جامعة محمد خيضر – بسكرة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم الاجتماع

عنوان المذكرة:

العلاقة بين بعض متغيرات البيئة المدرسية والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية
دراسة ميدانية بثانوية متقن محمد قروف العالية – بسكرة

مذكرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر في تخصص علم اجتماع التربية

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	الصفة
		رئيسا
حفيظي سليمة	أستاذ التعليم عالي	مشرفا
		ممتحنا

إعداد الطالبة:

بن رحمون رباب

إشراف الأستاذة:

أ.د حفيظي سليمة

السنة الجامعية: 2024/2023

بسم الله الرحمن الرحيم

بسم الله الرحمان الرحيم

يرفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُم وَالَّذِينَ أُوتُوا العِلمَ دَرَجَاتٍ

وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ

(سورة المجادلة :11)

شكـر وتقديـر

قال النبي صلى الله عليه وسلم : «من لا يشكر الناس لا يشكر الله»

بداية الشكر والثناء لله عزّ وجلّ على نعمه وعلى توفيقه لي في إنهاء هذه الرسالة.

ثم أتقدم بالشكر والتقدير والاحترام إلى الأستاذة الفاضلة « أ.دحفيظي سليمة » التي لم تبخل عليّ بالنصائح

والإرشادات القيمة طيلة فترة إجراء الدراسة.

كذلك الشكر الجزيل إلى كل من ساعدني في إتمام العمل، وخاصة عائلتي الكريمة الذين أعانوني بالنفس

والنفيس لإتمام هذه المذكرة على أحسن وجه مستطاع.

ملخص الدراسة:

تعالج هذه المذكرة موضوع العلاقة بين بعض متغيرات البيئة المدرسية والعنف المدرسي حيث تمحور التساؤل الرئيسي لها حول:

- ما علاقة بعض متغيرات البيئة المدرسية والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

أما التساؤلات الفرعية فكانت كالتالي:

- ما العلاقة بين المناهج التربوية والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟
- ما العلاقة بين أسلوب التدريس للأستاذ والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية؟

وقد اعتمدنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي، وأجرت الدراسة الميدانية بمتقن **محمد قروف بن بلقاسم العالية –بسكرة**– على عينة قصدية من التلاميذ الممارسين للعنف عددها 50 تلميذ وعينة، وعين مماثلة عدديا من الأساتذة تحقيقا لأهداف الدراسة بعرض الموضوع على طرفي العملية التعليمية (التلميذ والأستاذ)، من أجل البحث عن العلاقة بين صعوبة المناهج التربوية وأسلوب الأستاذ في التدريس الذي يجعل التلاميذ يمارسون العنف المدرسي، ومن أجل جمع البيانات استخدمنا الملاحظة والاستمارة والمقابلة لنتوصل في الأخير إلى جملة من النتائج الأساسية المتعلقة بفرضيات الدراسة مفادها:

- وجود علاقة مباشرة بين كثافة البرنامج الدراسي وممارسة التلاميذ للعنف المدرسي.
- يؤدي البرنامج الدراسي وطول المقرر الدراسي إلى تصرف التلاميذ بعنف في الوسط المدرسي.
- توصلت الدراسة إلى أن اهتمام الأساتذة باستكمال البرنامج الدراسي وسرعة الشرح على حساب التلاميذ نتيجة كثافة البرنامج الدراسي يولد ضغط لدى التلاميذ، مما يلجؤون لمناوشات في القسم.
- يؤدي أسلوب التدريس للأستاذ من خلال تبني الأسلوب التسَلَطي إلى خلق خلافات بينه وبين التلاميذ في الحصة التدريسية.
- عدم مراعاة الأستاذ للظروف الخاصة للتلاميذ، وكذلك التركيز على التلاميذ النجباء على حساب التلاميذ المتوسطين، مما يعرضه لشجارات وعنف لفظي من طرف تلاميذه.
- التهديد والتخويف من إعادة السنة للتلاميذ الممارسين للشغب مما يولد خلافات بين الطرفين ومنه السلوكات العنيفة كتعبير عن ذلك.

ومنه نستنتج أن بعض مكونات البيئة المدرسية التي حددناها في دراستنا هذه في (المناهج التربوية وأسلوب الأستاذ في التدريس) لها دور كبير وواضح في ممارسة التلاميذ للعنف في الوسط المدرسي.

Abstract :

This thesis addresses the topic of the relationship between some variables of the school environment and school violence, where the main question of the study revolves around:

• What is the relationship between some variables of the school environment and school violence among secondary school students?

The sub-questions were as follows:

• What is the relationship between educational curricula and school violence among secondary school students?

• What is the relationship between the teaching method of the teacher and school violence among secondary school students?

In this study, we used the descriptive approach, and the field study was conducted at the Mohammed Ghroff Ben Belkacem High School - Biskra - on a purposive sample of 50 students who practice violence and an equal numerical sample of teachers, to achieve the objectives of the study by presenting the topic to the two parties of the educational process (the student and the teacher), in order to search for the relationship between the difficulty of educational curricula and the teacher's teaching method that makes students practice school violence. To collect the data, we used observation, questionnaires, and interviews to reach a set of basic results related to the study hypotheses, which are:

• There is a direct relationship between the density of the curriculum and the students' practice of school violence.

