وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي– تبسة –
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع

عنوان الأطروحة:

المدرسة وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي

أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه الطور الثالث (ل م د) في علم الاجتماع

تخصص: علم اجتماع التربية

من إعداد الطالب:
ملوك فيصل

تحت إشراف:
د. بروقي وسيلة

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	الشعبة	الجامعة	الصفة
خضرة براك	أستاذ	علم الاجتماع	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي – تبسة	رئيسا
وسيلة بروقي	أستاذ محاضر أ	علم الاجتماع	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي – تبسة	مشرفا مقررا
نور الدين جفال	أستاذ	علم الاجتماع	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي – تبسة	ممتحنا
فاتح جبلي	أستاذ محاضر أ	علم الاجتماع	جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي – تبسة	ممتحنا
نوال بوطرفة	أستاذ		جامعة باجي مختار – عنابة	ممتحنا
مريم بوشارب	أستاذ		جامعة باجي مختار – عنابة	ممتحنا

السنة الجامعية: 2024 – 2025

شكر وعرفان

قال الله عز وجل "**ومن يشكر فإنما يشكر لنفسه**" (لقمان: 12)

وقال رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم "**من لم يشكر الناس، لم يشكر الله عز وجل**"

الحمد لله تعالى حمدا طيبا مباركا فيه ملؤه السماوات والأرض، اللهم لك الحمد قبل الرضى وحتى ترضى وبعد مرضاك لك فيه حمدا طيبا كثيرا مباركا فيه.

ثم أتوجه بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى كل من:

الدكتورة: **بروقي وسيلة** حفظها الله وأطال في عمرها وجزاها الله كل الخير لتفضلها الكريم بالإشراف على رسالة الدكتوراه وتكرمها بنصحي وإرشادي وتوجيهي حتى إتمام هذه الدراسة، الشكر موصول أيضا لكل من ساهم في إعداد هذه الأطروحة.

الباحث

ملوك فيصل

الإهداء

الباحث: ملوك فيصل

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات ..... **I**
فهرس الجداول..... **IV**
فهرس الأشكال..... **V**
فهرس الملاحق ..... **VI**
خطة البحث..... **VII**
مقدمة ..... أ
الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية **1**
1. إشكالية الدراسة 2
2. فرضيات الدراسة..... 4
3. أهداف الدراسة 5
4. أهمية الدراسة 5
5. أسباب اختيار الموضوع..... 5
6. تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة إجرائيا..... 6
7. الدراسات السابقة..... 7
8. التعقيب على الدراسات السابقة..... 24
الفصل الثاني: المدرسة **27**
1. تمهيد..... 28
2. مراحل نشأة المدرسة 29
3. عوامل ظهور المدرسة..... 31
4. وظائف المدرسة 31
5. مميزات المدرسة 33
الفصل الثالث: العنف المدرسي..... **42**
1. تعريف العنف..... 44
2. النظريات السوسيولوجية التي تناولت ظاهرة العنف بالدراسة والتحليل 45
3. تعريف العنف المدرسي 52
4. أشكال العنف المدرسي..... 53
5. مظاهر العنف المدرسي..... 56

6. أسباب العنف المدرسي	57
7. أنواع العنف المدرسي	59
8. علاقة البيئة المدرسية بالعنف	60
9. ظاهرة العنف بالمدرسة الجزائرية	62
الفصل الرابع: مرحلة المراهقة	**67**
1. تعريف التلميذ	69
2. تعريف التلميذ المراهق	69
3. تعريف المراهقة	70
4. خصائص مرحلة المراهقة	72
5. أهمية مرحلة المراهقة	74
6. تحديد فترة المراهقة (مراحل المراهقة)	75
7. مشكلات المراهقة	77
8. الصحة النفسية للتلميذ المراهق	77
9. أعراض الحالة النفسيّة عند المراهق	79
10. خصائص التلميذ المراهق الجزائري	80
11. المراهق المعنف	82
12. الاتجاهات النظرية المفسرة لمرحلة المراهقة	84
13. حاجات مرحلة المراهقة	88
14. العوامل المؤثرة في شخصية المراهق	89
15. المراهق والثانوية	90
16. خصائص التعليم الثانوي	90
17. التعليم الثانوي في الجزائر	91
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	**96**
1. الدراسة الاستطلاعية	98
2. الدراسة الأساسية	99
3. عينة الدراسة	100
4. المنهج العلمي المتبع في الدراسة	101
5. أدوات جمع البيانات	101
6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة	104

الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة..... 106
1. عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية.....107
2. عرض النتائج حسب الفرضيات المطروحة وتحليلها 118
3. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية في ضوء النظريات والدراسات السابقة 143
الخاتمة..... 154
قائمة المراجع..... 156
قائمة الملاحق..... 166
ملخصات الدراسة..... 192

فهرس الجداول

الجدول رقم 1: توزيع أفراد العينة حسب الجنس _____107
الجدول رقم 2: توزيع أفراد العينة حسب السن _____108
الجدول رقم 3: توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي _____109
الجدول رقم 4: توزيع أفراد العينة حسب الشعبة الدراسية _____110
الجدول رقم 5: توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأم _____111
الجدول رقم 6: توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأب _____112
الجدول رقم 7: توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأب _____113
الجدول رقم 8: توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأم _____114
الجدول رقم 9: توزيع أفراد العينة حسب مكان الإقامة _____115
الجدول رقم 10: توزيع أفراد العينة حسب الحالة الاجتماعية _____116
الجدول رقم 11: توزيع أفراد العينة حسب نوع السكن _____117
الجدول رقم 12: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول آرائهم المتعلقة بمظاهر العنف في المؤسسة _____118
الجدول رقم 13: الإحصاء الوصفي إجابات المبحوثين حول أسباب ممارسة العنف _____119
الجدول رقم 14: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول سؤال هل سبق وأن شتمك المدير أواحد المراقبين العاملين في الثانوية _____121
الجدول رقم 15: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول ردة فعلهم بعد إحالتهم على مجلس التأديب _____122
الجدول رقم 16: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين علاقة طريقة شرح الأستاذ والسلوكيات العدوانية _____124
الجدول رقم 17: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول دور الأستاذ في احتواء التلاميذ وعلاقته بممارسة العنف داخل الصف _____125
الجدول رقم 18: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول تأثير العبارات التوبيخية الصادرة عن الأستاذ في ارتكاب العنف 126
الجدول رقم 19: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول تأثير التمييز بين التلاميذ كدافع لممارسة العنف _____127
الجدول رقم 20 الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول انعكاس تهديد الأستاذ بالرسوب في ممارسة العنف ضده _____129
الجدول رقم 21: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول العلاقة بين الأسلوب التسلطي للأستاذ وردة الفعل العنيفة من طرف التلميذ _____130
الجدول رقم 22: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول علاقة العقاب الجماعي بارتكاب سلوك العنف_____131
الجدول رقم 23: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول علاقة صعوبة الدروس بإثارة الفوضى والعنف داخل الفصل __133
الجدول رقم 24: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول العلاقة بين عدم الفهم وارتكاب سلوك العنف_____134
الجدول رقم 25: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول غموض المفاهيم الدراسية وإثارة الفوضى والعنف داخل القسم__135
الجدول رقم 26: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول صعوبة البرنامج كدافع للتصرف بعنف _____136
الجدول رقم 27: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول كثافة الدروس كدافع لسلوك العنف داخل القسم _____137
الجدول رقم 28: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول علاقة المدرسة بظاهرة العنف بالتركيز على متغير الجنس ___139
الجدول رقم 29: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول علاقة المدرسة بظاهرة العنف بالتركيز على متغير السن ____141

فهرس الأشكال

الشكل رقم 1: توزيع أفراد العينة حسب الجنس.....107
الشكل رقم 2: توزيع أفراد العينة حسب السن 108
الشكل رقم 3: توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي 109
الشكل رقم 4: توزيع أفراد العينة حسب الشعبة الدراسية 110
الشكل رقم 5: توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأم 111
الشكل رقم 6: توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأم 112
الشكل رقم 7: توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأب.....113
الشكل رقم 8: توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأم.....114
الشكل رقم 9: توزيع أفراد العينة حسب مكان الإقامة.....115
الشكل رقم 10: توزيع أفراد العينة حسب الحالة الاجتماعية 116
الشكل رقم 11: توزيع أفراد العينة حسب نوع السكن 117

فهرس الملاحق

الملحق رقم 1: الاستبيان في صورته النهائية 167
الملحق رقم 2: المعالجة الإحصائية SPSS رقم 26 171
الملحق رقم 3: التحسيس بمخاطر العنف في الوسط المدرسي 2023 187

خطة البحث

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الأشكال

فهرس الملاحق

خطة البحث

مقدمة

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1. إشكالية الدراسة
2. فرضيات الدراسة
3. أهداف الدراسة
4. أهمية الدراسة
5. أسباب اختيار الموضوع
6. **تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة إجرائيا**
7. الدراسات السابقة
8. التعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني: المدرسة

1. تمهيد
2. مراحل نشأة المدرسة
3. عوامل ظهور المدرسة
4. وظائف المدرسة
5. مميزات المدرسة

الفصل الثالث: العنف المدرسي

1. تعريف العنف
2. النظريات السوسيولوجية التي تناولت ظاهرة العنف بالدراسة والتحليل
3. تعريف العنف المدرسي
4. أشكال العنف المدرسي
5. مظاهر العنف المدرسي

6. أسباب العنف المدرسي

7. أنواع العنف المدرسي

8. علاقة البيئة المدرسية بالعنف

9. ظاهرة العنف بالمدرسة الجزائرية

الفصل الرابع: مرحلة المراهقة

1. تعريف التلميذ

2. تعريف التلميذ المراهق

3. تعريف المراهقة

4. خصائص مرحلة المراهقة

5. أهمية مرحلة المراهقة

6. تحديد فترة المراهقة (مراحل المراهقة)

7. مشكلات المراهقة

8. الصحة النفسية للتلميذ المراهق

9. أعراض الحالة النفسيّة عند المراهق

10. خصائص التلميذ المراهق الجزائري

11. المراهق المعنف

12. الاتجاهات النظرية المفسرة لمرحلة المراهقة

13. حاجات مرحلة المراهقة

14. العوامل المؤثرة في شخصية المراهق

15. المراهق والثانوية

16. خصائص التعليم الثانوي

17. التعليم الثانوي في الجزائر

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

1. الدراسة الاستطلاعية

2. الدراسة الأساسية

3. عينة الدراسة

4. المنهج العلمي المتبع في الدراسة

5. أدوات جمع البيانات

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

الفصل السادس: عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

1. عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية

2. عرض النتائج حسب الفرضيات المطروحة وتحليلها

3. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية في ضوء النظريات والدراسات السابقة

الخاتمة

قائمة المراجع

قائمة الملاحق

ملخصات الدراسة

مقدمة

مقدمة

تعد عملية إعداد الفرد الناشئ ليكون مواطنا صالحا في المجتمع على المستويين العلمي والمعرفي، وكذا المستوى الاجتماعي واستقراره النفسي مهمة الأسرة والمدرسة، لاعتبارهما أهم مؤسستان اجتماعيتان لتحقيق هذا الغرض، وذلك لأنهما يشتركان في نفس الأهداف، فالأسرة تعد أهم عناصر التنشئة الاجتماعية للابن والمدرسة الأولى التي يتعلم منها، وهي الملاذ الذي يفترض فيه الأمن والاستقرار.

أما المدرسة فهي المؤسسة الاجتماعية الثانية التي تعمل على تشكيل شخصية التلاميذ المنتمين إليها وذلك بعد الأسرة، فالمدرسة هي الوحدة الوظيفية لاكتساب العلم والمعرفة من خلال مناهجها المتنوعة في مختلف المجالات، وإعداد التلاميذ للعيش في المجتمع والمساهمة في بناء دعائمه، وتدريبهم على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية، ومساعدة التلاميذ على معرفة الحقوق والواجبات وممارسة ثقافة السلم ونبذ العنف.

وأصبحت هاتان المؤسستان في بعض الأحيان مصدر إزعاج وانعدام للاستقرار بالنسبة الأبناء، ويتضح هذا من المنحى العنفي الذي أصبحت تتخذه سلوكيات هؤلاء ونقصد بذلك تلك الاستجابات السلوكية التي تعرف بأنها مؤذية أو ضارة أو هدامة كالاعتداء على الآخرين بالضرب، أو ممتلكاتهم، أو السخرية، أو التهديد، أو التهكم، وحتى الاعتداء على الذات كالإقدام على الانتحار أو تناول المخدرات واستهلاك بما يعرف بلغة الشارع بالصاروخ ... وغيرها من الأدوية.

وعليه فالمدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية تعد نظاما متكاملا يتكون من عدة عناصر محددة ومتفاعلة تمارس أدوارا ووظائف معينة في إطار الحياة الاجتماعية، وتقوم بمسؤوليات تجاه الناشئة خاصة في مجال تربية التلاميذ معرفيا وسلوكيا ومهنيا، وتأتي أهمية المؤسسات التربوية على المستوى المعرفي والأخلاقي من خلال التطور الحضاري الذي يحققه المجتمع.

تحتل ظاهرة العنف صدارة الدراسات الاجتماعية السوسيولوجية منها والنفسية، وذلك لما تخلفه هذه الظاهرة على البيئة الاجتماعية لكل المجتمعات وكذا وظائفها من اختلالات بارزة العمق تؤدي إلى اهتزاز المجتمعات التي تتفاوت فيها حدة الظاهرة وأثرها، وبذلك أضحى العنف يشكل مشكلة اجتماعية في المجتمع.

وبما أن العملية التعليمية والسلوكية قائمة على أساس التفاعل والاتصال المتبادل بين طرفيها، فان أي سلوك لأي طرف يؤثر في الآخر، ويتأثران معا بالسلوك السائد داخل البيئة الصفية، وينعكس ذلك سلبا على الأهداف البيداغوجية بشكل عام، وعلى العملية التعليمية التعلمية بشكل خاص.

وعليه نستخلص أن ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري لا تختلف في شيء عما تشهده باقي المجتمعات سوى أنها في طور النشوء، وإن كان لهذه الظاهرة نتائج وخيمة على القيم والأعراف السائدة في وسط أفراد المجتمع، فإن انتشارها في فضاءات التعليم يدعو للقلق أكثر، حيث تكمن أهمية الدراسة في التعرف على الدور المحوري للإدارة المدرسية والأساتذة والمنهاج الدراسي في زيادة وانتشار العنف في الوسط المدرسي لدى التلميذ في المرحلة الثانوية من خلال السلوكيات العدوانية الممارسة من طرف تلاميذ المرحلة الثانوية، وأيضا العمل على وضع اقتراحات من خلال التحسيس بمخاطر هذه الظاهرة على الوسط المدرسي وجميع الفاعلين التربويين، وجاءت أهداف الدراسة لتسليط الضوء على استفحال ظاهرة العنف في الوسط المدرسي في السنوات الأخيرة وأثاره السلبية على الفرد والمجتمع، أيضا التعرف على طبيعة العلاقة بين عمال الثانوية والعنف وسط التلاميذ المراهقين، وكذلك التعرف على طبيعة العلاقة بين الأساتذة وظاهرة العنف وسط التلاميذ المراهقين في المرحلة الثانوية وأيضا التوعية والتحسيس بمخاطر العنف وسط التلاميذ المراهقين في المرحلة الثانوية من خلال بعض المقترحات.

هذه الدراسة تهدف إلى استكشاف العلاقة بين المدرسة وظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، حيث تتكون من ستة فصول تغطي الجوانب النظرية والتطبيقية للموضوع. في الفصل التمهيدي، تم تقديم الإطار النظري للإشكالية، متضمنا تعريف الإشكالية وفرضيات الدراسة وأهميتها وأسباب اختيار الموضوع، بالإضافة إلى تحديد المفاهيم الأساسية إجرائيا ومراجعة الدراسات السابقة والتعليق عليها. في الفصل الثاني، تم التركيز على المدرسة من خلال تعريفها لغويا واصطلاحيا، واستعراض مراحل نشأتها وعوامل ظهورها، مع توضيح وظائفها ومميزاتها وأهميتها في تشكيل شخصية المراهق، كما تم تناول مكونات المدرسة ودورها في التغير الاجتماعي. أما الفصل الثالث، فقد خصص لدراسة العنف المدرسي، حيث تم تعريف العنف لغويا واصطلاحيا، واستعراض النظريات السوسيولوجية المفسرة له، مع التركيز على تعريف العنف المدرسي وأشكاله ومظاهره وأسبابه وأنواعه، بالإضافة إلى علاقة البيئة المدرسية بالعنف وظاهرة العنف في المدارس الجزائرية.

في الفصل الرابع، تم تناول التلميذ المراهق من خلال تعريفه لغويا واصطلاحيا، واستعراض خصائص مرحلة المراهقة وأهميتها ومشكلاتها، مع التركيز على الصحة النفسية للتلميذ المراهق وخصائص التلميذ المراهق الجزائري، بالإضافة إلى الاتجاهات النظرية المفسرة لمرحلة المراهقة وحاجاتها والعوامل المؤثرة في شخصية المراهق، مع إبراز دور التعليم الثانوي في الجزائر والنظام الداخلي للمدارس الثانوية.

أما الجانب التطبيقي للدراسة، فقد تم تقسيمه إلى فصلين: الفصل الخامس تناول الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية، حيث تم استعراض الدراسة الاستطلاعية ومجالات الدراسة (المكانية والزمانية والبشرية)، مع تحديد عينة الدراسة وخصائصها وحجمها ونوعها، بالإضافة إلى المنهج العلمي المتبع وأدوات الدراسة الميدانية مثل الملاحظة العلمية والمقابلة والاستمارة، والأساليب الإحصائية المستخدمة. في الفصل السادس، تم عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة الميدانية، مع التركيز على البيانات العامة للمبحوثين واختبار الفرضيات المتعلقة بعلاقة الإدارة المدرسية والأستاذ والمنهاج الدراسي بظاهرة العنف في الوسط المدرسي، مع مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة، وختاما بتقديم التوصيات والاقتراحات، والخاتمة، وقائمة المراجع، والملاحق.

الفصل الأول:

الإطار العام للإشكالية

1 – إشكالية الدراسة

2 – فرضيات الدراسة

3 – أهداف الدراسة

4 – أهمية الدراسة

5 – أسباب اختيار الموضوع

6 – تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة إجرائيا

7 – الدراسات السابقة

8 – التعقيب عن الدراسات السابقة

1. إشكالية الدراسة

يعد العنف مشكلة إنسانية قديمة تمارس بأشكال وصور تختلف باختلاف وتنوع المجتمعات، إذ لكل مجتمع نسقه الثقافي الذي تتحدد على أساسه أفعال وسلوكيات الأفراد، لكن في عصرنا الحديث عد العنف بشكل عام من القضايا التربوية الراهنة والظواهر السلوكية واسعة الانتشار على المستويين المحلي والعالمي لما خص به من تناول ومعالجة من قبل الكثير من الدراسات سواء الدراسات النفسية أو الدراسات التربوية، ويعتبر العنف المدرسي أحد أشكال العنف التي أخذت في الانتشار والتوسع في المجتمع حديثا، حيث يرى البعض من الباحثين في الحقل التربوي أن هذا النوع من العنف قد يكون نتاجا أو انعكاسا للعنف المجتمعي وما المدرسة إلا نسق فرعي لمنظومة المجتمع، مما جعل هذا النسق يواجه التحديات والانحرافات السلوكية للمتعلمين التي قد تعيقه في تحقيق المرامي والأهداف التربوية ومساعي التنمية المجتمعية التي وجد من أجلها، فصنف بذلك العنف المدرسي كأحد المعضلات الخطيرة التي تهدد الأمن المجتمعي في معظم بلدان العالم.

قد يبدو لنا أن مشكلة التربية لم تكن أكثر تأزما في الماضي مما هي عليه الآن، ولم تكن المهمات والوظائف التربوية في يوم من الأيام بهذا المدى من الاتساع، فالأنظمة التربوية التي بنيت بالأمس على أساس مسلمة الاستقرار أو التطور البطيء ،بنيت على ذلك النحو من أجل جمهور كان في معظم الأحيان يتخذ صورة أقلية من الناس، لكن في العصر الحديث وفي ظل النمو الديمغرافي المتسارع الذي أفرز الأعداد الكبيرة من الملتحقين بالمدارس مما حتم على التربية المستقبلية أن تجدد مناهجها ومقارباتها التي تستطيع من خلالها مواجهة التحولات والتحديات التي فرضتها العولمة، والجزائر من بين بلدان العالم التي سارت في نهج إصلاح منظومتها التربوية بما يتماشى ومتطلبات العصر الحديث، فرغم تعاقب مشاريع إصلاحات المنظومة التربوية في الجزائر، وما حملته هذه المشاريع من نصوص تتعلق بتنظيم سير العملية التعليمية وما حوته من مضامين تتعلق بترسيخ القيم السمحة في أذهان المتعلمين كاحترام الأستاذ وحسن التعامل مع الأقران والحفاظ على مكتسبات المؤسسة، إلا أن ظاهرة العنف داخل الوسط المدرسي لا تزال تطغى على المشهد التربوي من خلال حالات العنف المسجلة في كل سنة دراسية وذلك ما تثبته العديد من الدراسات النفسية والتربوية سواء الأجنبية أو المحلية.

والمدرسة الجزائرية باعتبارها جزء لا يتجزأ من النسق الاجتماعي العام، سلامتها واستقرارها يرمز إلى سلامة واستقرار المجتمع، كما أنها تعد المرآة العاكسة للحياة الاجتماعية بكل مظاهرها سلوكياتها وثقافتها، فقد شهدت انتشارا واسعا ومخيفا لظاهرة العنف التي وجدت طريقها إلى المدرسة كممارسات قد يكون المسئول

على نقلها المؤسسات الاجتماعية الأخرى كالأسرة ووسائل الإعلام مرورا بالشارع أو المؤسسة المدرسية نفسها، كما يذهب إلى ذلك الطرح النقدي للمدرسة، بان العنف داخل البيئة المدرسية هو من إنتاج المدرسة نفسها، فالنظام التربوي يتضمن عنفا وان كان رمزيا مفروض من طرف السلطة المدرسية الممثلة لهذا النظام، وبالتالي لم يعد ينظر إلى المدرسة كفضاء محايد يمكن أن تنحصر وظيفتها في إنتاج المعرفة بل تغيرت مكانتها في المجتمع وأضحى العنف ينتج ويعاد إنتاجه داخل هذا الفضاء، وقد يتم نقله وتصريفه خارجها أيضا، فالبيئة المدرسية لها خصوصيات معينة تجعلها عاملا مشجعا لإنتاج العنف حيث اعتبر هذا الاتجاه أن هذه الظاهرة ليست سوى تعبيرا عن انفجار وضع تربوي غير سليم، وضع يفتقر إلى أسس موضوعية تلبي حاجات المتعلم، فالمقررات المدرسية وأساليب التدريس وغياب قنوات الاتصال بين المدرسة والمؤسسات الفاعلة الأخرى أسهمت كثيرا في تفاقم الظاهرة.

أما الطرح الثاني فينطلق من تحليل ظاهرة العنف المدرسي كجزء لا ينفصل عن غيره من الظواهر الاجتماعية المختلفة في الحياة الاجتماعية، باعتبار العنف المدرسي امتداد لمختلف صور وأشكال العنف الممارس في المجتمع سواء في الأسرة أو الملاعب أو الشوارع، فالمدرسة مؤسسة تربوية واجتماعية في آن واحد وان العنف الممارس داخلها هو انعكاس لطبيعة الأوضاع التربوية والاجتماعية والاقتصادية المتأزمة، فيتسرب بذلك العنف إلى المدرسة ويصبح ظاهرة تغزو الفضاءات التربوية وبالتالي لا يمكن عزل ظاهرة العنف المدرسي عن سياقها الاجتماعي الكلي، إضافة للمقاربة النسقية التي ترى أن المؤسسة التعليمية تمثل نسقا مفتوحا على المحيط الخارجي بما يحتويه من انساق اجتماعية أخرى وانطلاقا من هذه المقاربة فان ظاهرة العنف المدرسي تعتبر امتدادا للعنف الذي نعيشه في حياتنا ،وبهذا تصبح المدرسة ضحية وليست مسئولة عن إنتاج العنف بل هو من انتقل إليها من طرف المجتمع.

وبعيدا عن هذين الطرحين المتضادين فقد يكون العنف لدى المتعلمين نتاجا لبواعث ذاتية متعلقة بهم وبشخصياتهم كبعض العوامل النفسية التي تتكون لديهم وتكبر معهم مع مرور الزمن من بينها عدم الثقة في النفس والشعور بعقدة النقص حيال بعض الأمور الحياتية من جهة، وتجاه زملاء الصف والمعلم من ناحية أخرى، فقد يتولد العنف بسبب حاجة التلميذ الملحة لأشياء يفتقر إليها ويمتلكها غيره من أقرانه مثل الألبسة العصرية التي يعتقد المتعلم المراهق خاصة في مرحلة التعليم الثانوي أنها جزء أساسيا لتركيبته الشخصية وعدم الحصول عليها قد يجعله ناقما على الوضع الذي ينتمي إليه، وقد يترجم ذلك إلى سلوك عدواني وانتقامي تجاه معلمه أو زميله وقد يتعدى إلى الإدارة المدرسية.

إن هذه الاختلافات في الرؤى حول ظاهرة العنف المدرسي والشواهد التي يعبر عنها واقع الظاهرة هي من دعتنا للبحث أكثر في موضوعها المتعدد الجوانب منطلقين من السؤال الرئيس التالي:

– هل هناك علاقة بين المدرسة وظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

وانطلاقا من هذا التساؤل الرئيس تبرز التساؤلات الفرعية الآتية:

– هل توجد علاقة بين الإدارة المدرسية وظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

– هل توجد علاقة بين الأساتذة وظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

– هل توجد علاقة بين المناهج الدراسية وظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي؟

2. فرضيات الدراسة

يعد صوغ الفرضية جزءا أساسيا من البحث الكمي يستخدمه الباحثون، على الرغم من أنه أكثر شيوعا من بعض الميادين (مثل علم النفس) وتهدف الفرضة إلى تقديم إطار واضح وإرشاد من عملية جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها. وبالتحديد يتوقع من الفرضيات أن:

– توجه البحث الاجتماعي بتقديم تعليمات تخص بنيته وتنفيذه.

– تقدم إجابة مؤقتة عن سؤال البحث.

– تسهل التحليلات الإحصائية للمتغيرات في سياق اختبار الفرضية.

أ – الفرضية الرئيسية:

توجد علاقة بين المدرسة وظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

ب – الفرضيات الفرعية:

– توجد علاقة بين الإدارة المدرسية وظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

– توجد علاقة بين الأساتذة وظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

– توجد علاقة بين المناهج الدراسية وظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

3. أهداف الدراسة

فيما يتعلق بأهداف الدراسة فإن لكل بحث علمي أهداف محددة يسعى إلى تحقيقها من خلال شقي الدراسة (النظري والميداني) من خلال الأهداف التالية:

- التعرف على وجهة نظر الأساتذة من ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- التعرف على وجهة نظر الإداريين من ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
- معالجة الظاهرة والتصدي لها قبل استفحالها.
- تحديد الانعكاسات السلبية للعنف المدرسي على الجانب التعليمي والتحصيلي للتلميذ.
- معالجة ظاهرة العنف المدرسي من خلال التراث السوسيولوجي والادبيات السابقة.

4. أهمية الدراسة

إن تزايد العنف المدرسي "صار ملحوظا" في العديد من المجتمعات ومنها المجتمع الجزائري، مما استدعى الاهتمام بها ويتجسد ذلك في تنظيم العديد من الأعمال والملتقيات للوقاية والعلاج من هذه السلوكيات وآثارها.

- تأتي أهمية هذه الدراسة أيضا في خضم المصاعب الكبيرة التي تواجهها المدرسة وذلك بالوفاء بالتزاماتها والقيام بأدوارها في مجال التعليم خاصة مع ظهور المناهج الجديدة.
- كما تنبع أهمية الدراسة كونها محاولة لتقديم المزيد من الإسهامات العلمية التي يمكن أن تنطوي على حلول ونتائج لهذه الظاهرة لا سيما بعد بروز ظاهرة العنف في مؤسساتنا التربوية.
- مساهمة هذه الدراسة في إثراء المكاتب العربية في المجال التربوي الاجتماعي.

5. أسباب اختيار الموضوع

- يعد موضوع العنف المدرسي من الموضوعات التي تندرج ضمن مجال تخصص علم اجتماع التربية، حيث يعتبر قضية جوهرية تستحق الدراسة والبحث بعمق، وذلك لأهميته العلمية والاجتماعية.
- يحظى موضوع العنف المدرسي بأهمية كبيرة كونه أصبح محط اهتمام الجميع، سواء على المستوى العام أو الخاص، كما أنه احتل مساحة واسعة في النقاشات الإعلامية عبر الصحف ووسائل الإعلام المختلفة، مما دفع إلى محاولة تشخيص هذه الظاهرة وفهم وجهات نظر كل من الأساتذة والإداريين حولها.
- من بين الأسباب الرئيسية لاختيار هذا الموضوع خطورة مرحلة المراهقة، والتي تتميز بتغيرات جسدية ونفسية وعقلية متعددة، مما يجعلها مرحلة حساسة تحتاج إلى دراسة متأنية لفهم تأثيراتها على سلوك التلاميذ.

– لقد دفع تفشي ظاهرة العنف المدرسي بشكل واضح في المؤسسات التربوية في الآونة الأخيرة إلى إثارة الوعي بخطورتها، مما أثار لدينا الرغبة في دراسة هذا الموضوع بشكل معمق للوقوف على أسبابه وتفاصيله المختلفة.

6. تحديد المفاهيم الأساسية للدراسة إجرائيا

تعتبر عملية تحديد المفاهيم من الخطوات الأساسية في البحث العلمي لما لها من دور كبير في تحديد مسار البحث وذلك بتناول المفاهيم ذات الصلة المباشرة بالموضوع المدروس أو بعض جوانبه، لذا يتوجب على الباحث السوسيولوجي أن يحدد بدقة ووضوح أهم المفاهيم الأساسية.

وكلما اتسم هذا التحديد بالدقة والوضوح سهل على القراء الذين يتابعون البحث إدراك المعاني والأفكار التي يريد الباحث التعبير عنها دون أن يختلفوا فيما يقول[1].

1.6. المدرسة

عرفها رشاد صالح منهوري بأنها: هي تلك المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظائف التربية، ونقل الثقافة المتطورة، وتوفير الظروف المناسبة للنمو جسميا وانفعاليا واجتماعيا.[2]

يعرف فرديناند بويسون المدرسة: بأنها مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية.[3]

وفي هذا المدى يرى شيبمان أن المدرسة: شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ، حيث يتم اكتساب المعايير التي تحدد لهم أدوارهم المستقبلية في الحياة الاجتماعية.

2.6. التعليم الثانوي

هو تعليم يلي التعليم المتوسط ويختص بالمتعلمين الذين هم في طور المراهقة، ولذلك فهو أعظم مراحل التعليم أهمية، وهو يتم داخل مؤسسة عمومية للتعليم تتمتع الاستقلال المالي، تدعى الثانوية وتدوم مدته ثلاث سنوات، تبدأ بالجذوع المشتركة وتنتهي بامتحان البكالوريا.

---

[1] – محمد شفيق: **البحث العلمي مع تطبيقات في مجال الدراسات الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 2005، ص 62.

[2] – عيساوي مازيا: **آليات تفعيل نشر الثقافة البيئية في الوسط المدرسي**، إشراف. رشيد زوزو، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع البيئة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2015/2014.

[3] – وطفة علي أسعد، الشهاب علي جاسم: **علم الاجتماع المدرسي–بنيوية الظاهرة ووظيفتها الاجتماعية**، دار النشر للطباعة والتوزيع، ص 17.

3.6. تعريف العنف المدرسي إجرائيا

هو جملة الممارسات والأفعال الفردية أو الجماعية التي تحدث في المؤسسة التربوية في مرحلة الثانوية ضد أحد أفراد الجماعة التربوية أو الممتلكات العامة في فضاء المؤسسة أو خارجها، بهدف إلحاق الأذى والضرر سواء كان لفظيا أو جسديا أو رمزيا.

4.6. تعريف مرحلة المراهقة إجرائيا

هي الفترة الزمنية التي يخضع فيها الفرد لتغيرات حادة، وعنيفة نتيجة التغيرات الفيزيولوجية سواء كانت نفسية وجسدية وعقلية وانفعالية، والتي تتسم بالانتقال من مرحلة الطفولة إلى عالم الرشد.

هو فرد يمر بمجموعة من التغيرات الجسمية والنفسية والاجتماعية، وتتراوح أعمارهم ما بين **16** سنة إلى **21** سنة، ومتمدرس بمرحلة التعليم الثانوي.

تعريف التلميذ المراهق إجرائيا: هو التلميذ المتمدرس في الثانويات المتواجدة **ببلدية بئر العاتر ولاية تبسة** بالمراحل الثلاث بكل مستوياتها للسنة الدراسية **(2024/2023)** وهو الذي يمارس العنف داخل الفضاء المدرسي.

7. الدراسات السابقة

1.7. الدراسات الجزائرية

1.1.7. دراسة ليلى ناجي (2018/2017): "دور التنشئة الاجتماعية الأسرية في الحد من ظاهرة العنف لدى التلاميذ – دراسة ميدانية بثانويات بلدية تبسة"–، إشراف: الأستاذة سعاد بن ققة، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، القسم: العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر – بسكرة.[1]

قامت الباحثة بتحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

1. ما دور أسلوب الحوار الذي يعتمده الوالدين داخل الأسرة في الحد من ظاهرة العنف لدى التلاميذ الممارسين له؟

[1] – ليلى ناجي: **دور التنشئة الاجتماعية الأسرية في الحد من ظاهرة العنف لدى التلاميذ – دراسة ميدانية بثانويات بلدية تبسة**، إشراف: الأستاذة سعاد بن ققة، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، القسم: العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر – بسكرة، 2017–2018.

2. ما دور أسلوب العدل الذي يعتمده الوالدين داخل الأسرة في الحد من ظاهرة العنف لدى التلاميذ الممارسين له؟
3. ما دور أسلوب اهتمام الوالدين داخل الأسرة في الحد من ظاهرة العنف لدى التلاميذ الممارسين له؟
4. ما دور أسلوب الثواب والعقاب الذي يعتمده الوالدين داخل الأسرة في الحد من ظاهرة العنف لدى التلاميذ الممارسين له؟

وتحاول الدراسة التحقق من الفرضيات التالية:

الفرضية العامة:

يساهم الأسلوب الديمقراطي للوالدين داخل الأسرة بفعالية في الحد من ظاهرة العنف لدى التلاميذ الممارسين له.

الفرضيات الجزئية:

1. لأسلوب الحوار الذي يعتمده الوالدان داخل الأسرة دور فعال في الحد من ظاهرة العنف لدى التلاميذ الممارسين له.
2. لأسلوب العدل الذي يعتمده الوالدان داخل الأسرة دور فعال في الحد من ظاهرة العنف لدى التلاميذ الممارسين له.
3. لأسلوب اهتمام الوالدان داخل الأسرة دور فعال في الحد من ظاهرة العنف لدى التلاميذ الممارسين له.
4. لأسلوب الثواب والعقاب الذي يعتمده الوالدان داخل الأسرة دور فعال في الحد من ظاهرة العنف لدى التلاميذ الممارسين له.

في إطار دراسة الظواهر السلوكية المنحرفة في الوسط المدرسي وفق منظور علم اجتماع التربية، اعتمدت الدراسة الميدانية على عينة شمولية ضمت كافة التلاميذ المنخرطين في ممارسات عنيفة متكررة عبر المستويات الثلاثة للتعليم الثانوي (الأولى، الثانية، الثالثة)، حيث رُكز على أولئك الذين يُظهرون انتهاكات صريحة للنظام التربوي، سواء عبر العنف الموجه نحو الكادر التربوي والإداري أو العنف التفاعلي بين التلاميذ، مع تسليط الضوء على تجلياته المتعددة كالاعتداء اللفظي (السب، الشتم)، والتحدي السلوكي (العصيان، إثارة الفوضى داخل الفصول أو الساحات)، والتخريب المادي (إتلاف الممتلكات)، إضافة إلى الغياب الممنهج وتعاطي المواد المحظورة، وذلك في 12 مؤسسة تعليمية ببلدية تبسة.

وبلغ حجم المجتمع الإحصائي 346 تلميذا وتلميذة، تمثل في الاستمارات الموزعة، حيث جُمع منها 322 استمارة صالحة للتحليل بعد استبعاد 24 استمارة لعدم مطابقتها لشروط الصلاحية العلمية، وذلك بسبب عدم اكتمال الإجابات في 5 استمارات، وتشتت الاستجابات (الإجابة الانتقائية على بنود الاستبيان) في 11 حالة، فضلا عن فقدان 8 استمارات لم يسترجعها المبحوثون. وهكذا، تكون العينة النهائية من 322 فردا، يمثلون التلاميذ الممارسين للعنف بالمدارس الثانوية المحددة، مما أتاح تحليلا دقيقا لأنماط السلوك العدواني وسياقاتها الاجتماعية وفق رؤية تحليلية تعكس تعقيدات التفاعل داخل المنظومة التربوية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- الاختلاف في التوزيع النوعي للعنف: أظهرت النتائج هيمنة الإناث بنسبة (51.2%) بين المبحوثين، وهي نتيجة تتعارض مع دراسات سابقة مثل دراسة دباب زهية ("دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي") ودراسة بوطورة كمال ("مظاهر العنف المدرسي وتداعياته")، حيث أكدتا تفوق الذكور في ممارسة العنف أو التعرض له كضحايا.
- التركيز على الفئة العمرية الأصغر: سجل تلاميذ السنة الأولى ثانوي أعلى نسبة ممارسة للعنف (62.7%)، وهو ما يتوافق جزئيا مع نتائج دراسة بوطورة كمال التي أشارت إلى أن نفس الفئة العمرية هي الأكثر تعرضا للعنف كضحايا (46.3%).
- العلاقة بين حجم الأسرة والانحراف: أظهرت النتائج أن 55.9% من المبحوثين ينتمون لأسر تضم (4–6 أفراد)، وهو ما يدعم ما توصل إليه West & Farrington حول ارتباط الأسر الكبيرة بظواهر كالاكتظاظ الأسري وضعف الضبط الاجتماعي، مما يزيد من احتمالية الانحراف.
- تأثير الترتيب الولادي على السلوك: تصدرت فئة الأصغر بين الإخوة النسبة الأعلى (48.8%)، حيث يُعزى ذلك إلى الشعور بالحرية السلوكية الناتج عن تراخي الرقابة الأسرية مقارنة بالإخوة الأكبر، مما قد يدفعهم لتبني سلوكيات عدوانية داخل المدرسة أو خارجها.
- دور الاستقرار الأسري في التنشئة: حازت فئة الوالدين المتعايشين على النسبة الأكبر (89.1%)، مما يؤكد أهمية المناخ الأسري المتكامل في تعزيز التنشئة الاجتماعية السليمة عبر توظيف أساليب كالحوار، الضبط المعتدل، والعقاب الإيجابي، مما يسهم في خفض معدلات العنف.
- المستوى التعليمي للوالدين وتأثيره: هيمن المستوى الثانوي على تعليم الآباء (30.7%) والأمهات (32.6%)، على عكس دراسة دباب زهية التي رصدت هيمنة المستوى الجامعي. يُفسر هذا

التناقض باختلاف العينة، حيث قد يعكس المستوى الثانوي قدرة متوسطة على متابعة الأبناء مقارنة بالمستوى الجامعي الأكثر وعيا بآليات التواصل المدرسي.

- الوضع الاجتماعي–الاقتصادي للأسر: هيمنت فئة الموظفين الحكوميين بين الآباء (25.5%)، بينما مثلت ربات المنازل النسبة الأكبر بين الأمهات (83.2%)، مما يشير إلى أن انشغال الوالدين (خاصة الأم) خارج المنزل أو داخله قد يؤثر سلبا على جودة الإشراف التربوي.
- فعالية الأساليب التربوية الديمقراطية:
  - الأسلوب الديمقراطي: متوسط حسابي (2.39) وانحراف معياري (0.68) يُظهر تركز الإجابات حول دوره الفعال في كبح العنف.
  - أسلوب الحوار: متوسط (2.43) وانحراف (0.66) يؤكد أهمية التواصل الأسري في تخفيف السلوك العدواني.
  - مبدأ العدل: متوسط (2.50) وانحراف (0.66) يعكس تأثيره الإيجابي في تعزيز التوازن السلوكي.
  - أسلوب الاهتمام: متوسط (2.38) وانحراف (0.70) يُبرز دور الدعم العاطفي في الوقاية من العنف.
  - الثواب والعقاب: متوسط منخفض نسبيا (2.28) وانحراف (0.71) يشير إلى محدودية تأثير هذا الأسلوب مقارنة بالأساليب الأخرى.[1]

الفرضية الجزئية الأولى (أسلوب الحوار الأسري):

أظهر التحليل الإحصائي وجود تأثير بارز لأسلوب الحوار بين الوالدين والأبناء في خفض العنف المدرسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.39) بانحراف معياري (0.67)، مما يعكس تجانسا في استجابات المبحوثين تجاه أهمية هذا الأسلوب. يُعزى هذا التأثير إلى دور الحوار في تعزيز التفاهم الأسري، إذ يُمكن الأبناء من التعبير عن انشغالاتهم النفسية والاجتماعية بطلاقة، مما يحد من تراكم المشكلات التي قد تتحول إلى سلوكيات عدوانية. كما يُعد الحوار قناة لنقل الخبرات الأسرية، مما يسهم في بناء شخصية متوازنة قادرة على التكيف مع الضغوط المدرسية.

[1] – ليلى ناجي: **دور التنشئة الاجتماعية الأسرية في الحد من ظاهرة العنف لدى التلاميذ – دراسة ميدانية بثانويات بلدية تبسة**، إشراف: الأستاذة سعاد بن ققة، أطروحة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في علم الاجتماع، تخصص علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، القسم: العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر – بسكرة، 2017–2018.

الفرضية الجزئية الثانية (أسلوب العدل في المعاملة):

سجلت النتائج دورا فاعلا لمبدأ العدل بين الأبناء (بمتوسط 2.50 وانحراف 0.66)، حيث يرتبط تطبيق هذا المبدأ بمنع التناقضات في التنشئة التي تخلق صراعات داخلية لدى الأبناء، كالتمييز بين الذكور والإناث أو التفاضل غير المبرر، مما يُضعف الثقة في السلطة الأسرية. ويؤكد هذا الدور أهمية الشفافية في القواعد التربوية، حيث تسهم المعاملة العادلة في تعزيز التماسك الأسري وتقليل مشاعر الحقد أو الغيرة بين الإخوة، وهو ما يدعم فرضية أن العدل يُعد ركيزة للضبط الاجتماعي الفعال.

الفرضية الجزئية الثالثة (أسلوب الاهتمام والرعاية):

كشفت النتائج عن ارتباط واضح بين الاهتمام الأسري (بمتوسط 2.38) وانخفاض السلوك العنيف، وهو ما يتقاطع مع الإطار النظري للدراسة الذي ربط بين التوجيه الأخلاقي الإسلامي (كالمحافظة على الصلاة وارتياد المساجد) وترسيخ القيم الإيجابية. يُفسر هذا الارتباط بأن الرعاية الوالدية لا تقتصر على الجانب المادي، بل تشمل التنشئة الروحية والصحبة الإيجابية، مما يخلق حصانة ضد المؤثرات السلبية في الوسط المدرسي.

الفرضية الجزئية الرابعة (أسلوب الثواب والعقاب):

برز تأثير أسلوب الثواب والعقاب بشكل متوسط (بمتوسط 2.28)، حيث تُظهر النتائج محدودية فاعليته مقارنة بالأساليب الأخرى، رغم أهميته في تشكيل السلوك عبر التعزيز الإيجابي (كالمدح أو المكافآت) أو العقاب المعتدل (كالتوجيه عند ارتكاب الأخطاء). وتكمن الإشكالية في سوء تطبيق هذا الأسلوب، كالاعتماد على العقاب القاسي أو الثواب المشروط، مما قد يُنتج سلوكا انتهازيا أو تمردا لدى الأبناء.

الفرضية العامة (الدور الشامل للأسرة الديمقراطية):

تؤكد الدراسة أن الأسرة الديمقراطية تعمل كنظام ضبط اجتماعي متكامل، حيث تجمع بين مرونة الحوار وحزم العدل، مما يحقق توازنا وظيفيا في النسق الاجتماعي وفق رؤية بارسونز. فالتنشئة الاجتماعية الفعالة لا تقتصر على كبت العنف، بل تسعى لبناء توافق بين توقعات المجتمع وقدرات الأفراد، عبر ميكانيزمات كالتعزيز الرمزي للقيم، مما يدعم استقرار النظام التربوي ككل.

تعليق:

تتشابه دراسة "دور التنشئة الاجتماعية الأسرية في الحد من ظاهرة العنف لدى التلاميذ" مع الدراسة الحالية ("المدرسة وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي") في تركيزهما على العنف المدرسي كمتغير تابع، لكنهما تختلفان في المتغير المستقل والمنظور التحليلي. ففي حين ركزت دراسة ليلى ناجي على دور الأسرة عبر

آليات التنشئة الاجتماعية (كالحوار، العدل، الثواب والعقاب)، فإن الدراسة الحالية تستكشف دور المدرسة كمؤسسة تربوية في تفشي أو احتواء العنف، مما يُوسع الإطار النظري ليشمل التفاعل بين البيئة المدرسية والسلوك العدواني. من ناحية منهجية، اتفقت الدراستان في استخدام المنهج الوصفي وتحليل البيانات الكمية عبر استبانات، لكن اختلفتا في عينة الدراسة: حيث اعتمدت دراسة ناجي على 346 تلميذًا من تبسة، بينما تعتمد الدراسة الحالية على 250 تلميذًا من بئر العاتر (تبسة)، مع تركيز خاص على مرحلة المراهقة. كما تميزت الدراسة الحالية بتوظيف برنامج SPSS الإصدار 26 لتحليل البيانات، مقابل الإصدارات الأقدم في الدراسات السابقة، مما يعزز دقة النتائج. تُعد دراسة ناجي إضافة نوعية لفهم العوامل الأسرية المؤثرة في العنف، بينما تسهم الدراسة الحالية في كشف الثغرات المؤسسية داخل المدرسة التي قد تغذي الظاهرة.

2.1.7. دراسة زهية دباب (2015/2014): دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر، إشراف، عبد العالي دبلة، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع تخصص :علم اجتماع التربية بجامعة محمد خيضر بسكرة.[1]

وهي دراسة وصفية انطلقت من عدة فرضيات أهمها:

– يساهم التكامل بين أعضاء الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ في مواجهة السلوكيات العنيفة.

طبقت الباحثة المنهج الوصفي عن طريق العينة كأسلوب لجمع البيانات ولقد تكونت العينة الفعلية للدراسة من 300 تلميذا وتلميذة من ثلاث ثانويات من مدينة بسكرة (العربي بن مهيدي، السعيد عبيد، ومتقنة محمد قروف)، معتمدة على استمارة الاستبيان، الملاحظات، المقابلات كأدوات لجمع البيانات الميدانية.

في ضوء الفرضيات، توصلت الباحثة إلى نتيجة عامة تشير إلى أن للمؤسسات التربوية دورا بارزا في مواجهة العنف المدرسي، وذلك من خلال قيام كل فاعل تربوي بدوره المطلوب بشكل فعّال؛ حيث يساهم الأستاذ في معالجة السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ، بينما يعمل مستشار التربية على رصد أشكال العنف ومظاهره التي قد تصدر عن التلاميذ، كما يبذل مستشار التوجيه جهودا في التخفيف من هذه السلوكيات العنيفة عبر التركيز على عمليتي النصح والإرشاد.

[1] – زهية دباب: **دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر**، إشراف، عبد العالي دبلة، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع تخصص :علم اجتماع التربية مقدمة من وأجريت هذه الدراسة بجامعة محمد خيضر بسكرة 2014-2015.

إضافة إلى ذلك، تلعب البرامج والأنشطة المدرسية دورا مهما في الحد من السلوكيات العنيفة، وذلك من خلال الأنشطة الثقافية والرياضية والمسابقات الفكرية والرحلات المدرسية، فضلا عن تعزيز قيم التسامح واللاعنف في المناهج الدراسية.

تعليق: تتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي في التركيز على دراسة دور المؤسسات التربوية في مواجهة ظاهرة العنف لدى التلاميذ الممارسين للعنف، إلا أن الدراسة الحالية ركزت على المدرسة وعلاقتها بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث نجد أن الثانية ركزت على أعضاء الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ في مواجهة السلوكيات العنيفة، وقد ساهمت هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري والميداني للدراسة الحالية، وتختلف من حيث عينة الدراسة لكلا الدراستين فدراسة زهية دباب ضمت عينة قدرها 300 تلميذ وتلميذة بالمرحلة الثانوية، أما الدراسة الحالية فقدرت عيننها ب200 تلميذ وتلميذة في فترة المراهقة يتمدرسون بمرحلة التعليم الثانوي، أما من حيث المنهج فتتفق مع الدراسة الحالية في استخدام المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الموضوع المعالج، وكذلك تشابه في توظيف أداة الاستمارة كأداة أساسيه لجمع المعطيات الميدانية للدراسة.

3.1.7. دراسة كمال بوطورة (2017/2016): مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية دراسة ميدانية بثانويات مدينة الشريعة تبسة، أطروحة شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.[1]

انطلقت الدراسة من تساؤل مركزي مفاده" ما أهم مظاهر وتداعيات العنف المدرسي حسب وجهة نظر التلاميذ المعنفين (ضحايا العنف المدرسي) ؟

- **الفرضية الأولى** :يتعرض تلميذ مرحلة التعليم الثانوي لمظاهر وصور متعددة من العنف أبرزها العنف اللفظي.
- **الفرضية الثانية** :لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) في أشكال العنف التي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي (ذكور إناث.)

[1] – كمال بوطورة: **مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية دراسة ميدانية بثانويات مدينة الشريعة تبسة**، إشراف، نور الدين زمام، أطروحة شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2017/2016.

- **الفرضية الثالثة** :توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي وتدني تقدير الذات.
- **الفرضية الرابعة** :توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض له تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والعزلة الاجتماعية.
- **الفرضية الخامسة** :توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين كل مظهر من مظاهر العنف الذي يتعرض لو تلميذ مرحلة التعليم الثانوي والتغيب المدرسي.

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد استبيانين: الأول لقياس مظاهر العنف المدرسي، ويتكون من (55) عبارة موزعة على (05) أبعاد، والثاني لقياس تداعيات العنف المدرسي، ويتكون من (50) عبارة موزعة على (05) أبعاد، حيث تم التحقق من الخصائص السيكومترية لكل منهما، بما في ذلك الصدق والثبات.

تم توزيع الاستبيانين على عينة قصدية مكونة من (500) تلميذ وتلميذة من الذين تعرضوا لحالات عنف من قبل زملائهم داخل ست (06) ثانويات في مدينة الشريعة بولاية تبسة، وهي العدد الكلي للثانويات في المدينة. بعد جمع البيانات، تم تفريغها ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج (SPSS) النسخة 20.

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، مما سمح برسم خطوات الدراسة الميدانية وربطها بالجانب النظري، وصولا إلى تحقيق أهداف البحث من خلال مناقشة وتحليل نتائج الدراسة الميدانية، والتي أظهرت النتائج التالية:

- **بالنسبة لمتغير الجنس** :أظهرت النتائج أن التلاميذ الذكور يتعرضون للعنف المدرسي بنسبة أعلى مقارنة بالإناث، مع التأكيد أن العنف لا يقتصر على الذكور فقط.
- **بالنسبة لمتغير العمر** :كانت نسبة التلاميذ الأصغر سنا الذين تعرضوا للعنف أعلى مقارنة بالتلاميذ الأكبر سنا.
- **بالنسبة لمتغير المستوى الدراسي** :شارك تلاميذ جميع المستويات الدراسية في التعرض للعنف، حيث سجلت أعلى نسبة لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي بنسبة (46.33%)، تليها السنة الثانية ثانوي بنسبة (32.67%)، بينما كانت أدنى نسبة لدى تلاميذ السنة الثالثة ثانوي بنسبة.(21%)
- **الفرضية الأولى** :أشارت النتائج إلى أن العنف بمختلف مظاهره منتشر بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في ثانويات مدينة الشريعة بدرجة متوسطة، مع تسجيل العنف اللفظي كأعلى مستوى مقارنة

بالعنف البدني والنفسي والعنف ضد الممتلكات والتحرش الجنسي، والتي جاءت جميعها في المستوى المتوسط.

- **الفرضية الثانية** :لم تظهر النتائج فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في العنف اللفظي والعنف ضد الممتلكات، بينما كانت الفروق واضحة في العنف البدني لصالح الذكور، وفي العنف النفسي والتحرش الجنسي لصالح الإناث.
- **الفرضية الثالثة** :أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية مرتفعة بين مظاهر العنف المدرسي والشعور بتدني تقدير الذات، حيث يزداد الشعور بتدني الذات مع زيادة تعرض التلاميذ للعنف.
- **الفرضية الرابعة** :أشارت النتائج إلى وجود علاقة طردية بين الرغبة في العزلة الاجتماعية ومظاهر العنف المدرسي، حيث تزداد الرغبة في العزلة مع زيادة تعرض التلاميذ للعنف.
- **الفرضية الخامسة** :أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين الميل إلى التغيب عن المدرسة ومظاهر العنف المدرسي، حيث تزداد ظاهرة التغيب مع زيادة تعرض التلاميذ للعنف.

تعليق: تتشابه هذه الدراسة: كمال بوطورة: مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية دراسة ميدانية بثانويات مدينة الشريعة تبسة مع الدراسة الحالية في أن كلا الدراستين تناولت المتغير التابع وهو العنف المدرسي بالمدرسة الثانوية، فقد ركزت على دراسة مظاهر العنف المدرسي المنتشرة بالمدرسة الثانوية، إلا أن الدراسة الحالية ركزت على المدرسة وعلاقتها بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي بثانويات بئر العاتر ولاية تبسة، حيث نجد أن دراسة بوطورة ركزت على متغير العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أما الدراسة الحالية فقد ركزت على المدرسة وعلاقتها بظهور العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وقد ساهمت هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري والميداني للدراسة الحالية، فالاختلاف يظهر في عينة الدراسة حيث أن دراسة بوطورة ضمت عينة متكونة من (500) تلميذ وتلميذة اختيروا بطريقة قصدية (التلاميذ الذين تعرضوا لحالات عنف من قبل زملائهم داخل الثانوية)، أما الدراسة الحالية فقدرت عينتها ب250 تلميذ وتلميذة في فترة المراهقة يتمدرسون بمرحلة التعليم الثانوي، أما من حيث المنهج فتتفق الدراستان في استخدام المنهج الوصفي الملائم للموضوع المدروس، أما من حيث الأدوات المستخدمة في الدراستين فالاختلاف يكمن في توظيف أداة الاستمارة في الدراسة الحالية أما الدراسة السابقة قام الباحث بإعداد استبيانين أحدهما لقياس مظاهر العنف المدرسي متكون من (35) عبارة موزعة على(04) أبعاد، أما الاستبيان الثاني لقياس تداعيات العنف المدرسي متكون من (50) عبارة موزعة على (05) أبعاد، أما من حيث المعالجة الإحصائية للبيانات وتفريغها فتختلف الدراسة الحالية

باستخدامها لبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS النسخة 26 على عكس الدراسة السابقة التي استخدمت النسخة رقم 20.

4.1.7. دراسة بولبينة جمال (2018/2017): الأساليب التربوية للأسرة وجنوح الأحداث، دراسة ميدانية على عينة من نزلاء مراكز إعادة التربية وإدماج الأحداث، أطروحة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف2.[1]

حاولت الدراسة الإجابة على مجموعة من التساؤلات وهي:

1. هل تؤدي بعض أساليب التربية غير السوية في الأسرة إلى ميل الحدث إلى السلوك الجانح؟
2. هل يؤدي الحرمان المادي للأسرة إلى محاولة الحدث تلبية حاجاته المادية بمفرده؟
3. هل تقصير الأسرة في الضبط يساعد على ميل الطفل إلى الإدمان على المخدرات والكحول؟
4. هل غياب الحوار بين الوالدين والشجار الدائم أمام الأبناء يساعد على ميل الطفل للانتماء إلى جماعة الأشرار؟

وقد تم إجراء الدراسة الميدانية على الأحداث الجائحين في كل من ولاية جيجل وسطيف وبجاية حيث تمت مقابلة 104 حدثا جائحا موزعين على المراكز الثلاثة لإعادة التربية والإدماج التابعة لوزارة التضامن الوطني والأسرة:

- مركز إعادة تربية الأحداث بالطاهير (جيجل) 45 حدث جائح.
- مركز إعادة تربية الأحداث ببجاية 42 حدث جائح.
- مركز إعادة تربية الأحداث بسطيف 17 حدث جائح.

فقد تم أجراء مسح شامل لكل الأحداث المتواجدين بالمراكز الثلاثة جيجل وبجاية وسطيف والذين تتراوح أعمارهم بين 11 و18 سنة وعددهم 104 حدثا جائحا (94 ذكور و10 إناث).

ولأجل تحقيق أهداف الدراسة استعمل الباحث المنهج الوصفي الملائم للدراسة، كما استخدم مجموعة من الأدوات لجمع المعلومات كالملاحظة والمقابلة والاستمارة وبعض الوثائق والسجلات، كما استخدم في تفريغ البيانات برنامج الحزم الإحصائية (SPSS 20)

[1] – بولبينة جمال: **الأساليب التربوية للأسرة وجنوح الأحداث، دراسة ميدانية على عينة من نزلاء مراكز إعادة التربية وإدماج الأحداث**، أطروحة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف2، 2018/2017.

وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أهمها:

- توجد علاقة قوية بين بعض أساليب التربية غير السوية في الأسرة وحالات الجنوح، فالمستوى التعليمي والثقافي المتدني للآباء وأسلوب القسوة والتسلط المتبع، والصرامة في المعاملة بالإضافة إلى الإهمال وعدم الاهتمام وقلة الرعاية وانعدام التوجيه تؤدي جميعا إلى جنوح الأحداث.
- هناك علاقة ارتباط قوية بين الحرمان المادي للأسرة وجنوح الأحداث، فمعظم الأحداث الجائحين يعيشون في أسر تعاني العوز المادي، وتعيش في ظروف سكنية سيئة.
- تقصير الأسرة في الضبط يؤدي إلى ظهور سلوكيات جائحة لدى الأحداث، فإعطاء حرية للحدث للخروج والدخول في أي وقت، أو قضاء معظم الوقت خارج البيت، من شانه أن يؤدي لمصاحبة جماعة السوء في الحي مما يجره إلى الجنوح والجريمة.
- وجود علاقة ارتباط متوسطة بين علاقة الزوجين ببعضهما وتربية الأبناء تربية سليمة، فكثرة الخصام والشجار الدائم في الأسرة يمكن أن يدفع بالحدث للجنوح.

