.

. العنف بين الأساتذة أنفسهم.

. العنف بين الأساتذة والتلاميذ.

. العنف بين التلاميذ والإداريين من مشرفي التربية والعمال.

. التخريب المتعمد للممتلكات.

. 5 . مظاهر العنف المدرسي

يمثل التلاميذ أو الطلاب عناصر مختلفة تشكل في مجملها المجتمع المدرسي ذلك المجتمع المختلف في ثقافاته المتنافر في مستويات أبنائه الاجتماعية والإقتصاية ونتيجة لهذا المزيج المتنافر طبيعيا والمتآلف قانونيا ظهرت الكثير من السلوكات الشاذة التي يزخر بها المجتمع فوقف أمامها رجال التربية حائرين ليس لأنها غريبة الحدوث بين عناصر المجتمع المدرسي بل لأنها بعيدة كل البعد على المعايير الاجتماعية والدينية والتربوية التي يفترض أن تكون هي المحرك الأساسي لطبيعة العلاقات التي تربط بين أفراد المجتمع، خاصة المجتمع المدرسي الذي يفترض أن يكون مثاليا في تكوينه وعلاقاته.[3]

---

[1] نادية مصطفى الزرفاوي، أيوب مختار، أسباب العنف المدرسي . أسباب التمايز والتجانس، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة بسكرة، العدد 5، 2003، ص،59.

[2] المرجع نفسه، ص،60.

[3] علي عبد القادر القرالة، مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات، دار عالم الثقافة لنشر و التوزيع، الأردن، 2015، ص،50 . 51.

ولعل أهم إفرازات تلك العلاقات هو ظهور الكثير من مظاهر السلوك العدواني سواء كان إيذاء الذات أو إيذاء الآخرين وليس أدل على شيوع تلك المظاهر ما يرد في صفحات الصحف المحلية التي مافتئت تنقل لنا يوما بعد آخر صورا من صور السلوك العدواني نحو عناصر مختلفة من عناصر المجتمع المدرسي سواء تلاميذ أو أساتذة أو إداريين.

وتكون تلك السلوكات الموجهة للذات متمثلة في التدخين والإدمان وجرح النفس والتغيب والهروب من المدرسة أما ضد الزملاء تكون بالمشاجرات والاعتداءات والموجهة ضد الأساتذة تكون بالمشاكسات والاعتداءات ورفض الأوامر وتكون تلك السلوكات موجهة أيضا ضد المباني والممتلكات بالتكسير والتخريب والحرق والسرقة.[1]

5 . 1 . مظاهر العنف عند التلميذ

تتمثل هذه المظاهر في:[2]

. اشتباكات بين التلاميذ فيما بينهم التي تصل أحيانا إلى ممارسة العنف بدرجات متفاوتة الخطورة.

. الضرب و الجرح.

. إشهار السلاح الأبيض أو التهديد باستعماله.

إتلاف ممتلكات الغير وتفشي اللصوصية.

. التدافع الحاد والقوي بين التلاميذ أثناء الخروج من قاعات الدراسة أو من المؤسسة التربوية.

. الإيماءات والحركات التي يقوم بها التلاميذ والتي تبطن من داخلها سلوكا عنيفا.

5 . 2 . مظاهر العنف عند التلميذ وعلاقته بالأستاذ

لم يعد الأستاذ بمنأى عن فعل العنف من قبل التلميذ فهناك العديد من الحالات في مؤسستنا التعليمية ظهر فيها التلميذ زهو يمارس العنف تجاه أستاذه ومربيه وتكثر الحكايات التي تشكل وجبة دسمة في مجامع رجال التعليم ولقاءاتهم الخاصة إنها حكايات من قبل الأستاذ الذي تجرأ على ضرب التلميذ وهذا الأخير الذي لم يتوانى ليكيل للأستاذ صفعة أقوى أمام الملأ أو أن يضرب التلميذ أستاذه في غفلة من أمره أو أن يقوم التلميذ بتهديد أستاذه بالانتقام منه خارج الحصة أو خارج المدرسة حيث يكون هذا التهديد مصحوبا بأنواع السب والشتم بحق الأستاذ.[3]

[1] علي عبد القادر القرالة، المرجع السابق، ص،54

[2] عبد الرحمان بوزيدة، العنف في ثانويات العاصمة، رسالة ماجستير، قسم علم الإجتماع، جامعة الجزائر،2008، ص،.111.

[3] المرجع نفسه، ص، 112.

5 . 3 . مظاهر العنف من طرف التلاميذ ضد الأساتذة داخل المؤسسات التربوية

تتمثل هذه المظاهر في:[1]

. الألفاظ البذيئة والكلمات الجارحة.

. التهديد بالتعرض للأستاذ وخاصة الأستاذات (الإناث) خارج المحيط المدرسي.

. الضرب باليد أو بأحد الأشياء الموجودة في الصف.

. عدم تنفيذ التلميذ لأوامر الأستاذ وإثارته للفوضى داخل الصف.

. إهانة الأستاذ وتقليل من قيمته.

5 . 4 . مظاهر العنف من طرف التلاميذ ضد الأساتذة خارج المؤسسات التربوية

تتمثل هذه المظاهر في:[2]

. نعت الأستاذ بألقاب سيئة ومهينة ورشقه بالحجارة وتهديده بالكلاب وخاصة الإناث وإزعاجه أمام التلاميذ والمارة.

. تخريب أحد ممتلكات الأستاذ مثل سيارته.

. التعرض له في الطريق وتهديده بالضرب أو ضربه في بعض الأحيان.

. تسليط أشخاص ضد الأستاذ للانتقام منه بتخويفه أو ضربه.

. 6 . أهم الأسباب المؤدية إلى العنف لدى التلاميذ

صنفت الدراسات السابقة المحلية والعالمية الأسباب الكامنة وراء ظاهرة العنف لدى التلاميذ إلى:

. الأسرة؛

. المدرسة؛

. وسائل الإعلام؛

. المجتمع.

[1] خالدي خيرة، العنف المدرسي محدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ، دكتوراه قسم علم النفس، جامعة الجزائر، 2007، ص،97.

[2] المرجع نفسه، ص،98.

أ. الأسرة: إن الأسرة هي المسؤولة عن تربية وتنشئة التلميذ قبل أن يذهب إلى المدرسة أيضا عن استخدام العنف اللفظي أو العنف البدني كوسيلة لحل الخلافات التي تنشب بينه وبين ممن يختلف معهم في الرأي ومن أهم العوامل المؤدية لعنف التلاميذ داخل الأسرة :[1]

. انشغال الأباء والأمهات عن رعاية أبنائهم وضعف الرقابة الوالدية.

. تفكك بعض العلاقات الأسرية واضطرابها.

. اختلاط الأدوار داخل بعض الأسر.

. زيادة المطالب الاقتصادية داخل الأسرة.

. مبالغة بعض الأسر في الإنفاق على أبنائها.

. جهل الكثير من الأسر.

. سوء معاملة الأباء للأبناء في الطفولة ومشاهدة العنف في الأسرة.

ب . المدرسة: تعتبر المدرسة المؤسسة التربوية التي تلي الأسرة في عملية التنشئة **الا**جتماعية ومن أهم الأسباب التي حالت دون قيام المدرسة بدورها التربوي وأدت إلى ظهور العنف لدى التلاميذ والتلميذات.[2]

. إزدحام الفصول والمدرسة بالتلاميذ.

. ضعف المرافق والخدمات المدرسية.

. ضعف الإدارة المدرسية وتراخيها أوشدتها المبالغ فيها.

. العنف من قبل الأساتذة.

. قلة كفاءة الأستاذ وضعف معنوياته.

. قصور المناهج من الناحية العلمية في القيام بدور التنمية الشاملة للتلاميذ.

. الخصائص الشخصية للمتمدرس(السن والجنس وطبيعة المزاج ومستوى القدرات الفكرية...).

[1] محمد حسونة وآخرون، العنف في المدرسة الثانوية،ج 3،المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 2012، ص،65.

[2] المرجع نفسه، ص،66.

ج . وسائل الإعلام : البرامج الإعلامية وخاصة التلفيزيون لها تأثير كبير من حيث أنها تقدم لهم عينة من السلوكات السلبية بالإضافة إلى ما قد يرد من خارج البلاد من بث إعلامي عن طريق القنوات الفضائية وشبكات الأنترنات وما تحمله من مثيرات لها أثرها في نفوس الشباب وسلوكاتهم ومن هذه الأسباب:[1]

. ضعف القدرة على سد الاحتياجات المادية المتنامية.

. إثارة نوازع التلاميذ من خلال ما تقدمه بعض البرامج في الصحافة والتلفزيون والبرامج من مادة إعلامية حافلة بالإثارة والعنف.

. ضعف كفاءة البرامج التعليمية والدينية والتثقيفية.

. توفر البرامج المعروضة على وسائل الإعلام على مشاهد عنف مما يفتح شهية التلاميذ للإقبال والمداومة عليها.

د . المجتمع: وهي أسباب تتعلق بالمجتمع وثقافته مثل:[2]

. الارتفاع في نسبة الفقر ومجاورة الجيران السيئين.

. وجود فوضى في المجتمع.

. انتشار المخدرات والأسلحة في المجتمع.

. التواجد في مجتمع يعتبر العنف سلوكا ممكنا ومسموح به ومتفق عليه.

وبالتالي يكون العنف عند التلاميذ هو نتاج للثقافة المجتمعية العنيفة والتي تشمل الموروثات الثقافية والعادات والتقاليد والأفكار والمفاهيم والأمثلة الشعبية،فالسياق المجتمعي ومختلف مكوناته الجغرافية والبيئية والاقتصادية والثقافية التي تغذي بدورها سلوكات المدرسي بحيث أن أوضاع البؤس والفساد والفقر والتهميش وتدني القيم وغيرها من المظاهر المنتشرة في كثير من أوساطنا الاجتماعية وأحيانا الهامشية، كلها عوامل تتسبب في العنف وترفع من حجمه ووتيرته.[3]

[1] طه عبد العظيم حسين، إستراتيجيات وبرامج ومواجهة العنف والمشاغبة في التعليم، دار الوفاء، الإسكندرية،2010، ص،242.

[2] المرجع نفسه،ص،243.

[3] حسين عبد الحميد رشوان، العنف والمجتمع، مركز الإسكندرية للكتاب، الاسكندرية، د س، ص،163.

7 . النظريات المفسرة للعنف

تعددت وجهات النظر واختلفت حول محاولة فهم السلوك العنيف عند الفرد باعتباره كائن حي تتجاذبه عدة نزوات كما تحيط به ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية وفكرية تعمل كلها في تشكيل سلوكه العام.وتبعا لذلك تعددت النظريات المفسرة للسلوك العنيف لدى الإنسان، فمنها النظريات البيولوجية والنفسية والاجتماعية والتي تعتبر في الأرضية المفسرة للعنف ثم تليها نظريات تخصصت في جزئيات كل نظرية، فظهرت مثلا نظرية الاختلاط التفاضلي، النوافذ المكسرة..الخ.

وسنحاول أن نتعرض لبعض النظريات و التي لها علاقة بموضوع بحثنا.

7 . 1 . النظرية البنيوية الوظيفية

ظهرت البنيوية الوظيفية في نهاية القرن **19** الميلادي كرد فعل على المدرسة الوظيفية والمدرسة البنيوية والتعصب لكل منهما لرأيه فالمدرسة الوظيفية ترى أن الوظيفة اسبق من البناء وترى البنائية أنه لا بد أن يسبق البناء الوظيفة حتى تمارس الوظيفة بشكل ايجابي وظل الجدل بين المدرستين قائما حتى نشوء تيار جمع بين المدرستين بفضل العالم داروين في كتابه أصل الأنواع الذي بين فيه دور الجزء داخل الكل ودرس وظيفة كل جزء على حدى فالنظرية البنيوية الوظيفية استعارها علماء الاجتماع لتطبيقها على مختلف الأنساق الاجتماعية المكونة للمجتمع كالأسرة والمدرسة ودور العبادة. [1]

فالمجتمع يتكون من عدة أنساق ولكل نسق وظيفته الخاصة به بحيث لا تكتمل إلا في وجود أجزاء هي الأخرى لها وظائفها و التي عليها القيام بها داخل النسق وإن أي خلل في الجزء سيلحق حتما الخلل بالمبنى العام وتعطيل الوظيفة التي من اجلها وضع البناء فلو أسقطنا هذه النقاط على المدرسة كنسق عام والأستاذ والتلميذ كجزئيين هامين من هذا البناء، فإذا اختلت العلاقة بين الأستاذ و التلميذ فستؤثر على الوظيفة الأساسية للمعلم والمتمثلة في المحافظة على سلوك التلميذ وعدم الدفع به إلى سلوك العنف ضده أو ضد ممتلكات المدرسة مما يعطل وظيفتها ويخل بها، كذلك الأمر بالنسبة للتلميذ الذي لا يلتزم بالنظام العام للمدرسة كجزء أساسي لإتمام مهامها فهو بعدم انضباطه يساهم في تعطيل وظيفة المدرسة.[2]

[1] بشير ناظر حميد، دراسات في علم الإجتماع، دار نيبور للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد،2014، ص،156.

[2] مايك دونال، نظرية علم الإجتماع، ترجمة خلف جواد، مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية، مصر،2002، ص،139.

7 . 2 . النظريات النفسية

أشار عالم النفس **سيغموند فرويد** إلى أن الاضطرابات التي يخبرها للطفل في مرحلة الطفولة المبكرة والعلاقات غير السليمة و التي تنعكس على حياته المستقبلية، أو تبقى رواسب عالقة في شخصية الفرد تصبح دافعا لا شعوريا لانحرافه.[1]

أما الجريمة عند العالم **الفريد أدلر** فإنها مثل المرض النفسي تأتي نتيجة للصراع بين غريزة الذات أي النزعة للتفوق وبين الشعور الاجتماعي.وذهب البعض الأخر إلى تفسير الجريمة بوصفها نتاج مرض نفسي.

ويرى العالم **لاغاش** أن الشخصية الإجرامية تكونت نتيجة وجود خاصيتين:

ـ أولهما: التركيز الذاتي ومعناه التصاق الشخص بمصالحه وحده أو برأيه وحده دون اعتبار لمصالح وأراء الآخرين

. ثانيهما: الغياب الكامل للإحساس بالمسؤولية وعدم نضج الشخصية التي تمثل العجز عن إدراك الأمور في مدى زمني مناسب يتيح للفرد أن يستفيد من خبراته السابقة وان يتوقع النتائج المستقبلية.[2]

وتوضح أفكار هذه النظرية بجلاء كيف أن المكبوتات التي تحصل للفرد في طفولته ومدى علاقتها بالسلوك العنيف، فالأستاذ الذي حرم عطفا والديه في نشأته الأولى وتعرضه للامبالاة يوجد عنده نوعا من القسوة تدفعه إلى إعادة إنتاج العنف مرة أخرى و الضحية هم تلاميذه، وإن ما تقوم به وزارة التربية والتعليم الجزائرية من إقحام شديد لخريجي الجامعات في المجال التربوي التعليمي ومن غير دراسة علمية يتم على أساسها اختيار من تتوفر فيهم المؤهلات في الضرورية والأساسية لخوض رسالة العلم، أضحت نتائجه واضحة وضوح الشمس من تدني للمستوى الأخلاقي ومن ثم المستوى العلمي.

وقد نبه العالم **لاغاش** إلى عدم تحمل المسؤولية لنتائج الأستاذ من إلحاق الأذى بالتلميذ وجعله فردا سلبيا، خاصة إذا كان المعلم ممن لم يتخلصوا بعد من سن المراهقة المتأخرة.[3]

---

[1] محمد شحاتة ربيع، جمعة سيد يوسف، معتز سيد عبد الله، علم الاجتماع الجنائي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص،116.

[2] المرجع نفسه، ص،123.

[3] أكرم عبد الرزاق المشهداني، واقع الجريمة في الوطن العربي، ط1، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض،2005، ص،136 . 137.

7 . 3 . نظرية تصارع الثقافات

صاحبها "**تورستن سلين**" نشرها في كتابه "تنازع الثقافات والجريمة"عام **1938** أكد فيه على الدور الذي تؤديه تنازع أو تصارع الثقافات في تكوين الظاهرة الإجرامية.

يقصد بتصارع الثقافات تعارض وتضارب ثقافات وقيم معينة تسود في جماعة معينة مع ثقافات ومبادئ وقيم تسود في جماعات أخرى، وعندما تتعارض أو تصطدم هذه القيم الخلقية والاجتماعية التي يتكفل القانون بحمايتها مع قيم أخرى تسود في جماعة معينة ينشا في هذه الحالة صراع بين الثقافات فيجد الفرد نفسه في موقف محير ولا بد له أن يسلك احد السبيلين إما أن ينصاع لأمر القانون الجنائي احتراما للقيم الخلقية والاجتماعية التي يعبر عنها.وإما أن يخالف تلك القيم والمبادئ ويعرض نفسه للجزاءات ويعدها "سلين" على أنها عوامل داخلية،أما العوامل الخارجية حسبه

التصارع الخارجي (الاستعمار،الهجرة والاتصال في مناطق الحدود).[1]

إن المدرسة لا تقتصر في توظيف الأساتذة المقيمين و الأصليين للمدينة الواحدة بل تستقطب من مختلف المدن، وكذلك الحال بالنسبة للتلاميذ الذين يكونون من مدن أو مناطق مختلف ولكل مجتمع عاداته وتقاليده تختلف مع عادات و تقاليد المجتمع الأخر حتى ولو كان المجتمعان من نفس البلد الواحد، هذا ما يجعلنا نفسر العنف بين التلميذ والأستاذ الذي يأتي بكل مقوماته والتي لا تنطبق ومقومات التلميذ فيحصل لا تفاهم، وقد يكون كذلك درس في مدرسة لها نظام معين في التعامل مع ضبط التلميذ يتعارض مع ما ألفه في مدرسة أخرى وهذا يتطلب منه التكيف مع الظرف الجديد فمع نجاحه في التكيف من عدمه يحدث العنف سواء مع التلميذ أو الأساتذة أو الإدارة.[2]

[1] محمد عبد الله الوريكات، مبادئ علم الإجرام، ط 1،دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن،2008، ص،155 . 156.

[2] محمد شحاتة ربيع، مرجع سبق ذكره،ص،102.

7 . 4 . نظرية الاختلاط التفاضلي أو(المخالطة الفارقة)

لصاحبها العالم **أدوين ساذرلاند** والتي قال بها عام 1947 وهي واحدة من بين نظريات التعلم المتعددة والتي يعتقد الكثير من الباحثين في صحة اقتراحاتها، حيث تفسر هذه النظرية السلوك العنيف في ضوء الظروف الاجتماعية المحيطة بالفرد.وقد أسس **ساذرلاند** نظريته عل الفرضيات التالية:

. يتم تعلم السلوك الإجرامي في إطار جماعات أولية حميمة.

. السلوك الإنحرافي سلوك مكتسب و متعلم ولا يورث.

. السلوك الإجرامي يتم تعلمه عن طريق التفاعل مع أشخاص آخرين.[1]

. عملية تعلم السلوك الإنحرافي لدى الفرد تشمل جانبين اثنين :

أ . فن وأساليب ارتكاب الجريمة.

ب . توجيه الدوافع والميول والتفكير والاتجاهات نحو الانحراف أي تبرير السلوك الإنحرافي.

. الفرد يصبح مجرما أو جانحا إذا كان تعرضه للاتجاهات المحبذة للسلوك الإجرامي أكثر من تعرضه للاتجاهات المضادة له والعكس.

. إن تعلم السلوك الإجرامي مثل تعلم أي سلوك يتضمن آليات وميكانيزمات عملية التعلم يعني ليست عملية تقليد بل عن وعي.

. يتباين الاختلاط التفاضلي حسب أربعة عمليات:

. الاستمرارية و الأسبقية والعمق والتكرار.[2]

قد يلتحق الأستاذ بالمدرسة لأول مرة وهو يحمل في مخيلته الكيفية المناسبة التي سيتعامل بها مع تلامذته.فهو يقبل على الصف وكله تفاؤل، لكن من أول اصطدام له مع التلاميذ يبدأ في الشكوى لزملائه الأساتذة الذين لن يبخلوا عنه بطرقهم التي ينسجونها وبالتدقيق التام كلها عنف واحتقار لزميلهم الجديد و الذي هو لن يتوانى عن تقليدهم، ومحاكاتهم في إعادة العنف ضد التلميذ كما أن التلميذ في رحلته التعليمية يحتك مع أصدقاء وزملاء من مختلف الطبقات الاجتماعية يعني فيهم الصالح وفيهم الطالح وقد يحتك التلميذ مع هذا النوع الأخير ويؤثرون عليه ويعمل هو على محاكاتهم ومجارات تصرفاتهم في إرتكاب أخطاء تؤدي به إلى التعرض إلى عقوبات تأديبية وبالتالي أيضا إتباع سلوكاتهم العنيفة.

[1] عابد عواد الوريكات، مرجع سبق ذكره، ص،144.

[2] المرجع نفسه،ص،145.