• The curriculum and the length of the course lead students to behave violently in the school environment.

• The study found that teachers' focus on completing the curriculum and the speed of explanation at the expense of students, due to the density of the curriculum, creates pressure on the students, leading them to quarrel in the classroom.

• The teacher's teaching method through adopting an authoritarian approach leads to conflicts between him and the students in the teaching session.

• The teacher's disregard for the special circumstances of the students, as well as the focus on the distinguished students at the expense of the average students, exposes him to fights and verbal violence from his students.

• The threat and intimidation of repeating the year for students who practice violence creates conflicts between the two parties and hence violent behaviors as an expression of that.

Therefore, we conclude that some components of the school environment that we have identified in our study (educational curricula and the teacher's teaching method) play a major and clear role in students' practice of violence in the school environment.

Key words: School Environment, School Violence,
Educational Curricula, Teaching Method, Secondary School Students.

محتويـــات الدراســـة

المحتويات	الصفحة
- **شكر وعرفان** - **فهرس الجداول** - **مقدمة**	1
الفصل الاول: الإطار العام للدراسة	
1- إشكالية الدراسة وفرضياتها.	4
2- اسباب اختيار الموضوع.	5
3- اهمية وأهداف الدراسة.	6
4- الدراسات المشابهة السابقة.	6
5- مفاهيم الدراسة الاجرائية .	13
الفصل الثاني: البيئة المدرسية ومكوناتها	
1. تعريف البيئة المدرسية.	16
2. عناصر البيئة المدرسية.	19
3. خصائص البيئة المدرسية.	24
4. أهمية البيئة المدرسية.	25
5. وظائف البيئة المدرسية.	26
الفصل الثالث: سوسيولوجيا العنف المدرسي	
1. تعريف العنف المدرسي.	30
2. تصنيفات العنف المدرسي	34
3. أسباب العنف المدرسي وآثاره.	36
4. نظريات العنف المدرسي .	42
5. المناهج الدراسية وعلاقتها بالعنف المدرسي	47
6. أسلوب التدريس للأستاذ وعلاقته بالعنف المدرسي	48
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية	
1. منهج الدراسة.	50
2. مجالات الدراسة.	51
3. عينة الدراسة.	54

4. أدوات جمع البيانات.	54
5. الأساليب الإحصائية.	57
الفصل الخامس: عرض وتحليل بيانات الدراسة ونتائجها	
1. عرض وتحليل بيانات المقابلة مع مستشار التوجيه	59
2. عرض وتحليل بيانات استمارة استبيان الخاصة بالتلاميذ	60
3. عرض وتحليل بيانات استمارة استبيان الخاصة بالأساتذة	73
4. عرض ومناقشة نتائج الدراسة	86
- **الخاتمة**	88
- **قائمه المراجع**	89
- **الملاحق**	

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	عدد تلاميذ المؤسسة.	52
2	عدد أساتذة المؤسسة حسب التخصص.	53
3	يوضح توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب الجنس.	60
4	يوضح توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب السن.	60
5	يوضح توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب المستوى الدراسي.	61
6	يوضح توزيع عينة التلاميذ حسب الفرع.	61
7	يوضح توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب إعادة السنة.	62
8	استجابات المبحوثين حول كثافة البرنامج الدراسي تجعلهم يلجؤون لارتكاب السلوكات العنيفة في القسم.	62
9	استجابات المبحوثين حول صعوبة بعض الدروس تجعلهم يتغيبون عن الدراسة.	63
10	استجابات المبحوثين حول خوفهم من عدم استيعاب البرنامج الدراسي يدفعهم إلى ممارسة العنف	63
11	استجابات المبحوثين حول خوفهم من طول المقرر الدراسي يدفعهم إلى الميل إلى الشجارات مع زملائهم.	64
12	استجابات المبحوثين حول سرعة شرح الأستاذ للمقرر الدراسي من أجل إكمال الدروس تجعلهم يرتكبون الشغب في القسم.	64
13	استجابات المبحوثين حول كثرة الواجبات التي يعطيها الأستاذ في المنزل، يجعلهم يقومون بإتلاف الأدوات المدرسية.	65
14	استجابات المبحوثين حول خوفهم من عدم النجاح في الامتحانات يجعلهم يقومون بإتلاف الأدوات المدرسية.	65
15	استجابات المبحوثين حول كثرة المواد الدراسية تشعرهم بالضغط الذي يدفعهم إلى تخريب المؤسسة.	66
16	استجابات المبحوثين حول شعورهم بالتوتر عند عدم فهم الدروس ومن ثم يلجؤن إلى القيام بالشغب.	66