تعليق: تتشابه هذه الدراسة مع البحث الحالي في أن كلا الدراستين تناولت موضوع الأساليب التربوية للأسرة أو التربية الأسرية، فهذه الدراسة ركزت على دراسة الأساليب التربوية للأسرة وجنوح الأحداث، إلا الدراسة الحالية ركزت على المدرسة وعلاقتها بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى التلميذ في المرحلة الثانوية، حيث نجد أن هذه الدراسة ركزت على جنوح الأحداث الناتج من خلال أساليب التربية المستخدمة من طرف الأسرة في تربية أبنائها من أساليب غير سوية وتقصير الأسرة في وظائفها وعياب الحوار والشجار بين الوالدين، وتأثير هذه الأساليب التربوية في جنوح الحدث، أما الدراسة الحالية فقد ركزت على المدرسة وعلاقتها بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كما ساهمت هذه الدراسة في إثراء التراث النظري للدراسة الحالية، وتختلف من حيث عينة الدراسة فهذه الدراسة ضمت عينة قدرها 104 حدثا جائحا وهو مسح شامل للأحداث بالمراكز الثلاثة جيجل بجاية سطيف، أما الدراسة الحالية ضمت عينة قدرها 250 تلميذ وتلميذة في فترة المراهقة يتمدرسون بمرحلة التعليم الثانوي، أما من حيث المنهج المستخدم فتتفق الدراستان دراسة بولبينة والدراسة الحالية "المدرسة وعلاقتها بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية"، أما من حيث الأدوات المستخدمة في الدراستين متشابهتين إلا أنه في دراسة جمال بولبينة استعان بالسجلات والوثائق وتفريغ البيانات بالحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS رقم 20، في حين الدراسة الحالية استخدمت في تفريغ البيانات الإصدار SPSS رقم 26.

2.7. الدراسات العربية

1.2.7. دراسة عبد الله محمد النورب (2008): العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة، إشراف، جميل حسن الطهراوي، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.[1]

ما العوامل النفسية والاجتماعية المؤدية للعنف المدرسي كما يدركها المعلمين والتلاميذ في المرحلة الإعدادية؟

عينة الدراسة: وبلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (10080) تلميذا فكانت عينة الدراسة من التلاميذ (480) بنسبة (10%) وتم سحب عينة بنسبة (05%) من المعلمين من المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (1673) معلم موزعين على (06) مدارس.

أدوات الدراسة: تكونت أداة الدراسة من استبيانين من إعداد الباحث، حيث كانت الاستبانة الأولى خاصة بتلاميذ الصف التاسع الإعدادي والاستبيان الثاني بالمعلمين العاملين في تلك المدارس.

منهج الدراسة: استخدم الباحث في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي.

الأساليب الإحصائية: استخدم الباحث مجموعة من الأساليب والمعالجات الإحصائية ومنها: معامل الارتباط بيرسون، الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، الثبات بطريقة التجزئة النصفية، اختبار أحادي التباين، المتوسطات الحسابية عن طريق الحزمة الإحصائية، النسب المئوية.

نتائج الدراسة:

- أظهرت الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث للإجابة على التساؤل الأول للدراسة أن العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي، كما يدركها المعلمون في المرحلة الإعدادية، تعود في المقام الأول إلى العوامل الأسرية، تليها العوامل الإعلامية في المرتبة الثانية، ثم العوامل الاجتماعية في المرتبة الثالثة، يليها العوامل الذاتية في المرتبة الرابعة، وأخيرا العوامل المتعلقة بالبيئة المدرسية في المرتبة الخامسة.
- أما بالنسبة لإدراك التلاميذ في المرحلة الإعدادية للعوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي، فقد تبين أن العوامل الإعلامية تحتل المرتبة الأولى، تليها العوامل الذاتية في المرتبة الثانية، ثم العوامل الاجتماعية في المرتبة الثالثة، يليها العوامل المتعلقة بالبيئة المدرسية في المرتبة الرابعة، وأخيرا العوامل الأسرية في المرتبة الخامسة.

[1] – عبد الله محمد النورب: **العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة**، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، 2008.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة المعلمين للعنف تعزى إلى مستوى العمر (25-30) (35-40)
- (45-50)، وان الفروق بين فئتي الأعمار 30-40 سنة وأكثر من 40 سنة ولصالح الفئة أكثر من 40 سنة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى بين نظرة المعلمين للعنف تعزى إلى المؤهل العلمي (دبلوم -بكالوريوس-ماجستير).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في نظرة المعلمين للعنف باختلاف المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها
- (علمية-أدبية).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة التلاميذ للعنف المدرسي تعزى إلى عدد أفراد الأسرة (أقل من 08 أفراد،8-10 أفراد، أكثر من 10 أفراد) لصالح الفئة أقل من 8 أفراد.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة التلاميذ للعنف المدرسي تعزى إلى مستوى تعليم الأب (أمي-إبدائي، ثانوي، جامعي) وان الفروق بين فئتي " أمي ' وكل من الفئات الأخرى ولصالح كل الفئات الأخرى.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة التلاميذ للعنف المدرسي تعزى إلى مستوى تعليم الأم لصالح فئة "جامعي".
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة التلاميذ للعنف المدرسي يعزى لترتيب الطالب في الأسرة لصالح (4-7) و(8- فأكثر).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة التلاميذ للعنف المدرسي باختلاف نوعية الأسرة (ممتدة -نووية) ولصالح الأسرة النووية.

تعليق: تختلف هذه الدراسة عبد الله محمد النورب: العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة، مع الدراسة الحالية المدرسة وعلاقتها بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في أن كلا الدراستين تناولت المتغير التابع وهو العنف المدرسي، وتختلفان من حيث المتغير التابع، فهذه الدراسة ربطت الموضوع بالعوامل النفسية والاجتماعية المؤدية لظاهرة العنف المدرسي، في حين الدراسة الحالية ربطته بالتربية الأسرية وعلاقته بالعنف المدرسي للمراهق المتمدرس بالمدرسة الثانوية، إلا إن الدراسة الحالية ركزت على

المدرسة وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، أما من حيث المنطقة الجغرافية فهذه الدراسة كانت على مستوى قطاع غزة على عكس الدراسة الحالية التي كانت على مستوى المجتمع الجزائري المحلي، وقد ساهمت هذه الدراسة في إثراء الجانب النظري والميداني للدراسة الحالية، وتختلفان الدراستان من حيث عينة الدراسة والمنهج لكلا الدراستين فتكونت عينة هذه الدراسة التي بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (10080) تلميذا فكانت عينة الدراسة من التلاميذ (480) بنسبة (10%) وتم سحب عينة بنسبة (05%) من المعلمين من المجتمع الأصلي والبالغ عددهم (1673) معلم موزعين علي (06) مدارس، أما الدراسة الحالية فقدرت عيننها ب250 تلميذ وتلميذة بمرحلة التعليم الثانوي وهي عينة قصدية، أما من حيث المنهج فتتفق الدراستان في استخدام المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الموضوع المعالج، وكذلك تختلفان من حيث الأدوات المستخدمة في الدراستين، مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء، ومقياس السلوك العدواني، ومقياس تقدير النشاط الحركي الزائد.

2.2.7. دراسة: رحاب يونس أحمد (2013): "علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية – دراسة ميدانية في محافظتي دمشق واللاذقية"، إشراف الدكتور ريمون المعلولي، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في أصول التربية، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة دمشق.[1]

قامت الباحثة بتحديد مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

أولا: الأسئلة المتعلقة باستبانة الطلبة:

1. ما الأنماط السائدة للعنف المدرسي ودرجة انتشارها لدى طلبة المرحلة الثانوية في محافظتي دمشق واللاذقية من وجهة نظرهم؟
2. من المسؤول الرئيسي عن انتشار العنف المدرسي بين طلبة المرحلة الثانوية وفقا لرؤية الطلبة؟
3. ما العوامل المؤدية إلى تفشي العنف المدرسي ومدى تأثيرها على عينة الدراسة من الطلبة؟
4. ما المصادر الداعمة للطلبة (أفراد/مؤسسات) عند تعرضهم للعنف المدرسي؟
5. هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين العنف المدرسي ومستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة؟

[1] – رحاب يونس أحمد: **علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية – دراسة ميدانية في محافظتي دمشق واللاذقية**، إشراف الدكتور ريمون المعلولي، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في أصول التربية، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة دمشق، 2013.

6. ما أبرز أنماط العنف المدرسي المؤثرة سلبا على التحصيل الدراسي للطلبة؟
7. هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين مصادر العنف المدرسي (مثل: الأسرة، المدرسة) ومستوى التحصيل الدراسي؟
8. ما أكثر مصادر العنف المدرسي تأثيرا على التحصيل الدراسي (مثل: العنف الأسري، التنمر بين الأقران)؟
9. هل يمكن التنبؤ بالتحصيل الدراسي بناء على المتغيرات: (المحافظة، جنس الطالب، جنس المدرسة، نوع المدرسة)؟
10. هل يمكن التنبؤ بأنماط العنف المدرسي وفقا للمتغيرات: (المحافظة، جنس الطالب، جنس المدرسة، نوع المدرسة)؟
11. ما مدى التنبؤ بعوامل العنف المدرسي (اجتماعية، اقتصادية، تربوية) بناء على المتغيرات المذكورة؟

ثانيا: الأسئلة المتعلقة باستبانة المدرسين:

1. ما الأنماط السائدة للعنف المدرسي ودرجة انتشارها من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية؟
2. ما العوامل الرئيسية المسببة لتفشي العنف المدرسي وفقا لرأي المدرسين؟
3. هل يمكن التنبؤ بأنماط العنف المدرسي بناء على متغيرات: (المحافظة، جنس الطالب، جنس المدرسة، نوع المدرسة)؟
4. ما مدى التنبؤ بعوامل العنف المدرسي (كالتفكك الأسري، ضعف الإشراف المدرسي) وفقا للمتغيرات نفسها؟

وتحاول الدراسة التحقق من الفرضيات التالية:

أولا: الفرضيات المتعلقة باستبانة الطلبة:

1. عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات إجابات عينة الطلبة حول درجة انتشار العنف المدرسي تبعا للمتغيرات التالية: المحافظة (دمشق/اللاذقية)، جنس الطالب (ذكور/إناث)، جنس المدرسة (ذكور/إناث/مختلطة)، نوع الثانوية (عامة/خاصة)، مستوى التحصيل الدراسي للطالب.

2. عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات إجابات العينة حول العوامل المؤدية لتفشي العنف المدرسي تبعا للمتغيرات التالية: المحافظة (دمشق/اللاذقية)، جنس الطالب (ذكور/إناث)، جنس المدرسة (ذكور/إناث/مختلطة)، نوع الثانوية (عامة/خاصة)، مستوى التحصيل الدراسي للطالب.

ثانيا: الفرضيات المتعلقة باستبانة المدرسين:

1. عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات إجابات عينة المدرسين حول درجة انتشار العنف المدرسي تبعا للمتغيرات التالية: المحافظة (دمشق/اللاذقية)، جنس المدرس (ذكر/أنثى)، جنس المدرسة (ذكور/إناث/مختلطة)، المؤهل العلمي/التربوي للمدرس، سنوات الخبرة التدريسية.
2. عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات إجابات العينة حول العوامل المؤدية لتفشي العنف المدرسي تبعا للمتغيرات التالية: المحافظة (دمشق/اللاذقية)، جنس المدرس (ذكر/أنثى)، جنس المدرسة (ذكور/إناث/مختلطة)، المؤهل العلمي/التربوي للمدرس، سنوات الخبرة التدريسية.

شمل مجتمع الدراسة طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمحافظتي دمشق واللاذقية، مع تركيز خاص على صف الثاني الثانوي، إضافة إلى عينة من المدرسين العاملين في نفس المرحلة التعليمية، حيث مُثل المدرسون بنسبة (35%) من إجمالي كوادر التعليم الثانوي في المحافظتين. واعتمدت الدراسة على عينة طبقية عشوائية بلغ حجمها الإجمالي (656) طالبا وطالبة، و(252) مدرسا ومدرسة، وذلك لضمان تمثيل متنوع للخصائص الديموغرافية والتربوية.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. **العلاقة بين العنف المدرسي والتحصيل الدراسي:**

- أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين انتشار العنف المدرسي (بجميع أشكاله) وانخفاض التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية في محافظتي دمشق واللاذقية، مع تسجيل العنف الجسدي كأكثر الأنواع تأثيرا على التحصيل مقارنة بالعنف اللفظي أو النفسي.
- رصدت الدراسة تأثيرا واضحا لمصادر العنف (كالطالب، الموجه، الموظف، المعلم) على التحصيل الدراسي، مما يعكس تشابك العوامل الداخلية والخارجية في تفاقم الظاهرة.

2. **الفروق في التحصيل الدراسي حسب المتغيرات الديموغرافية:** وُجدت فروق دالة إحصائيا في التحصيل الدراسي تعزى إلى متغيرات جنس المدرسة (ذكور/إناث/مختلطة) ونوع المدرسة (حكومية/خاصة)، بينما لم تُسجل فروق ذات دلالة وفقا لمتغيري المحافظة أو جنس الطالب.

3. **الاختلافات في أنماط العنف وعوامله:**

- تباينت معاملات الارتباط بين نوع العنف المدرسي والمتغيرات (المحافظة، جنس الطالب، جنس المدرسة، نوع المدرسة)، مع تفوق محافظة دمشق في تسجيل معدلات عنف أعلى مقارنة باللاذقية.
- أشارت النتائج إلى انتشار متوسط للعنف المدرسي بنسبة (57.94%) من وجهة نظر الطلبة، و(54.62%) من وجهة نظر المدرسين، مع تفاوت في أنماطه:
  - الطلبة: تصدر العنف ضد الممتلكات (67.8%).
  - المدرسون: تفوق العنف اللفظي (60.12%).

4. **المسؤولية عن العنف المدرسي:** اعتبر الطلبة أن الطلبة أنفسهم هم المسؤولون الرئيسيون عن العنف بنسبة (44.2%)، يليهم الموجه (34.6%)، بينما أشار المدرسون إلى وسائل الإعلام (81.26%) وجماعة الرفاق (77%) كأبرز العوامل.

5. **آليات التعامل مع العنف:** لجأ 71.6% من الطلبة إلى الرفاق عند تعرضهم للعنف، بينما اتجه 44.2% إلى المعلمين، في حين لم يلجأ 25.5% لأحد، مما يعكس ضعف الثقة في المؤسسات الرسمية كالمدرسة أو الشرطة (9.8%).

6. **الفروق وفقا لخصائص المدرسين:** أظهرت النتائج فروقا في انتشار العنف وعوامله تبعا لمتغيرات الخبرة التدريسية والمحافظة، بينما لم تكن فروقا دالة وفقا لجنس المدرس أو المؤهل العلمي.

تعليق:

تتقاطع دراسة "علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي" مع الدراسة الحالية في اهتمامهما بتحليل العنف المدرسي، لكنهما تختلفان في زاوية البحث والهدف. فدراسة رحاب يونس انطلقت من رصد تأثير العنف على التحصيل الدراسي، مع تحليل مصادر العنف (كالطلبة، المدرسين، الموجهين)، بينما تركّز الدراسة

الحالية على المدرسة كنسق مؤسسي وعلاقته بظهور العنف، مما يربط بين السياسات التعليمية والإدارة الصفية والسلوكيات العدوانية. اتفقت الدراستان في استخدام المنهج الوصفي والعينة الطبقية (656 طالبًا في دراسة رحاب مقابل 250 في الدراسة الحالية)، لكن اختلفتا في الأدوات: إذ اعتمدت رحاب على استبانتين (واحدة للطلبة وأخرى للمدرسين) لقياس أنماط العنف وعوامله، بينما تعتمد الدراسة الحالية على استمارة موحدة تركّز على محور المدرسة. من ناحية النتائج، أكدت دراسة رحاب تأثير العنف الجسدي على التحصيل، بينما تسعى الدراسة الحالية لتحديد كيف تُسهم عوامل مثل غياب الأنشطة التربوية أو ضعف التواصل بين المدرسة والأسرة في تفاقم العنف. تُقدم دراسة رحاب إطارًا مرجعيًا لفهم الآثار الأكاديمية للعنف، بينما تُعمق الدراسة الحالية التحليل السوسيولوجي لدور المدرسة في بناء أو تفكيك البيئة الآمنة.

8. التعقيب على الدراسات السابقة

أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة والاستفادة منها:

1. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في دراسة المدرسة وعلاقتها بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والتعرف على العلاقة بينهما.
2. لقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في طبيعة العينة حيث تم إجراؤها على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.
3. واختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في طبيعة العينة حيث أجريت على مرحلة التعليم المتوسط أو الجامعي أو الأحداث الجائحين.
4. لقد اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تحديد بعض أهداف الدراسة في تناولها العلاقة بين المدرسة أو الإدارة أو البيئة المدرسية وعلاقتها بظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.
5. اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدامها للمنهج الوصفي وعليه تم الاعتماد عليها.
6. اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة نتيجة تصميم الباحثين أنفسهم مقاييس الدراسة لذلك لجأ الباحث إلى تصميم وبناء استمارة البحث حتى تتماشى مع مستوى عينة الدراسة ومجتمع البحث.
7. اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المعالجة الإحصائية حيث استخدمت معظم الدراسات السابقة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS النسخة 20 في حين أن

الباحث في الدراسة الحالية استخدم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS النسخة 26.

الاستفادة من الدراسات السابقة: استفاد الباحث من الدراسات السابقة كما يلي:

- حصر الدراسات السابقة التي استخدمت مصطلح المدرسة (الإدارة المدرسية أو البيئة المدرسية) وعلاقتها بمتغير العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي.
- أفادت الباحث في الإطار النظري للدراسة الخاصة بالعنف في الوسط المدرسي والمدرسة (الثانوية) وأهم النظريات المفسرة لظاهرة العنف المدرسي.
- الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة.
- تحديد خطوات الدراسة وبناء الأدوات للدراسة.
- الاستفادة من نتائج وتوصيات ومقترحات بعض الدراسات في صياغة فروض الدراسة.
- كما تتطابق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في معالجة ظاهرة العنف لدى التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي.

<u>تعقيب عام:</u>

- عرض مفصل للدراسات السابقة والتي تناولت موضوع المدرسة والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وعلاقتهما ببعض المتغيرات الأخرى.
- كما أن خصائص وحجم العينة اختلفت من دراسة لأخرى، وذلك حسب تباين أهداف هذه الدراسات من حيث الفئة المستهدفة، إلا أن أغلب هذه الدراسات استهدفت فئة المراهقين على تفاوت الفئات العمرية، غير أ ن دراسة طبقت على فئة أقل من حجم عينة الدراسة الحالية التي بلغ حجمها 250 مراهقا من تلاميذ المرحلة الثانوية في بلدية بئر العاتر ولاية تبسة.
- تنوعت الأدوات والأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة بين المتوسطات ومعاملات الارتباط، الحسابية والانحرافات المعيارية،
- اختبار TEST T، وقد استعانت جل الدراسات التي تم عرضها برزنامة المعالجة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) وكذلك بالنسبة للدراسة الحالية.
- ومن حيث النتائج المتوصل إليها، فقد حققت جميع الدراسات السابقة الأهداف التي سعت للوصول إليها من خلال الدراسة، كما توصلت النتائج للدراسات السابقة والمتعلقة بعلاقة أساليب

المعاملة الوالدية بظاهرة العنف المدرسي، إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة بين جميع أو معظم مختلف أساليب المدرسة المستخدمة وبين العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

- وعموما فقد استفادت الدراسة الحالية خلال جميع خطوات هذه الدراسات وخاصة من حيث تفسير النتائج وتحليلها، مما زاد إصرار الباحث واهتمامه بالموضوع المدروس.
- تم الاستفادة من الدراسات السابقة في ضبط متغيرات الدراسة، وتحديد الفرضيات، وأهداف الدراسة، وتحديد منهج الدراسة، واختيار أدوات الدراسة، الطرق الإحصائية للمعالجة، وطريقة اختيار عينة الدراسة.

الفصل الثاني:

المدرسة

تمهيد

1- تعريف المدرسة: لغة واصطلاحا

2- مراحل نشأة المدرسة

3-عوامل ظهور المدرسة

4- وظائف المدرسة

5 - مميزات المدرسة

6- أهمية المدرسة في تكوين شخصية المراهق

7- مكونات المدرسة

8- المدرسة والتغير الاجتماعي

خلاصة الفصل

1. تمهيد

إن تلقين التربية يبدأ في البيت وعن طريق الأسرة، غير أن متطلبات الحياة بالنسبة لهذه الأخيرة قد تعددت وتنوعت، وأن أعمالها تشعبت واتسعت فأضحت غير قادرة على تربية الطفل دون مساعدة، فأوجب ذلك وجود مؤسسات أخرى تساعدها على نقل التراث الثقافي وتكييف الطفل مع الحياة من حوله، وتعليمه التقاليد والعادات والقيم والنظم والمعتقدات المحلية والسلوك الإنساني الذي يرضى عنه مجتمعه، ومن هنا جاءت المدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية تقوم بمهمة التربية إلى جانب البيت وتكون بذلك شريكة لتربية الأسرة، حيث أن المدرسة بذلك تقدم خدماتها التربوية خلال فترة الطفولة والمراهقة والنضج المبكر.

ونظرا للأهمية البالغة لها في حياة الفرد والمجتمعات، سيحاول الباحث في هذا الفصل التطرق إلى ماهية المدرسة وأهميتها في تكوين شخصية الطفل ودورها في التغير الاجتماعي.

– تعريف المدرسة:

يميل معظم الباحثين حاليا إلى تعريف المدرسة كنظام اجتماعي، حيث يمكن استعراض مجموعة من التعريفات التي تركز تارة على بنية المدرسة وتارة أخرى على وظيفتها، مما يعكس تنوعا في التصورات حول هذا المفهوم.

يعرّف فرديناند بويسون المدرسة بأنها "مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان التواصل بين العائلة والدولة، وذلك من أجل إعداد الأجيال الجديدة ودمجها في الحياة الاجتماعية."[1].

أما فريديريك هاستن، فيرى أن المدرسة "نظاما معقدا من السلوك المنظم يهدف إلى تحقيق مجموعة من الوظائف في إطار النظام الاجتماعي القائم."[2].

من جهته، ينظر أرنولد كلوس إلى المدرسة على أنها نسقٌ منظّمٌ من العقائد والقيم والتقاليد، بالإضافة إلى أنماط التفكير والسلوك التي تتجسد في بنية المدرسة وأيديولوجيتها.[3]

ويعرِّف شيبمان المدرسة بأنها "شبكة من المراكز والأدوار التي يقوم بها المعلمون والتلاميذ، حيث يتم من خلالها اكتساب المعايير التي تحدد الأدوار المستقبلية للأفراد في الحياة الاجتماعية."

---

[1] www.ibtesama.com/vb/showthread_t156421.html 17-03-2014 / 16:10.

[2] – علي أسعد وطفة وعلي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي**، ط1، مجد المؤسسة الجامعية، بيروت، لبنان، 2004، ص 17.

[3] – نفس المرجع، ص 16.

كما عرّفها بعض التربويين العرب بأنها "المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتربية النشء الجديد"، وهي أيضا "المؤسسة التي تحمل قيم الحضارة الإنسانية."[1]

بالإضافة إلى ذلك، تعرّف المدرسة بأنها "المؤسسة التي توفر للطلاب والأطفال العلم والتربية، وهي عبارة عن مبنى يتعلم فيه الطلاب القراءة والكتابة والرياضيات والعلوم والدراسات الأخرى،[2] حيث تنقسم الدراسة فيها إلى مراحل تشمل الابتدائية والمتوسطة (أو الإعدادية) والثانوية، وتعتبر الدراسة الأولية إجبارية في العديد من الدول."[3]

2. مراحل نشأة المدرسة

لقد مرت المدرسة بمراحل بعد نشأتها يمكن تحديدها فيما يلي:

1.2. العائلة (الأسرة) كمدرسة

تعتبر العائلة (الأسرة) بمثابة المدرسة الأولى للطفل، خاصة في المجتمعات البدائية التي لم تكن تعرف نظام المدارس، حيث كانت الأسرة هي المسؤول الوحيد عن تربية الطفل ورعايته. في تلك المجتمعات، كان الطفل يتعلم من خلال ملاحظة وتقليد سلوكيات أفراد عائلته، وخاصة الأبوين، حيث كان التعليم يتم بشكل تلقائي وغير مقصود؛ فلم يكن الأبوان يدركان أنهما يلعبان دور المعلم، كما لم يكن الأطفال يعون أنهم يقومون بدور التلاميذ. إلى جانب ذلك، كان الأطفال يكتسبون الكثير من المعارف والمهارات من خلال تفاعلهم مع البيئة المحيطة وممارسة الألعاب، مما جعل الأسرة المؤسسة التعليمية الأولى والأساسية في حياة الفرد.[4]

2.2. القبيلة كمدرسة

في المجتمعات البدائية، كانت القبيلة تمثل المدرسة الثانية للأطفال، حيث تكمل دور الأسرة في عملية التربية والتعليم، فكان الطفل يتعلم من خلال محاكاة وتقليد الأفراد الأكبر سنا داخل القبيلة، مثل الشيخ أو الكاهن، حيث لم تكن البيئة وحدها كافية لإعداد الطفل من الناحية الروحية، مما دفع الآباء إلى الاستعانة

---

[1] – فهرس مكتبة الملك فهد الوطنية: **الموسوعة العربية العالمية**، مؤسسة أعمال الموسوعة، 1996، ص 467.

[2] http://stforum.anthro.com/showthread.php?.43808 17-03-2014 / 16 :32.

[3] www.brooonz.nt/vb/t13007.htm 17-03-2014 / 16 :56.

[4] – السيد سلامة الخميسي: **التربية والمجتمع والمعلم (قراءة اجتماعية ثقافية)**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2000، ص 217.

بخبراء القبيلة أو عرافيها لتفسير الظواهر الروحية والطبيعية للأطفال، وذلك بأسلوب يسوده الطابع الخرافي أو الأسطوري، مما يعكس سذاجة التفسيرات التي كانت تقدّم لهم في ذلك الوقت.[1]

3.2. المدرسة الحقيقية

ساهمت غزارة التراث الثقافي وتراكم المعلومات والمعارف بشكل كبير في ظهور المدرسة بمفهومها الحالي، حيث أدى تنوع هذا التراث وتعقيده وتشابكه إلى صعوبة نقله من جيل إلى آخر بشكل شفوي فقط، مما استدعى استنباط اللغة المكتوبة كوسيلة لحفظ هذا التراث ونقله. ومع ظهور التراث الثقافي المكتوب، أصبح تعلم اللغة ضرورة ملحة للناشئة للتمكن من الاطلاع على هذا التراث وفهمه واستيعابه، حيث لعبت هذه العوامل مجتمعة دورا محوريا في تبلور مفهوم المدرسة كوسيلة منظمة لنقل المعرفة والثقافة.[2]

وتتكون المدرسة الحديثة من مجموعة متآلفة ومترابطة ومتكاملة من العناصر وهي: المباني والتسهيلات (المكتبات ومختبرات وقاعات رياضية..) والإدارة المدرسية والمعلمون والطلاب والمناهج، والأنشطة المنهجية واللامنهجية والتمويل المناسب وتقدم هذه المدرسة خدماتها للطلاب، والمجتمع على حد سواء.

وهناك نوعان من المدارس وهما:

1.3.2. المدارس العامة أو الحكومية:

تقوم الحكومة عادة بتأسيس المدارس العامة وتمويلها وإدارتها، وذلك في إطار سعيها لتعزيز مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية بين أبناء الشعب، حيث يتم تقديم التعليم في هذه المدارس بشكل مجاني لضمان وصوله إلى جميع الفئات دون تمييز.

2.3.2. المدارس الخاصة:

تتميز المدارس الخاصة بأنها تنشأ وتموّل من قبل أفراد أو هيئات خاصة، حيث تلعب دورا مكمّلا لدور المدارس العامة، وذلك من خلال تقديم خدمات تعليمية إضافية أو بديلة، مما يساهم في تنويع الخيارات التعليمية المتاحة للطلاب.[3]

---

[1] – عبد الله الرشدان: **علم اجتماع التربية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، 1999، ص 125.

[2] – عمر أحمد همشري: **مدخل إلى التربية**، ط2، دار الصفاء، الأردن، 2007، ص 267–268.

[3] – إبراهيم ناصر: **أسس التربية**، ط5، دار عمار، عمان، 2000، ص 171.

3. عوامل ظهور المدرسة

ساعد على ظهور المدرسة عوامل ثلاث وهي: [1]:

1.3. غزارة التراث الثقافي

نتيجة لتغير الإنساني وازدياد حصيلة المعرفة، أصبح من الصعب عليه أن ينقل ثقافته الغزيرة من جيل إلى جيل، دون أن يكون له مؤسسة تؤدي هذه المهمة الجليلة، فوجدت المدارس والمعلمون ليكونوا حلقة اتصال بين التراث الثقافي وأجيال الناشئة.

2.3. تعقد التراث الثقافي

إن غزارة التراث الثقافي وكثرة المعارف المتحصلة لدى الإنسان أدى إلى تعقيد هذ التراث وذلك لتنوع معارفه، فكلما تقدم الإنسان وتطور اتسعت بيئته وانتشرت وكثرت مشاكلها وازداد نتاجه الفكري، الشيء الذي أدى إلى صعوبة نقل التراث من جيل لآخر، برزت ضرورة وجود المدرسة لنقل التراث وتدريسه.

3.3. استنباط اللغة المكتوبة

وأدت إلى أن أصبح لزاما على الناشئين أن يتعلموا هذه اللغة بغية الاطلاع على التراث الحضاري والثقافي، وهذه مسألة تقع على عاتق المدرسة.

4. وظائف المدرسة

تحمل المدرسة رسالة إنسانية اجتماعية مقدسة، وتحقق أهدافا استراتيجية تحدد من خلالها واقع الأمة وحاضرها وترسم مستقبلها، إن المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تتوفر فيها الظروف لبناء شخصية الطفل وبيئته المعرفية، كما تعمل على بناء وتشكيل الثقافة الاجتماعية والنسيج الاجتماعي الذي سيمثل البناء الاجتماعي المترابط المتضامن بالرأي الاجتماعي والفكر الاجتماعي الذي يقوم على أساس وحدة الهدف والشعور وعلى أساس من التعاون والترابط[2]، واستقرار المجتمع والحفاظ على هويته الثقافية ويمكن تلخيص وظائف المدرسة كما يلي:

أ – نقل التراث الثقافي: إذ تقوم المدرسة بنقل خبرات الاسم والأجيال السابقة وتجاربها، وتقوم بانتقاء عناصر التراث الفكري والثقافي الذي يمكن تقديمه إلى الجيل الحاضر وبالتالي تعمل على توسيع آفاق التلاميذ وزيادة خبراتهم.

---

[1] – نذير العبادي: **أسس التربية**، د ط، دار يانا العلمية، الأردن، 2006، ص 296.

[2] – محمد الطيطي وعون خصاونة: **مدخل إلى التربية**، ط1، دار المسيرة، عمان، 2002، ص 263.

ب – التبسيط والتلخيص: إذ تعمل على تبسيط المعلومات والمعارف للتلاميذ على شكل قوانين ومبادئ يسهل استيعابها وتعلمها (تبسيط التراث الثقافي).

ج – التصفية والتطهير: إذ تقوم المدرسة بتصفية الحقائق وتنقية المعلومات من الشوائب والأخطاء والمغالطات، وكذلك تعمل على تزويد الطالب بالمعلومات الصحيحة والهادفة (تطهير التراث الثقافي).

د – تحقيق التكامل الاجتماعي: إذ تعمل المدرسة على مساعدة التلاميذ، لاكتساب الاتجاهات والمعارف والأنماط السلوكية التي تشعرهم بأن هناك هوية واحدة تجمعهم.[1]

هـ – تحقيق تكيف التلاميذ مع مجتمعهم: إذ تعمل المدرسة على مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات الأساسية اللازمة لهم للتعامل مع بيئتهم الطبيعية والاجتماعية والتكنولوجية والتكيف معها بفعالية.

و – تنمية أساليب التفكير العلمي، وأساليب التعلم الذاتي لدى التلاميذ.

ز – استكمال مهمة البيت والأسرة التربوية.

ح – تنسيق الجهود التي تبذلها النظم (المؤسسات) الاجتماعية الأخرى ذات العلاقة بتربية الطفل والتعاون معها في هذا المجال، كما تقوم بتصحيح الأخطاء التربوية التي قد ترتكبها الأسرة، وتؤمن بأن هناك فروق فردية بينهم تؤثر على عملية التعلم والتعليم وتعمل على اكتشاف الموهوبين والمبدعين، فتقوم برعايتهم أو تحويلهم إلى مراكز خاصة برعاية الموهبة والإبداع وعلى اكتشاف المتخلفين، وتحيلهم إلى مراكز خاصة بهم، وتهدف المدرسة الحديثة إلى تكوين اتجاهات لدى الأطفال وصياغة بشرية متوازنة ومتكاملة من جميع النواحي[2]، كما تقوم أيضا بتنمية مهاراتهم وتعليمهم الأنشطة المختلفة من القراءات والحساب والرسم والموسيقى وغير ذلك من تلك الأنشطة بتشارك النظام المدرسي في تطوير قدرات التلاميذ على عملية النقد العقلاني، بهدف توسيع مدارك التلاميذ.

تشارك المدرسة في تخصيص التلاميذ كأفراد في المجتمع الذي ينتمون إليه.[3]

---

[1] – سعيد إسماعيل علي: نشأة الفكر التربوي وتطوره، عالم الكتب، القاهرة، 2002، ص ص 264–266.

[2] – خالد محمد أبو شعيرة: **المدخل إلى علم التربية**، ط1، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن، 2008، ص 313–314.

[3] – طارق السيد: **أساسيات في علم الاجتماع المدرسي**، ط1، مؤسسات شباب الجامعة، الإسكندرية، مصر، 2007، ص 20.

5. مميزات المدرسة

تتميز المدرسة بمميزات خاصة تنفرد بها عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية، وقد أشار عبد الله الرشدان ونعيم جعنيني إلى بعض منها:[1]

أ – أن لها مجتمعا محددا خاصا بها وهم المدرسون والتلاميذ. فالمدرسون ذوو الإعداد الدراسي (الأكاديمي) المتخصص يقومون بعملية التعليم، ويتصفون بصفات مهنية معينة، والتلاميذ يتعلمون، ويدخلون المدارس بناء على اعتبارات محددة من حيث السن والنوع، وأحيانا المقدرة على التحصيل.

ب – أن لها نظامها أو تكوينها السياسي الواضح الذي يجري التفاعل داخلها بين المدرسين والتلاميذ وفقا له. فالمدرسون الذين يقومون بالتعليم وبمساعدة التلاميذ على تحصيل الحقائق والمعارف واكتساب المهارات والاتجاهات والقيم يطالبون تلاميذهم القيام بذلك بشكل إجباري موجه، لا خيار لهم فيه ولا بديل لهم عنه.

ج – أنها تمثل مركزا للعلاقات الاجتماعية المتداخلة والمعقدة التي تتخذ مدخلا للتفاعل الاجتماعي حيث تتفاعل جماعات المدرسة من مدرسين وطلبة وفقا لدستور أخلاقي.

د – أنه يسود أفراد مجتمعها الشعور بالانتماء والفريق الواحد، إذ يشعر كل من المدرسين والتلاميذ أنهم فريق واحد يرتبط بالمدرسة، ويشكل جزءا منها. ويتأكد ذلك الشعور في المسابقات والمناسبات والمهرجانات والأنشطة المدرسية.

ويتحدث إبراهيم ناصر عن مجموعة خصائص تميز المدرسة عن المؤسسات الاجتماعية الأخرى مبينا المدرسة تتصف بأنها:[2]

أ – بيئة مبسطة: فهي تبسط المواد التعليمية للتلاميذ، وتنظمها وفقا لأسس تربوية محددة ليسهل تعلمها واستيعابها.

ب – بيئة موسعة: فهي توسع آفاق التلاميذ ومداركهم نحو ذواتهم والآخرين، ونحو أدوارهم، ونحو الماضي والحاضر والمستقبل.

ج – بيئة صاهرة: فهي تصهر ميول التلاميذ وخلفياتهم في بوتقة واحدة ليتسنى لهم التواصل والتفاعل مع بعضهم بعضا دون الوقوف عند الفوارق الاجتماعية أو غيرها.

د – بيئة مصفاة: فهي تنقي التراث وتصفيه مما قد يعلق به من أساطير وشوائب وفساد، وتعزز الفضائل والاتجاهات الجيدة.

---

[1] – محمد عبد القادر عابدين: **الإدارة المدرسية الحديثة**، ط2، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005، ص ص 44–45.

[2] – إبراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1996، ص 80.

6 – أهمية المدرسة في تكوين شخصية المراهق:

تعد المدرسة ذات أهمية بالغة في تشكيل شخصية المراهق، حيث لا يمكن وصفها بأنها مجرد فكرة خيالية أو بدعة تعليمية ابتكرها بعض المربين الذين ينتهجون نهجا نظريا في تفكيرهم، بل هي حقيقة اجتماعية ونتاجٌ متميز لتفكير علمي مدروس. وإذا كانت المدرسة قد نشأت استجابة لحاجة اجتماعية، فإن مناهجها الدراسية وأساليب التوجيه فيها ووظيفتها يجب أن تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا بحياة المجتمع ومتطلباته.

بهذا المعنى، تعتبر المدرسة البيئة الثانية التي يستكمل فيها الطفل نموه ويعدّ نفسه للحياة المستقبلية، حيث تتولى تهذيب وتعديل القالب الذي صاغه المنزل لشخصية الطفل، وذلك من خلال توفير أنشطة متناسبة مع مرحلة النمو التي يمر بها. كما توفر المدرسة مجالا واسعا للتدريب والتعليم، وتعزيز مهارات التعامل مع الآخرين، والتكيف الاجتماعي، وبناء الأسس الأولية لفهم الحقوق والواجبات والقيم الأخلاقية، مما يجعلها ركيزة أساسية في بناء شخصية متوازنة وقادرة على الاندماج في المجتمع.[1]

إذا كان دور الأسرة يبدأ في عملية التنشئة منذ لحظة الولادة وخلال المرحلة التي تسبق دخول المدرسة، فإن دور المدرسة يأتي ليكمل هذه العملية من خلال التنشئة والتعليم، حيث تعد المدرسة من أهم العوامل المؤثرة بشكل مباشر في تشكيل شخصية المراهق. ومن بين العوامل المدرسية التي تلعب دورا محوريا في هذا الإطار:[2]

أ – الروح المدرسية العامية:

وتشمل ما يسود الجو المدرسي من استقرار أو اضطراب وما يتبعه المشرفون على الدراسة والأساتذة وغيرهم من الشدة واللين في المعاملة، ومن ثواب وعقاب، وما تحققه المدرسة من عدل اجتماعي، فالمدرسة إذن هي التي تعمل على تربية الشخصية من جميع نواحيها المعرفية والمزاجية والخلقية.

ب – المربي أو المدرس:

لا يقتصر تأثير المربي على الجوانب المعرفية والثقافية فحسب، بل يمتد ليشمل ما ينتقل منه إلى التلميذ عبر التقليد والمحاكاة في أساليب السلوك وصفات الشخصية الأخرى، بالإضافة إلى دوره في توجيه ميول التلميذ واتجاهاته العقلية نحو مختلف القضايا. إذ يعتبر المربي المصدر الذي يراه التلميذ قدوة يستمد منها الجوانب الثقافية والأخلاقية التي تساعده على تبني السلوك السوي، مما يجعله عنصرا أساسيا في تشكيل شخصية التلميذ وتوجيهه نحو المسار الصحيح.

---

[1] – شبل بدران: **التربية والمجتمع**، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، 1999، ص 117.

[2] – إبراهيم عصمت مطاوع: **أصول التربية**، ط7، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 1995، ص 74.

ج – النجاح المدرسي:

يعد النجاح المدرسي من العوامل المؤثرة بشكل كبير في تشكيل شخصية المراهق، حيث يؤدي النجاح عادة إلى شعور التلميذ بالتقدير والرضا والارتياح، مما يعزز ثقته بنفسه ويؤثر إيجابيا على نموه النفسي والاجتماعي. في المقابل، فإن الخوف من التقصير في أداء الواجبات المدرسية، أو التعرض لنقد الأساتذة، أو الرسوب والفشل المتكرر، غالبا ما يترتب عليه شعور المراهق بتأنيب الضمير ونقد الذات، بالإضافة إلى عدم الرضا أو الارتياح، وهي عوامل نفسية سلبية تؤثر سلبا على نموه النفسي والاجتماعي.

لذلك، تهدف الدراسات الحديثة إلى تحقيق رسالة هامة تتمثل في العمل على تربية الطفل وتكوين شخصيته بشكل متوازن، حيث لم يعد دور المربي الناجح يقتصر على تزويد التلميذ بالمعارف والمعلومات فقط، بل أصبح مسؤولا بشكل كامل عن تمكين التلميذ من تحقيق التوافق النفسي والاجتماعي الجيد، إلى جانب الاهتمام بجانب التحصيل العلمي. وهذا يؤكد أن الجهد والوقت الذي يبذله المربي في فهم نفسيات تلاميذه ومساعدتهم على التكيف مع بيئتهم المادية والاجتماعية لا يذهب سدى، بل إن مساعدة التلاميذ في حل مشكلاتهم الشخصية تساهم في تحقيقهم نجاحا أكبر في المواد الدراسية بجهد أقل.

كما أن أي نوع من سوء التوافق الذي يعاني منه الطفل في بداية حياته قد يتفاقم مع الوقت ويصبح أكثر خطورة في مستقبله، مما يظهر أهمية دور المربي في توجيه التلاميذ ودعمهم لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي إلى جانب النجاح الأكاديمي.[1]

7 – مكونات المدرسة:

تتمثل أهمية المدرســـة في دورها الكبير والحيوي في حياة المجتمعات، حيث تكمن عظمتها في إعداد المواطن الصالح الذي يكون فاعلا اجتماعيا ويساهم في تطوير المجتمع وتغييره، بينما تكمن خطورتها في أن أي خلل في مســـيرتها التربوية والتعليمية قد يؤدي إلى إنتاج جيل ســـلبي ينفر من ثقافته ويعيق تقدم مجتمعه. ومن هذا المنطلق، يمكن وصف المدرسة بأنها "مصنع" تصنع فيه شخصية المجتمع من خلال تشكيل شخصيات أفراده، حيث تحتاج هذه العملية إلى تعاون عدة أطراف تعرف بأطراف العملية التربوية التعليمية.

[1] – عبد البارئ محمد عبد البارئ داود: **القدوة الصالحة وأثرها في تنشئة الطفل**، د ط، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر، 1996، ص 42-43.

قسّم الباحثون في علوم التربية هذه الأطراف إلى قسمين رئيسيين:[1]

- **الطرف (العامل) المادي:** ويشمل مبنى المدرسة وملحقاتها بالإضافة إلى الوسائل التعليمية المستخدمة.
- **الطرف (العامل) البشري:** ويتمثل في الإدارة المدرسية والمعلمين والتلاميذ.

كما تركز البحوث التربوية الحديثة على المكونات الأساسية للمدرسة، والتي تتمثل في ثلاثة عناصر رئيسية: المعلم، التلميذ، والمنهج الدراسي، حيث تعتبر هذه العناصر حجر الأساس في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية للمدرسة:

1 – المعلم:

يعتبر المعلم مرشدا وموجها ومتخصصا في نقل المعارف والخبرات التعليمية إلى المتعلمين، مستخدما في ذلك أساليب ووسائل فنية تهدف إلى تحقيق هذا النقل بفعالية. يشكل المعلمون جماعة مهنية متميزة في المجتمع، حيث يتحملون مسؤولية الحفاظ على تراث الجماعة ونقله إلى الأجيال الجديدة، مما يسهم في ترسيخ القيم والعادات والتقاليد والنظم الاجتماعية. وبذلك، يلعب المعلمون دورا محوريا في بناء الأمة من خلال تشكيل شخصيات أبنائها وإعداد رجالات المستقبل.

في الوقت الحالي، لم يعد دور المعلم يخفى على أي من العاملين أو المهتمين بمجال التربية والتعليم، خاصة فيما يتعلق بتأثيره الكبير في العملية التربوية والتعليمية وتشكيل شخصية التلميذ. وفقا لبعض الدراسات والإحصائيات، فإن عدد الساعات التي يقضيها الطفل داخل المدرسة أصبحت تفوق تلك التي يقضيها مع والديه في المنزل، مما يزيد من أهمية الدور الذي يلعبه المعلم. لم يعد هذا الدور مقتصرا على التلقين فحسب، بل أصبح تربويا وتعليميا في آن واحد، حيث يعتبر المعلم القناة الرسمية الثانية بعد الأسرة التي تنقل ثقافة المجتمع إلى الطفل.

كما يتحمل المعلم مسؤولية تنقية ثقافة التلميذ من الشوائب التي قد تعلق بها من خلال تأثير جماعة الرفاق أو غيرها من القنوات الخارجية. وكما يشير توما جورج خوري[2]، فإن الطفل يدخل المدرسة وهو محمل بجزء كبير من التربية التي تلقاها من الأسرة وجماعة اللعب والأصدقاء، بالإضافة إلى كل ما تأثر به منذ ولادته. لذلك،[3] فإن مهمة المعلم لا تقتصر على التعليم فقط، بل تشمل أيضا إعادة صياغة نماذج التفكير والسلوك

[1] – عبد البارئ محمد عبد البارئ داود، **مرجع سابق**، ص 43.

[2] – توما جورج خوري: **المناهج التربوية مرتكزاتها، تطويرها وتطبيقاتها**، ط1، المؤسسة الجامعية، بيروت، لبنان، 1983، ص 40.

[3] – نفس المرجع، ص 40.

لدى التلميذ بشكل يتوافق مع خطط التنمية الشاملة للمجتمع، مما يجعل دوره أساسيا في بناء شخصية متوازنة وفاعلة.

من هذا المنظور، يتحمل المعلم مجموعة من المهام الأساسية التي تسهم في نجاح العملية التربوية والتعليمية، وقد لخصها الأستاذ أحمد أبو هلال في النقاط التالية:[1]

- إثارة الدافعية والرغبة لدى التلميذ، مما يحفزه على التعلم والمشاركة.
- التخطيط للدرس بشكل منهجي لضمان تحقيق الأهداف التعليمية.
- تقديم المعرفة بأساليب فعالة تتناسب مع قدرات التلاميذ.
- توجيه النقاش بين التلاميذ وإدارته لتعزيز التفاعل وتبادل الأفكار.
- الضبط والمحافظة على النظام داخل الفصل الدراسي.
- إرشاد التلاميذ وتوجيههم نحو السلوكيات الإيجابية.
- التقييم المستمر لأداء التلاميذ لتحديد نقاط القوة والضعف.

ولكي يتمكن المعلم من أداء هذه المهام بشكل فعال، يجب أن يتمتع بمجموعة من الحقوق التي تدعمه في عمله، كما يتوجب عليه التحلي بصفات شخصية ومهنية تمكّنه من النجاح في مهمته، مثل حبه لمهنة التعليم، وتكوينه الأكاديمي الجيد، وإلمامه بالعلوم الإنسانية وخاصة علم النفس والتربية وعلم الاجتماع. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يتمتع بشخصية قوية ومنضبطة، وأن يكون حاملا للمثل العليا، مع سعة الصدر لتقبل النقد والاعتراف بجهود التلاميذ، مما يجعله جديرا بالدور الرفيع الذي يناط به في بناء الأجيال.

2 – التلميذ:

غالبا ما ينظر إلى التلميذ على أنه مجرد وعاء يجب ملؤه بالمعلومات، وكأنه الغاية الوحيدة للعملية التربوية، حيث نلاحظ استمرارية هذه الأفكار من خلال بعض الممارسات التربوية داخل الفصل الدراسي، والتي تعامل التلميذ كطرف مستقبل للمعلومات فقط، دون اعتباره فاعلا أساسيا في سيرورة العملية التربوية. ويمكن أن يعود ذلك إلى انتشار أفكار مجتمعية ترى أن الطفل منذ ولادته معتاد على تلقي الأوامر والإرشادات من الكبار، مع اعتبار كل ما يصدر عنهم أمرا مقدسا لا يناقش.[2]

---

[1] – أحمد أبو هلال: **تحليل عملية التدريس**، د ط، مكتبة النهضة الإسلامية، عمان، الأردن، 1979، ص 15، 26.

[2] – سليمة فيلالي: **علاقة الأسرة والتنشئة الاجتماعية بالعنف المدرسي – دراسة ميدانية بثانويات مدينة باتنة**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص: علم الاجتماع العائلي، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، قسم علم الاجتماع، جامعة الحاج لخضر – باتنة، 2004–2005، ص 89.

من جهة أخرى، يعتبر المعلم نفسه ممثلا لسلطة الأب الغائب بالنسبة للتلميذ في المدرسة، مما يدفعه إلى إعادة إنتاج نفس الأفكار والممارسات التي يطبقها مع أبنائه. هذه الممارسات التربوية تجعل التلميذ يشعر بالعجز عن تقرير مصيره، مما يؤدي إلى تهميش دوره ويجعله طرفا سلبيا في العملية التعليمية، مما يؤثر سلبا على عزيمته ويضعف ثقته بنفسه.

لذلك، يرى بعض العلماء ضرورة إشراك التلميذ بشكل فعال في العملية التربوية، مثل مشاركته في إعداد خطة الدرس، مما يخلق لديه شعورا بالمسؤولية ويعزز قدرته على المشاركة في بناء حياته ومجتمعه. بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يتحلى التلميذ بفكر نقدي تجاه ما يتلقاه من المعلم، مما يدفعه إلى البحث المستمر وتوسيع معارفه، وبشكل غير مباشر، يحفز المعلم على التجديد والاجتهاد في تقديم المعلومات بشكل دائم ومتطور.[1]

2 – المنهاج:

يقصد بالمنهاج الطريق الذي يسلكه المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التربوية المستمدة من التراث الثقافي المتراكم، حيث يعرف في التربية الحديثة بأنه "مجموعة الخبرات والتجارب التي تصمم ليتعلمها التلاميذ". وقد عرّفه **كازويل وكامبل** بأنه "الخبرات التي يكتسبها التلاميذ تحت إشراف معلمهم"، بينما يرى **تايلور** أنه "جميع الخبرات التعليمية التي يمر بها التلاميذ، والتي يتم تخطيطها وتنفيذها تحت إشراف المدرسة لتحقيق أهدافها التربوية". كما يعرّفه **هاس** بأنه "جميع الخبرات التي يمر بها المتعلمون ضمن برنامج تربوي يهدف إلى تحقيق أهداف عامة وخاصة مرتبطة بالتدريس."[2]

يرتبط المنهاج ارتباطا وثيقا بالأهداف التربوية، مما يجعله يختلف باختلاف المواد الدراسية والأفراد والمجتمعات. وقد نشأت المناهج مع ظهور المدارس النظامية، حيث كانت تركز في البداية على جانب واحد من جوانب النمو عند التلميذ، وهو النمو العقلي، متجاهلة الجوانب الأخرى مثل النمو الجسمي والاجتماعي. في ذلك الوقت، كان المنهاج يقصد به المقرر الدراسي فقط، ولكن مع تطور التربية وتقدم المجتمعات، بدأت المناهج تهتم تدريجيا بالنواحي الجسمية والاجتماعية والنفسية، وأصبح التلميذ محور العملية التربوية بدلا من المادة الدراسية.

[1] – سليمة فيلالي، **مرجع سابق**، ص 89.

[2] – إبراهيم ناصر : **مرجع سابق**، ص 174.

بشكل عام، يرتبط المنهاج بثقافة المجتمع ويتأثر بالتغيرات والتعديلات التي تطرأ عليها، وذلك لضمان تحقيق الهدف الأساسي منه، وهو تمكين التلميذ من التكيف مع الحياة المحيطة به، ومساعدته على تحقيق الغايات التي يسعى المجتمع إلى بلوغها.[1]

8 – المدرسة والتغير الاجتماعي:

تعتبر المدرسة إحدى المؤسسات الاجتماعية التي تعد إما للحفاظ على النظام الاجتماعي القائم أو لتثبيت نظام جديد، أو لتوجيه التطور الاجتماعي وفق خطط مرسومة. حول قدرة المدرسة منفردة على إحداث تغيير اجتماعي، نجد رأيين متباينين: فبعض المربين يرون أن المدرسة قادرة على إحداث تغيير جذري في سلوك تلاميذها، بل وفي بنية المجتمع نفسه، كما يمكنها تعزيز دعائم المجتمع الحالي. في المقابل، يرى آخرون أن المدرسة قادرة فقط على تعديل أنماط السلوك لدى تلاميذها بشكل غير جذري، وذلك لأن المدرسة تعمل في وسط ثقافي يؤثر عليها وعلى تلاميذها، الذين يتعرضون لضغوط ثقافية من حياتهم الأسرية وبيئاتهم المحلية.

ومع ذلك، يتفق الجميع على أن المدرسة تستطيع على الأقل إحداث تغيير في الأنماط السلوكية الظاهرية لدى تلاميذها، مما يسهم في تحسين حياتهم الشخصية. أما قدرة المدرسة منفردة على تغيير القيم الأساسية في ثقافة المجتمع، فهي أمر بالغ الصعوبة، حيث تنمو القيم نتيجة خبرات لا حصر لها، والمدرسة ليست سوى واحدة من العديد من المؤسسات الاجتماعية التي تؤثر في الأفراد الناشئين.

ويختلف الرأي حول دور المدرسة تجاه التغير الاجتماعي، حيث يرى البعض أن واجبها يتمثل في الحفاظ على الوضع القائم من خلال التمسك بمناهجها وأساليبها دون الالتفات إلى أصوات التغيير خارج جدرانها. بينما يرى رأي آخر أن على المدرسة تعديل فلسفتها ومناهجها لتتماشى مع التغيرات المجتمعية. في حين يدعو رأي ثالث إلى أن تمسك المدرسة بزمام التغير الاجتماعي وتقوده، عبر وضع أهداف اجتماعية جديدة والسعي لتحقيقها، حتى لو تطلب ذلك استخدام القوة.[2]

في ضوء هذه الآراء، نجد أن الرأيين الأول والثاني يتعارضان مع مبادئ الديمقراطية، حيث إنهما يتضمنان قبول أو رفض النظم الاجتماعية الجديدة دون فحصها نقديا على أساس معايير ديمقراطية، مما يبرز أهمية دور المدرسة في تحقيق التوازن بين الحفاظ على القيم المجتمعية ومواكبة التغيرات الاجتماعية.

---

[1] – إبراهيم ناصر: **مرجع سابق**، ص 174.

[2] – حسن ريان: **التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه**، ط4، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1999، ص 118.

كذلك نرى أن الراي الثالث القائل بأن واجب المدرسة أن تمسك بزمام القيادة، يتعارض مع فكرة القيادة المشتركة بأنواعها المختلفة، فهو تسليم لمؤسسة واحدة، هي المدرسة بدور قيادي رئاسي ثابت بالنسبة لجميع مشاكل المجتمع.

ويتمثل دور المدرسة في مساعدة الأفراد على التسلح بالتفكير التأملي الناقد والمهارات في حل المشكلات، فالتغيرات الاجتماعية الجزئية التي يتكون منها جميعا التغير الاجتماعي العام ليست إلا حلولا لمشكلات معينة، فإذا استطاعت المدرسة تعليم تلك المهارات لتلاميذها تكون قد ساعدت الناس على تقويم التغير الاجتماعي وتوجيهه، وفكرة (مدرسة المجتمع) التي تهتم بإشراك الطالب في مشروعات المجتمع المحلي ودراسة مشكلاته يمثل أسلوبا ميسورا لتكوين مواطنين تتوافر فيهم هذه المهارات.[1]

[1] – حسن ريان: **مرجع سابق**، ص 118.

خلاصة الفصل

من هنا يتضح الدور الذي تلعبه المدرسة باعتبارها مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد لتتولى تنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع، كما تعمل على تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة ليصبحوا أعضاء إيجابيين في المجتمع، وهذا من خلال الأساليب التي تستخدمها في تنشئتها للفرد فبعضها ينعكس إيجابا على صحة الفرد النفسية والاجتماعية، والبعض الآخر يؤثر سلبا مما يؤدي إلى ظهور عدة مشاكل وظواهر تخص حياة المراهق، والتي من أبرزها ظاهرة العنف عند التلاميذ.

الفصل الثالث:

العنف المدرسي

تمهيد

1- تعريف العنف

2- النظريات السوسيولوجية التي تناولت ظاهرة العنف بالدراسة والتحليل

3- تعريف العنف المدرسي

4- أشكال العنف المدرسي

5- مظاهر العنف المدرسي

6- أسباب العنف المدرسي

7- أنواع العنف المدرسي

8- علاقة البيئة المدرسية بالعنف

9- ظاهرة العنف بالمدرسة الجزائرية

خلاصة الفصل

تمهيد:

تمثل ظاهرة العنف أحد الظواهر الاجتماعية المعقدة والتي جلبت انتباه واهتمام العديد من الباحثين والدارسين في مجال علم النفس والاجتماع والتربية والقانون لدراستها والبحث فيها وذلك لانتشارها الواسع في السنوات الأخيرة وفي كل المجتمعات، رغم أنها ظاهرة قديمة قدم الإنسان ومازال انتشارها على نطاق واسع يمثل التحدي الرئيسي لكل المجتمعات، كما تعتبر من أهم واعقد المشكلات التي تواجهها البيئة الاجتماعية نظرا لما تكتنفه من أخطار وانعكاسات على حياة الفرد والمجتمع، وعلى البناء الاجتماعي عامة.

مما يستدعى ضرورة التشخيص العلمي لهذه الظاهرة ودراستها ومعرفة أسبابها والمظاهر التي تتخذها، ذلك لأن المعالجة الفعالة لمشكلة العنف تتطلب التشخيص الجيد للظاهرة ولتحديد كم وكيف المشكلة، لذلك جاء هذا الفصل ليتطرق لهذه الظاهرة وتحديد مفهومها من الناحية اللغوية والاصطلاحية بصفة عامة والعنف المدرسي بصفة خاصة وكذلك النظريات المفسرة لهذه الظاهرة وأشكال العنف ومظاهره، والأسباب المؤدية له، وأنواعه، وعلاقة البيئة المدرسية بالعنف.

1. تعريف العنف

1.1. التعريف اللّغوي

يعني العنف في أصله اللّغوي الأخذ بالشدة والقسوة فهو عنيف.