7 . 5 . نظرية النوافذ المكسرة

وهي أحد النظريات المنبثقة عن النظرية الايكولوجية أو الاختلال الاجتماعي التي تأسست في أحضان مدرسة شيكاغو الأمريكية تتمحور الفكرة العامة لهذه النظرية حول التأكيد على الفوضى و السلوكات اللاحضارية إذ يمكن اعتبارها من العوامل القوية للجنوح والعنف وخاصة الاعتداءات على الطريق العام، وتناول المخدرات والكحول على المباشر والقيام بعمليات التخريب كل هذه السلوكات تخلق نوع من الفوضى والإخلال الاجتماعي وتولد ليس فقط الإحساس بلا أمان وإنما دافعا لسلوكات جنحية.[1]

وهذه المظاهر تكاد تصبح عادية في المؤسسات التربوية الجزائرية فالشباب من مختلف الأعمار والذين كانوا في وقت مضى تلاميذ أيضا يقفون أمام المدارس لمعاكسة الفتيات أو يقودون دراجات نارية ويقومون بسلوكات عنيفة كالسرقة أو الاعتداء على التلاميذ أو الأساتذة وخاصة الإناث منهم أو بالتجارة بالأقراص المهلوسة أو المخدرات بصفة عامة،وهذا ما يخلق نوع من الفوضى أو الاختلال الاجتماعي وهذا ما يؤثر سلبا على التلاميذ ويدفعهم إلى العنف. [2]

7 . 6 . النظرية الأنومية (اللامعيارية)

يحيل مفهوم الأنومي مباشرة في المعجم السوسيولوجي إلى العالم الفرنسي إميل دوركايم الذي يعرفه على أنه انحراف عن معايير المجتمع منطلقا من رؤية فلسفية ترى أن الشر خاصية طبيعية في الذات الإنسانية وأستخدم دوركايم هذا المصطلح للإشارة إلى حالة من حالات الصراع بين رغبة الفرد في إشباع حاجاته الأساسية وبين الوسائل المتاحة لإشباع تلك الحاجات ويعتقد دوركايم أن النظام المدرسي يعمل على ترسيخ القيم الأخلاقية وأن العنف في الوسط المدرسي هو انحراف أخلاقي يجد تفسيراته في أنماط التنشئة الاجتماعية الخاطئة فالعنف عنده يعتبر مثل خروج التوحش الطبيعي في الإنسان بسبب الخطأ في التنشئة والتربية هذه الفلسفة الاجتماعية تقع في قلب التمثلات العفوية لمفهوم الأنومي وتقبع في المسافة الثقافية الفاصلة بين عالم المعلمين وعالم التلاميذ يعني بإختصار المقاربة الأنومية تنطلق من بند

أساسي يتمثل في أن غياب المعايير الأخلاقية يؤدي إلى ظاهرة العنف.[3]

[1] فوزية عبد الستار، مبادئ علم الإجرام والعقاب، المكتبة الجامعية، ليبيا، 1998، ص،98.

[2] المرجع نفسه، ص،99.

[3] عبد الحليم مهور باشا، وسمية أحمد الطيب، العنف في الوسط المدرسي، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة سطيف 2، المجلد15، العدد 26، ص،107 . 108.

خلاصة الفصل

العنف المدرسي ظاهرة سلوكية منتشرة في مؤسساتنا التربوية وهي تعتبر من أهم المشاكل السلوكية التي شغلت اهتمام العاملين في مجال التربية خاصة في الآونة الأخيرة وهذا بعدما أصبحت لا تتوقف عند فاعل معين بل تعدت إلى كل الفاعلين في المؤسسات التربوية من تلاميذ وأساتذة ومشرفين تربويين..

الجانب الميداني

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1 - الدراسة الاستطلاعية

2 - منهج الدراسة

3 - مجالات الدراسة

3 - 1 - المجال الزماني

3 - 2 - المجال المكاني

3 - 3 - المجال البشري

4 - أدوات جمع البيانات المستخدمة في الدراسة

4 - 1 - الملاحظة البسيطة دون مشاركة

4 - 2 - الاستبيان

5 - اختبار صدق استمارة الاستبيان

6 - عينة الدراسة

7 - خصائص عينة الدراسة

8 - الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات الميدانية للدراسة

خلاصة الفصل

تمهيد

الإطار المنهجي هو الجزء الأكثر أهمية في أي دراسة أو بحث علمي لدراسة الظواهر الاجتماعية دراسة علمية دقيقة، فنتائج البحث المتمثلة في فهم وتحليل الظواهر وإمكانية تعميم هذه النتائج يتوقف على مدى صحة و صلابة البناء والتصور المنهجي المعد مسبقا للعمل.

وبناء على ذلك فإن الهدف من هذا الفصل هو عرض الخطة المنهجية المتبعة من أجل معرفة العلاقة بين الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية وعنف التلاميذ ضد أساتذتهم، بدأ بالدراسة الاستطلاعية ثم مجالات الدراسة والمنهج المتبع في الدراسة والأدوات المستخدمة في جمع البيانات والوسائل الإحصائية المستعملة والمساعدة في تفريغ البيانات ومن ثم تفسيرها.

1 - الدراسة الاستطلاعية

هي إحدى مراحل البحثية المساعدة في التعرف على الموضوع المدروس وبلورة إشكاليته وقد تزامنت مع البدايات الأولى لهذا البحث، واستمرت حتى تطبيق استمارات استبياناته وكانت في ثانوية سعدي الصديق بتبسة.

في هذه المرحلة استعملت أداة الملاحظة دون مشاركة التي ساعدت من جهة في تحديد مجتمع الدراسة ومن جهة رصد ومشاهدة أفعال التلاميذ وردود أفعالهم في أماكن مختلفة داخل وخارج الثانوية والحديث مع بعض الأساتذة من أجل توطيد العلاقة معهم، وذلك بعد الحصول على إذن كتابي من مدير الثانوية وكذا تصرح من مصلحة التكوين والتفتيش التابعة لمديرية التربية لولاية تبسة.

حيث هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى:

. حصر مجتمع الدراسة وتحديد عينة البحث.

. معرفة خبايا وخصوصيات الميدان الذي يجرى فيه البحث.

. اكتشاف بعض السمات المميزة لأفراد عينة الدراسة.

2 - منهج الدراسة

المنهج هو عبارة عن مجموعة العمليات والخطوات التي يتبعها الباحث بغية تحقيق بحثه[1]

وهو مجموعة منظمة من العمليات تسعى لبلوغ هدف و ينص على كيفية تصور وتخطيط العمل حول موضوع دراسة ما[2]

واعتبار أن موضوع البحث هو الذي يفرض استخدام منهج معين دون غيره ونظرا لما يميز هذه الدراسة من أهمية وبناء على ما تصبوا إليه من أهداف وبعد الإطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة والاستعانة بها تم اعتماد المنهج الوصفي بطريقة المسح الشامل لكل مفردات مجتمع البحث الذي تم تحديده في موضوع الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية وعلاقتها بعنف التلاميذ ضد الأساتذة للكشف عن العلاقة بين متغيرات هذه الدراسة.

والمنهج الوصفي يمتاز بوصفه للظواهر وصفا موضوعيا من خلال البيانات المحصل عليها باستخدام أدوات وتقنيات البحث العلمي، كما يساعد على تحليلها وتفسيرها من خلال تحديد خصائص وأبعاد الظواهر وتحيد العلاقات بينها، بهدف إلى وصف علمي متكامل.

كما أن المنهج الوصفي لا يقتصر على التعرف على معالم الظاهرة وتحديد أسباب وجودها وحسب بل يشتمل تحديد البيانات وقياسها وتفسيرها والتوصل إلى وصف دقيق للظاهرة ونتائجها[3]

3 - مجالات الدراسة

تتمثل مجالات الدراسة في المكان الذي تمت فيه عملية البحث والزمن الذي استغرقته وأيضا المجتمع الذي اختيرت منه العينة التي أجري معها البحث الميداني وقد كانت الخطوات على النحو التالي:

3 - 1 - المجال الزماني

المقصود بالمجال الزماني الفترة التي استغرقها الباحث لانجاز الدراسة تمت هذه الدراسة بشقيها النظري والميداني خلال السنة الجامعية 2021/2020 على النحو التالي:

3 - 1 - 1 - الدراسة النظرية:

بدأت مع قبول اللجنة العلمية للقسم لموضوع الدراسة واستمرت حتى إتمام عملية البحث النظري وبداية العمل الميداني.

---

[1] رشيد زرواتي، منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية – أسس علمية وتدريبات، دار الكتاب الحديث، الجزائر،2004، ص،104.

[2] موريس أنجرس، منهجية البحث في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر،2013، ص،99.

[3] خالد حامد، منهج البحث العلمي، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر،2003، ص،31.

3 - 1 - 2 - الدراسة الميدانية:

كانت الدراسة على مرحلتين :

. المرحلة الأولى: امتدت من 05 ماي إلى 18 ماي تم فيها توزيع الاستمارات التجريبية على المبحوثين.

. المرحلة الثانية: امتدت من 19 ماي حتى 02 جوان تم فيها توزيع الاستمارات على المبحوثين وتجميعها.

3 -2 - المجال المكاني

تمت الدراسة الميدانية بثانوية سعدي الصديق الكائنة بولاية تبسة التي تم تدشينه في 25 نوفمبر 1976 من طرف عضو المجلس الثورة ووزير الفلاحة والإصلاح الزراعي أنى ذاك محمد الطيبي العربي والتي تتربع على مساحة قدرها تقريبا 6000 متر مربع والمساحة المبنية 5000 متر مربع تحتوي على 21 حجرة دراسية ومخبرين وقاعة مخصصة للرياضة ومكتبة ومطعم بالإضافة إلى مكاتب إدارية ومكتب أرشيف وقاعة للأساتذة. تضم المؤسسة 602 تلميذ من بينهم 284 ذكورا و318 إناث. كما تضم المؤسسة 602 تلميذ من بينهم 284 ذكورا و318 إناث.

3 - 3 - المجال البشري

إن تحديد مجتمع الدراسة يعني عمليا التعيين الدقيق لوحدات ومفردات المجتمع موضوع الدراسة والتي تستخرج منها فيما بعد العينة.[1]

وبما أن مجتمع البحث يتكون من 41 أستاذ أخذناهم كلهم كعينة بطريقة المسح الشامل، منهم 29 أستاذة و12 أستاذ.

4 - أدوات جمع البيانات

نظرا لطبيعة موضوع الدراسة والمنهج المستخدم (المنهج الوصفي) فإن الحاجة اقتضت استخدام نوعين من أدوات جمع البيانات وهذا لتغطية جوانب الموضوع وجمع أكبر قدر ممكن من المعطيات وتمثلت هذه التقنيات في:

4 - 1 - الملاحظة البسيطة دون مشاركة

تعتبر الملاحظة إحدى مخططات الباحث الرامية إلى جمع أكبر قدر ممكن من المعطيات المفيدة والمضبوطة ذات الصلة بالموضوع والمساعدة على تحقيق الأهداف المسطرة في الدراسة، أما الملاحظة دون مشاركة يقوم فيها الباحث بملاحظة مجتمع البحث عن كثب دون أن يشترك في أي نشاط يقوم به أفراد هذا المجتمع موضع الملاحظة.[2] وقد طبقت هذه التقنية في مجتمع الدراسة وهو ما ساعد على حصر عينة الدراسة وذلك برصد

[1] فضيل دليو وآخرون، أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة قسنطينة، مطابع دار البعث، الجزائر، 1999، ص،148.

[2] عبد الرزاق أمقران وآخرون، سلسلة البحوث الاجتماعية في منهجية البحث الاجتماعي، منشورات مكتبة إقرأ قسنطينة، الجزائر، ط1، 2007، ص،158.

سلوكات وأفعال التلاميذ ضد الأساتذة والتي نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر سب التلاميذ للأساتذة والكلام الفاحش... كما ساهمت في معرفة بعض خبايا وخصوصيات الميدان الذي أجريت فيه الدراسة.

4 . 2 . استمارة استبيان

تعد هذه التقنية من أهم تقنيات جمع البيانات في هذا البحث لأن طبيعة ونوع الموضوع تستلزم هذه التقنية، ونظرا لوجود عدة طرق لقياس الاتجاهات فقد قام الطالب باختيار مقياس الذي صممه الباحث بالاعتماد على وفق طريقة **ليكرت .** likert للقياس الخماسي، فقد تم التعبير عن استمارات هذه الدراسة في صيغته النهائية:

بـ (40) سؤالا موزعة بالإضافة إلى البيانات العامة على ثلاثة (3) محاور على النحو التالي:

. بيانات عامة: معبر عنها في الأسئلة من واحد (1) إلى(5).

محور أول خاص بالفرضية الأولى توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلب إحالة التلميذ المخطئ إلى مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ، معبر عنها بـ خمسة عشر(15) سؤال من ستة(6) إلى عشرون (20)، ومحور ثاني خاص بالفرضية الثانية توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ التلميذ للتلميذ المخطئ على مجلس التأديب من القسم وحدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ، معبر عنها بـ عشرة (10) أسئلة من واحد وعشرون(21) إلى ثلاثون (30)، ومحور ثالث خاص بالفرضية الثالثة توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف، معبر عنها بـ عشرة (10) أسئلة من واحد وثلاثون(31) إلى أربعون (40).

5 - اختبار صدق استمارة الاستبيان:

5 - 1 - صدق المحكمين للاستبيان الموجه للأساتذة

قدمت الاستبيان إلى أربعة محكمين وأبدوا رأيهم في مضمونه وبنيته وقام الباحث بتصحيح بعض الهفوات والنقائص التي أشاروا إليها، وهكذا توفرت الاستبيانات على نوع من الصدق يسمى صدق المحكمين أو صدق المضمون.

جدول 01 يوضح صدق المحكمين للمحور الأول.

. المحور الأول: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلب إحالة التلميذ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

رقم العبارة	العبارات	ع	ن	نّ	ص
06	سبق لي وأن كنت عضوا في لجنة مجلس التأديب للمؤسسة	4	4	0	1
07	أحبذ أسلوب تحويل التلميذ المخطئ على مجلس التأديب	4	4	0	1
08	أرى بأن أسلوب تحويل التلميذ المخطئ على مجلس التأديب له فائدة في التحسين من سلوكه	4	3	1	0.5
09	أفضل العقوبات الدنيا كأسلوب تربوي	4	4	0	1
10	أفضل العقوبات القصوى كأسلوب تربوي	4	4	0	1
11	سبق لي وأن طلبت تحويل تلميذ أخطأ في حصتي على مجلس التأديب	4	4	0	1
12	دفعني عدم احترام التلميذ لي إلى طلب تحويله على مجلس التأديب	4	4	0	1
13	دفعني تعنيف التلميذ لي إلى طلب تحويله على مجلس التأديب	4	3	1	0.5
14	دفعني اعتداء التلميذ على أحد زملائه إلى طلب تحويله على مجلس التأديب	4	3	1	0.5
15	أتعامل مع التلميذ الذي طلبت تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة معاملة عادية	4	4	0	1
16	أتعامل مع التلميذ الذي طلبت تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة بمحاولة إصلاحه	4	4	0	1
17	أتعامل مع التلميذ الذي طلبت تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة بتحفظ	4	3	1	0.5
18	تعرضت لعنف معنوي من طرف التلميذ الذي طلبت إحالته على مجلس التأديب	4	4	0	1
19	تعرضت لعنف لفظي من طرف التلميذ الذي طلبت إحالته على مجلس التأديب	4	4	0	1
20	تعرضت لعنف جسدي من طرف التلميذ الذي طلبت إحالته على مجلس التأديب	4	4	0	1
المجموع					**13**
صدق المحكمين بالنسبة للمحور 0.86					**86%**

. عدد المحكمين: يرمز لهم بالرمز ع.

. العبارة تقيس: يرمز لها بالرمز ن.

. العبارة لا تقيس: يرمز لها بالرمز نّ.

من نتائج هذا الجدول يتضح أن صدق المحكمين لعبارات المحور الموجه للأساتذة والمتعلق بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ، قدر بـ 0.86 وهي قيمة مرتفعة تدل على أن عبارات المحور يمكنها قياس العلاقة بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

جدول 02 يوضح صدق المحكمين للمحور الثاني

. المحور الثاني: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

رقم العبارة	العبارة	ع	ن	نّ	ص
21	سبق لي وأن طردت تلميذا من القسم	4	4	0	1
22	ألجأ إلى طرد التلميذ بمجرد ارتكابه للخطأ الأول	4	4	0	1
23	أطرد من القسم التلاميذ الذكور أكثر من الإناث	4	3	1	0.5
24	ألجأ إلى طرد التلميذ غير الممتثل للأوامر داخل القسم	4	4	0	1
25	أطرد التلميذ المعتدي على أحد زملائه	4	3	1	0.5
26	أتصرف مع التلميذ الذي عنفني بكتابة تقرير ضده وطلب إخراجه من القسم من طرف إدارة المؤسسة	4	4	0	1
27	أرى بأن طرد التلميذ المخطئ من القسم في صالح بقية زملائه	4	4	0	1
28	تعرضت لعنف معنوي من طرف التلميذ الذي طردته من القسم	4	4	0	1
29	تعرضت لعنف لفظي من طرف التلميذ الذي طردته من القسم	4	4	0	1
30	تعرضت لعنف جسدي من طرف التلميذ الذي طردته من القسم	4	4	0	1
المجموع					**9**
صدق المحكمين بالنسبة للمحور 0.90					**%90**

. عدد المحكمين: يرمز لهم بالرمز ع.

. العبارة تقيس: يرمز لها بالرمز ن.

. العبارة لا تقيس: يرمز لها بالرمز نّ.

من نتائج هذا الجدول يتضح أن صدق المحكمين لعبارات المحور الموجه للأساتذة والمتعلق بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ، قدر بـ 0.90 وهي قيمة مرتفعة تدل على أن عبارات المحور يمكنها قياس العلاقة بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

جدول 03 يوضح صدق المحكمين للمحور الثالث

. المحور الثالث: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف.

رقم العبارة	العبارة	ع	ن	نّ	ص
31	علاقتي مع التلاميذ المشاغبين سيئة	4	3	1	0.5
32	علاقتي مع التلاميذ المشاغبين جيدة	4	4	0	1
33	يتميز الجو داخل القسم أثناء تقديم الدرس بالهدوء	4	3	1	0.5
34	في القسم الذي أدرسه تلاميذ عنيفين	4	4	0	1
35	أتعامل مع التلميذ العنيف بدخولي معه في شجار	4	3	1	0.5
36	أتعامل مع التلميذ العنيف بتحفظ	4	3	1	0.5
37	أتعامل مع التلميذ المعيد للسنة داخل القسم بهدوء تام	4	4	0	1
38	سبق وأن تعرضت للعنف من طرف التلاميذ الذين درستهم خلال مشواري المهني داخل المؤسسة	4	4	0	1
39	سبق وأن تعرضت للعنف من طرف التلاميذ الذين درستهم خلال مشواري المهني خارج المؤسسة	4	4	0	1
40	تعرضت إلى عنف من أفراد تابعين للتلاميذ الذين درستهم خارج المؤسسة	4	4	0	1
المجموع					**8**
صدق المحكمين بالنسبة للمحور 0.80					**80%**

. عدد المحكمين: يرمز لهم بالرمز ع.

. العبارة تقيس: يرمز لها بالرمز ن.

. العبارة لا تقيس: يرمز لها بالرمز نّ.

من نتائج هذا الجدول يتضح أن صدق المحكمين لعبارات المحور الموجه للأساتذة والمتعلق بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف، قدر بـ 0.80 وهي قيمة مرتفعة تدل على أن عبارات المحور وعليه يمكنها قياس العلاقة بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف.

ومن الجداول السابقة يتضح أن صدق الأداة وهي الاستمارة يساوي 0.85 وبالتالي يمكنها قياس الموضوع المطروح.

جدول 04 يوضح الأساتذة الذين قاموا بتحكيم الإستمارة

الرقم	الإسم واللقب	الرتبة
01	كمال بوطورة	أستاذ محاضر . أ .
02	فيروز لطرش	أستاذ محاضر . ب .
03	محمد براي	أستاذ محاضر . ب .
04	نور الدين ميهوب	أستاذ محاضر . ب .

6 - عينة الدراسة

تم اختيار ثانوية سعدي الصديق من بين ثانويات ولاية تبسة كعينة قصدية نظرا للمبررات التالية:

. حسب إحصائيات مديرية التربية لولاية تبسة التي تسجل أعلى إحصائيات للعنف بمختلف أنواعه بهاته الثانوية.

. علاقة طيبة تربطني ببعض الأساتذة والمشرفين العاملين فيها مما يسهل لي جمع المعلومات.

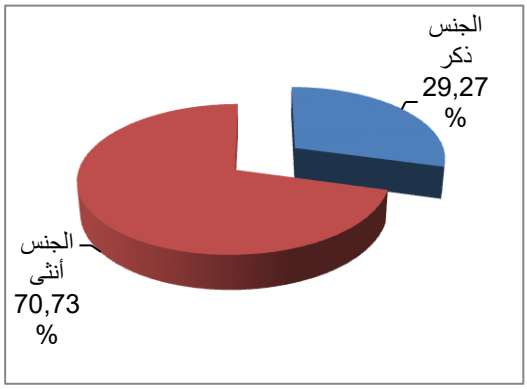
وانطلاقا من أن مجتمع الدراسة المحدد وهو الأساتذة العاملون بثانوية سعدي الصديق ليس كبيرا ويمكن الوصول إلى كافة مفرداته أثناء تطبيق أداة الدراسة فقد تم تعيينه كعينة لإجراء هذا البحث وذلك عن طريق المسح الشامل لكل المفردات أي 41 أستاذا.