17	استجابات المبحوثين حول عجزهم عن فهم الدروس يدفعهم للاستهزاء بالأساتذة في الحصة.	67
18	استجابات المبحوثين حول النظرة السلبية لهم من طرف الأساتذة يدفعهم إلى العنف.	67
19	استجابات المبحوثين حول طريقة الأستاذ القاسية في الرد على أسئلتهم تجعلهم يتصرفون بعنف معه داخل الفصل الدراسي.	68
20	استجابات المبحوثين حول عدم مراعاة الأستاذ لظروفهم الخاصة تؤدي إلى الخلافات بينهم.	69
21	استجابات المبحوثين حول قيام الأستاذ بالتفريق بينه وبين زملائه النجباء.	69
22	استجابات المبحوثين حول اعتقادهم أن أسلوب الشرح غير الواضح للأستاذ يجعلهم يلجؤن لافتعال الفوضى في القسم.	70
23	استجابات المبحوثين عندما يركز الأستاذ ويهتم بالتلاميذ النجباء ويدفعهم ذلك إلى تعنيفه لفظيا.	71
24	استجابات المبحوثين حول تبني الأستاذ الأسلوب التسلطي في القسم يجعلهم يعاندوه ويثورون على هذا الأسلوب.	71
25	استجابات المبحوثين حول اعتماد الأساليب العقابية للأستاذ معهم يجعلهم يردون بعنف.	72
26	استجابات المبحوثين حول النظرة الاحتقارية من طرف بعض الأستاذة تدفعهم إلى تخريب ممتلكات القسم.	72
27	استجابات المبحوثين حول تهديد الأستاذ بالرسوب وإعادة السنة عند القيام بالشغب والفوضى في القسم.	73
28	يوضح أفراد عينة الأساتذة حسب الجنس.	73
29	يوضح أفراد عينة الأساتذة حسب السن.	74
30	يوضح أفراد العينة حسب المؤهل العلمي.	74
31	يوضح أفراد عينة الأساتذة حسب التخصص.	75
32	يوضح أفراد عينة الأساتذة حسب سنوات الخبرة.	75
33	استجابة المبحوثين حول كثافة البرنامج الدراسي يجعل التلاميذ يميلون إلى ارتكاب السلوكات العنيفة في القسم.	76
34	استجابة المبحوثين حول صعوبة البرنامج الدراسي يدفع بالتلاميذ إلى ممارسة العنف.	76

35	استجابة المبحوثين حول عندما لا يستوعب التلاميذ الأسلوب شرحك للدروس هل يكون رد فعلهم عنيف.	77
36	استجابة المبحوثين حول تكليفك التلاميذ واجبات منزلية كثيرة يلجأ إلى ممارسة سلوكات عنيفة خاصة عند عدم انجازها.	77
37	استجابة المبحوثين حول الضغط بسبب كثرة المواد الدراسية وإلزامية استكمال البرنامج الدراسي يدفع التلاميذ إلى تخريب المؤسسة.	78
38	استجابات المبحوثين حول فشل التلاميذ في فهم الدروس يجعلهم يقمون بمناوشات مع زملائهم في القسم.	78
39	استجابات المبحوثين حول صعوبة تبسيط البرنامج الدراسي لإيصال المعلومة للتلاميذ يكون سببا في رد فعل عنيف من طرف التلاميذ.	79
40	استجابة المبحوثين حول كثافة البرنامج الدراسي يجعلك تسرع بالشرح لانهاء المقرر الدراسي مما يجعل التلاميذ يتضايقون من ذلك.	79
41	استجابة المبحوثين أن عامل الوقت يؤثر على جودة الشرح مما يصعب عملية الاستيعاب لدى التلاميذ المتوسطين والمتأخرين.	80
42	استجابات المبحوثين حول خوف التلاميذ من الرسوب بسبب كثافة البرنامج الدراسي يدفعهم إلى العنف.	80
43	استجابة المبحوثين حول عجز التلاميذ على استيعاب طريقة شرحك يجعلهم يمارسون سلوكات عنيفة.	81
44	استجابات المبحوثين حول انزعاجك من تصرفات بعض التلاميذ عند عدم فهمهم لطريقة شرحك.	81
45	استجابات المبحوثين حول عدم مراعاة الظروف الخاصة لبعض التلاميذ يؤدي إلى خلافات بينهما.	82
46	استجابات المبحوثين حول ميلك أثناء شرحلك للتلاميذ المجتهدين على حساب التلاميذ المشاغبين ربحا للوقت.	82
47	استجابات المبحوثين حول استعمال العبارات التوبيخية عند صدور سلوكات غير مرغوب فيها داخل القسم .	83
48	استجابات المبحوثين حول استعمال بعض الأساليب العقابية هو الحل الوحيد لضبط التلاميذ المشاغبين.	83
49	استجابات المبحوثين حول كثرة الواجبات المستندة للتلاميذ هو ما يجعلهم يميلون إلى القيام بالشغب في القسم.	84

50	استجابات المبحوثين حول تقديمك نقدًا مستمرًا لبعض التلاميذ في كل حصة يثير ذلك سخطهم	84
51	استجابات المبحوثين حول تهديدك للتلاميذ بالرسوب وإعادة السنة قد يكون سببا في قيامه بسلوكات عنيفة.	85
52	استجابات المبحوثين حول تستمع للتلاميذ الذين يمارسون العنف لمعرفة الأسباب التي تدفعهم لذلك.	85

فهـرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	عناصر البيئة المدرسية	20
2	العنف من وجهة نظر التحليل النفسي	44

مقدمـــــــة

مقدمـــــــــة

تأتي المدرسة في المرتبة الثانية بعد الأسرة في تشكيل شخصية الطفل، ويصبح جزء كبير من حياته يتم بين أسوارها وخاضع لها ولثقافتها ويتعامل يوميا مع بيئتها الاجتماعية.