وهذا الأصل اللّغوي يبرز عنصرين: العنصر الأول عنصر الشدة أو القوة وهي مستمدة من الطبيعة كما في العاصفة، أو السيل الجارف، والعنصر الثاني هو عنصر القسوة أو الغلظة، وفي العنصرين يتمثل فعل الإيذاء أو الضرر، ويوصف جريان النهر بأنه عنيفا حينما تطغى المياه على شطآنه فتهلك الزرع والحرث وتخرب المساكن والأماكن، ومن ثم يحمل طغيان النهر في جريانه الضرر والأذى لكل ما يوجد على شطآنه[1].

ويعرف العنف بأنه: تعبير صارم عن القوة التي تمارس لإجبار فرد أو جماعة على القيام بعمل أو أعمال محددة يريدها فرد أو جماعة أخرى، ويعبر العنف عن القوة الظاهرة حين تتخذ أسلوبا فيزيقيا (الضرب، الحبس، القتل) أو يأخذ صورة الضغط الاجتماعي، وتعتمد مشروعيته على اعتراف المجتمع به[2].

2.1. التعريف الاصطلاحي

يعرّف العنف بأنه استخدام القوة أو الضغط بشكل غير مشروع أو خارج نطاق القانون، مما يؤثر على إرادة الفرد ويخلق حالة من الفوضى، حيث لا يعترف الناس بشرعية الواجبات ما دامت الحقوق غير معترف بها، مما يؤدي إلى انتشار العلاقات العدائية في المجتمع. وقد تنشأ مجموعات أو تكتلات جماعية تمارس العنف ضد إرادة الأفراد أو الممتلكات بهدف إخضاع السلطة أو الجماعات الأخرى، وقد تجمع بين أساليب مختلفة لتصبح أكثر عنفا وقربا من الإرهاب.[3]

يعرّف **سعيد الخولي** العنف بأنه "كل سلوك قولي أو فعلي يتضمن استخدام القوة أو التهديد بها لإلحاق الأذى بالذات أو بالآخرين أو إتلاف الممتلكات والبيئة لتحقيق أهداف معينة". وبالتالي، فإن العنف يشمل كل ما يصدر عن فرد أو جماعة من أفعال أو سلوكيات تتسبب في إيذاء الآخرين ماديا أو معنويا (لفظيا)، سواء كان مباشرا أو غير مباشر، نتيجة للشعور بالغضب أو الإحباط أو للدفاع عن النفس أو الممتلكات،

---

[1] – محمد السيد الحسونة وآخرون: **العنف في المدرسة الثانوية مشكلة تعرقل مسيرة التعليم والتربية**، سلسلة دراسات المشكلات السلوكية في المؤسسات التربوية، 2012، ص45.

[2] – غادة حامد شحاتة: **ثقافة العنف بالمناطق العشوائية دراسة حالة**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2012، ص 22.

[3] – علي عبد القادر القرالة: **مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات**، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015، ص 12.

أو حتى الرغبة في الانتقام. وينتج عن هذا العنف إلحاق الأذى بالآخرين، سواء كان جسديا أو ماديا أو نفسيا.[1]

من جهته، يشير الشربيني (2001) إلى أن العنف هو "أي هجوم أو فعل مضاد موجه نحو شخص أو شيء ما، ينطوي على رغبة في التفوق على الآخرين، ويظهر من خلال الإيذاء أو الاستخفاف أو السخرية". بينما يعرّفه حلمي (1999) بأنه "ممارسة القوة البدنية لإلحاق الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، كما أنه الفعل أو المعاملة التي تسبب ضررا جسديا أو تتدخل في الحرية الشخصية".[2]

وبعد عرض هذه التعريفات يمكن أن نستنتج أن العنف سلوك غير مقبول اجتماعيا، فهو استخدام للقوة والسيطرة بهدف إلحاق الأذى والضرر بالأشخاص أو الممتلكات داخل المدرسة، ويستخدم فيه أساليب مختلفة ومظاهر متعددة، وتترك أثار سلبية على الفرد والمجتمع.

2. النظريات السوسيولوجية التي تناولت ظاهرة العنف بالدراسة والتحليل

1.2. نظرية التحليل النفسي

يرى أنصار نظرية التحليل النفسي، وعلى رأسهم العالم فرويد Freud، أن العنف والعدوان سلوك غريزي يهدف إلى تفريغ الطاقة العدوانية الكامنة داخل الفرد، حيث يعتبر العنف استجابة فطرية لإشباع غريزة العدوان، سواء من خلال الاعتداء على الآخرين وإيذائهم أو بإلحاق الضرر بالذات. وفقا لهذه النظرية، لا بد من وجود مثيرات خارجية تحفز الطاقة العدوانية للتعبير عن نفسها، وهذه المثيرات تسمى "مثيرات العدوان"، حيث تعمل كالإصبع الذي يضغط على زناد البندقية، مما يؤدي إلى انطلاق طاقات العنف والعدوان.

وقد خلص فرويد إلى أن غريزة التدمير موجودة لدى كل كائن حي، وتسعى إلى إعادته إلى حالته الأولية كمادة غير حية. كما أشار إلى أن العدوان سلوك فطري ينبع من غريزة الموت التي يزود بها الفرد، حيث تكمن الوظيفة الأساسية لهذه الغريزة في التدمير والعودة بالفرد إلى حالة اللاحياة. ويعتبر السلوك العدواني الواضح تعبيرا خارجيا عن هذه الغرائز، حيث يرى فرويد أن العدوان خاصية فطرية عند الإنسان، بينما يمثل العنف الصيغة الطبيعية التي يتخذها هذا السلوك العدواني.

---

[1] – أسماء عباس وفتيحة بن سعدون: **أشكال العنف الممارسة في الوسط المدرسي من وجهة نظر عينة من مستشاري التوجيه لولاية تلمسان**، مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، المجلد06، العدد02، 2021، ص97.

[2] – نضال غوادرة: **العوامل المؤدية إلى تفشي ظاهرة العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية**، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد03 (ديسمبر) 2016، ص 82.

وأوضح فرويد أن العدوانية يمكن توجيهها لخدمة الحياة أو الموت، حيث يعمل المجتمع على مساعدة الفرد في ضبط هذه الغريزة، وذلك بتوجيه جزء من هذه الطاقة العدوانية نحو العالم الخارجي دون الوقوع في السادية، بينما يوجه الجزء الآخر نحو الذات مع تجنب المازوشية. وعلى المجتمع أن يدرك أن هناك حاجة إلى تصريف هذه الطاقة العدوانية بشكل متوازن، مما يسهم في الحفاظ على التوازن النفسي والاجتماعي.[1]
لقد استخدم فرويد غريزة الموت في تفسيره للنزعة العدوانية للإنسان فالسلوك العدواني تدمير للذات فالشخص يقاتل الآخرين وينزع إلى التدمير الآن رغبته في الموت قد أعاقتها قوى غرائز الحياة فهو يرى أن السلوك العدواني هو الدافع للإنسان مثلها مثل بقية الدوافع الفسيولوجية الأخرى كالأكل والشرب.

2.2. نظرية التعلم الاجتماعي بندورا وزيلمان

هذه النظرية صاغها عالم النفس الأمريكي **ألبرت باندورا**، وتؤكد هذه النظرية على دور التعلم الاجتماعي وعلى دور المحاكاة أو التقليد في تعلم السلوك الاجتماعي والتنمذج به، حيث تشير التجارب المختبرية ومشاهدة الحياة اليومية على أن مشاهدة السلوك العدواني تشجع الآخرين على ممارسته، وتقدم هذه النظرية مصطلح (التنمذج) ومعناه التقليد أو المحاكاة وحسب هذه النظرية فإن التنمذج بالسلوك العدواني يلعب دور أساسي في تعلم العدوان وترى هذه النظرية التنمذج يؤدي أدوار عدة أهمها:

- أن يوجه اهتمام الشخص إلى أحد أساليب التطرف اتجاه مواقف الحياة اليومية ومنها أن يكون التصرف بالعدوان، وأن هذا العدوان مفيد وفعال بحيث تضعف كافة الدوافع العدوانية.
- أن يدغدغ انفعالات الشخص ويثيرها بحيث يتوحد الشخص بالسلوكيات التي يلاحظها ومنها سلوكيات عدوانية توجه الشخص إلى أساليب عدوانية مثل القتل والاعتداءات الجنسية أو السب أو ألفاظ الشتم[2].

حيث أن نظرية التعلم الاجتماعي تؤكد على أن الفرد يمكن له أن يكتسب العنف من قبل أحد أفراد عائلته وكذلك من جماعة الرفاق أو جماعة ما تأثر بهم وتعلم من خلالها الأساليب العدوانية وأصبح يمارسها في حياته اليومية وبالتالي العنف هو سلوك مكتسب يتعلمه الفرد عن طريق المحاكاة والتعلم والتقليد من خلال الخبرة والتعلم والتفاعل مع بيئته.

---

[1] – كزواي عطا الله: **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية دراسة تجريبية بمدينة الأغواط**، أطروحة دكتوراه الطور الثالث تخصص: الإرشاد النفسي التربوي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،2018 –2019، ص57.

[2] – عبد الرحمان العيسوي: **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط، 2002، ص39.

3.2. نظرية الإحباط – العدوان

تشير هذه النظرية إلى أن السلوك العدواني حديث نتيجة إحباطات يواجهها الفرد، وهذه الإحباطات تقوم بالتحريض على القيام بالسلوك العدواني مما يجعل الفرد يلجأ إلى سلوكيات عدوانية موجهة نحو المصدر الذي سبب الإحباط وتزداد شدته وحدته كلما زاد الإحباط وتكرر حدوثه.[1]

كما أكد "بيركوتز Berkouitz"على أن السلوك العدواني هو موصلة للغضب وأن أسباب غضب الإنسان متعددة منها : الإحباط والظلم، الفقر، الجوع، فالإحباط قد لا يؤدي إلى السلوك العدواني بشكل مباشر، وإنما يؤدي إلى الغضب، مما يجعل الإنسان مهيأ للقيام بسلوكيات عدوانية، وتعددت الدراسات حول هذا الفرض ومع هذا فقد وجهت إلى هذه النظرية العديد من الانتقادات منها على سبيل المثال أن كل مصطلح إحباط أو عدوان هو مفهوم عام غير محدد، فهناك الكثير من المواقف التي يمكن أن تسبب الإحباط عند الفرد في رأي الباحثين فبينما يرى "دوالرد" وزملاؤه 1939 أنه يحدث عند الإعاقة سلوك هادف للفرد ويرى "روزنزفيج Rosensiveig" أنه ينتج أيضا عن مواقف الحرمان أو الافتقاد.[2]

حيث تفسر نظرية الإحباط والعدوان أن سلوك العنف الذي يظهر في سلوك الأفراد هو نتاج نفسي مرتبط بانفعالات الغضب نتيجة المواقف التي يواجهها الفرد في حياته اليومية يستخدمها كردة فعل وأيضا للحرمان والفقر ... إلخ.

4.2. نظرية التفكك الاجتماعي

صاحب هذه النظرية هو "ثورستن سيلين (Thorsten Sellin)" والذي يقيم نظريته على أساس التفرقة بين المجتمعات البدائية والمجتمعات المتحضرة والمقارنة بينهما من حيث وضع الفرد في كل منها، وتأثره بما يسودها من ظروف ومؤثرات، وأن التفكك الاجتماعي يحدث شيئا فشيئا في المجتمعات المدنية المتحضرة حتى تضعف تلك الروابط الاجتماعية فيكون المجتمع المتحضر فيه تنافر وصراع فيحدث الخلل في السلوكيات فيحدث سلوك العنف بما فيه الجريمة[3].

---

[1] – ساردو حسان: **العنف المدرسي بين المدرس وتلاميذه واستراتيجيات تعاملهم حيال بعضهم البعض في المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية على عينة من الثانويات بولاية وهران**، أطروحة دكتوراه "ل، م، د" في علم النفس، تخصص، علم النفس المدرسي، قسم علم النفس والأرطوفونيا، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد بن أحمد – وهران2، 2021/2020، ص 29.

[2] – نفس المرجع، ص 29.

[3] – أحمد جلول: **التصورات الاجتماعية لدى الطلبة المقيمين حول ظاهرة العنف بالأحياء الجامعية** – دراسة ميدانية بالإقامات الجامعية بولاية الوادي، أطروحة الدكتوراه علوم علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي– أم البواقي–2017–2016، ص 160.

حيث يرى "**سيلين**" أن المجتمعات البدائية والريفية يسودها الترابط والتعاون بين الأفراد في علاقاتهم وتعاملهم، بحيث يشعر الفرد أنه يعيش بين أهله وذويه، فاحتياجات وتطلعات الفرد تكون محدودة وقليلة لأن المؤثرات التي تحيط بالفرد تتسم بالثبات والتناسق وعدم التباين بالإضافة إلى تلبية جميع احتياجاته الأساسية، وهذا راجع إلى أن أفراد هذه الجماعات يتعاملون وفقا لتقاليد وعادات متشابهة وهو ما يؤدي إلى شعور كل فرد فيها بالاطمئنان والترابط والتعاون والأمان على حاضره ومستقبله ويحول ذلك دون ظهور الفردية أو الأنانية لدى الأفراد، لذلك تقل احتمالية سلوك أفراد تلك الجماعة السلوك الإجرامي.[1]

وأما المجتمعات المتحضرة فإنها تفتقد للترابط والتعاون والانسجام، حيث تتعدد وتزداد فيها احتياجات الأفراد وتكبر طموحاتهم وتطلعاتهم أمام كثرة المثيرات، فيتعذر عليهم تحقيقها نظرا لظروفهم وإمكانياتهم المحدودة، إضافة إلى عدم توفر شعور الفرد بالأمان والاطمئنان على مستقبله فتسود في تلك المجتمعات المتحضرة الأنانية والفردية وتقل الاتصالات بين الأفراد وتكثر الجماعات التي يتعامل معها الأفراد وتتضارب المصالح ويزداد الصراع بينهم، ونتيجة لذلك فإن سلوك الفرد في هذه المجتمعات لن يكون على نمط واحد، بل سوف تتعدد أشكاله وتختلف طرق تحصيل تلك الحاجات والطموحات والتطلعات، ومنها السلوك الغير شرعي في تحقيقها فتحدث جرائم العنف.

ومن جانب آخر يرى "**سلين**" أن الفرد عضو في العائلة التي لها أسلوبها في السلوك، كما أنه عضو في نادي أو جماعة رياضية وتلك لها نموذجها في السلوك، كما أنه عضو في جماعة عمله وهذه أيضا لها أسلوبها، وهذا التعدد في نماذج السلوك من شأنه إيجاد التعارض بين أنماط السلوك المتباينة مما يؤدي حتما إلى الصراع الذي يؤدي به إما إلى تقوية الأسس التي تلقاها الفرد منذ الصغر، أو أن هذا التعارض قد يقوض هذه الأسس، ونتاج ذلك بطبيعة الحال دفع الفرد إلى القيام بأنواع من السلوك يصعب التنبؤ بها.[2]

ولذلك يقرر "سيلين" أن عملية التفكك الاجتماعي المتمثل في تصارع المصالح والقيم، الذي يرجع إلى انعدام الترابط والتناسق والانسجام بين أفراد المجتمع، وهي السبب الحقيقي الذي يكمن خلف ازدياد حجم الظاهرة الإجرامية في المجتمعات الحديثة المتقدمة حضاريا.[3]

---

[1] – علاء عبد الحفيظ مسلم المجالي: **أثر عوامل العنف المجتمعي على التماسك الاجتماعي**، رسالة منشورة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، تخصص: علم الجريمة، قسم علم الاجتماع، جامعة مؤتة، 2011، ص 23.

[2] – أحمد جلول، **مرجع سابق**، ص 161.

[3] – محمد إبراهيم الربدي، **العوامل الاجتماعية المرتبطة بجرائم النساء في المجتمع السعودي**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2003، ص 34.

تخلص هذه النظرية إلى أن عملية التفكك الاجتماعي ناتجة عن تضارب مصالح الأفراد والقيم ففي المجتمعات المدنية المتحضرة يسودها الصراع والتوتر وظهور النزعة الفردية والإحساس بغياب الأمن والاطمئنان على تلبية حاجاته وطموحاته مما يؤدي بهم إلى حدوث جرائم العنف مقارنة بالأفراد في المجتمعات البدائية التي يسودهم التعاون والتضامن والتلاحم الاجتماعي الذي يحول دون اكتساب سلوك الإجرام والعنف.

5.2. نظرية التغيير الاجتماعي

لوليم أوجبرن **(William Ogbrun)** ترتكز هذه النظرية أساسا على العوامل الثقافية والتكنولوجية، ويفترض أوجبرن أن الجانب المادي من الثقافة أسبق في التغير، ومن ثم فهو عامل أول في كل التغيرات التي تحدث في البناء الاجتماعي، كما يرى أجبرن أن التغير الاجتماعي "يحدث عندما يخلق اختراع هام في قطاع معين من الثقافة حالة من عدم التوازن، تتبعها تحولات في القطاعات الثقافية الأخرى من أجل التكيف مع هذا الاختراع الجديد قبل أن يعود التوازن من جديد. وفي نفس السياق نجد نظرية **لويس مامفورد (Louis Mumford)** الذي كان يعتبر "أن عامل التقدم التقني هو السبب الرئيسي الذي يفسر التغيرات التي تحدث في المجتمع.[1]

تنظر هذه النظرية على أن العوامل الثقافية والتكنولوجية التي فرضها التغير الاجتماعي على البناء الاجتماعي نتيجة الاختراعات والابتكارات لخلق نوع من التوازن الوظيفي للمجتمع، ولذلك يجب على الفرد التكيف والتأقلم مع هذه التغيرات الثقافية والتكنولوجية ومسايرتها والابتعاد قدر الإمكان عن تأثيراتها السلبية التي تؤثر على سلوك الأفراد في المجتمع.

6.2. نظرية الانحراف

ظهرت العديد من النظريات التي حاولت تفسير السلوك الإنحرافي وعوامله ونجد منها[2]:

1.6.2. نظرية روبرت ميرتون "نموذج الاتفاق": قدم لنا "**ميرتون**" نظرية في تفسير السلوك الإنحرافي يعتمد على ما يطلق عليه نموذج الاتفاق، ففي كل مجتمع مجموعة من القيم التي تحدد نوعية الأهداف التي يسعى الناس لبلوغها، كذلك فإن كل مجتمع يضع مجموعة من القواعد المتفق عليها تنظيم أسلوب

[1] – محمد بو النعناع: **سوسيولوجيا التغير الاجتماعي: رؤية نظرية تحليلية**: كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العام الرابع، العدد 34، سبتمبر 2017، ص89.

[2] – نبيل السمالوطي: **البناء النظري لعلم الاجتماع الجزء الأول مدخل لدراسة المفاهيم والقضايا الأساسية**، ط5، جامعة الأزهر، القاهرة،2008. ص262.

وصول الناس لهذه الأهداف، ويقع الانحراف عندما يتبنى الناس مجموعة من الأساليب غير المشروعة لتحقيق قيم المجتمع، أو عندما يحدث انفصال بين الأهداف من ناحية وبين أساليب تحقيقها من ناحية أخرى. ويقول أخر فإن الانحراف قد ينجم عن تحقيق الأهداف المشروعة من خلال أساليب غير مشروعة، فالمجتمع الأمريكي على سبيل المثال يعلي من قيمة النجاح، خاصة في مجال المال، ولكن هذا النجاح أو تحقيق تلك القيمة يتطلب مجموعة من القدرات والإمكانيات التي قد لا تتوافر لدى بعض أعضاء ذلك المجتمع، ويحاول بعض هؤلاء الأعضاء تحقيق تكيف سوي مع ظروفهم ومجتمعهم، أما البعض الآخر فقد ينخرط في بعض النماذج السلوكية المنحرفة ويكون ذلك إما بالتخلي عن قيم المجتمع كلية، أو باللجوء إلى بعض السبل غير المشروعة لتحقيقها، ويؤكد "ميرتون" أن أغلب هؤلاء المنحرفين يعانون من فقدان المعايير المتفق عليها داخل المجتمع.

تحاول هذه النظرية التأكيد على أن المجتمع وضع مجموعة من القواعد والقيم تحدد سلوك الأفراد حسب الأهداف المراد تحقيقها، وأن الانحراف قد ينجم عن تحقيق تلك الأهداف بالطرق المشروعة أو اللجوء إلى أساليب سلوكية منحرفة لدى بعض الأفراد.

2.6.2. نظرية بيكر في الانحراف "النموذج التصنيفي": وهناك مجموعة من العلماء مثل "**هوارد بيكر**" يفضلون الرجوع عند دراسة الاستواء والانحراف إلى رد الفعل المجتمعي تجاه السلوك.

وقد قدم لنا "**بيكر**" نظرية أطلق عليها النظرية التصنيفية للانحراف، فالمجتمعات طبقا لهذه النظرية هي التي تحدد الانحراف، وذلك من خلال إقرار بعض القواعد التي يعد انتهاكها انحرافا من منظور أبناء ذلك المجتمع، وبهذا فان الانحراف ليس خاصية الفعل الذي يرتكبه الإنسان، وإنما هو مسألة تتعلق بثقافة المجتمع وبنظرة أبنائه، فالشخص المنحرف هو الذي يخالف قواعد المجتمع والذي يصنفه المجتمع نتيجة لذلك بأنه كذلك، ويقول آخر فإن الانحراف هنا ليس صفة يوصف بها السلوك في ذاته، ولكنها خاصية يخلصها المجتمع على سلوك معين في ضوء القيم والمعايير السائدة.[1]

3.6.2. نظرية ليمرت: وفي ضوء هذا الاختلاف بين أعضاء المجتمع، حول ما يعد انحرافا وما لا يعد كذلك، فانه لا يمكن لنا الأخذ بفرض "ميرتون" عن الاتفاق حول المعايير والقيم الشائعة، ويذهب "**ليمرت LEMERT**" إلى أنه من الناحية النظرية يمكننا القول بأن القيم التي يكتسبها أعضاء المجتمع خلال مرحلة

[1] – نبيل السمالوطي: **مرجع سابق**، ص267.

الطفولة، والتي تدعمها أساليب الضبط أو الضوابط البنائية داخل المجتمع، تتيح لنا القدرة على التنبؤ بالسلوك اليومي لأعضاء المجتمع وعلى الامتثال لقواعده ومعاييره وأعرافه.[1]

تنظر هذه النظرية للانحراف على أساس خرق الأفراد للقيم والمعايير السائدة في المجتمع والتي تظهر في الأفعال المرتكبة من الأفراد نتيجة ثقافة المجتمع، وأن اختلاف أفراد المجتمع حول الانحراف متعلق بالاتفاق على القيم والمعايير السائدة والمكتسبة من أفراد المجتمع وتعززها أساليب الضبط الاجتماعي.

بعد عرض تفصيلي للنظريات المختلفة التي تفسر ظاهرة العنف، نلاحظ أن كل نظرية تنظر إلى هذا السلوك من زاوية معينة، سواء كانت بيولوجية، أو نفسية، أو معرفية، أو اجتماعية وثقافية. وعند جمع هذه التفسيرات ودمجها معا، يمكننا الوصول إلى النقاط التالية:

- يعتبر العنف استجابة غريزية تهدف إلى تفريغ الطاقة العدوانية الكامنة داخل الفرد، وهو تعبير عن غريزة الموت وإشباع الرغبات والرغبة في السيطرة.
- يمكن أن يكون العنف سلوكا مكتسبا من خلال التعلم، حيث يكتسب الفرد هذا السلوك عن طريق الملاحظة والتقليد للنماذج العنيفة في محيطه، مما يؤدي إلى تبني أنماط سلوكية اجتماعية عدوانية.
- تلعب البيئة دورا كبيرا في تشكيل سلوك العنف لدى الفرد، حيث تؤثر العوامل المحيطة به في تكوين هذا السلوك.
- للعامل النفسي أيضا تأثير كبير في ظهور العنف، حيث يمكن أن يؤدي الإحباط الناتج عن وجود عوائق تمنع إشباع حاجات الفرد ورغباته إلى تفجير طاقته العدوانية.
- أن العنف ناتج عن تعارض وتضارب المصالح والتنافس وانعدام القيم بين الأفراد نتيجة الاختلافات الاجتماعية والثقافية والتكنولوجية وظهور العنف والانحراف لدى الأفراد بالخروج عن هذه القيم والمعايير السائدة في المجتمع، وعاداته، وتقاليده، وثقافته.

من خلال مراجعة الأدبيات التي تناولت تفسير ظاهرة العنف، يتضح أن هناك عدة اتجاهات ونظريات سعت إلى دراسة هذه الظاهرة وتحليلها، مع التركيز على تحديد عواملها ومظاهرها وانعكاساتها على الفرد والمجتمع. في ضوء ما تم عرضه من نظريات، لا يمكننا تأييد أو استبعاد نظرية على حساب أخرى، حيث إن كل نظرية تفسر جانبا معينا من جوانب العنف في الوسط المدرسي.

[1] – نفس المرجع، ص269.

وتظل هذه النظريات متكاملة فيما بينها، حيث تساهم مجتمعة في بناء إطار نظري شامل لفهم ظاهرة العنف، مما يظهر أن تفسير هذه الظاهرة يتطلب نظرة متعددة الأبعاد تجمع بين الجوانب النفسية، والاجتماعية، والبيولوجية، والثقافية. وبذلك، يمكن القول إن التكامل بين هذه النظريات يعد أمرا ضروريا لتقديم فهم أعمق وأشمل لظاهرة العنف المدرسي وتأثيراتها المختلفة.

3. تعريف العنف المدرسي

يرى الباحثون والخبراء أن مفهوم العنف المدرسي يستخدم لوصف مجموعة من الأفعال والسلوكيات التي تحدث في البيئة المدرسية، إلا أنهم لم يتوصلوا إلى إجماع حول طبيعة هذا المفهوم أو نطاقه. فبعضهم يعتقد أن العنف المدرسي يجب أن يقاس من خلال جميع السلوكيات العدوانية التي تحدث داخل المدرسة، بينما يرى آخرون أن قياسه يجب أن يقتصر على السلوكيات التي تؤدي إلى اعتداءات جسدية أو إصابات فقط.[1]

يعرّف **شيدلر (Shidler)** العنف المدرسي بأنه "السلوك العدواني اللفظي وغير اللفظي الموجه نحو شخص آخر داخل حدود المؤسسة التعليمية"، حيث يشمل العدوان كل سلوك يستهدف انتهاك حقوق الآخرين، سواء كان ذلك بشكل مادي أو معنوي. وينطبق هذا التعريف على السلوك العدواني الذي يصدر من التلاميذ داخل المدرسة، حيث يمكن أن يكون موجها نحو المدرسين، مثل الشتم أو العصيان أو إثارة الفوضى داخل الفصول الدراسية، أو نحو التلاميذ الآخرين، مثل التشاجر أو السرقة أو الضرب، أو حتى نحو المدرسة نفسها، مثل الكتابة على الجدران أو تحطيم الممتلكات.[2]

من خلال التعاريف السابقة، يتضح أن العنف المدرسي هو سلوك يصدر من التلاميذ داخل المؤسسات التربوية، ويتمثل في إلحاق الضرر والأذى بالآخرين، سواء كان ذلك جسديا أو نفسيا أو معنويا، وذلك باستخدام القوة بشكل مباشر أو غير مباشر، مما يؤدي إلى نتائج سلبية تؤثر على البيئة المدرسية والأفراد فيها.

---

[1] – صباح عجرود: **التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية**، مذكرة الماجستير في علم النفس التربوي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006– 2007، ص10.

[2] – مجيدي محمد: **السلطة الوالدية وعلاقتها بالعنف لدى المراهق في المؤسسات التعليمية**، دراسة ميدانية بمدينة المسيلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد العشر، مارس 2013، ص 213.

4. أشكال العنف المدرسي

يمكنا تلخيص أشكال العنف ضد الطفل على النحو التالي، كما تتفق أدبيات الموضوع بأنه يأخذ الأشكال الرئيسية التالية:[1]

1.4. العنف الجسدي

يتمثل في الضرب بالأطراف أو استعمال أداة، الخنق، الدفع، العض، الصفع والبصق وغيرها، وهو من أقل أنواع العنف انتشارا لما يتركه من آثار على الجسد يمكن ملاحظته وإثباته ويكون موجه إلى الذات أو الآخرين يسعى إلى الإيذاء أو خلق الشعور بالخوف والاضطراب النفسي عند الطفل، ويشمل الاعتداء البدني على الطفل مثل الرضوض والكسور والجروح والخدوش والقطع والعض وأية إصابة بدنية أخرى، ويعتبر اعتداء كذلك كل عنف يمارسه أحد والدي الطفل أو ذويه إذا تسبب فيه أذى جسدي بالطفل ويشمل ذلك ضربة بأداة أو بقبضة اليد واللطم والحرق والصفع والخنق والإغراق والرفس والعض فكل هذه الممارسات وإن لم تسفر عن جروح أو كسور بدنية ظاهرة ولكنها تعتبر اعتداء بحد ذاتها.

حيث يدل هذا التعريف على أن العنف الجسدي أو البدني هو استخدام للقوة بغرض إلحاق الضرر سواء بالنفس أو بالبدن، ومن مظاهره الضرب والعض والصفع والدفع والخنق ...

2.4. العنف اللّفظي

يعتبر من أشد أشكال العنف خطرا على نفسية الطفل، لأنه يسيء إلى شخصية الطفل ومفهومه عن ذاته، يقف هذا النوع عند حدود الكلام مثل الشتم والسب وعبارات التهديد، وعبارات تحط من الكرامة الإنسانية (كالإهانة والسخرية) وغالبا ما يرافق هذا الكلام مظاهر غضب وتهديد... يمثل أكثر الأنواع انتشارا في المدرسة.

ونجد أن هذا النوع من العنف يحدث بواسطة التلفظ بالكلام الموجه قصد إلحاق الأذى والضرر بالغير داخل الوسط المدرسي ومن أثاره الاضطراب النفسي للطفل والإحساس بالنقص أمام زملائه في المدرسة.

---

[1] – شريكي لويزة: **العنف ضد الطفل في التعليم الابتدائي وإطاره التشريعي، دراسات حول العنف والاعتداء الجنسي على الطفل**، من أشغال الملتقى العلمي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، من إعداد مجموعة من الباحثين، تحت إشراف: بوجملين حياة، العدد الأول، ط1، 2007، ص 34– 36.

3.4. العنف الرمزي (المعنوي)

يقصد بالعنف الرمزي، خلق جو من التوتر من خلال إثارة القلق النفسي أو إثارة الرعب، وهو يعد نوعا من السلطة على الأفكار والأحاسيس الأمر الذي يؤدي إلى كبح المبادرات الذهنية والاختيارات الشخصية، كما "يدل العنف الرمزي على قمع العقول والنفوس لا على قمع الأجساد، إنه عنف إيديولوجي يقوم مثلا على قمع فئة الأفكار فئة أخرى تتحكم فيها الفئة الأولى، والعنف الرمزي صامت يتوجه إلى تحطيم المعنويات وقمع الرغبات وضبط الحاجات.[1]

نجد تصورات **بورديو** المهمة للعنف فتصور العنف الرمزي قد شهد تطورا وتعريفات متتالية، نستطيع أن نلاحظ أنه إلى وقت قريب من تصور الأيديولوجيا كما يفهمها ماركس وانجلز، فقد تغير ليعين الإكراه الذي بواسطته يتأثر المسيطر عليهم مع السيطرة التي تمارس عليهم، وذلك لأنهم ضحايا أنظمة إدراك وتقدير اندمجوا فيها، وهكذا يفسر **بورديو** العنف الرمزي هو هذا القهر الذي لا ينشأ إلا عبر وساطة الانخراط الذي لا يتأخر المسيطر عليه عن منحه للمسيطر، وبتعبير آخر فالعنف الرمزي عند **بورديو** هو عملية مؤسساتية تهدف إلى فرض مناهج وأنماط ثقافية بغية إعادة إنتاج أفراد يؤمنون بالنمط الثقافي الهدف.[2]

4.4. العنف الجنسي

قد يحدث العنف الجنسي داخل نطاق المدرسة، حيث يتم استغلال خوف الطفل من فضح أمر الفاعل، مما يجعل هذه الحالات قليلة الحدوث أو يصعب اكتشافها بسبب التكتم الشديد الذي يحيط بها. غالبا ما يتم منع هذه الحالات من الوصول إلى القضاء أو الشرطة، وذلك خشية الإساءة إلى سمعة الأسرة ومستقبل أفرادها في المجتمع، مما يجعلها من القضايا التي تظل طي الكتمان.

5.4. العنف النفسي

يعرّف العنف النفسي بأنه ذلك النوع من العنف الذي يسلّط على التلميذ بهدف إيذائه معنويا، حيث يتجلى في إهمال رعايته صحيا أو تعليميا أو عاطفيا، أو حتى في الحماية الزائدة والتشدد في فرض الأوامر عليه. وقد يأخذ العنف النفسي شكلين رئيسيين:

---

[1] – صونية حداد: **ظاهرة العنف المدرسي، العوامل، الآثار، سبل الوقاية**، مجلة المجتمع والرياضة، المجلد 1، العدد2، ديسمبر2018، ص28.

[2] – سلامي عبد الباقي ودربالي علي: **النسق الأسري وعلاقته بممارسة العنف في الوسط المدرسي**، مخبر الدراسات الأنثربولوجية والمشكلات الاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، مجلة العلوم الإنسانية للبحوث والدراسات، 10 (02)،2019، ص100.

1.5.4. العنف الفردي: وهو العنف الموجه من فرد إلى فرد أخر، وهو يظهر غالبا في مجالات الحياة اليومية والأفراد الذين يرتكبون هذا النمط من العنف يتصفون بخصائص تجعلهم يتجهون إلى السلوك العنيف وينقسم هؤلاء الأفراد إلى ثلاث فئات وهي:[1]

- **الفئة الأولى:** هم الأفراد الذين يصبح العنف جزءا أساسيا من سلوكياتهم لتحقيق رسالتهم وغاياتهم ومطالبهم ويمكن أن يكونوا هؤلاء من ذوي الخلق المتسلط.
- **الفئة الثانية:** هم الأفراد والأشخاص الذين يستخدمون العنف لتوكيد وتعزيز الذات أمام أنفسهم وأمام الآخرين (يلجؤون إلى هذا السلوك عندما يشعرون بشيء من النقص) ويفسر هذا الوضع أنه نوع من العلالقة التعويضية بين تقييم الذات المنخفض وبين العنف.
- **الفئة الثالثة:** هم الأفراد الذين يتصفون بالشخصية العنيفة وهم أولئك الذين لا يعملون حسابا إلا لأنفسهم وحاجاتهم ومطالبهم دون اعتبار لمطالب وحاجات الآخرين، حيث يمارس البعض من هؤلاء الأفراد البلطجة حيث يجدون اللذة من ممارسة العنف وإثارة الفزع واستغلال الآخرين.

تستخدم هذه الفئة العنف وتلجأ إليه كوسيلة عقابية في حالة عدم استجابة الغير لإتباع احتياجاتهم ومثال ذلك :العنف الذي يستخدمه التلاميذ مع التلاميذ في المدرسة أو مع المعلمين.

2.5.4. العنف الجماعي:

وهو عنف تقوم به مجموعة من الأفراد ضد فرد أو مجموعة أفراد آخرين باستخدام القوة والتهديد... الخ، وعادة ما يقوم على شعور ثابت يرفض الوضع القائم التي ترمي إليه الجماعة، ومن مظاهره أن يمارس العنف من طرف مجموعة ضد الدولة، أو أن تمارس الدولة العنف ضد الأفراد... الخ ومن أمثلة ذلك الإرهاب والعصابات .ومعروف أن العنف قد يكون فرديا أو جماعيا كما هو الحال في الحرب التي تستخدم القتل والتدمير والتخريب الجماعي، وقد تتعرض بعض الجماعات للسلب والنهب والسرقة والقتل والتخريب كما يحدث في حالات المظاهرات الصاخبة أو حالات العصيان والتمرد الجماعي مثلما نلاحظه في كثير من الدول المتقدمة منها والمختلفة.

[1] – ناجي ليلى: **دور التنشئة الاجتماعية الأسرية في الحد من ظاهرة العنف لدى التلاميذ**، دراسة ميدانية بثانويات بلدية تبسة، أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة،2018/2017، ص123-124.

5. مظاهر العنف المدرسي

1.5. العنف المحرم: والذي يتم في صورة عدوان من الفرد على غيره، وهو محرم شرعا وقانونا ومخالف للحياة الاجتماعية المستقرة.[1]

2.5. العنف الإلزامي: وهو نوع من العنف القائم على النفس، ضد اعتداء على الآخرين ممثلا في صورة فردية أو جماعية.

3.5. العنف المباح: وهو سلوك مباح من المشرع حيث يؤمر الإنسان بمعاملة الآخرين بذلك الفعل.[1]

4.5. العنف الزائد: دليل على وجود سوء تكيف أساس في الشخصية، حيث نجد أن الصغير في التنشئة الاجتماعية وقد عجز عن تعلم أساليب لتعامل السليم مع البيئة، أو أن اتجاهات للعدوان تكون قوية لدرجة تمنعه من التعرف بطريقة أخرى.

- الاعتداء اللفظي عن قصد على الغير.
- الإيذاء البدني وغير البدني للنفس أو المعتمد للنفس أو للغير.
- إلحاق الأذى بالممتلكات.
- الديون الخارجية والفقر وضعف الهياكل الأساسية وتدني نوعية الخدمات في وفاة أكثر من عشرة ملاين طفل دون سن الخامسة كل عام معظمهم توفوا بسبب أمراض يمكن الوقاية منها وسوء التغذية.
- تتعرض حياة أعداد ضخمة من الطلاب للخطر نتيجة استعمال المخدرات. ولذا فإن على الحكومة أن تتخذ مجموعة من الإجراءات المتضافرة لمكافحة ما هو غير مشروع.[2]

نجد أن العنف المدرسي تعددت مظاهره نتيجة أساليب التربية الأسرية غير السوية وسوء تكييف شخصية الفرد مع المواقف وظهور النزعة العدوانية لديه.

[1] – فوزي أحمد بن دريدي: **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية**، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 2008، ص36.

[2] – عبد الحميد محمد علي: **العنف ضد الأطفال**، ط1، ميدان الظاهرة، القاهرة، 2009، ص18.

6. أسباب العنف المدرسي

تتنوع أسباب العنف المدرسي وتتعدد بتعدد مصادره ومثيراته، مما يؤدي إلى تنوع أشكاله وصوره، ويعود هذا التعدد إلى اختلاف الرؤى العلمية التي تحاول تفسير هذه الظاهرة. فبينما يعزو البعض العنف إلى أسباب نفسية وسيكولوجية، يرى آخرون أنه نتاج موروثات من المملكة الحيوانية، في حين يربطه فريق ثالث بالأسباب المدرسية. وفيما يلي نلخص أهم الأسباب المؤدية إلى العنف المدرسي:[1]

الأسرة: تعتبر الأسرة المسؤولة الأولى عن تربية الفرد وتنشئته وتكوين شخصيته، حيث يلعب الجو الأسري دورا محوريا في ظهور سلوكيات معينة، سواء كانت إيجابية أو سلبية. وتعود معظم المشكلات السلوكية التي يعاني منها المجتمع المدرسي إلى ضعف التربية الأسرية، ومن بين العوامل الأسرية التي تساهم في ظهور العنف لدى الطفل نذكر:

- انشغال الآباء والأمهات عن رعاية أبنائهم ومتابعة سلوكياتهم بسبب العمل خارج المنزل، مما يؤدي إلى غياب التوجيه التربوي السليم.
- تفكك العلاقات الأسرية وعدم استقرارها، سواء بين الزوجين أو بين الآباء والأبناء، مما يؤثر سلبا على نفسية الطفل.
- الضغوط الاقتصادية داخل الأسرة، حيث يعجز بعض الآباء عن تلبية المطالب المادية لأبنائهم، مما يخلق حالة من الإحباط والتوتر.
- حجم الأسرة وبناؤها، حيث إن الأسر الكبيرة العدد تواجه صعوبة في توفير الحاجات الجسمية والنفسية لأبنائها مقارنة بالأسر الصغيرة.
- اتجاهات الآباء المتساهلة مع العنف الصادر عن الأبناء، مما يشجعهم على ممارسة العنف في المدرسة.
- ضعف المستوى الثقافي للوالدين، والذي يؤثر على قدرتهم على توجيه أبنائهم بشكل صحيح.
- نقص التعاون وضعف العلاقات بين الأسرة والمدرسة، مما يحد من فرص التواصل الفعال.
- غياب التواصل الفعال وعدم القدرة على حل الصراعات داخل الأسرة، مما يعزز السلوكيات العدوانية لدى الطفل.

[1] – نادية طيايبة وحمود طه: **العنف المدرسي كمشكلة سلوكية يعاني منها تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي**، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد (5)، العدد (2)،2020، ص585.

ونقصد هنا الأسباب المتعلقة بالأسرة كمؤسسة تنشئة اجتماعية تساهم في التربية والتنشئة الاجتماعية للفرد، وسعيها الدائم لتوفير متطلبات الأبناء وتدني المستوى المعيشي والاقتصادي والثقافي وكذلك حجم الأسرة وضعف المستوى الثقافي للأسرة وتوتر العلاقات العائلية واستخدام أساليب العقاب والقسوة في معاملة وتربية الأبناء وغياب الحوار والتواصل الفعال كلها أسباب تؤثر سلبا على شخصية الأبناء وتؤدي بهم إلى ممارسة سلوك العنف.

المدرسة: تتعدد العوامل المدرسية التي تسهم في ظهور سلوك العنف لدى التلاميذ، ومن أبرزها ازدحام الفصول وارتفاع عدد التلاميذ، حيث يؤدي زيادة العدد إلى ارتفاع الميل نحو العنف والعدوان. بالإضافة إلى ذلك، فإن سوء البيئة المادية داخل المدرسة، مثل سوء التهوية والإضاءة ونقص الأثاث في الفصول، يساهم في خلق جو غير ملائم للتعلم. كما أن صعوبة المناهج الدراسية وعدم مراعاتها للفروق الفردية بين الطلاب، إلى جانب تكليفهم بواجبات أكاديمية تفوق قدراتهم وإمكاناتهم، يؤدي إلى إثارة غضب التلاميذ ويعزز الميول العدوانية لديهم.[1]

وقد أكد **جونز (Janosz)** أن بناء المدرسة ونظامها الداخلي السيء، بالإضافة إلى المناخ العام داخل المؤسسة التعليمية، كلها عوامل تؤثر بشكل كبير على سلوك المراهق.

ومن بين العوامل الأخرى التي تسهم في تفاقم هذه الظاهرة:

- العلاقات المتوترة والتغيرات المفاجئة داخل المدرسة، مما يخلق بيئة غير مستقرة.
- اعتماد المنهج التعليمي على الكم بدلا من الاهتمام بالجودة، مما يزيد الضغط على التلاميذ.
- عدم الاهتمام الكافي بالتربية الإسلامية من الناحيتين الكمية والنوعية، مما يفقد الطلاب القيم الأخلاقية والدينية.
- سيادة النهج التسلطي في المؤسسات التعليمية، مما يحد من حرية التلاميذ ويعزز الشعور بالظلم.
- ضعف السلطة المدرسية، مما يؤدي إلى فقدان النظام والانضباط داخل المدرسة.

ونقصد هنا الأسباب المتعلقة بالمدرسة كمؤسسة اجتماعية تربوية بعد الأسرة فإنها تساهم بشكل كبير في التنشئة الاجتماعية للأفراد ونقل المورث الثقافي والاجتماعي والمهاراتي وفق ثقافة وعادات المجتمع وقيمه، فالبيئة المدرسية يمكن أن تؤدي بالفرد لممارسة العنف والعدوان نتيجة اكتظاظ الأقسام وكثافة المناهج

[1] – نادية طيايبة وحمود طه: **مرجع سابق**، ص 586.

الدراسية وصعوبتها وضعف الرقابة المدرسية والتمرد على النظام الداخلي للمدرسة وسيادة الأسلوب الدكتاتوري وغياب الحوار والتواصل الفعال كلها أسباب تؤدي لممارسة العنف المدرسي.

وسائل الإعلام: تلعب وسائل الإعلام، وخاصة المرئية والمسموعة مثل التلفزيون، دورا كبيرا في انتشار العدوان والعنف بين الأطفال، حيث تعرض موادا تحتوي على مشاهد عدوانية تؤثر بشكل مباشر على سلوكهم. فمشاهدة هذه المشاهد قد تدفع الأطفال إلى تقليد السلوك العدواني وممارسته مع الآخرين، حيث ثبت أن تعرض الأطفال لأفلام العنف يزيد من ميولهم العدوانية.

من هذا المنطلق، يمكن القول إن وسائل الإعلام هي سلاح ذو حدين؛ فمن ناحية، يمكن أن تكون مصدرا سلبيا يؤثر سلبا على الأطفال، خاصة إذا كانت المواد المعروضة تتسم بالعنف والعدوان. ومن ناحية أخرى، يمكن أن تكون أداة إيجابية وفعالة إذا تم التحكم في المحتوى المعروض وتوجيهه بشكل مناسب لخدمة أفراد المجتمع وتعزيز القيم الإيجابية.

يتضح أن ظاهرة العنف المدرسي ظاهرة اجتماعية معقدة مسؤول عنها كافة المؤسسات الاجتماعية ولا بد من تضافر الجهود من أجل إيجاد حلول إستراتيجية لمعالجتها، فالمدرسة لها دور فعال من خلال التوعية بخطورة الظاهرة واستفحالها وأيضا القيام بتعيين أخصائيين نفسانيين بالمدارس، والعمل على نشر ثقافة الحوار وقيم التعايش والاحترام المتبادل بين الأفراد.

7. أنواع العنف المدرسي

للعنف المدرسي ثلاثة أنماط هي:[1]

1.7. العنف الموجه للذات

ويقسم هذا النمط إلى:

1.1.7. سلوك انتحاري: يتضمن الأفكار الانتحارية ومحاولات الانتحار والذي يدعى في بعض الدول أي "الانتحار التظاهري" أو "الإصابة الذاتية المدروسة" والانتحار التام.

2.1.7. انتهاك الذات: ويشمل أعمال كالتشويه الذاتي.

[1] – صاحب أسعد ويس الشمري: **أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من جهة نظر المعلمين والمعلمات**، مجلة دراسات تربوية، العدد الثامن عشر، نيسان 2012، ص 229.

2.7. العنف بين الأشخاص

والذي يقسم إلى:

1.2.7. العنف العائلي وبين القرناء وثيقي الصلة: ويقع هذا النوع من العنف عادة في المنزل، ولكن ليس بشكل مطلق، مثل انتهاك الأطفال وعنف القرناء وثيقي الصلة وانتهاك المسنين.

2.2.7. العنف المجتمعي: وهو العنف الذي يقع بين أفراد لا قرابة بينهم، وقد يعرفون بعضهم أو لا يعرفون، ويقع بشكل عام خارج المنزل، مثل عنف العصابات والأعمال العشوائية من العنف أو الاغتصاب بوساطة الغرباء والعنف في المؤسسات كالمدارس وأماكن العمل والسجون.

3.2.7. العنف الجماعي: وفيه يفترض وجود دافع محتمل للعنف ترتكبه الزمر الأكبر من الأفراد أو الدول ويقسم على ثلاث أقسام هي[1]:

4.2.7. عنف اجتماعي: فقد يراد من وراء العنف الجماعي التعجيل ببرنامج اجتماعي خاص مثل جرائم الكراهية المرتكبة من قبل مجموعات منظمة والأعمال الإرهابية وعنف العصابات الإجرامية.

5.2.7. عنف سياسي: ويشمل المعارك الحربية والعنف المرتبط بها وعنف الدول والأعمال المشابهة التي تنفذ بوساطة مجموعات أكبر[2].

6.2.7. عنف اقتصادي: وتشمل هجمات المجموعات الأكبر بدوافع مكاسب اقتصادية كالهجمات التي تنفذ بهدف تعطيل الفعاليات الاقتصادية وتعطيل تحقيق الخدمات الأساسية، أو إنشاء تقسيمات أو تجزئة اقتصادية).

8. علاقة البيئة المدرسية بالعنف

المدرسة هي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الفرد، وهي أداة صناعية غير طبيعية إذا قورنت بالأسرة، ولكنها أداة ناجحة مقصودة لتربية الناشئين، والشباب، فالمدرسة مؤسسة أنشأها المجتمع عن قصد لتحقق له أغراضا معينة لخدمته، فهي نقطة التقاء لعدد كبير من العلاقات الاجتماعية المتداخلة المعقدة، وهذه العلاقات هي المسالك التي يتخذها التفاعل الاجتماعي، وسيلة لتحقيق آمال المجتمع وأهدافه، كذلك فان هذه العلاقات المتشابكة، هي بمثابة قنوات يجري فيها التأثير الاجتماعي.

[1] – صاحب أسعد ويس الشمري: **مرجع سابق**، ص 230.

[2] – نفس المرجع، ص 230.

وقد أشارت الدراسة إلى طبيعة المجتمع ومهمة المدرسة وأساسيات التربية المدرسية وبنية المدرسة الاجتماعية وأثرها في التنشئة الاجتماعية للأطفال من حيث حجم سكان المدرسة، وحركة المجتمع المدرسي، والتفاوت العمري والجنسي لمجتمع المدرسة، والتفاوت الاجتماعي والاقتصادي لمجتمع المدرسة.

المدرسة باعتبارها قوة سببية للمشكلات السلوكية والعنف[1] أوضحت الدراسة أن المدرسة يمكن أن تكون سببا للانحراف، فكثيرا ما نجد في عدد من حالات الانحراف التي نطالعها في الصحف أن المدرسة قد لعبت الدور الأول في ظهور العنف.

العوامل المدرسية المسببة لتنامي العنف بين الطلاب تلخص الدراسة أهم العوامل والمتغيرات المدرسية التي تسبب انتشار العنف بين الطلاب بما يلي:[2]

- سوء معاملة بعض المدرسين للطلاب.
- الانفجار السكاني.
- عدم توافق برامج النشاط المدرسي مع رغبات وميول واحتياجات الغالبية العظمى من الطلاب.
- تباين أساليب التوجيه داخل المدرسة عن أنماط التربية السائدة في الأسرة.
- عدم قدرة المدرسة على إيجاد نوع من التجانس بين الثقافات المختلفة التي يحملها الطلاب إلى المدرسة.
- استخدام بعض الإدارات التربوية الشدة الزائدة في محاسبة الطلاب الذين يرتكبون الأخطاء.
- عدم قدرة المدرسة على غرس مجموعة من القيم الاجتماعية الإيجابية.

فالعدوان يحول دون قيام العلاقات الاجتماعية الحميمة بين المعتدى وسائر المحيطين به وهو دليل على سوء التكيف وعلى عجز التلميذ على اكتساب أساليب التوافق مع البيئة أو أنه يمتلك وسائل أخرى للتعبير عن ذاته لتغيير السلوك العدواني وغياب المختصين الاجتماعيين والنفسيين عن الوسط المدرسي الذين يقومون بتوجيهه والقضاء على هذا الشعور العدواني وجعله اجتماعيا يتعلم الأخذ والعطاء ويتعلق بالقيم حتى وإن كان لا يستطيع استيعابها[3].

---

[1] – أحمد عبد الفتاح الزكي: **المداخل التربوية لمواجهة العنف المدرسي دراسة تقويمية**، مجلة البحوث الأمنية، العدد26، ربيع الآخر 1428هـ، 254.

[2] – نفس المرجع، ص255.

[3] – خليط ماجدة: **دراسة سوسيولوجية حول الأسرة وعلاقتها بالعنف المدرسي**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع القانوني، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2007–2008، ص97.

9. ظاهرة العنف بالمدرسة الجزائرية

وبالنسبة إلى الجزائر فقد دق المختصون في علم الاجتماع ناقوس الخطر حول تفشي وانتشار كبير وملفت للانتباه حول ظاهرة العنف في المدرسة الجزائرية بكل أطوارها وبين جميع المكونين للعملية التربوية فيها[1].

إذ تحتل الجزائر حسب الباحثين الصدارة في قائمة بلدان المغرب العربي من حيث نسبة العنف المسجل في الوسط المدرسي، حيث ارتفعت ظاهرة العنف داخل الحرم المدرسي، والتي تعدت الخطوط الحمراء وأضحت تهدد مستقبل البلاد، بعد أن استقالت منها الأخلاق والتربية لتستبدل بالعنف وتعاطي المخدرات، اعتداءات كثيرة سجلت داخل المؤسسات التربوية، عبر مختلف ولايات الوطن، ما جعل نقابات التربية ومختصين يدقون ناقوس الخطر حول وقائع خطيرة عرفتها المدرسة الجزائرية، وتستر عليها مديري المؤسسات خوفا من الفضيحة.[2]

أكثر من 1700 حالة اعتداء داخل المدرسة الجزائرية خلال السنوات الأخيرة عرفت ظاهرة الاعتداءات خلال السنوات الأخيرة تصاعدا، والتي تطورت من عنف بين التلاميذ إلى عنف على مربي الأجيال، الأمر الذي أثار المخاوف في أوساط عمال قطاع التربية، وقد تحصلت "جيجل الجديدة" على إحصائيات الاعتداءات التي تم تسجيلها في 2019، بلغت 1700 حالة اعتداء داخل المدرسة الجزائرية عبر مختلف ولايات الوطن[3].

وأكدت الأخصائية الاجتماعية فاسي زهراء، عن انتقال العنف المدرسي من الثانويات والمتوسطات إلى الابتدائيات، أين شهدت إحدى المدارس، ظاهرة القتل تمت بالأسلحة البيضاء واصفة الأمر بالخطير وخرج عن سيطرة مسئوليها.[4]

---

[1] – ابتسام دكاكن وأحمد فريحة: **العوامل الاجتماعية المؤدية إلى العنف عند المراهق**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد25، الجزء لأول، ديسمبر 2017، ص116.

[2] – سعيد مخلوفي: **استراتيجيات الأسرة في الحد من ظاهرة العنف المدرسي**، مجلة الحوار الثقافي، المجلد 3، العدد 2، ص 154-162.

[3] – صابرينة بن خريف: **التربية والأخلاق تستقيل من المدرسة الجزائرية. ومختصون يدقون ناقوس الخطر**، https://jijeleljadida.dz، تم الاطلاع عليه بتاريخ:2022/11/06، الساعة: 16.30 سا.

[4] – صابرينة بن خريف: **الأخصائية الاجتماعية فاسي زهراء تدق ناقوس الخطر العنف المدرسي ينتقل من الثانويات والمتوسطات إلى الابتدائيات**، الأخصائية الاجتماعية فاسي زهراء تدق ناقوس الخطر العنف المدرسي ينتقل من الثانويات والمتوسطات إلى الابتدائيات – الشرق اليوم، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2022/11/06، الساعة: 16.35 سا.

ودقت الأخصائية الاجتماعية فاسي زهرة ناقوس الخطر، حول ارتفاع ظاهرة الاعتداء أو العنف داخل الحرم المدرسي، محملة جميع من داخل المؤسسة المسؤولية كاملة بدءا من المدير إلى الأستاذ.

وأرجعت الأخصائية، سبب ارتفاع الظاهرة إلى غياب التكفل الحقيقي بموضوع العنف داخل المدرسة الجزائرية، مؤكدة تفاقم هذه الظاهرة منذ سنة 2003، والتي لم تؤخذ بعين الاعتبار، قائلة في ذات السياق- لم ينظر لهذه الظاهرة بالمشكل المستعجل -، مؤكدة أن غياب الاهتمامات ضاعف من هذه الظاهرة، مردفة - أن التلميذ الآن ليس في مأمن -

وأردفت الأخصائية الاجتماعية، أن تخاذل بعض المسؤولين جعل ظاهرة العنف تصل إلى هذه الصورة في المدارس الجزائرية سواء خارج أو داخل المدرسة الجزائرية.

في حين أشارت مختلف التقارير الرسمية في المجتمعات العربية عن تزايد حجم هذه الظاهرة في الأوساط التربوية، ويمكن ذكر بعض الإحصائيات على سبيل التوضيح فنجد الإحصائيات في الأردن تشير إلى أن العنف في المؤسسات التربوية ظاهرة مستفحلة، حيث أشار ما يقارب 98% من تلاميذ المدارس أن العنف موجود في هذه المدارس. وفي الكويت أجريت دراسة حول العلاقات الاجتماعية في المؤسسات التربوية، تبين أن طبيعة العلاقة بين المعلم والطالب علاقة سلطوية بنسبة 72.85% في مقابل 4.26% علاقة ديمقراطية، تدعم هذه السلطوية نسبة العلاقة الفوضوية التي بلغت 17.14%، وكذلك نسبة العلاقة اللامبالية التي 5.71 %، كما أن العلاقة بين الإدارة والطالب تتسم هي الأخرى بالسلطوية 74.28 % ... [1]

وفي تونس تم تسجيل 826 حالة عنف موجه من بين 2025 حالة كما تم تسجيل 212 حالة عنف متبادل في حين تؤكد نفس الأرقام الرسمية أنه تم تسجيل 175 حالة عنف دون سلاح أبيض مما يعني أن هناك حالات استعمال أسلحة بيضاء لم نعثر لها على رقم يذكر، في حين يتعمد 147 تلميذا سنويا حسب أرقام السنة الدراسية 2006/2005 إتلاف أو تدليس وثائق مؤسسته التربوية. وتحمل هذه الإحصائيات دلالات مروعة حول الانتشار الواسع لظاهرة العنف في الوسط المدرسي، فلا يوجد مجتمع سلمت مؤسساته التربوية من هذه الظاهرة المستفحلة.[2]

[1] – سمية أحمد الطيب: **معوقات الاتصال والعنف في الوسط المدرسي بالجزائر**، أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف، 2020/2019، ص142.

[2] – محمود سعيد الخولي: **العنف المدرسي – الأسباب وسبل المواجهة**، سلسلة قضايا العنف، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، 2008، ص 55.

أما على المستوى المحلي، فنجد أن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي الجزائري لها طابعها الخاص حيث تعكس أوضاع متعلقة بالبيئة التربوية والاجتماعية الجزائرية حتى وإن كانت شبيهة بالأوضاع التربوية العربية في سياقها العام " في تقرير صادر عن قيادة الدرك الوطني حول ظاهرة العنف في المجتمع الجزائري تبين أن السب والشتم يشكلان 40% من جرائم القانون العام تورط فيها أكثر من 76572 شخصا رغم تسجيل تراجع بأزيد من 9 % سنة 2008 مقارنة بنسبة 2007 في قضايا الإجرام العام، إلا أن عدد المتورطين فيها لايزال مرتفعا بشكل واضح نظرا للعدد الكبير من المعتدين حيث ناهزوا 27567 متورطين مسجلين زيادة ب 15% مقارنة مع 2007، حيث قدر عدد المتورطين فيما يخص جرائم القانون العام يساوي 8156 قضية تضمنت السب والشتم بشتى أنواعه، فقد تورط فيها 12124 شخصا وتم إيداع أزيد من ثلتهم السجون، وتجدر الإشارة إلى أن 53 % من هذا النوع من الاعتداء كان من نصيب قضايا السب والشم المرفق بالجرح والضرب العمدي.[1]

تظهر الإحصائيات أن حالات العنف والجريمة في المجتمع الجزائري موجودة وبحجم كبير، حيث تعكس المدارس الجزائرية الثقافة المجتمعية السائدة، مما يجعل العنف في الوسط المدرسي حقيقة لا يمكن إنكارها. ففي السنة الدراسية 2013/2012، أعلنت وزارة التربية الوطنية عبر وسائل الإعلام المختلفة عن تفاقم هذه الظاهرة وانتشارها في جميع مراحل التعليم، وذلك بناء على النتائج التي قدمها الملتقى المغاربي حول الشباب والعنف في المدارس، والذي نظمته الوزارة في الجزائر.