7 . خصائص عينة الدراسة:

جدول05: يوضح جنس الأساتذة.

الجنس	التكررات	النسبة المئوية
ذكر	12	%29.27
أنثى	29	%70.73
المجموع	41	%100

شكل01: يبين جنس الأساتذة.



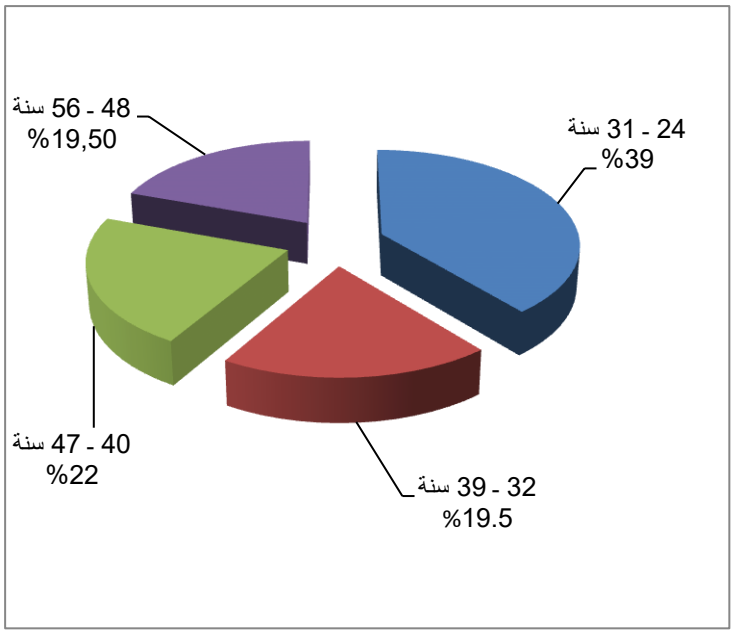
المصدر : من إعداد الطالب بالإعتماد على برنامج spss

أما الذكور فنسبتهم %من الجدول **05** يلاحظ أن أفراد عينة الدراسة وهم الأساتذة أكثرهم إناث أي بنسبة 70.73 وهذا ما يمكن إرجاعه إلى التغير الاجتماعي الذي عرفته المجتمعات الذي صاحبه خروج المرأة للعمل 29.27% والذي قد يكون مساهما في ارتفاع إحصائيات العنف في هاته المؤسسة.

جدول06:يوضح فئات أعمار الأساتذة.

السن	التكرارات	النسبة المئوية
24 - 31 سنة	**16**	**%39**
32 - 39 سنة	**08**	**%19.5**
40 - 47 سنة	**09**	**%22**
48 - 56 سنة	**08**	**%19.5**
المجموع	**41**	**%100**

شكل02: يبين فئات أعمار الأساتذة.



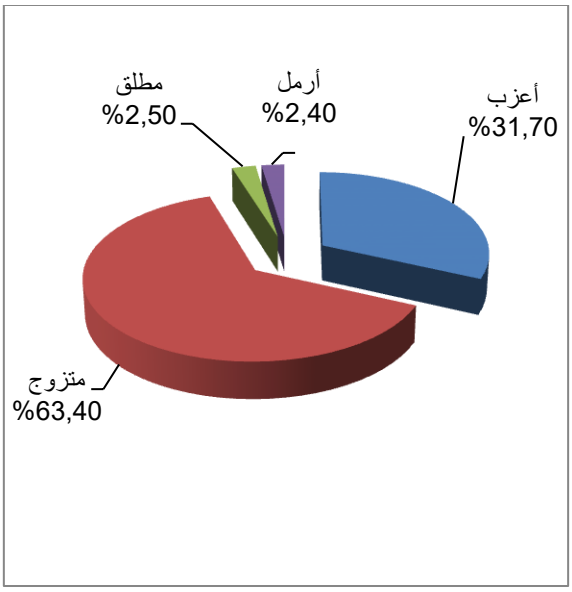
المصدر : من إعداد الطالب بالإعتماد على برنامج spss

من الجدول**06** نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة وهم الأساتذة بنسبة 58.5% تتراوح أعمارهم من 24 سنة إلى39 سنة بمعنى أن أغلب الأساتذة أعمارهم مناسبة يعني طاقات شابة وهذا ما يجعلهم قادرين على ممارسة مهامهم بكافة تطوراتها ومشاكلها،غير أن ما يعاب عليهم قلة الخبرة في التعامل مع التلاميذ مما يولد ضدهم سلوك عنيف بينما الباقي تمثلهم الفئة التي تتراوح أعمارهم بين 44 سنة و56 سنة.

جدول07: يوضح الحالة المدنية للأساتذة.

الحالة العائلية	التكرارات	النسبة المئوية
أعزب	13	%31.7
متزوج	26	%63.4
مطلق	01	%2.5
أرمل	01	%2.4
المجموع	41	%100

شكل03: يبين الحالة المدنية للأساتذة.



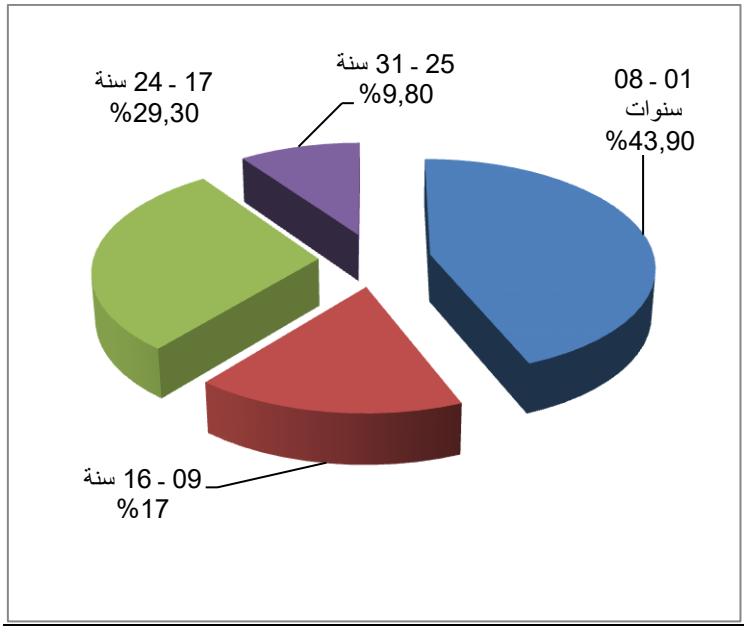
المصدر : من إعداد الطالب بالإعتماد على برنامج spss

من الجدول**07** نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة وهم الأساتذة فئة المتزوجون فيهم نسبتها 63.4% تليها فئة العزاب بنسبة31.7 % ثم فئة الأرامل والمطلقين بنسبة1% لكلتيهما بمعنى أن أغلب الأساتذة لهم مسؤوليات اجتماعية تجاه أسرهم، أي أنهم ملزمون بمعرفة متغيرات الحياة الاجتماعية والمحافظة على أولادهم من المشكلات الاجتماعية وكيفية التعامل معها وكذلك تأدية مهامهم على أكمل وجه.

جدول08: يوضح فئات الأقدمية في التعليم لدى الأساتذة.

الأقدمية	التكرارات	النسبة المئوية
01 - 08 سنوات	18	%43.9
09 - 16 سنة	07	%17
17 - 24 سنة	12	%29.3
25 - 31 سنة	04	%9.8
المجموع	41	%100

شكل04: يبين فئات الأقدمية في التعليم لدى الأساتذة.



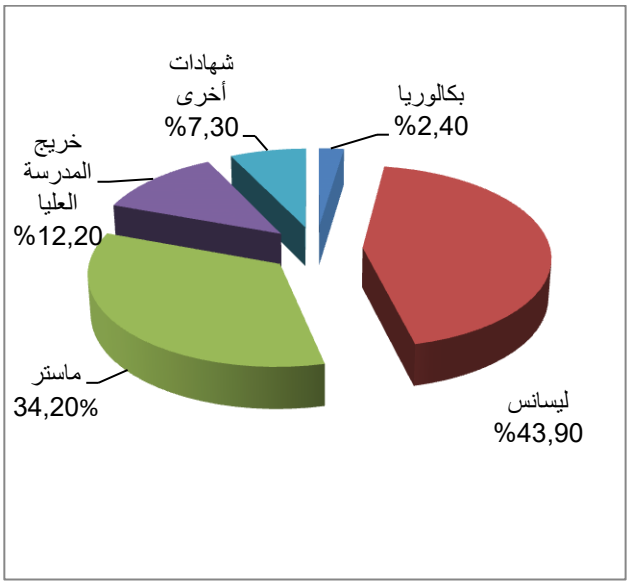
المصدر : من إعداد الطالب بالإعتماد على برنامج spss

من الجدول08 نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة وهم الأساتذة أن حديثي العهد منهم بالمهنة نسبتهم 43.9 % ويمكن إرجاع ذلك إلى مسابقات التوظيف التي ينجح فيها عدد كبير من خريجي الجامعات الجدد ضف إلى ذلك المدمجين منهم وخاصة في الفترة الأخيرة التي عرفت إدماج عدد هائل من الأساتذة شملت الأطوار التعليمية الثلاثة , في المقابل نجد أن هذه المدة في التعليم يمكن أن تكون غير كافية لاكتساب الخبرة الكافية في التحكم في العملية التربوية، مما يضع ذلك الأستاذ في المحك مع التلميذ.

جدول09: يوضح نوع الشهادة المتحصل عليها الأستاذ.

نوع الشهادة	التكرارات	النسبة المئوية
بكالوريا	1	%2.4
ليسانس	18	%43.9
ماستر	14	%34.2
خريج مدرسة عليا	5	%12.2
شهادات أخرى	3	%7.3
المجموع	41	%100

شكل05: يبين نوع الشهادة المتحصل عليها الأستاذ.



المصدر : من إعداد الطالب بالإعتماد على برنامج spss

من الجدول**09** نلاحظ أن أفراد عينة الدراسة وهم الأساتذة فيهم أكبر نسبة مقدرة بـ 43.9%هي لحاملي شهادة ليسانس ثم تليها حاملي شهادة الماستر...الخ، يعني هذا أن من يقومون بتكوين الأجيال الصاعدة جلهم يحملون شهادة ليسانس وفي تخصصات مختلفة يمكن أن تكون بعيدة عن العملية التربوية والتي يمكن أيضا أن يفتقر أصحابها إلى الأسس الكفيلة بالمهمة التي هم مقبلين عليها، أما المعنيين بالأمر (خريجي المدرسة العليا) فنسبتهم قليلة مقارنة بسابقاتها.

8 . الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

بعد استرجاع استمارات الاستبيان قام الباحث بتفريغ البيانات ومعالجتها على جهاز الحاسوب من خلال برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) كما يلي:

. تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، حسب مقياس ليكرت الخماسي:

(معارض بشدة /01، معارض /02، محايد /03، موافق /04، موافق بشدة /05)

ولتحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي(الحدود العليا والدنيا) تم حساب المدى (5- 1 = 4) ثم تقسيمه على خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (4÷5 = 0.80)، بعد ذلك يتم إضافة هذه القيمة إلى اقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية كما هو في الجدول التالي:

جدول10 يوضح طول خلايا المقياس وما يقابلها من بدائل الاستجابة.

طول خلايا المقياس	بدائل الإجابة	الدرجة	اختزال الدرجات
[1 ـ 1.80]	معارض بشدة	ضعيفة جدًا	**منخفضة**
] 1.80 ـ 2.60]	معارض	ضعيفة	
] 2.60 ـ 3.40]	محايد	معتدل/ متوسط	**معتدلة**
] 3.40 ـ 4.20]	موافق	قوية	**مرتفعة**
] 4.20 ـ 5]	معارض بشدة	قوية جدًا	

ملاحظة: الجدير بالذكر أنه عند استخدام برنامج SPSS في معالجة البيانات الإحصائية يستغني عن الجداول الإحصائية، حيث يتم حساب الدلالة و يتم مقارنتها بمستولى الدلالة المقترح (∝) أي أن في هذه البرامج الإحصائية يتم إعطاء قيمة احتمالية Sig مع النتائج المعطاة ويتم مقارنة هذه القيمة الاحتمالية المعطاة مع مستوى دلالة معينة(0.05 - 0.01 - 01) في حالة كون قيمة sig أصغر من واحد من المستويات الدلالية الثلاث، يتم رفض الفرضية الصفرية وتعتبر الفرضية البديلة ذات دلالة إحصائية، أما إذا في حالة كون قيمة sig أكبر من واحد من المستويات الدلالية الثلاث فيتم رفض الفرضية البديلة أو يحتفظ بالفرضية الصفرية.[1]

[1] محمد بوعلاق، الموجه في الإحصاء الوصفي والإستدلالي في العلوم النفسية والإجتماعية والتربوية، دار الأمل للنشر والتوزيع،الجزائر، 2009، ص،33.

8 - 1 - التكرارات والنسب المئوية:

وذلك لوصف خصائص أفراد العينة، وتحديد استجاباتهم إزاء بنود الاستمارة.

8 - 2 - قياس صدق الاستمارة

. يقاس صدق الاستمارة عن طريق معادلة لاوشي[1] عبر المراحل التالية:

قياس كل بند من بنودها عن طريق القانون التالي: **ص = (ن – ن1)/ع**

. حيث: ن: عدد المحكمين الذين قالوا أن البند صادق (يقيس).

ن1: عدد المحكمين الذين قالوا أن البند غير صادق (لا يقيس).

ع: عدد المحكمين الإجمالي.

. حساب متوسط صدق بنود كل محور عن طريق القانون التالي:

م ص م = مجموع صدق بنود المحور / عدد بنود المحور

. حساب متوسط صدق بنود كل محور عن طريق القانون التالي:

م ص م = مجموع صدق بنود المحور / عدد بنود المحور

8 - 3 - المتوسطات الحسابية

المتوسط الحسابي هو القيمة التي تتجمع حولها قيم مجموعة ويمكن من خلالها الحكم على بقية قيم المجموعة، فتكون هذه القيمة هي الوسط الحسابي.

$$\bar{x} = \frac{\sum N}{n(n-1)}$$

8 - 4 - الانحراف المعياري

يستخدم لقياس مدى التبعثر الإحصائي أي أنه يدل على مدى امتداد مجالات القيم ضمن مجموعة البيانات الإحصائية.

$$S = \sqrt{\frac{\sum(X - X)}{N - 1}}$$

[1] عبد الكريم بوحفص، الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية،2011، ص،73.

8 - 5 - معادلة ارتباط بيرسون

يقيس العلاقة بين متغيرين ويقصد به قوة العلاقة.

$$RP = \frac{\sum X.Y - \sum X.\sum Y}{\sqrt{(N\sum X^2 - (\sum X)^2\,(n\sum Y^2 - (\sum Y))^2}}$$

ملاحظة

إن برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) مزود بهذه القوانين الإحصائية والرياضية، وفور إعطاء الأمر للنظام لحساب أي معامل تعطى النتائج في صيغتها النهائية، ودون اللجوء إلى وضع المعادلات الرياضية أو القوانين الإحصائية.

خلاصة الفصل

بعد اعتماد الباحث على أسلوب المسح الشامل لفئة الأساتذة وبعد بناء استمارات الاستبيان بما يتوافق والمقتضيات المنهجية والعلمية، ومن ثم توزيعها على المبحوثين، وبعد تجميع المعلومات الميدانية، سيتم التعامل مع هذه البيانات من حيث تبويبها، عرضها وتحليلها ثم تفسيرها وهو ما سيتم عرضه في الفصل الموالي.

عرض معطيات الدراسة الميدانية وتحليلها

تمهيد

1 . عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى المتعلقة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

2 . عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية المتعلقة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

3 . عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة المتعلقة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف.

خلاصة الفصل

تمهيد

تفرض الضرورة المنهجية والمعرفية على الباحث بعد جمع المعلومات الميدانية لموضوع بحثه تفريغها ثم تبوبها ومن ثم التعامل معها في سياق معين بتحليل يعطي طابع للأرقام وينبئ بالوصول إلى نتائج وإجابات لتساؤلاته، وعليه سيتم في هذا الفصل عرض البيانات المجمعة من الميدان وتحليلها بما يساعد على فهم وتفسير ما يبحث عنه من إجابات لتساؤلات هذه الدراسة.

1 . عرض وتحليل بيانات الفرضية الأولى المتعلقة بوجود علاقة بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ وحدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

جدول11:عرض وتحليل بيانات العلاقة بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ وحدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

رقم العبارة	استجابات المبحوثين										المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة	معامل الإرتباط بيرسون
	موافق بشدة		موافق		محايد		معارض		معارض بشدة					
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب														
06	—	—	6	14.6	16	39	12	29.3	7	17.1	2.51	0.95	ضعيفة	0.04
07	1	2.4	3	7.3	6	14.6	27	65.9	4	9.8	2.26	0.83	ضعيفة	0.35
08	2	4.9	2	4.9	2	4.9	26	63.4	9	22	2.07	0.95	ضعيفة	0.46
09	1	2.4	1	2.4	4	9.8	22	53.7	13	31.7	1.9	0.86	ضعيفة	- 0.08
10	8	19.5	16	39	12	29.3	3	7.3	2	4.9	3.6	1.04	قوية	0.41
11	1	2.4	14	34.1	9	22	17	41.5	—	—	2.9	0.93	متوسطة	0.60
12	—	—	10	24.4	14	34.1	16	39	1	2.4	2.8	0.84	متوسطة	0.52
13	—	—	15	36.6	10	24.4	15	36.6	1	2.4	2.9	0.92	متوسطة	0.54
14	1	2.4	14	34.1	9	22	14	34.1	3	7.4	2.9	1.04	متوسطة	0.46
15	14	34.1	22	53.7	4	9.8	01	2.4	—	—	1.83	0.80	ضعيفة	0.07
16	12	29.3	21	51.2	4	9.8	2	4.9	2	4.9	2.05	1.02	ضعيفة	0.007
17	3	7.3	12	29.3	16	39	7	17.1	3	7.3	3.1	1.02	متوسطة	0.09
حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ														
18	9	22	11	26.8	15	36.6	6	14.6	—	—	3.5	1	قوية	0.44
19	10	24.4	10	24.4	13	31.7	8	19.5	—	—	3.5	1.07	قوية	0.49
20	10	24.4	16	39	11	26.8	3	7.3	1	2.4	3.7	0.99	قوية	0.26
الدرجة الكلية لمحور توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.											2.76	0.95	متوسطة	/

المصدر : من إعداد الطالب بالإعتماد على برنامج spss

توضح نتائج الجدول رقم 11 إجابات مفردات مجتمع الدراسة من الأساتذة حول وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ، من خلال جملة من المؤشرات التي جاءت في عبارات عددها(15) عبارة والتي كانت كما يلي:

. العبارة رقم 06 والمتعلقة بسبق لي وأن كنت عضوا في لجنة مجلس التأديب للمؤسسة:

يعقد مجلس التأديب وجوبا في بداية السنة الدراسية لقراءة النظام الداخلي وتحديد كيفيات تطبيقه كما يمكن أن يجتمع في جلسات استثنائية بطلب من رئيس المجلس قصد الإطلاع على الحالة المعنوية للمؤسسة وأيضا للبت في المخالفات والأخطاء التي تسجل على التلاميذ الذين يمثلون أمامه وأيضا لتشجيع ومكافأة التلاميذ الذين يتحلون بالسلوك الحسن، كما يعقد إذا طلبت الأغلبية البسيطة لأعضائه الاجتماع من مدير المؤسسة، وتتكون هذه اللجنة من مدير الثانوية بصفته رئيسا والناظر ومستشار التربية والمستشار الرئيسي للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وممثل الأساتذة في مجلس التوجيه والتسيير والأستاذ المكلف بالتنسيق لقسم التلميذ المعني ورئيس جمعية أولياء التلاميذ بصفة استشارية، ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 06 مفردات من مجتمع الدراسة بنسبة 14.6**%** عبروا على أنه سبق لهم أن كانوا أعضاء في مجلس التأديب في مؤسستهم بدرجة موافق في حين عبرت 12 مفردة من الأساتذة بنسبة 29.3 **%** على أنه لم يسبق لهم أن كانوا أعضاء في مجلس التأديب في مؤسستهم بدرجة معارض، مدعومة باستجابات 07 مفردات من الأساتذة بنسبة 17.1**%** جاء تعبيرهم بدرجة معارض بشدة، وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 19 مفردة وبنسبة 49.4**%** لم يسبق لهم وأن كانوا أعضاء في لجنة مجلس التأديب في مؤسستهم، في حين عبرت 16 مفردة من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 39%.