ويكتسب التلميذ خلال تفاعله مع البيئة المدرسية كثير من السلوكات خلال عملية التعلم الاجتماعي، وفي بعض الأحيان قد تظهر بعض الانحرافات في هذه البيئة، ومنها سلوك العنف المدرسي الذي تزايدت معدلاته في الفترة الأخيرة، فبدلا من أن تكون البيئة المدرسية طاردة لسلوك العنف تكون خاضعه له، بل وقد يصدر العنف من بعض عناصر البيئة المدرسية كأن يصدر العنف من بعض المعلمين تجاه التلاميذ عن بقصد أو بدونه، وذلك من خلال أسلوب التعامل مع التلاميذ كالتعامل السلبي مع أخطاء التلاميذ أو التمييز فيم بينهم أو تكوين صورة سلبية على التلميذ، أو من خلال الأسلوب التسلطي في الصف، وكذلك المناهج التربوية التي أصبحت تعرف الكثافة والصعوبة في الفهم واستيعاب المعارف المبرمجة، ناهيك عن القلق والضغط من أجل النجاح والخوف من الفشل من الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى العنف وهذا ما يؤثر على العملية التعليمية ككل، لأن البيئة المدرسية تعتبر محور وقلب المناخ المدرسي الفعال والسائد بين التلميذ والمعلم والمناهج التربوية والتي تعتبر محور دراستنا هذه، ومنه جاءت هذه الدراسة لنلقي الضوء على بعض متغيرات البيئة المدرسية وعلاقتها بظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، وبناء على هذا قسمنا الدراسة إلى خمس فصول جاءت على النحو التالي:

الفصل الاول: عرضنا فيه الإطار العام والمفاهيمي للدراسة، والذي تضمن إشكالية الدراسة وصياغة فرضياتها، والتطرق إلى أسباب اختيار الموضوع، وكذلك التطرق إلى اهمية الدراسة وأهدافها، وكذلك الدراسات المشابهة، وأخيرا تحديد أهم المفاهيم والمصطلحات.

الفصل الثاني: وخصص هذا الفصل إلى البيئة المدرسية ومكوناتها من خلال عرض مفاهيم البيئة المدرسية، وعناصرها، وخصائصها، وكذلك وظائف البيئة المدرسية وأهميتها.

الفصل الثالث: تطرقنا فيه إلى سوسيولوجية العنف المدرسي وبعض التعريفات للعنف وكذلك علاقة العنف المدرسي ببعض المفاهيم المرتبطة به، ثم تحدثنا عن تصنيف العنف وأسبابه وآثاره ونظرياته. وأخيرا أشرنا إلى المناهج الدراسية وعلاقتها بالعنف المدرسي، ثم تناولنا أسلوب التدريس للأستاذ وعلاقته بالعنف المدرسي.

الفصل الرابع: وخصصناه للإجراءات المنهجية التي اشتملت على المنهج المستخدم في الدراسة، مجالات الدراسة من المجال المكاني والزماني والبشري، وطريقة اختيار العينة، وأدوات جمع البيانات، وتضمنت الاستمارة والمقابلة والملاحظة ثم الاساليب الإحصائية.

الفصل الخامس: تم فيه عرض وتحليل البيانات، ومناقشة فرضيات الدراسة وصولا الى النتائج العامة للدراسة، وخاتمة البحث ثم قائمة المراجع والملاحق.

الفصل الأول: الاطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة وفرضياتها.

2- اسباب اختيار الموضوع.

3- اهمية وأهداف الدراسة.

4- الدراسات المشابهة السابقة.

5- مفاهيم الدراسة الاجرائية .

01- إشكالية الدراسة وفرضياتها

تعتبر التربية والتعليم رسالة سامية وهامة ومقدسة، تعمل على تهذيب العقول البشرية، ولابد أن يكون لها قدر كبير من الاهتمام في جوانبها بداية من المؤسسات التعليمية، ومنها المدرسية التي تعتبر مؤسسة متكاملة ومتناسقة في دورها الفعال في نقل التراث الثقافي والاجتماعي والعلمي والحضاري من جيل إلى جيل.