وقد كشفت الإحصائيات عن أرقام مقلقة، حيث تعرض 4555 أستاذا للعنف من قبل التلاميذ، بينما تعرض 1942 تلميذا للعنف من طرف الأساتذة وموظفي الإدارة. كما بلغت حالات العنف بين التلاميذ أنفسهم 17645 حالة، بالإضافة إلى تسجيل 16 حالة انتحار بين التلاميذ في أقل من أربعة أشهر.

هذه الأرقام تؤكد أن الوسط المدرسي الجزائري يشهد انتشارا واسعا للعنف، مع تعدد الأطراف التي تمارسه، مما يجعل هذه الظاهرة مقلقة وتستدعي الاهتمام. ولا يمكن تجاهل هذه الإحصائيات ودلالاتها، خاصة في ظل المؤسسة التربوية الجزائرية، مما يشير إلى أننا أمام ظاهرة تربوية تحتاج إلى مقاربة سوسيولوجية للكشف عن أسبابها ودوافعها، والعمل على إيجاد حلول فعالة لمواجهتها.[2]

---

[1] – مختار رحاب: **العوامل السوسيوثقافية لظاهرة العنف لدى الشباب الجامعي – حالة الإقامات الجامعية بقسنطينة، دراسة سوسيو أنثروبولوجية**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم، تخصص علم الاجتماع، شعبة الأنثروبولوجيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، 2010.، ص 151.

[2] – سمية أحمد الطيب: **مرجع سابق**، ص143.

كما سجلت الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان تصاعدا مخيفا لظاهرة العنف المدرسي عبر المدارس الجزائرية، بسبب عدد من حوادث الاعتداء على أساتذة وتلاميذ بالمدارس في مختلف أنحاء الوطن، مما دفع المكتب الوطني للرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق إلى دق ناقوس الخطر داعيا إلى تشريح أسباب تصاعد هذه الآفة وأنجع السبل لمكافحتها، وأكدت المنظمة أنها ترصد كل سنة أزيد من 160 حالة عنف متبادل بين الأساتذة والتلاميذ، منها ما يتعلق بضرب الأساتذة للتلاميذ، وأخرى تتعلق باعتداء التلاميذ على الأساتذة، وأرجعت السبب إلى غياب إستراتيجية تربوية واضحة في التكوين وخلق رجل تعليم مشبع بالثقافة الكافية والمعرفة المتاحة كونيا.

وأفاد تقرير أعدته اليونسكو شهر جانفي الجاري خلال المنتدى العالمي للتعليم لعام 2019 المنعقد في لندن أن 32 بالمائة من التلاميذ يتعرضون للعنف المدرسي، وذكر التقرير الذي شمل 144 دولة عبر العالم، أن العنف والمضايقات أو تسلط الأقران في المدارس يمثلان مشكلة عالمية ضخمة، حيث أفاد التقرير بأن الشهر الماضي شهد تعرض طالب واحد تقريبا من بين ثلاثة طلاب للمضايقات من قبل أقرانه في المدرسة أو للعنف البدني، وذلك بمعدل مرة واحدة على الأقل.[1]

تدل جملة الإحصائيات التي تم الإشارة إليها إلى الارتفاع والتنامي المفرط لحالات العنف الممارس داخل المؤسسات التعليمية في مختلف المجتمعات العلمية والمحلية، والمدارس الجزائرية كذلك تشهد تزايد في ظهور العنف وهو ما يهدد أمن الفضاء التربوي ويلحق الضرر بأفرادها وممتلكاتها.[2]

وعلى هذا الأساس فإن تنامي واستفحال ظاهرة العنف في المدرسة والجامعة ينذر بدق ناقوس الخطر على حياة الأفراد، حيث أصبحت المدرسة هي المتنفس للتلاميذ ومختلف مشاكلهم النفسية والاجتماعية المرتبطة غالبا بحالات الطلاق والمشاكل العائلية والتفكك الأسري فهؤلاء التلاميذ يعبرون عنه أشكال مختلفة ومظاهر متعددة للعنف كالعنف الجسدي والمادي والمعنوي واللفظي وغيره، وعليه وجب انتهاج إستراتيجية في محاربة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي بين التلاميذ من خلال نشر قيم التسامح والتعايش والاحترام المتبادل لدى التلاميذ المتمدرسين، كما يجب على الوالدين إتباع أساليب تربوية سوية في التربية للحد من انتشار الظاهرة وفتح باب الحوار مع الأبناء، وأيضا لا بد من التوعية بخطورة الظاهرة ومد جسور التواصل مع الأبناء بين الأسرة والمدرسة ونشر ثقافة الحوار والتسامح والتفاعل الإيجابي ونبذ العنف لبناء جيل الغد.

---

[1] – سمية أحمد الطيب: **مرجع سابق**، ص143.

[2] – نفس المرجع، ص143.

خلاصة الفصل:

ظاهرة العنف المدرسي ظاهرة موجودة عند كل المجتمعات ولا يكاد يخلو منها أي مجتمع، وهي ظاهرة تقلق المؤسسة التربوية وتعرقل سير الحسن للعملية التعليمية التعلمية، وتعد المدرسة البيئة الثانية بعد الأسرة في تنشية وتربية الأجيال وبناء الشخصية السوية للفرد، فوظيفة المدرسة الحديثة تتمثل في العمل على تربية الفرد وتكوين شخصيته من جميع النواحي، فالتربية الناجحة لا تقتصر مهمتها على تزويد المعارف والمعلومات فقط، بل هي مسؤولة عن تحقيق للتلاميذ القدرة على حسن التوافق الاجتماعي والانفعالي مع بيئته الاجتماعية والمادية، ولن يتحقق هذا التوافق إلا إذا كان الجو والبيئة المدرسية ملائمة، والذي يؤدي بالتلميذ إلى حالة من الاضطراب وللاستقرار، لتدفع به إلى العنف بشتى أنواعه.

الفصل الرابع:

مرحلة المراهقة

تمهيد

1- تعريف التلميذ

2- تعريف التلميذ المراهق

3 – تعريف المراهقة

4 – خصائص مرحلة المراهقة

5 – أهمية مرحلة المراهقة

6- تحديد فترة المراهقة

7- مشكلات المراهقة

8- الصحة النفسية للتلميذ المراهق

9- أعراض الحالة النفسيّة عند المراهق

10- خصائص التلميذ المراهق الجزائري

11- المراهق المعنف

12- الاتجاهات النظرية المفسرة لمرحلة المراهقة

13- حاجات مرحلة المراهقة

14- العوامل المؤثرة في شخصية المراهق

15- المراهق والثانوية

16- خصائص التعليم الثانوي

17- التعليم الثانوي في الجزائر

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر التعليم الثانوي حلقة في سلسلة المراحل التعليمية، لكونه يحتل مكانة هامة في النظام التربوي، ويتوسط بين مرحلتين التعليم المتوسط والتعليم الجامعي، مما جعله يمثل مرحلة متميزة من مراحل نمو المتعلمين، وهي مرحلة المراهقة، وتعد المراهقة مرحلة التغيرات السريعة في كافة جوانب النمو الجسمي والمعرفي والانفعالي الاجتماعي التي تتباين في وقت ظهورها وسرعتها، إن مرحله المراهقة من أهم وأخطر المراحل التي يمر بها الإنسان ضمن أطوار حياته المختلفة، والتي تتسم بالتجديد المستمر، مما يمهد الطريق أمام الوالدين والمدرسة لتنمية شخصية المراهق من جميع النواحي، في هذه المرحلة التي تعتبر من أنسب مراحل العمر، وأهمها في إكساب المراهق كثير من العادات والسلوكيات السليمة والحميدة التي تعده لمواجهة المراحل المقبلة من حياته .

وسوف نتطرق في هذا الفصل إلى ذكر كل ما يهم المراهقة والتي تعد أكثر مراحل النمو، حساسية في هذا المجال، وأكثرها عبئا على الآباء والمربين على حد السواء.

1. تعريف التلميذ

1.1. لغة

في معجم المعاني الجامع: تلميذ: اسم/ الجمع تلامذة وتلاميذ.[1]

– والتلميذ: خادم الأستاذ من أهل العلم أو الفن أو الحرفة.

– طالب العلم وخصه أهل العصر بالطالب الصغير في المراحل الدراسية الأولى تلميذ في مدرسة ابتدائية، صبي يتعلم صنعة أو حرفة.

2.1. التعريف الاصطلاحي

التلميذ هو محور العملية التعليمية والطرف المعنف من قبل المعلم.

– **تلاميذ المرحلة الثانوية:** هم فئة التلاميذ (السنة الأولى، والسنة الثانية والسنة الثالثة ثانوي)، وتتراوح أعمارهم بين 15–18 سنة وتقابل مرحلة الدراسة الثانوية مرحلة المراهقة وفق تقسيم هادفيلد.

وهم الفئة المستهدفة بالبحث الحالي المراهقة، وهي فترة زمنية من حياة الإنسان تمتد ما بين الطفولة المتأخرة إلى بداية سن الرشد تتميز بوجود مجموعة من التغيرات الجسمية، العقلية، الانفعالية والاجتماعية فهي ترتبط بالنضوج والبلوغ والأحلام الجميلة والإعداد لمرحلة النضوج والرجولة وهي اجتياز لمرحلة الطفولة بكل ما فيها من براءة وضعف ولامبالاة.[2]

2. تعريف التلميذ المراهق

يعرّف محمود عبد الرحمن المراهقة بأنها "مرحلة انتقالية بين الطفولة والرشد، وتشمل الفترة العمرية من الثانية عشرة إلى الحادية والعشرين". ويوضح أن هذه المرحلة تتميز ببلوغ الفرد جسديا نتيجة التغيرات الهرمونية، والتي تؤدي إلى تغيرات سريعة في الأعضاء الجسدية لكل من الذكور والإناث، مما يسبب إرباكا في التكيف مع الأجزاء البارزة في الجسم، ويخلق حالة من عدم الاستقرار النفسي والجسدي.[3]

---

[1] – ونجن سميرة: **إسهام الأسرة التربوي في تفوق الأبناء دراسيا (دراسة ميدانية على عينة من أسر متفوقي اكماليات مدينة بسكرة)**، مذكرة دكتوراه في علم الاجتماع، تخصص، علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2016–2017، ص18.

[2] – بن جفان عدلات وشارف جميلة: **العنف الأسري والتوافق النفسي لدى المراهق، جامعة وهران 2**، مجلة التنمية البشرية: العدد 07، مارس 2017، ص 137–138.

[3] – بن صالح هداية: **الضغط النفسي وتأثيره على التوافق المدرسي لدى المراهق المتمدرس – دراسة ميدانية في المدرسة الثانوية**، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، المجلد 3، العدد 2، 2015، ص 90.

- **المراهق المتمدرس:** هو المراهق الذي توصل إلى المستوى الثانوي ويتراوح عمره في هذه الدراسة ما بين 15 و19سنة.[1]

3. تعريف المراهقة

1.3. التعريف اللغوي: "المراهق هو الغلام الذي قارب الحلم".[2]

"وهو الصبي الذي قارب البلوغ وتحركت آلته واشتهى"

2.3. التعريف الزمني: صعب على العلماء وضع حدود زمنية دقيقة تحدد من خلالها بداية سن المراهقة، لكن هناك من حددها بسن ما بين 13 – 20 سنة.

3.3. التعريف النفسي: "المراهق هو الشخص" الذي تحدث له تغيرات فيزيولوجية ويختل توازنه العاطفي المكتسب سابقا مع قدوم النضج التناسلي وبروز الصراعات والتناقضات في سلوكه وأحيانا بعض الاضطرابات العميقة في نفسيته".

4.3. التعريف الاجتماعي: "المراهق هو الشخص الذي خرج من مرحلة الطفولة ودخل إلى المجتمع بوظيفة ومكانة محددة".

ودراستنا تعتبر المراهقة: (هو ذلك الإنسان الذي بلغ سن الخامس عشر ولم يتجاوز العشرون، بحيث لا يزال يعيش فترة المراهقة بتغيرات الجسمية والنفسية والعاطفية والاجتماعية).

يتبين من خلال هذه التعريفات أن المراهقة مرحلة حساسة في حياة الفرد فالتعريف الأول ركز على الفترة الزمنية لمرحلة المراهقة، في حين ركز التعريف النفسي على التغيرات الفيزيولوجية ونمو أعضاء الجسم لدى المراهق في فترة المراهقة وظهور الصرع في سلوكه، بينما أكد التعريف الاجتماعي الأدوار والمكانة الاجتماعية التي يحتلها المراهق في المجتمع.

- **المراهق:** هو الشخص الذي يكون في المرحلة العمرية ما بين 14- 18 سنة، وهي مرحلة التغيرات البيولوجية، ويكمن الخطر في هذه المرحلة التي ينتقل بها الإنسان من مرحلة الطفولة إلى الرشد.[3]

---

[1] – لطيفة زروالي جامعة السانية – وهران: **التصورات المستقبلية لدى المراهق المتمدرس، دراسات نفسية وتربوية**، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد07، ديسمبر2011، ص 158.

[2] – حباب فاطمة الزهراء: **علاقة الأبناء بالوالدين في سن المراهقة**، إشراف ع الغني مغربي، مذكرة ماجستير في علم الإجماع، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر،2005- 2006 – ص 7-8.

[3] – جمانا "محمد علي" محمد الرشيدات: **تأثير شبكة الإنترنت على المراهقين في الأردن**، دراسة مسحية قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإعلام قسم الإعلام كلية الإعلام جامعة الشرق الأوسط عمان، الأردن، أيار- 2017، ص 7.

وتعرف أيضا مرحلة المراهقة: من 12 إلى 17 سنة، وهي مرحلة انتقالية من عالم الطفولة إلى عالم الرشد، تتصف هذه الفترة بالتذبذب والتقلب بين سلوك الأطفال وسلوك الراشدين والرغبة المفرطة في تحقيق الاستقلال وتوسيع دائرة النشاط والتفاعل الاجتماعي وسيادة الروح الخيالية، ولهذا يجب أن تتجه التنشئة إلى مساعدة المراهق على تحقيق حاجاته بطريقة متوازنة وحمايته من الوقوع في الانجراف وتعتبر فترة المراهقة بحق مرحلة التطبيع الاجتماعي.[1]

– **وتعرف المراهقة** بأنها المرحلة التي ينتقل فيها الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، حيث تتحول من الاعتماد الكلي على الآخرين إلى الاعتماد على الذات، مما يجعلها فترة انتقالية مليئة بالتغيرات الجسدية والنفسية والاجتماعية التي تسهم في تشكيل شخصية الفرد.[2]

– **فالمراهقة:** تمثل مرحلة نمو سريعة وتغيرات في كل الجوانب الجسدية والعقلية والحياة الانفعالية، كما أنها فترة من الخبرات الجديدة والمسؤوليات الجديدة، والعلاقات الجديدة مع الراشدين والرفاق، وعلى نحو عام، فان هذه المرحلة تمتد من بداية النضج الجنسي وحتى السن الذي يحقق فيه الفرد الاستقلالية عن سلطة الكبار.[3]

– ويطلق اصطلاح المراهقة: **ADOLESCENCE** على المرحلة التي يحدث فيها الانتقال التدريجي نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والنفسي، والاجتماعي، والروحي، والخلقي.[4]

يتضح مما سبق أن مرحلة المراهقة من المراحل الهامة في حياة الفرد، والتي تعد جسر تواصل بين عالم الطفولة وعالم الرشد، تتميز بمجموعة من التغيرات النمائية والصراعات التي تعترض حياة المراهق نتيجة التغيرات السريعة لهذه المرحلة.

---

[1] – مراد زعيمي: **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، دار قرطبة للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، ط1، 2007، 23.

[2] – خالد أحمد العلمان: **المراهقة بين الفقه الإسلامي والدراسات المعاصرة**، دار المعرفة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1 2006، ص 35.

[3] – رغدة شريم: **سيكولوجية المراهقة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، 21–22.

[4] – عبد الرحمن العيسوي: **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر، 1985، ص 52.

4. خصائص مرحلة المراهقة

كما سبق أن ذكرنا أن مرحلة المراهقة هي مرحلة التحول في حياة الفرد، بسبب ظهور الكثير من التحولات الجسمية والنفسية والانفعالية والاجتماعية على شخصية المراهقة، ويمكن وصف خصائص المراهقة في المستويات التالية:[1]

1.4. الخصائص الجسمية: أهم خاصية تظهر على جسم المراهق هي زيادة حجم الجسم وزيادة في الطول بشكل ملفت للانتباه، ويتبع هذه الزيادة نمو الشعر في أماكن متعددة من الجسم كالشوارب والعانة، كما يتغير صوت المراهق، وتبرز النواهد عند الفتيات بشكل كبير أو تكون صغيرة جدا، وتبدأ الفتيات المراهقات في العادة الشهرية للحيض، وتصبح ظاهرة مألوفة، كما تظهر رغبة جنسية للطرفين.

وقد يسبب هذا التحول الجسمي للمراهقين والمراهقات بعض المشاكل، ويثير قلقهم، كخشونة الصوت أو النحافة أو السمنة للبنين والبنات، وكذلك صغر حجم الثديين أو ضخامتهما بالنسبة للمراهقات.

وهناك مظاهر أخرى تظهر على أجسام المراهقين والمراهقات كظهور وظيفة التناسل، ينمو المبيضات عند الفتيات، كما تنمو الخصاء التناسلية الخارجية عند الصبيان.

2.4. الخصائص الانفعالية النفسية: أهم خاصية نفسية تظهر في مرحلة المراهقة تغير اتجاهات المراهق التي ألفها عند والديه، وذلك محاولة منه لبناء اتجاهات خاصة به، فيلاحظ عليها الميل الى نقد الواقع الذي حوله والرغبة الجامحة في إصلاحه، وكذلك الرغبة في مساعدة الآخرين، إضافة إلى اتخاذ اتجاهات متطرفة إزاء سلطة المجتمع أو سلطة الأسرة، فتبدو عليه مظاهر التمرد والثورة.

كما يظهر على المراهقين تطرف انفعالي، والذي يتجسد في القلق والتوتر، وفي حالات أخرى كالخجل، وذلك نتيجة الاندفاع النفسي نحو تحقيق الرغبات الذاتية وإثبات الوجود، كما يظهر قلق وتوتر المراهقين في استعجال تحقيق الأهداف وإشباع الحاجات.

ومن السمات الانفعالية لشخصية المراهق، هي بروز الصراع النفسي بين مجموعة من الدوافع القوية والمتعلقة بإيجاد مركز ودور في المجتمع، وبين الأنماط والمعايير والتقاليد الاجتماعية وكذلك السلطة الممثلة لهذه العناصر والحامية لها.

وتظهر نتائج هذا الصراع في انتقال المراهق من حالة انفعالية معينة إلى حالة أخرى، فهو يتأرجح بين مثالية الدوافع والطموح، وبين الواقعية المقيدة والكابحة، وبين الغيرة والأنانية، وبين الغضب والاستسلام.

---

[1]– مصباح عامر: **التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، شركة دار الأمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2003، ص 181.

وهناك مظهر أخر للصراع النفسي الذي يعانيه المراهق وهو اللاتطابق بين اعتداده بنفسه وتمسكه بشخصيته وبين الخضوع للمجتمع الخارجي القوي والعنيف.

ولهذا الأمر تظهر على المراهق الحدة والتهور في معالجة المواقف التي يواجهها، وتظهر الهواجس عنده، فهو في نفس الوقت يكتشف أناه، ويحاول أن يقارنها بالمحيط الذي يعيش فيه، وقد يكون نتيجة الحدة والانفعالات المتطرفة، ظهور ظاهرة التمرد والاشمئزاز من القيم السائدة، والصحب الشديد والاستنكار غير المؤسس.

3.4. الخصائص الاجتماعية:

أهم ما يوضح الخصائص الاجتماعية هو سلوكه الاجتماعي بين الآخرين، والسمات المميزة لهذا السلوك، ويتميز هذا السلوك الاجتماعي للمراهق بجملة من الخصائص يمكن إجمالها فيما يلي:[1]

- ميل المراهقون إلى اختيار الأصدقاء والاندماج في جماعات من نفس السن، ويعملون على مسايرة جماعات الرفاق في سلوكها واهتماماتها بقصد إشباع الحاجة إلى الانتماء، وتحقيق الأمن، واستبدال سلطة الأسرة بسلطتها، نتيجة البحث عن استقلالية الشخصية.
- التأكيد على الذات والبحث عن المركز الاجتماعي في المجتمع، والمغالاة في البحث عن الزعامة وحب الظهور قصد تحقيق الاعتراف الاجتماعي بشخصيته، وجلب أنظار أقرانه إليه، ويعمل على ألآن يكون محور الاهتمام بين أقرانه. [2]
- الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والرغبة في الزواج وتكوين الأسرة والبحث عن رفيقة الحياة، وهذا يؤدي به إلى الاختلاط بالجنس الأخر ويهتم أكثر بجسمه وهندامه ليجلب انتباه الجنس الأخر إليه، وربما يقوم بالكثير من السلوك المتهور لشد انتباه البنات إليه.
- والرغبة في تحقيق الاستقلالية الاجتماعية عن الأسرة، واتخاذ نمط حياة خاص به. ويتبع ذلك بالعمل على تحقيق الاستقلال الاقتصادي، والاعتماد على النفس وتوفير المال.
- مقاومة السلطة سواء تمثلت السلطة في أبسط صورها (الأسرة) أو كانت السلطة العامة للمجتمع أو المدرسة وتظهر هذه الخاصية في الثورة والغضب والتبرم بالقيم والتقاليد الاجتماعية، والتهديد بالهروب من المنزل، أو محاولة إيجاد عمل وترك الأسرة.

---

[1] – مصباح عامر: **مرجع سابق**، ص 182.

[2] – نفس المرجع، ص 182 –183.

- التحول من قبول أي نشاط يعطي فرصة لعلاقات اجتماعية، إلى الاهتمام بأنواع النشاط التي تتفق والمواهب الخاصة للمراهق، وتمهد لمهنة المستقبل، فسلوكه لا يكون عشوائيا بقدر ما يكون محسوب، ويرمي إلى الاستقرار الاجتماعي في المستقبل.
- اتساع دائرة العلاقات الاجتماعية للمراهقين، والعمل على ربط حياتهم بجملة من العلاقات التي توفر لهم الحرية وإبراز الذات، وهذا ما يؤدي إلى اتساع دائرة التفاعل الاجتماعي للمراهقين.

هذه على جملة الخصائص الاجتماعية للمراهق، وهي تتمحور حول تأكيد الذات وحب الظهور والاستقلالية بشكل يؤدي به إلى التموقع في الوسط الاجتماعي، وترسيم مكانة اجتماعية، وتجدر الإشارة إلى أن هناك نسبية كبيرة في توفر مثل هذه الخصائص في شخصية المراهق، وذلك راجع إلى الظروف التي نشأ فيها المراهق، ونمط التنشئة الاجتماعية التي تلقاها.[1]

5. أهمية مرحلة المراهقة

إن مرحلة المراهقة تعد من أهم المراحل بعد مرحلة الطفولة، لأنها هي التي تكمل تشكيل شخصية الإنسان من حيث النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، وهذه التغيرات التي تتم في شخصية الفرد هي التي تترك آثار في مختلف جوانب شخصيته وعلاقته بغيره من الأفراد وبالمجتمع الذي يعيش فيه لذا فاني أرى هذه الفترة من حياة الإنسان تتميز بكثرة المشكلات.[2]

ويرجع شعور الفرد بهذه المشكلات نتيجة تيقظ شعوره وإحساسه بالذاتية أو الأنا كما ذكر يونج في كتابه آن المقصود به هنا الشعور بالذاتية أو الأنا هذا الشهور يتم تيقظه حينما يستطيع الفرد الربط الشعوري بين المحتويات النفسية أي بين الأنا وبين الأبوين وهي عملية تسمى بالميل النفسي أو تكوين الأنا.

وهذه التغيرات الفسيولوجية المفاجئة التي يتعرض لها المراهق أو المراهقة هي التي تؤدي إلى إبراز الأنا إبرازا قويا يجعلها تؤكد ذاتها وذلك يعكس ما يكون في مرحلة الطفولة حيث لا يشعر الطفل بذاتيته شعورا أكيدا إذ يعتمد دائما على والديه وهذا يجعله قليل الشعور بالمشكلات.

أما المراهق والمراهقة فعنده شعوره بالمشكلات يريد أن يحلها بنفسه ولا يعتمد على والديه، وهذا هو الذي يزيد في شعوره بتلك المشكلات حيث انه يحاول جديا أن ينتزع نفسه من الأمور الطفولية ومن اعتماده على

[1] – مصباح عامر: **مرجع سابق**، ص 183.

[2] – فرج عبد اللطيف حسن فرج: **التعليم الثانوي– رؤية جديدة**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2008، ص 39.

والديه في سلوكه أو في نظرته للحياة أي يحاول أن ينتمي إلى حياة الراشدين وهو انتقال الى وضع غير معروف يكون من الناحية السيكولوجية مساويا لدخول منطقة جديدة ومجهولة.

كما أني أرى أن هناك أسباب كثيرة أخرى تؤدي إلى شعور المراهق ببعض المشكلات غير علمية إرادته عن انفصاله عن والديه في حل مشكلاته وإيصال نفسه بهذا إلى ممن هم في مرحلة الرشد.[1]

من هذه الأسباب: أسباب اجتماعية واقتصادية وعوامل وراثية وعدم وجود استعداد نفسي وجسمي أحيانا لدى المراهق والمراهقة لمواجهة تلك التغيرات التي تطرأ على حياتهما الخاصة خاصة إذا كانت طفولتهما تنوء بكثير من الأعباء والصعوبات التي تعجز المراهقة عن حلها فإن لمرحلة الطفولة صلة وثيقة بمرحلة المراهقة وما بعدها من مراحل فإذا تمت عملية التنشئة الاجتماعية بشكل سليم وأحسن الوالدان التربية والتوجه ترتب على ذلك مساعدة المراهق والمراهقة على ضبط النفس واكتساب كثير من المبادئ والقيم والمثل التي تساعدهم في مراحل العمر المقبلة.

6. تحديد فترة المراهقة (مراحل المراهقة)

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة النمو الشامل والمتكامل للفرد ويصعب التمييز بين بداية المرحلة ونهايتها إلا أن أعلب الباحثين اتفقوا على تقسيم مرحلة المراهقة إلى فترات زمنية مختلفة ومتلاحقة، وأهم هذه التقسيمات ما يلي:[2]

1.6. المراهقة المبكرة (11- 19 سنة):

تمتد هذه الفترة من بداية البلوغ فيما بعد وضوح السمات الفيزيولوجية الجديدة بعام تقريبا وهي مدة تتسم باضطرابات متعددة حيث يشعر المراهق خلالها بعدم الاستقرار النفسي والانفعالي والقلق والتوتر ويحاول المراهق في هذه المرحلة التخلص من كل أنواع الرقابة ورموز السلطة ويؤكد كل من Coslin 1999 1953 .Spenlé، أنه تقريبا بين 22 و21 سنة يشعر المراهق بعدم التوازن تهيمن عليه اهتزازات تفاعلية من خبرات الماضي.

---

[1] – فرج عبد اللطيف حسن فرج: **مرجع سابق**، ص 40.

[2] – فتيحة مقحوت: **أساليب المعاملة الوالدية للمراهقين المتفوقين في شهادة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية بثانوية القبة الجديدة للرياضيات**، الجزائر العاصمة، رسالة ماجستير في علم النفس، تخصص علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013-2014، ص 88.

2.6. المراهقة الوسطى (17-21 سنة):

هي فترة تستمر سنتين وهي أقرب إلى المراهقة المبكرة، تمتاز هذه المرحلة بالهدوء والسكينة وبالاتجاه إلى تقبل الحياة بكل ما فيها من اختلافات، وتتوفر لدى المراهق طاقة هائلة وقدرة على العمل وإقامة علاقات مع الآخرين، وأبرز ما تمتاز به هذه المرحلة يتمثل في استيقاظ إحساس الفرد بذاته وكيانه، وفي ظهور القدرات الخاصة لديه.

3.6. المراهقة المتأخرة (17-21 سنة):

هي فترة يحاول فيها المراهق لم شتاته وتنظيم أموره وهو يتميز في هذه المرحلة بالقوة والشعور بالاستقلال وبوضوح الهوية وبالالتزام بعد أن يكون قد استقر على مجموعة من الاختيارات المحددة، ويشير العلماء إلى أن المراهقة المتأخرة تعتبر مرحلة التفاعل وتوحيد أجزاء الشخصية والتنسيق فيما بينها بعد أن أصبحت الأهداف واضحة والقرارات مستقلة، فنجد المراهق في هذه المرحلة يبتعد عن العزلة وينخرط في نشاطات اجتماعية ذلك أنه أصبح يتمتع بنضج ذهني واجتماعي وجسدي.

ويتناسب هذا التقسيم مع التقسيم المراحل التعليمية بقصد الدراسة إلى ثلاث مراحل فرعية هي:

- المراهقة المبكرة: (12- 13- 14 سنة) وهي تقابل المرحلة المتوسطة.
- المراهقة الوسطى: (15- 16 -17 سنة) وهي تقابل المرحلة الثانوية.
- المراهقة المتأخرة: (18- 19 -21 سنة) وهي تقابل المرحلة الجامعية.

نلاحظ من خلال ما سبق أن لكل مرحلة من مراحل المراهقة ما يميزها، فهي تبدأ بتقلبات قوية وحادة وتصاحبها تغيرات في نواحي عدة جسمية كانت أو انفعالية مما يؤدي إلى الشعور بعدم التوازن لدى المراهق، بعد هذه المرحلة يبدأ المراهق في فهم نفسه وتقبل التغيرات الطارئة عليه فيحاول تحقيق التوازن والاتجاه نحو تقبل الحياة، وهنا تنتهي مرحلة المراهقة بنضج المراهق ومحاولة دخوله عالم الكبار والذي يسعى فيه إلى إبراز إمكاناته وقدراته وفرض نفسه بتأكيد الذات.

- **فالمراهقة** مرحلة حرجة من التطور، بالإضافة إلى كونها مرحلة بناء الشخصية، فهي مرحلة التحول إلى بنية ذاتية أخرى، لذلك فقد حاول العلماء تقسيم هذه المرحلة، وإن كانت بينهم بعض الاختلافات البسيطة، إلاّ أنّه يمكن قبول التصنيف التالي[1]:

- **المرحلة الأولى:** مرحلة المراهقة المبكرة (11-14) وهي فترة تغيرات سريعة نحو البلوغ.

[1] - مسعود بن علية: **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاغتراب النفسي لدى المراهق الجزائري**، إشراف: نصر الدين جابر، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه LMD في علم النفس، تخصص علم النفس العيادي، جامعة محمد خيضر- بسكرة،2014-2015، ص87.

- **المرحلة الثانية:** مرحلة المراهقة المتوسطة (14-18) حيث تكون التغيرات ذات العلاقة بالبلوغ قد اكتملت تقريبا.
- **المرحلة الثالثة:** مرحلة المراهقة المتأخرة (18-21) وهي مرحلة الشباب.

7. مشكلات المراهقة

والتي يمكن الإشارة إليها كما يلي:[1]

1.7. مشكلات نفسية: وتتمثل في الحساسية والصراعات النفسية، وضعف التوافق النفسي وحدة الانفعالات والعواطف الجياشة والقلق والخوف والخجل والانطواء وسرعة التأثر والأحلام المزعجة، والنسيان، والغيرة، والكآبة.

2.7. مشكلات صحية: وتتمثل في قلة النوم والصراع وفقدان الشهية، واضطرابات في المعدة، وظهور حب الشباب.

3.7. مشكلات مدرسية: وتتمثل في صعوبة بعض المواد الدراسية وتوتر العلاقات مع بعض المدرسين، وضعف تركيز الانتباه في الدراسة وضعف الميل إلى القراءة وصعوبة الحصول على درجات عالية والخوف من الرسوب.

4.7. مشكلات أسريه: وتتمثل في تفضيل الوالدين أحد الإخوة ووفاة أحد الوالدين والتدخل في أمور المراهق ومحاسبته

5.7. مشكلات اقتصادية: وتتمثل في قلة الحصول على الملابس الجديدة وضعف المستوى الاقتصادي للأسرة وقلة المصروف اليومي.

6.7. مشكلات اجتماعيه وتتمثل في كثرة أوقات الفراغ والثورة على الآخرين لأتفه الأسباب واختيار الأصدقاء والارتباك عند مقابلة الآخرين والعلاقات مع الجنس الآخر والتعرض الى الضغوط الاجتماعية.

8. الصحة النفسية للتلميذ المراهق

1.8. الاضطرابات النفسية:[2] تؤثر الصحة النفسية إلى حد بعيد في أنماط السلوك عند البلوغ ومن الأمراض الشائعة بين المراهقين الاضطراب المتمثل في نقص الانتباه واضطراب الشخصية والمعاندة واضطراب

---

[1] – صالح حسن أحمد الداهري ووهيب مجيد الكبيسي: **علم النفس العام**، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، ط 1، د – س، ص 214-215.

[2] – **الصحة النفسية للمراهقين (الاستفهام)**، على الموقع: الصحة النفسية للمراهقين (الاستفهام) بتاريخ 09 ديسمبر 2022.

التصرف والاضطرابات الوجدانية، مثل تقلب المزاج والقلق والاكتئاب والاضطراب المعرفي والتخليط والاضطرابات الجسدية، والصرع واضطرابات النوم وفقد الشهية العصبي (القهم العصابي) و(النهام العصابي) والقلق السياسي وانفصام الشخصية والأفكار والاتجاهات الانتحارية إلى جانب إدمان العقاقير المخدرة.

2.8. مرض الاكتئاب: إن كلمة الاكتئاب المستخدمة كثيرا في الحوادث اليومية والتي نريد أن نعبر فيها عن نوبة الحزن أو تقلب في المزاج أو الامتعاض أو ضيقا بالحياة يدوم عدّة أيام ليست في شيء من مرض الاكتئاب الحقيقي الذي هو حالة مرضية محددة تشخص سريريا من قبل الأخصائيين في علم النفس أو الطب النفسي.

ومرض الاكتئاب آخذ بسرعة في احتلال الصدارة كمرض نفسي بين المراهقين والمراهقات وهو يصيب الإناث أكثر مما يصيب الذكور بنسبة (1/2) وهو مرض خطير قد يؤدي إلى تعاسة الحياة وعدم القدرة على العمل وقد ينتهي بالانتحار ومن حسن الحظ أنه غير شائع في بلادنا.

3.8. قلق المراهقين من البلوغ: قد يشعر المراهقون بكثير من القلق، الذي يبلغ حد الاكتئاب أحيانا، عندما تطرأ على أجسامهم تغيرات لا يتاح لهم فرصة تفسيرها على النمو الصحيح وقد سبق التنويه عن هذه التغيرات في الباب الأول. ولا يخفى أن التوعية المناسبة في جميع هذه الحالات تؤدي إلى التغلب على الآثار الضارة لمثل هذا القلق.[1]

هناك عدة قضايا أساسية في مرحلة المراهقة تحتاج إلى عناية خاصة، سواء من المراهق نفسه أو من الأهل، ومن أبرزها:

- **الصحة الجنسية:** حيث يجب إحالة الفتيات إلى طبيب نسائي لإجراء الفحوصات اللازمة، كما يحتاج الشباب إلى فحص للفتوق وسرطان الخصية، مع تعليمهم كيفية إجراء الفحص الذاتي للخصية.
- **المشاكل العاطفية:** التي قد تشير إلى الاكتئاب أو خطر الانتحار، مما يتطلب تدخلا سريعا لتفادي أي مضاعفات خطيرة.
- **تعاطي المواد الضارة:** مثل شرب الخمر، إدمان المخدرات، تعاطي المنشطات، والتدخين، وهي سلوكيات قد تؤثر سلبا على الصحة النفسية والجسدية للمراهق.

[1] – توعية صحيه للمراهقين، على الموقع: توعية صحيه للمراهقين بتاريخ: بتاريخ 10 ديسمبر 2022.

- **حل المشاكل دون عنف:** حيث يجب تعليم المراهق كيفية التعامل مع الصراعات دون اللجوء إلى العنف أو استخدام الأسلحة.
- **مشاكل التعلم:** التي قد تؤثر على التحصيل الدراسي وتتطلب دعما تربويا ونفسيا.
- **الإصابات الرياضية:** حيث يجب تعليم المراهق إرشادات السلامة، مثل ارتداء واقي الأسنان (sport guard) أثناء الألعاب العنيفة، والخوذة عند قيادة الدراجات.
- **التنمر:** سواء كان تقليديا أو إلكترونيا عبر الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، حيث يعرّف التنمر بأنه نوع من الأذى الذي يمارسه فرد أو مجموعة ضد آخرين باستخدام القوة أو الإكراه لإهانة أو إيذاء أو استغلال الطرف الآخر. وقد أظهرت الدراسات أن الأطفال الذين يتعرضون للتنمر أكثر عرضة للإصابة بأمراض نفسية وجسدية في مراحل لاحقة من حياتهم.
- **الإفراط في استخدام التكنولوجيا:** مثل مواقع التواصل الاجتماعي والألعاب الإلكترونية، مما قد يؤدي إلى العزلة عن العالم الحقيقي ويزيد من خطر الاكتئاب والمشاكل العقلية.
- **استخدام التطبيقات المؤذية:** مثل لعبة الحوت الأزرق، والتي قد تشكل خطرا على الصحة النفسية للمراهق.
- **استخدام المواد الإباحية:** التي قد تؤثر سلبا على النمو النفسي والاجتماعي للمراهق.

وتجدر الإشارة إلى أن 65٪ من الوفيات لدى البالغين تحدث بسبب أمراض القلب والسرطان والسكتة الدماغية، وهي أمراض يمكن الوقاية منها في كثير من الحالات. ولأن العديد من السلوكيات المسببة لهذه الأمراض تبدأ في سن مبكرة، فإن تعويد المراهق على عادات صحية في الصغر يساهم في الحفاظ على صحته عند التقدم في العمر.

9. أعراض الحالة النفسيّة عند المراهق[1]

1.9. تقلب المزاج: وهي من أهم الأعراض التي قد يلاحظها الوالدان على أبنائهم المراهقين، فتقلب المزاج الحاد يعتبر مؤشرا لاختلال الصحة النفسية للمراهق، وهنا على الأهل مراقبة المراهقين لأنهم سيفرطون في محاولة تحسين المزاج عن طريق التّدخين والمخدرات وشرب الكحول.

2.9. القلق والخوف: يصاب المراهق في هذه المرحلة الحرجة بالقلق والخوف وعدم الاطمئنان، وعند تطوّر الحالة وتقدمها قد يتعرض المراهق لما يسمى بالفوبيا، والقلق الاجتماعي، والوسواس القهري مما يؤثر ذلك

[1] – أعراض الحالة النفسيّة عند المراهق، على الموقع: https://mawdoo3.com، بتاريخ 10 ديسمبر 2022.

في سلوكه ويصبح الشخص شخصا آخرا ذا طباع جديدة سلبية قد تشك الأم فيه بأنه طفلها، ولهذا يجب احتواء المراهق وعرضه على الطبيب النفسي.

3.9. التأخر الدراسي عند مرور المراهق بحالة نفسية متقلبة سيؤدي ذلك إلى تأخر التّحصيل الدراسي بسبب تشتت الانتباه لديه وعدم التركيز في الدّراسة، وسيفشل كذلك كثيرا في تكوين علاقات جديدة مع الأصدقاء، أو قد تؤدي إلى ضعف العلاقة مع أصدقائه وابتعاده عنهم.

4.9. الأعراض الجسمية وهي من أبرز الأعراض التي تشير إلى أنّ المراهق يمر بأزمة نفسيّة حقيقيّة، وهنا تبدأ ظهور البثور على الوجه، وإصابة جسمه بالضعف العام، وعدم اهتمامه بالنظافة الشخصيّة ومظهره العام وتصفيف شعره، وقد يشكو المراهق من آلام رأسه ومعدته وفي ظهره مما يغير ذلك في عادات الأكل والنوم لديه.[1]

5.9. الاكتئاب والاضطراب الذهني: لا شك في أنّ الحالة النفسية تدخل المراهق في حالة اكتئاب وتفكير وحزن شديد لم تألفه الأسرة من قبل، وقد يصاب بالإحباط وعدم فهم ذاته بشكل جيد مما يؤدي إلى تزعزع شخصيته، ويعاني من سرعة الكلام وعدم الانتباه إلى تصرفاته، فيصبح شخصا مهملا تتعبه الهموم بحثا عن يد تساعده على الخروج من أزمته. قد يتطور الاكتئاب كثيرا إلى ما يسمى بالاضطراب الذهني (الشيزوفرانيا) حيث لا يستطيع المراهق أن يتعامل مع الآخرين ويصبح غريب الأطوار يعيش حياة خاصة نسجها من تفكيره المضطرب، وقد يصاب المراهق بفرط تناول الطعام كرد فعل على حالة نفسيّة عصبيّة يمرّ بها، أي يفرغ حالته العصبية عن طريق تناول الطّعام الكثير وهو ما نسميه باضطراب الشّره العصبي.

10. خصائص التلميذ المراهق الجزائري

تختلف مرحلة المراهقة من مجتمع إلى آخر ومن ثقافة إلى أخرى وهذا ما أكدته الباحثة الاجتماعية الأنثروبولوجية مارغريت ميد، **Margaret Mead** ويمكن ملاحظة هذا خاصة في كل المجتمعات في المجتمعات التقليدية مثلا بمجرد ظهور القدرة على الإنجاب يمكن للفرد أن يتزوج وبالتالي يصبح في نفس مستوى الراشدين حيث يصبح هو كذلك مسؤولا عن العائلة وبالتالي يصبح مضطرا أن يعمل للكسب من أجل استمرار حياته وحياة عائلته الجديدة مما يدخله مباشرة في مجتمع الراشدين فالانتقال هنا يكون مباشر من سن الطفولة إلى مرتبة الراشد عن طريق الزواج بمجرد ظهور أول سمات البلوغ بخلاف المجتمعات الحديثة التي نلاحظ فيها طول مدة سن المراهقة بسبب التحولات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية فالزواج

[1] – أعراض الحالة النفسيّة عند المراهق، **مرجع سابق**.

مثلا لم يعد مرافق لسن البلوغ فهذه الفترة في المجتمعات الحديثة هي فترة يكون فيها الفرد في مرحلة الدراسة والتعلم وغيرها من التنظيمات الجديدة في المجتمعات الحديثة[1].

فوحده المجتمع من ثقافته، ومؤسساته التنظيمية قادر على جعل المراهقة مرحلة التغيرات الكبرى، مرحلة كغيرها من مراحل النمو، بل وربما أبعد من ذلك فيحاول استثمار تلك الطاقة الحيوية في قنوات مفيدة للمراهق ولمجتمعه، ولكن الواقع يظل أبعد من هذا متفاوت من مجتمع لآخر، فإذا تكلمنا مثلا عن المراهقة في المجتمع الجزائري يتطلب منا التطرق إلى جانب مهم وهو الفضاء الذي يعيش فيه المراهق وخاصة مميزاته وخصوصياته.

إن الفضاء الذي يعيش فيه المراهق هو العائلة حيث تعتبر العائلة الجزائرية بصفة عامة عائلة مكتظة العدد أي مجموعة من الأفراد يعيشون مع بعضهم البعض في بيت واحد، مشكلين أسرة واحدة يشرف عليها فرد واحد وهو الأكبر، هذا التنظيم يرتكز كليا على السلطة الأبوية والتي تنظر للطفل بوصفه امتدادا لأبيه، أي أنه عندما يكبر يباشر أعماله بنفس السلطة لأنه ذكر[2].

وفي هذا الصدد يوضح مصطفى بوتفنوشت **Boutefnouchet** بقوله: "إن الأب ينتظر من ابنه أن يكون تابعا له كلية، ويجب على الابن أن يعتز بالدم الذي أعطي له ويحترم سلطته في كل المواقف، وأن يخدم عائلته تباعا للقيم التقليدية للعائلة" ولتحقيق هذا فإن العائلة تعمل على توفير الظروف والإمكانيات ليستلم الفرد المسؤولية في سن مبكرة، عن طريق تعليمه ودمجه مباشرة في عالم الشغل، وتزويجه من داخل الأقارب، ليس إلا ليظل تابعا للسلطة الأبوية، أما الفتاة المراهقة فتكون أقل حظا، إذ قد تحرم من التعليم في سن مبكرة، لتشغل بتعلم نشاطات الزوجة وربت البيت مستقبلا، كما تحاط برقابة شديدة ودائمة من طرف أفراد كل العائلة، فكما يقول طوالبي: "إن الإطار التربوي للبنت التقليدية ينحصر في مجموعة من المفردات ألا وهي:إكرام، الطاعة، العيب، الحشمة" ...[3]

فالمراهق الجزائري سواء كان ذكرا أو أنثى يعيش مرحلة صعبة جدا، وهذا نتيجة الظروف المحيطة به سواء كانت اقتصادية، أو اجتماعية، أو ثقافية، أو سياسية.

---

[1] – صندلي ريمة: **الضغوط النفسية واستراتيجيات المواجهة المستعملة لدى المراهق المحاول للانتحار**، إشراف تيغليت صلاح الدين، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي، تخصص: علم النفس الضغط، جامعة فرحات عباس– سطيف – كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا،2011–2012، ص 100.

[2] – نفس المرجع، ص 101.

[3] – نفس المرجع، ص 101.

11. المراهق المعنف

تشكل مرحلة المراهقة نقطة تحول كبرى في المجال النفساني للمراهق حيث ينتقل الطفل من مرحلة الطفولة التي يحسن التعبير فيها عن كدره **déplaisir** قبل غضبه إلى مرحلة المراهقة المتميزة بالتغيرات المفاجئة والمفجعة والعنيفة وحسب الأخصائي في المراهقة **Jeamet Ph** فإن مسار المراهقة يعتبره المراهق في حد ذاته عنفا من قبل الطبيعة لذاته وإن التغيرات الفيزيولوجية السريعة التي تحدث في هذه المرحلة ترافقها تغيرات سلوكية ويظهر العنف على أنه محاولة لاسترجاع التحكم الذي فقده بسبب هذه التغيرات المفاجئة.

ومن وجهة نظر فرويد، فإن العدوانية يمكن لها أن تكون ناتجة عن[1]:

- تصاعد التوتر الليبيدو والذي لا يجد له متنفسا من جراء الإحباط.
  - عدم الحصول على موضوع الرغبة
  - رد فعل ضد مشاعر الذات.

وينظر المراهق للعنف على أنه رفض لأزمة المراهقة التي يعيشها ويعاني من المشاكل التي تطرحها هذه المرحلة، وعلى الرغم من أن فرويد لم يرد في كتاباته، صراحة العنف إلى أن كل أبحاثه تقريبا تتضمنه ويشير إليه بنزوة الموت، نزوات التدمير **destructivité** والعدوانية، ويؤكد هذا المعنى الدكتور **D.W. Winnicott** عندما يضيف هذا الأخير بأن أعماق الوعي هي أسباب عنيفة، والعنف هو نتيجة فشل هذه الثنائية بين هاتين النزوتين، ومن جهة أخرى فإن نزوة التدمير قد تمر بثلاث مراحل:

- **المرحلة الأولى:** وهي موجة لمواجهة العالم الخارجي.
- **المرحلة الثانية:** عندما تصطدم النزوة بحواجز (حقيقية كما قال فرويد)، وتنقلب إلى سلوك للتدمير الذاتي.
- **المرحلة الثالثة:** وهي ضرورية، يقول فرويد: " تجري كل الأمور كما لو كنا مجبرين لتجنب تدمير ذاتنا، تدمير الأشخاص والأشياء" **و**حسب فرويد فإن العنف برأيه يمكن أن يكون عبارة عن صدمة **(trauma)** تحق انقطاع نفساني **psychique** بين الحقيقة الداخلية والحقيقة الخارجية.[2]

---

[1] – محمد خريف: **العنف في الوسط المدرسي: أبعاده النفسية والاجتماعية وانعكاساته البيداغوجية**، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، فرع العمل الاجتماعي والممارسة المهنية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس والعلوم التربوية والأرطوفونيا، جامعة منتوري، قسنطينة، 2007–2008، ص 38.

[2] – نفس المرجع، ص39– 40.

ومن جهتها تشير ميلاني كلاين **M. Klein** إلى عملية إحياء في مرحلة المراهقة للصراعات التي عرفها المراهق عندما كان طفلا والتي ترافقها نوبات القلق وبعض ميكانيزمات الدفاع التي تتباين في ظهورها بين الجنسين وحسب ميلاني كلاين **M. Klein** فإن القلق يصدر عن نزوات العدوانية الموجهة نحو الخارج وكذا من النزوات التي تحتل أعماق الجهاز النفسي .وهكذا تبدو مرحلة المراهقة، مرحلة يعبر فيها المراهق انطلاقا حالة القلق التي يعيشها والتي ينطلق منها العنف عن طريق النزوات العدوانية، ومن جهته يرى **Winnicott** أن العنف يرجع أساسا إلى نمو الأنا وكل ما في أعماقه ويقوم أساسا ويتكون من التبادلات النرجسية بين الطفل وأمه ومن هنا يؤكد **Winnicott** من هذا المنظور إلى كون العدوانية ضرورية لنمو الطفل نموا سليما وهي بذلك مظهر من مظاهر النمو في الطفولة، كما تنمو الكراهية في هذه المرحلة لتقوم بالفصل بينه وبين الأم وتساهم في تكوين الأنا الحقيقي وهكذا تتحول العدوانية الأولية إلى عنف عندما لا تجد حدود للتعبير.

ونشير إلى كيفية تأثير العنف على المراهق:[1]

أولا- من الناحية الجسدية يكون المراهق عرضة لمشاكل صحية مزمنة كقرحة المعدة أو الصداع أو الاضطرابات المعوية إلى جانب تسارع دقات القلب، وتتغير الأعراض من شخص إلى آخر.

ثانيا- من الناحية الذهنية والمعرفية تدور أفكار المراهق حول العنف الذي تعرض له وبحال كان يكبتها ستتحول إلى سلوك ظاهر في حياته كقلة التركيز والانتباه والعيش في أحلام اليقظة.

ثالثا- من ناحية السلوك بالإجمال يكون سلوك المراهق مستفزا وغير منتظم وغالبا ما ينسحب من المواقف التي يشعر أنه فشل ضمنها أو يكون عدوانيا فيها إلى أقصى الحدود.

رابعا- من الناحية الاجتماعية تسود على علاقات المراهق أنواع من التوتر والقلق والانزعاج ويظهر غضبه دائما ولا يكون متعاطفا مع الآخرين.

خامسا- من الناحية الأكاديمية يكون المراهق مشتت التركيز غير منتبه لما يدور حوله ويتدنى تحصيله العلمي.

سادسا- من الناحية النفسية يعيش المراهق تجمدا بالعواطف وبخوف وقلق دائمين فيتعرق باستمرار وتتسارع نبضات قلبه ويرتجف ويشعر أيضا في بعض الأحيان بضيق التنفس والدوار والإحساس بأن جسمه مخدر.

[1] – تأثير العنف على المراهق، على الموقع: https://www.sohati.com، بتاريخ 21 ديسمبر 2022.

والعنف ضد المراهق هو من عوامل تكوين الشخصية العنيفة عند المراهقين ورجال المستقبل، تلك النظريات هي مفسرة للسلوك الإجرامي أو العنيف، لأن السلوك الإجرامي أو العنيف يخضع في تكوينه إلى العوامل التالية:

1.11. الانحراف الشخصي يتمثل في فشل الفرد في التوافق مع القيم والمعايير ومختلف أشكال السلوك المقبول مما يؤدي للخروج عنها بصورة انحرافيه واضحة. كما أن رفض الأهل وتسلطهم وتعنيفهم للمراهق ينعكس سلبا عليه ويؤدي إلى نشوء كائن عصبي عنيف.[1]

2.11 الصراع القيمي ويظهر من خلال صراع قيم متضاربة في المجتمع حول بعض الجوانب السلوكية حيث تظهر فرص لوجود السلوك الإنحرافي من خلال اتخاذ البعض لتدابير وقائية أو علاجية أو عقابية تجاه تلك السلوكيات.

3.11. التفكك الاجتماعي وتتمثل في زيادة معدلات التغيير الاجتماعي سبب مباشر لنشأة العنف والجرائم وانتشارها. وسرعة التغيير في المجتمع يقلل من تمسك أفراده بالقيم والتقاليد مما يحدث تفككا في بناء المجتمع وفي نماذج العلاقات السائدة. حيث تظهر مواقف جديدة تعطل الضبط الاجتماعي والتحول في الثقافة نحو معتقد سيادة العنصرية والأنانية ما يؤدي إلى تأثير مستوى الأفراد ويساهم في زيادة معدلات العنف والجريمة في المجتمع.

4.11. التكوين البيولوجي الذكاء وجنس الفرد واندفاعيته ونمط تكوينه الجسمي من الأمور التي تساهم في ظهور السلوك العنيف لما لذلك من علاقة بقدره الفرد على فهم قوانين المجتمع وما يترتب على أفعالهم من عواقب بالإضافة إلى اتسامهم بالاندفاعية أي عدم القدرة على تأجيل إشباع حاجاتهم مقارنة بمعظم الناس.

12. الاتجاهات النظرية المفسرة لمرحلة المراهقة

على الرغم من أن بعض العلماء والمفكرين والفلاسفة قد بذلوا جهدا مقدرة منذ تاريخ قديم في سبيل إيجاد تفسيرات علمية ومنطقية لمرحلة المراهقة باعتبارها مرحلة من مراحل نمو الإنسان، إلا أن الدراسة الجدية والموضوعية لهذه الظاهرة قد انتظمت في منتصف القرن العشرين، والشيء الذي ساعد على ذلك هو تقدم العلوم البيولوجية والفيزيولوجية والنفسية والاجتماعية والتربوية فقد نهض العديد من العلماء المتخصصون في هذه المجالات بأمر تفسير هذه الظاهرة بغرض التعرف على المشكلات المختلفة التي تعترض المراهق وذلك من أجل السعي لإيجاد حلول علمية ناجحة لها.

[1] – تأثير العنف على المراهق، **مرجع سابق**.

1.12. نظرية التحليل النفسي (سيغموند فرويد):[1] الفرد يولد ولديه طاقة غريزية وهي كما افترضها فرويد قوة أساسية أطلق عليها اسم الشبق **(libido)** حيوية وطاقة نفسية مشوبة بالرغبة الجنسية بمعنى أخر يتركز الشبق في الأعضاء التناسلية حيث يتم البلوغ الجنسي وتتشكل الاتجاهات الجنسية نحو الجنس الأخر معتمدة على هذه الطاقة ويرى فرويد أن أزمة المراهقة تحددها عوامل ماضية من الطفولة المبكرة حيث تتوقف الحياة الجنسية لتستأنف نموها في المراهقة، كما يرى فرويد أن الكبت الجنسي في فترة الطفولة يؤدي إلى الصراعات والأعراض العصابية في فترة المراهقة.

يتضح من خلال هذا الاتجاه الذي يفسر مرحلة المراهقة على أنها مرحلة الطاقات النفسية والغرائز الفطرية والصراعات والأزمات التي تسود فترة الطفولة للانتقال لمرحلة المراهقة.

2.12. نظرية الاستعادة (لساتلي هول):[2]

يتلخص مفهوم نظرية الاستعادة كما ذكره هول المذكور في **johnw .santrok** أن الفرد يعيد أثناء نموه الشخصي وتطوره اختبارات الجنس البشري ومراحل تطوره ونموه ولكن بشكل ملخص، وهي تعني أيضا أن الفرد باستعادة التراث الثقافي له، والمراهقة كما يرى هول تنسجم مع هذه النظرية، فهي فترة انتقال حادة وعنيفة تمثل مرحلة خاصة من حياة الإنسان شبيهة بأحد المراحل التاريخية المرتبطة بالمراحل السابقة والمراحل اللاحقة بها، كما أن المرحلة الأخيرة لهذه الفترة من حياة الإنسان والتي توازي تكوين وتشكيل المجتمعات المتحضرة لا يصل إليها جميع المراهقين على السواء، إضافة إلى ذلك ففي فترة المراهقة فان تحكم الغريزة والاهتمام بالذات يخضع للظروف البيئية المناسبة ويصبح الفرد قادرا على تعزيز تقدم الحضارة البشرية.

وقد وصف ستانلي هول المذكور عادل عز الدين المراهقة بأنها فترة عواصف وتوتر شديد تكتنفها الأزمات النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبات التوافق.

وعلى الرغم من وجود نظريات أخرى متعددة تؤيد مفاهيم نظرية الاستعادة بعد تحويرها، إلا أن النظرية في شكلها الحرفي لم تدم طويلا، فعندما تجرد نظرية (هول) من مفهومها الوراثي الحياتي يصبح تصورها لفترة المراهقة يشكل القسم الرئيسي لكثير من الأزمات السائدة وأساسا لبعض النظريات الحديثة التي اعتمدت

---

[1] – فتح الرحمن مصطفى الهدى: **العنف الأسري وعلاقته بالتوافق النفسي وسمات الشخصية لدى المراهقات (بالتطبيق على المدارس الحكومية بولاية الخرطوم)**، إشراف، أونسة محمد عبد الله، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية علم النفس التربوي، كلية الدراسات العليا، جامعة شندي، جمهورية السودان، 1439هـ،2018، ص – ص 111-112.

[2] – نفس المرجع، ص 112.

على مفهومها، وتظهر نقاط الضعف في نظرية هول كما أشار إليها وحددها عدد من الباحثين في إخفاقها في إبراز أثر العلاقات الاجتماعية بين الأفراد وعدم وعيه الواضح بأهمية الفروق الفردية وأخيرا ابتعاده عن التفسير السليم في الحالات الضرورية والتي ما تبتعد عن المعدل العام عند خضوعها للدراسة بصورة جماعية.

يتضح من خلال هذا الاتجاه الذي يفسر مرحلة المراهقة على أن الفرد يعيد أثناء نموه الشخصي وتطوره اختبارات الجنس البشري وأنها فترة انتقال حادة وعنيفة تمثل مرحلة خاصة من حياة الإنسان شبيهة بأحد المراحل التاريخية المرتبطة بالمراحل السابقة والمراحل اللاحقة بها، وأيضا تحكم الغريزة والاهتمام بالذات يخضع للظروف البيئية المناسبة مما يساهم في تقدم المجتمعات.