باعتبار أن هناك شروط لتكوين لجنة مجلس التأديب فإن الكثير من الأساتذة ليسوا أعضاء أو لم يسبق لهم أن كانوا أعضاء في لجان مجالس التأديب المقامة على مستوى المؤسسات التربوية، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.95 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على مختلف البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 2.51 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات درجة ضعيفة أو منخفضة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 6 والمحور الأول يساوي 0.04 وهو أقل من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 07 والمحور الأول علاقة إرتباطية موجبة و ضعيفة.

. العبارة رقم 07 والمتعلقة بأحبذ أسلوب تحويل التلميذ المخطئ على مجلس التأديب:

تتنوع أساليب التأديب بين الطرد من القسم أو الحصة وخصم النقاط واستدعاء ولي الأمر والقيام بأعمال نفعية داخل المؤسسة التربوية والإحالة على مجلس التأديب.. ولكل أستاذ أسلوب تأديب يحبذه دون غيره ويرى فيه الفاعلية و النجاعة في تحقيق الأهداف التربوية.

ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 03 مفردات من مجتمع الدراسة عبروا على أنهم يحبذون أسلوب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب بدرجة موافق بنسبة 7.3**%**، مدعومة بإجابة مفردة واحدة بدرجة موافق بشدة أي بنسبة 2.4**%**،وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 04 مفردات وبنسبة 9.7**%** يحبذون أسلوب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب، بينما عبرت 27 مفردة من الأساتذة بنسبة 65.9**%** على أنهم لا يحبذون أسلوب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب بدرجة معارض مدعومة بإجابة 04 مفردات جاء تعبيرهم بدرجة معارض بشدة بنسبة 17.1**%**، وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 31 مفردة وبنسبة 75.7**%** لا يحبذون أسلوب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب في حين عبرت 06 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 14.6%.

باعتبار أن مجلس التأديب تكون فيه عقوبات تصل حتى للفصل النهائي للدراسة أو النقل من المؤسسة وهذا مالا يريده الأستاذ من خلال رسالته التربوية، بل يريد الوصول بالتلميذ إلى مستوى عالي والتحسين من سلوكه بالتأديب ليصبح عنصر فعال في المجتمع، ولكن ليس بأسلوب الإحالة على مجلس التأديب، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.83 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 2.26 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية ضعيفة أو منخفضة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 07 والمحور الأول يساوي 0.35 وهو أقل من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 07 والمحور الأول علاقة ارتباطيه موجبة و ضعيفة.

. العبارة رقم 08 والمتعلقة بأرى بأن أسلوب تحويل التلميذ المخطئ على مجلس التأديب له فائدة في التحسين من سلوكه.

يعتبر الأستاذ خليفة الآباء في المؤسسة التربوية ولذلك تهمه مصلحة التلميذ بتمكينه قبل كل شيء من حقه في التعلم وجعله عنصر فعال في المجتمع وذلك بمساعدته على التحسين من سلوكه بالطريقة التي يراه مناسبة ولكن في حدود ما يسمح به القانون.

ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن مفردتين(02) من مجتمع الدراسة بنسبة 4.9**%** عبروا على أنهم يرون بأن إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب لها فائدة في التحسين من سلوكه بدرجة موافق مدعومة بإجابة مفردتين02 بدرجة موافق بشدة أي بنسبة 4.9**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 04 مفردات وبنسبة 9.8**%** يرون بأن إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب لها فائدة في التحسين من سلوكـه، بينما عبرت 26 مفردة من الأساتذة بنسبة 63.4**%** على أنهم يرون بأن إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب ليس لها فائدة في التحسين من سلوكه بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 09 مفردات جاء تعبيرهم بدرجة معارض بشدة بنسبة 22**%**، وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 35 مفردة وبنسبة 85.4**%** لا يرون بأن إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب ليس لها فائدة في التحسين من سلوكه، في حين عبرت مفردتين02 من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 4.9%.

باعتبار أنه توجد أساليب وطرق عديدة لتحسين سلوك التلميذ كفتح مجال للحوار والاستماع لانشغالات التلاميذ وفرض سيطرة الأستاذ على القسم ومعاملته لهم معاملة حسنة بدل من إحالتهم على مجلس التأديب الذي يمكن أن تؤدي العقوبات الصادرة عنه إلى انحراف التلميذ وعنفه، وهو ما يفسره الانحراف

المعياري المقدر بـ 0.95 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 2.07 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية ضعيفة أو منخفضة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 08 والمحور الأول يساوي 0.46 وهو أقل من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 08 والمحور الأول علاقة ارتباطيه موجبة و ضعيفة.

. العبارة رقم 09 والمتعلقة بأفضل العقوبات القصوى كأسلوب تربوي.

تتمثل العقوبات القصوى في الإقصاء من النظام الداخلي أو النصف الداخلي والحرمان من إعادة السنة والإقصاء من المؤسسة مع اقتراح التحويل إلى مؤسسة أخرى أو بدونه، وفي حالة ارتكاب أخطاء جسيمة من شأنها أن تضع الأشخاص أو الممتلكات أو المؤسسة يقوم مجلس التأديب برفع تقرير مفصل للوزير المكلف بالتربية الوطنية يتضمن اقتراح إقصاء نهائي للتلميذ المعني، يفضلون العقوبات القصوى كأسلوب تربوي، بينما عبرت 22 مفردة من الأساتذة بنسبة53.7**%** على أنهم لا يفضلون العقوبات القصوى كأسلوب تربوي بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 13 مفردة جاء تعبيرهم بدرجة معارض بشدة بنسبة 31.7**%**، وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 35 مفردة وبنسبة 85.4**%** لا يفضلون العقوبات القصوى كأسلوب تربوي، في حين عبرت 04 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 9.8 %.

باعتبار أن معظم الأساتذة لا يفضلون العقوبات القصوى كأسلوب تربوي لأنها يمكن أن تؤدي إلى إقصاء نهائي للتلميذ وبدل تأديبه قد يؤدي ذلك إلى خسارته وفقدانه،كما أن هناك عقوبات أخرى أقل درجة ولكنها أكثر فعالية في تحسين السلوك والتربية، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 1.04 بمعنى أن هناك تشتتا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 3.6 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية قوية أو مرتفعة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 09 والمحور الأول يساوي -0.08 وهو أقل من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 09 والمحور الأول علاقة ارتباطيه موجبة و ضعيفة جدا.

. العبارة رقم 10 والمتعلقة بأفضل العقوبات الدنيا كأسلوب تربوي.

تتمثل العقوبات الدنيا في تنبيه شفهي تحذير كتابي الإنذار المكتوب، التوبيخ و العقوبات البديلة تتمثل في قيام التلميذ بعمل نفعي علمي أو تربوي داخل المؤسسة وفقا للشروط والتدابير المنصوص عليها في التوجيهات العامة لإعداد النظام الداخلي و التعويض المادي والمالي في حالة إتلاف الممتلكات.

ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 16 مفردة من مجتمع الدراسة بنسبة 39**%** عبروا بأنهم يفضلون العقوبات الدنيا كأسلوب تربوي بدرجة موافق مدعومة بإجابة 08 مفردات بدرجة موافق بشدة أي بنسبة 19.5**%** . وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 24 مفردة وبنسبة 58.5**%** يفضلون العقوبات الدنيا كأسلوب تربوي، بينما عبرت 03 مفردات من الأساتذة بنسبة 7.3**%** على أنهم لا يفضلون العقوبات الدنيا كأسلوب تربوي بدرجة معارض، مدعومة بإجابة مفردتين(02) جاء تعبيرهم بدرجة معارض بشدة بنسبة 4.9**%**، وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 05 مفردات وبنسبة 12.2**%** لا يفضلون العقوبات الدنيا كأسلوب تربوي، في حين عبرت 12 مفردة من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 29.3%.

باعتبار معظم الأساتذة يفضلون العقوبات الدنيا كأسلوب تربوي لأنها تستخدم للتعزير فقط كي لا يعاد السلوك الخاطئ مرة أخرى من التلميذ ولكي يبقى عبرة للآخرين كالإنذار والتوبيخ والعقوبات البديلة، كلها فيها نوع الشدة و لكنها لا تؤدي إلا فصل التلميذ أو القضاء على مستقبله، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.86 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 1.9 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية ضعيفة أو منخفضة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 10 والمحور الأول يساوي 0.41 وهو أكبر من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 10 والمحور الأول علاقة ارتباطيه موجبة و متوسطة.

. العبارة رقم 11 والمتعلقة بسبق لي وأن طلبت تحويل لتلميذ أخطأ في حصتي على مجلس التأديب.

والتي تكون في الغالب عن طريق تقرير يعده الأستاذ ضد التلميذ ويسلمه للإدارة وهي تتخذ الإجراءات اللازمة لذلك, ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 14 مفردة من مجتمع الدراسة بنسبة 34.1**%** عبروا بأنهم سبق لهم وأن طلبوا تحويل تلميذ أخطأ في حصتهم على مجلس التأديب بدرجة موافق مدعومة بإجابة 01 مفردة بدرجة موافق بشدة بنسبة 2.4**%**، وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 15 مفردة وبنسبة 36.5**%** سبق لهم وأن طلبوا تحويل تلميذ أخطأ في حصتهم على مجلس التأديب، بينما عبرت 17 مفردة من الأساتذة بنسبة 41.5**%** على أنهم لم سبق لهم وأن طلبوا تحويل تلميذ أخطأ في حصتهم على مجلس التأديب بدرجة معارض، في حين عبرت 9 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 29.3%.

باعتبار أن معظم الأساتذة لا يحبذون أسلوب تحويل التلميذ المخطئ على مجلس التأديب كما تبين في نتائج استجابات الأساتذة في العبارة 07 ويفضلون التعامل معه بطرق وأساليب أخرى يرون فيها الفعالية أكثر من هذا الأسلوب وبالتالي في معظمهم لم يسبق وأن طلب تحويل تلميذ أخطأ في حصصهم على مجلس التأديب ويمكن أنهم تعاملوا معه بأساليب أخرى أكثر فاعلية من وجهة نظرهم، وهو ما يفسره

الانحراف المعياري المقدر بـ 0.93 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 2.9 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية متوسطة أو معتدلة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 11 والمحور الأول يساوي 0.60 وهو أكبر من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 11 والمحور الأول علاقة ارتباطيه موجبة و متوسطة.

. العبارة رقم 12 والمتعلقة بدفعني عدم احترام التلميذ لي إلى طلب تحويله على مجلس التأديب.

عدم احترام التلميذ للأستاذ يأخذ عدة صور نذكر منها عدم سماع كلامه أثناء الحصة و الوقوف من مكانه دون إذن والقيام بتصرفات من شأنها التقليل من قيمة وشخصية الأستاذ...كل هذا يمكن أن يدفع بالأستاذ إلى تسليط عقوبات ضد القائم بهذا التصرف ومن بينها طلب تحويله على مجلس التأديب.

من خلال النتائج الميدانية تبين أن 10 مفردات من مجتمع الدراسة بنسبة 24.4**%** عبروا بأن عدم احترام التلميذ لهم يعتبر دافعا إلى طلب تحويله على مجلس التأديب بدرجة موافق، بينما عبرت 16 مفردة من الأساتذة بنسبة 39**%** على **أن** عدم احترام التلميذ لهم ليس دافعا إلى طلب تحويله على مجلس التأديب بدرجة معارض. مدعومة بإجابة 01 مفردة بدرجة معارض بشدة بنسبة 2.4**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على17 مفردة وبنسبة

41.4% عبرت على أن عدم احترام التلميذ لهم ليس دافعا إلى طلب تحويله على مجلس التأديب في حين عبرت 14 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 34.1%.

يعتبر الأستاذ مديرا للقسم وتترك له حرية إدارته في إطار ما يسمح به القانون وهو بذلك يحدد الطريقة الملائمة والأنسب في كيفية التعامل مع التلميذ الذي لم يحترم بطرده من الحصة أو تجاهله أو تهديد بالإحالة على مجلس التأديب أو تحويله على مجلس التأديب فعلا، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.84 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 2.8 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية متوسطة أو معتدلة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 12 والمحور الأول يساوي 0.52 وهو أكبر من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 12 والمحور الأول علاقة ارتباطيه موجبة و متوسطة.

. العبارة رقم 13 والمتعلقة بدفعني تعنيف التلميذ لي إلى طلب تحويله على مجلس التأديب.

تعنيف التلميذ للأستاذ يأخذ عدة صور فقد يكون إما معنويا أو لفظيا أو جسديا وهذه الحالات الثلاثة

يمكن أن تدفع بالأستاذ إلى تسليط عقوبات ضد القائم بهذا التصرف ومن بينها طلب تحويله على مجلس التأديب، ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 15 مفردة من مجتمع الدراسة بنسبة 36.6% عبروا بأن تعنيف التلميذ لهم يعتبر دافعا إلى طلب تحويله على مجلس التأديب بدرجة موافق، بينما عبرت 15 مفردة من الأساتذة بنسبة 36.6% على أن تعنيف التلميذ لهم ليس دافعا إلى طلب تحويله على مجلس التأديب بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 01 مفردة بدرجة معارض بشدة بنسبة 2.4% وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 16 مفردة وبنسبة 39% على أن تعنيف التلميذ لهم ليس دافعا إلى طلب تحويله على مجلس التأديب في حين عبرت 10 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 24.4%.

العنف ضد الأستاذ ليس شرطا أن يكون جسديا دائما فقد يكون لفظيا أو معنويا بمعنى قد يكون في شكل ألفاظ لا تتلائم والمكان التي قيلت فيه فقد تكون جارحة أو بذيئة أو قد تكون بتعبيرات باليد أو غيرها، هنا يعود القرار للأستاذ في كيفية معالجتها والتعامل معها فقد يرى بعض الأساتذة أن القائم بها وهو التلميذ يستحق الإحالة على مجلس التأديب وقد يرى بعض الأساتذة القائم بها وهو التلميذ لا يستحق الإحالة على مجلس التأديب بل أسلوب آخر في التأديب. وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.92 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 2.9 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية متوسطة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 13 والمحور الأول يساوي 0.54 وهو أكبر من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 13 والمحور الأول علاقة ارتباطيه موجبة و متوسطة.

. العبارة رقم 14 والمتعلقة بدفعني اعتداء التلميذ على أحد زملائه إلى طلب تحويله على مجلس التأديب.

ويكون ذلك بالضرب أو السب أو الشم أو غيرها من طرق الاعتداء، و من خلال النتائج الميدانية تبين أن 14 مفردة من مجتمع الدراسة بنسبة 34.1**%** عبروا بأن اعتداء التلميذ على أحد زملائه يعتبر دافعا إلى طلب تحويله على مجلس التأديب بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 01 مفردة بدرجة موافق بشدة بنسبة 2.4**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 15 مفردة وبنسبة 36.5**%** على أن اعتداء التلميذ على أحد زملائه يعتبر دافعا إلى طلب تحويله على مجلس التأديب , بينما عبرت 14 مفردة من الأساتذة بنسبة 34.1**%** اعتداء التلميذ على أحد زملائه لا يعتبر دافعا إلى طلب تحويله على مجلس التأديب بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 03 مفردات بدرجة معارض بشدة بنسبة 7.4**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 17 مفردة وبنسبة 41.5**%** اعتداء التلميذ على أحد زملائه لا يعتبر دافعا إلى طلب تحويله على مجلس التأديب في حين عبرت 09 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 22%.

بعض الأستاذة يعتبر اعتداء التلميذ على أحد زملائه اعتداء عليه هو شخصيا ويتعامل مع التلميذ المخطئ على هذا الأساس ويحيله على مجلس التأديب، وبعض الأساتذة يحاول قدر الإمكان إرساء قواعد الأخوة بين التلاميذ واعتبار هذه التصرفات تصرفات صبيانية عابرة والتعامل معها يكون بأساليب مخالفة للإحالة على مجلس التأديب، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 1.04 بمعنى أن هناك تشتتا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 2.9 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية متوسطة أو معتدلة من منظور الأساتذة.

. العبارة رقم 15 والمتعلقة بأتعامل مع التلميذ الذي طلبت تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة معاملة عادية:

التلميذ المحال على مجلس التأديب يمكن أن تسلط عليه عقوبة الإنذار أو التوبيخ أو القيام بالأعمال النفعية أو حتى الطرد لعدة أيام لكنه بعد ذلك يلتحق بالمقاعد الدراسة شأنه شأن زملائه في الدراسة.

ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 22 مفردة من مجتمع الدراسة بنسبة 53.7**%** عبروا بأنهم يتعاملون مع التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة معاملة عادية بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 14 مفردة بدرجة موافق بشدة بنسبة 34.1**%**، وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 36 مفردة وبنسبة 87.8**%** عبرت بأنهم يتعاملون مع التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة معاملة عادية، بينما عبرت

01 مفردة من الأساتذة بنسبة 2.4% بأنهم لا يتعاملون مع التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة معاملة عادية بدرجة معارض، في حين عبرت 04 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 9.8%.

بعد أن ينفذ التلميذ لعقوبته التي أصدرها مجلس التأديب في حقه ويعود إلى قسمه بعض الأساتذة يرون بأنه نال جزائه ويتعامل معه معاملة عادية مثل بقية زملائه على غرار القلة من الأساتذة الذين يغيرون من طريقة تعاملهم معه بتجاهله وبتهديده بتسليط نفس العقوبة أو أكثر منها قصوى إن هو أعاد الكرة، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.80 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 1.83 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية ضعيفة جدا أو منخفضة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 15 والمحور الأول يساوي 0.07 وهو أقل من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 15 والمحور الأول علاقة ارتباطيه موجبة و ضعيفة جدا.

. العبارة رقم 16 والمتعلقة بأتعامل مع التلميذ الذي طلبت تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة بمحاولة إصلاحه.

ويكون ذلك بتبيين سلبيات الخطأ الذي وقع فيه على التلميذ نفسه وعلى زملائه ومحاولة سماع مشاكله قدر الإمكان ومساعدته وبذلك يمكن إصلاحه، ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 21 مفردة من مجتمع الدراسة بنسبة 51.3% عبروا بأنهم يتعاملون مع التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة بمحاولة إصلاحه بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 12 مفردتين بدرجة موافق بشدة بنسبة 29.3% وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 33 مفردة وبنسبة 80.5% بأنهم يتعاملون مع التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة بمحاولة إصلاحه، بينما عبرت 02 مفردتين من الأساتذة بنسبة 4.9% بأنهم لا يتعاملون مع التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة بمحاولة إصلاحه بدرجة معارض، مدعومة بإجابة مفردتين بدرجة معارض بشدة بنسبة 4.9% وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 04 مفردات وبنسبة 9.8% عبرت بأنهم لا يتعاملون مع التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة بمحاولة إصلاحه، في حين عبرت 04 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 9.8 %.

باعتبار أن الأستاذ من خلال رسالته النبيلة التي تهدف إلى تعليم وتربية التلميذ وتزويده بالطرق والأساليب التي تجعل منه فرد فعال في المجتمع محاولة إصلاحه عندما يخطئ وإعادة توجيهه، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 1.02 بمعنى أن هناك تشتتا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع

إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 2.05 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية متوسطة أو معتدلة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 16 والمحور الأول يساوي 0.007 وهو أقل من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 16 والمحور الأول علاقة ارتباطيه موجبة و ضعيفة جدا.

. العبارة رقم 17 والمتعلقة بأتعامل مع التلميذ الذي طلبت تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة بتحفظ.

ويكون ذلك في أن يكون الأستاذ حذرا ويأخذ حيطته في تصرفاته مع التلميذ المنفذ للعقوبة الصادرة عن مجلس التأديب، ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 12 مفردتين من مجتمع الدراسة بنسبة 29.3**%** عبروا بأنهم يتعاملون مع التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة بتحفظ بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 03 مفردات بدرجة موافق بشدة بنسبة 7.3**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 15 مفردة وبنسبة 36.6% بأنهم يتعاملون مع التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة بتحفظ، بينما عبرت 07 مفردات من الأساتذة بنسبة 17.1**%** بأنهم لا يتعاملون مع التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة بتحفظ بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 03 مفردة بدرجة معارض بشدة بنسبة 7.3**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 10 مفردات وبنسبة 24.4**%** عبرت بأنهم لا يتعاملون مع التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة بتحفظ، في حين عبرت 16 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 39 %.

باعتبار أن الأستاذ قد يرى بأن التلميذ الذي طلب إحالته على مجلس التأديب وبعد تنفيذ عقوبته الصادرة من مجلس التأديب قد يحاول المساس بشخصيته أو أن يعيد نفس الخطأ لاعتبارات عدة، لذلك قد يحاول أن يكون على حذر و حيطة في التعامل معه لكي لا يعطيه الفرصة لارتكاب أخطاء مجددا، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 1.02 بمعنى أن هناك تشتتا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 3.1 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية متوسطة أو معتدلة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 17 والمحور الأول يساوي 0.09 وهو أقل من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 17 والمحور الأول علاقة ارتباطيه موجبة و ضعيفة جدا.

. العبارة رقم 18 والمتعلقة بتعرضت لعنف معنوي من طرف التلميذ الذي طلبت إحالته على مجلس التأديب.