ولهذا نعتبر البيئة المدرسية عاملا مهما في التربية والتي تعد مسرحا للعملية التربوية والتعليمية، فهي التي تحدد المعالم وترسم الطرق للوصول لهدف مشترك في التعليم وتحدد الوسائل الكفيلة ومتابعة النتائج متابعة هادفة تساعد على تحقيق التوازن في محاور العملية التربوية، من خلال تظافر جهود واهتمام القائمين فيها من اجل اكتساب المتعلمين الخبرات والمعلومات لمواكبة تطورات التي تحدث على صعيد الحياة.

وتتمثل عناصر البيئة المدرسية في الإدارة المدرسة، التلميذ، الأستاذ، المنهاج الدراسية، طرق التدريس، الوسيلة التعليمية، أساليب التقويم، وبعض الظروف البيئية المحيطة، وعندما تتفاعل هذه العناصر التعليمية بطريقة ديناميكية تؤدي إلى تحقيق نتائج جوهرية في الفضاء المدرسي، إلا أن هذه البيئة لا تخلو من الصعوبات والمشاكل التي تعطل أو تؤثر سلبا على سير هذه العملية بنجاح.

إلا أننا نشهد اليوم أن العنف المدرسي أخذ يتفاقم ويتصاعد بشكل كبير في المدارس الجزائرية، في المنظومة التربوية وقطاع التعليم عامة والحياة المدرسية بشكل خاص، فهي تعد من أكبر المشكلات التي تواجه الطاقم المدرسي، والتي تدفع بالتلاميذ بالجنوح وطرق أبواب الجريمة والمخدرات بعد أن يجد التلميذ نفسه أمام العقوبات المدرسية.

إلا أن الكثير من التوجهات تحاول أن تحمل التلميذ المسؤولية الكاملة عن ظاهرة العنف المدرسي وتجعله السبب المباشر الأول عن انتشار هذه الظاهرة رغم أنه الخاسر الأكبر منها، فعناصر البيئة المدرسية هي الأخرى تتحمل الجزء الأكبر في انتشار هذه الظاهرة وتفاقمها، فقد يلعب كل من الأستاذ والمناهج الدراسية دورا كبيرا في انتشار الظاهرة.

وعليه قمنا بطرح التساؤل الرئيس التالي:

ما علاقة بعض متغيرات البيئة المدرسية والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

بما ان متغيرات البيئة المدرسية متعددة كما سبق الإشارة، فإننا في دراستنا هذه سنركز على المناهج التربوية والأستاذ، وفي حدود الوقت المتاح لأجراء الدراسة الميدانية، ومنه كانت التساؤلات الفرعية للدراسة كالتالي:

- **ما العلاقة بين المناهج التربوية والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟**
- **ما العلاقة بين أسلوب التدريس للأستاذ والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟**

وبما أن الفرضية العلمية هي الموجه لجهد ووقت الباحث، فإننا في دراستنا هذه قدمنا الفرضيات التالية:

- **الفرضية العامة:**

هناك علاقة بين بعض متغيرات البيئة المدرسية والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

- **الفرضيات الجزئية:**

- هناك علاقة بين المناهج التربوية والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.
- هناك علاقة بين اسلوب التدريس للأستاذ والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

02- أسباب اختيار الموضوع:

إن أول ما يواجه الباحث قبل القيام بالبحث العلمي هو اختيار موضوع البحث الذي يقتضي وجود أسباب لهذا الاختيار، وترجمتها في هذه الدراسة إلى:

1.2 الأسباب الموضوعية:

- نظرا لتنامي ظاهره العنف المدرسي داخل المؤسسات التربوية الذي أدى إلى خلل في المؤسسة التعليمية.
- تزايد انتشار هذه الظاهرة في المجتمع الجزائري بشكل كبير، خاصه في الثانويات الجزائرية.
- الآثار السلبية التي تخلفها السلوكات اللاتربوية في العناصر الاجتماعية للبيئة المدرسية (التلميذ، الأستاذ المدرس، الإدارة المدرسية).
- التعرف على أنواع العنف المدرسي الممارس وآثاره على البيئة المدرسية.

- التعرف على أكبر مسببات العنف المدرسي، وكيف تؤثر في المتعلم(الذي يعتبر محور العملية التربوية) ويعتبر من ابناء المستقبل لهذا الوطن.
- الرغبة في التواصل إلى العلاقة بين عناصر البيئة الاجتماعية ولجوء المتعلم إلى العنف المدرسي.

2.2 الأسباب الذاتية:

- قد جاء البحث بغية التعرف على هذه الظاهرة المنتشرة (العنف المدرسي) وأسباب تفشيه في النظام التربوي الجزائري.
- التعرف على البيئة المدرسية وإثراء الرصيد المعرفي لمختلف المعارف حول هذا الموضوع.
- الميل الشخصي لدراسة موضوع العنف المدرسي وكيف تساهم البيئة المدرسية في انتشار هذه الظاهرة الخطيرة في مجتمعنا.
- دراستنا لموضوع العنف المدرسي في مرحلة اللسانس ورغبتنا في استكمال البحث فيه ولكن هذه المرة بربطه بمتغير عناصر البيئة المدرسية.