3.12. نظرية بياجيه:[1]

مرحلة المراهقة مرحلة نمو التفكير المجرد والقدرة على حل المشكلات، كما يدرك المراهق أن الفئات ليست مجرد مجموعات من الأشياء المادية (الحسية)، أي القدرة على التحديد والتصوير الافتراضي.

يتضح من خلال هذا الاتجاه الذي يفسر مرحلة المراهقة على أنها مرحلة تتميز بالتفكير المجرد والقدرة على التعاطي مع المشكلات وليس الاعتماد على الأشياء المادية.

4.12. نظرية أريكسون:[2]

نظرية أريكسون من النظريات النفسية الديناميكية، فهي تتناول الدوافع الحيوية والانفعالية وطرق التوفيق بين متطلبات البيئة الاجتماعية، تحدث أريكسون عن عدة مراحل من بينها مرحلة المراهقة، وهي كما يرى اكتساب الشعور بالذاتية والتغلب على تشوش الدور وتحقيق الولاء والتفاعل الاجتماعي مع رفاق السن، كما ذكر أيضا أن في هذه المرحلة لم يعد الفرد طفلا ولم يصبح راشدا، وفيها يواجه المراهق مطالبا اجتماعية مختلفة وتغيرات أساسية في الدور لمواجهة تحديات الرشد، والحق أن اهتمام أريكسون النظري بالمراهقة والمشكلات المصاحبة لها أدت إلى تحليله لهذه المرحلة تحليلا مفصلا أكثر من أي مرحلة أخرى من مراحل النمو.

ويرى أريكسون أن البعد النفسي الاجتماعي الجديد الذي يظهر خلال المراهقة إما أن يكون إحساسا بقوة الأنا، إذا كان موجبا، أو إحساسا بتمييع الدور إذا كان سالبا والعمل الذي يواجه المراهقون هو أن يبلوروا جميع المعارف التي اكتسبوها عن أنفسهم (كأبناء وتلاميذ ورياضيين ...الخ) وان يوجدوا تكاملا بين هذه

[1]– فتح الرحمن مصطفى الهدى: **مرجع سابق**، ص 112.

[2]– نفس المرجع، ص113.

الصور المختلفة للذات بحيث صورة شخصية تظهر وعيا بالماضي وبالمستقبل الذي يترتب على الماضي، ويؤكد أريكسون على الطبيعة النفسية الاجتماعية لهوية الأنا دون أن يركز على الصراعات بين البنيات النفسية بل يركز على الصراع داخل الأنا نفسها، أي بين الهوية مقابل التمييع في الدور، والتأكيد هو على الأنا وطريقة تأثرها بالمجتمع خاصة بجماعة الأتراب.

يتضح من خلال هذا الاتجاه الذي يفسر مرحلة المراهقة من خلال التركيز على التوفيق بين الدوافع الفطرية للمراهق والمطالب الاجتماعية والبيئة لتحقيق التكيف، كما ركزت على الصراع داخل الطبيعة النفسية الاجتماعية لهوية الأنا.

5.12. النظرية الأنثروبولوجية:[1]

أمدتنا الدراسات الأنثروبولوجية حول المراهقة والمجتمع بدراسات كان لها أكبر الأثر في تعديل الفهم لبعض الأفكار الشائعة في أمريكا وألمانيا عن المراهقة، التي تقرر أنها فترة صراع وتمرد وثورة وغير ذلك من الاتجاهات التي لا يمكن تفاديها ظهرت أهمية الدراسات التي قام بها علماء الأجناس البشرية عن المراهقة في اكتشافهم أن المظاهر الاجتماعية للمراهقة تختلف من حضارة لحضارة، وأن المراهقون يعكسون هذه المظاهر الاجتماعية فيما يتخذون من اتجاهات وما يسلكون من طرق، فمظاهر المراهقة إذن لا تكون استجابة لتغيرات داخل المراهقة نفسها إنما تكون استجابة لظروف المجتمع الذي يعيش فيه المراهق، وتكون على الوجه الذي يتميز به هذا المجتمع وظروفه ومن الأمثلة البارزة لهذه الدراسات الدراسة التي قامت بها مارغريت للفتاة في ساموا أمريكا الجنوبية واستخلصت من الدراسة أن الفتاة في ساموا لا تمر بأي مشكلات، بينما الفتاة في أمريكا لديها عدة مشكلات في فترة المراهقة وقد لخصت سبب الاختلاف بين الفتاة في ساموا والفتاة في أمريكا في النقاط التالية:

المجتمع في سامو بسيط وغير محكوم بضوابط ومعتقدات تقيد الفرد.

1. كثرة الأشياء والمعتقدات والأديان التي يجب على الفرد أن يختار منها مذهب لنفسه في أمريكا.
2. قلة الأمراض العصابية في ساموا والسبب قلة المواقف المعقدة التي تسبب صراع نفسي.
3. أثر تكوين الأسرة على الطفل فلا توجد فروقات بين الأطفال ومثال لذلك ترتيب الطفل، نوع الطفل ...الخ.

[1]– فتح الرحمن مصطفى الهدى: **مرجع سابق**، ص – 114–115.

4. الاتجاه نحو الجنس في ساموا لا ينظر للحقائق عن الجنس والميلاد على أنها غير مناسبة للأطفال ولا يعاقب الطفل على معلوماته عن الجنس.

يتبين من خلال هذا الاتجاه الذي يفسر المراهقة على أنها مرحلة صراع وثورة وتمرد على القوانين والعادات والتقاليد، واختلاف مرحلة المراهقة من مجتمع لأخر ومن حضارة لأخرى، وأن التغيرات التي تحث للمراهقة هي نتيجة الظروف الاجتماعية التي يعيش فيها المراهق لذلك المجتمع، ومن أمثلة الدراسات الأنثروبولوجية التي أجرتها مارغريت حول المراهقة من خلال اكتشاف الاختلاف بين الفتاة المراهقة في سامو والمراهقة في أمريكا الجنوبية.

13. حاجات مرحلة المراهقة

إن الحديث عن الحاجات الخاصة بالمراهقين، يتطلب نوعا من التخصيص فقد تشترك الحاجات عامة عند جميع الأفراد، إلا أنها تختلف في درجة التعقيد والميول، وسيتم حاليا توضيح الحاجات الخاصة بالمراهق وفق تسلسل هرمي كما قسمه ماسلو والمتمثلة في :الحاجة إلى الأمن، الحاجة إلى الحب، الحاجة إلى مكانة الذات، الحاجة إلى الاستقلال، الحاجة الجنسية[1].

هذا وقد أشارت نتائج دراسة الباحثين في إلى تصنيف حاجات المراهق إلى ثلاث فئات هي:

1. **الحجات العضوية** :الحاجة إلى الطعام والشراب والراحة والجنس
2. **الحجات النفسية** :كالحاجة إلى الشعور بالأمن النفسي والحاجة إلى تأكيد الذات والاستقلال والإنجاز
3. **الحاجات الاجتماعية** :مثل الحاجة إلى الانتماء والحاجة إلى العطف وإلى الأصدقاء وإلى المكانة الاجتماعية.

أما بالنسبة للمراهق المتمدرس فقد صنف فرانسيس عبد النور في التلاميذ في المدرسة إلى ثلاثة مستويات رئيسية:

- حاجات أساسية تتعلق بالجانب البيولوجي.
- حاجات عقلية تتعلق بالجانب المعرفي.

[1] – بن صالح هداية: **فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض حدة الضغوط النفسية لدى المراهق المتمدرس**، إشراف، فقيه العيد، أطروحة دكتوراه LMD في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2016/2015، ص97-98.

- حاجات نفسية واجتماعية.

14. العوامل المؤثرة في شخصية المراهق

تتعدد العوامل المؤثرة في المراهقة بتعدد خصائصها، ويمكن إجمال أهم العوامل فيما يلي:

1.14. العوامل الوراثية التي تستفيق في مرحلة البلوغ وتقوم بدورها في تكوين، وتوجيه الطبع، والاستعدادات الموروثة، وبلورتها[1].

2.14. العوامل الفيزيولوجية: التي تتمثل في نشاط الغدد الصماء كالغدة النخامية والدرقية اللتين تعملان على تنشيط النمو وتنظيمه .إضافة إلى نشاط الغدد التناسلية اللتان تفرزان الهرمونات والخلايا التناسلية عند الجنسين.

3.14. العوامل الاجتماعية والبيئية: من الملاحظ أن البلوغ يبكر في البلدان الحارة وفي ا لمجتمعات التي تشجع على الزواج المبكر، بينما يتأخر في البلدان الباردة أو الصناعية خصوصا في أوساط الشعوب ذات العرق الأبيض.

4.14. العوامل الغذائية: فالتغذية الجيدة التي يتوفر الفيتامين) أو (البروتينات فيها تحرض على النمو وتسرعه) .

5.14. العوامل المؤثرة في تطور رغبة المراهق في الاستقلال: يرى الكايند وواينر (1996) أن المراهقون يناضلون من أجل الاستقلال النفسي الكامل عن آبائهم، والحرية في أن تكون لهم فرديتهم الخاصة، وتحديد قيمهم الخاصة، وتخطيط مستقبلهم الخاص، واختيار ثيابهم وأصحابهم، وأوقات فراغهم . حيث يؤكد شينمبرغ Schiamberg (1988) أن التغيرات الجسدية والمعرفية التي تحدث خلال سنوات المراهقة، تستثير الرغبة في تطوير خاصية الاعتماد على الذات والاستقلال عن الوالدين. وبالتالي تؤدي العوامل التالية دورا هاما في تحقيق المراهق لاستقلاله[2].

6.14. البلوغ والتغيرات المعرفية، وتغير الأدوار الاجتماعية: حيث تمنح للمراهق مراكز جديدة تتطلب المسؤولية والاعتماد على الذات مثلا: الانتخاب، قيادة سيارة ... الخ.

---

[1] – حمزاوي زهية: **صورة الجسد وعلاقتها بتقدير الذات عند المراهق**، دراسة ميدانية لتلاميذ الثانوية لولاية مستغانم، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم، تخصص علم النفس والجماعات والمؤسسات، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2، 2016–2017، ص141.

[2] – نفس المرجع، ص142.

يتضح من خلال ما سبق أن مرحلة المراهقة تتأثر بعدة عوامل منها ما هو وراثي فطري ولد بها الفرد كالتغيرات الفيزيولوجية والهرمونية ومنها ما هو مكتسب كالعوامل البيئية والاجتماعية التي يعيش ويتفاعل فيها المراهق كلها تسهم في بناء وصقل الشخصية لديه.

15. المراهق والثانوية

تشكل الثانوية التأهيلية جزء مهما في حياة المراهق، فتفوقه وتحوله إلى مواطن فعال ومنتج هو أمر مرتبط بالفترة التي قضاها داخل الثانوية .فمن جهة، يقضي المراهق وقتا ليس بالهين وسط الثانوية ويبني بذلك علاقات اجتماعية تربطه بزملائه وبالفاعلين بهذه المؤسسة من أساتذة وإداريين، هذه العلاقات تشكل في حد ذاتها تحضيرا للحياة الاجتماعية التي يتجه نحوها المراهق[1].

ومن جهة أخرى، تعتبر الثانوية التأهيلية فضاء للتعلم، فهي توفر للمراهق المعارف في مجالات مختلفة، وتساعده في إتقان خبرات ومهارات جديدة، وعلى تهذيب الخبرات المكتسبة، كما أنها توفر المعلومات المناسبة حول الاختيارات المهنية وبالتالي تحضير المراهق إلى ما بعد المراهقة.

ومن هذا المنطلق يمكننا أن نستنتج أن للثانوية التأهيلية دور مهم في تكوين رجالات المستقبل، فهي الجسر الذي يربط بين الحياة بدون مسؤولية للمراهق وبين الدور الذي سيملأه في المستقبل وسط المجتمع، ومن هذا فإن الثانوية ملزمة اتجاه كل التلاميذ، بمن فيهم المراهقين المنعزلين أو الذين لديهم مشاكل، بتهييئهم وتأهيلهم من أجل مستقبل واعد مليء بالنجاحات.

16. خصائص التعليم الثانوي

يختلف التعليم الثانوي عن التعليم الأساسي بكونه بحاجة اكبر إلى الإعداد والتطوير لجعله يتناسب ومتطلبات عالم العمل، وذلك عند وضع المناهج، وكذلك الاهتمام بالحياة العملية للمراهقين، وذلك من خلال[2]:

- عدد أصغر من المدارس الكبيرة.
- حاجة أكبر لإدارة قطاع أكبر من الوظائف.

---

[1] – سكينة بلبصير وآخرون: **فهم شخصية المراهق من أجل بناء درس ناجح**، بحث تربوي لنهاية التكوين بسلك تأهيل أطر هيئة التدريس، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المملكة المغربية،2015/2014، ص22.

[2] – بسمة بن سمارة، صونية لعور : **واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس الثانويات في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة حسب مبادئ دمينج من وجهة نظر الأساتذة**، دراسة ميدانية بثانوية ماطي أحسن بالأمير عبد القادر، تخصص إدارة وإشراف بيداغوجي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، 2016–2017، ص 45.

- قاعدة ارتباط أضيق بالمجتمع المحلي بسبب محدودية الرقعة الجغرافية.
- يتصف بنسبة مردود أعلى على المستوى الوطني والإقليمي والاجتماعي.
- تكلفة أعلى لتعليم الطالب.
- قدرة أقل للأهل في حكم الحياة المدرسية.
- يعتبر التعليم الثانوي جزءا مكملا للنظام التعليمي الأساسي وذلك في سياق عملية التعلم مدى الحياة.
- يقدم مجموعة من المقررات الدراسية الكبيرة لكي توجه الاحتياجات المختلفة للطلاب من ناحية التنمية الشاملة والاقتصاد الوطني من جهة أخرى.
- يمثل مجتمعا متكاملا من الناحية العلمية والاجتماعية والثقافية للطالب التي تساهم في عملية الإعداد المستقبلي.
- يوجد فيه التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني الذي يتولاه أخصائيون في علم النفس وعلم الاجتماع.
- نجد في مؤسسات الثانوية عدة تخصصات في كل المواد الأدبية وكذلك العلمية.

من خلال ما سبق ترى فرقة البحث أن ما يميز التعليم الثانوي مدته تدوم ثلاث سنوات وأنه المرحلة التي تتوسط التعليم الأساسي والتعليم العالي بالإضافة إلى أنه يشمل مختلف أنواع التخصصات والعلوم لذلك يجب على القائمين على شؤون التعليم الأخذ ذلك بعين الاعتبار عند وضع البرامج التعليمية.

17. التعليم الثانوي في الجزائر

يعتبر التعليم الثانوي جزءا لا يتجزأ من المنظومة التربوية الشاملة، حيث يلعب دورا محوريا في الربط بين مراحل التربية والتكوين وعالم الشغل. فهو يقع في موقع استراتيجي بين التعليم المتوسط، الذي يستقبل أعدادا كبيرة من التلاميذ، وبين التكوين المهني من جهة، والتعليم العالي من جهة أخرى، حيث يعد المصدر الرئيسي للطلبة الذين يلتحقون بالدراسة الجامعية أو يدخلون سوق العمل لاحقا.[1]

وتستمر مرحلة التعليم الثانوي لمدة ثلاث سنوات، وهي فترة حرجة تتزامن مع مرحلة المراهقة، التي تشهد تغيرات جذرية في البناء النفسي والجسدي للتلاميذ، مما يجعلها مرحلة تحتاج إلى عناية خاصة لضمان التكيف السليم مع هذه التحولات.

[1]– محمد بن بسعي: **مرحلة التعليم الثانوي بين الواقع والطموح**، مجلة الأسرة والمجتمع، مجلد 3، العدد2، 2015 ص31.

1.17. مؤسسة التعليم الثانوي: يعرف التشريع المدرسي مؤسسة التعليم الثانوي بأنها: مؤسسة عمومية للتعليم تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي، وتوضع تحت وصاية الوزير المكلف بالتربية، تحث مؤسسات التعليم الثانوي بموجب مرسوم وتغلق وتلغى على نفس الشكل، وهي معدة لاستقبال تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وهؤلاء التلاميذ يلتحقون بالثانوية وهم في مرحلة المراهقة، ومالها من خصوصيات، والثانوية تعد همزة الوصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي، مما جعل وظيفتها تتمثل في تحقيق الهدفين الآتيين:[1]

- إعداد الطالب للحياة عن طريق تزويده بالمعلومات والمهارات الأساسية والتراث الثقافي التي يمكن أن تستخدم جميعا كأساس لمواصلة التعليم.
- مساعدة الطالب على النمو والتطور إلى الدرجة القصوى التي تسمح بها قدراته واستعداداته

ولأجل تحقيق ذلك فقد وضع المشرع تنظيما إداريا لمؤسسة التعليم الثانوي نلخصه في الآتي:

تتكون المؤسسة من رئيس وهو مديرها، ويشرف على مجموعة من الموظفين يمكن هيكلتهم كما يلي:

- هيئة التربية والتعليم والتوجيه المدرسي وتتكون من نائب المدير للدراسات ومستشار التوجيه، ومستشار التربية، والمساعدون التربويون، والأساتذة.[2]
- هيئة التسيير المالي والمادي وتتكون من المتصرف المالي (المقتصد) وأعوانه.
- هيئة الصحة المدرسية وتتكون من أطباء ومستخدمين شبه طبيين يعملون في إطار التنسيق بين القطاع التربوي والصحي.
- المجالس والجمعيات المدرسية: وتتمثل المجالس في: مجلس التوجيه والتسيير، مجلس التنسيق الإداري، مجلس التأديب، المجلس الصحي للمؤسسة، مجالس التعليم، مجالس الأقسام، مجلس القبول والتوجيه، أما الجمعيات المدرسية وهي جمعية أولياء التلاميذ والجمعية الثقافية والرياضية، وكل هذه المجالس لها نصوص تشريعية توضح طريقة تشكلها وتنظيمها وعملها والهدف منها، ولمزيد من الاطلاع راجع كتاب النصوص المتعلقة بتنظيم الحياة المدرسية في المدارس الأساسية ومؤسسات التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية الجزائرية.

---

[1] – عبد الرزاق سلطاني: **اتجاهات أستاذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر**، دراسة ميدانية بثانويات دائرة الشريعة ولاية تبسة، إشراف، يوسف عنصر، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة،2010–2011، ص69 –70.

[2] – نفس المرجع، ص70.

وكل هذا الهيكل التنظيمي هدفه خدمة تلميذ هذه المرحلة، والذي يعد محور العلمية التعليمية والتربوية، لخصوصية مرحلته العمرية والنفسية، فانه يحتاج إلى عناية خاصة والتي لا يمكن تحقيقها ما لم يخضع للدراسة العلمية.

إذن يمثل التعليم الثانوي في المسار الدراسي مرحلة التنوع، والتوجيه والتحضير للتعليم العالي أو للحياة المهنية، وعليه من المهم تزويد كل تلميذ في نهاية مساره بمؤهلات مؤكدة تمكنه من مساهمة نشطة في المجتمع، ولذا فان تنمية ثقافة مشتركة أساسية تكتسي أهمية بالغة، وتساهم –رغم أن محتويات التعليم– في تحديد التخصص التدريجي في مجال من المجالات.[1]

والثانوية – حيث يتم هذا التعليم – ينبغي أن تمكن جميع التلاميذ (مهما كانت شعبته أو اختياره) من امتلاك قدرات الحكم على الأشكال الثقافية والحضارية التي يستحون منها شعورهم بالانتماء إلى نفس الجماعة الوطنية، والى التاريخ البشري.

ومن هذه الغاية نستنتج عدة نتائج (بالنسبة للمرجعية العامة للمناهج) سواء على مستوى تحجيم أو تنظيم الشعب، والمناهج محتوياتها، وينبغي أن تمكن الترتيبات البيداغوجية أكبر عدد من التلاميذ من تحقيق النجاح في مسارهم الدراسي الثانوي. وامتلاك الكفاءات الضرورية لمواصلة الدراسة أو تكوين عال.

وتشير النصوص الرسمية إلى أن مرحلة ما بعد الإلزامي تتكون من ثلاثة محاور متكاملة بغايات مختلفة، وهي:

– التعليم الثانوي العام والتكنولوجي الذي يحضر للتعليم الجامعي.

– التعليم المهني.

– التكوين المهني الذي يكون لعالم الشغل.

فالأول تحت وصاية وزارة التربية الوطنية، والثاني والثالث تحت وصاية وزارة التعليم والتكوين المهنيين.

وتشير التوجهات العالمية في هذا المجال إلى بعض الاتجاهات الهيكلية، من بينها العلاقات بين أنواع المنظومات التربوية والتحولات الاقتصادية، وكذا تحسين وتوسيع النوعية في كنف احترام مبدأ تساوي الفرص.

[1] – وزارة التربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج**، الجزائر، مارس 2009، ص37.

المادة 53: يشكل التعليم الثانوي العام والتكنولوجي المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي[1].

يرمي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، فضلا عن مواصلة تحقيق الأهداف العامة للتعليم الأساسي، إلى تحقيق المهام التالية:

- تعزيز المعارف المكتسبة وتعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية.
- تطوير طرق وقدرات العمل الفردي والعمل الجماعي وكذا تنمية ملكات التحليل والتلخيص والاستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات.
- توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصّص التدريجي في مختلف الشعب، تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم.
- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي.

المادة54: يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، الذي يدوم ثلاث (03) سنوات، في الثانويات.

يمكن أن يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في مؤسسات التربية والتعليم الخاصة المعتمدة والمنشأة طبقا للمادة 18 أعلاه.

المادة 55: ينظم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في شعب .كما يمكن تنظيمه في:

- جذوع مشتركة في السنة الأولى.
- وفي اختيار الشعب بداية من السنة الثانية.
- تحدد الشعب من طرف الوزير المكلف بالتربية الوطنية.

المادة56: تتوج نهاية التمدرس في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بشهادة بكالوريا التعليم الثانوي.

[1] – وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية الوطنية، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008**، عدد خاص، فيفري 2008، ص53.

خلاصة الفصل

ما يستخلص مما تم عرضه خلال هذا الفصل نجد أن فترة المراهقة استدعت انتباه الكثير من العلماء والباحثين من علماء الاجتماع والنفس والتربية ...الخ ومهما كانت تفسيراتهم فثمة اتفاق على أنها مرحلة يتحول فيها الفرد من عالم الطفولة الذي يمثل عالما من جميع الجوانب إلى عالم أكثر خصوصية هو عالم الرشد، فالمراهقة مرحلة للنمو والارتقاء من جميع الجوانب الجسمية والانفعالية والنفسية والاجتماعية والدينية ... الخ، كما أن مرحلة المراهقة لا يمكن إهمالها أو اعتبارها كباقي المراحل العمرية، هذا لأنها أصعب مرحلة من حيث التغيرات التي سبق ذكرها، ومنعطفا لبناء السلوك السوي أو الشاذ فإذا أخذ بعين الاعتبار بالمطالب الأساسية التي تسهل عملية النمو الانفعالي، الجسمي والاجتماعي تمكن المراهق من بناء مكانته الاجتماعية داخل الأسرة وخارجها وإن أثرت مختلف العوامل الاجتماعية، الثقافية، والاقتصادية... إلخ، فكلها عوامل متداخلة ومؤثرة في بعضها البعض وإذا تناغمت تشكل لنا كيان المراهق وشخصيته، ونمو متكاملا منتظما، وهي فترة يحتاج فيها المراهق الكثير من الحاجات وتؤرقه الكثير من المشاكل والصراعات والأزمات وعوائق الحياة.

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- الدراسة الأساسية

3- عينة الدراسة

4- المنهج العلمي المتبع في الدراسة

5- أدوات جمع البيانات

6- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تمهيد:

يتطرق هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية المتبعة في دراسة الموضوع، وبعد قيام الباحث بدراسة استطلاعية أولية في مختلف المؤسسات التربوية من مدارس ابتدائية ومتوسطات وثانويات، قرر الباحث تخصيص ثانويات بلدية بئر العاتر ولاية تبسة لدراسته الميدانية، وذلك لملائمة الثانويات وسهولة التعامل معها في موضوع الدراسة مقارنة مع المتوسطات والابتدائيات.

وبناء على الدراسة الاستطلاعية وأهدافها ومراحلها، تم تحديد مجالات البحث، بما في ذلك المجال المكاني والزماني، إلى جانب تحديد مجتمع البحث وعينة الدراسة. كما اعتمد الباحث المنهج المناسب للتحليل العلمي، مستعينا بمجموعة من أدوات جمع البيانات، مثل الملاحظة العلمية، والاستمارة، مع التركيز على كيفية بنائها وضبط معايير الصدق والثبات لضمان دقة النتائج. إضافة إلى ذلك، تم توظيف الأساليب الإحصائية الملائمة لتحليل البيانات والخروج باستنتاجات منهجية تساهم في فهم العلاقة بين المدرسة والعنف المدرسي، لتكون خلاصة هذا الفصل بمثابة تأطير أكاديمي لهذه الدراسة.

1. الدراسة الاستطلاعية

تعتبر الدراسة الاستطلاعية مرحلة مهمة في مسار البحث العلمي، حيث تسمح للباحث بالإطلاع على موضوع الدراسة والظاهرة المدروسة من خلال النزول إلى الميدان، كما تمكنه كذلك من جمع أكبر قدر من المعلومات عن أفراد المجتمع المعني بها.

لهذا اعتمد الباحث على الدراسة الاستطلاعية كخطوة أولية وذلك في **ثانويات بلدية بئر العاتر ولاية تبسة** المعنية بالدراسة خلال السنة الدراسية **2023/2022**.

1.1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

- التعرف على الإمكانيات المتوفرة بالثانويات محل الدراسة، وذلك من خلال التعرف على إمكانية إجراء الدراسة الميدانية للبحث حسب قدرة الباحث وجهده ووقته.
- التأكد من الصعوبات التي يمكن أن تواجه الباحث في الميدان، والاستعداد الجيد لإجراء الدراسة الميدانية.
- التعرف على خصائص ومميزات مجتمع البحث الأصلي وتحديده بدقة والتقرب من أفراده، وأخذها بعين الاعتبار أثناء إجراء وتطبيق الدراسة.
- التعرف على العدد الإجمالي لأفراد مجتمع الدراسة (مجموع عدد تلاميذ الثانويات المراد إجراء الدراسة بها).
- تصميم وبناء أداة الدراسة والتدرب الجيد على تطبيقها واستخدامها في الميدان.

2.1. مراحل الدراسة الاستطلاعية:

- حيث قام الباحث بزيارات ميدانية للثانويات مكان الدراسة خلال مراحل عدة.
- حيث قام الباحث بالاتصال والتحاور مع أطرف العملية التربوية والطاقم الإداري التربوي ممثلا في مدير المؤسسة والسيد الناظر ومستشار التربية ومستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني لكل ثانوية، بغرض الحصول على المعلومات والبيانات اللازمة ومنها (عدد التلاميذ لكل ثانوية، توزعهم حسب الجنس، المستوى الدراسي، الشعبة الدراسية، الخ).
- كما قام الباحث أيضا بإجراء مقابلات بينه وبين هؤلاء (أطرف العملية التربوية والطاقم الإداري التربوي) حيث عمد إلى طرح سؤال عام عن الموضوع محل الدراسة حول **المدرسة وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي لدى التلميذ في المرحة الثانوية والعلاقة القائمة بين المدرسة والعنف المدرسي.**

- كما تم توظيف الملاحظة العلمية التي لا تنفصل عن أي بحث والتي ترافق الباحث في جميع مراحل الدراسة لموضوعه، وذلك من خلال قيام الباحث بزيارة ميدانية لهذه الثانويات وملاحظة السلوكيات العنيفة الممارسة من طرف التلاميذ، وخصوصا خلال فترة الاستراحة والتي مدتها **10 دقائق** وهي فترة تكون بين الحصص الدراسية وتم تسجيلها من طرف الباحث.

3.1. نتائج الدراسة الاستطلاعية: وكنتيجة للدراسة الاستطلاعية المتعلقة بموضوع المدرسة وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي توصلنا إلى:

حيث ساهمت كثيرا هذه الدراسة والتي أجريت في المؤسسات التربوية المتمثلة في الثانوية في تحديد مجتمع الدراسة وخصائصه، كما مكنتنا من الاطلاع على مدى انتشار ظاهرة العنف المدرسي وتناميها بشكل كبير في المجتمع عامة والمؤسسات التربوية خاصة مما يستدعي تشخيص دقيق وموضوعي للظاهرة التي تعددت أسبابها ومظاهرها وعواملها.

بالإضافة أنها مكنتنا من تحديد معالم الإشكالية وصياغة الفرضيات وكذلك تحديد أسئلة الاستمارة وربطها بصميم الموضوع.

2. الدراسة الأساسية

1.2. مجالات الدراسة: حددت هذه الدراسة بعدد من المجالات المكانية، البشرية، الزمانية.

1.1.2. المجال المكاني (الجغرافي): يقصد بالمجال المكاني" النطاق المكاني لإجراء الدراسة[1]، ودراستنا هذه قد تمت في مؤسسات تربوية للتعليم الثانوي: **ثانويات بلدية بئر العاتر ولاية تبسة.**

ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم بئر العاتر – ثانوية الشهيد ملازم إبراهيم بن عثمان بئر العاتر ولاية تبسة – ثانوية الشهيد فارس الطاهر بئر العاتر ولاية تبسة – ثانوية عمر علي بن رابح بئر العاتر ولاية تبسة – ثانوية الشهيد عبدو محمد بن إبراهيم بئر العاتر ولاية تبسة – ثانوية محفوظ سعد بئر العاتر ولاية تبسة.

2.1.2. المجال الزمني: وهو الفترة الزمنية لإجراء التربص الميداني داخل المؤسسات التربوية: **ثانويات بلدية بئر العاتر ولاية تبسة.**

في الفترة الزمنية الممتدة ما بين **02** ديسمبر **2023** إلى غاية تاريخ **28** ديسمبر **2023.**

3.1.2. المجال البشري: يشير موريس أنجرس إلى أن:" مجتمع الدراسة هو مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث أو التقصي"[1].

[1]– موريس أنجرس: **منهجية البحث في العلوم الإنسانية**، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر،2006، ص467.

لذلك تمثل مجتمع دراستنا في فئة التلاميذ المراهقين المتمدرسين بمرحلة التعليم الثانوي والقانطين بالثانويات التالية: ثانويات **بئر العاتر ولاية تبسة.**

ثانوية مولود قاسم نايت بلقاسم بئر العاتر ولاية تبسة	33 حالة عنف
ثانوي ثانوية الشهيد فارس الطاهر بئر العاتر ولاية تبسة	56 حالة عنف
ثانوية الشهيد ملازم إبراهيم بن عثمان بئر العاتر ولاية	67 حالة عنف
ثانوية عمر علي بن رابح بئر العاتر ولاية تبسة	32 حالة عنف
ثانوية الشهيد عبدو محمد بن إبراهيم بئر العاتر ولاية تبسة	28 حالة عنف
ثانوية محفوظ سعد بئر العاتر ولاية تبسة	34 حالة عنف
المجموع	**250 حالة عنف**

3. عينة الدراسة

تعتبر العينة جزء من المجتمع الذي تجري عليه الدراسة، يختارها الباحث لإجراء دراسته عليه ووفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحا.

وتعد طريقة اختيار الباحث للعينة من الخطوات المهمة في مراحل البحث التي تكشف مدى الاتساق والارتباط بين مشكلة البحث وأهدافه وأدواته من ناحية، ومدى مهارة الباحث من ناحية أخرى.

وفي دراستنا هذه تم اختيار العينة القصدية الملائمة لطبيعة الموضوع المدروس **المدرسة وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي**، حيث تعرف العينة العمدية **(القصدية):Purposeful Sample** : وفيها يتقصد الباحث اختيار عينته بحيث يتحقق في كل منهم شروط معينة ويعتقد الباحث عند اختياره هذه العينة أنها تمثل المجتمع أفضل تمثيل، أي يختار الوحدة أو الوحدات التي تكون مقاييسها مماثلة أو مشابهة لمقياس المجتمع الأصلي، ولكن الدراسات التي أجريت على هذا النوع من العينات ترى أنه إذا لم تتوافر لدى الباحث أساس موضوعي يستند إليه حكمه بان هذه الحالات نمطية وإذا لم يتوافر لديه محك خارجي يؤكد سلامة حكمه فإنه لا يمكن قبول التعميم من نتائج بحثه، ولهذه العينة عيوب منها عدم وجود طريقة إحصائية لمعرفة دقة النتائج وقياسها وعدم إمكانية التخلص من التحيز في العينة القصدية أحيانا[1].

وعليه تم اختيار عينة الدراسة باستخدام الإجراء غير الاحتمالي، حيث تم الاعتماد على الاختيار المقصود بناء على طبيعة الموضوع وأهداف البحث. وتتكون العينة من التلاميذ المراهقين الذين يدرسون بشكل منتظم

[1] – رحيم يونس كرو العزاوي: **مقدمة في منهج البحث العلمي**، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2008، ص174.

في مرحلة التعليم الثانوي بالثانويات المحددة للدراسة (ثانويات بلدية بئر العاتر بولاية تبسة)، والذين مارسوا العنف ضد زملائهم أو الأساتذة أو المشرفين. وقد قام الباحث بحصر عدد التلاميذ الذين تعرضوا لحالات العنف من قبل زملائهم أو من الإدارة والأساتذة، حيث بلغ عددهم حوالي 250 تلميذا وتلميذة.

4. المنهج العلمي المتبع في الدراسة

يعتبر المنهج مجموع الطرائق المتبعة في دراسة مشكلة البحث والإجابة على التساؤلات التي يثيرها موضوع الدراسة من أجل الوصول إلى نتائج وفق خطوات علمية محددة.

فقد كان **المنهج الوصفي التحليلي** هو المنهج الملائم لهذه الدراسة، والذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا.

يعرّف المنهج الوصفي بأنه "دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، حيث يركز على وصفها بدقة والتعبير عنها بشكل كيفي أو كمي". فالتعبير الكيفي يقدم وصفا للظاهرة ويوضح خصائصها، بينما يعبر التعبير الكمي عن الظاهرة باستخدام الأرقام لتوضيح حجمها أو مقدارها ودرجة ارتباطها بالظواهر الأخرى، مما يسهم في فهم أعمق لطبيعة الظاهرة وعلاقاتها.[1]

5. أدوات جمع البيانات

على الباحث أن يختار مجموعة من الأدوات المنهجية التي تمكنه من الحصول على البيانات التي يريدها لدراسة الظاهرة أو المشكلة المطروحة من جميع جوانبها، ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة على ثلاث أدوات من أجل الإلمام بجميع جوانب هذه الدراسة.

1.5. الملاحظة العلمية: تعتبر الملاحظة العلمية واحدة من أكثر أدوات جمع البيانات استخداما، خاصة في البحوث الوصفية، وذلك لقدرتها على توفير معلومات يصعب الحصول عليها باستخدام أدوات أخرى. وتعرف الملاحظة العلمية بأنها "مراقبة أو مشاهدة السلوكيات والظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية، مع متابعة تطورها واتجاهاتها وعلاقاتها، وذلك بأسلوب علمي منظم ومخطط وهادف، بهدف تفسيرها وتحديد العلاقات بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة."[2]

---

[1] – عبد الله إبراهيم: **علم الاجتماع (السوسيولوجيا)**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006، ص 126.

[2] – ريحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم: **مناهج وأساليب البحث–النظرية والتطبيق–** دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، 2000، ص 112.

تعد الملاحظة أداة من أدوات جمع المعلومات ووسيلة ضرورية في البحث العلمي وهي أنواع، من بينها:

1.1.5.الملاحظة العلمية بدون مشاركة: هي المؤشر الأول الذي لفت انتباهنا إلى موضوع الدراسة، فانتشار الكثير من المظاهر السلبية والسلوكيات العنيفة في أوساط التلاميذ داخل الفضاء المدرسي والتي لا تتماشى والعملية التربوية والتحصيل العلمي مثل: التدخين، معاكسة الفتيات، عدم احترام الأساتذة، التغيب والتأخر بدون مبرر والشجار والكلام البذيء وحمل آلات حادة خطيرة ... بالإضافة إلى كثرة الغياب والترددات المتكررة للتلاميذ على الرقابة للحصول على إذن الدخول للأقسام مع تقديم مبررات واهية من طرفهم إضافة إلى الشجارات اليومية بين التلاميذ عند الخروج من المدرسة واستعمال أسلحة بيضاء.

2.5. الاستمارة:

الاستمارة أداة من أدوات جمع البيانات من المبحوثين المعنيين بالظاهرة أو المشكلة محل الدراسة، وتعد الاستمارة واسطة بين الباحث والمبحوث، وغالبا ما يلجأ الباحث إليها لجمع المعلومات من الميدان عندما يتعلق الأمر ببياناتها المرتبطة بمشاعر الأفراد ودوافعهم وعقائدهم نحو موضوع محدد مسبقا، وكذلك كل الحالات التي لا يمكن جمع معلومات عنها عن طريق الملاحظة، كما أنها تنتشر في الاستطلاعات التي لا يواجه فيه الباحث المبحوث مباشرة.

وقد أعطيت عدة تعريفات للاستمارة منها:" أنها مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها".

وعرفت أيضا بأنها: "أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجوب"[1].

1.2.5. بناء الاستمارة: من اجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استمارة مكونة من مجموعة من العبارات والبنود تم استنباطها كالتالي:

- من خلال أهداف الدراسة والتراث النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.
- الاستفادة من الدراسة الاستطلاعية الأولية ومن خلال تحليل أبعاد الدراسة.
- أعتمد الباحث في إعداد الاستمارة على الأسئلة المغلقة والمفتوحة ونصف مفتوحة.

[1] – إبراهيم أبراش: **المنهج العلمي وتطبيقاته في العوم الاجتماعية**، دار الشروق، عمان، ط1، 2009، ص269.

2.2.5. الصدق والثبات للاستمارة: (الصدق الظاهري):

يعد صدق المحكمين أو الأخذ بآراء المتخصصين من أكثر طرق الصدق شيوعا وسهولة وأشهرها استخداما لدى الباحثين، وعليه الصدق الظاهري يعد من الوسائل المناسبة في حالة إعداد الباحث الاستبيان بنفسه، لذا قام الباحث بعرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من الأساتذة المحكمين وعددهم **(08)** أنظر الملحق رقم **(03)** من ذوي المعرفة والخبرة والتخصص في مجالات العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية، وطلب منهم الباحث إبداء الرأي فيما يخص مدى وضوح عبارات أداة البحث وهل تنمي للمحور المخصص لها، ومدى سلامتها اللغوية، وإعادة صياغة بعض العبارات من خلال التعديل أو الحذف أي عبارة من العبارات التي لا تخدم الموضوع البحث، بعد تحكيم الأساتذة قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة حسب آراء الأساتذة المحكمين المتفق عليها من إعادة الصياغة والتعديل والحذف والتبسيط للأسئلة حتى يتمكن المبحوثين من فهمها بسهولة، وبعدها تم حساب صدق الاستمارة باستخدام معادلة الارتباط بيرسون وهذا ما يجعل منه قابلا للاستخدام والتطبيق الميداني.

3.2.5. وصف استمارة الاستبيان: تم تقسيم الاستبيان إلى قسمين:

- **القسم الأول:** احتوى على مجموعة من البيانات الأولية للمبحوثين، وهي بيانات شخصية تخص أفراد مجتمع البحث تفيدنا في التعرف على خصائص المبحوثين من التلاميذ الممارسين للعنف وتوظيفها في تحليل النتائج الدراسة لاحقا.
- **القسم الثاني من الاستبيان: احتوى** على عدد عبارات أو أسئلة الاستمارة **(35)** عبارة موزعة على **(04)** محاور أساسية، احتوى كل محور من المحاور على عبارات دالة والتي تظهر فيما بعد صحة الفرضيات من عدمها أنظر المحلق رقم **(02)** الذي يوضح الاستمارة.

4.2.5. محتوى الاستمارة: قد ضمت استمارة الدراسة خمسة **04** محاور رئيسية:

- **المحور الأول:** يضم البيانات العامة للمبحوث من السؤال رقم **(01)** إلى السؤال رقم **(11)**.
- **المحور الثاني:** بيانات متعلقة بالفرضية الأولى **الإدارة المدرسية** وعلاقتها بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي: من السؤال رقم **(12)** إلى السؤال رقم **(18)**.
- **المحور الثالث:** بيانات متعلقة بالفرضية الثانية **الأستاذ** وعلاقته بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي: من السؤال رقم **(19)** إلى السؤال رقم **(29)**.
- **المحور الرابع:** بيانات متعلقة بالفرضية الثالثة **المنهاج الدراسي** وعلاقته بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي: من السؤال رقم **(30)** إلى السؤال رقم **(35)**.

بعدما أعدت الاستمارة في نسخنها الأولية تم عرضها على مجموعة من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في مجال علم الاجتماع في تخصص التربية وعمل وتنظيم وعددهم ثمانية **(08) محكمين** (أنظر الملحق رقم 02)

وبعد أخذ بعين اعتبار كل ملاحظات الأساتذة المحكمين وتوجيهات الأستاذة المشرفة تم بناء استمارة على شكلها النهائي والتي تم تطبيقها في الميدان مع أفراد العينة.

6. الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة

لقد اعتمد الباحث في تحليل المعطيات الميدانية على آلة الكومبيوتر حيث قام بتفريغ البيانات ثم إدخال درجات أفراد عينة الدراسة الأساسية للاستمارة وترميزها بأرقام وبعدها أدخلت جميع هذه المعطيات للكومبيوتر وتم حسابها بواسطة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية **SPSS** رقم **(26)**، كما اعتمد الباحث كذلك في هذه الدراسة على أساليب إحصائية أخرى مناسبة للمعاجلة الإحصائية وهي:

- التكرارات، النسبة المئوية، معامل الارتباط بيرسون، اختبار كاي تربيع **(كا^2)**.

خلاصة الفصل:

تم في هذا الفصل تناول الإجراءات المنهجية المتبعة في دراسة موضوع البحث (المدرسة وعلاقتها بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي دراسة ميدانية بثانويات بئر العاتر ولاية تبسة) فهي ضرورية لأي بحث علمي لتحقيق الأهداف المراد الوصول إليها، كما تعد بمثابة جسر تواصل بين الجانبين النظري والتطبيقي للدراسة، تميز بالترابط والتسلسل الموضوعي والمنهجي في العمل لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

الفصل السادس:

عرض وتحليل وتفسير نتائج الدراسة

1- عرض وتحليل وتفسير بيانات الدراسة الميدانية

2- عرض النتائج حسب الفرضيات المطروحة وتحليلها.

3- تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية في ضوء النظريات والدراسات السابقة

خلاصة

1. عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية

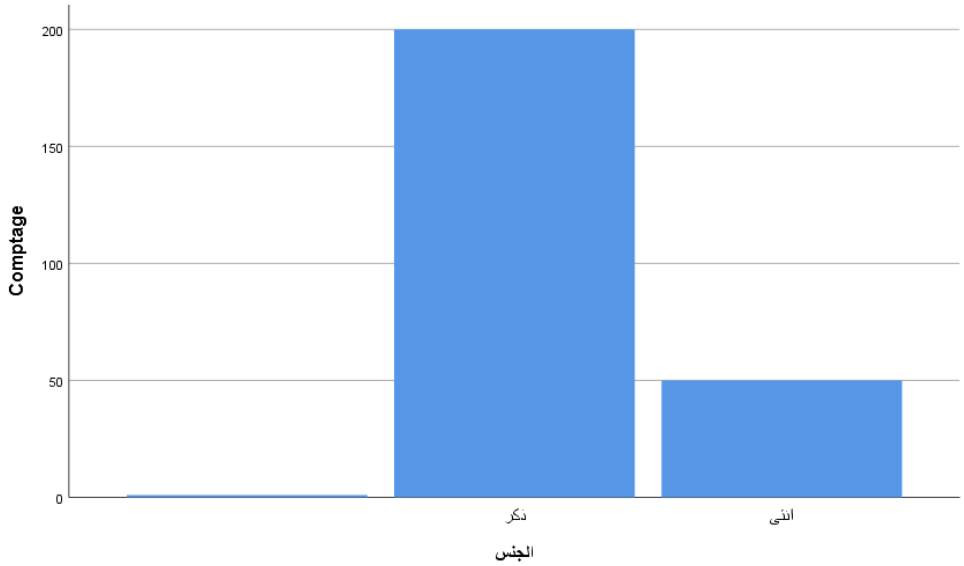
1.2. البيانات حول المبحوثين:

الجدول رقم 1: توزيع أفراد العينة حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	200	80,0
أنثى	50	20,0
المجموع	250	100,0

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم 1: توزيع أفراد العينة حسب الجنس



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

يظهر من الجدول والشكل أعلاه أن 80% من أفراد العينة من الذكور، في حين بلغت نسبة الإناث 20% من مجموع العينة، ومرد ذلك أن أغلب حالات العنف تكون بين الذكور.

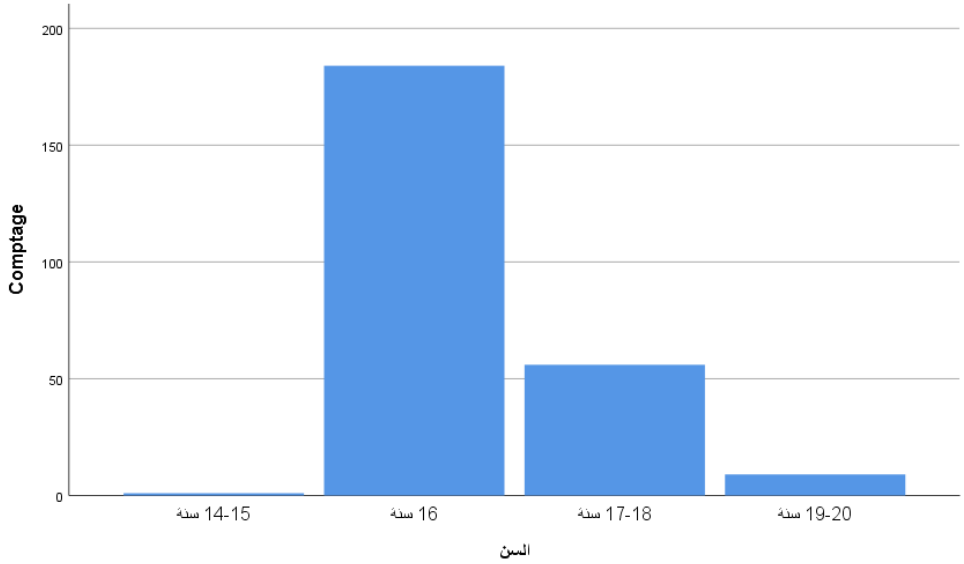
إضافة إلى الفروق في طرق التعبير عن العنف بين الجنسين. كما أن العنف الذي يمارسه الذكور في الوسط المدرسي يكون أكثر وضوحا، كالعنف الجسدي، بينما الإناث يملن إلى أشكال أخرى من العنف مثل العنف اللفظي أو الاجتماعي.

الجدول رقم 2: توزيع أفراد العينة حسب السن

السن	التكرار	النسبة المئوية
14-15 سنة	1	,4
16 سنة	184	73,6
17-18 سنة	56	22,4
19-20 سنة	9	3,6
المجموع	250	100,0

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم 2: توزيع أفراد العينة حسب السن



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال الجدول والشكل أعلاه يتضح أن أغلبية أفراد العينة هم في سن 16، وذلك بنسبة 73.6%، تليهم فئة التلاميذ الذين تنحصر أعمارهم بين 17 و18 سنة بنسبة 23.4%، ثم فئة التلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين 19 و20 سنة بنسبة 3.6%، وكانت نسبة التلاميذ دون الـ 16 سنة هي الأقل، إذ بلغت 0.4%، ومرد ذلك أن عمر 16 سنة يعتبر مرحلة حرجة بسبب التغيرات النفسية والاجتماعية كالبحث عن الهوية والضغط الذي يمارسه المجتمع وخاصة من الأقران، مما يؤدي إلى سلوكيات عدوانية وعنيفة.

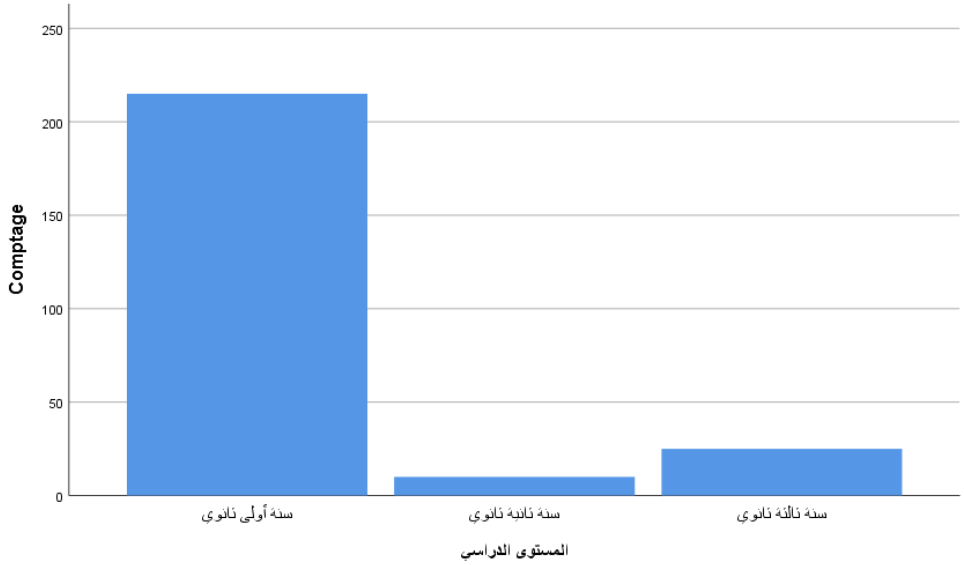
هذه الفئة تكون أكثر عرضة للتنمر والصراعات بسبب التنافس على المكانة داخل المؤسسات التربوية.

الجدول رقم 3: توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
سنة أولى ثانوي	215	86,0
سنة ثانية ثانوي	10	4,0
سنة ثالثة ثانوي	25	10,0
المجموع	250	100,0

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم 3: توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

يتبين من معطيات الجدول والشكل أعلاه أن غالبية أفراد العينة المبحوثة من التلاميذ الذين يدرسون في المستوى الأول ثانوي بنسبة 86% ثم تلاميذ السنة الثالثة بنسبة 10% وأخيراً تلاميذ السنة الثانية بنسبة 4% من العينة.

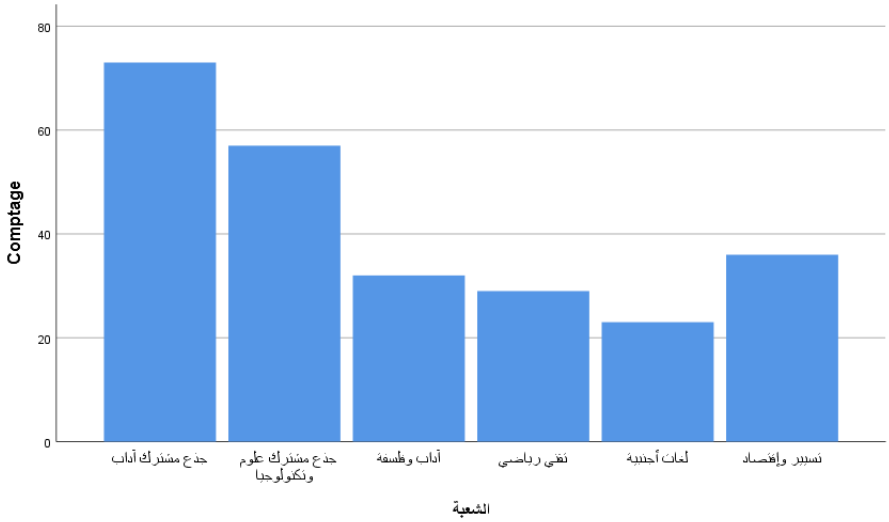
إن انتقال التلميذ من المرحلة المتوسطة إلى الثانوية يزيد من التوترات النفسية والاجتماعية ومحاولات السيطرة وإثبات الذات لتقل عند الانتقال للسنوات الأعلى.

الجدول رقم 4: توزيع أفراد العينة حسب الشعبة الدراسية

الشعبة الدراسية	التكرار	النسبة المئوية
جذع مشترك آداب	73	29,2
جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	57	22,8
آداب وفلسفة	32	12,8
تقني رياضي	29	11,6
لغات أجنبية	23	9,2
تسيير واقتصاد	36	14,4
المجموع	250	100,0

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم 4: توزيع أفراد العينة حسب الشعبة الدراسية



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

يتبين من خلال معطيات الجدول والشكل أعلاه أن أغلبية أفراد العينة يدرسون تخصص جذع مشترك آداب وقد بلغت نسبتهم ب: 29.2 %، تليها نسبة 22.8% الذين يدرسون جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، كذلك تليها فئة الذين يدرسون تخصص تسيير واقتصاد بنسبة 14.4%، ثم نسبة 12.8% الذين يدرسون شعبة آداب وفلسفة، كذلك نجد نسبة 11.6% تمثل فئة المبحوثين الذين يدرسون تخصص شعبة تقني رياضي، في حين نجد أن أفراد العينة الذين يدرسون تخصص لغات أجنبية بنسبة 09.2%.

يلاحظ أن التلاميذ في شعبة الآداب أكثر عنفا، وقد يكون المنهج الدراسي الذي لا يركز على التطبيقات العملية مقارنة بالتخصصات العلمية سببا في الشعور بالملل، وبالتالي السلوك العدواني.

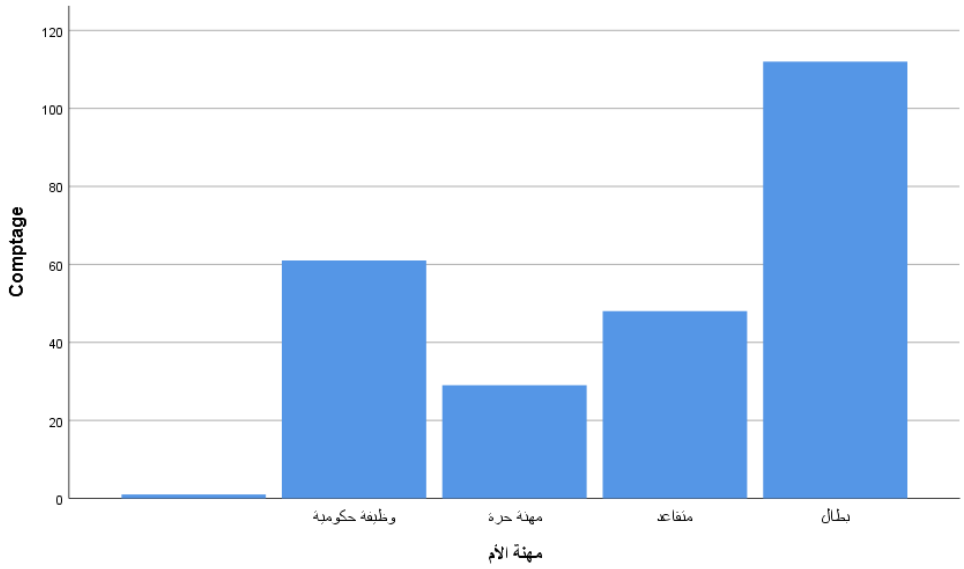
بالنسبة للعلوم والتكنولوجيا قد يكون التنافس الأكاديمي هو السبب، أما بالنسبة للغات الأجنبية فطلبته أكثر انفتاحا على الثقافات الأخرى أو بسبب تواصلهم مع باقي الشعوب وهذا يقلل ميلهم للعنف.

الجدول رقم 5: توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأم

المهنة	التكرار	النسبة المئوية
وظيفة حكومية	61	24,4
مهنة حرة	29	11,6
متقاعدة	48	19,2
بطال (دون مهنة)	112	44,8
المجموع	250	100,0

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم 5: توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأم



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

يتبين من خلال معطيات الجدول والشكل أعلاه أن أغلبية أفراد العينة صرحوا بان أمهاتهم دون عمل أو مهنة بنسبة قدرت ب: 44.8%، تليها فئة الأمهات اللاتي تشتغلن في إطار التوظيف العمومي بنسبة: 24.4%، ثم تأتي فئة الأمهات اللاتي أحلن على التقاعد بنسبة 19.2 %، أما فئة الأمهات اللاتي لديهن مهن حرة فقد بلغت نسبتهم: 11.6%.

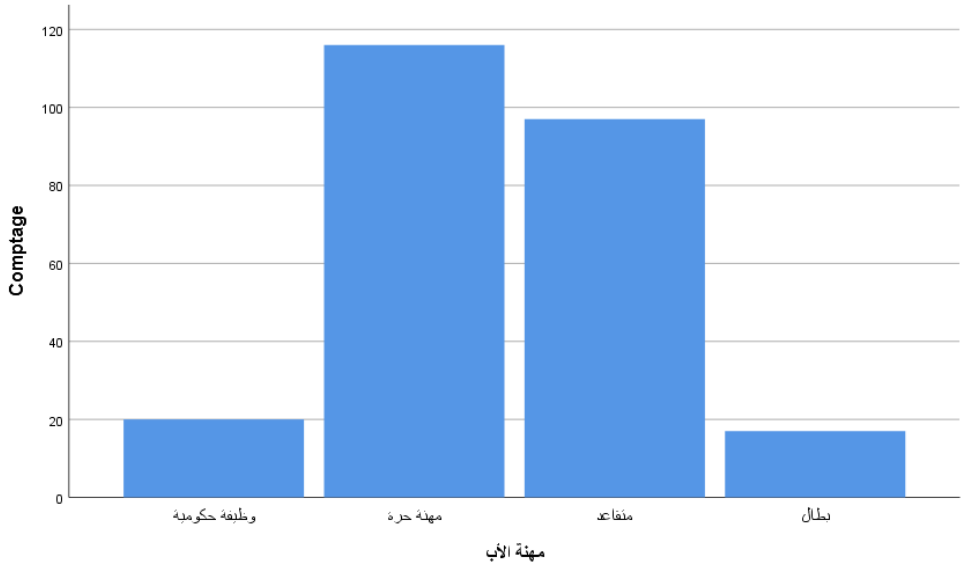
رغم الدور الإيجابي للأم الماكثة في البيت إلا أن الأم المتسلطة والعنيفة تزيد الضغط على التلميذ وتدفعه للعدوانية والعنف، كما أن وجود الأم في البيت قد يعبر عن وضع مالي غير مريح بالنسبة للتلميذ مما يدفعه للعنف.

الجدول رقم 6: توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأب

مهنة الأب	التكرار	النسبة المئوية
وظيفة حكومية	21	8,4
مهنة حرة	116	46,4
متقاعد	96	38,4
بطال	17	6,8
المجموع	250	100,0

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم 6: توزيع أفراد العينة حسب مهنة الأم



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

يتبين من خلال معطيات الجدول والشكل أعلاه أن أغلبية أفراد العينة صرحوا بان آباءهم يمارسون مهن حرة وقدرت النسبة ب: 46.4%، تليها فئة الآباء الذين تم إحالتهم على التقاعد وقدرت نسبتهم ب: 38.4%، ثم تأتي فئة الموظفين الحكوميين بنسبة 08.4%، أما فئة الآباء الذين ليس لديهم عمل فقد بلغت نسبتهم: 06.8%.