العنف المعنوي يكون عبر ممارسة الضغوطات النفسية وانتهاك الكرامة والشعور بالاهانة والشعور الخوف وعدم الأمان، ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 11 مفردة من مجتمع الدراسة بنسبة 26.8**%** عبروا بأنهم تعرضوا لعنف معنوي من طرف التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 09 مفردات بدرجة موافق بشدة بنسبة 22**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 20 مفردات وبنسبة 48.8**%** عبروا بأنهم تعرضوا لعنف معنوي من طرف التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب، بينما عبرت 06 مفردات من الأساتذة بنسبة 14.6**%** بأنهم لم يتعرضوا لعنف معنوي من طرف التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بدرجة معارض، في حين عبرت 15 مفردة من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 36.6 %.

قد يلقي التلميذ اللوم على الأستاذ عند إحالته على مجلس التأديب ويحاول النيل منه عن طريق تعنيفه معنويا انتقاما منه نظير إحالته على مجلس التأديب، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 1 بمعنى أن هناك تشتتا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 3.5 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية قوية أو مرتفعة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 18 والمحور الأول يساوي 0.44 وهو أكبر من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 18 والمحور الأول علاقة ارتباطيه موجبة و متوسطة.

. العبارة رقم 19 والمتعلقة بتعرضت لعنف لفظي من طرف التلميذ الذي طلبت إحالته على مجلس التأديب.

يتمثل العنف اللفظي في الشتم والسباب واستخدام الألفاظ البذيئة وعبارات التهديد وعبارات تحط من الكرامة الإنسانية، ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 10 مفردات من مجتمع الدراسة بنسبة 24.4**%**عبروا بأنهم تعرضوا لعنف لفظي من طرف التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 10 مفردات بدرجة موافق بشدة بنسبة 24.4**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 20 مفردات وبنسبة 48.8**%** عبروا بأنهم تعرضوا لعنف لفظي من طرف التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب، بينما عبرت 08 مفردات من الأساتذة بنسبة 19.5**%** بأنهم لم يتعرضوا لعنف معنوي من طرف التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بدرجة معارض، في حين عبرت 13 مفردة من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 31.7 %.

باعتبار أن التلميذ ابن بيئته فإن التلميذ نتيجة لاحتكاكه مع زملائه من داخل المؤسسة أو خارجها فإن يكتسب صفات سيئة من بينها الكلام الفاحش والجارح، ضف إلى ذلك ضعف التنشئة الأسرية كل ذلك يؤثر تأثيرا سلبيا في خصال التلميذ ويجعل هذه الكلمات البذيئة والجارحة كسلاح يرد بيه على الأستاذ الذي حوله على مجلس التأديب في شكل انتقام أو رد للاعتبار، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 1.07 بمعنى أن هناك تشتتا

في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 3.5 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية قوية أو مرتفعة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 19 والمحور الأول يساوي 0.49 وهو أكبر من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 19 والمحور الأول علاقة ارتباطيه موجبة و متوسطة.

. العبارة رقم 20 والمتعلقة بتعرضت لعنف جسدي من طرف التلميذ الذي طلبت إحالته على مجلس التأديب.

العنف الجسدي هو أكثر أنواع العنف الأسري شيوعا وذلك لإمكانية ملاحظته واكتشافه ونظرا لما يتركه من آثار على الجسد ويشمل هذا النوع الضرب باليد والضرب بأداة حادة والخنق والدفع وشد الشعر وغيرها وهذه الأشكال تنجم عليها أضرار صحية ضارة قد تصل إلى مرحلة الخطر أو الموت إذا تفاقمت، من خلال النتائج الميدانية تبين أن 16 مفردة من مجتمع الدراسة بنسبة 39**%** عبروا بأنهم تعرضوا لعنف جسدي من طرف التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 10 مفردات بدرجة موافق بشدة بنسبة 24.4 **%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 26 مفردة وبنسبة 63.4**%** عبروا بأنهم تعرضوا لعنف جسدي من طرف التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب، بينما عبرت 03 مفردات من الأساتذة بنسبة 7.3 **%** بأنهم لم يتعرضوا لعنف جسدي من طرف التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 01 مفردة بدرجة معارض بشدة بنسبة 2.4**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 04 مفردات وبنسبة 9.7 **%** عبروا بأنهم لم يتعرضوا لعنف جسدي من طرف التلميذ الذي طلبوا تحويله على مجلس التأديب، في حين عبرت 11 مفردة من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 26.8 %، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.99 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 3.7 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية قوية أو مرتفعة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 20 والمحور الأول يساوي 0.26 وهو أقل من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 20 والمحور الأول علاقة ارتباطيه موجبة و ضعيفة جدا.

جدول12: يوضح قيمة معامل الارتباط بيرسون بين إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب وحدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ. **(المصدر : من إعداد الطالب بالإعتماد على برنامج spss)**

المتغيرات	معامل الإرتباط بيرسون	قيمة الدلالة المحسوبة
إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب	0.24 -	0.12
حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ		

نستنتج من خلال الشواهد الإحصائية في الجدول 12 أن هناك علاقة ارتباطية سالبة عكسية بين المتغيرين،من خلال معامل بيرسون الذي بلغت قيمته ـ 0.24، في حين أن الدلالة الإحصائية المحسوبة بلغت 0.12 وهي أكبر من مستوى الدلالة المقترحة 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل بالفرضية الصفرية، وهذا يعني وهذا يعني لا توجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين عند مستوى الدلالة 0.12 بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ وحدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

2 . عرض وتحليل بيانات الفرضية الثانية المتعلقة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

جدول13: عرض وتحليل بيانات العلاقة بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ. (المصدر : من إعداد الطالب بالإعتماد على برنامج spss)

رقم العبارة	استجابات المبحوثين										المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة	معامل الإرتباط بيرسون
	موافق بشدة		موافق		محايد		معارض		معارض بشدة					
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم														
21	2	4.9	4	9.8	4	9.8	26	63.4	5	12.2	2.3	0.98	ضعيفة	0.69
22	9	22	23	56.1	7	17.1	2	4.9	–	–	3.9	0.77	قوية	0.60
23	7	17.1	13	31.7	12	29.3	8	19.5	1	2.4	3.4	1.07	قوية	0.80
24	3	7.3	9	22	6	14.6	23	56.1	–	–	2.8	1.03	متوسطة	0.65
25	1	2.4	9	22	1	2.4	26	63.4	4	9.8	2.4	1.02	ضعيفة	0.63
26	1	2.4	3	7.3	5	12.2	23	56.1	9	22	2.1	0.92	ضعيفة	0.62
27	3	7.3	14	34.1	15	36.6	7	17.1	2	4.9	3.2	0.98	متوسطة	0.62
حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ														
28	3	7.3	14	34.1	13	31.7	10	24.4	1	2.4	3.1	0.98	متوسطة	0.65
29	5	12.2	19	46.3	13	31.7	3	7.3	1	2.4	3.5	0.89	قوية	0.70
30	1	2.4	3	7.3	6	14.6	18	43.9	13	31.7	2.04	0.99	ضعيفة	0.53
الدرجة الكلية لمحور توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.											2.87	0.96	متوسطة	/

توضح نتائج الجدول رقم 13 إجابات مفردات مجتمع الدراسة من الأساتذة حول وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ، من خلال جملة من المؤشرات التي جاءت في عبارات عددها (10) عبارات والتي كانت كما يلي:

. العبارة رقم 21 والمتعلقة بسبق لي وأن طردت تلميذا من القسم.

يلجأ الأستاذ إلى طرد التلميذ من القسم بكتابة تقرير ضده ويسلمه إلى إدارة المؤسسة وهي تتولى إخراجه من القسم ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 04 مفردات من مجتمع الدراسة بنسبة 9.8**%** عبروا بأنه سبق لهم وأن طردوا تلميذا من القسم بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 02 مفردتين بدرجة موافق بشدة بنسبة 4.9**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 06 مفردات وبنسبة 14.7**%** عبروا بأنه سبق لهم وأن طردوا تلميذا من القسم، بينما عبرت 26 مفردة من الأساتذة بنسبة 63.4**%** بأنهم لم يسبق لهم وأن طردوا تلميذا من القسم بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 05 مفردة بدرجة معارض بشدة بنسبة 12.2**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 31 مفردة وبنسبة 75.6**%** عبروا بأنهم لم لم يسبق لهم وأن طردوا تلميذا من القسم، في حين عبرت 04 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 9.8%.

باعتبار أن أسلوب طرد التلميذ المخطئ من القسم لا يستعمله كل الأساتذة فمنهم من يطرد التلميذ المخطئ من القسم ومنهم من لا يطرده بل يستخدم أسلوبا آخر يرى فيه أنه ينفع أكثر في تحسين سلوك التلميذ، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.98 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 2.3 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية ضعيفة أو منخفضة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 21 والمحور الثاني يساوي 0.69 وهو أكبر من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 21 والمحور الثاني علاقة إرتباطية موجبة ومتوسطة.

. العبارة رقم 22 والمتعلقة بألجأ إلى طرد التلميذ بمجرد ارتكابه للخطأ الأول.

من خلال النتائج الميدانية تبين أن 23 مفردات من مجتمع الدراسة بنسبة 56.1**%** عبروا بأنهم يلجئون إلى طرد التلميذ بمجرد ارتكابه للخطأ الأول بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 09 مفردات بدرجة موافق بشدة بنسبة 22 **%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 32 مفردات وبنسبة 78.1**%** عبروا بأنهم يلجئون إلى طرد التلميذ بمجرد ارتكابه للخطأ الأول، بينما عبرت 02 مفردتين من الأساتذة بنسبة 4.9**%** عبروا بأنهم لا يلجئون إلى طرد التلميذ بمجرد ارتكابه للخطأ الأول بدرجة معارض، في حين عبرت 07 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 17.1%.

باعتبار أن لكل أستاذ طريقة في التعامل مع التلاميذ فمنهم من يلجأ إلى طرد التلميذ بمجرد ارتكابه للخطأ الأول كي لا يعيده وأيضا كي يأخذ منه باقي التلاميذ العبرة، وهناك من لا يلجأ إلى طرد التلميذ بمجرد ارتكابه الخطأ الأول لإعطائه فرصة لعدم إعادته، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.77 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 3.9 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية قوية أو مرتفعة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 22 والمحور الثاني يساوي 0.60 وهو أكبر من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 22 والمحور الثاني علاقة إرتباطية موجبة ومتوسطة.

. العبارة رقم 23 والمتعلقة بأطرد من القسم التلاميذ الذكور أكثر من الإناث.

تمتاز الإناث عادة في مرحلة الدراسة بالهدوء والمثابرة عكس الذكور الذين يمتازون بالمشاغبة وإثارة الفوضى، من خلال النتائج الميدانية تبين أن 13 مفردة من مجتمع الدراسة بنسبة 31.7**%** عبروا بأنهم يطردون التلاميذ الذكور أكثر من الإناث بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 07 مفردات بدرجة موافق بشدة بنسبة 17.1**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 20 مفردة وبنسبة 48.8**%** عبروا بأنهم يطردون التلاميذ الذكور أكثر من الإناث، بينما عبرت 08 مفردات من الأساتذة بنسبة 19.5**%** بأنهم لا يطردون التلاميذ الذكور أكثر من الإناث بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 01 مفردة بدرجة معارض بشدة بنسبة 2.4**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 09 مفردات وبنسبة 21.9**%** عبروا بأنهم لا يطردون التلاميذ الذكور أكثر من الإناث، في حين عبرت 12 مفردة من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 29.3%.

فعادة ما نجد أن نسبة الذكور هي الأكبر من نسبة الإناث في قوائم المعيدين والراسبين وأيضا المحالين على مجالس التأديب وحتى المطرودين من الحصص، وقد يكون ذلك لأن بعض التلاميذ الذكور في مرحلة الثانوية تزيد مصاريفهم ويصبح لديهم رغبة في العمل لسد احتياجاتهم وبذلك لا يعيرون اهتماما كبير للدراسة فيصبحون من هواة افتعال المشاكل، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 1.07 بمعنى أن هناك تشتتا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 3.4 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية قوية أو مرتفعة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 23 والمحور الثاني يساوي 0.80 وهو أكبر من 0.75 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 23 والمحور الثاني علاقة إرتباطية موجبة وقوية.

. العبارة رقم 24 والمتعلقة بألجأ إلى طرد التلميذ غير الممتثل للأوامر داخل القسم.

امتثال التلميذ للأوامر داخل القسم يخلق جو من الهدوء والتعاون بينه وبين زملائه ويعطي الفرصة للأستاذ لإلقاء الدرس براحة وهدوء، من خلال النتائج الميدانية تبين أن 09 مفردات من مجتمع الدراسة بنسبة 22% عبروا بأنهم يلجئون إلى طرد التلميذ غير الممتثل للأوامر داخل القسم بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 03 مفردات بدرجة موافق بشدة بنسبة 7.3% وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 12 مفردة وبنسبة 29.3% عبروا بأنهم يلجئون إلى طرد التلميذ غير الممتثل للأوامر داخل القسم، بينما عبرت 23 مفردة من الأساتذة بنسبة 56.1% بأنهم لا يلجئون إلى طرد التلميذ غير الممتثل للأوامر داخل القسم بدرجة معارض، في حين عبرت 06 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 14.6%.

فالتلميذ غير الممتثل للأوامر هو التلميذ الذي لا يطبق أي شيء يقوله الأستاذ من أوامر وبالتالي يرى بعض الأساتذة أن طرده من القسم فيه فائدة أكثر له ولغيره، في حين يرى البعض الآخر من الأساتذة أن طرده ليس فائدة ويمكن أن تأتي معه أساليب أخرى بفائدة أكثر، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 1.03 بمعنى أن هناك تشتتا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 2.8 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية متوسطة أو معتدلة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 24 والمحور الثاني يساوي 0.65 وهو أقل من 0.75 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 24 والمحور الثاني علاقة إرتباطية موجبة ومتوسطة.

. العبارة رقم 25 والمتعلقة بـ أطرد التلميذ المعتدي على أحد زملائه.

يمكن يعتدي التلميذ على أحد زملائه بالضرب أو بالسرقة أو بالسب والشتم وكل هذه التصرفات تعيق سير الحصة وتجعل الأستاذ يتصرف مع التلميذ المخطئ بطرد من القسم، ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 09 مفردات من مجتمع الدراسة بنسبة 22% عبروا بأنهم يطردون التلميذ المعتدي على أحد زملائه بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 01 مفردة بدرجة موافق بشدة بنسبة 2.4% وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 10 مفردات وبنسبة 24.4% عبروا بأنهم يطردون التلميذ المعتدي على أحد زملائه، بينما عبرت 26 مفردة من الأساتذة بنسبة 63.4% بأنهم لا يطردون التلميذ المعتدي على أحد زملائه بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 04 مفردات بدرجة معارض بشدة بنسبة 9.8%، وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 30 مفردة وبنسبة 73.2% عبروا بأنهم لا يطردون التلميذ المعتدي على أحد زملائه، في حين عبرت 01 مفردة من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 2.4%.

بعض الأستاذة يعتبر اعتداء التلميذ على أحد زملائه اعتداء عليه هو شخصيا ويتعامل مع التلميذ المخطئ على هذا الأساس ويطرده من القسم، وبعض الأساتذة يحاول قدر الإمكان إرساء قواعد الأخوة بين التلاميذ واعتبار

هذه التصرفات تصرفات صبيانية عابرة ولا يطرد التلميذ المخطئ من القسم، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 1.02 بمعنى أن هناك تشتتا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 2.4 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية ضعيفة أو منخفضة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 25 والمحور الثاني يساوي 0.63 وهو أقل من 0.75 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 23 والمحور الثاني علاقة إرتباطية موجبة ومتوسطة.

. العبارة رقم 26 والمتعلقة بأتصرف مع التلميذ الذي عنفني بكتابة تقرير ضده وطلب إخراجه من القسم من طرف إدارة المؤسسة.

وذلك كي لا يدخل الأستاذ مع التلميذ في جدال أو عراك قد يتطور إلى عنف من كلا الطرفين، ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 03 مفردات من مجتمع الدراسة بنسبة 7.3**%** عبروا بأنهم يتصرفون مع التلميذ الذي عنفهم بكتابة تقرير ضده وطلب إخراجه من القسم من طرف إدارة المؤسسة، بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 01 مفردة بدرجة موافق بشدة بنسبة 2.4**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 04 مفردات وبنسبة 9.7**%** عبروا بأنهم يتصرفون مع التلميذ الذي عنفهم بكتابة تقرير ضده وطلب إخراجه من القسم من طرف إدارة المؤسسة، بينما عبرت 23 مفردة من الأساتذة بنسبة 56.1**%** بأنهم لا يتصرفون مع التلميذ الذي عنفهم بكتابة تقرير ضده وطلب إخراجه من القسم من طرف إدارة المؤسسة، بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 09 مفردات بدرجة معارض بشدة بنسبة 22**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 32 مفردة وبنسبة 78.1**%** عبروا بأنهم لا يتصرفون مع التلميذ الذي عنفهم بكتابة تقرير ضده وطلب إخراجه من القسم من طرف إدارة المؤسسة، في حين عبرت 05 مفردة من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 12.2%.

باعتبار أن القانون يعطي الحق للأستاذ بكتابة تقرير يضع فيها شكواه ضد التلميذ الذي عنفه ويعطيه لإدارة المؤسسة وهي تتولى أو تقدر الجزاء المناسب للتلميذ، بذلك هناك من الأساتذة من يطبق هذا القانون وهناك من يتسرع ويدخل مع التلميذ في شجار أو عراك، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.92 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 2.1 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية ضعيفة أو منخفضة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 26 والمحور الثاني يساوي 0.62 وهو أقل من 0.75 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 26 والمحور الثاني علاقة إرتباطية موجبة ومتوسطة.

. العبارة رقم 27 والمتعلقة بأرى بأن طرد التلميذ المخطئ من القسم في صالح بقية زملائه.

من خلال النتائج الميدانية تبين أن 14 مفردة من مجتمع الدراسة بنسبة 34.1**%** عبروا بأنهم يرون أن طرد التلميذ المخطئ من القسم في صالح بقية زملائه بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 03 مفردات بدرجة موافق بشدة بنسبة 7.3**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 17 مفردات وبنسبة 41.4**%** عبروا بأنهم يرون أن طرد التلميذ المخطئ من القسم في صالح بقية زملائه، بينما عبرت 07 مفردات من الأساتذة بنسبة 17.1**%** بأنهم بدرجة يرون أن طرد التلميذ المخطئ من القسم ليس في صالح بقية زملائه بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 02 مفردات معارض بشدة بنسبة 4.9**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 09 مفردات وبنسبة 22**%** عبروا بأنهم يرون أن طرد التلميذ المخطئ من القسم ليس في صالح بقية زملائه، في حين عبرت 15 مفردة من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 36.6%.

باعتبار أن التلميذ المخطئ قد يكون قد تسبب في التشويش وإثارة الفوضى في القسم وهذا يحرم بقية زملائه من حقهم في تلك الحصة ويضيع عليهم وقتها ولا يستفيدون منها، وطرده من القسم يصبح في صالح زملائه، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.98 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 3.2 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية متوسطة أو معتدلة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 27 والمحور الثاني يساوي 0.63 وهو أقل من 0.75 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 27 والمحور الثاني علاقة إرتباطية موجبة ومتوسطة.

. العبارة رقم 28 والمتعلقة بتعرضت لعنف معنوي من طرف التلميذ الذي طردته من القسم.

التلميذ المطرود من الأستاذ قد يرى بأن الأستاذ قد أهانه أو أنقص من شخصيته لذا فقد يبدي ردة فعل ضده قد تتمثل في عنف معنوي، من خلال النتائج الميدانية تبين أن 14 مفردة من مجتمع الدراسة بنسبة 34.1**%** عبروا بأنهم تعرضوا لعنف معنوي من طرف التلميذ الذي طردوه من القسم بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 03 مفردات بدرجة موافق بشدة بنسبة 7.3**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 17 مفردات وبنسبة 41.4**%** عبروا بأنهم تعرضوا لعنف معنوي من طرف التلميذ الذي طردوه من القسم، بينما عبرت 10 مفردات من الأساتذة بنسبة 24.4**%** بأنهم لم يتعرضوا لعنف معنوي من طرف التلميذ الذي طردوه من القسم بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 01 مفردة بدرجة معارض بشدة بنسبة 2.4**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 11 مفردة وبنسبة26.8**%**

عبروا بأنهم لم يتعرضوا لعنف معنوي من طرف التلميذ الذي طردوه من القسم، في حين عبرت 13 مفردة من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 31.7%.

هناك تباين واختلاف في استجابات المبحوثين في إمكانية تعرضهم لعنف معنوي لطردهم تلميذ من القسم، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.98 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 3.1 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية متوسطة أو معتدلة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 28 والمحور الثاني يساوي 0.65 وهو أقل من 0.75 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 28 والمحور الثاني علاقة إرتباطية موجبة ومتوسطة.

. العبارة رقم 29 والمتعلقة بتعرضت لعنف لفظي من طرف التلميذ الذي طردته من القسم.