03- أهمية وأهداف الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من الموضوع الذي نتناوله وهو موضوع بالغ الأهمية في الوقت الراهن وهو متغيرات البيئة المدرسية والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية وإبراز هذه الظاهرة الخطيرة في الواقع الجزائري ومؤسساتنا التربوية وإلقاء الضوء عليها، وكيف تسبب في انتشار السلوكات اللاتربوية والانعكاسات السلبية لظاهرة العنف المدرسي، على آداء مكونات البيئة المدرسية وتحقيق أهدافها البيداغوجية، وعليه تتجه هذه الدراسة للبحث في الأهداف التالية:

أ- البحث في العلاقة بين بعض المتغيرات البيئة المدرسية والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

ب- البحث في علاقة المناهج التربوية والعنف المدرسي لدى التلاميذ.

ت- البحث في علاقة اسلوب الأستاذ في التدريس والعنف المدرسي لدى التلاميذ.

04- الدراسات المشابهة :

لقد حاولنا جاهدين في حدود امكاناتنا البحثية والوقت المتاح الحصول على دراسات سابقة في موضوع دراستنا الحالي، ولكن عندما تعذر علينا ذلك لجأنا إلى الدراسات المشابهة التي تعالج أحد المتغيرين، نعرضها في الآتي:

1.4 الدراسة الأولى:

لـ ياسين عباس، بعنوان " العلاقة بين المعلم والتلميذ وأثرها على ظاهرة العنف المدرسي" دراسة ميدانية بثانويه الفتح مدينه البليدة، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في التخصص علم الاجتماع الجنائي، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر -02- سنة 2009-2010.

تمحورت إشكاليتنا حول التساؤلات التالية:

فكان التساؤل الرئيسي:

- ما هي الأسباب المؤدية إلى العنف المدرسي في المجتمع الجزائري ؟

أما التساؤلات الفرعية لهذه الدراسة:

- ✓ هل لجوء المعلمين إلى الاساليب العقابية العنيفة يؤدي الى رد فعل مماثل من طرف التلاميذ ؟
- ✓ هل للأسرة التي ينحدر منها التلميذ علاقة بممارسة السلوك العنيف اتجاه المعلم في القسم ؟
- ✓ هل تعد مرحلة المراهقة من بين العوامل المؤدية إلى اقبال التلاميذ على ممارسة العنف اتجاه المعلمين داخل القسم ؟

وهدفت إلى:

- محاولة معرفة الأسباب المؤدية إلى العنف المدرسي ومدى انعكاس ذلك على المؤسسات التربوية.
- محاولة وصف وتحليل ظاهرة العنف المدرسي من خلال العلاقة التربوية بين المعلم والتلميذ والكشف عن الأسباب غير التربوية التي تؤدي إلى ظهور السلوك العنيف.
- مقارنة النتائج المتوصل إليها من هذه الدراسة بمختلف الدراسات السابقة التي مست هذا المجال.
- الاستفادة من النتائج التي تتوصل إليها الدراسة واقتراح بعض الحلول العلمية.

كما اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي عن طريق المسح الاجتماعي أما عينة البحث فهي عينه قصدية عن طريق الحصر الشامل وكانت عينه الدراسة 180 تلميذ منهم 110 ذكور و70 إناث. وتم انتقاءها من طرف مستشاري التربية ومساعدي التربية. كذلك البطاقات السلوكية، كما تم اختيار عينة عشوائية من المعلمين في ثانوية المختارة حجم 20 معلم.

مستخدمة الأدوات التالية:

الملاحظة خلال مرحلة الاستطلاعية، اما الاستبيان فهي عبارة عن استمارة مكونه من 50 سؤالا موزعة على أربع محاور، وزعت على 180 تلميذ او مبحوث. وكذلك استعمل استمارة مقابلة وزعت على 20 معلم منهم 8 معلمون و12 من المعلمات.

وتوصلت إلى النتائج التالية:

ظاهرة العنف المدرسي ظاهرة منتشرة وبشكل كبير في الأوساط التربوية وذلك من خلال:

- لجوء بعض المعلمين إلى الأساليب العقابية العنيفة والعنف في استعمالها في أحيان أخرى وسوء استعمال السلطة داخل القسم.
- أن التلاميذ المراهقين أيضا دورا كبيرا في بروز هذه السلوكات اللاتربوية، وذلك نتيجة لما تتميز به المرحلة العمرية التي يمرون بها من خصائص جسمية ونفسية واجتماعية وانفعالية والتي تدفعهم لممارسة العنف بمختلف أشكاله اتجاه المعلمين.

2.4 الدراسة الثانية:

لـ صالح العقون، بعنوان " البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية " دراسة ميدانية ببعض ثانويات دائرتي تقرت وحاسي مسعود بولاية ورقلة. أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه العلوم في: علم الاجتماع قسم العلوم الاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة سنة 2016 ،2017.