إن المهن الحرة غالبا ما تتطلب ساعات عمل طويلة وغير منتظمة، مما يقلل الوقت الذي يقضيه الآباء مع أبنائهم، وهذا يؤدي إلى نقص الرقابة الأبوية ويساهم في زيادة السلوك العنيف.

وكذلك مستويات الدخل غير المستقرة تؤثر على الحياة الاقتصادية للأسرة.

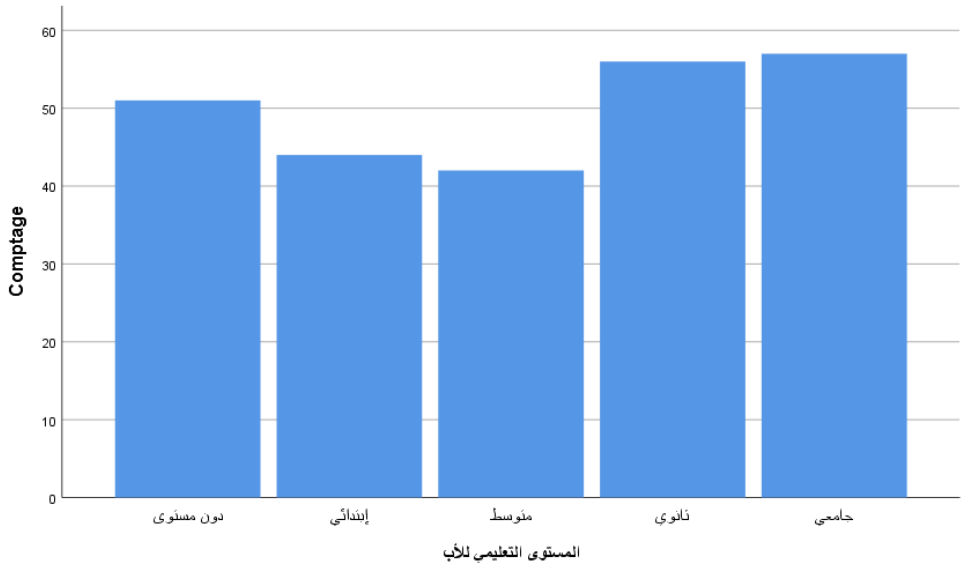
وبالنسبة للمتقاعدين فهم الأكثر تواجدا، لكن انخفاض الدخل والتدخل المستمر للأب يؤدي إلى السلوك العنيف للتلميذ نتيجة الضغط النفسي الذي يمارسه الآباء لتوفر الوقت.

الجدول رقم 7: توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأب

المستوى التعليمي للأب	التكرار	النسبة المئوية
دون مستوى	51	20,4
ابتدائي	44	17,6
متوسط	42	16,8
ثانوي	56	22,4
جامعي	57	22,8
المجموع	250	100,0

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم 7: توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأب



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير معطيات الجدول والشكل أعلاه إلى تنوع الخلفيات التعليمية للأب؛ حيث يمثل ذوو المستوى التعليمي دون المستوى 20.4%، في حين يصل ذوو التعليم الثانوي والجامعي إلى 22.4% و22.8% على التوالي.

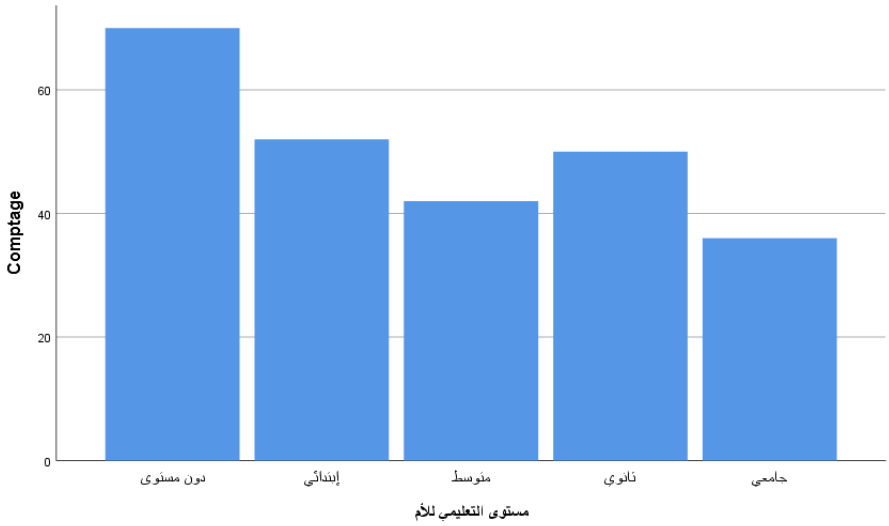
في الأسر التي يتميز أباؤها بالتعليم المحدود، قد يؤدي ضعف الوعي التربوي إلى قلة الرقابة وتبني أساليب تربية تقليدية غير ملائمة، مما يزيد من احتمال ظهور سلوك عنيف لدى التلميذ. بالمقابل، قد يؤدي انشغال الآباء المتعلمين عالياً بمتطلبات العمل والدراسات إلى نقص التواصل الفعّال مع الأبناء، ما يضيف ضغطاً نفسياً يؤثر سلباً على سلوك التلميذ في الوسط المدرسي. هذا التباين يؤكد الحاجة إلى تدخل تربوي متكامل يعزز الوعي الأسري ويوفر الدعم اللازم للتلميذ بما يحقق بيئة مدرسية أكثر استقراراً وخالية من العنف.

الجدول رقم 8: توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأم

المستوى التعليمي للأم	التكرار	النسبة المئوية
دون مستوى	70	28,0
ابتدائي	52	20,8
متوسط	42	16,8
ثانوي	50	20,0
جامعي	36	14,4
المجموع	250	100,0

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم 8: توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأم



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير معطيات الجدول والشكل أعلاه إلى تنوع الخلفيات التعليمية للأم؛ إذ تمثل نسبة الأمهات دون مستوى 28%، يليها التعليم الابتدائي بنسبة 20.8%، والتعليم المتوسط بنسبة 16.8%، والتعليم الثانوي بنسبة 20%، والتعليم الجامعي بنسبة 14.4%.

في الأسر التي تكون الأمهات ذوات التعليم المحدود، قد يؤدي ضعف الوعي بأساليب التربية الحديثة وإدارة الضغوط إلى قلة الرقابة المنزلية، مما يساهم في ظهور سلوك عنيف لدى التلميذ في الوسط المدرسي.

ومن جهة أخرى، قد تؤدي ضغوط العمل وتعدد المسؤوليات لدى الأمهات الحاصلات على تعليم ثانوي أو جامعي إلى نقص التفاعل الأسري، مما ينعكس في تراكم الضغوط النفسية على الأبناء وسلوك عدواني.

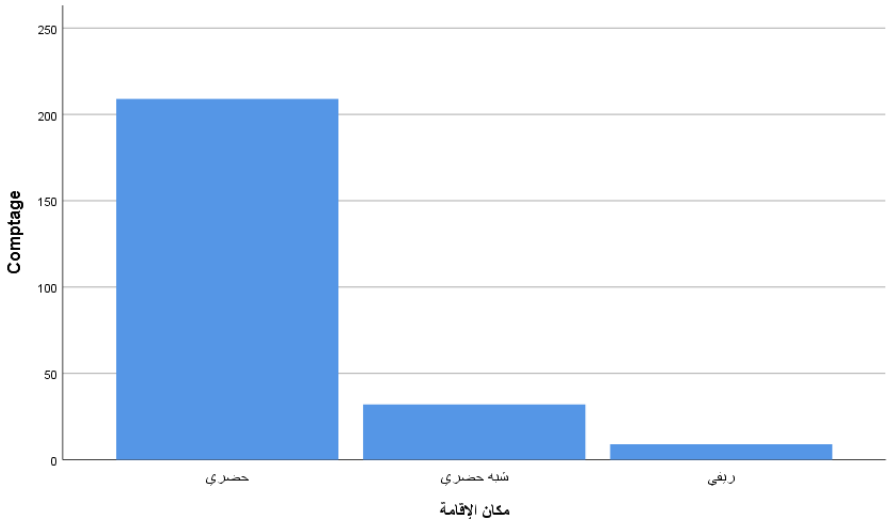
هذا التباين يؤكد الحاجة إلى برامج تربوية توعوية شاملة تعزز مهارات التواصل والتربية الإيجابية لدى الأمهات، مما يسهم في تحسين البيئة المدرسية والحد من العنف.

الجدول رقم 9: توزيع أفراد العينة حسب مكان الإقامة

مكان الإقامة	التكرار	النسبة المئوية
المدينة	209	83,6
شبه حضري	32	12,8
ريفي	9	3,6
المجموع	250	100,0

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم 9: توزيع أفراد العينة حسب مكان الإقامة



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير معطيات الجدول والشكل أعلاه إلى أن غالبية التلاميذ (83.6%) يقيمون في المدن، مما يعكس تحديات الحياة الحضرية وتأثيرها على السلوك المدرسي.

ففي البيئات الحضرية، يفرض الزحام وضغوط الحياة اليومية عبئاً نفسياً على التلميذ، وقد يؤدي ذلك إلى سلوك عنيف كرد فعل على التوترات الاجتماعية.

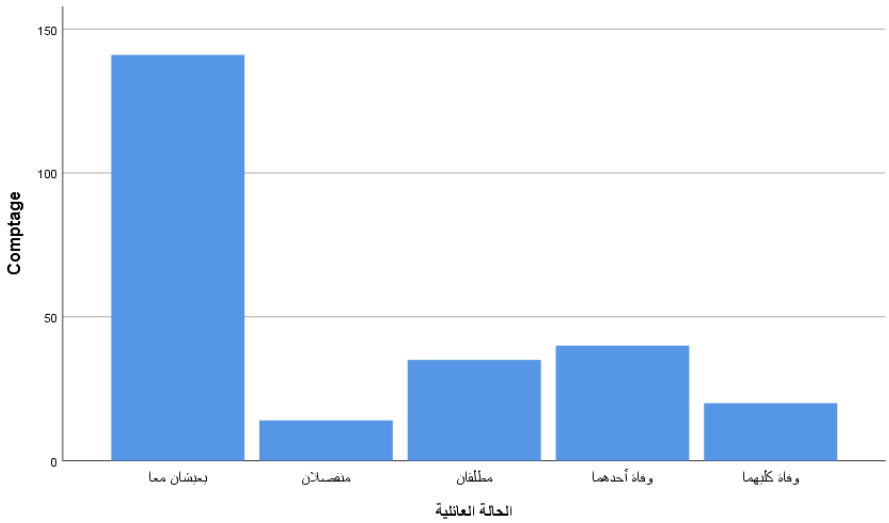
أما في البيئات شبه الحضرية والريفية (12.8% و3.6% على التوالي)، فإن البيئة الأكثر هدوءاً قد تسمح برقابة أسرية أفضل وتخفيف الضغوط، مما يقلل من احتمال ظهور سلوكيات عدوانية.

الجدول رقم 10: توزيع أفراد العينة حسب الحالة الاجتماعية

الحالة الاجتماعية	التكرار	النسبة المئوية
يعيشان معا	141	56,4
منفصلان	14	5,6
مطلقان	35	14,0
وفاة أحدهما	40	16,0
وفاة كليهما	20	8,0
المجموع	250	100,0

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم 10: توزيع أفراد العينة حسب الحالة الاجتماعية



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير معطيات الجدول والشكل أعلاه إلى تنوع الحالات الاجتماعية للأسر؛ حيث تشكل الأسر التي "يعيشان معا" النسبة الأكبر (56.4%)، مما قد يعكس استقراراً أسرياً إيجابياً، لكن ليس بالضرورة خلوّها من التحديات.

أما الأسر التي تمر بفترات انشقاق أو طلاق (5.6% منفصلان و14.0% مطلقان) فتواجه تحديات قد تؤثر على البيئة الأسرية والتواصل بين الأفراد، مما يزيد من احتمال تعرض التلميذ لضغوط نفسية قد تظهر في سلوك عنيف.

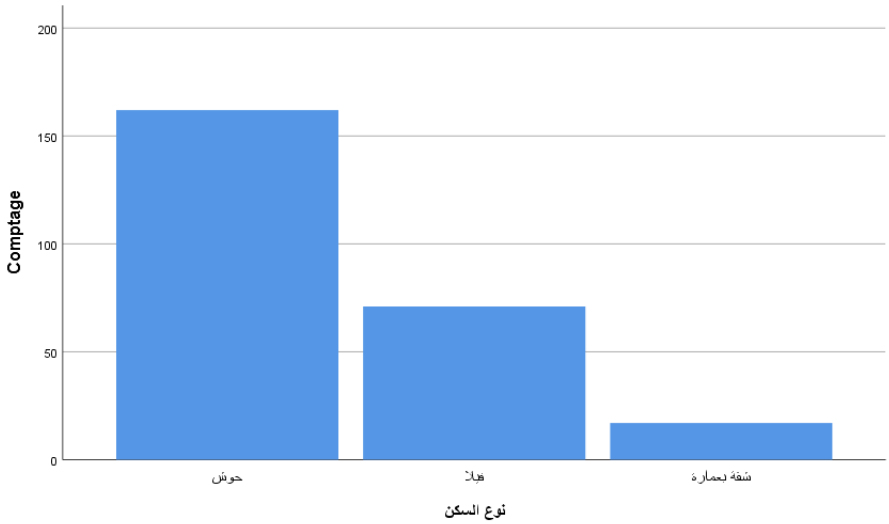
وتشير نسب "وفاة أحدهما" (16.0%) و"وفاة كليهما" (8.0%) إلى ضغوط عاطفية واقتصادية إضافية، تؤثر سلباً على الرقابة الأبوية ودعم التلميذ، مما قد يبرز سلوكيات عدوانية في الوسط المدرسي.

الجدول رقم 11: توزيع أفراد العينة حسب نوع السكن

نوع السكن	التكرار	النسبة المئوية
حوش	162	64,8
فيلا	71	28,4
شقة بعمارة	17	6,8
المجموع	250	100,0

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

الشكل رقم 11: توزيع أفراد العينة حسب نوع السكن



المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

تشير معطيات الجدول والشكل أعلاه أن غالبية الأسر (64.8%) تسكن في الحوش، مما يعكس انتشار النمط التقليدي للحياة السكنية الذي يتميز ببيئة أسرية متماسكة وربما تواصل اجتماعي محلي، فيما تشكل الفيلا 28.4% من الأسر، وقد ترتبط بوجود مستوى معيشي أعلى واستقلالية أكبر تؤدي إلى تغييرات في

نمط التواصل الأسري. أما الشقق بعمارات (6.8%) فهي الأقل شيوعاً، ويمكن أن تكون مؤشراً على التحديات المرتبطة بضغط الحياة الحضرية والاختناق المكاني الذي قد يحد من الرقابة الأبوية.

هذا التباين في نوع السكن يشير إلى اختلاف الظروف المعيشية التي قد تؤثر بدورها على البيئة الأسرية وسلوك التلميذ في الوسط المدرسي، مما يبرز الحاجة إلى تدخل تربوي يأخذ في الاعتبار هذه الفروقات لتحسين الدعم الأسري وتخفيف الضغوط المؤثرة على سلوكيات التلاميذ.

2. عرض النتائج حسب الفرضيات المطروحة وتحليلها

1.2. بيانات متعلقة بالفرضية الأولى والتي مفادها: للإدارة المدرسية علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي:

الجدول رقم 12: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول آرائهم المتعلقة بمظاهر العنف في المؤسسة

حسب رأيك ماهي مظاهر العنف المنتشرة في مؤسستكم (الثانوية)؟	المستوى الدراسي				كا^2	مستوى الدلالة
	سنة أولى ثانوي	سنة ثانية ثانوي	سنة ثالثة ثانوي	المجموع		
التنمر	71	10	13	94	20.859	0.002
	33,0%	100,0%	52,0%	37,6%		
العنف اللفظي	65	0	5	70		
	30,2%	0,0%	20,0%	28,0%		
العنف الجسدي	40	0	4	44		
	18,6%	0,0%	16,0%	17,6%		
الاعتداء على ممتلكات الدولة	39	0	3	42		
	18,1%	0,0%	12,0%	16,8%		
المجموع	215	10	25	250		
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال الجدول الإحصائي رقم (12) الذي يربط ما هي مظاهر العنف المنتشرة في مؤسستكم (الثانوية) وبين متغير المستوى التعليمي نجد أن الاتجاه العام يمثل أفراد العينة الذين أكدوا أن من بين أنواع مظاهر العنف المنتشرة في الثانوية هو التنمر بنسبة 37.6 % وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون في السنة الثالثة ثانوي وذلك بنسبة 52.0%.

بينما الاتجاه الثاني يمثل أفراد العينة الذين أكدوا أن من بين أنواع مظاهر العنف المنتشرة في الثانوية حسب هو العنف اللفظي بنسبة 28.0% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون في السنة الأولى ثانوي وذلك بنسبة 30.2%.

بينما نسبة 17.6% من فئة المبحوثين الذين أكدوا أن من بين أنواع مظاهر العنف المنتشرة في الثانوية هو العنف الجسدي وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون في السنة الأولى ثانوي بنسبة 18.6%.

بينما نجد أيضا نسبة 16.8% من فئة المبحوثين الذين أكدوا أن من بين أنواع مظاهر العنف المنتشرة في الثانوية هو الاعتداء على ممتلكات الدولة وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون في السنة الأولى ثانوي بنسبة 18.1%.

– من خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم (12) يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع (كا2) المقدرة ب: **20.859** عند مستوى دلالة **0.002**، وهذا ما يؤكد ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير أنواع مظاهر العنف المنتشرة في الثانوية وبين متغير المستوى التعليمي

– من خلال تحليل إجابات المبحوثين نلاحظ أن أكثر أنواع حالات العنف المنتشرة في الثانوية مختلفة باختلاف **خصوصية كل مؤسسة**، والمحيط الذي تتواجد به المؤسسة (الثانوية)، وهذا ما أسفرت عليه إجابات المبحوثين التي توصلنا من خلالها إلى أن أكثر مظاهر العنف انتشارا هو **التنمر والعنف اللفظي** والذي نجده عند فئة الإناث أكثر من فئة الذكور حسب ما أكدته إجابات المبحوثين.

الجدول رقم 13: الإحصاء الوصفي إجابات المبحوثين حول أسباب ممارسة العنف

هل ترى أن ممارستك للعنف بكل أشكاله يرجع إلى؟	الجنس		المجموع	$كا^2$	مستوى الدلالة
	ذكر	أنثى			
الظروف البيئية المحيطة بالثانوية	12	6	18	09.949	0.019
	6,0%	12,0%	7,2%		
الشعور بالضيق وعدم الارتياح	28	6	34		
	14,0%	12,0%	13,6%		
سوء التوجيه	106	34	140		
	53,0%	68,0%	56,0%		
نقص النشاطات الترفيهية والرياضية بالثانوية	54	4	58		
	27,0%	8,0%	23,2%		
المجموع	200	50	250		

		100,0%	100,0%	100,0%	

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال معطيات الجدول الإحصائي رقم **(13)** الذي يربط ما بين متغير ممارسة التلميذ للعنف بكل أشكاله (اللفظي – الجسدي – الرمزي) ومتغير الجنس، يتضح أن الاتجاه العام يمثل فئة المبحوثين الذين يؤكدون أن ممارستهم للعنف بكل أشكاله (اللفظي – الجسدي – الرمزي) يرجع إلى سوء التوجيه (عدم توجيهم للشعبة المرغوب فيها(وذلك بنسبة 56.0% وهي نسبة كبيرة، وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الإناث وذلك بنسبة 68.0%.

بينما الاتجاه الثاني يمثل فئة المبحوثين الذين أكدوا أن ممارستهم للعنف بكل أشكاله (اللفظي – الجسدي – الرمزي) يرجع إلى نقص النشاطات الرياضية الترفيهية بالثانوية بنسبة 23.2% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الذكور وذلك بنسبة 27.0%.

بينما نجد أن نسبة 13.6% من فئة المبحوثين الذين أكدوا أن ممارستهم للعنف بكل أشكاله (اللفظي – الجسدي – الرمزي) يرجع إلى الشعور بالضيق وعدم الارتياح داخل المحيط المدرسي وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الذكور وذلك بنسبة 14.0%.

في حين نجد أن نسبة 07.2% من فئة المبحوثين الذين أكدوا أن ممارستهم للعنف بكل أشكاله (اللفظي – الجسدي – الرمزي) يرجع إلى الظروف البيئية المحيطة بالثانوية، وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الإناث وذلك بنسبة 12.0%.

– من خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم (13) يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع **(كا^2)** المقدرة ب: **09.949** عند مستوى دلالة **0.019**، وهذا ما يؤكد ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير ممارسة التلميذ للعنف بكل أشكاله (اللفظي – الجسدي – الرمزي) ومتغير الجنس.

– من خلال تحليل إجابات المبحوثين نجد أن ممارسة التلاميذ للعنف بمختلف أشكاله داخل المؤسسة بالدرجة الأولى إلى الظروف البيئية التي يعيشها المراهق داخل الثانوية وبالدرجة الثانية وهي الأهم **(سوء توجيه التلميذ إلى الشعبة التي يرغب بدراستها)** والتي من خلالها يقوم ببناء مشروعه الشخصي المستقبلي وهي مسألة مهمة جدا يجب مراعاتها من طرف مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني أثناء إعدادهم لمحضر القبول والتوجيه، لأن التلميذ في هذه الحالة يتعرض للإحباط ويشعر بنوع من الفشل ويشعر أن أحلامه وطموحاته محصورة في عملية القبول والتوجيه.

الجدول رقم 14: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول سؤال هل سبق وأن شتمك المدير أواحد المراقبين العاملين في الثانوية

هل سبق وأن شتمك المدير أواحد المراقبين العاملين في الثانوية؟	المستوى الدراسي			المجموع	كا2	مستوى الدلالة
	سنة أولى ثانوي	سنة ثانية ثانوي	سنة ثالثة ثانوي			
نعم	132	10	12	154	12.641	0.013
	61,4%	100,0%	48,0%	61,6%		
لا	35	0	2	37		
	16,3%	0,0%	8,0%	14,8%		
أحيانا	48	0	11	59		
	22,3%	0,0%	44,0%	23,6%		
المجموع	215	10	25	250		
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال الجدول الإحصائي رقم (14) الذي يربط بين متغير هل سيق وأن شتمك المدير أو أحد المراقبين العاملين بالثانوية وبين متغير المستوى التعليمي نجد أن الاتجاه العام يمثل أفراد العينة الذين أكدوا أنهم تعرضوا للسب والشتم من طرف المدير أو أحد المشرفين بالثانوية هو بنسبة 61.6 % وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون في السنة الأولى ثانوي وذلك بنسبة 61.4%.

بينما الاتجاه الثاني يمثل أفراد العينة الذين أكدوا أنهم أحيانا ما يتعرضون للسب والشتم من طرف المدير أو أحد المشرفين بالثانوية بنسبة 23.6% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون في السنة الثالثة ثانوي وذلك بنسبة 30.2%.

بينما نسبة 14.8% من فئة المبحوثين الذين أكدوا أنهم لم يتعرضوا للسب والشتم من طرف المدير أو أحد المشرفين بالثانوية وأجابوا بعبارة لا وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون في السنة الأولى ثانوي بنسبة 18.6%.

– من خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم (14) يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع (كا2) المقدرة ب: **12.641**عند مستوى دلالة **0.013**، وهذا ما يؤكد ويدل على وجود

علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير هل سيق وأن شتمك المدير أو أحد المراقبين العاملين بالثانوية وبين متغير المستوى التعليمي.

من خلال تحليل إجابات المبحوثين نلاحظ أن أغلبية فئة المبحوثين يتعرضون للشتم من طرف المدير أو أحد المراقبين **(المشرفين)** بالثانوية مما يدفعهم لارتكاب السلوكيات العدوانية تجاه الإدارة، لذلك وجب على الإدارة المدرسية والمشرفين الاطلاع على الخصائص النمائية للتلميذ المراهق في المرحلة الثانوية بحكم أن التلميذ في هذه المرحلة يشعر بنوع من الاستقلالية لذلك عندما يتعرض له أي عامل بالثانوية فإنه يكون سريع الغضب والتوتر ويقوم بردة فعل عنيفة تجاهه.

الجدول رقم 15: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول ردة فعلهم بعد إحالتهم على مجلس التأديب

عندما تقوم الإدارة المدرسية بتفعيل خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية ويتم إحالتك على مجلس التأديب يدفعك ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية؟	مكان الإقامة			المجموع	كا2	مستوى الدلالة
	المدينة	شبه حضري	ريفي			
نعم	126	15	6	147	10.574	0.032
	60,3%	46,9%	66,7%	58,8%		
لا	35	2	0	37		
	16,7%	6,3%	0,0%	14,8%		
أحيانا	48	15	3	66		
	23,0%	46,9%	33,3%	26,4%		
المجموع	209	32	9	250		
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال الجدول الإحصائي رقم (15) الذي يربط ما بين متغير عندما تقوم الإدارة المدرسية بتفعيل خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية ويتم إحالتك على مجلس التأديب يدفعك ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية متغير مكان الإقامة نجد أن الاتجاه العام يمثل أفراد العينة الذين أكدوا أنهم عندما تقوم الإدارة المدرسية بتفعيل خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية ويتم إحالتهم على مجلس التأديب يدفعهم ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية وذلك بنسبة 58.8% هي نسبة كبيرة، وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يقطنون في الريف بنسبة 66.7%.

بينما الاتجاه الثاني يمثل أفراد العينة صرحوا أنهم أحيانا عندما تقوم الإدارة المدرسية بتفعيل خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية ويتم إحالتهم على مجلس التأديب يدفعهم ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية بنسبة 26.4% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يقطنون في مناطق شبه حضرية وذلك بنسبة 46.9%

بينما نجد أن نسبة 14.8% يمثل أفراد العينة صرحوا أنهم عندما تقوم الإدارة المدرسية بتفعيل خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية ويتم إحالتهم على مجلس التأديب لا يدفعهم ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يقطنون في المدينة وذلك بنسبة 16.7%.

– من خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم **(15)** يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع (كا^2) المقدرة ب: **10.574** عند مستوى دلالة **0.032** وهذا ما يؤكد ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير عندما تقوم الإدارة المدرسية بتفعيل خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية ويتم إحالتك على مجلس التأديب يدفعك ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية وبين متغير مكان الإقامة.

– ومن هنا يتضح لنا أن نسبة المبحوثين الذين يقيمون في الريف هم أعلى نسبة تتعرض للاحتقار من طرف الإدارة المدرسية مما يدفعهم لممارسة العنف وتخريب ممتلكات المؤسسة مقارنة بالمبحوثين الذين يقيمون في المناطق شبه حضرية والمدينة، مما يؤثر على نفسيتهم وتكيفهم الاجتماعي.

2.2. بيانات متعلقة بالفرضية الثانية: والتي مفادها الأستاذ وعلاقته بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

الجدول رقم 16: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين علاقة طريقة شرح الأستاذ والسلوكيات العدوانية

هل عدم شرح الأستاذ الدرس بشكل جيد يجعلك تمل من الحصة ويدفعك لارتكاب سلوكيات عدوانية؟	الجنس		المجموع	كا^2	مستوى الدلالة
	ذكر	أنثى			
نعم	121	24	145	08.994	0.011
	60,5%	48,0%	58,0%		
لا	39	6	45		
	19,5%	12,0%	18,0%		
أحيانا	40	20	60		
	20,0%	40,0%	24,0%		
المجموع	200	50	250		
	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال معطيات الجدول الإحصائي رقم **(16)** الذي يربط ما بين متغير هل عدم شرح الأستاذ الدرس بشكل جيد يجعلك تمل من الحصة ويدفعك لارتكاب سلوكيات عدوانية ومتغير الجنس، يتضح أن الاتجاه العام يمثل فئة المبحوثين الذين يؤكدون أن عدم شرح الأستاذ للدرس بشكل جيد يجعلهم يملون من الحصة ويدفعهم لارتكاب سلوكيات عدوانية وذلك بنسبة 58.0% وهي نسبة كبيرة، وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الذكور وذلك بنسبة 60.5%.

بينما الاتجاه الثاني يمثل فئة المبحوثين الذين يؤكدون أنه أحيانا عندما لا يقوم الأستاذ بشرحه للدرس بشكل جيد يجعلهم يملون من الحصة ويدفعهم لارتكاب سلوكيات عدوانية بنسبة 24.0% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الإناث وذلك بنسبة 40.0%.

بينما نجد أن نسبة 18.0% وهي نسبة قليلة من فئة المبحوثين الذين أكدوا أن عدم شرح الأستاذ للدرس بشكل جيد لا يجعلهم يملون من الحصة ولا يدفعهم ذلك لارتكاب سلوكيات عدوانية وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الذكور وذلك بنسبة 19.5%.

– من خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم **(16)** يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع (كا^2) المقدرة ب: **08.994** عند مستوى دلالة **0.011**، وهذا ما يؤكد ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير عدم شرح الأستاذ للدرس بشكل جيد يجعلهم يملون من الحصة ويدفعهم لارتكاب سلوكيات عدوانية ومتغير الجنس.

الجدول رقم 17: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول دور الأستاذ في احتواء التلاميذ وعلاقته بممارسة العنف داخل الصف

هل ضعف دور الأستاذ في احتواء مشكلاتك يدفعك ذلك للممارسة العنف داخل القسم؟	السن				المجموع	كا^2	مستوى الدلالة
	15-14 سنة	16 سنة	18-17 سنة	20-19 سنة			
نعم	0	107	38	7	152	16.346	0.012
	0,0%	58,2%	67,9%	77,8%	60,8%		
لا	1	38	2	0	41		
	100,0%	20,7%	3,6%	0,0%	16,4%		
أحيانا	0	39	16	2	57		
	0,0%	21,2%	28,6%	22,2%	22,8%		
المجموع	1	184	56	9	250		
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال الجدول الإحصائي رقم **(17)** الذي يربط ما بين متغير هل ضعف دور الأستاذ في احتواء مشكلاتك يدفعك ذلك للممارسة العنف داخل القسم وبين متغير السن، يتضح أن الاتجاه العام يمثل فئة المبحوثين الذين يؤكدون أن ضعف دور الأستاذ في احتواء مشكلات التلاميذ يدفعهم ذلك لارتكاب سلوكيات عدوانية وذلك بنسبة 60.8% وهي نسبة كبيرة، وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم بين 19 و20 سنة وذلك بنسبة 77.8%.

بينما الاتجاه الثاني يمثل فئة المبحوثين الذين يؤكدون أن ضعف دور الأستاذ في احتواء مشكلات التلاميذ يدفعهم ذلك لارتكاب سلوكيات عدوانية وأجابوا بعبارة أحيانا بنسبة 22.8% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم بين 17 و18 سنة وذلك بنسبة 28.6%.

بينما نجد أن نسبة 16.4% وهي نسبة قليلة من فئة المبحوثين الذين يؤكدون أن ضعف دور الأستاذ في احتواء مشكلات التلاميذ لا يدفعهم ذلك لارتكاب سلوكيات عدوانية وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم بين 16سنة وذلك بنسبة 20.7%.

فمن خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم **(17)** يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع **(كا^2)** المقدرة ب: **16.346** عند مستوى دلالة **0.012** وهذا ما يؤكد ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير هل ضعف دور الأستاذ في احتواء مشكلاتك يدفعك ذلك للممارسة العنف داخل القسم وبين متغير السن.

الجدول رقم 18: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول تأثير العبارات التوبيخية الصادرة عن الأستاذ في ارتكاب العنف

هل العبارات التوبيخية والاستفزازية الموجهة من طرف الأستاذ تدفعك لارتكاب العنف؟	نوع السكن			المجموع	كا^2	مستوى الدلالة
	فيلا	حوش	شقة بعمارة			
نعم	76	47	8	131	19.300	0.001
	46,9%	66,2%	47,1%	52,4%		
لا	67	9	7	83		
	41,4%	12,7%	41,2%	33,2%		
أحيانا	19	15	2	36		
	11,7%	21,1%	11,8%	14,4%		
المجموع	162	71	17	250		
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال الجدول الإحصائي رقم **(18)** أعلاه والذي يربط ما بين متغير هل العبارات التوبيخية والاستفزازية الموجهة من طرف الأستاذ تدفعك لارتكاب العنف وبين متغير نوع السكن نجد أن الاتجاه العام يمثل أفراد العينة الذين صرحوا أن العبارات التوبيخية والاستفزازية الموجهة من طرف الأستاذ يدفعهم لارتكاب سلوكيات عدوانية داخل القسم وذلك بنسبة 52.4% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يقطنون في حوش بنسبة 66.2%.

بينما الاتجاه الثاني يمثل أفراد العينة الذين أقروا أنه العبارات التوبيخية والاستفزازية الموجهة من طرف الأستاذ لا يدفعهم لارتكاب سلوكيات عدوانية بنسبة 33.2% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يقطنون في فيلا بنسبة 41.4%.

في حين نجد أن باقي أفراد العينة الذين صرحوا أنه أحيانا العبارات التوبيخية والاستفزازية الموجهة من طرف الأستاذ يدفعهم لارتكاب سلوكيات عدوانية بنسبة 14.4% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يقطنون في حوش بنسبة 21.1%.

فمن خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم **(18)** يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع (كا^2) المقدرة ب: **19.300** عند مستوى دلالة**0.001** وهذا ما يؤكد ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير هل العبارات التوبيخية والاستفزازية الموجهة من طرف الأستاذ يدفعهم لارتكاب سلوكيات عدوانية متغير نوع السكن.

– من خلال تحليل إجابات المبحوثين نلاحظ أن أغلبية فئة المبحوثين يتعرضون للقسوة من طرف الأساتذة عندما يقومون بتصرفات خاطئة مما يدفعهم لارتكاب السلوكيات العدوانية تجاه الأساتذة، حيث أن عدم احتواء الأساتذة للتلاميذ وعدم الإصغاء لهم والرد علي تصرفاتهم الخاطئة بقسوة وذلك باستخدام عبارات استفزازية أمام زملائهم يجعلهم عرضة لصراعات نفسية سلبية وعنيفة مما يصعب عليهم التعامل مع المحيط الخارجي وأولها الثانوية والتي يقضي فيها المبحوث أغلب أوقاته.

الجدول رقم 19: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول تأثير التمييز بين التلاميذ كدافع لممارسة العنف

عندما يقوم الأستاذ أثناء شرح الدرس بالتركيز على فئة من التلاميذ على حساب فئة أخرى فقط يدفعك ذلك للقيام بالعنف؟	مهنة الأب				المجموع	كا^2	مستوى الدلالة
	موظف حكومي	مهنة حرة	متقاعد	بطال			
نعم	30	8	21	60	119	12.161	0.058
	49,2%	27,6%	43,8%	53,6%	47,6%		
لا	16	16	20	31	83		
	26,2%	55,2%	41,7%	27,7%	33,2%		
أحيانا	15	5	7	21	48		
	24,6%	17,2%	14,6%	18,8%	19,2%		
المجموع	61	29	48	112	250		
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال الجدول الإحصائي **رقم (19)** أعلاه والذي يربط ما بين متغير عندما يقوم الأستاذ أثناء شرح الدرس بالتركيز على فئة من التلاميذ على حساب فئة أخرى يدفعك ذلك للقيام بالعنف ومتغير مهنة الأب نجد أن الاتجاه العام يمثل أفراد العينة الذين صرحوا أنه عندما يقوم الأستاذ أثناء شرحه للدرس بالتركيز على فئة من التلاميذ على حساب فئة أخرى يدفعهم ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية وذلك بنسبة 47.6% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين لديهم آبائهم دون عمل (بطالون) بنسبة 53.6%.

بينما الاتجاه الثاني يمثل أفراد العينة الذين أقروا أنه عندما يقوم الأستاذ أثناء شرحه للدرس بالتركيز على فئة من التلاميذ على حساب فئة أخرى يدفعهم ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية بنسبة 33.2% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين آبائهم يعملون في مهن حرة بنسبة 55.2%.

في حين نجد أن باقي أفراد العينة الذين صرحوا أنه أحيانا عندما يقوم الأستاذ أثناء شرحه للدرس بالتركيز على فئة من التلاميذ على حساب فئة أخرى يدفعهم ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية بنسبة 19.2% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين لديهم آبائهم موظفون حكوميون بنسبة 24.6%.

– فمن خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم **(18)** يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع (كا^2) المقدرة ب: **12.161** عند مستوى دلالة **0.058** وهذا ما يؤكد ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير عندما يقوم الأستاذ أثناء شرحه للدرس بالتركيز على فئة من التلاميذ على حساب فئة أخرى يدفعك ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية ومتغير مهنة الأب.

– من خلال تحليل إجابات المبحوثين نجد أن هناك خطورة كبيرة فيما يستخدمه بعض الأساتذة في الاهتمام والإصغاء وتوجيه فئة من التلاميذ على حساب فئة أخرى **(العنف الرمزي)** حيث أن هذا النوع من المعاملة يقتل في قلوب التلاميذ حب المدرسة (الثانوية) ويجعل منه ناقما على العاملين بالمؤسسة ويحمل نوعا من الحقد الدفين ويكبر معه، لذلك يتوجب الحذر من هذا التصرف الذي يزرع في التلميذ وينمي فيه مشاعر الحقد والغل تجاه المؤسسة مما يجعله عنيف مع زملائه وأساتذة.

الجدول رقم 20 الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول انعكاس تهديد الأستاذ بالرسوب في ممارسة العنف ضده

عندما يقوم الأستاذ بتهديدك بالرسوب والفشل يؤدي بك إلى تعنيفه؟	المستوى الدراسي			المجموع	كا^2	مستوى الدلالة
	سنة أولى ثانوي	سنة ثانية ثانوي	سنة ثالثة ثانوي			
نعم	124	10	13	147	17.917	0.001
	57,7%	100,0%	52,0%	58,8%		
لا	41	0	0	41		
	19,1%	0,0%	0,0%	16,4%		
أحيانا	50	0	12	62		
	23,3%	0,0%	48,0%	24,8%		
المجموع	215	10	25	250		
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال الجدول الإحصائي رقم **(20)** الذي يربط بين متغير عندما يقوم الأستاذ بتهديدك بالرسوب والفشل يؤدي بك إلى تعنيفه وبين متغير المستوى التعليمي نجد أن الاتجاه العام يمثل أفراد العينة الذين أكدوا أنه عندما يقوم الأستاذ بتهدديهم بالرسوب والفشل يؤدي بهم إلى تعنيفه وذلك بنسبة 58.8% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون في السنة الأولى ثانوي وذلك بنسبة 57.7%.

بينما الاتجاه الثاني يمثل أفراد العينة الذين أكدوا أنهم أحيانا عندما يقوم الأستاذ بتهدديهم بالرسوب والفشل يؤدي بهم إلى تعنيفه بنسبة 24.8% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون في السنة الثالثة ثانوي وذلك بنسبة 48.8%.

بينما نسبة 16.4% من فئة المبحوثين الذين أكدوا أنهم عندما يقوم الأستاذ بتهدديهم بالرسوب والفشل يؤدي بهم إلى تعنيفه وأجابوا بعبارة لا وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون في السنة الأولى ثانوي بنسبة 19.1%.

– من خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم **(20)** يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع (كا2) المقدرة ب: **17.917**عند مستوى دلالة **0.001**، وهذا ما يؤكد ويدل على وجود

علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير عندما يقوم الأستاذ بتهدديهم بالرسوب والفشل يؤدي بهم إلى تعنيفه وبين متغير المستوى التعليمي.

– من خلال تحليل إجابات المبحوثين نلاحظ أن أغلبية فئة المبحوثين يتعرضون للتهديد بالفشل والرسوب من طرف الأساتذة مما يدفعهم إلى تعنيفهم، حيث أن التسميع والعبارات الساخرة التي يتعرض لها التلاميذ من طرف الأساتذة تجعلهم يعانون من عقد نفسية، خاصة وأنهم في مرحلة المراهقة مما يزرع فيهم الحقد والغل تجاه أساتذتهم وتجدهم يجدون صعوبة في الاندماج مع المحيط المدرسي، وأيضا يشعرون بالانطواء وعدم التكيف مع الآخرين.

الجدول رقم 21: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول العلاقة بين الأسلوب التسلطي للأستاذ وردة الفعل العنيفة من طرف التلميذ

تبني الأستاذ للأسلوب التسلطي في إدارة القسم يدفعك ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية ضدة؟	الجنس		المجموع	$كا^2$	مستوى الدلالة
	ذكر	أنثى			
نعم	129	26	155	14.306	0.001
	64,5%	52,0%	62,0%		
لا	31	2	33		
	15,5%	4,0%	13,2%		
أحيانا	40	22	62		
	20,0%	44,0%	24,8%		
المجموع	200	50	250		
	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال معطيات الجدول الإحصائي رقم **(21)** الذي يربط ما بين متغير هل تبني الأستاذ للأسلوب التسلطي في إدارة القسم يدفعك ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية ومتغير الجنس، يتضح أن الاتجاه العام يمثل فئة المبحوثين الذين يؤكدون أنه عندما يتبني الأستاذ الأسلوب التسلطي في إدارة القسم يدفعهم ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية بنسبة 62.0% وهي نسبة كبيرة، وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الذكور وذلك بنسبة 64.5%.

بينما الاتجاه الثاني يمثل فئة المبحوثين الذين يؤكدون أنه أحيانا عندما تبني الأستاذ للأسلوب التسلطي في إدارة القسم يدفعك ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية بنسبة 24.8% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الإناث وذلك بنسبة 44.4%.

بينما نجد أن نسبة 13.2% وهي نسبة قليلة من فئة المبحوثين الذين أكدوا أنه عندما يتبني الأستاذ للأسلوب التسلطي في إدارة القسم لا يدفعهم ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الذكور وذلك بنسبة 15.5%.

– من خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم **(21)** يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع (كا^2) المقدرة ب: **14.306** عند مستوى دلالة **0.001**، وهذا ما يؤكد ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير هل تبني الأستاذ للأسلوب التسلطي في إدارة القسم يدفعك ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية ومتغير الجنس.

– من خلال تحليل إجابات المبحوثين نجد أن معظم أفراد العينة يعانون من أساليب التسلط من طرف الأساتذة مما يدفعهم لارتكاب السلوكيات العدوانية ضد الأستاذ، وهذا نتيجة عدم احتواء الأساتذة للتلاميذ داخل القسم ومحاولة التقرب منهم ومعرفة مشكلاتهم وميولاتهم واهتماماتهم الدراسية وعدم فهم مشروعهم الشخصي المستقبلي، لأن تبني الأستاذ لأسلوب التسلط داخل القسم يؤدي إلى خلق عقد نفسية للتلاميذ ويجعلهم في تخوف وقلق دائم مما يدفعهم للتعبير عن ذلك باستخدام العنف ضد الأستاذ.

الجدول رقم 22: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول علاقة العقاب الجماعي بارتكاب سلوك العنف

عندما يقوم الأستاذ بعقاب جماعي للفصل بسبب بعض التلاميذ الذين يقومون بالفوضى يدفعك ذلك للغضب؟	الشعبة الدراسية						المجموع	كا^2	مستوى الدلالة
	جذع مشترك آداب	جذع مشترك علوم وتك	آداب وفلسفة	تقني رياضي	لغات أجنبية	ت. واقتصاد			
نعم	28	37	11	19	15	16	126	28.226	0.002
	38,4%	64,9%	34,4%	65,5%	65,2%	44,4%	50,4%		
لا	22	13	14	9	8	13	79		
	30,1%	22,8%	43,8%	31,0%	34,8%	36,1%	31,6%		
أحيانا	23	7	7	1	0	7	45		
	31,5%	12,3%	21,9%	3,4%	0,0%	19,4%	18,0%		
المجموع	73	57	32	29	23	36	250		
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال الجدول الإحصائي رقم **(22)** الذي يربط بين متغير عندما يقوم الأستاذ بعقاب جماعي للفصل بسبب بعض التلاميذ الذين يقومون بالفوضى يدفعك ذلك للغضب وبين متغير الشعبة الدراسية نجد أن الاتجاه العام يمثل أفراد العينة الذين أكدوا أنه يقوم الأستاذ بعقاب جماعي للفصل بسبب بعض التلاميذ الذين يقومون بالفوضى يدفعهم ذلك للغضب وذلك بنسبة 50.4% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون تخصص تقني رياضي ولغات أجنبية وذلك بنسبة 65.5% و65.2%.

بينما الاتجاه الثاني يمثل أفراد العينة الذين أكدوا أنهم عندما يقوم الأستاذ بعقاب جماعي للفصل بسبب بعض التلاميذ الذين يقومون بالفوضى لا يدفعهم ذلك للغضب بنسبة 31.6% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون في تخصص آداب وفلسفة بنسبة 43.8%.

بينما نسبة 18.8% من فئة المبحوثين الذين أكدوا يقوم الأستاذ بعقاب جماعي للفصل بسبب بعض التلاميذ الذين يقومون بالفوضى يدفعهم ذلك للغضب وأجابوا بعبارة لا وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون جذع مشترك آداب بنسبة 31.5%.

– من خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم **(22)** يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع (كا2) المقدرة ب: **28.226** عند مستوى دلالة **0.002**، وهذا ما يؤكد ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير عندما يقوم الأستاذ بعقاب جماعي للفصل بسبب بعض التلاميذ الذين يقومون بالفوضى يدفعهم ذلك للغضب وبين متغير الشعبة الدراسية.

3.2. بيانات متعلقة بالفرضية الثالثة والتي مفادها: المنهاج الدراسي وعلاقته بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

الجدول رقم 23: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول علاقة صعوبة الدروس بإثارة الفوضى والعنف داخل الفصل

هل شعورك بالعجز والفشل نتيجة صعوبة بعض الدروس يدفعانك للاستهزاء بالأستاذ وإثارة غضبه داخل الحصة؟	المستوى الدراسي			المجموع	$كا^2$	مستوى الدلالة
	سنة أولى ثانوي	سنة ثانية ثانوي	سنة ثالثة ثانوي			
نعم	111	10	13	134	15.006	0.005
	51,6%	100,0%	52,0%	53,6%		
لا	35	0	0	35		
	16,3%	0,0%	0,0%	14,0%		
أحيانا	69	0	12	81		
	32,1%	0,0%	48,0%	32,4%		
المجموع	215	10	25	250		
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال الجدول الإحصائي رقم **(23)** الذي يربط بين متغير هل شعورك بالعجز والفشل نتيجة صعوبة بعض الدروس يدفعانك للاستهزاء بالأستاذ وإثارة غضبه وبين متغير المستوى التعليمي نجد أن الاتجاه العام يمثل أفراد العينة الذين أكدوا أن شعورهم بالعجز والفشل نتيجة صعوبة بعض الدروس يدفعهم للاستهزاء بالأستاذ وإثارة غضبه وذلك بنسبة 53.6% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون في السنة الثالثة ثانوي وذلك بنسبة 52.0%.

بينما الاتجاه الثاني يمثل أفراد العينة الذين أكدوا أنهم أحيانا عند شعورهم بالعجز والفشل نتيجة صعوبة بعض الدروس يدفعهم للاستهزاء بالأستاذ وإثارة غضبه بنسبة 32.4% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون في السنة الثالثة ثانوي وذلك بنسبة 48.0%.

بينما نسبة 14.0% من فئة المبحوثين الذين أكدوا أنهم عند شعورهم بالعجز والفشل نتيجة صعوبة بعض الدروس يدفعهم للاستهزاء بالأستاذ وإثارة غضبه وأجابوا بعبارة لا وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون في السنة الأولى ثانوي بنسبة 16.3%.

– من خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم **(23)** يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع (كا2) المقدرة ب: **15.006** عند مستوى دلالة **0.005**، وهذا ما يؤكد ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير هل شعورك بالعجز والفشل نتيجة صعوبة بعض الدروس يدفعانك للاستهزاء بالأستاذ وإثارة غضبه وبين متغير المستوى التعليمي.

الجدول رقم 24: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول العلاقة بين عدم الفهم وارتكاب سلوك العنف

متغير هل غضبك وقلقك نتيجة عدم فهم بعض الدروس يدفعانك إلى ارتكاب سلوك العنف داخل المؤسسة	الجنس		المجموع	$كا^2$	مستوى الدلالة
	ذكر	أنثى			
نعم	135	26	161	14.225	0.001
	67,5%	52,0%	64,4%		
لا	26	2	28		
	13,0%	4,0%	11,2%		
أحيانا	39	22	61		
	19,5%	44,0%	24,4%		
المجموع	200	50	250		
	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال معطيات الجدول الإحصائي رقم **(24)** الذي يربط ما بين متغير هل غضبك وقلقك نتيجة عدم فهم بعض الدروس يدفعانك إلى ارتكاب سلوك العنف داخل المؤسسة ومتغير الجنس، يتضح أن الاتجاه العام يمثل فئة المبحوثين الذين يؤكدون أن غضبهم وقلقهم نتيجة عدم فهم بعض الدروس يدفعهم إلى ارتكاب سلوك العنف داخل المؤسسة عدوانية بنسبة 64.4% وهي نسبة كبيرة، وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الذكور وذلك بنسبة 97.5%.

بينما الاتجاه الثاني يمثل فئة المبحوثين الذين يؤكدون أنه أحيانا أن غضبهم وقلقهم نتيجة عدم فهم بعض الدروس يدفعهم إلى ارتكاب سلوك العنف داخل المؤسسة بنسبة 24.4% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الإناث وذلك بنسبة 44.0%.

بينما نجد أن نسبة 11.2% وهي نسبة قليلة من فئة المبحوثين الذين أكدوا أن غضبهم وقلقهم نتيجة عدم فهم بعض الدروس لا يدفعهم إلى ارتكاب سلوك العنف داخل المؤسسة وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الذكور وذلك بنسبة 13.0%.

– من خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم **(24)** يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع (كا^2) المقدرة ب: **14.225** عند مستوى دلالة **0.001**، وهذا ما يؤكد ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير هل غضبك وقلقك نتيجة عدم فهم بعض الدروس يدفعانك إلى ارتكاب سلوك العنف داخل المؤسسة ومتغير الجنس.

الجدول رقم 25: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول غموض المفاهيم الدراسية وإثارة الفوضى والعنف داخل القسم

هل غموض بعض المفاهيم الدراسية يجرك نحو إثارة الفوضى والمشاغبة داخل القسم؟	الشعبة الدراسية						المجموع	كا^2	مستوى الدلالة
	جذع مشترك آداب	جذع مشترك علوم وتك	آداب وفلسفة	تقني رياضي	لغات أجنبية	ت. واقتصاد			
نعم	28	32	11	19	15	16	121	28.226	0.002
	38,4%	56,1%	34,4%	65,5%	65,2%	44,4%	48,4%		
لا	22	13	14	9	8	8	74		
	30,1%	22,8%	43,8%	31,0%	34,8%	22,2%	29,6%		
أحيانا	23	12	7	1	0	12	55		
	31,5%	21,1%	21,9%	3,4%	0,0%	33,3%	22,0%		
المجموع	73	57	32	29	23	36	250		
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال الجدول الإحصائي رقم **(25)** الذي يربط بين متغير هل غموض بعض المفاهيم الدراسية يجرك نحو إثارة الفوضى والمشاغبة داخل القسم وبين متغير الشعبة الدراسية نجد أن الاتجاه العام يمثل أفراد العينة الذين أكدوا أن غموض بعض المفاهيم الدراسية يجرهم نحو إثارة الفوضى والمشاغبة داخل القسم وذلك بنسبة 48.4% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون تخصص تقني رياضي ولغات أجنبية وذلك بنسبة 65.5% و65.2%.

بينما الاتجاه الثاني يمثل أفراد العينة الذين أكدوا أن غموض بعض المفاهيم الدراسية لا يجرهم نحو إثارة الفوضى والمشاغبة داخل القسم بنسبة 29.6% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون في تخصص آداب وفلسفة بنسبة 43.8%.

بينما نسبة 22.0% من فئة المبحوثين الذين أكدوا أنه أحيانا غموض بعض المفاهيم الدراسية يجرهم نحو إثارة الفوضى والمشاغبة داخل القسم وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين يدرسون شعبة تسيير واقتصاد بنسبة 33.3%.

– من خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم **(25)** يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع (كا2) المقدرة ب: **28.226** عند مستوى دلالة **0.002**، وهذا ما يؤكد ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير عندما يقوم الأستاذ بعقاب جماعي للفصل بسبب بعض التلاميذ الذين يقومون بالفوضى يدفعهم ذلك للغضب وبين متغير الشعبة الدراسية.

الجدول رقم 26: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول صعوبة البرنامج كدافع للتصرف بعنف

هل قناعتك بصعوبة البرنامج الدراسي يدفعك للتصرف بعنف داخل الوسط المدرسي؟	المستوى التعليمي للأم					المجموع	كا^2	مستوى الدلالة
	دون مستوى	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي			
نعم	28	23	21	20	10	102	19.518	0.012
	40,0%	44,2%	50,0%	40,0%	27,8%	40,8%		
لا	29	14	7	25	15	90		
	41,4%	26,9%	16,7%	50,0%	41,7%	36,0%		
أحيانا	13	15	14	5	11	58		
	18,6%	28,8%	33,3%	10,0%	30,6%	23,2%		
المجموع	70	52	42	50	36	250		
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من الجدول الإحصائي رقم **(26)** الذي يربط ما بين متغير هل قناعتك بصعوبة البرنامج الدراسي يدفعك للتصرف بعنف داخل الوسط المدرسي وبين متغير المستوى التعليمي للأم، نجد أن الاتجاه العام يمثل فئة المبحوثين الذين يرون أن قناعتهم بصعوبة البرنامج الدراسي يدفعهم للتصرف بعنف داخل الوسط المدرسي وذلك بنسبة 40.8% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين أمهاتهم لديهن مستوى تعليم متوسط وذلك بنسبة 50.0%.

– أما الاتجاه الثاني يمثل فئة المبحوثين الذين يرون أن قناعتهم بصعوبة البرنامج الدراسي لا يدفعهم ذلك للتصرف بعنف داخل الوسط المدرسي وذلك بنسبة 36.0% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين أمهاتهم لديهم مستوى تعليم ثانوي وذلك بنسبة 50.0%.

في حين نجد أن نسبة 32.2% من فئة المبحوثين الذين يرون أنه أحيانا قناعتهم بصعوبة البرنامج الدراسي لا يدفعهم ذلك للتصرف بعنف داخل الوسط المدرسي، وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين أمهاتهم لديهن مستوى تعليم متوسط وذلك بنسبة 33.3%.

– من خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم **(26)** يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع (كا2) المقدرة ب: **19.518** عند مستوى دلالة **0.012**، وهذا ما يؤكد ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير حسب رأيك هل قناعتك بصعوبة البرنامج الدراسي يدفعك للتصرف بعنف داخل الوسط المدرسي وبين المستوى التعليمي للأم.

الجدول رقم 27: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول كثافة الدروس كدافع لسلوك العنف داخل القسم

هل ثقل وكثافة البرنامج الدراسي أدت إلى التركيز على الحصص النظرية في مقابل نقص الحصص التطبيقية مما أدى بي إلى تعنيف أستاذك؟	المستوى تعليمي للأب					المجموع	$كا^2$	مستوى الدلالة
	دون مستوى	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي			
نعم	18	19	21	25	29	112	23.617	0.003
	35,3%	43,2%	50,0%	44,6%	50,9%	44,8%		
لا	21	10	4	24	12	71		
	41,2%	22,7%	9,5%	42,9%	21,1%	28,4%		
أحيانا	12	15	17	7	16	67		
	23,5%	34,1%	40,5%	12,5%	28,1%	26,8%		
المجموع	51	44	42	56	57	250		
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من الجدول الإحصائي رقم **(27)** الذي يربط ما بين متغير هل ثقل وكثافة البرنامج الدراسي أدت إلى التركيز على الحصص النظرية في مقابل نقص الحصص التطبيقية مما أدى بي إلى تعنيف أستاذك وبين متغير المستوى التعليمي للأب، نجد أن الاتجاه العام يمثل فئة المبحوثين الذين يرون ثقل وكثافة البرنامج الدراسي أدت بهم إلى التركيز على الحصص النظرية في مقابل نقص الحصص التطبيقية مما يؤدي بهم إلى تعنيف أستاذهم وذلك بنسبة 44.8% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين آبائهم لديهم مستوى تعليم جامعي وذلك بنسبة 50.9%.

– أما الاتجاه الثاني يمثل فئة المبحوثين الذين يرون أن ثقل وكثافة البرنامج الدراسي أدت إلى التركيز على الحصص النظرية في مقابل نقص الحصص التطبيقية لا يؤدي بهم ذلك إلى تعنيف أستاذك وذلك بنسبة 28.4% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين آبائهم لديهم مستوى تعليم ثانوي وذلك بنسبة 42.9%. في حين نجد أن نسبة 26.8% من فئة المبحوثين الذين يرون أنه أحيانا ثقل وكثافة البرنامج الدراسي أدت إلى التركيز على الحصص النظرية في مقابل نقص الحصص التطبيقية مما يؤدي بهم إلى تعنيف أستاذهم، وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين آبائهم لديهم مستوى تعليم متوسط وذلك بنسبة 40.5%.

– من خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم **(27)** يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع (كا2) المقدرة ب: **23.617** عند مستوى دلالة **0.003**، وهذا ما يؤكد ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير حسب رأيك هل ثقل وكثافة البرنامج الدراسي أدت إلى التركيز على الحصص النظرية في مقابل نقص الحصص التطبيقية مما أدى بي إلى تعنيف أستاذك وبين متغير المستوى التعليمي للأب.

– من خلال المعطيات الإحصائية نجد أن السلوك العدواني للتلميذ قد يرتبط أيضا بالمستوى التعليمي للأب بمعنى أنه كلما كان المستوى التعليمي للأب جيد كلما أدرك التلميذ خطورة العنف داخل الوسط المدرسي من خلال تلقى بعض التوجيهات والنصائح والإرشادات من طرف الأب من خلال تلقينه ومحاولة إفهامك بطرق ومنهجية تلك البرامج والتركيز مع الأستاذ ومحاولة التكفل النفسي بالتلميذ واحتواءه من طرف الآب داخل المنزل حتى يتسنى للتلميذ الذهاب للثانوية في نفسية تسمح له بالابتعاد عن مثل هاته السلوكيات.