التلميذ المطرود من الأستاذ قد يرى بأن الأستاذ قد أهانه أو أنقص من شخصيته لذا فقد يبدي ردة فعل ضده قد تتمثل في عنف لفظي عبارة عن ألفاظ جارحة وبذيئة،و من خلال النتائج الميدانية تبين أن 19 مفردة من مجتمع الدراسة بنسبة 46.3**%** عبروا بأنهم تعرضوا لعنف لفظي من طرف التلميذ الذي طردوه من القسم بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 05 مفردات بدرجة موافق بشدة بنسبة 12.2**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 24 مفردة وبنسبة 58.5**%** عبروا بأنهم تعرضوا لعنف لفظي من طرف التلميذ الذي طردوه من القسم، بينما عبرت 03 مفردات من الأساتذة بنسبة 7.3**%** بأنهم لم يتعرضوا لعنف لفظي من طرف التلميذ الذي طردوه من القسم بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 01 مفردة بدرجة معارض بشدة بنسبة 2.4**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 04 مفردات وبنسبة 9.7 **%** عبروا بأنهم لم يتعرضوا لعنف لفظي من طرف التلميذ الذي طردوه من القسم، في حين عبرت 13 مفردة من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 31.7%.

هناك تباين واختلاف في استجابات المبحوثين في إمكانية تعرضهم لعنف لفظي لطردهم تلميذ من القسم، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.89 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 3.5 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية قوية أو مرتفعة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 29 والمحور الثاني يساوي 0.70 وهو أقل من 0.75 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 29 والمحور الثاني علاقة إرتباطية موجبة ومتوسطة.

. العبارة رقم 30 والمتعلقة بتعرضت لعنف جسدي من طرف التلميذ الذي طردته من القسم.

التلميذ المطرود من الأستاذ قد يرى بأن الأستاذ قد أهانه أو أنقص من شخصيته لذا فقد يبدي ردة فعل ضده قد تتمثل في عنف جسدي، ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 03 مفردات من مجتمع الدراسة بنسبة 7.3**%** عبروا بأنهم تعرضوا لعنف جسدي من طرف التلميذ الذي طردوه من القسم بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 01 مفردة بدرجة موافق بشدة بنسبة 2.4**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 04 مفردات وبنسبة 9.7**%** عبروا بأنهم تعرضوا لعنف جسدي من طرف التلميذ الذي طردوه من القسم، بينما عبرت 18 مفردة من الأساتذة بنسبة 43.9**%** بأنهم لم يتعرضوا لعنف جسدي من طرف التلميذ الذي طردوه من القسم بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 13 مفردة بدرجة معارض بشدة بنسبة 31.7**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 31 مفردات وبنسبة 75.6 **%** عبروا بأنهم لم يتعرضوا لعنف جسدي من طرف التلميذ الذي طردوه من القسم، في حين عبرت 06 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 14.6%.

هناك تباين واختلاف في استجابات المبحوثين في إمكانية تعرضهم لعنف لفظي لطردهم تلميذ من القسم، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.99 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 2.04 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية ضعيفة أو منخفضة من منظور الأساتذة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 30 والمحور الثاني يساوي 0.53 وهو أقل من 0.75 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 30 والمحور الثاني علاقة إرتباطية موجبة ومتوسطة.

جدول14: يوضح قيمة معامل الإرتباط بيرسون بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ. (المصدر : من إعداد الطالب بالإعتماد على برنامج spss)

المتغيرات	معامل الإرتباط بيرسون	قيمة الدلالة المحسوبة
المخطئ من القسم طرد الأستاذ للتلميذ	**0.09**	**0.005**
حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ		

نستنتج من خلال الشواهد الإحصائية في الجدول 14 أن هناك علاقة طردية موجبة بين المتغيرين،من خلال معامل بيرسون الذي بلغت قيمته 0.09، في حين أن الدلالة الإحصائية المحسوبة 0.005 أصغر من مستوى الدلالة المقترحة 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، وهذا يعني وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين عند مستوى الدلالة 0.005 بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

3 . عرض وتحليل بيانات الفرضية الثالثة المتعلقة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف. (المصدر : من إعداد الطالب بالإعتماد على برنامج spss)

جدول15: عرض وتحليل بيانات بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف.

رقم العبارة	استجابات المبحوثين										المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة	معامل الإرتباط بيرسون
	موافق بشدة		موافق		محايد		معارض		معارض بشدة					
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل الفسم														
31	4	9.8	21	51.2	13	31.7	3	7.3	—	—	3.6	0.76	قوية	0.238 -
32	1	2.4	4	9.8	15	36.6	17	41.5	4	9.8	2.5	0.89	ضعيفة	0.474
33	13	31.5	24	58.5	4	9.8	—	—	—	—	1.08	0.61	ضعيفة جدا	0.001 -
34	3	7.3	16	39	1	2.4	20	48.8	1	2.4	3	1.14	متوسطة	0.301
35	—	—	2	4.9	6	14.6	15	36.6	18	43.9	4.1	0.87	قوية	0.222
36	1	2.4	6	16.6	9	22	17	41.5	8	19.5	2.4	1.04	ضعيفة	0.384
37	18	43.9	14	34.1	5	12.2	4	9.8	—	—	1.8	0.97	ضعيفة	0.284
تعرض الأستاذ للعنف														
38	2	4.9	8	19.5	5	12.2	15	36.6	11	26.8	3.6	1.22	قوية	0.666
39	—	—	4	9.8	5	12.2	17	41.5	15	36.6	4.02	0.94	قوية	0.717
40	—	—	4	9.8	6	14.6	16	39	15	36.6	4	0.96	قوية	0.714
الدرجة الكلية لمحور توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف.											3.01	0.94	متوسطة	/

توضح نتائج الجدول رقم 15 إجابات مفردات مجتمع الدراسة من الأساتذة حول وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف، من خلال جملة من المؤشرات التي جاءت في عبارات عددها (10) عبارات والتي كانت كما يلي:

. العبارة رقم 31 والمتعلقة بعلاقتي مع التلاميذ المشاغبين سيئة.

في القسم الدراسي يوجد تلاميذ مشاغبين يحاول الأستاذ السيطرة عليهم من خلال طريقة تعامله معهم، ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 21 مفردة من مجتمع الدراسة بنسبة 51.2**%** عبروا بأن علاقتهم مع التلاميذ المشاغبين سيئة بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 04 مفردات بدرجة موافق بشدة بنسبة 9.8**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 25 مفردات وبنسبة 61**%** عبروا بأن علاقتهم مع التلاميذ المشاغبين سيئة، بينما عبرت

03 مفردات من الأساتذة بنسبة 7.3 **%** بأن علاقتهم مع التلاميذ المشاغبين ليست سيئة بدرجة معارض، في حين عبرت 13 مفردة من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 31.7%.

فقد يحاول الأستاذ إقامة علاقات مع تلاميذه من خلال طريقة تعامله معهم لكن يفشل بعض الأساتذة في إقامة هذه العلاقات وخاصة مع التلاميذ المشاغبين فقد تكون سيئة وقد ينجح البعض الآخر منهم، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.76 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 3.7 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية قوية أو مرتفعة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 31 والمحور الثالث يساوي - 0.23 وهو أقل من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 31 والمحور الثالث علاقة إرتباطية سالبة وضعيفة.

. العبارة رقم 32 والمتعلقة بعلاقتي مع التلاميذ المشاغبين جيدة.

وتكون بفرض سيطرته على القسم وطريقة تعامله معهم ببناء علاقات جيدة تضمن له إدارة قسمه بأريحية تامة دون مشاكل، ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 04 مفردات من مجتمع الدراسة بنسبة 9.8**%** عبروا بأن علاقتهم مع التلاميذ المشاغبين جيدة بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 01 مفردة بدرجة موافق بشدة بنسبة 2.4**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 05 مفردات وبنسبة 12.2**%** عبروا بأن علاقتهم مع التلاميذ المشاغبين جيدة، بينما عبرت 17 مفردة من الأساتذة بنسبة 41.5**%** بأن علاقتهم مع التلاميذ المشاغبين ليست جيدة بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 04 مفردات بدرجة معارض بشدة بنسبة 9.8**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 21 مفردات وبنسبة 51.3**%** عبروا بأن علاقتهم مع التلاميذ المشاغبين ليست جيدة، في حين عبرت 15 مفردة من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 36.6%.

التلاميذ المشاغبين لا يعطون فرصة للأستاذ بإقامة علاقات جيدة معهم لذلك نجد أغلبهم يتعامل معهم بأساليب الطرد والتجاهل والتهديد، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.89 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 2.5 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية ضعيفة أو منخفضة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 32 والمحور الثاني يساوي 0.47 وهو أقل من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 32 والمحور الثالث علاقة إرتباطية موجبة ومتوسطة.

. العبارة رقم 33 والمتعلقة بيتميز الجو داخل القسم أثناء تقديم الدرس بالهدوء.

الجو الهادئ داخل القسم يكون خال يا من الفوضى والشغب ويكون هناك نوع من الانتباه أثناء تقديم الدرس، ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 24 مفردات من مجتمع الدراسة بنسبة 58.5**%** عبروا بأن الجو داخل القسم أثناء تقديم الدرس يتميز بالهدوء بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 13 مفردة بدرجة موافق بشدة بنسبة 31.5**%**، وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 37 مفردة وبنسبة 89**%** عبروا بأن الجو داخل القسم أثناء تقديم الدرس يتميز بالهدوء، في حين عبرت 04 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 9.8 %.

الأستاذ عند فرض سيطرته على القسم وحسن إدارته وتسليط العقوبات على التلاميذ المخطئين يوفر له ذلك جو هادئ أثناء تقديمه للدروس لذلك هناك تباين واختلاف في استجابات المبحوثين من الأساتذة، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.61 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 1.08 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية ضعيفة جدا أو منخفضة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 33 والمحور الثالث يساوي -0.001 وهو أقل من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 33 والمحور الثالث علاقة إرتباطية سالبة وضعيفة جدا.

. العبارة رقم 34 والمتعلقة في القسم الذي أدرسه تلاميذ عنيفين.

من خلال النتائج الميدانية تبين أن 16 مفردات من مجتمع الدراسة بنسبة 39 **%** عبروا بأن في القسم الذي يدرسونه تلاميذ عنيفين بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 03 مفردات بدرجة موافق بشدة بنسبة 7.3**%**، وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 19 مفردات وبنسبة 12.2**%** عبروا بأن في القسم الذي يدرسونه تلاميذ عنيفين، بينما عبرت 20 مفردة من الأساتذة بنسبة 48.8**%** بأن في القسم الذي يدرسونه لا يوجد تلاميذ عنيفين بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 01 مفردة بدرجة معارض بشدة بنسبة 2.4**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 21 مفردات وبنسبة 51.2**%** عبروا بأن القسم الذي يدرسونه لا يوجد تلاميذ عنيفين، في حين عبرت 01 مفردة من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 2.4%.

هناك تباين واختلاف في استجابات المبحوثين،وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 1.14 بمعنى أن هناك تشتتا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 3 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية متوسطة أو معتدلة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 34 والمحور الثالث يساوي0.30 وهو أقل من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 34 والمحور الثالث علاقة إرتباطية موجبة وضعيفة.

. العبارة رقم 35 والمتعلقة بأتعامل مع التلميذ العنيف بدخولي معه في شجار.

من خلال النتائج الميدانية تبين أن 02 مفردتين من مجتمع الدراسة بنسبة 4.9**%** عبروا بأنهم يتعاملون مع التلميذ العنيف بدخولهم معه في شجار بدرجة موافق، بينما عبرت 15 مفردة من الأساتذة بنسبة 36.6**%** بأنهم لا يتعاملون مع التلميذ العنيف بدخولهم معه في شجار مدعومة بإجابة 18 مفردة بدرجة معارض بشدة بنسبة43.9**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 33 مفردات وبنسبة 80.5 **%** عبروا بأنهم لا يتعاملون مع التلميذ العنيف بدخولهم معه في شجار، في حين عبرت 06 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 14.6%.

هناك تباين واختلاف في استجابات المبحوثين،وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.87 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 4.1 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية قوية أو مرتفعة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 35 والمحور الثالث يساوي0.22 وهو أقل من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 35 والمحور الثالث علاقة إرتباطية موجبة وضعيفة.

. العبارة رقم 36 والمتعلقة بأتعامل مع التلميذ العنيف بتحفظ.

من خلال النتائج الميدانية تبين أن 06 مفردات من مجتمع الدراسة بنسبة 16.6 **%** عبروا بأنهم يتعاملون مع التلميذ العنيف بتحفظ بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 01 مفردة بدرجة موافق بشدة بنسبة 2.4**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 07 مفردات وبنسبة 19**%** عبروا بأنهم يتعاملون مع التلميذ العنيف بتحفظ، بينما عبرت 17 مفردة من الأساتذة بنسبة 41.5 **%** بأنهم لا يتعاملون مع التلميذ العنيف بتحفظ بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 08 مفردات بدرجة معارض بشدة بنسبة 19.5**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 25 مفردة وبنسبة 61 **%** عبروا بأنهم لا يتعاملون مع التلميذ العنيف بتحفظ، في حين عبرت 09 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 22%.

هناك تباين واختلاف في استجابات المبحوثين، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 1.04 بمعنى أن هناك تشتتا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 2.4 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية ضعيفة أو منخفضة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 36 والمحور الثالث يساوي 0.38 وهو أقل من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 36 والمحور الثالث علاقة إرتباطية موجبة وضعيفة.

. العبارة رقم 37 والمتعلقة بأتعامل مع التلميذ المعيد للسنة داخل القسم بهدوء تام.

من خلال النتائج الميدانية تبين أن 14 مفردة من مجتمع الدراسة بنسبة 34.1**%** عبروا بأنهم يتعاملون مع التلميذ المعيد للسنة بهدوء تام بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 18 مفردة بدرجة موافق بشدة بنسبة 43.9**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 32 مفردة وبنسبة 78**%** عبروا بأنهم نهم يتعاملون مع التلميذ المعيد للسنة بهدوء تام، بينما عبرت 04 مفردات من الأساتذة بنسبة 9.8**%** بأنهم لا يتعاملون مع التلميذ المعيد للسنة بهدوء تام بدرجة معارض،، في حين عبرت 05 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 12.2%.

هناك تباين واختلاف في استجابات المبحوثين، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.97 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 1.8 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية ضعيفة أو منخفضة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 37 والمحور الثالث يساوي 0.28 وهو أقل من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 37 والمحور الثالث علاقة إرتباطية موجبة وضعيفة.

. العبارة رقم 38 والمتعلقة بسبق وأن تعرضت للعنف من التلاميذ الذين درستهم خلال مشواري المهني داخل المؤسسة.

يمكن أن يتعرض الأستاذ إلى تعنيف من طرف أحد تلاميذه الذين يدرسهم خلال مشواره المهني داخل المؤسسة التربوية التي يعمل بها، ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 08 مفردات من مجتمع الدراسة بنسبة 19.5% عبروا بأنهم تعرضوا للعنف من التلاميذ الذين درستهم خلال مشوارهم المهني داخل المؤسسة، بدرجة موافق، مدعومة بإجابة 02 مفردتين بدرجة موافق بشدة بنسبة 4.9% وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 10 مفردات وبنسبة 24.4% عبروا بأنهم تعرضوا للعنف من التلاميذ الذين درستهم خلال مشوارهم المهني داخل المؤسسة، بينما عبرت 15 مفردة من الأساتذة بنسبة 36.6% بأنهم بأنهم لم يتعرضوا للعنف من التلاميذ الذين درستهم خلال مشوارهم المهني داخل المؤسسة، مدعومة بإجابة 11 مفردة بدرجة معارض بشدة بنسبة 26.8% وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 26 مفردة وبنسبة 63.4% عبروا بأنهم لم يتعرضوا للعنف من التلاميذ الذين درستهم خلال مشوارهم المهني داخل المؤسسة، في حين عبرت 05 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 12.2%.

هناك تباين واختلاف في استجابات المبحوثين، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 1.22 بمعنى أن هناك تشتتا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 3.6 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية قوية أو مرتفعة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 39 والمحور الثالث يساوي 0.66 وهو أكبر من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 39 والمحور الثالث علاقة إرتباطية موجبة ومتوسطة.

. العبارة رقم 39 والمتعلقة بسبق وأن تعرضت للعنف من التلاميذ الذين درستهم خلال مشواري المهني خارج المؤسسة.

قد التلميذ الذي يلجا إلى تعنيف أستاذه لأنه يرى بأن خارج أسوار المؤسسة التي يدرس فيها مكان مناسب لفعل ذلك،لكي يلوذ بالفرار بسهولة ويمكن أن يعتدي على الأستاذ وهو متخفي، يعني يوفر له خارج المؤسسة الظروف المناسبة لاعتدائه على أستاذه، ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 04 مفردات من مجتمع الدراسة بنسبة 9.8**%** عبروا بأنهم تعرضوا للعنف من التلاميذ الذين درستهم خلال مشوارهم المهني داخل المؤسسة بدرجة موافق، بينما عبرت 17 مفردة من الأساتذة بنسبة 41.5**%** بأنهم تعرضوا للعنف من التلاميذ الذين درستهم خلال مشوارهم المهني داخل المؤسسة بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 15 مفردة بدرجة معارض بشدة بنسبة 36.6**%** وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 22 مفردة وبنسبة 78.1**%** عبروا بأنهم لم يتعرضوا للعنف من التلاميذ الذين درستهم خلال مشوارهم المهني داخل المؤسسة، في حين عبرت 05 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 12.2%.

هناك تباين واختلاف في استجابات المبحوثين، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.94 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 4.02 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية قوية أو مرتفعة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 39 والمحور الثالث يساوي 0.71 وهو أكبر من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 39 والمحور الثالث علاقة إرتباطية موجبة ومتوسطة.

. العبارة رقم 40 والمتعلقة بسبق وأن تعرضت للعنف من طرف أقراد تابعين للتلاميذ الذين درستهم خارج المؤسسة.

قد يلجا التلميذ إلى طلب تعنيف أستاذه من أفراد تابعين له خارج أسوار المؤسسة التي يدرس فيها لكي لا يظهر في الصورة ولكي لا يتعرض للمسائلة القانونية من طرف المؤسسة التي يدرس فيها، ومن خلال النتائج الميدانية تبين أن 04 مفردات من مجتمع الدراسة بنسبة 9.8**%** عبروا بأنهم تعرضوا للعنف من طرف أقراد تابعين للتلاميذ

الذين درستهم خارج المؤسسة بدرجة موافق، بينما عبرت 16 مفردة من الأساتذة بنسبة 39% بأنهم لم يتعرضوا للعنف من طرف أفراد تابعين للتلاميذ الذين درستهم خارج المؤسسة بدرجة معارض، مدعومة بإجابة 15 مفردة بدرجة معارض بشدة بنسبة 36.6% وبجمع عدد إجابات الدرجتين نحصل على 21 مفردة وبنسبة 75.6% عبروا بأنهم لم يتعرضوا للعنف من طرف أفراد تابعين للتلاميذ الذين درستهم خارج المؤسسة، في حين عبرت 06 مفردات من الأساتذة بدرجة محايد وبنسبة 14.6%.

هناك تباين و اختلاف في استجابات المبحوثين، وهو ما يفسره الانحراف المعياري المقدر بـ 0.96 بمعنى أن هناك تشتتا ضعيفا في إجابات الأساتذة وتوزعها على البدائل المطروحة، وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذه العبارة والمقدر بـ 4 والذي دلالته تشير إلى أن هذه العبارة ذات فاعلية قوية أو مرتفعة.

ونستنتج من خلال الشواهد الإحصائية أن قيمة معامل الارتباط بيرسون للعبارة 39 والمحور الثالث يساوي 0.71 وهو أكبر من 0.40 وهذا يعني أن العلاقة بين العبارة 39 والمحور الثالث علاقة إرتباطية موجبة ومتوسطة.

جدول16: يوضح قيمة معامل الإرتباط بيرسون بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف. **(المصدر : من إعداد الطالب بالإعتماد على برنامج spss)**

المتغيرات	معامل الإرتباط بيرسون	قيمة الدلالة المحسوبة
طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم	**0.09**	**0.95**
تعرض الأستاذ للعنف		

نستنتج من خلال الشواهد الإحصائية في الجدول 16 أن هناك علاقة طردية موجبة بين المتغيرين، من خلال معامل بيرسون الذي بلغت قيمته 0.09، في حين أن الدلالة الإحصائية المحسوبة بلغت 0.95 وهي أكبر من مستوى الدلالة المقترحة 0.05 وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية، وهذا يعني لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المتغيرين عند مستوى الدلالة 0.05 بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف.

خلاصة الفصل

بعد عرض وتحليل البيانات الميدانية المتعلقة بموضوع الدراسة،والمتمثل في الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية وعلاقتها بعنف التلاميذ ضد الأساتذة،من خلال تحليل العبارات والبنود المنطوية تحت التساؤلات الفرعية الثلاثة لهذا البحث، يمكن القول أنه تبين للباحث جملة من الحقائق المعبرة عن الموضوع المدروس،والتي تم شرحها وتحليلها وفق ما تتطلبه وتفرضه الضوابط المعرفية والمنهجية، انطلاقا من الميدان الذي تمت فيه العملية البحثية، الأمر الذي سيساعد الباحث في استخلاص نتائج بحثه في المرحلة الموالية.