تمحورت إشكاليتها حول التساؤلات التالية:

فكان التساؤل الرئيسي:

- ما علاقة البيئة المدرسية بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية ؟

أما التساؤلات الفرعية لهذه الدراسة:

- ✓ ما علاقة السلوك التعليمي الخاطئ للأستاذ بالعنف المدرسي عند التلميذ ؟
- ✓ ما علاقة فشل التلميذ في علاقاته المدرسية بممارسته لسلوك العنف المدرسي ؟
- ✓ ما علاقة كثافة البرنامج الدراسي وصعوبته بالعنف المدرسي عند التلاميذ ؟

وهدفت إلى:

- الكشف عن علاقة البيئة المدرسية بالعنف المدرسي عند التلميذ.
- محاولة الوصول إلى البيئة المدرسية خالية من المظاهر السلبية والتي يعتبر العنف من أهمها.
- تهيئة الظروف التعليمية المناسبة لتعلم أفضل للتلميذ.

- الإسهام في القضاء على هذه الظاهرة الخطيرة المؤثرة سلبا على المؤسسة التربوية الجزائرية وعلى أدائها.
- الخروج بنتائج واقتراحات عملية لمعالجة ظاهرة العنف المدرسي.

كما اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي والذي يتوافق مع طبيعة الموضوع.

أما عينة البحث فهي عينة قصدية، حيث تم انتقاء التلاميذ الممارسين لسلوك العنف من مجموع التلاميذ المتمدرسين بالمؤسسات، من طرف السادة المستشاري التربية بهذه المؤسسات (ستة ثانويات تقع بولاية ورقلة اربع منها بمحافظة تقرت الكبرى بينما تقع الآخرتين بدائرة حاسي مسعود)، ويشمل مجتمع الدراسة كافة التلاميذ المرحلة الثانوية ذكورا واناث والذين تراوحت اعمارهم بين 16-23 سنة، ويمثل عددهم 170 تلميذ.

- أما عينة المتمثلة للأساتذة فقد تم اختيار الأساتذة رؤساء المواد ويعود ذلك لخبرتهم وتأثيرات البيئةالمدرسية في التلميذ ويمثل عددهم 23 استاذ.
- تم اختيار مستشاري التربية بهذه المؤسسات لأجراء مقابلات لتدعيم الدراسة الميدانية.

مستخدمة الأدوات التالية :الملاحظة والمقابلة والاستبيان.

وتوصلت إلى النتائج التالية:

- يلجأ بعض الأساتذة إلى الرد بقسوة على بعض التصرفات الخاطئة لتلاميذهم الأمر الذي ينتج عنه رد فعل من التلاميذ متمثلا في تعنيفه لأستاذه.
- لا يتمكن بعض تلاميذ من فهم الدروس المقدمة من طرف الأستاذ بسبب طريقته في تقديمها الأمر الذي يدفعهم إلى القيام باثارة الفوضى والقيام ببعض سلوكات العنف.
- يقر اغلب المبحوثين أن توبيخ الأساتذ لهم يعتبر من أهم العوامل التي تدفعهم إلى شتمه وتهديده.
- يؤدي عدم مراعاة الأستاذ للظروف الخاصة للتلميذ الى وقوع شجارات بين الطرفين.
- إن تحميل الأستاذ للتلميذ مسؤولية أفعال المشاغبة التي يقوم بها وزملائه وعدم التأكد يدفع التلميذ إلى رد على ذلك العنف.
- يؤدي تركيز الأستاذ خلال عملية التدريس على التلاميذ النجباء فقط في مقابل عدم إبلاء نفس الأهمية للبقية إلى تعرضه للعنف اللفظي من طرف التلاميذ.
- توصلت الدراسة إلى أن العلاقة السيئة للتلاميذ مع المراقبين تؤدي بهم إلى تبادل الشتائم معهم وتهديدهم.

- محدودية علاقات التلميذ مع اعضاء الإدارة المدرسية وسيادة النمط الرسمي للعلاقات بين الطرفين يؤدي إلى تبادل العنف معهم.
- توصلت الدراسة أن إهتمام الأساتذة باستكمال البرنامج الدراسي على حساب شرحه للتلاميذ نتيجة كثافته أدى إلى دخول التلاميذ مع مناوشات مع اساتذتهم.
- تؤدي صعوبة مقررات بعض المواد الدراسية الى تصرف التلميذ بعنف نحو الأساتذة القائمين على تدريسها.
- تؤدي قناعة التلميذ بصعوبة البرنامج الدراسي إلى تصرفه بعنف نحو أساتذته.

3.4 الدراسة الثالثة:

لـ مي عبد المنعم عبد الفتاح واخرون بعنوان " العنف المدرسي لدى المراهقين وعلاقته ببعض المتغيرات البيئة الفيزيقية " معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس، المجلد السادس والأربعون، الجزء الثالث يونيو 2019.