الجدول رقم 28: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول علاقة المدرسة بظاهرة العنف بالتركيز على متغير الجنس

حسب رأيك هل للمدرسة علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي؟	الجنس		المجموع	كا^2	مستوى الدلالة
	ذكر	أنثى			
من خلال النظرة الإحتقارية لعمال المؤسسة (مدير – مشرف تربية – ناظر – حاجب – أساتذة ... الخ من عمال المؤسسة (الثانوية)	67	8	75	09.608	0.048
	33,5%	16,0%	30,0%		
من خلال العبارات الاستفزازية التي نتلقاها من طرف العاملين بالمؤسسة (الثانوية)	33	12	45		
	16,5%	24,0%	18,0%		
من خلال توجيهك لشعبة لا ترغب فيها مما يجعلك محبطا طوال الوقت وترى بأن مستقبلك مرتبط بتلك الشعبة التي اخترتها ولم يتم توجيهك إليها	39	8	47		
	19,5%	16,0%	18,8%		
من خلال تلقي دروس الدعم التي أصبحت حكرا فقط على التلاميذ ذوي الدخل الجيد، خاصة وأن الأساتذة يقدمون أفضل المعلمات وأيسر الطرق والحلول إلا في حالة تلقي الدروس الخصوصية فقط	47	14	61		
	23,5%	28,0%	24,4%		
من خلال عدم توفر بيئة مناسبة للدراسة، ونقص النشاطات الترفيهية والنشاطات الرياضية بالمؤسسة (الثانوية) مما يجعلك تترجم ذلك الضغط والعنف داخل المؤسسة	14	8	22		
	7,0%	16,0%	8,8%		
المجموع	200	50	250		
	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال معطيات الجدول الإحصائي رقم **(28)** الذي يربط ما بين متغير هل للمدرسة علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي ومتغير الجنس، يتضح أن الاتجاه العام يمثل فئة المبحوثين الذين يؤكدون أن للمدرسة علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي وذلك من خلال النظرة الإحتقارية لعمال المؤسسة التي يتلقونها من طرف (مدير المؤسسة – مشرف التربية – الناظر – الحاجب – الأساتذة ... الخ من عمال المؤسسة (الثانوية) بنسبة 30.0%، وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الذكور وذلك بنسبة 33%. بينما الاتجاه الثاني يمثل فئة المبحوثين الذين يؤكدون أن للمدرسة علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي وذلك من خلال تلقي دروس الدعم التي أصبحت حكرا فقط على التلاميذ ذوي الدخل الجيد،

خاصة وأن الأساتذة يقدمون أفضل المعلمات وأيسر الطرق والحلول إلا في حالة تلقي الدروس الخصوصية فقط بنسبة 24.4% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الإناث وذلك بنسبة 28.0%.

بينما نجد أن نسبتين متساويتين 18.8% من فئة المبحوثين الذين أكدوا أن للمدرسة علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي وذلك من خلال توجيهك لشعبة لا ترغب فيها مما يجعلك محبطا طوال الوقت وترى بأن مستقبلك مرتبط بتلك الشعبة التي اخترتها ولم يتم توجيهك إليها، وأيضا من خلال العبارات الاستفزازية التي نتلقاها من طرف العاملين بالمؤسسة (الثانوية) **وتتأكد** وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الذكور والإناث وذلك بنسبة 24.0% و19.5%.

في حين نجد أن نسبة 08.8% من فئة المبحوثين الذين أكدوا أن للمدرسة علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي وذلك من خلال عدم توفر بيئة مناسبة للدراسة، ونقص النشاطات الترفيهية والنشاطات الرياضية بالمؤسسة (الثانوية) مما يجعلك تترجم ذلك الضغط والعنف داخل المؤسسة، وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين من جنس الإناث وذلك بنسبة 16.0%.

– من خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم **(28)** يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع (كا^2) المقدرة ب: **09.608** عند مستوى دلالة **0.048**، وهذا ما يؤكد ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير هل للمدرسة علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي ومتغير الجنس.

– وهذا يدل على أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية وهي مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة يحتاجون إلى الاهتمام والمرافقة من طرف أعضاء خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالمؤسسة والإصغاء لهم والاهتمام بمشكلاتهم وميولاتهم المدرسية، ودعمهم والتكفل بهم نفسيا ليشعروا بالاطمئنان ويزاولون نشاطهم الدراسي بشكل طبيعي، عكس المبحوثين الذين لا يجدون الإصغاء والمرافقة والمتابعة داخل المؤسسة يؤدي بهم إلى تنمية مشاعر الغضب والكره والحقد والتحلي بسلوكيات سلبية وعدوانية تجاه المدرسة، وبالتالي اللجوء إلى العنف للتعبير عن ذواتهم وأخذ حقوقهم بالقوة مما يؤدي بهم نحو الاضطراب ويؤثر سلبا على شخصيتهم مستقبلا.

الجدول رقم 29: الإحصاء الوصفي لإجابات المبحوثين حول علاقة المدرسة بظاهرة العنف بالتركيز على متغير السن

حسب رأيك هل للمدرسة علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي؟	السن				المجموع	$كا^2$	مستوى الدلالة
	15-14 سنة	16 سنة	18- 17 سنة	20- 19 سنة			
من خلال النظرة الإحتقارية لعمال المؤسسة (مدير – مشرف تربية – ناظر – حاجب – أساتذة ... الخ من عمال المؤسسة (الثانوية)	1	54	20	0	75	34.248	0.001
	100,0%	29,3%	35,7%	0,0%	30,0%		
من خلال العبارات الاستفزازية التي نتلقاها من طرف العاملين بالمؤسسة (الثانوية)	0	33	8	4	45		
	0,0%	17,9%	14,3%	44,4%	18,0%		
من خلال توجيهك لشعبة لا ترغب فيها مما يجعلك محبطا طوال الوقت وأنت محبط وترى بأن مستقبلك مرتبط بتلك الشعبة التي اخترتها ولم يتم توجيهك إليها	0	39	3	5	47		
	0,0%	21,2%	5,4%	55,6%	18,8%		
من خلال تلقي دروس الدعم التي أصبحت حكرا فقط على التلاميذ ذوي الدخل الجيد، خاصة وأن الأساتذة يقدمون أفضل المعلمات وأيسر الطرق والحلول إلا في حالة تلقي الدروس الخصوصية فقط	0	47	14	0	61		
	0,0%	25,5%	25,0%	0,0%	24,4%		
من خلال عدم توفر بيئة مناسبة للدراسة، ونقص النشاطات الترفيهية والنشاطات الرياضية بالمؤسسة (الثانوية) مما يجعلك تترجم ذلك الضغط والعنف داخل المؤسسة	0	11	11	0	22		
	0,0%	6,0%	19,6%	0,0%	8,8%		
المجموع	1	184	56	9	250		
	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

المصدر: من إعداد الباحث بالاعتماد على مخرجات SPSS.

من خلال معطيات الجدول الإحصائي رقم **(29)** الذي يربط ما بين متغير هل للمدرسة علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي ومتغير السن، يتضح أن الاتجاه العام يمثل فئة المبحوثين الذين يؤكدون أن للمدرسة علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي وذلك من خلال النظرة الإحتقارية لعمال المؤسسة التي يتلقونها من طرف (مدير المؤسسة – مشرف التربية – الناظر – الحاجب – الأساتذة ... الخ من عمال

المؤسسة (الثانوية) بنسبة 30.0%، وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم بين 17إلى 18 سنة وذلك بنسبة 33.7%.

بينما الاتجاه الثاني يمثل فئة المبحوثين الذين يؤكدون أن للمدرسة علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي وذلك من خلال تلقي دروس الدعم التي أصبحت حكرا فقط على التلاميذ ذوي الدخل الجيد، خاصة وأن الأساتذة يقدمون أفضل المعلمات وأيسر الطرق والحلول إلا في حالة تلقي الدروس الخصوصية فقط بنسبة 24.4% وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين الذين تتراوح أعمارهم 16 سنة وذلك بنسبة 25.5%.

بينما نجد أن نسبتين متساويتين 18.8% من فئة المبحوثين الذين أكدوا أن للمدرسة علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي وذلك من خلال توجيهك لشعبة لا ترغب فيها مما يجعلك محبطا طوال الوقت وترى بأن مستقبلك مرتبط بتلك الشعبة التي اخترتها ولم يتم توجيهك إليها، وأيضا من خلال العبارات الاستفزازية التي نتلقاها من طرف العاملين بالمؤسسة (الثانوية) **وتتأكد** وتدعمها فئة المبحوثين تتراوح أعمارهم بين وذلك 19إلى 20 سنة بنسبتي 55.6% و44.4 %.

في حين نجد أن نسبة 08.8% من فئة المبحوثين الذين أكدوا أن للمدرسة علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي وذلك من خلال عدم توفر بيئة مناسبة للدراسة، ونقص النشاطات الترفيهية والنشاطات الرياضية بالمؤسسة (الثانوية) مما يجعلك تترجم ذلك الضغط والعنف داخل المؤسسة، وتتأكد وتدعمها فئة المبحوثين تتراوح أعمارهم بين 17 إلى 18 سنة وذلك بنسبة 19.6%.

– من خلال النتائج الإحصائية المحصل عليها في الجدول رقم **(29)** يوضح أن قيمة معامل الارتباط بيرسون كاي تربيع (كا^2) المقدرة ب: **34.248** عند مستوى دلالة **0.001**، وهذا ما يؤكد ويدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية ذات دلالة إحصائية بين متغير هل للمدرسة علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي ومتغير السن.

– وهذا يدل على أن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية وهي مرحلة المراهقة المبكرة والمتوسطة يحتاجون إلى الاهتمام والمرافقة من طرف أعضاء خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالمؤسسة والإصغاء لهم والاهتمام بمشكلاتهم وميولاتهم المدرسية، ودعمهم والتكفل بهم نفسيا ليشعروا بالاطمئنان ويزاولون نشاطهم الدراسي بشكل طبيعي، عكس المبحوثين الذين لا يجدون الإصغاء والمرافقة والمتابعة داخل المؤسسة يؤدي بهم إلى تنمية مشاعر الغضب والكره والحقد والتحلي بسلوكيات سلبية وعدوانية تجاه المدرسة، وبالتالي اللجوء إلى العنف للتعبير عن ذواتهم وأخذ حقوقهم بالقوة مما يؤدي بهم نحو الاضطراب ويؤثر سلبا على

شخصيتهم مستقبلا، كذلك وجب مراعاة عامل السن للتلميذ بحكم أنه يشعر بنوع من الاستقلالية ويرى بأن المرحلة الثانوية أكثر استقلالية من المراحل الأخرى في حياته وأنه يقضي معظم أوقاته في المدرسة.

3. تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الميدانية في ضوء النظريات والدراسات السابقة

1.3. مناقشة وتفسير بيانات الفرضية الأولى والتي تنص على أن: للإدارة المدرسية علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

من خلال النتائج التي تم الحصول عليها في الجداول المركبة أعلاه، والتي توضح العلاقة بين أبعاد وبنود الفرضية الأولى، يتضح من حساب معامل الارتباط (بيرسون كاي تربيع) أن جميع متغيرات الفرضية تتمتع بدلالة إحصائية، حيث كانت القيم أقل من 0.05 لمستوى الدلالة. وعند عرض وتحليل وتفسير ومناقشة محاور الفرضية الأولى وأبعادها، بناء على إجابات أفراد العينة المتمثلة في تلاميذ التعليم الثانوي، أظهرت النتائج أن المبحوثين أكدوا ووافقوا على أن الإدارة المدرسية تساهم بشكل كبير في ظهور العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة زهية دباب (2014/2015) التي أكدت أن التكامل بين الإدارة المدرسية والأسر يعد عاملا حاسما في مواجهة العنف، من خلال تفعيل أدوار المرشدين النفسيين والمعلمين في رصد السلوكيات العدوانية وتوجيه التلاميذ عبر برامج إرشادية وأنشطة لامنهجية.

وفي سياق متصل، تقدم دراسة ليلى ناجي (2017/2018) حول دور التنشئة الأسرية في الحد من العنف رؤية تكميلية للدراسة الحالية. فبينما ركزت ناجي على القيم الأسرية الديمقراطية (كالحوار والعدل) كعوامل وقائية، أشارت أيضا إلى أن المدرسة يمكنها تعزيز هذه القيم عبر أنشطة ثقافية ورياضية، وهو ما يدعم نتائج الدراسة الحالية التي وجدت أن غياب الأنشطة المدرسية (كالرحلات والمسابقات) يعد ثغرة مؤسسية تزيد من حدة العنف. وهذا التشابه يبرز الحاجة إلى تعاون ممنهج بين الأسرة والمدرسة لبناء بيئة تربوية متكاملة.

من ناحية أخرى، تضيف دراسة رحاب يونس أحمد (2013) حول علاقة العنف بالتحصيل الدراسي بعدا تحليليا جديدا. فقد كشفت يونس أن العنف الجسدي هو الأكثر تأثيرا على التحصيل، مما يعزز أهمية دور الإدارة المدرسية في مراقبة التفاعلات اليومية بين التلاميذ والكادر التعليمي. كما أن نتائج الدراسة الحالية حول ضعف آليات الإبلاغ عن الحوادث تتقاطع مع تحذيرات يونس من تداعيات إهمال العنف غير المدار،

مما يستدعي تطوير سياسات إدارية استباقية، كإنشاء نظام إلكتروني للإبلاغ الفوري عن الحوادث، وتدريب المدرسين على التعامل معها.

أما على صعيد الإطار النظري، فإن الدراسة الحالية تدمج بين رؤية زهية دباب حول التكامل المؤسسي، ورؤية ليلى ناجي حول الوقاية عبر الأنشطة، ورؤية رحاب يونس حول الربط بين العنف والأداء الأكاديمي، لتقديم نموذج تحليلي شمولي يركز على المسؤولية المزدوجة للإدارة:

1. الضبط الاجتماعي: عبر تطبيق لوائح صارمة لكن عادلة للحد من التجاوزات.
2. البناء التربوي: عبر تعزيز قيم الحوار واحترام الآخر من خلال المناهج والأنشطة.

وهذا التكامل يظهر أن الإدارة المدرسية ليست مسؤولة عن ردع العنف فحسب، بل عن خلق بيئة مدرسية تحفز الانتماء وتقلل الشعور بالاغتراب، وهو ما يدعمه النموذج الوظيفي لبارسونز الذي يؤكد على ضرورة توازن النسق الاجتماعي عبر آليات الضبط والتنشئة.

من خلال هذه النتائج، يمكن استنتاج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الفرضية الفرعية الأولى، والتي تتعلق بعلاقة الإدارة المدرسية بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، عند مستوى دلالة 0.05، حيث كانت القيمة موجبة وقوية ودالة إحصائيا.

المناقشة حسب النظريات السوسيولوجية:

بالرجوع إلى النظريات السوسيولوجية التي تناولت ظاهرة العنف بالدراسة والتحليل نجد ما يلي:

وفقا لنظرية التحليل النفسي لفرويد، يمكن تفسير العنف في الوسط المدرسي كاستجابة غريزية لتصريف الطاقة العدوانية الموجودة داخل التلاميذ، حيث تشير النتائج إلى أن نسبة كبيرة من التلاميذ في السنة الأولى ثانوي (33.0%) والسنة الثالثة ثانوي (52.0%) يعانون من التنمر، مما يعكس وجود طاقة عدوانية تحتاج إلى تصريف. الإدارة المدرسية قد تكون مصدرا للإحباط الذي يؤدي إلى تصاعد هذه الطاقة العدوانية، مما يجعل التلاميذ يلجؤون إلى سلوكيات عنيفة مثل التنمر والعنف اللفظي والجسدي.

نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا وزيلمان تشير إلى أن العنف يمكن أن يكون سلوكا مكتسبا من خلال المحاكاة والتقليد، فإذا كانت الإدارة المدرسية تتعامل بعنف أو تسامح مع السلوكيات العنيفة، فإن التلاميذ قد يتعلمون هذه السلوكيات ويقلدونها، حيث تشير البيانات إلى أن نسبة كبيرة من التلاميذ تعرضوا للشتم من قبل المدير أو المراقبين، حيث بلغت النسبة 61.6% من التلاميذ الذين تعرضوا للشتم في السنة الأولى ثانوي. هذا يعزز فكرة أن العنف يمكن أن يكون سلوكا مكتسبا من البيئة المدرسية.

تشير نظرية الإحباط – العدوان إلى أن السلوك العدواني هو نتيجة للإحباطات التي يواجهها الفرد، فالإدارة المدرسية قد تكون مصدرا للإحباط للتلاميذ، مما يؤدي إلى تصاعد السلوكيات العدوانية. البيانات تشير إلى أن سوء التوجيه (56.0%) ونقص النشاطات الترفيهية بالثانوية (23.2%) هي من بين الأسباب التي تدفع التلاميذ لممارسة العنف، وهذا يعكس تأثير الإحباط على تصاعد السلوكيات العدوانية.

نظرية التفكك الاجتماعي لسيلين تشير إلى أن ضعف الروابط الاجتماعية في البيئة المدرسية يمكن أن يؤدي إلى زيادة السلوكيات العنيفة، فالإدارة المدرسية التي لا توفر بيئة داعمة ومترابطة قد تسهم في زيادة العنف بين التلاميذ. وتشير البيانات إلى أن تفعيل خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية يمكن أن يقلل من العنف، حيث أن 58.8% من التلاميذ يرون أن تفعيل هذه الخلية يساعد في تقليل العنف.

مما سبق، تشير البيانات والنتائج إلى أن هناك علاقة بين الإدارة المدرسية وظاهرة العنف في الوسط المدرسي. فالإدارة المدرسية التي لا توفر بيئة داعمة ومترابطة، وتتعامل بعنف أو تسامح مع السلوكيات العنيفة، قد تسهم في زيادة العنف بين التلاميذ. والنظريات السوسيولوجية المختلفة تقدم تفسيرات متعددة لهذه العلاقة، مما يعزز فهمنا لأسباب العنف في الوسط المدرسي.

وعليه تحقق الفرضية الأولى من خلال القراءة الإحصائية للجداول المركبة والنتائج المتوصل إليها أن هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية.

2.3. مناقشة وتفسير بيانات الفرضية الثانية والتي تنص على أن: للأستاذ علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

من خلال النتائج التي تم الحصول عليها في الجداول المركبة أعلاه، والتي توضح العلاقة بين أبعاد وبنود الفرضية الثانية، يتضح من حساب معامل الارتباط (بيرسون كاي تربيع) أن جميع متغيرات الفرضية تتمتع بدلالة إحصائية، حيث كانت القيم أقل من 0.05 لمستوى الدلالة. وعند عرض وتحليل وتفسير ومناقشة محاور الفرضية الثانية وأبعادها، بناء على إجابات أفراد العينة المتمثلة في تلاميذ التعليم الثانوي، أظهرت النتائج أن المبحوثين أكدوا ووافقوا على أن للأساتذة دور كبير في ظهور العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ويتضح ذلك من خلال إجابات وموافقة غالبية المبحوثين على جميع العبارات ومتغيرات الفرضية بنسب متفاوتة، مما يدل على وجود علاقة بين دور الأستاذ وظاهرة العنف في الوسط المدرسي، حيث أظهرت إجابات المبحوثين تأكيدا على هذه العلاقة عبر مختلف متغيرات الفرضية.

وفي هذا السياق، تدعم دراسة كمال بوطورة (2016/2017) هذه النتائج، حيث رصدت انتشار العنف اللفظي كأبرز مظهر عنفي في المدارس الثانوية، خاصة بين الذكور والتلاميذ الأصغر سنا (السنة الأولى ثانوي). وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه المبحوثون في الدراسة الحالية من أن الأسلوب التسلطي لبعض الأساتذة (كالصراخ أو الإهانة) يشعر التلاميذ بالظلم، مما قد يدفعهم إلى تبني سلوكيات عدوانية كرد فعل. كما أن تركيز دراسة بوطورة على الفروق الجندرية في أنواع العنف (كالعنف الجسدي لدى الذكور والعنف النفسي لدى الإناث) يضيف بعدا تحليليا لفهم كيف يمكن لتعامل الأستاذ غير المتوازن مع الجنسين أن يعمق الفجوة السلوكية بين التلاميذ.

من جهة أخرى، تقدم دراسة ليلى ناجي (2017/2018) حول دور التنشئة الأسرية منظورا تكميليا، حيث أشارت إلى أن القيم الديمقراطية (كالحوار والعدل) التي يكتسبها التلميذ في الأسرة تقلل من تقبله للعنف المدرسي. لكنها أضافت أن المدرسة – ومنها الأستاذ – مطالبة بتعزيز هذه القيم عبر ممارسات تربوية إيجابية. وهذا يتقاطع مع نتائج الدراسة الحالية التي وجدت أن غياب الحوار بين الأستاذ والتلاميذ، والتمييز في المعاملة، يعدان من العوامل الرئيسية التي تدفع التلاميذ إلى العنف. فالأستاذ الذي يعتمد على العقاب القاسي بدلا من التوجيه يهدر فرصة تحويل الصف إلى فضاء للتفاهم بدلا من الصراع.

أما دراسة رحاب يونس أحمد (2013) حول علاقة العنف بالتحصيل الدراسي، فتكشف عن بعد آخر لدور الأستاذ. فقد أظهرت أن العنف الجسدي – الذي قد يمارسه الأستاذ أو يتغاضى عنه – يرتبط بانخفاض التحصيل الدراسي، مما يؤكد أن سلوكيات الأستاذ لا تؤثر فقط على المناخ المدرسي، بل على الأداء الأكاديمي ذاته. كما أن نتائج الدراسة الحالية حول تدني ثقة التلاميذ في الأساتذة كملجأ عند التعرض للعنف (حيث فضل 71.6% اللجوء إلى الرفاق) تتوافق مع تحذيرات يونس من أن غياب الدعم النفسي من الكادر التعليمي يفاقم الشعور بالعزلة لدى التلاميذ، مما قد يدفعهم إلى العنف كوسيلة للتفريغ أو الحماية الذاتية.

تظهر هذه النتائج – مدعومة بالدراسات السابقة – أن دور الأستاذ لا يقتصر على التعليم الأكاديمي، بل يمتد إلى التربية السلوكية. فالأستاذ الذي يتبنى أسلوبا تواصليا قائما على الاحترام المتبادل – كما أوصت دراسة ليلى ناجي – يسهم في خفض التوترات، بينما يعزز الأستاذ المتسلط – عن قصد أو دون وعي – ثقافة العنف. كما أن التدريب التربوي للأساتذة على إدارة الصراعات – كما اقترحت دراسة رحاب يونس – قد يكون مفتاحا لتقليل العنف، خاصة في ظل تنامي تأثير عوامل خارجية مثل وسائل الإعلام (التي أشارت إليها يونس كأحد مصادر العنف).

الدراسات السابقة – رغم اختلاف تركيزها – تتفق على أن الأستاذ ليس مجرد ملقن للمعرفة، بل شريك في صنع البيئة المدرسية. فبينما أكدت دراسة بوطورة على انتشار العنف اللفظي، ودراسة ناجي على أهمية الحوار، ودراسة يونس على ارتباط العنف بالتحصيل، تضيف الدراسة الحالية رؤية شاملة تربط بين أسلوب الأستاذ وثقافة المدرسة ككل. وهذا يستدعي إعادة النظر في سياسات تأهيل الأساتذة، لضمان امتلاكهم مهارات تربوية تتناسب مع تعقيدات المرحلة الثانوية، حيث تتفاعل عوامل المراهقة مع ضغوط التحصيل الدراسي.

المناقشة حسب النظريات السوسيولوجية:

بالرجوع إلى النظريات السوسيولوجية التي تناولت ظاهرة العنف بالدراسة والتحليل نجد ما يلي:

وفقا لنظرية التعلم الاجتماعي لباندورا وزيلمان، يمكن تفسير العنف في الوسط المدرسي كسلوك مكتسب من خلال المحاكاة والتقليد. حيث تشير النتائج إلى أن 60.5% من الذكور و48.0% من الإناث يرون أن عدم شرح الأستاذ للدرس بشكل جيد يدفعهم لارتكاب سلوكيات عدوانية. هذا يعكس تأثير سلوكيات الأساتذة على تعلم التلاميذ للسلوكيات العدوانية. بالإضافة إلى ذلك، 64.5% من الذكور و52.0% من الإناث يرون أن تبني الأستاذ للأسلوب التسلطي في إدارة القسم يدفعهم للقيام بسلوكيات عدوانية ضده.

نظرية الإحباط – العدوان تشير إلى أن السلوك العدواني هو نتيجة للإحباطات التي يواجهها الفرد. وتشير النتائج إلى أن 58.2% من التلاميذ في سن 16 سنة و67.9% في سن 17–18 سنة يرون أن ضعف دور الأستاذ في احتواء مشكلاتهم يدفعهم لممارسة العنف داخل القسم. وهذا يعكس تأثير الإحباط الناتج عن عدم تفاعل الأساتذة مع مشكلات التلاميذ على تصاعد السلوكيات العدوانية. بالإضافة إلى ذلك، 57.7% من تلاميذ السنة الأولى ثانوي و52.0% من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يرون أن تهديد الأستاذ بالرسوب والفشل يؤدي إلى تعنيفه.

نظرية التفكك الاجتماعي لسيلين تشير إلى أن ضعف الروابط الاجتماعية في البيئة المدرسية يمكن أن يؤدي إلى زيادة السلوكيات العنيفة. حيث تشير النتائج إلى أن 50.4% من التلاميذ يرون أن العقاب الجماعي الذي يقوم به الأستاذ بسبب بعض التلاميذ الذين يقومون بالفوضى يدفعهم للغضب. وهذا يعكس تأثير ضعف الروابط الاجتماعية والتفكك في البيئة المدرسية على تصاعد السلوكيات العدوانية.

تشير النتائج السابقة إلى أن هناك علاقة بين سلوكيات الأساتذة وظاهرة العنف في الوسط المدرسي. حيث أن الأساتذة الذين لا يشرحون الدروس بشكل جيد، ولا يتفاعلون مع مشكلات التلاميذ، ويتبنون أساليب

تسلطية في إدارة القسم، قد يسهمون في زيادة العنف بين التلاميذ. والنظريات السوسيولوجية المختلفة تقدم تفسيرات متعددة لهذه العلاقة، مما يعزز فهمنا لأسباب العنف في الوسط المدرسي.

وعليه نستنتج تحقق الفرضية الثانية من خلال القراءة الإحصائية للجداول المركبة والنتائج المتوصل إليها أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية.

3.3. مناقشة وتفسير بيانات الفرضية الثالثة والتي تنص على أن: للمنهاج الدراسي علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

من خلال النتائج التي تم الحصول عليها في الجداول المركبة أعلاه، والتي توضح العلاقة بين أبعاد وبنود الفرضية الثالثة، يتضح من حساب معامل الارتباط (بيرسون كاي تربيع) أن جميع متغيرات الفرضية تتمتع بدلالة إحصائية، حيث كانت القيم أقل من 0.05 لمستوى الدلالة. وعند عرض وتحليل وتفسير ومناقشة محاور الفرضية الثالثة وأبعادها، بناء على إجابات أفراد العينة المتمثلة في تلاميذ التعليم الثانوي، أظهرت النتائج أن المبحوثين أكدوا ووافقوا على أن للمنهاج الدراسي علاقة بظهور العنف، وبالتالي ممارسته في الوسط المدرسي.

ويتضح ذلك من خلال إجابات وموافقة غالبية المبحوثين على جميع العبارات ومتغيرات الفرضية بنسب متفاوتة، مما يدل على وجود علاقة بين المنهاج الدراسي وظاهرة العنف.

وفي هذا الصدد، تقدم دراسة ليلى ناجي (2017/2018) حول دور التنشئة الأسرية رؤية تكميلية، حيث أشارت إلى أن القيم الأسرية الديمقراطية (كاحترام الرأي الآخر) تقلل من ميل التلاميذ للعنف، لكنها أضافت أن المدرسة مطالبة بتعزيز هذه القيم عبر إدماجها في المنهاج الدراسي، كتخصيص حصص للنقاش الحر أو أنشطة تعزز العمل الجماعي. وهذا يتقاطع مع نتائج الدراسة الحالية التي وجدت أن غياب الأنشطة التفاعلية في المنهاج (كالمناظرات أو المشاريع الجماعية) يفاقم الشعور بالملل والاغتراب لدى التلاميذ، مما قد يدفعهم للعنف كوسيلة لتفريغ الطاقة المكبوتة.

من ناحية أخرى، تضيف دراسة رحاب يونس أحمد (2013) حول علاقة العنف بالتحصيل الدراسي بعدا تحليليا آخر، حيث كشفت أن العنف الجسدي والنفسي يرتبطان بانخفاض التحصيل، وهو ما قد يعزى جزئيا إلى طبيعة المنهاج غير الجذابة التي تزيد من عزوف التلاميذ عن المشاركة الصفية، وبالتالي تعرضهم للتوبيخ أو العقاب من الأساتذة. كما أن إجابات المبحوثين في الدراسة الحالية أشارت إلى أن المنهاج المكثف والمليء بالواجبات المنزلية يشعر التلاميذ بالإرهاق، مما يخلق بيئة خصبة للتوترات والصراعات بين الأقران.

أما دراسة كمال بوطورة (2016/2017) حول مظاهر العنف المدرسي، فتسلط الضوء على جانب آخر، حيث أظهرت أن العنف اللفظي (كالتوبيخ أو السخرية) – الذي قد يتضمنه المنهاج بشكل غير مباشر عبر نصوص أدبية أو تاريخية تجمل الصراع – يعد الأكثر انتشارا بين التلاميذ. وهذا يتوافق مع تحذيرات الدراسة الحالية من أن غياب المراجعة النقدية للمحتوى الدراسي (كالقصص التي تطبع العنف) قد يرسخ لدى التلاميذ تصورا مفاده أن العنف وسيلة مقبولة لحل الخلافات.

تبرز هذه النتائج – مدعومة بالدراسات السابقة – أن المنهاج الدراسي ليس مجرد أداة لنقل المعرفة، بل أداة تشكيل القيم والسلوكيات. فبينما أكدت دراسة ليلى ناجي على أهمية تعزيز القيم الديمقراطية، ودراسة رحاب يونس على تأثير المنهاج في التحصيل، ودراسة بوطورة على دور المحتوى في تطبيع العنف، تضيف الدراسة الحالية رؤية شاملة تربط بين تصميم المنهاج والثقافة المدرسية السائدة.

الدراسات السابقة – رغم تنوع زواياها – تشير إلى أن العنف المدرسي ظاهرةٌ مركبةٌ تتأثر بعوامل منهجية ولامنهجية. فالمنهاج الذي يهمل التنمية الشاملة للتلميذ (عقليا، اجتماعيا، عاطفيا) يسهم في خلق بيئة طاردة تدفع نحو العنف، بينما المنهاج القائم على الشمولية والمرونة قد يكون أداة فعّالة للوقاية. وهذا يستدعي إعادة هندسة المناهج لتصبح أكثر استجابة لاحتياجات التلاميذ في مرحلة المراهقة، عبر تعزيز المضامين التي تكرس ثقافة الحوار، وتقليل المضامين التي تعلي من شأن الصراع، مع تبني أساليب تقييم تقلل من الضغوط النفسية.

من خلال هذه النتائج، يمكن استنتاج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الفرضية الفرعية الأولى، والتي تتعلق بعلاقة المنهاج الدراسي بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، عند مستوى دلالة 0.05، حيث كانت القيمة موجبة وقوية ودالة إحصائيا.

المناقشة حسب النظريات السوسيولوجية:

بالرجوع إلى النظريات السوسيولوجية التي تناولت ظاهرة العنف بالدراسة والتحليل نجد ما يلي:

وفقا لنظرية الإحباط – العدوان، يمكن تفسير العنف في الوسط المدرسي كنتيجة للإحباطات التي يواجهها التلاميذ نتيجة صعوبة وغموض المناهج الدراسية. حيث تشير النتائج إلى أن 51.6% من تلاميذ السنة الأولى ثانوي و52.0% من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي يشعرون بالعجز والفشل نتيجة صعوبة بعض الدروس، مما يدفعهم للاستهزاء بالأستاذ وإثارة غضبه داخل الحصة. وهذا يعكس تأثير الإحباط الناتج عن صعوبة المناهج الدراسية على تصاعد السلوكيات العدوانية.

نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا وزيلمان تشير إلى أن العنف يمكن أن يكون سلوكا مكتسبا من خلال المحاكاة والتقليد. وتشير النتائج إلى أن 67.5% من الذكور و52.0% من الإناث يرون أن غضبهم وقلقهم نتيجة عدم فهم بعض الدروس يدفعهم إلى ارتكاب سلوك العنف داخل المؤسسة. وهذا يعكس تأثير سلوكيات التلاميذ المكتسبة من خلال التفاعل مع المناهج الدراسية الصعبة على تصاعد السلوكيات العدوانية.

نظرية التفكك الاجتماعي لسيلين تشير إلى أن ضعف الروابط الاجتماعية في البيئة المدرسية يمكن أن يؤدي إلى زيادة السلوكيات العنيفة. حيث تشير النتائج إلى أن 56.1% من تلاميذ جذع مشترك علوم وتكنولوجيا و65.5% من تلاميذ تقني رياضي يرون أن غموض بعض المفاهيم الدراسية يجرك نحو إثارة الفوضى والمشاغبة داخل القسم. وهذا يعكس تأثير ضعف الروابط الاجتماعية والتفكك في البيئة المدرسية على تصاعد السلوكيات العدوانية.

نظرية التغيير الاجتماعي لأوجبرن تشير إلى أن التغيرات الثقافية والتكنولوجية يمكن أن تؤثر على سلوك الأفراد. حيث تشير النتائج إلى أن 40.8% من التلاميذ يرون أن قناعتهم بصعوبة البرنامج الدراسي يدفعهم للتصرف بعنف داخل الوسط المدرسي. وهذا يعكس تأثير التغيرات الثقافية والتكنولوجية على تصاعد السلوكيات العدوانية.

مما سبق تشير النتائج إلى أن هناك علاقة بين صعوبة وغموض المناهج الدراسية وظاهرة العنف في الوسط المدرسي. حيث أن التلاميذ الذين يشعرون بالعجز والفشل نتيجة صعوبة بعض الدروس، والذين يعانون من غضب وقلق نتيجة عدم فهم بعض الدروس، قد يلجؤون إلى سلوكيات عنيفة. والنظريات السوسيولوجية المختلفة تقدم تفسيرات متعددة لهذه العلاقة، مما يعزز فهمنا لأسباب العنف في الوسط المدرسي.

وعليه نستنتج تحقق الفرضية الثانية من خلال القراءة الإحصائية للجداول المركبة والنتائج المتوصل إليها أن هناك علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية.

الخلاصة:

فمن خلال الجانب النظري والتطبيقي لهذه الدراسة حاولنا تسليط الضوء جد حساس أصبحت تعاني منه مختلف دول العالم ومنها الجزائر والذي مسى كل القطاعات بما فيها قطا التربية والتعليم وذلك لمجموعة من الأسباب والعوامل التي أدت لانتشار هذه الظاهرة الاجتماعية السلبية ألا وهي العنف وحاولنا من خلال هذه الدراسة السوسيولوجية حصر متغيراتها في العنوان التالي: المدرسة وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، حيث وجدنا أن العنف المدرسي ظاهرة اجتماعية خطيرة تهدد أمن واستقرار المجتمع وخاصة المجتمع الجزائري، وهو عبارة عن سلوكيات وممارسات يمارسها أحد أطراف

المنظومة التربوية تؤدي إلى إلحاق الضرر بالذات وبالآخرين، كما أن المدرسة هي المؤسسة الثانية لمؤسسات التنشئة الاجتماعية والتي تعمل على نقل الموروث الثقافي والمهارتي من الجيل الراشد إلى الجيل الناشئ بغية تحقيق التوازن داخل المحيط المدرسي، وباعتبار أن المدرسة يقضي فيها التلميذ معظم أوقاته، والتي تساهم في نمو الفرد جسميا، ونفسيا، واجتماعيا، وعقليا، ومعرفيا، ووجدانيا، والمدرسة لها الدور البارز في تشكل السلوك السوي وغير السوي للفرد، وبالأخص المراهق الذي هو محور دراستنا لما له من دور كبير في ظهور العنف داخل الوسط المدرسي، فالتلميذ يأتي من الأسرة محملا بضغوطات ومشاكل أسرية ويجد لها متنفسا في المدرسة وينقل تلك الضغوطات والشحنات من الأسرة إلى المدرسة (ترجمة ذلك داخل المدرسة).

الاقتراحات والتوصيات:

في ضوء النتائج التي أظهرتها المعطيات الميدانية لهذه الدراسة، نقدم مجموعة من الاقتراحات التي نأمل أن تسهم في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وذلك من خلال التركيز على دور المدرسة في احتواء هذه الظاهرة ومعالجتها. ومن بين هذه الاقتراحات:

1. تفعيل خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية داخل الثانويات، لما لها من أهمية كبيرة في معالجة الجوانب السلبية الناتجة عن التوتر والعنف، سواء كانت آثارها مباشرة أو غير مباشرة:

- حل النزاعات وفض الصراعات التي قد تنشأ في الوسط المدرسي من خلال استخدام وسائل الوساطة، مما يسهم في خلق بيئة مدرسية أكثر استقرارا.
- التكفل بالقضايا والمشاكل المتعلقة بتمدرس التلاميذ، وذلك بتوفير الدعم النفسي والتربوي اللازم لضمان استمرارية تعليمهم دون عوائق.
- فتح فضاءات للحوار تتيح للتلاميذ التعبير عن اهتماماتهم وانشغالاتهم المدرسية، مما يعزز شعورهم بالانتماء ويقلل من حدة التوتر.
- تعديل السلوكيات المضرة بالحياة المدرسية من خلال الإصغاء الفعال والإقناع، بدلا من الاعتماد على العقوبات الصارمة.
- تقديم حصص إعلامية للتلاميذ باستخدام جهاز الإسقاط الشعاعي، حيث تسهم هذه الحصص في توعية التلاميذ بمخاطر ظاهرة العنف وأثرها السلبي على الوسط المدرسي.
- تنشيط خلية التوثيق والإعلام داخل الثانوية من أجل القضاء على الظاهرة.
- تفعيل عملية الاتصال والتواصل بين الأسرة والمدرسة لمتابعة سلوك أبنائهم.

2. الاستفادة من الأبحاث والدراسات السابقة في معالجة ومحاربة ظاهرة العنف المدرسي داخل المؤسسات التربوية.

3. ترسيخ القيم الدينية والأخلاقية التي تساعد على التخلص من السلوكيات والميول العدوانية لدى التلاميذ في والمدرسة.

4. تظافر الجهود الأسرية والمدرسية، وتفعيل آليات الشراكة في التعامل مع الحالات التي يصدر عنها العنف، وعدم التسرع في إعطاء أحكام متسرعة في وصف سلوكيات بعض التلاميذ بالميؤوس منها.

5. تنمية مهارات التفكير الإيجابي وغرس روح الأمل والتفاؤل لخفض سلوك العدوان والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

6. إجراء دراسة مقارنة في سلوك العنف المدرسي بين تلاميذ الريف والحضر.

7. وأخيرا يقترح الباحث إجراء المزيد من البحوث والدراسات مكلمة للدراسة الحالية، التي تتعلق بهذا الموضوع والتركيز على مختلف جوانب وأبعاد هذه الظاهرة بهدف الإحاطة أكثر بها وإثارة نقاط أخرى يمكن أن تشكل مجالا للبحث والدراسة السوسيولوجية.

الخاتمة

الخاتمة

من خلال الجانب النظري والتطبيقي للدراسة حاولنا تسليط الضوء على موضوع المدرسة وعلاقتها بظاهرة العنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وفي هذه الدراسة أراد الباحث التعرف على مدى تأثير المدرسة على سلوكيات التلميذ المراهق، كما توصل الباحث في نهاية هذه الدراسة إلى وجود علاقة بين المدرسة وظهور سلوكيات العنف وسط التلاميذ المراهقين، لذلك يتوجب على المدرسة وكافة الفاعلين التربويين توفير البيئة الملائمة للدراسة والتوعية بخطورة ظاهرة العنف المدرسي عن طريق إعداد الحصص الإعلامية، كذلك الاهتمام كل الاهتمام بتكوين الأساتذة خاصة الجدد في تطبيق مبادئ علم النفس وتلقي حصص حول كيفية التعامل مع التلميذ المراهق بالمرحلة الثانوية ومعرفة الخصائص النمائية للتلميذ المراهق وأيضا معرفة الخصائص النمائية للتلميذ، أيضا العمل على تفعيل خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية لما لها أهمية بالغة في احتواء التلاميذ الذين يمارسون سلوكيات عدوانية وذلك للحد من ظاهرة العنف، وأيضا محاولة التقرب من التلاميذ أكثر للتعبير عن مشكلاتهم واهتماماتهم وميولاتهم الدراسية، وعليه نستنتج أنه من الضروري تفعيل العلاقة القائمة بين الأسرة والمدرسة من أجل خلق ما يعرف بالتوازن الاجتماعي.

كما وجدنا أن العنف المدرسي ظاهرة اجتماعية خطيرة تهدد أمن واستقرار المجتمع وخاصة المجتمع الجزائري، وهو عبارة عن سلوكيات وممارسات يمارسها أحد أطراف المنظومة التربوية تؤدي إلى إلحاق الضرر بالذات وبالآخرين، من خلال الضغوطات والشحنات التي ينقلها المراهق إلى المدرسة (ترجمة ذلك داخل المدرسة) والتي لديها عدة أسباب منها الأسباب المدرسية والتي ذكرناها سابقا من خلال هذه الدراسة. إن هذه الأسباب التي ذكرناها سابقا تؤثر بشكل مباشر على انتشار العنف في الوسط المدرسي، ويعد العنف المدرسي من أحدث المظاهر السلبية على المجتمعات العربية بشكل عام وعلى المجتمع الجزائري بشكل خاص، وذلك باعتبار إن الوسط المدرسي نسق فرعي من الأنساق الاجتماعية المفتوحة فقد انتشرت فيه هذه الظاهرة، مما جعلها محل اهتمام من طرف الباحثين الاجتماعيين، ونظرا لما يترتب عليه من أضرار ونتائج وخيمة على المجتمع، ومحاولة تعديلها وتغييرها الى الأحسن في المؤسسات التربوية بحكم وظيفتها التي أنشأت لأجلها وهي التربية والتعليم وتعديل السلوك والانضباط، ومتابعة ومرافقة التلاميذ والتكفل بهم نفسيا، وللتخفيف من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي يجب على كافة مؤسسات التنشئة الاجتماعية تضافر جهودها والقيام بوظائفها على أكمل وجه من أجل توفير الصحة النفسية للتلاميذ والتعرف على مشكلاتهم وميولاتهم واهتماماتهم ومساعدتهم لتحقيق التوازن النفسي والاجتماعي في المجتمع.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1. الكتب:

1. إبراهيم أبراش: المنهج **العلمي وتطبيقاته في العوم الاجتماعية**، دار الشروق، عمان، ط1، 2009.
2. إبراهيم عبد الله ناصر، وعاطف عمر بن طريف: **مدخل إلى التربية**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2019.
3. إبراهيم ناصر: **علم الاجتماع التربوي**، دار الجيل، بيروت، لبنان، 1996.
4. أحمد محمد أحمد وآخرون: **التربية الأسرية ومؤسسات التنشئة الاجتماعية**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2013.
5. خالد أحمد العلمان: **المراهقة بين الفقه الإسلامي والدراسات المعاصرة**، دار المعرفة للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط،2006.
6. رحيم يونس كرو العزاوي: **مقدمة في منهج البحث العلمي**، دار دجلة، عمان، الأردن، ط1، 2008.
7. رغدة شريم: **سيكولوجية المراهقة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
8. ريحي مصطفى عليان وعثمان محمد غينم: **مناهج وأساليب البحث–النظرية والتطبيق**– دار صفاء للنشر، عمان، الأردن، 2000.
9. سكينة بلبصير وآخرون: **فهم شخصية المراهق من أجل بناء درس ناجح**، بحث تربوي لنهاية التكوين بسلك تأهيل أطر هيئة التدريس، وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، المملكة المغربية، 2015/2014.
10. صالح حسن أحمد الداهري ووهيب مجيد الكبيسي: **علم النفس العام**، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد، الأردن، ط 1، د – س.
11. عامر مصباح: **منهجية إعداد البحوث العلمية**، موفم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2006.
12. عبد الحميد محمد علي: **العنف ضد الأطفال**، ط1، ميدان الظاهرة، القاهرة، 2009.
13. عبد الرحمان العيسوي: المدخل **إلى علم النفس الاجتماعي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د ط، 2002.

14. عبد الرحمن العيسوي: **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، مصر، 1985.

15. عبد الله إبراهيم: **علم الاجتماع (السوسيولوجيا)**، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2006.

16. عبد الله قلي وفضيلة حناش: التربية العامة، **المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم**، الحراش، الجزائر، 2009.

17. علي عبد القادر القرالة: **مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات**، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015.

18. غادة حامد شحاتة: **ثقافة العنف بالمناطق العشوائية دراسة حالة**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2012.

19. فرج عبد اللطيف حسن فرج: **التعليم الثانوي**– رؤية جديدة – دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2008.

20. فضيل دليو وآخرون: **أسس المنهجية في العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 1999.

21. محمد إبراهيم الربدي، **العوامل الاجتماعية المرتبطة بجرائم النساء في المجتمع السعودي**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، 2003.

22. محمد شفيق: **البحث العلمي مع تطبيقات في مجال الدراسات الاجتماعية**، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 2005.

23. محمود سعيد الخولي: **العنف المدرسي – الأسباب وسبل المواجهة**، سلسلة قضايا العنف، مكتبة الأنجلو المصرية، ط1، القاهرة، 2008.

24. مراد زعيمي: **مؤسسات التنشئة الاجتماعية**، دار قرطبة للنشر والتوزيع، المحمدية، الجزائر، ط1، 2007.

25. مصباح عامر: **التنشئة الاجتماعية والسلوك الإنحرافي لتلميذ المدرسة الثانوية**، شركة دار الأمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2003.

26. موريس أنجرس: منهجية البحث في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2006.

27. نبيل السمالوطي: البناء **النظري لعلم الاجتماع الجزء الأول مدخل لدراسة المفاهيم والقضايا الأساسية**، ط5، جامعة الأزهر، القاهرة، 2008.

2. الرسائل الجامعية:

1. أحمد جلول: **التصورات الاجتماعية لدى الطلبة المقيمين حول ظاهرة العنف بالأحياء الجامعية**– دراسة ميدانية بالإقامات الجامعية بولاية الوادي، أطروحة الدكتوراه علوم علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة العربي بن مهيدي–أم البواقي، 2016–2017.
2. إسراء جمال محمد حمدان: **علاقة أساليب المعاملة الوالدية بالرهاب الاجتماعي لدى عينة من طلبة مرحلة المراهقة المبكرة**، إشراف، عبد الكريم محمد جرادات، رسالة ماجستير تخصص الإرشاد النفسي، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2012.
3. إلهام بلعيد: **التنشئة الاجتماعية وتأثيرها في سلوك المنحرفين الأحداث**، دراسة ميدانية بالمركز المختص لحماية الطفولة، باتنة، رسالة ماجستير في علم الاجتماع القانوني، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، جامعة باتنة، 2010/2009.
4. بسمة بن سمارة، صونية لعور: **واقع الممارسات الإدارية لمديري مدارس الثانويات في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة حسب مبادئ ديمينج من وجهة نظر الأساتذة**، دراسة ميدانية بثانوية ماطي أحسن الأمير عبدا لقادر، إشراف، 4–صيفور سليم، تخصص إدارة وإشراف بيداغوجي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد الصديق بن يحي، جيجل، 2016–2017.
5. بن صالح هداية: **فعالية برنامج علاجي معرفي سلوكي في خفض حدة الضغوط النفسية لدى المراهق المتمدرس** أطروحة دكتوراه **(ل م د)** في علم النفس، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، 2016/2015.
6. بولبينة جمال: **الأساليب التربوية للأسرة وجنوح الأحداث، دراسة ميدانية على عينة من نزلاء مراكز إعادة التربية وإدماج الأحدث**، أطروحة دكتوراه العلوم في علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف2، 2018/2017.
7. جمانا "محمد علي" محمد الرشيدات: تأثير **شبكة الإنترنت على المراهق ين في الأردن**"دراسة مسحية قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص الإعلام قسم الإعلام كلية الإعلام جامعة الشرق الأوسط عمان، الأردن، أيار– 2017.

8. حباب فاطمة الزهراء: **علاقة الأبناء بالوالدين ي سن المراهقة**، إشراف ع الغني مغربي، مذكرة ماجستير في علم الإجماع، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر، 2005- 2006.

9. حمزاوي زهية: **صورة الجسد وعلاقتها بتقدير الذات عند المراهق**، دراسة ميدانية لتلاميذ الثانوية لولاية مستغانم، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم، تخصص علم النفس والجماعات والمؤسسات، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران2، 2016-2017.

10. خرفان حسان: "**المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة وعلاقته بالتحصيل الدراسي للأبناء**، إشراف، شوقي قاسمي، أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2020/2019.

11. خليط ماجدة: **دراسة سوسيولوجية حول الأسرة وعلاقتها بالعنف المدرسي**، رسالة ماجستير في علم الاجتماع القانوني، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر، 2007-2008.

12. رحاب يونس أحمد: **علاقة العنف المدرسي بالتحصيل الدراسي لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية – دراسة ميدانية في محافظتي دمشق واللاذقية**، رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في أصول التربية، كلية التربية، قسم أصول التربية، جامعة دمشق، 2013.

13. رحماني سامية: **حجم الأسرة وتأثيره في التحصيل الدراسي للطفل**، دراسة ميدانية بمتوسطة زاغر جلول –العالية، مذكرة ماجستير علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر بسكرة،2016/2015.

14. زهية دباب: **دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر**، أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع تخصص :علم اجتماع التربية مقدمة من وأجريت هذه الدراسة بجامعة محمد خيضر بسكرة، 2014-2015.

15. ساردو حسان: **العنف المدرسي بين المدرس وتلاميذه واستراتيجيات تعاملهم حيال بعضهم البعض في المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية على عينة من الثانويات بولاية وهران**، إشراف، غريب العربي، أطروحة دكتوراه " ل، م، د" في علم النفس، تخصص، علم النفس المدرسي، قسم علم النفس والأرطوفونيا، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد بن أحمد –وهران2، 2021/2020.

16. سليمة فيلالي: **علاقة الأسرة والتنشئة الاجتماعية بالعنف المدرسي – دراسة ميدانية بثانويات مدينة باتنة**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص: علم الاجتماع العائلي، كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإسلامية، قسم علم الاجتماع، جامعة الحاج لخضر – باتنة، 2004-2005.

17. سمية أحمد الطيب: **معوقات الاتصال والعنف في الوسط المدرسي بالجزائر**، أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، 2020/2019.

18. صباح عجرود: **التوجيه المدرسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي حسب اتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية**، مذكرة الماجستير في علم النفس التربوي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2006- 2007.

19. صندلي ريمة: **الضغوط النفسية واستراتيجيات المواجهة المستعملة لدى المراهق المحاول للانتحار**، إشراف تيغليت صلاح الدين، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس العيادي، تخصص: علم النفس الضغط، جامعة فرحات عباس- سطيف- كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، 2011-2012.

20. عبد الرزاق سلطاني: **اتجاهات أستاذة التعليم الثانوي نحو الإصلاح التربوي في الجزائر**، دراسة ميدانية بثانويات دائرة الشريعة ولاية تبسة، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2010-2011.

21. عبد الله محمد النورب: **العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة**، إشراف، جميل حسن الطهراوي، رسالة ماجستير في الإرشاد النفسي كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة، 2008.

22. علاء عبد الحفيظ مسلم المجالي: **أثر عوامل العنف المجتمعي على التماسك الاجتماعي**، رسالة منشورة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه، تخصص: علم الجريمة، قسم علم الاجتماع، جامعة مؤتة، 2011.

23. فتح الرحمن مصطفى الهدى: **العنف الأسري وعلاقته بالتوافق النفسي وسمات الشخصية لدى المراهقات** (بالتطبيق على المدارس الحكومية بولاية الخرطوم)، بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراه في التربية علم النفس التربوي، كلية الدراسات العليا، جامعة شندي، جمهورية السودان،1439هـ، 2018.

24. فتيحة مقحوت: **أساليب المعاملة الوالدية للمراهقين المتفوقين في شهادة التعليم المتوسط**، دراسة ميدانية بثانوية القبة الجديدة للرياضيات، الجزائر العاصمة، رسالة ماجستير في علم النفس،

تخصص علم النفس الاجتماعي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2013-2014.

25. فيروز زرارقة: **الأسرة وعلاقتها بانحراف الحدث**، دراسة نظرية ميدانية على عينة من الأحداث وتلاميذ التعليم الثانوي، إشراف، أطروحة دكتوراه، تخصص علم اجتماع التنمية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قسنطينة، منتوري، 2004/2005.

26. كزواي عطا الله: **فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية دراسة تجريبية بمدينة الأغواط**، أطروحة دكتوراه الطور الثالث تخصص: الإرشاد النفسي التربوي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2018 -2019.

27. كمال بوطورة: مظاهر **العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية دراسة ميدانية بثانويات مدينة الشريعة**، أطروحة شهادة الدكتوراه في علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2016/2017.

28. لويزة مكسح: **أساليب التنشئة الأسرية ودورها في ترسيخ القيم الدينية**، دراسة ميدانية بمدينة باتنة بثانويات: الإخوة العمراني، عباس لغرور وقدور حشاشنة، أطروحة دكتوراه، علم الاجتماع الديني، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة باتنة، 2017/2018.

29. ليلى ناجي: **دور التنشئة الاجتماعية الأسرية في الحد من ظاهرة العنف لدى التلاميذ**، دراسة ميدانية بثانويات بلدية تبسة، أطروحة نهاية الدراسة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في :علم الاجتماع، تخصص :علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2017/2018.

30. محمد الشيخ حميدة الشيخ: أساليب **المعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدواني والنشاط الحركي الزائد لدى تلاميذ الشق الثاني بمرحلة التعليم الأساسي بشعبية الجفرة بالجماهيرية الليبية**، بحث مقدم إلى جامعة الخرطوم لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في علم النفس، يوليو 2010.

31. محمد خريف: **العنف في الوسط المدرسي**: أبعاده النفسية والاجتماعية وانعكاساته البيداغوجية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، فرع العمل الاجتماعي والممارسة المهنية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، قسم علم النفس والعلوم التربوية والأرطوفونيا، جامعة منتوري، قسنطينة، 2007-2008.

32. مختار رحاب: **العوامل السوسيوثقافية لظاهرة العنف لدى الشباب الجامعي – حالة الإقامات الجامعية بقسنطينة، دراسة سوسيو أنثروبولوجية**، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم، تخصص علم الاجتماع، شعبة الأنثروبولوجيا، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع، جامعة منتوري قسنطينة، 2010.

33. مسعود بن علية: **أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاغتراب النفسي لدى المراهق الجزائري**، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه LMD في علم النفس، تخصص علم النفس العيادي، جامعة محمد خيضر – بسكرة، 2014–2015.

34. ونجن سميرة: **إسهام الأسرة التربوي في تفوق الأبناء دراسيا (دراسة ميدانية على عينة من أسر متفوقي إكماليات مدينة بسكرة)**، مذكرة دكتوراه في علم الاجتماع، تخصص، علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2016–2017.

3. المجلات العلمية:

1. ابتسام دكاكن وأحمد فريحة: العوامل **الاجتماعية المؤدية إلى العنف عند المراهق**، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد25، الجزء لأول، ديسمبر 2017.

2. أحمد عبد الفتاح الزكي: **المداخل التربوية لمواجهة العنف المدرسي دراسة تقويمية**، مجلة البحوث الأمنية، العدد26، ربيع الآخر 1428هـ.

3. أسماء عباس وفتيحة بن سعدون: **أشكال العنف الممارسة في الوسط المدرسي من وجهة نظر عينة من مستشاري التوجيه لولاية تلمسان**، مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف، المجلد06، العدد02، 2021.

4. بن جفان عدلات وشارف جميلة: **العنف الأسري والتوافق النفسي لدى المراهق**، جامعة وهران 2، مجلة التنمية البشرية: العدد 07، مارس 2017.

5. سعيد مخلوفي: **استراتيجيات الأسرة في الحد من ظاهرة العنف المدرسي**، مجلة الحوار الثقافي، المجلد 3، العدد 2، ص 154–162.

6. سلامي عبد الباقي ودربالي علي: **النسق الأسري وعلاقته بممارسة العنف في الوسط المدرسي**، مخبر الدراسات الأنثربولوجية والمشكلات الاجتماعية، جامعة محمد بوضياف المسيلة، مجلة العلوم الإنسانية للبحوث والدراسات، 10 (02)، 2019.

7. سهام جبايلي: **الوسط الحضري وتأثيره على التربية الأسرية**، الأسرة الجزائرية أنموذجا–مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة بوزريعة، الجزائر، العدد16، سبتمبر 2014.
8. صاحب أسعد ويس الشمري: **أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من جهة نظر المعلمين والمعلمات**، مجلة دراسات تربوية، العدد الثامن عشر، نيسان 2012.
9. صونية حداد: **ظاهرة العنف المدرسي**، العوامل، الآثار، سبل الوقاية، مجلة المجتمع والرياضة، المجلد 1، العدد2، ديسمبر 2018.
10. عائشة محمد علي وأخرون: التربية الوالدية في المجتمع الليبي على ضوء خبرات بعض الدول، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد الثامن عشر، 2017.
11. فهد صالح محمد الزهراني: أساليب **المعاملة الوالدية لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة مكة المكرمة**، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد35، العدد الثاني عشر، جزء ثاني، ديسمبر 2019.
12. فوزي أحمد بن دريدي: **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية**، مركز الدراسات والبحوث، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 2008.
13. لطيفة زروالي جامعة السانية – وهران: **التصورات المستقبلية لدى المراهق المتمدرس**، دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، عدد07، ديسمبر، 2011.
14. مجيدي محمد: **السلطة الوالدية وعلاقتها بالعنف لدى المراهق في المؤسسات التعليمية**، دراسة ميدانية بمدينة المسيلة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد العشر، مارس 2013.
15. محمد السيد الحسونة وآخرون: **العنف في المدرسة الثانوية مشكلة تعرقل مسيرة التعليم والتربية**، سلسلة دراسات المشكلات السلوكية في المؤسسات التربوية، 2012.
16. محمد بن بسعي: مرحلة **التعليم الثانوي بين الواقع والطموح**، مجلة الأسرة والمجتمع، مجلد 3، العدد2، 2015
17. محمد بن ناصر بن سعيد الصوافي: **العوامل المؤثرة في التنشئة الأسرية: المجتمع العماني أنموذجا**، المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية (mecs)، العدد الرابع والعشرون، نيسان، 2020.