استخلاص نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها

1 - استخلاص نتائج الدراسة.

1 . 1 . نتائج الفرضية الأول المتعلقة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

1 . 2 . نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

1 . 3 . نتائج الفرضية الثالثة المتعلقة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف.

2 . مناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

2 . 1 . مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة.

2 . 2 . مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الأدبيات النظرية للدراسة.

3 . النتائج العامة للدراسة.

. الخاتمة.

. قائمة المصادر والمراجع.

. الملاحق.

1 - استخلاص نتائج الدراسة.

1 . 1 . نتائج الفرضية الأول المتعلقة بـوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ: من إجابات مفردات عينة الدراسة من الأساتذة والمبينة في الجدول رقم 11 والتي تم عرضها وتحليلها سابقا، حيث تمحورت حول درجة وجود علاقة بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ، من خلال جملة التحليلات والتي كانت كما يلي:

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 06 والمتعلقة بسبق لي وأن كنت عضوا في لجنة مجلس التأديب للمؤسسة بدرجة ضعيفة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 07 والمتعلقة بأحبذ أسلوب تحويل التلميذ المخطئ على مجلس التأديب بدرجة ضعيفة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 08 والمتعلقة بأرى بأن أسلوب تحويل التلميذ المخطئ على مجلس التأديب له فائدة في التحسين من سلوكه بدرجة ضعيفة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 09 والمتعلقة بأفضل العقوبات القصوى كأسلوب تربوي بدرجة ضعيفة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 10 والمتعلقة بأفضل العقوبات الدنيا كأسلوب تربوي بدرجة قوية.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 11 والمتعلقة بسبق لي وأن طلبت تحويل تلميذ أخطأ في حصتي على مجلس التأديب بدرجة متوسطة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 12 والمتعلقة بدفعني عدم احترام التلميذ لي إلى طلب تحويله على مجلس التأديب بدرجة متوسطة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 13 والمتعلقة بدفعني تعنيف التلميذ لي إلى طلب تحويله على مجلس التأديب بدرجة متوسطة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 14 والمتعلقة بدفعني اعتداء التلميذ على أحد زملائه إلى طلب تحويله على مجلس التأديب بدرجة متوسطة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 15 والمتعلقة بأتعامل مع التلميذ الذي طلبت تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة معاملة عادية بدرجة ضعيفة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 16 والمتعلقة بأتعامل مع التلميذ الذي طلبت تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة بمحاولة إصلاحه بدرجة ضعيفة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 17 والمتعلقة بأتعامل مع التلميذ الذي طلبت تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة بتحفظ بدرجة متوسطة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 18 والمتعلقة بتعرضت لعنف معنوي من طرف التلميذ الذي طلبت إحالته على مجلس التأديب بدرجة قوية.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 19 والمتعلقة بتعرضت لعنف لفظي من طرف التلميذ الذي طلبت إحالته على مجلس التأديب بدرجة قوية.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 20 والمتعلقة بتعرضت لعنف جسدي من طرف التلميذ الذي طلبت إحالته على مجلس التأديب بدرجة قوية.

إن هذه النتائج المستنبطة من تحليلات وتفسيرات البيانات المجمعة، من عينة الدراسة من الأساتذة المبحوثين، تشير إلى أن طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ والذي تصدر عنه عقوبات قصوى تتمثل في الإقصاء من النظام الداخلي أو النصف الداخلي والحرمان من إعادة السنة والإقصاء من المؤسسة مع اقتراح التحويل إلى مؤسسة أخرى أو بدونه، وفي حالة ارتكاب أخطاء جسيمة من شأنها أن تضع الأشخاص أو الممتلكات أو المؤسسة يقوم مجلس التأديب برفع تقرير مفصل للوزير المكلف بالتربية الوطنية يتضمن اقتراح إقصاء نهائي للتلميذ المعني، كم تصدر عنه عقوبات دنيا تتمثل في تنبيه شفهي تحذير كتابي الإنذار المكتوب، التوبيخ و العقوبات البديلة تتمثل في قيام التلميذ بعمل نفعي علمي أو تربوي داخل المؤسسة وفقا للشروط والتدابير المنصوص عليها في التوجيهات العامة لإعداد النظام الداخلي و التعويض المادي والمالي في حالة إتلاف الممتلكات، في حالة عدم احترام للأستاذ أو تعنيفه أو اعتدائه على أحد زملائه، كل هذا يعرض الأستاذ لحدوث سلوك عنيف ضده متمثلا في عنف معنوي ولفظي وجسدي من طرف التلميذ المحال على مجلس التأديب.

وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذا المحور والمقدر بـ 2.76 وبانحراف المعياري الذي قيمته 0.95 فإن العلاقة بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ كانت بدرجة متوسطة من منذور الأساتذة.

. من خلال ما سبق يمكن القول أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ وحدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

1 . 2 . نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بـوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ:

من إجابات مفردات عينة الدراسة من الأساتذة والمبينة في الجدول رقم 13 والتي تم عرضها وتحليلها سابقا، حيث تمحورت حول درجة وجود علاقة بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ، من خلال جملة التحليلات والتي كانت كما يلي:

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 21 والمتعلقة بسبق لي وأن طردت تلميذا من القسم بدرجة ضعيفة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 22 والمتعلقة بألجأ إلى طرد التلميذ بمجرد ارتكابه للخطأ الأول بدرجة قوية.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 23 والمتعلقة بأطرد من القسم التلاميذ الذكور أكثر من الإناث بدرجة قوية.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 24 والمتعلقة بألجأ إلى طرد التلميذ غير الممتثل للأوامر داخل القسم بدرجة متوسطة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 25 والمتعلقة بأطرد التلميذ المعتدي على أحد زملائه بدرجة ضعيفة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 26 والمتعلقة بأتصرف مع التلميذ الذي عنفني بكتابة تقرير ضده وطلب إخراجه من القسم من طرف إدارة المؤسسة بدرجة ضعيفة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 27 والمتعلقة بأرى بأن طرد التلميذ المخطئ من القسم في صالح بقية زملائه بدرجة متوسطة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 28 والمتعلقة بتعرضت لعنف معنوي من طرف التلميذ الذي طردته من القسم بدرجة متوسطة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 29 والمتعلقة بتعرضت لعنف لفظي من طرف التلميذ الذي طردته من القسم بدرجة قوية.

جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 30 والمتعلقة بتعرضت لعنف جسدي من طرف التلميذ الذي طردته من القسم بدرجة ضعيفة.

إن هذه النتائج المستنبطة من تحليلات وتفسيرات البيانات المجمعة، من عينة الدراسة من الأساتذة المبحوثين، تشير إلى أن طرد التلميذ المخطئ من القسم الذي ارتكب خطأ الاعتداء على أحد زملائه أو غير الممتثل للأوامر داخل القسم، و باعتبار أن القانون يعطي الحق للأستاذ بكتابة تقرير ضد التلميذ المخطئ يضع فيها

شكواه ويعطيه لإدارة المؤسسة وهي تخرجه من القسم و تتولى أو تقدر الجزاء المناسب للتلميذ، كل هذا يعرض الأستاذ لحدوث سلوك عنيف ضده متمثلا في عنف معنوي ولفظي وجسدي من طرف التلميذ المطرود من القسم.

وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذا المحور والمقدر بـ 2.87 وبانحراف المعياري الذي قيمته 0.96 فإن العلاقة بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ كانت بدرجة متوسطة من منذور الأساتذة.

. من خلال ما سبق يمكن القول أنه توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

1 . 3 . نتائج الفرضية الثالثة المتعلقة بوجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف:

من إجابات مفردات عينة الدراسة من الأساتذة والمبينة في الجدول رقم 15 والتي تم عرضها وتحليلها سابقا، حيث تمحورت حول درجة وجود علاقة بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ، من خلال جملة التحليلات والتي كانت كما يلي:

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 31 والمتعلقة بعلاقتي مع التلاميذ المشاغبين سيئة بدرجة قوية.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 32 والمتعلقة بعلاقتي مع التلاميذ المشاغبين جيدة بدرجة ضعيفة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 33 والمتعلقة بيتميز الجو داخل القسم أثناء تقديم الدرس بالهدوء بدرجة ضعيفة جدا.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 34 والمتعلقة بـ في القسم الذي أدرسه تلاميذ عنيفين بدرجة متوسطة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 35 والمتعلقة بأتعامل مع التلميذ العنيف بدخولي معه في شجار بدرجة قوية.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 36 والمتعلقة بأتعامل مع التلميذ العنيف بتحفظ بدرجة ضعيفة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 37 والمتعلقة بأتعامل مع التلميذ المعيد للسنة داخل القسم بهدوء تام بدرجة ضعيفة.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 38 والمتعلقة بسبق وأن تعرضت للعنف من طرف التلاميذ الذين درستهم خلال مشواري المهني داخل المؤسسة بدرجة قوية.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 39 والمتعلقة بسبق وأن تعرضت للعنف من طرف التلاميذ الذين درستهم خلال مشواري المهني خارج المؤسسة بدرجة قوية.

. جاءت إجابات الأساتذة على العبارة رقم 40 والمتعلقة بتعرضت إلى عنف من أفراد تابعين للتلاميذ الذين درستهم خارج المؤسسة بدرجة قوية.

إن هذه النتائج المستنبطة من تحليلات وتفسيرات البيانات المجمعة، من عينة الدراسة من الأساتذة المبحوثين، تشير إلى أن الطريقة السيئة التي يتعامل بها الأستاذ مع التلميذ المشاغب داخل القسم وعدم فرض سيطرته على القسم ودخوله مع التلاميذ العنيفين في شجار، كل هذا يعرض الأستاذ لحدوث سلوك عنيف ضده متمثلا في عنف معنوي ولفظي وجسدي من طرف التلميذين الذين درسهم داخل أو خارج المؤسسة التربوية التي يعمل بها أو من أفراد تابعين للتلاميذ الذين درسهم خارج المؤسسة.

وبالرجوع إلى المتوسط الحسابي لهذا المحور والمقدر بـ 3.01 وبانحراف المعياري الذي قيمته 0.94 فإن العلاقة بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف كانت بدرجة متوسطة من منذور الأساتذة.

. من خلال ما سبق يمكن القول أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف.

2 . مناقشة نتائج الدراسة الميدانية.

2 . 1 . مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الدراسات السابقة.

جاءت الفرضية الأولى لهذه الدراسة على النحو التالي:

. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

والتي أثبتت النتائج المستنبطة من تحليلات وتفسيرات البيانات المجمعة، من عينة الدراسة من الأساتذة المبحوثين، أن طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ والذي تصدر عنه عقوبات قصوى تتمثل في الإقصاء من النظام الداخلي أو النصف الداخلي والحرمان من إعادة السنة والإقصاء من المؤسسة مع اقتراح التحويل إلى مؤسسة أخرى أو بدونه، وفي حالة ارتكاب أخطاء جسيمة من شأنها أن تضع الأشخاص أو الممتلكات أو المؤسسة يقوم مجلس التأديب برفع تقرير مفصل للوزير المكلف بالتربية الوطنية يتضمن اقتراح إقصاء نهائي للتلميذ المعني، كم تصدر عنه عقوبات دنيا تتمثل في تنبيه شفهي تحذير كتابي

الإنذار المكتوب، التوبيخ و العقوبات البديلة تتمثل في قيام التلميذ بعمل نفعي علمي أو تربوي داخل المؤسسة وفقا للشروط والتدابير المنصوص عليها في التوجيهات العامة لإعداد النظام الداخلي و التعويض المادي والمالي في حالة إتلاف الممتلكات، في حالة عدم احترام للأستاذ أو تعنيفه أو اعتدائه على أحد زملائه، يعرض الأستاذ لحدوث سلوك عنيف ضده متمثلا في عنف معنوي ولفظي وجسدي من طرف التلميذ المحال على مجلس التأديب.

وهذا ما يتفق جزئيا مع دراسة روقية بوطغان وهي إحدى الدراسات السابقة للموضوع والتي تمحورت حول العقاب المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي من وجهة نظر المعلمين، حيث بينت في نتائجها أن أن العقاب يسهل إدارة لصفه وضبطه فيجعل التلاميذ أكثر انتباها وفعالية وتواصلا مع الدرس والابتعاد عن السلوكات الخاطئة ويعد وسيلة للتقليل من احتمال العودة إلى السلوك.

كما اتفقت مع دراسة هيمن أكدت هذه الدراسة على أن المعاملة السيئة والسباب وكذلك الاستخدام الحماسي للكثير من الإجراءات العقابية لها القدرة الكامنة على إحداث تدمير نفسي من الصعب إصلاحه ذلك التدمير يخلق ويزيد من حقد وعداء وعزلة وعدوانية التلميذ تجاه ممتلكات المدرسة وجماعة الأقران والسلطات بما فيها المعلمين.

. وفي نفس السياق جاءت دراسة بانكس وزملائه حول استخدام العقاب بأنواعه المادي والمعنوي على التلاميذ إلى أن تكرار العقوبات على التلميذ لا يؤدي به إلى تعديل سلوكه وتعلمه بل ينتج عنه إحساسه بعدم الأمان كما تولد العقوبات عدوانية مرتفعة.

جاءت الفرضية الثانية لهذه الدراسة على النحو التالي:

. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

والتي أثبتت النتائج المستنبطة من تحليلات وتفسيرات البيانات المجمعة، من عينة الدراسة من الأساتذة المبحوثين، أن طرد التلميذ المخطئ من القسم الذي ارتكب خطأ الاعتداء على أحد زملائه أو غير الممتثل للأوامر داخل القسم، و باعتبار أن القانون يعطي الحق للأستاذ بكتابة تقرير ضد التلميذ المخطئ يضع فيها شكواه ويعطيه لإدارة المؤسسة وهي تخرجه من القسم و تتولى أو تقدر الجزاء المناسب للتلميذ، يعرض الأستاذ لحدوث سلوك عنيف ضده متمثلا في عنف معنوي ولفظي وجسدي من طرف التلميذ المطرود من القسم.

وجاءت الفرضية الثالثة لهذه الدراسة على النحو التالي:

. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف.

والتي أثبتت النتائج المستنبطة من تحليلات وتفسيرات البيانات المجمعة، من عينة الدراسة من الأساتذة المبحوثين، أن الطريقة السيئة التي يتعامل بها الأستاذ مع التلميذ المشاغب داخل القسم وعدم فرض سيطرته على القسم ودخوله مع التلاميذ العنيفين في شجار، يعرض الأستاذ لحدوث سلوك عنيف ضده متمثلا في عنف معنوي ولفظي وجسدي من طرف التلميذين الذين درسهم داخل أو خارج المؤسسة التربوية التي يعمل بها أو من أفراد تابعين للتلاميذ الذين درسهم خارج المؤسسة.

والتساؤلان السابقان يتطابقان جزئيا مع ما جاء في دراسة مليكة حمودي وهي إحدى الدراسات السابقة للموضوع، والتي تمحورت حول العنف المدرسي الموجه للأستاذ في الطور الثانوي بثانويات مدينة العطاف، حيث بينت في أحد محاورها ان أسلوب الطرد يطغى كأسلوب عقاب يستعمله الأستاذ ويحبذه ضد التلميذ.

ليكون السبب المباشر و الأول في حدوث العنف ضده، كما أوضحت أن طرد الأستاذ للتلميذ من القسم له علاقة بحدوث العنف ضده بما يفوق نسبة 50 بالمائة وتوصلت النتائج في الكشف عن قطع حبال العلاقة التي من المفروض أن تكون متينة بين المعلم والمتعلم، والتي وضحت في فصل المعلم الذي من صفاته أن يعمل على تقوية الرابط بينه وبين تلميذه.

2 . 2 . مناقشة نتائج الدراسة في ضوء الأدبيات النظرية.

جاءت الفرضية الأولى لهذه الدراسة على النحو التالي:

. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

والتي أثبتت النتائج المستنبطة من تحليلات وتفسيرات البيانات المجمعة، من عينة الدراسة من الأساتذة المبحوثين، أن طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ والذي تصدر عنه عقوبات قصوى تتمثل في الإقصاء من النظام الداخلي أو النصف الداخلي والحرمان من إعادة السنة والإقصاء من المؤسسة مع اقتراح التحويل إلى مؤسسة أخرى أو بدونه، وفي حالة ارتكاب أخطاء جسيمة من شأنها أن تضع الأشخاص أو الممتلكات أو المؤسسة يقوم مجلس التأديب برفع تقرير مفصل للوزير المكلف بالتربية الوطنية يتضمن اقتراح إقصاء نهائي للتلميذ المعني، كم تصدر عنه عقوبات دنيا تتمثل في تنبيه شفهي تحذير كتابي الإنذار المكتوب، التوبيخ و العقوبات البديلة تتمثل في قيام التلميذ بعمل نفعي علمي أو تربوي داخل المؤسسة

وفقا للشروط والتدابير المنصوص عليها في التوجيهات العامة لإعداد النظام الداخلي و التعويض المادي والمالي في حالة إتلاف الممتلكات، في حالة عدم احترام للأستاذ أو تعنيفه أو اعتدائه على أحد زملائه، يعرض الأستاذ لحدوث سلوك عنيف ضده متمثلا في عنف معنوي ولفظي وجسدي من طرف التلميذ المحال على مجلس التأديب.

ومما سبق يمكن أن نقول أن هذا يتفق مع رؤية أصحاب الاتجاه الصراعي الذين يرون بأن المدرسة مؤسسة إلزامية تعمل على فرض إدارتها، ويرى في المعلمين المصدر الأساسي للتسلط واستخدام النفوذ.

كما أن النتيجة المذكورة تتفق مع الرؤية الإسلامية في العقاب المستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والتي جاء فيها أن الجزاء من جنس العمل.

جاءت الفرضية الثانية لهذه الدراسة على النحو التالي:

. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

والتي أثبتت النتائج المستنبطة من تحليلات وتفسيرات البيانات المجمعة، من عينة الدراسة من الأساتذة المبحوثين، أن طرد التلميذ المخطئ من القسم الذي ارتكب خطأ الاعتداء على أحد زملائه أو غير الممتثل للأوامر داخل القسم، و باعتبار أن القانون يعطي الحق للأستاذ بكتابة تقرير ضد التلميذ المخطئ يضع فيها شكواه ويعطيه لإدارة المؤسسة وهي تخرجه من القسم و تتولى أو تقدر الجزاء المناسب للتلميذ، يعرض الأستاذ لحدوث سلوك عنيف ضده متمثلا في عنف معنوي ولفظي وجسدي من طرف التلميذ المطرود من القسم.

جاءت الفرضية الثالثة لهذه الدراسة على النحو التالي:

. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف.

والتي أثبتت النتائج المستنبطة من تحليلات وتفسيرات البيانات المجمعة، من عينة الدراسة من الأساتذة المبحوثين، أن الطريقة السيئة التي يتعامل بها الأستاذ مع التلميذ المشاغب داخل القسم وعدم فرض سيطرته على القسم ودخوله مع التلاميذ العنيفين في شجار، يعرض الأستاذ لحدوث سلوك عنيف ضده متمثلا في عنف معنوي ولفظي وجسدي من طرف التلميذين الذين درسهم داخل أو خارج المؤسسة التربوية التي يعمل بها أو من أفراد تابعين للتلاميذ الذين درسهم خارج المؤسسة,

ويمكن القول مما سبق أن هذا التساؤلان يتطابقان مع رؤية أصحاب نظرية الدور الاجتماعي الذي يرون أن الدور هو ثمرة تفاعل الذات والغير، وأن الاتجاهات نحو الذات هي أساس فكرة الدور، حيث تكتسب عن طريق التنشئة الاجتماعية وتتأثر تأثرا كبيرا بالمعايير الثقافية السائدة كما تتأثر بخبرة الشخص الذاتية وأن السلوك

الاجتماعي يشمل عناصر حضارية واجتماعية وشخصية، ولهذا فإن العناصر الإدراكية الرئيسية للنظرية هي الدور الذي يمثل وحدة الثقافة، وعند قيام كل واحد بدوره فإن وقوع الخلل أو الانحراف يضمحل في كنف الدور.

3 . النتائج العامة للدراسة.

مما سبق من تحليل وتفسير للمعلومات والبيانات الميدانية المتحصل عليها، ووفقا لما تم استخلاصه من نتائج جزئية للتساؤلات الفرعية، ومن خلال المناقشة السوسيولوجية لهذه النتائج في إطار تساؤلاتها والدراسات السابقة لموضوع هذا البحث، وكذا الأدبيات النظرية للدراسة يمكن إيراد النتائج العامة التي تم التوصل إليها في النقاط التالية:

. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ وحدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

. توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم وحدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف.