18. محمد بو النعناع: **سوسيولوجيا التغير الاجتماعي، رؤية نظرية تحليلية:** كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العام الرابع، العدد 34، سبتمبر 2017.
19. مهدي لعوارم، نضرة ميلاط: **تكنولوجيا الاتصال الحديثة وتأثيرها على التربية الأسرية** (الأسرة الجزائرية أنموذجا)، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، المجلد10، العدد03، 2021.
20. نادية طيايبة وحمود طه: **العنف المدرسي كمشكلة سلوكية يعاني منها تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي**، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، المجلد (5)، العدد (2)، 2020.
21. نضال غوادرة: **العوامل المؤدية إلى تفشي ظاهرة العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية**، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد03، ديسمبر، 2016.

4. المداخلات العلمية في الملتقيات والمؤتمرات:

1. شريكي لويزة: العنف **ضد الطفل في التعليم الابتدائي وإطاره التشريعي**، دراسات حول العنف والاعتداء الجنسي على الطفل، من أشغال الملتقى العلمي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة مولود معمري، من إعداد مجموعة من الباحثين، تحت إشراف: بوجملين حياة، العدد الأول، ط1، 2007.
2. نجاة يحياوي، فتيحة طويل: **التربية والبيداغوجيا دراسة نقدية لرؤية دوركايم**، دفاتر المخبر، مخبر المسألة التربوي في الجزائر في ظل التحديات الراهنة، إميل دوركايم والمقاربة السوسيولوجية للتربية، أعمال الملتقى الدولي الثاني المنعقد في 4 و5 ماي 2014، المجلد السادس عشر (جانفي 2016).
3. وسيم أبو ياسين وشكيبة داود: **أنماط التربية الأسرية كما يدركها المراهقون في محافظة البقاع في لبنان وعلاقتها بمستوى تقدير الذات لديهم**، المؤتمر الدولي الثالث الأمن الأسري الواقع والتحديات، المركز الدولي للاستراتيجيات التربوية والأسرية، 20-22 يوليو 2019، إسطنبول، تركيا.

5. المناشير الوزارية:

1. وزارة التربية الوطنية: **المرجعية العامة للمناهج**، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، مارس 2009.
2. وزارة التربية الوطنية: **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008، عدد خاص، فيفري 2008.

3. وزارة التربية الوطنية، **النشرة الرسمية للتربية الوطنية**، مديرية تطوير الموارد البيداغوجية والتعليمية، المديرية الفرعية للتوثيق التربوي مكتب النشر، العدد571، أوت 2014.

6. المراجع الإلكترونية:

1. http://www.reefnet.gov.sy
2. https://jijeleljadida.dz
3. https://mawdoo3.com
4. https://mawdoo3.com
5. صابرينة بن خريف : **التربية والأخلاق تستقيل من المدرسة** https://www.aljazeera.net **الجزائرية**. ومختصون يدقون ناقوس الخطر، تم الاطلاع عليه بتاريخ:2022/11/06، الساعة:16.30 سا.
6. صابرينة بن خريف: **الأخصائية الاجتماعية فاسي زهراء تدق ناقوس الخطر العنف المدرسي ينتقل من الثانويات والمتوسطات إلى الابتدائيات**، الأخصائية الاجتماعية فاسي زهراء تدق ناقوس الخطر العنف المدرسي ينتقل من الثانويات والمتوسطات إلى الابتدائيات – الشرق اليوم، تم الاطلاع عليه بتاريخ: 2022/11/06، الساعة: 16.35 سا.
7. تم الاطلاع بتاريخ: 15-01-2023، على الساعة: https://www.education.gov.dz 20.00 سا
8. https://www.sohati.com

قائمة الملاحق

الملحق رقم 01: يوضح الاستبيان في صورته النهائية

الملحق رقم 02: يوضح قائمة بأسماء الأساتذة المحكمين للاستمارة

الملحق رقم 03: يوضح المعالجة الإحصائية **SPSS** رقم **26**

الملحق رقم 04: يوضح التحسيس بمخاطر العنف في الوسط المدرسي **2023**

(برنامج قافلة التحسيس بمخاطر العنف المدرسي بداية من يوم الأحد **2023/02/12** إلى غاية يوم الخميس **2023/02/16)**

الملحق رقم 1: الاستبيان في صورته النهائية

أولا: البيانات العامة حول المبحوث:

1-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2-السن: ..... سنة

3-المستوى التعليمي: أولى ثانوي ☐ ثانية ثانوي ☐ ثالثة ثانوي ☐

4-الشعبة الدراسية:

5 - المستوى التعليمي للأب:

دون مستوى ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

6- المستوى التعليمي للأم :

دون مستوى ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

7-مهنة الأب:

دون مهنة ☐ أعمال حرة ☐ موظف حكومي ☐ متقاعد ☐

8- مهنة الأم:

دون مهنة ☐ أعمال حرة ☐ موظفة حكومية ☐ متقاعدة ☐

9- الحالة الاجتماعية للأسرة:

يعيشان معا ☐ منفصلان ☐ مطلقان ☐ وفاة أحدهما ☐ وفاة كليهما ☐

10- مكان الإقامة:

الريف ☐ شبه حضري ☐ حضري ☐

بيانات متعلقة بالفرضية الأولى الإدارة المدرسية وعلاقتها بالعنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

11 – حسب رأيك ماهي أشكال العنف المنتشرة في مؤسستكم ؟

- التنمر ☐
- العنف اللفظي ☐
- العنف الجسدي ☐
- الإعتداء على ممتلكات المؤسسة ☐

12 – هل سبق وأن قمت بأعمال عنف؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13 – هل سبق وأن شتمك المدير أواحد المراقبين العاملين في الثانوية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

14 – هل ترى أن ممارستك للعنف بكل أشكاله **(اللفظي – الجسدي – الرمزي)** ترجع إلى:

– الظروف البيئية للثانوية ☐

– الشعور بالضيق وعدم الارتياح ☐

– سوء التوجيه (توجيهك إلى شعبة لا ترغب فيها) ☐

– نقص النشاطات الترفيهية للثانوية ☐

15 – هل عدم توفر البيئة الإيجابية في المدرسة تؤدي بك للقيام بأعمال شغب داخل الوسط المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16 – عندما تقوم الإدارة المدرسة بتفعيل خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية ويتم إحالتك على مجلس التأديب يدفعك ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17 – عندما تقوم إدارة الثانوية بمراقبتك أثناء الدخول والخروج والحركة أثناء الحصص يدفعك ذلك لممارسة سلوكيات عدوانية داخل الثانوية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

18 – هل النظرة الإحتقارية للإدارة نحوك تدفعك إلى ممارسة العنف وتخريب ممتلكات المؤسسة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

بيانات متعلقة بالفرضية الثانية الأستاذ وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية:

19 – هل عدم شرح الأستاذ الدرس بشكل جيد يجعلك تمل من الحصة ويدفعك لارتكاب سلوكيات عدوانية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

20 – هل ضعف دور الأستاذ في احتواء مشكلاتك يدفعك ذلك للممارسة العنف داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

21 – عندما يقوم الأستاذ بالرد على تصرفاتك الخاطئة بقسوة مما يدفعك ذلك لارتكاب سلوكيات عدوانية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

22 – هل العبارات التوبيخية والاستفزازية الموجهة من طرف الأستاذ تدفعك لارتكاب العنف؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

23 – هل عدم مراعاة الأستاذ لظروفك الخاصة يؤدي إلى وقوع شجار بينك وبينه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

24 – عندما يقوم الأستاذ بتهديدك بالرسوب والفشل يؤدي بك إلى تعنيفه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

25 – عندما يقوم الأستاذ أثناء شرح الدرس بالتركيز على التلاميذ النجباء فقط يدفعك ذلك للقيام بالعنف؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

26 – عندما يطردك الأستاذ من الحصة تقوم بتبادل الشتائم بينك وبينه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

27 – تبني الأستاذ للأسلوب التسلطي في إدارة القسم يدفعك ذلك للقيام بسلوكيات عدوانية ضدة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

28 – عندما يقوم الأستاذ بعقاب جماعي للفصل بسبب بعض التلاميذ الذين يقومون بالفوضى يدفعك ذلك للغضب؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

29 – عندما يسخر منك الأستاذ أمام زملائك فإن ذلك يثير رغبتك في الانتقام منه؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

بيانات متعلقة بالفرضية الثانية المنهاج الدراسي وعلاقته بالعنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية:

30 – هل ثقل وكثافة البرنامج الدراسي أدت إلى التركيز على الحصص النظرية في مقابل نقص الحصص التطبيقية مما أدى بي إلى تعنيف أستاذك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

31 – شعورك بالعجز والفشل نتيجة صعوبة بعض الدروس يدفعانك للاستهزاء بالأستاذ وإثارة غضبه داخل الحصة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

32 – هل غضبك وقلقك نتيجة عدم فهم بعض الدروس يدفعانك إلى ارتكاب سلوك العنف داخل المؤسسة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

33 – هل غموض بعض المفاهيم الدراسية يجرك نحو إثارة الفوضى والمشاغبة داخل القسم؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

34 – قناعتك بصعوبة البرنامج الدراسي يدفعك للتصرف بعنف داخل الوسط المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

35– حسب رأيك هل للمدرسة علاقة بظاهرة العنف في الوسط المدرسي؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بنعم أولا: وضح كيف ذلك؟

.....

.....

.....

.....

.....

الملحق رقم 2: المعالجة الإحصائية SPSS رقم 26

الجنس

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ذكر	200	80,0	80,0	80,0
	أنثى	50	20,0	20,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

السن

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	14-15 سنة	1	,4	,4	,4
	16 سنة	184	73,6	73,6	74,0
	17-18 سنة	56	22,4	22,4	96,4
	19-20 سنة	9	3,6	3,6	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

الشعبة

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	آداب مشترك جذع	73	29,2	29,2	29,2
	وتكنولوجيا علوم مشترك جذع	57	22,8	22,8	52,0
	وفلسفة آداب	32	12,8	12,8	64,8
	رياضي تقني	29	11,6	11,6	76,4
	أجنبية لغات	23	9,2	9,2	85,6
	واقتصاد تسيير	36	14,4	14,4	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

المستوى الدراسي

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	ثانوي أولى سنة	215	86,0	86,0	86,0
	ثانوي ثانية سنة	10	4,0	4,0	90,0
	ثانوي ثالثة سنة	25	10,0	10,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

مهنة الأم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	حكومية وظيفة	61	24,4	24,4	24,4
	حرة مهنة	29	11,6	11,6	36,0
	متقاعد	48	19,2	19,2	55,2
	بطال	112	44,8	44,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

مهنة الأب

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	حكومية وظيفة	20	8,0	8,0	8,0
	حرة مهنة	116	46,2	46,4	54,4
	متقاعد	97	38,6	38,8	93,2
	بطال	17	6,8	6,8	100,0
	Total	250	99,6	100,0	
Total		250	100,0		

مستوى تعليمي للأب

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	مستوى دون	51	20,3	20,4	20,4
	ابتدائي	44	17,5	17,6	38,0
	متوسط	42	16,7	16,8	54,8
	ثانوي	56	22,3	22,4	77,2
	جامعي	57	22,7	22,8	100,0
	Total	250	99,6	100,0	
Total		250	100,0		

مستوى التعليمي للأم

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	مستوى دون	70	27,9	28,0	28,0
	ابتدائي	52	20,7	20,8	48,8
	متوسط	42	16,7	16,8	65,6
	ثانوي	50	19,9	20,0	85,6
	جامعي	36	14,3	14,4	100,0
	Total	250	99,6	100,0	
Total		250	100,0		

نوع السكن

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	حوش	162	64,8	64,8	64,8
	فيلا	71	28,4	28,4	93,2
	بعمارة شقة	17	6,8	6,8	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

الإقامة مكان

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	حضري	209	83,6	83,6	83,6
	حضري شبه	32	12,8	12,8	96,4
	ريفي	9	3,6	3,6	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

الحالة العائلية

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	معا يعيشان	141	56,4	56,4	56,4
	منفصلان	14	5,6	5,6	62,0
	مطلقان	35	14,0	14,0	76,0
	أحدهما وفاة	40	16,0	16,0	92,0
	كليهما وفاة	20	8,0	8,0	100,0
	Total	250	100,0	100,0	

الدراسي المستوى * (الثانوية) مؤسستكم في المنتشرة العنف مظاهر ماهي رأيك حسب Tableau croisé

			الدراسي المستوى			
			أولى سنة ثانوي	ثانية سنة ثانوي	ثالثة سنة ثانوي	Total
(الثانوية) مؤسستكم في المنتشرة العنف مظاهر ماهي رأيك حسب	التنمر	Effectif	71	10	13	94
		% dans المستوى الدراسي	33,0%	100,0%	52,0%	37,6%
	اللفظي العنف	Effectif	65	0	5	70
		% dans المستوى الدراسي	30,2%	0,0%	20,0%	28,0%
	الجسدي العنف	Effectif	40	0	4	44
		% dans المستوى الدراسي	18,6%	0,0%	16,0%	17,6%
	ممتلكات على الاعتداء الدولة	Effectif	39	0	3	42
		% dans المستوى الدراسي	18,1%	0,0%	12,0%	16,8%
Total		Effectif	215	10	25	250
		% dans المستوى الدراسي	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	مستوى الدلالة
khi-carré de Pearson	20,859[a]	6	,002
Rapport de vraisemblance	23,815	6	,001
Association linéaire par linéaire	5,045	1	,025
N d'observations valides	250		

a. 6 cellules (50,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,68.

Tableau croisé الجنس * أشكاله بكل للعنف ممارستك أن ترى هل

			الجنس		
			ذكر	أنثى	Total
أشكاله بكل للعنف ممارستك أن ترى هل	للثانوية البيئية الظروف	Effectif	12	6	18
		% dans الجنس	6,0%	12,0%	7,2%
	الارتياح وعدم بالضيق الشعور	Effectif	28	6	34
		% dans الجنس	14,0%	12,0%	13,6%
	التوجيه سوء	Effectif	106	34	140
		% dans الجنس	53,0%	68,0%	56,0%
	بالثانوية الترفيهية النشاطات نقص	Effectif	54	4	58
		% dans الجنس	27,0%	8,0%	23,2%
Total		Effectif	200	50	250
		% dans الجنس	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	مستوى الدلالة
khi-carré de Pearson	9,949[a]	3	,019
Rapport de vraisemblance	11,270	3	,010
N d'observations valides	250		

a. 1 cellules (12,5%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 3,60.

Tableau croisé الدراسي المستوى * الثانوية في العاملين المراقبين أواحد المدير شتمك وأن سبق هل

			الدراسي المستوى			
			ثانوي أولى سنة	ثانوي ثانية سنة	ثانوي ثالثة سنة	Total
المراقبين أواحد المدير شتمك وأن سبق هل الثانوية في العاملين	نعم	Effectif	132	10	12	154
		% dans الدراسي المستوى	61,4%	100,0%	48,0%	61,6%
	لا	Effectif	35	0	2	37
		% dans الدراسي المستوى	16,3%	0,0%	8,0%	14,8%
	أحيانا	Effectif	48	0	11	59
		% dans الدراسي المستوى	22,3%	0,0%	44,0%	23,6%
Total		Effectif	215	10	25	250
		% dans الدراسي المستوى	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	مستوى الدلالة
khi-carré de Pearson	12,641[a]	4	,013
Rapport de vraisemblance	15,407	4	,004
Association linéaire par linéaire	1,717	1	,190
N d'observations valides	250		

a. 3 cellules (33,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,48.

Tableau croisé مكان الإقامة * الإصغاء خلية بتفعيل والتربوية النفسية والمتابعة الإصغاء خلية بتفعيل المدرسية الإدارة تقوم عندما

			الإقامة مكان			
			المدينة	حضري شبه	ريفي	Total
خلية بتفعيل المدرسية الإدارة تقوم عندما بتفعيل والتربوية النفسية والمتابعة الإصغاء الإصغاء خلية	نعم	Effectif	126	15	6	147
		% dans الإقامة مكان	60,3%	46,9%	66,7%	58,8%
	لا	Effectif	35	2	0	37
		% dans الإقامة مكان	16,7%	6,3%	0,0%	14,8%
	أحيانا	Effectif	48	15	3	66
		% dans الإقامة مكان	23,0%	46,9%	33,3%	26,4%
Total		Effectif	209	32	9	250
		% dans الإقامة مكان	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	مستوى الدلالة
khi-carré de Pearson	10,574[a]	4	,032
Rapport de vraisemblance	11,449	4	,022
Association linéaire par linéaire	2,392	1	,122
N d'observations valides	250		

a. 3 cellules (33,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,33.

Tableau croisé هل عدم شرح الأستاذ الدرس بشكل جيد يجعلك تمل من الحصة ويدفعك لارتكاب عدوانية سلوكيات * الجنس

			الجنس		
			ذكر	أنثى	Total
هل عدم شرح الأستاذ الدرس بشكل جيد يجعلك تمل من الحصة ويدفعك لارتكاب عدوانية سلوكيات	نعم	Effectif	121	24	145
		% dans الجنس	60,5%	48,0%	58,0%
	لا	Effectif	39	6	45
		% dans الجنس	19,5%	12,0%	18,0%
	أحيانا	Effectif	40	20	60
		% dans الجنس	20,0%	40,0%	24,0%
Total		Effectif	200	50	250
		% dans الجنس	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	مستوى الدلالة
khi-carré de Pearson	8,994[a]	2	,011
Rapport de vraisemblance	8,354	2	,015
N d'observations valides	250		

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 9,00.

Tableau croisé السن * القسم داخل العنف للممارسة ذلك يدفعك مشكلاتك احتواء في الأستاذ دور ضعف هل

			السن				
			14-15 سنة	16 سنة	17-18 سنة	19-20 سنة	Total
احتواء في الأستاذ دور ضعف هل العنف للممارسة ذلك يدفعك مشكلاتك القسم داخل	نعم	Effectif	0	107	38	7	152
		% dans السن	0,0%	58,2%	67,9%	77,8%	60,8%
	لا	Effectif	1	38	2	0	41
		% dans السن	100,0%	20,7%	3,6%	0,0%	16,4%
	أحيانا	Effectif	0	39	16	2	57
		% dans السن	0,0%	21,2%	28,6%	22,2%	22,8%
Total		Effectif	1	184	56	9	250
		% dans السن	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	مستوى الدلالة
khi-carré de Pearson	16,346[a]	6	,012
Rapport de vraisemblance	18,731	6	,005
Association linéaire par linéaire	,365	1	,546
N d'observations valides	250		

a. 5 cellules (41,7%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,16.

Tableau croisé الدراسي المستوى * تعنيفه إلى بك يؤدي والفشل بالرسوب بتهديدك الأستاذ يقوم عندما

			الدراسي المستوى			
			ثانوي أولى سنة	ثانوي ثانية سنة	ثانوي ثالثة سنة	Total
عندما يقوم الأستاذ بتهديدك بالرسوب تعنيفه إلى بك يؤدي والفشل	نعم	Effectif	124	10	13	147
		% dans الدراسي المستوى	57,7%	100,0%	52,0%	58,8%
	لا	Effectif	41	0	0	41
		% dans الدراسي المستوى	19,1%	0,0%	0,0%	16,4%
	أحيانا	Effectif	50	0	12	62
		% dans الدراسي المستوى	23,3%	0,0%	48,0%	24,8%
Total		Effectif	215	10	25	250
		% dans الدراسي المستوى	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	مستوى الدلالة)
khi-carré de Pearson	17,917[a]	4	,001
Rapport de vraisemblance	24,419	4	,000
Association linéaire par linéaire	1,020	1	,312
N d'observations valides	250		

a. 3 cellules (33,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,64.

Tableau croisé عدوانية بسلوكيات للقيام ذلك يدفعك القسم إدارة في التسلطي للأسلوب الأستاذ تبني الجنس * ضدة

			الجنس		
			ذكر	أنثى	Total
إدارة في التسلطي للأسلوب الأستاذ تبني عدوانية بسلوكيات للقيام ذلك يدفعك القسم ضدة	نعم	Effectif	129	26	155
		% dans الجنس	64,5%	52,0%	62,0%
	لا	Effectif	31	2	33
		% dans الجنس	15,5%	4,0%	13,2%
	أحيانا	Effectif	40	22	62
		% dans الجنس	20,0%	44,0%	24,8%
Total		Effectif	200	50	250
		% dans الجنس	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	مستوى الدلالة
khi-carré de Pearson	14,306[a]	2	,001
Rapport de vraisemblance	14,254	2	,001
N d'observations valides	250		

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 6,60.

Tableau croisé للغضب ذلك يدفعك بالفوضى يقومون الذين التلاميذ بعض بسبب للفصل جماعي بعقاب الأستاذ يقوم عندما * الشعبة

			الشعبة						
			مشترك جذع آداب	مشترك جذع وتكنولوجيا علوم	آداب وفلسفة	تقني رياضي	لغات أجنبية	تسيير واقتصاد	Total
نعم جماعي بعقاب الأستاذ يقوم عندما الذين التلاميذ بعض بسبب للفصل للغضب ذلك يدفعك بالفوضى يقومون		Effectif	28	37	11	19	15	16	126
		% dans الشعبة	38,4%	64,9%	34,4%	65,5%	65,2%	44,4%	50,4%
	لا	Effectif	22	13	14	9	8	13	79
		% dans الشعبة	30,1%	22,8%	43,8%	31,0%	34,8%	36,1%	31,6%
	أحيانا	Effectif	23	7	7	1	0	7	45
		% dans الشعبة	31,5%	12,3%	21,9%	3,4%	0,0%	19,4%	18,0%
Total		Effectif	73	57	32	29	23	36	250
		% dans الشعبة	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	مستوى الدلالة
khi-carré de Pearson	28,226[a]	10	,002
Rapport de vraisemblance	32,821	10	,000
Association linéaire par linéaire	3,735	1	,053
N d'observations valides	250		

a. 1 cellules (5,6%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,14.

Tableau croisé الحصة داخل غضبه وإثارة بالأستاذ للاستهزاء يدفعانك الدروس بعض صعوبة نتيجة والفشل بالعجز شعورك * ؟ الدراسي المستوى

			الدراسي المستوى			
			ثانوي أولى سنة	ثانوي ثانية سنة	ثانوي ثالثة سنة	Total
صعوبة نتيجة والفشل بالعجز شعورك بالأستاذ للاستهزاء يدفعانك الدروس بعض الحصة؟ داخل غضبه وإثارة	نعم	Effectif	111	10	13	134
		% dans الدراسي المستوى	51,6%	100,0%	52,0%	53,6%
	لا	Effectif	35	0	0	35
		% dans الدراسي المستوى	16,3%	0,0%	0,0%	14,0%
	أحيانا	Effectif	69	0	12	81
		% dans الدراسي المستوى	32,1%	0,0%	48,0%	32,4%
Total		Effectif	215	10	25	250
		% dans الدراسي المستوى	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	مستوى الدلالة
khi-carré de Pearson	15,006[a]	4	,005
Rapport de vraisemblance	22,039	4	,000
Association linéaire par linéaire	,007	1	,935
N d'observations valides	250		

a. 3 cellules (33,3%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 1,40.

Tableau croisé العنف سلوك ارتكاب إلى يدفعانك الدروس بعض فهم عدم نتيجة وقلقك غضبك هل الجنس * المؤسسة داخل

			الجنس		
			ذكر	أنثى	Total
بعض فهم عدم نتيجة وقلقك غضبك هل العنف سلوك ارتكاب إلى يدفعانك الدروس المؤسسة داخل	نعم	Effectif	135	26	161
		% dans الجنس	67,5%	52,0%	64,4%
	لا	Effectif	26	2	28
		% dans الجنس	13,0%	4,0%	11,2%
	أحيانا	Effectif	39	22	61
		% dans الجنس	19,5%	44,0%	24,4%
Total		Effectif	200	50	250
		% dans الجنس	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	مستوى الدلالة
khi-carré de Pearson	14,225[a]	2	,001
Rapport de vraisemblance	13,661	2	,001
N d'observations valides	250		

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,60.

Tableau croisé هل غموض بعض المفاهيم الدراسية إثارة نحو يجرك القسم داخل والمشاغبة الفوضى * الشعبة

			الشعبة						
			جذع مشترك آداب	جذع مشترك علوم وتكنولوجيا	آداب وفلسفة	تقني رياضي	لغات أجنبية	تسيير واقتصاد	Total
نعم هل غموض بعض المفاهيم الدراسية إثارة نحو يجرك والمشاغبة الفوضى القسم داخل		Effectif	28	32	11	19	15	16	121
		% dans الشعبة	38,4%	56,1%	34,4%	65,5%	65,2%	44,4%	48,4%
	لا	Effectif	22	13	14	9	8	8	74
		% dans الشعبة	30,1%	22,8%	43,8%	31,0%	34,8%	22,2%	29,6%
	أحيانا	Effectif	23	12	7	1	0	12	55
		% dans الشعبة	31,5%	21,1%	21,9%	3,4%	0,0%	33,3%	22,0%
Total		Effectif	73	57	32	29	23	36	250
		% dans الشعبة	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	مستوى الدلالة
khi-carré de Pearson	25,416[a]	10	,005
Rapport de vraisemblance	32,118	10	,000
Association linéaire par linéaire	2,466	1	,116
N d'observations valides	250		

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 5,06.

Tableau croisé للأم التعليمي مستوى * المدرسي الوسط داخل بعنف للتصرف يدفعك الدراسي البرنامج بصعوبة قناعتك

			للأم التعليمي مستوى					
			دون مستوى	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	Total
نعم للتصرف يدفعك الدراسي البرنامج بصعوبة قناعتك المدرسي الوسط داخل بعنف		Effectif	28	23	21	20	10	102
		% dans مستوى للأم التعليمي	40,0%	44,2%	50,0%	40,0%	27,8%	40,8%
	لا	Effectif	29	14	7	25	15	90
		% dans مستوى للأم التعليمي	41,4%	26,9%	16,7%	50,0%	41,7%	36,0%
	أحيانا	Effectif	13	15	14	5	11	58
		% dans مستوى للأم التعليمي	18,6%	28,8%	33,3%	10,0%	30,6%	23,2%
Total		Effectif	70	52	42	50	36	250
		% dans مستوى للأم التعليمي	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	مستوى الدلالة
khi-carré de Pearson	19,518[a]	8	,012
Rapport de vraisemblance	21,244	8	,007
Association linéaire par linéaire	,519	1	,471
N d'observations valides	250		

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 8,35.

Tableau croisé الحصص نقص مقابل في النظرية الحصص على التركيز إلى أدت الدراسي البرنامج وكثافة ثقل هل للأب تعليمي مستوى * أستاذك تعنيف إلى بي أدى مما التطبيقية

			للأب تعليمي مستوى					
			دون مستوى	ابتدائي	متوسط	ثانوي	جامعي	Total
على التركيز إلى أدت الدراسي البرنامج وكثافة ثقل هل التطبيقية الحصص نقص مقابل في النظرية الحصص أستاذك تعنيف إلى بي أدى مما	1,00	Effectif	17	19	21	25	29	111
		% dans مستوى تعليمي للأب	33,3%	43,2%	50,0%	44,6%	50,9%	44,4%
	2,00	Effectif	22	12	7	27	12	80
		% dans مستوى تعليمي للأب	43,1%	27,3%	16,7%	48,2%	21,1%	32,0%
	3,00	Effectif	12	13	14	4	16	59
		% dans مستوى تعليمي للأب	23,5%	29,5%	33,3%	7,1%	28,1%	23,6%
Total		Effectif	51	44	42	56	57	250
		% dans مستوى تعليمي للأب	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-carré

	Valeur	ddl	مستوى الدلالة
khi-carré de Pearson	23,617[a]	8	,003
Rapport de vraisemblance	26,042	8	,001
Association linéaire par linéaire	1,998	1	,158
N d'observations valides	250		

a. 0 cellules (0,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 9,91.

الجنس * المدرسي الوسط في العنف بظاهرة علاقة للمدرسة هل رأيك حسب Tableau croisé

			الجنس		
			ذكر	أنثى	Total
علاقة للمدرسة هل رأيك حسب المدرسي الوسط في العنف بظاهرة	المؤسسة لعمال الإحتقارية النظرة خلال من	Effectif	67	8	75
		% dans الجنس	33,5%	16,0%	30,0%
	طرف من نتلقاها التي الاستفزازية العبارات خلال من الأساتذة	Effectif	33	12	45
		% dans الجنس	16,5%	24,0%	18,0%
	فيها ترغب لا لشعبة توجيهك خلال من	Effectif	39	8	47
		% dans الجنس	19,5%	16,0%	18,8%
	حكرا أصبحت التي الدعم دروس تلقي دروس خلال من الجيد الدخل ذوي التلاميذ على فقط	Effectif	47	14	61
		% dans الجنس	23,5%	28,0%	24,4%
	للدراسة مناسبة بيئة توفر عدم خلال من	Effectif	14	8	22
		% dans الجنس	7,0%	16,0%	8,8%
Total		Effectif	200	50	250
		% dans الجنس	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	مستوى الدلالة
khi-carré de Pearson	9,608[a]	4	,048
Rapport de vraisemblance	9,640	4	,047
N d'observations valides	250		

a. 1 cellules (10,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de 4,40.

السن * المدرسي الوسط في العنف بظاهرة علاقة للمدرسة هل رأيك حسب Tableau croisé

			السن				
			15-14 سنة	16 سنة	18*-17 سنة	20-19 سنة	Total
علاقة للمدرسة هل رأيك حسب الوسط في العنف بظاهرة المدرسي	المؤسسة لعمال الإحتقارية النظرة خلال من	Effectif	1	54	20	0	75
		% dans السن	100,0%	29,3%	35,7%	0,0%	30,0%
	نتلقاها التي الاستفزازية العبارات خلال من الأساتذة طرف من	Effectif	0	33	8	4	45
		% dans السن	0,0%	17,9%	14,3%	44,4%	18,0%
	فيها ترغب لا لشعبة توجيهك خلال من	Effectif	0	39	3	5	47
		% dans السن	0,0%	21,2%	5,4%	55,6%	18,8%
	التي الدعم دروس تلقي دروس خلال من الدخل ذوي التلاميذ على فقط حكرا أصبحت الجيد	Effectif	0	47	14	0	61
		% dans السن	0,0%	25,5%	25,0%	0,0%	24,4%
	للدراسة مناسبة بيئة توفر عدم خلال من	Effectif	0	11	11	0	22
		% dans السن	0,0%	6,0%	19,6%	0,0%	8,8%
Total		Effectif	1	184	56	9	250
		% dans السن	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tests du khi-carré

	Valeur	Ddl	مستوى الدلالة
khi-carré de Pearson	34,248[a]	12	,001
Rapport de vraisemblance	37,105	12	,000
Association linéaire par linéaire	,516	1	,473
N d'observations valides	250		

a. 11 cellules (55,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,09.

الملحق رقم 3: التحسيس بمخاطر العنف في الوسط المدرسي 2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

تبسة في التاريخ: 2023/02/05

مديرية التربية لولاية تبسة

مركز التوجيه المدرسي والمهني

رقم 010/ م.ت.م.م / 2023

مديـــــر التربية

إلى السيدات والسادة

-مفتشي التوجيه المدرسي والمهني (للمتابعة)

- مديري الثانويات (للمتابعة)

- مديري المتوسطات(للمتابعة)

- مستشاري التوجيه والإرشاد لمدرسي والمهني (للتنفيذ)

الموضوع: ب/خ التحسيس حول مخاطر العنف في الوسط المدرسي.

المراجع: -القرار الوزاري رقم 827 /1991.

-المنشور الوزاري رقم 2018/1051

مرفقات: -بطاقة فنية للنشاط التحسيسي.

-رزنامة التدخل على مستوى الثانويات والمتوسطات في كل بلدية بالولاية.

في إطار مكافحة العنف في الوسط المدرس بمختلف أشكاله، ونظرا لانعكاساته الخطيرة خاصة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، والسير العادي للدراسة، ولغرض الحد من الظاهرة ومن انعكاساتها السلبية.

يشرفني أن أطلب منكم المساهمة في إنجاح العملية التحسيسية التي تشرف على تنظمها مديرية التربية لولاية تبسة -مركز التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني-بداية من يوم الاحد 2023/02/12 الى غاية يوم الخميس 2023/02/16 من خلال قافلة تحسيسية يؤطرها مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في جميع المتوسطات والثانويات بالولاية وفق الرزنامة المرفقة.

كما يطلب منكم اعداد تقرير مفصل عن سير العملية، يرسل عبر البريد الالكتروني التالي: (tawjihtebessa@gmail.com) في اجل أقصاه لـ يوم الثلاثاء 20 / 02 /2023.

مدير التربية

البطاقــة الفنيـة

1-الموضوع: التحسيس بمخاطر ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

حملة تحسيسية ولائية للوقاية من ظاهرة العنف المدرسي.

2 -الهدف العام: الوقاية من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

3-الأهداف الإجرائية:

- ✓ مساهمة مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.
- ✓ التعرف على المشاكل والصعوبات التي تواجه التلاميذ والتي تؤدي بهم الى العنف، ومحاولة معالجتها.
- ✓ تشجيع التلاميذ على تنمية قدراتهم الإيجابية لحل المشكلات من خلال الانخراط في النوادي الرياضية والعلمية والثقافية.
- ✓ اقتراح برامج تدريبية لحل المشكلات وادراجها في النظام الداخلي للمؤسسات.
- ✓ ربط علاقات اتصال دائم بين الفاعلين داخل المؤسسة (جميع الاطراف) وأولياء التلاميذ من خلال إعطاء فرص للتلاميذ لسرد مشكلاتهم.

4-الفئة المستهدفة:

* التلاميذ.

* الفريق الإداري.

* الفريق التربوي البيداغوجي.

5-الوسائل: استغلا كل الوسائل المتوفرة.

6-الفترة:

خلال الفترة الممتدة من يوم الاحد 2023/02/12 إلى غاية: يوم الخميس 2023/02/16.

7-المتدخلون:

* مستشاري التوجيه والارشاد المدرسي والمهني.

برنامج قافلة التحسيس بمخاطر العنف في الوسط المدرسي

القافلة	الاسم واللقب	مؤسسة العمل	المدينة	المؤسسات المعنية بالتحسيس	فترة التدخل
1	جدعون عبد الحكيم	ث. بوكوبة محمد تبسة	تبسة	ث. هواري بومدين	الأحد 12 فيفري 2023
	دريد لطيفة	ث. هواري بومدين تبسة		ث. بوكوبة محمد	
	ضوام ريم	ث. مالك بن نبي تبسة		ث. مالك بن نبي تبسة	الاثنين 13 فيفري 2023
	غرايبية أمال	ث. مطروح العيد تبسة		ث. مطروح العيد	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	بالنور مبروكة	ث. مزهودي إبراهيم تبسة		ث. مزهودي إبراهيم	الأربعاء 15 فيفري 2023
	شارف أسماء	ث. بسكري محمد		ث. بسكري محمد	الخميس 16 فيفري 2023
	زايدي سليمة	ث. الشيخ العربي التبسي		ث. العربي التبسي	
2	بوذيبة احلام	ث. سعدي الصديق تبسة	تبسة	ث. سعدي الصديق	الأحد 12 فيفري 2023
	بن عوة حمدة	ث. مسعي علي تبسة		ث. مسعي علي	
	حلفاية مصباح	ث. خذيري الهادي تبسة		ث. خذيري الهادي	الاثنين 13 فيفري 2023
	عابدي فاطمة الزهراء	ث. فاطمة الزهراء تبسة		ث. فاطمة الزهراء	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	بوفرح سامية	ث. مساني لعجال تبسة		ث. مساني لعجال	الأربعاء 15 فيفري 2023
	بن خليفة زوبيدة	ث. حردي محمد		ث. حردي محمد	
	دليلة قاضي	ث. ابي عبيدة تبسة		ث. ابي عبيدة	الخميس 16 فيفري 2023
3	دربال فتحي	ث. شرفي لخضر بكارية	بكارية	ث. شرفي لخضر	الاثنين 13 فيفري 2023
	عربية حناء	م . بوعكاز معمر بكارية		م. بوعكاز معمر بكارية	الثلاثاء 14فيفري 2023
	مرغادي مفيدة				
	قوقي جنيلة	م . عقبة بن نافع الحويجات		م . عقبة بن نافع الحويجات	الأربعاء 15 فيفري 2023
4	موسي نصيرة	ث. 18 فرابر الكويف	الكويف	ث. 18 فرابر الكويف	الاثنين 13 فيفري 2023
	عويدات كوثر	م . براهمية باشا الكويف		م . براهمية باشا الكويف	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	بوعبيدة أمال	م . دربال بقاسم روس العيون		م . دربال بقاسم روس العيون	الأربعاء 15 فيفري 2023
	منسل رحيمة	م . بن ذيب بكار الكويف		م . بن ذيب بكار الكويف	الخميس 16 فيفري 2023
5	موجاري عنجية	ث. 5 حوبنية الماء الابيض	الماء الأبيض	ث. 5 حوبنية الماء الابيض	الاثنين 13 فيفري 2023
	سهيل سارة	م . عفيف الهادي عين الزفيق		م . عفيف الهادي عين الزفيق	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	المبطة وفاء	م. أبو موسى الأشعري الماء الابيض		أبو موسى الأشعري الماء الابيض	الأربعاء 15 فيفري 2023
	قاسمية رجاء	م . عبدة مداني الماء الأبيض		م . عبدة مداني الماء الأبيض	الخميس 16 فيفري 2023
6	دقايشية سهام	ث. زروق الوردي بئر الذهب	بئر الذهب	ث. زروق الوردي بئر الذهب	الاثنين 13فيفري 2023
	صوان سنوى	م . قحايرية علي بئر الذهب		م . قحايرية علي بئر الذهب	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	عبد الكريم نبيلة	م . عين الفضة		م . عين الفضة	الأربعاء 15 فيفري 2023
7	جغبلوريم	ث. عكريش عمارة عين الزرقاء	عين الزرقاء	ث. عكريش عمارة عين الزرقاء	الأحد 12 فيفري 2023
	عزي هناء	م . الجديدة عين الزرقاء		م . الجديدة عين الزرقاء	الاثنين 13 فيفري 2023
		م . قسطل محمد عين الزرقاء		م . قسطل محمد عين الزرقاء	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	غربي ماجر	م . منطقة الدير عين الزرقاء		م . منطقة الدير عين الزرقاء	الأربعاء 15 فيفري 2023
	قصار الليل أمال	م . قسطل عين الزرقاء		م . قسطل عين الزرقاء	الخميس 16 فيفري 2023
8	رمضاني يسمينة	ث. 1 نوفمبر بولحاف الدير	بولحاف الدير	ث. 1 نوفمبر بولحاف	الاثنين 13 فيفري 2023
	فتح الله رباب	ث. غربي النجاني بولحاف		ث. عربي النجاني بولحاف	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	بوكوبة رفيقة	م . الحنساء بولحاف		م . الحنساء بولحاف	الأربعاء 15 فيفري 2023
	جربوع ربيعة				
	مكاحنية نسمة	م . زرقين إبراهيم بولحاف		م . زرقين إبراهيم بولحاف	الخميس 16 فيفري 2023
9	بومعقودة سلوى	ث. قنز محمود بوخضرة	بوخضرة	ث. قنز محمود بوخضرة	الاثنين 13 فيفري 2023
	شبوط احلام	قنز الكبلوتي بوخضرة		قنز الكبلوتي بوخضرة	الثلاثاء 14 فيفري 2023
		بوطرفيف علي بوخضرة		بوطرفيف علي بوخضرة	الأربعاء 15 فيفري 2023
10	قرقي فضيلة	ث. زروقي عمار مرسط	مرسط	ث. زروقي عمار مرسط	الاثنين 13 فيفري 2023
	بن دير الزهرة	م . عشي عبد المالك مرسط		م . عشي عبد المالك مرسط	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	عشي وفاء	م . بخوش بلقاسم مرسط		م . بخوش بلقاسم مرسط	الأربعاء 15 فيفري 2023
	فاسح منى	م . 20 أوت مرسط		م . 20 أوت مرسط	الخميس 16 فيفري 2023
11	عايب خديجة	ث. نحال عمار المريج	المريج	ث. نحال عمار المريج	الاثنين 13 فيفري 2023
		م . مكاحلية يوسف المريج		م . مكاحلية يوسف المريج	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	عوام منال	م . بوحنيك زايد المريج		م . بوحنيك زايد المريج	الأربعاء 15 فيفري 2023
12	بوشكيوة شافية	ث. مالكية عبد المالك قريقر	قريقر/بئر مقدم	ث. مالكية عبد المالك قريقر	الأحد 12 فيفري 2023
	نصر الله محمد	ث. مباركة بورقعة بئر مقدم		ث. مباركة بورقعة بئر مقدم	الاثنين 13 فيفري 2023
	ودي شهرزاد	م . فرحي ساعي بئر مقدم		م . فرحي ساعي بئر مقدم	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	جناب الله ليلى	م . حاجي مزيان بئر مقدم		م . حاجي مزيان بئر مقدم	الأربعاء 15 فيفري 2023
	مراحي عبلة	م . مزيان علي قريقر		م . مزيان علي قريقر	الخميس 16 فيفري 2023
13	بنيلي وفاء	ث. عمر علي بن رابح بئر العاتر	بئر العاتر	ث. عمر علي بن رابح بئر العاتر	الاثنين 13 فيفري 2023
	حمدة نصيرة	ث. محفوظ سعد بئر العاتر		ث. محفوظ سعد بئر العاتر	الثلاثاء 14 فيفري 2023

	بولفوس حليمة	ث. مولود قاسم بئر العاتر	ماتر	ث. مولود قاسم بئر العاتر	الأربعاء 15 فيفري 2023
	مباركية أسامة	ث. عبدو محمد بئر العاتر		ث. عبدو محمد بئر العاتر	الخميس 16 فيفري 2023
14	روابح سامح	ث. العرقي الوردي بئر العاتر	بئر العاتر	ث. العرقي الوردي بئر العاتر	الاثنين 13 فيفري 2023
	بلخيري فاتن	ث. ملازم إبراهيم بئر العاتر		ث. ملازم إبراهيم بئر العاتر	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	عبادة نوارة	ث. فارس الطاهر بئر العاتر		ث. فارس الطاهر بئر العاتر	الأربعاء 15 فيفري 2023
15	بلغيث حسيبة	ث. حناشي عمار فركان	فركان	ث. حناشي عمار فركان	الاثنين 13 فيفري 2023
	عباد عفاف	م . بوسحلة صالح فركان		م . بوسحلة صالح فركان	الثلاثاء 14 فيفري 2023
16	عمارة عبد الحكيم	ث. الاخوة عمران نقرين	نقرين	ث. الاخوة عمران نقرين	الاثنين 13 فيفري 2023
	شريط أحمد	م . بوسلامة بوبكر نقرين		م . بوسلامة بوبكر نقرين	الثلاثاء 14 فيفري 2023
		م . عزوزة عزوز نقرين		م . عزوزة عزوز نقرين	الأربعاء 15 فيفري 2023
17	مراحي أسماء	ث. طريق الضلعة الشريعة	الشريعة	ث. طريق الضلعة الشريعة	الاثنين 13 فيفري 2023
	شاوشي ادريس	ث. النعمان بن بشير الشريعة		ث. النعمان بن بشير الشريعة	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	قوتال سامية	ث. محمود الشريف الشريعة		ث. محمود الشريف الشريعة	الأربعاء 15 فيفري 2023
	فاطمي نادية	ث. طريق العقلة الشريعة		ث. طريق العقلة الشريعة	الخميس 16 فيفري 2023
18	حمايمية حياة	ث. القطب السكني الشريعة	الشريعة	ث. القطب السكني الشريعة	الاثنين 13 فيفري 2023
	جدي نوال	ث. شرفي الطيب الشريعة		ث. شرفي الطيب الشريعة	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	قاسمية عواطف	ث. مصطفى بن بولعيد الشريعة		ث. مصطفى بن بولعيد الشريعة	الأربعاء 15 فيفري 2023
19	عزاز عبد العالي	ث. براهمية بومعراف ثليجان	ثليجان	ث. براهمية بومعراف ثليجان	الاثنين 13 فيفري 2023
	تايب نوال	م . مالك ميداني ثليجان		م . مالك ميداني ثليجان	الثلاثاء 14 فيفري 2023
20	سلطاني كريمة	ث. سعد بن أبي وقاص ونزة	ونزة	ث. سعد بن أبي وقاص ونزة	الاثنين 13 فيفري 2023
	معافة جميلة	ث. بغاغة صالح ونزة		ث. بغاغة صالح ونزة	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	صحراوي سامية	ث. مخازنية مبروك ونزة		ث. مخازنية مبروك ونزة	الأربعاء 15 فيفري 2023
21	معيوف فتيحة	ث. الزبير بن العوام العوينات	العوينات	ث. الزبير بن العوام العوينات	الاحد 12 فيفري 2023
	قنجرة رزيقة	م . طبيب المكي العوينات		م . طبيب المكي العوينات	
	كرايمية دلال	م . عين الشانية العوينات		م . عين الشانية العوينات	الاثنين 13 فيفري 2023
	شتوح سناء	م . العوينات مركز		م . العوينات مركز	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	عيسوق زينة	م . مسعي الطاهر العوينات		م . مسعي الطاهر العوينات	
	بعقوبي عواطف	م . طيري السعيد العوينات		م . طيري السعيد العوينات	الأربعاء 15 فيفري 2023
	رزق الله أمال	م . فاطمي دحمان لعوينات		م . فاطمي دحمان لعوينات	الخميس 16 فيفري 2023
22	عوني وسيلة	ث. براكشي إبراهيم أم علي	أم علي	ث. براكشي إبراهيم أم علي	الاثنين 13 فيفري 2023
	حلايمية لبنى	م . عطية العربي صفصاف الوسرى		م . عطية العربي صفصاف	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	زمال حياة	م . علاوة الصديق أم علي		م . علاوة الصديق أم علي	الأربعاء 15 فيفري 2023
23	مصباحي وحيد	ث. فردي عرفة العقلة	العقلة	ث. فردي عرفة العقلة	الاثنين 13 فيفري 2023
	مسنادي خدومة	م . عمران عمارة العقلة		م . عمران عمارة العقلة	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	براهمية سميرة	م . الجرف العقلة		م . الجرف العقلة	الأربعاء 15 فيفري 2023
	مكي سناء	م . حسان حسان العقلة		م . حسان حسان العقلة	الخميس 16 فيفري 2023
24	عثماني سامية	ث. سعدي الطاهر حراث العقلة	العقلة	ث. سعدي الطاهر حراث العقلة	الاحد 12 فيفري 2023
	غزال سناء	م . قنتيس		م . قنتيس	الاثنين 13 فيفري 2023
	دريد ملية	م . العقلة مركز		م . العقلة مركز	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	مزوز سمية	م . منصر محمد بجن		م . منصر محمد بجن	الأربعاء 15 فيفري 2023
	عبدودي بشير	م . مسنادي عمار عين غراب		م . مسنادي عمار عين غراب	الخميس 16 فيفري 2023
25	بوعفان سمراء	ث. شريط لزهر الحمامات	الحمامات	ث. شريط لزهر الحمامات	الاثنين 13 فيفري 2023
	مراح نور الهدى	م . حفيان الطاهر الحمامات		م . حفيان الطاهر الحمامات	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	شريط شادية	م . جدواني يوسف الحمامات		م . جدواني يوسف الحمامات	الأربعاء 15 فيفري 2023
26	عربلية أسماء	م . معلم العربي الحمامات		م . معلم العربي الحمامات	الخميس 16 فيفري 2023
	رمضاني سعيدة	م . قرانتز فانون نبسة	نبسة	م . قرانتز فانون نبسة	الاحد 12 فيفري 2023
	خالدي صلبة	م . إبن باديس نبسة		م . إبن باديس نبسة	الاثنين 13 فيفري 2023
	كحلة أسماء	م . لبيض عبي نبسة		م . لبيض عبي نبسة	الأربعاء 15 فيفري 2023
	روبغي ياسين	م . بدري عبد الحفيظ نبسة		م . بدري عبد الحفيظ نبسة	الأربعاء 15 فيفري 2023
	شارف فاطمة	م . ملايم محمد نبسة		م . ملايم محمد نبسة	الاثنين 13 فيفري 2023
	عبد المالك جمال			م . سواعي مداني نبسة	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	عبدي خولة	م . سواعي مداني نبسة		م . بوقرن محمد نبسة	الأربعاء 15 فيفري 2023
	عوايشية وردة	م . بوقرن محمد نبسة		م . عزون الشريف نبسة	الخميس 16 فيفري 2023
	مبرة هناء	م . عزون الشريف نبسة		م . العقيد محمود الشريف نبسة	الاحد 12 فيفري 2023
	مسعادي هناء	م . العقيد محمود الشريف نبسة			

28	زمال زهوة	م . مشري محمد الناصر تبسة	تبسة	م . مشري محمد الناصر تبسة	الاثنين 13 فيفري 2023
	معطوب خضرة	م . بدري جاب الله تبسة		م . بدري جاب الله تبسة	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	بروك فيروز	م . حاجي محمد الصادق تبسة		م . حاجي محمد الصادق تبسة	الأربعاء 15 فيفري 2023
	براكني لبنى	م . عثمانية يونس تبسة		م . عثمانية يونس تبسة	الخميس 16 فيفري 2023
	مصباز سارة	م . الراند سعدي عثمان تبسة		م . الراند سعدي عثمان تبسة	
	كناز كريمة	م . عيساوي عمار تبسة	تبسة	م . عيساوي عمار تبسة	الاثنين 13 فيفري 2023
	حمزة أمينة	م . الإمام علي تبسة		م . الإمام علي تبسة	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	عامر آمال	م . رضا حوحو تبسة		م . رضا حوحو تبسة	الأربعاء 15 فيفري 2023
29	عسال نورالدين	م . مباركية محمد الشريف تبسة	تبسة	م . مباركية محمد الشريف تبسة	الأحد 12 فيفري 2023
	جوال عبد القدوس ناجي	م . ساكر جاب الله تبسة		م . ساكر جاب الله تبسة	الاثنين 13 فيفري 2023
	جابري بثينة	م . طالبي عبد الواحد تبسة		م . طالبي عبد الواحد تبسة	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	لسود صبرينة	حواس الطاهر تبسة	تبسة	حواس الطاهر تبسة	الأحد 12 فيفري 2023
	غلاي آنسية	م . حملة رشيد تبسة		م . حملة رشيد تبسة	الاثنين 13 فيفري 2023
	بوطالب عبلة	م . بوتيغان محمد تبسة		م . بوتيغان محمد تبسة	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	جلاب سناء	م . صوالحية محمد السعيد تبسة		م . صوالحية محمد السعيد تبسة	الأربعاء 15 فيفري 2023
30	ذوب جهيدة	م . محمد بوضياف تبسة	تبسة	م . محمد بوضياف تبسة	الاحد 12 فيفري 2023
	صيد سامية	م . رايسي محمد السعيد تبسة		م . رايسي محمد السعيد تبسة	
	لعموري ريمة	م . ابن خلدون تبسة		م . ابن خلدون تبسة	الاثنين 13 فيفري 2023
	بوحبيب ابتسام	م . سكانسكا الجديدة تبسة		م . سكانسكا الجديدة تبسة	الأربعاء 15 فيفري 2023
	بن رابح نسيبة	م . فارس علال تبسة		م . فارس علال تبسة	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	جديلي جهيدة	م . حي 2440سكن الدكان تبسة		م . حي 2440سكن .	الخميس 16 فيفري 2023
				م . زمرلي محمد البشير الدكان	
31	جفافلية عواطف	م . غربي الحفناوي الشريعة	الشريعة	م . غربي الحفناوي الشريعة	الأحد 12 فيفري 2023
	زرفاوي صليحة	م . البيضة الشريعة		م . البيضة الشريعة	
	فتح الله علاء الدين	م . براهمي التابعي الشريعة		م . براهمي التابعي الشريعة	الاثنين 13 فيفري 2023
	شريط مديحة	م . عبيدات الميداني المزرعة		م . عبيدات الميداني المزرعة	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	بوطورة سميرة	م . ابن رشد الشريعة		م . ابن رشد الشريعة	الأربعاء 15 فيفري 2023
	حناشي بسمة	م . بخوش امحمد السدراتي الشريعة		م . بخوش امحمد السدراتي الشريعة	الخميس 16 فيفري 2023
32	قواسمية رمزي	م . جدي مقداد الشريعة	الشريعة	م . جدي مقداد الشريعة	الاحد 12 فيفري 2023
	قواسمية سارة	م . قحقاح الطيب الشريعة		م . قحقاح الطيب الشريعة	
	حناشي آمال	م . بلغيث العيد الشريعة		م . بلغيث العيد الشريعة	الاثنين 13 فيفري 2023
	مالك زهية	م . زرفاوي محمد زروق الشريعة		م . زرفاوي محمد زروق الشريعة	
	مباركية آمال	م . جلالي عثمان الشريعة		م . جلالي عثمان الشريعة	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	سعود أسيا	م . الواقي العباسي الشريعة		م . الواقي العباسي الشريعة	الأربعاء 15 فيفري 2023
	ذياب سليمة	م . مفدي زكريا الشريعة		م . مفدي زكريا الشريعة	الخميس 16 فيفري 2023
33	دربال سارة	م . هوام علي ونزة	ونزة	م . هوام علي ونزة	الاثنين 13 فيفري 2023
	هوام مريم	م . الصديق بن يحي ونزة		م . الصديق بن يحي ونزة	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	حمايشي نسمة	م . بوسنة عثمان الونزة		م . بوسنة عثمان الونزة	الأربعاء 15 فيفري 2023
	زمولي صبرين	م . طرابلسي محمد ونزة		م . طرابلسي محمد ونزة ،	الخميس 16 فيفري 2023
				رابحي أحمد ونزة	
34	موساوي علي	م . هواري بومدين الونزة	ونزة	م . هواري بومدين الونزة	الاثنين 13 فيفري 2023
	تيماري مريم	م . الأمير عبد القادر الونزة		م . الأمير عبد القادر الونزة	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	مشري حليمة	م . ابن سينا الونزة		م . ابن سينا الونزة	الأربعاء 15 فيفري 2023
	لوصيف فاطمة الزهراء	م . عبيدي مسعود الونزة		م . عبيدي مسعود الونزة	الخميس 16 فيفري 2023
35	دقايشية إلهام	م . رزايقية لحبيب بئر العاتر	بئر العاتر	م . رزايقية لحبيب ،	الأحد 12 فيفري 2023
	الوراد سهام	م . عمارة إبراهيم بئر العاتر		م . الوراد عبيد بئر العاتر	الاثنين 13 فيفري 2023
	عبيدو ثلجة	م . راهم صالح بئر العاتر		م . عمارة إبراهيم بئر العاتر	
	محمدي عفاف	م . رحال عبد الحفيظ بئر العاتر		م . راهم صالح بئر العاتر	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	نهلاني سمية			م . رحال عبد الحفيظ بئر العاتر	
	عبيد اكرام	م . طراد الاغا بئر العاتر		الوراد عبيد 2 بئر العاتر	الأربعاء 15 فيفري 2023
	عويمر مروكة	م . زرفين الطاهر بئر العاتر		م . طراد الاغا بئر العاتر	الخميس 16 فيفري 2023
36	نويري سارة	م . بودياز بوبكر بئر العاتر	بئر العاتر	م . زرفين الطاهر بئر العاتر	الاحد 12 فيفري 2023
	علوان حسيلة	م . ساخر محمد الصالح بئر العاتر		م . بودياز بوبكر بئر العاتر	
	عبيدو سميرة	م . عفيف علي بئر العاتر		م . ساخر محمد الصالح بئر	الاثنين 13 فيفري 2023
	بوزنادة زينة	م . براهمي الشريف بئر العاتر		م . عفيف علي بئر العاتر	
	ظريف فضيلة	م . مسعد عباس بئر العاتر		م . براهمي الشريف بئر العاتر	الثلاثاء 14 فيفري 2023
	لوصيف مولاي	م . برهوم الطاهر بئر العاتر		م . مسعد عباس بئر العاتر	الأربعاء 15 فيفري 2023
	عباسي نورة	م . صالحي محمد العقلة المالحة		م . برهوم الطاهر بئر العاتر	الخميس 16 فيفري 2023
				م . صالحي محمد العقلة المالحة	

ملخصات الدراسة

1- ملخص الدراسة باللغة العربية

2- ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية

3- ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين المدرسة والعنف في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بثانويات بلدية بئر العاتر (تبسة) خلال العام الدراسي 2024/2023، حيث تمثلت الفرضية العامة في وجود علاقة بين المدرسة وظاهرة العنف المدرسي. اعتمد البحث المنهج الوصفي مع استخدام أدوات ميدانية كالاستمارة (250 تلميذا) والمقابلة والملاحظة، مع تحليل البيانات بواسطة برنامج الحزم الإحصائية (SPSS v26) ومعاملات بيرسون وكاي تربيع.

أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة قوية ودالة إحصائيا ($p < 0.05$) بين متغيرات الفرضيات الثلاث: دور الإدارة المدرسية، والمعلمين، والمنهاج الدراسي في ظهور العنف، حيث أكدت الاستجابات أن هذه العوامل تسهم بشكل مباشر في تفشي الظاهرة. كما توصلت الدراسة إلى ضرورة تعزيز البيئة المدرسية عبر توعية التلاميذ بخطورة العنف، وتدريب الأساتذة على التعامل مع الخصائص النمائية للمراهقين، وتفعيل التعاون بين الأسرة والمدرسة لتحقيق التوازن الاجتماعي.

This study aimed to explore the relationship between schools and violence in the school environment among secondary school students in Bir El Ater Municipality (Tebessa) during the 2023/2024 academic year. The general hypothesis posited a connection between schools and the phenomenon of school violence. A descriptive methodology was employed, utilizing field tools such as questionnaires (250 students), interviews, and observations, with data analyzed using SPSS (v26), Pearson correlation, and Chi-squared tests.

Results revealed strong, statistically significant positive correlations ($p < 0.05$) between the three hypotheses: the role of school administration, teachers, and curriculum in fostering violence, as respondents confirmed these factors directly contribute to the phenomenon. The study concluded by emphasizing the need to enhance the school environment through student awareness campaigns, teacher training on adolescent developmental psychology, and strengthening family-school collaboration to achieve social balance.

Cette étude visait à explorer la relation entre l'école et la violence en milieu scolaire chez les élèves du secondaire dans la municipalité de Bir El Ater (Tébessa) lors de l'année académique 2023/2024. L'hypothèse générale supposait un lien entre l'école et le phénomène de violence scolaire. Une méthodologie descriptive a été adoptée, utilisant des outils de terrain tels que des questionnaires (250 élèves), des entretiens et des observations, avec des données analysées via SPSS (v26), le coefficient de corrélation de Pearson et le test du Khi-deux.

Les résultats ont montré des corrélations positives fortes et statistiquement significatives ($p < 0.05$) entre les trois hypothèses : le rôle de l'administration scolaire, des enseignants et du programme scolaire dans l'émergence de la violence, les répondants confirmant que ces facteurs y contribuent directement. L'étude conclut à la nécessité d'améliorer l'environnement scolaire via des campagnes de sensibilisation, la formation des enseignants à la psychologie développementale des adolescents, et le renforcement de la collaboration famille-école pour un équilibre social.