وكنتيجة عامة لموضوع البحث فإن السلوك العنيف الممارس من طرف التلاميذ ضد أساتذتهم يتباين ويختلف من معنوي إلى لفظي إلى جسدي ويكون داخل المؤسسة أو خارجها باختلاف الأسلوب المتبع من طرف الأستاذ في إدارة قسمه و طريقة تعامله مع التلاميذ بداية من طريقة تدريسه وتسييره للحصة إلى غاية تطبيقه للإجراءات التأديبية المنصوص عليها في القانون والتي تشمل الطرد من القسم وإحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب هذا الأخير تصدر عنه عقوبات تتراوح بين الدنيا والقصوى تبدأ بالإنذار وتصل حتى للفصل النهائي من الدراسة.

الخاتمة :

حاولت الدراسة الراهنة تقصي طبيعة العلاقة بين الإجراءات التأديبية وعنف التلاميذ ضد الأساتذة في المؤسسات التربوية، وقد توصلت هذه الدراسة للكشف على أن التأديب الذي يعتبر أسلوب تلجأ إليه المنظومة التربوية لتحسين سلوك التلاميذ وهي إحدى وسائل نجاح العملية التربوية وتتلخص الإجراءات التأديبية عموما في مجالس التأديب والتي تصدر عنها عقوبات من شأنها إصلاح التلميذ المخطئ والقضاء على السلوك الخاطئ وعدم تكراره، وأيضا الطرد من القسم بكتابة تقرير ضد التلميذ المخطئ، كما أن هذه الإجراءات يطلبها الأستاذ ضد التلميذ المخطئ بصفته المسؤول المباشر عن التلميذ داخل القسم وهذا الأخير يقوم بردة فعل ضده تتمثل في السلوك العنيف بأنواعه كنوع من الانتقام.

من النتائج جاءت كالتالي:

. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ وحدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

. توجد علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم وحدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف.

أولا . المعاجم:

01 . أبي الفضل جمال الدين المصري: لسان العرب، دار صادر، المجلد التاسع، بيروت، 1968.

02 . شعبان عبد العاطي عطية: وآخرون، مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط 4، مصر،2004.

03 . محمود أبو زيد: المعجم في علم الإجرام والاجتماع والقانون والعقاب، ب ط، دار الغريب للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، 2003.

ثانيا . الكتب باللغة العربية:

04 . أكرم عبد الرزاق المشهداني: واقع الجريمة في الوطن العربي، ط1، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض،2005.

05 . إحسان محمد الحسن: علم الاجتماع العنف و الإرهاب، ط1، دار وائل للنشر، العراق،2008.

06 . بشير ناظر حميد: دراسات في علم الإجتماع، دار نيبور للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد،2014.

07 . حسن عبد المعطي: عصام نمر عواد وآخرون، تعديل السلوك، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، دط،2013.

08 . حسين علي قايد: المشكلات النفسية والاجتماعية، دار طيبة للنشر والتوزيع، مصر،2005.

09 . حسين طه: سيكولوجية العنف . المفهوم النظرية العلاج، ط1، دار الصولتية للتربية،الرياض، 2007.

10 . حسين عبد الحميد رشوان: العنف والمجتمع، مركز الإسكندرية للكتاب، الاسكندرية، د س.

11 . خالد حامد: منهج البحث العلمي، دار ريحانة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003.

12 . رشيد زرواتي: منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية . أسس علمية وتدريبات، دار الكتاب الحديث، الجزائر،2004.

13 . رابح تركي: أصول التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للكتاب، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1999.

14 . زكريا لال: العنف في عالم متغير، ط1، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، 2007.

15 . طاهر زرهوني: تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1991.

16 . طه عبد العظيم حسين: إستراتيجيات وبرامج ومواجهة العنف والمشاغبة في التعليم، دار الوفاء، الإسكندرية،2010.

16 . طه عبد العظيم حسين: إستراتيجيات وبرامج ومواجهة العنف والمشاغبة في التعليم، دار الوفاء، الإسكندرية،2010.

17 . علي أسعد وطفة: العنف والعدوانية في التحليل النفسي . مكاشفات بنيوية في سيكولوجية فرويد، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق،2008.

18 . عابد عواد الوريكات: نظريات علم الجريمة، دار الشروق للنشر والتوزيع،عمان، الأردن،2008.

19 . علي بركات: العوامل المجتمعية للعنف المدرسي، الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق،2011.

20 . علي عبد القادر القرالة: مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات، دار عالم الثقافة لنشر و التوزيع، الأردن، 2015.

21 . عبد الرزاق أمقران وآخرون: سلسلة البحوث الاجتماعية في منهجية البحث الاجتماعي، منشورات مكتبة إقرأ قسنطينة، الجزائر، ط1، 2007.

23 . عبد الكريم بوحفص: الإحصاء المطبق في العلوم الاجتماعية والإنسانية، ديوان المطبوعات الجامعية،2011.

23 . فضيل ديليو وآخرون: أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية، منشورات جامعة قسنطينة، مطابع دار البعث، الجزائر، 1999.

24 . فوزية عبد الستار: مبادئ علم الإجرام والعقاب، المكتبة الجامعية، ليبيا، 1998.

25 . ليف جوردين: الثواب والعقاب في تربية الأطفال، ترجمة غسان نصر، دار معد للنشر، دمشق،1993.

26 . لعبيدي العيد : العنف المدرسي، دار الأمل للطباعة والنشر و التوزيع، الجزائر، د ط،2013 .

27 . محمد حسونة وآخرون : العنف في المدرسة الثانوية،ج 3،المكتب الجامعي الحديث، القاهرة،2012.

28 . محمد شحاتة ربيع: جمعة سيد يوسف، معتز سيد عبد الله، علم الاجتماع الجنائي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، د س.

29 . موريس أنجرس: منهجية البحث في العلوم الإنسانية، تدريبات عملية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر،2013.

30 . محمد بوعلاق: الموجه في الإحصاء الوصفي والإستدلالي في العلوم النفسية والإجتماعية والتربوية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الجزائر،2009.

31 . مايك دونال: نظرية علم الإجتماع، ترجمة خلف جواد، مركز الدراسات والبحوث الاجتماعية، مصر،2002.

32 . محمد عبد الله الوريكات: مبادئ علم الإجرام، ط 1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن،2008.

33 . مسعود بوسعدية: ظاهرة العنف في الجزائر والعلاج المتكامل، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر،2011.

34 . محمود سعيد الخولي: وآخرون، العنف المدرسي . الأسباب وسبل المواجهة، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر،2008.

35 . محمد لبيب النجيحي: الأسس الاجتماعية للتربية، دار النهضة العربية، بيروت، 1998.

36 . محمد الطيب العلوي: التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البحث، الجزائر، 1999.

37 . محمد بن حمودة : الإدارة المدرسية في مواجهة المشكلات التربوية،دار العلوم للنشر والتوزيع، الجزائر،2008.

38 . نرمين حسين السطالي: سيكولوجية العنف وأثره على التنشئة الإجتماعية للأبناء، ط1، السعيد للنشر والتوزيع، القاهرة،2018.

ثالثا . الرسائل والأطروحات الجامعية:

39 . العربي قوري ذهبية: العقاب الجسدي والمعنوي المدرسين وتأثيرهما على ظهور السلوك العدواني لدى التلميذ المتمدرس، تحت إشراف محمد بوعلاق، رسالة ماجستير علم النفس وعلم التربية، جامعة تيزي وزو،2011.

40 . تهاني محمد عثمان منيب: العنف لدى الشباب الجامعي، ب ط، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض،2008.

41 . خالدي خيرة: العنف المدرسي محدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ، دكتوراه قسم علم النفس، جامعة الجزائر،2007.

42 . غزال الطاهر عبد الله: الثواب والعقاب وأثرهما على التحصيل الدراسي، إشراف بشيري زين الدين، مذكرة ماستر علم إجتماع التربية، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة زيان عاشور، الجلفة، 2017.

43 . روقية بوطغان: العقاب المدرسي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، تحت إشراف أمينة بلغول، مذكرة ماستر علم اجتماع التربية، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل،2019.

44 . شيخي رشيد: العنف في المؤسسات التعليمية و انعكاساته على التحصيل الدراسي، (دكتوراه) شعبة علم الاجتماع و الديموغرافيا، جامعة سعد دحلب، البليدة،2010.

45 . سعد بن محمد بن سعد: إتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو العنف، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا، الرياض، 2006.

46 . علي عبد الرحمان الشهري: العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب، رسالة ماجستير في العلوم الإجتماعية، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض،2003.

47 . عبد الرحمان بوزيدة: العنف في ثانويات العاصمة، رسالة ماجستير، قسم علم الإجتماع، جامعة الجزائر،2008.

48 . فوزي أحمد بن دريدي: العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية، حامعة نايف العربية للعلوم الامنية، الرياض، 2007.

49 . مليكة حمودي: العنف المدرسي الموجه ضد الأستاذ في الطور الثانوي، تحت إشراف محمد بن عودة، مذكرة ماستر سوسيولوجيا العنف، جامعة الجيلالي بونعامة عين الدفلى،2015.

50 . هناء محمد محمود الجبالي: الكشف عن أساليب الثواب والعقاب كما تمارس فعلا في المدرسة والتعرف على إيجابياتها وسلبياتها والضبط الاجتماعي للتلميذ، رسالة ماجستير، كلية البنات، جامعة عين شمس، مصر،1995.

رابعا . المجلات العلمية:

51 . الصيادي محمد: نظرة على العقاب المدرسي، مجلة المعلم العربي، دمشق، العدد: 4،1999.

52 . الطاهر غراز: نورية سوالمية،أسماء قرزيز، العنف المدرسي أسبابه وأشكاله، مجلة العلوم الإج، جامعة الجيلالي بونعامة، الجزائر،العدد4،2020.

53 . رقية محمودي: "العنف المدرسي من العنف إلى الجريمة، مجلة دار الحكمة، العدد:18،الجزائر،2013.

54 . فهد بن محمد بن سعود آل مساعد: لتأديب في مجال التعليم في الفقه الإسلامي وتطبيقاته، مجلة أصول الشريعة للأبحاث التخصصية،العدد 2، ماليزيا، 2016.

55 . عبد الحليم مهور باشا: وسمية أحمد الطيب، العنف في الوسط المدرسي، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة سطيف 2، المجلد15، العدد 26، 2015.

56 . نادية مصطفى الزرفاوي : أيوب مختار، أسباب العنف المدرسي . أسباب التمايز والتجانس، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة بسكرة،العدد 5، 2003.

خامسا . القرارات الوزارية:

57 . وزارة التربية الوطنية، القرار الوزاري رقم: 2/171،المؤرخ في: 1992/06/01، يتضمن منع العقاب البدني، الجزائر .1992.

58 . الأمر رقم:75 . 58، المؤرخ في:1975/09/26، المتضمن القانون المدني المعدل والمتمم، الجزائر، 1975.

59 . وزارة التربية الوطنية، القرار الوزاري رقم 173،المؤرخ في : 2018/07/12، يحدد كيفيات إنشاء مجلس التأديب في المتوسطة والثانوية وسيره، الجزائر،2018.

60 . وزارة التربية الوطنية، القرار الوزاري رقم:65، المؤرخ في: 2018/07/12، المحدد لتنظيم الجماعات وسيرها، الجزائر،2018.

61 . القرار الوزاري رقم: 66، المؤرخ في :2018/07/12، يحدد التوجيهات العامة لإعداد النظام الداخلي لمؤسسة التربية والتعليم، الجزائر ،2018.

سادسا . المواقع الإلكترونية:

62 - WWW.ALUKAH.NETSOCAIL /0/62822021,24/03/2021, 22 :25.

الملاحق

جامعة العربي التبسي ـ تبسة ـ
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع
تخصص : إنحراف وجريمة

استمارة استبيان بعنوان:

الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية وعلاقتها بعنف التلاميذ ضد الأساتذة

دراسة ميدانية بثانوية سعدي الصديق ـ تبسة ـ

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر (ل ـ م ـ د) في علم الاجتماع

دفعة:2021

من إعداد الطالب:
جدي فؤاد

تحت إشراف الأستاذ:
بوزيان خير الدين

السنة الجامعية:2021/2020

سيدي الأستاذ(ة) في إطار القيام بدراسة موسومة بعنوان: **الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية وعلاقتها بعنف التلاميذ ضد الأساتذة**، ومن خلال التعرف على رأيك حول الموضوع وتزويدنا بالمعلومات التي تخدم موضوعنا.

نرجو منك الإجابة على أسئلة الاستمارة وذلك بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة مع العلم أن كل الإجابات سرية ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

البيانات العامة:

. ضع علامة (x) في الخانة المناسبة :

1 . الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2 . العمر:

.....سنة

3 . الحالة المدنية:

أعزب / عزباء ☐ متزوج / منزوجة ☐ مطلق / مطلقة ☐ أرمل / أرملة ☐

4 . الأقدمية في التعليم:.....سنة

5 . الشهادة المتحصل عليها : بكالوريا ☐ ليسانس ☐ ماستر ☐ خريج المدرسة العليا ☐

أخرى أذكرها من فضلك:.....

. المحور الأول: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

الرقم	الأسئلة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
06	سبق لي وأن كنت عضوا في لجنة مجلس التأديب للمؤسسة					
07	أحبذ أسلوب تحويل التلميذ المخطئ على مجلس التأديب					
08	أرى بأن أسلوب تحويل التلميذ المخطئ على مجلس التأديب له فائدة في التحسين من سلوكه					
09	أفضل العقوبات القصوى كأسلوب تربوي					
10	أفضل العقوبات الدنيا كأسلوب تربوي					
11	سبق لي وأن طلبت تحويل تلميذ أخطأ في حصتي على مجلس التأديب					
12	دفعني عدم احترام التلميذ لي إلى طلب تحويله على مجلس التأديب					
13	دفعني تعنيف التلميذ لي إلى طلب تحويله على مجلس التأديب					
14	دفعني اعتداء التلميذ على أحد زملائه إلى طلب تحويله على مجلس التأديب					
15	أتعامل مع التلميذ الذي طلبت تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة معاملة عادية					
16	أتعامل مع التلميذ الذي طلبت تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة بمحاولة إصلاحه					
17	أتعامل مع التلميذ الذي طلبت تحويله على مجلس التأديب بعد تنفيذه للعقوبة بتحفظ					
18	تعرضت لعنف معنوي من طرف التلميذ الذي طلبت إحالته على مجلس التأديب					
19	تعرضت لعنف لفظي من طرف التلميذ الذي طلبت إحالته على مجلس التأديب					
20	تعرضت لعنف جسدي من طرف التلميذ الذي طلبت إحالته على مجلس التأديب					

. المحور الثاني: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم و حدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

الرقم	الأسئلة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
21	سبق لي وأن طردت تلميذا من القسم					
22	ألجأ إلى طرد التلميذ بمجرد ارتكابه للخطأ الأول					
23	أطرد من القسم التلاميذ الذكور أكثر من الإناث					
24	ألجأ إلى طرد التلميذ غير الممتثل للأوامر داخل القسم					
25	أطرد التلميذ المعتدي على أحد زملائه					
26	أتصرف مع التلميذ الذي عنفني بكتابة تقرير ضده وطلب إخراجه من القسم من طرف إدارة المؤسسة					
27	أرى بأن طرد التلميذ المخطئ من القسم في صالح بقية زملائه					
28	تعرضت لعنف معنوي من طرف التلميذ الذي طردته من القسم					
29	تعرضت لعنف لفظي من طرف التلميذ الذي طردته من القسم					
30	تعرضت لعنف جسدي من طرف التلميذ الذي طردته من القسم					

. المحور الثالث: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين طريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم وتعرض الأستاذ للعنف.

الرقم	الأسئلة	موافق بشدة	موافق	محايد	معارض	معارض بشدة
31	علاقتي مع التلاميذ المشاغبين سيئة					
32	علاقتي مع التلاميذ المشاغبين جيدة					
33	يتميز الجو داخل القسم أثناء تقديم الدرس بالهدوء					
34	في القسم الذي أدرسه تلاميذ عنيفين					
35	أتعامل مع التلميذ العنيف بدخولي معه في شجار					
36	أتعامل مع التلميذ العنيف بتحفظ					
37	أتعامل مع التلميذ المعيد للسنة داخل القسم بهدوء تام					
38	سبق وأن تعرضت للعنف من طرف التلاميذ الذين درستهم خلال مشواري المهني داخل المؤسسة					
39	سبق وأن تعرضت للعنف من طرف التلاميذ الذين درستهم خلال مشواري المهني خارج المؤسسة					
40	تعرضت إلى عنف من أفراد تابعين للتلاميذ الذين درستهم خارج المؤسسة					

الملحق رقم (01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تبسة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتب التكوين
الرقم: 22 /م.ت.ت/2021

مديـــر التربيـــــة
إلـــى السيـــد:
مدير ثانوية سعدي الصديق
تبســـــة

الموضـوع: إستقبال طالب(ة) متربص(ة)

المرجـــع: مراسلة جامعة العربي التبسي تبسة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع المؤرخة بتاريخ: 2021/04/28

عمـــلا بمـــا جـــاء فـــي المرجـــع المذكـــور أعـــلاه،

يشرفنـــي أن أطلـب منـكـم السمـاح للطالـب (ة): جـــدي فـــؤاد بالتربـص الميدانـي داخـل مؤسستكـم في الفـترة الممتـدة مـن 2021/05/05 إلـى غايـــة نـهايـــة التربـــص مـع احتـــرام القوانيـــن الداخليـــة للمؤسسـة.

تبسة في: 2021/05/05

مديـر التربيـــة

مديرية التربية لولاية تبسة، مصلحة التكوين والتفتيش ، مكتب التكوين ، الفاكس: 037585120 البريد الالكتروني: tebessadeinspect@gmail.com

الملحق رقم (02)

الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـــة الشعبيـــة
RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE

Université Larbi Tébessi -Tébessa-
Faculté des Sciences Humaines et Sociales

جامعة العربي التبسي - تبسة
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
نيابة العمادة المكلفة بما بعد التدرج و البحث
العلمي و العلاقات الخارجية

الرقم: 44/ك.ع.ا.إ.ج/2021

تبسة في: 2021/04/25

إلى السيد: مدير ثانوية سعدي الصديق

الموضوع: طلب الموافقة على إجراء تربص ميداني

بعد أداء واجب التحية والاحترام،

بغرض استكمال البحوث الميدانية لطلبة قسم علم الاجتماع يرجى من سيادتكم السماح للطالب بإجراء تربص ميداني بمؤسستكم، في حالة تأشيركم بالموافقة على إجراء الدراسة الميدانية ، شاكرين لكم حسن تعاونكم ومساهمتكم في إثراء تكوين طلبة جامعة العربي التبسي كشركاء اجتماعيين.

تقبلوا منا فائق التقدير والاحترام

الطالب (ة) : جدي فؤاد ..... الطالب (ة) : ..... /

التخصص : علم الاجتماع

المستوى : ثانية ماستر إنحراف وجريمة

موضوع البحث: الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية وعلاقتها بعنف التلاميذ ضد الأساتذة

رئيس القسم

موافقة المؤسسة المستقبلة

بالموافقة المبدئية في انتظار مشورة الوصاية

الملحق رقم (03)

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن طبيعة العلاقة بين الإجراءات التأديبية في المؤسسات التربوية وعنف التلاميذ ضد الأساتذة، وتم استخدام المنهج الوصفي للكشف عن الارتباط بين متغيرات الدراسة لملائمته لطبيعة الموضوع، حيث امتدت هذه الدراسة من جانفي إلى جوان 2021 بثانوية سعدي الصديق في مدينة تبسة، بالاعتماد على أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة (41 أستاذاً)، وتمثلت أداة الدراسة الرئيسية في استمارة استبيان تم تصميمها وفق سلم ليكرت الخماسي.

وأهم ما خلصت إليه الدراسة من نتائج نجد عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين طلب إحالة التلميذ المخطئ على مجلس التأديب من طرف الأستاذ، وطريقة تعامل الأستاذ مع التلميذ داخل القسم من جهة وحدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ من جهة ثانية، إضافة إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين طرد الأستاذ للتلميذ المخطئ من القسم وحدوث السلوك العنيف ضد الأستاذ.

Résumé de l’étude :

Cette étude visait à révéler la nature de la relation entre les mesures disciplinaires dans les établissements d’enseignements et leur relation avec la violence des élèves envers les enseignants, et l’approche descriptive a été utilisée pour révéler la corrélation entre les variables de l’étude en raison de son adéquation à la nature du sujet, car cette études s’est étendue de janvier à juin 2021 au lycée Saadi seddik de la ville de Tébessa, appuyant sur la méthode d’une enquête complète de la population étudiée de 41 professeurs, le principal outil d’étude était un questionnaire qui a été conçu selon les cinq échelle de likert – point .

Les conclusions les plus importantes de l’étude à partir des résultats nous constatons qu’il n’ y a pas de relation statistiquement significative entre la demande de référer le mauvais étudiant au conseil de discipline par le professeur , et la façon dont le professeur traite l’étudiant au sein du département sur le d’une part et la survenue de comportements violents contre le professeur d’autre part .
En plus de l’existence d une corrélation positive et statistiquement significative entre le professeur a expulsé le mauvais étudiant du département et la survenue de comportements violents contre le professeur.

Mots – clés : conseil de discipline, saisine, violence dirigée contre l’enseignant, élève.