تمحورت إشكاليتها حول التساؤلات التالية:

- ما مدى وجود علاقة بين سلوك العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية والعوامل البيئية؟
- ما مدى وجود علاقة بين سلوك العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلةالإعدادية والعوامل الفيزيقية؟

وهدفت إلى:

التعرف على بعض المتغيرات البيئة الفيزيقية وعلاقتها بظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وذلك من خلال الأهداف التالية:

- التعرف على العلاقة بين سلوك العنف المدرسي وبين العلاقات الأسرية والتماسك الأسري والصراع الأسري وحريه التعبير عن المشاعر لدى تلاميذ المرحلةالإعدادية.
- التعرف على العلاقة بين سلوك العنف المدرسي والمستوى الاجتماعي والثقافي للأسرة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- التعرف على العلاقة بين سلوك العنف المدرسي والعلاقة بين الأقران لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- التعرف على العلاقة بين سلوك العنف المدرسي والبيئة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

- التعرف على العلاقة بين سلوك العنف المدرسي والعنف في وسائل الإعلام وتأثيرها على تلاميذ المرحلة الإعدادية.

كما اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي باعتباره أكثر المناهج ملائمة لأهداف الدراسة للتحقق من الفروض الوصفية المتعلقة بالعنف المدرسي لدى المراهقين وعلاقته ببعض المتغيرات البيئة الفيزيقية.

أما عينة الدراسة فهي عينة قصديه تكونت من (200) تلميذ المرحلة الإعدادية تتراوح أعمارهم ما بين (11-14)، فقد اختيرت العينة وفقا لتقارير الفردية المدرسية عن السلوكيات التي يقوم بها هؤلاء التلاميذ، من خلال ملاحظات المعلمين والمرشدين النفسيين في المدرسة وسجلات الإرشاد التربوي بالمدرسة. ومستخدمة الأدوات التالية:

للتحقق من صحة فروض الدراسة استخدم الباحثون مقياس العنف المدرسي، مقياس المناخ البيئي والفيزيقي للمراهقين، مقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي الثقافي المطور.

وتوصلت إلى النتائج التالية:

- وجود ارتباط دال إحصائيا بين سلوك العنف المدرسي لدى تلميذ المرحلةالإعدادية والعوامل البيئية (المناخ المدرسي).
- وجود ارتباط دال إحصائيا بين سلوك العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلةالإعدادية والعوامل الفيزيقية (المناخ الأسري).
- وجود ارتباط دال إحصائيا بين سلوك العنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلةالإعدادية ومستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي والمهني.

4.4 الدراسة الرابعة:

لكل من "جلال قادر جبيل" و "أ.م.د عبد المجيد غفور إبراهيم" بعنوان " دور البيئة المدرسية في تكوين شخصية الطلبة" دراسة ميدانية في مدينة أربيل. مشورة بمجلة يوليتكيك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 4 العدد 2 في 20 سبتمبر 2023.

تمحورت إشكاليتها حول التساؤلات التالية:

يؤكد الحاجة إلى مزيد من الاستفسار عن طبيعة البيئة المدرسية وتأثيرها على كل من الطلبة.

وهدفت إلى:

- التعرف على دور البيئة المدرسية في تكوين شخصية الطالب.
- التعرف على دور البيئة المادية في تكوين شخصية الطالب.
- التعرف على دور البيئة الاجتماعية في تكوين شخصية الطالب.

كما اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. باعتباره المنهج الملائم لهذه الدراسة وللأهداف التي تسعى الى تحقيقها.

أما عينة الدراسة تكونت من اعضاء الهيئة التدريسية في المدينة أربيل للعام الدراسي (2023/2022). وأختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية. (إذا تم اختيار ما يقرب 10% من هيئة اعضاء التدريس وبلغ عدد العينة 331 فردا من عينة المدارس مرحلة الابتدائية بفرعيها العلمي والأدبي.

فاستخدم أدوات التالية أنه تم توزيع الاستبيان على افراد العينة كوسيلة لجمع البيانات الأولية حول المبحوثين وتوصلت إلى النتائج التالية:

- من خلال النتائج وجود علاقة ارتباطية معنوية موجبة إذا بلغت قيمة معامل الارتباط بين المتغيرين (0.501) ونستنتج من ذلك أنه كلما ازدادت مستويات الاهتمام بالبيئة المدرسية ازدادت معها مستويات شخصية الطلبة بنسبة (50.1%) والعكس صحيح.
- وجود علاقة ارتباط معنوية ذات دلالة إحصائية موجبة بين البيئة المادية من المتغير البيئة المدرسية ومتغير شخصية الطلبة إذا بلغت قيمة معامل الارتباط بين البيئة المادية ومتغير شخصية الطلبة (0.413) وعدد مستوى الدلالة الإحصائية المفترضة من قبل الباحث (0.05) وهذا يؤكد انه كلما ازدادت مستويات الاهتمام بالبيئة المادية ازدادت معها مستويات شخصية الطلبة بنسبة (41.3%).
- وجود علاقة ارتباطية معنوية ذات دلالة إحصائية موجبة بين بعد البيئة الاجتماعية من المتغير البيئة المدرسية ومتغير شخصية الطلبة إذا بلغت قيمة معامل الارتباط بين البيئة الاجتماعية ومتغير شخصية الطلبة (0.521) وعدد مستوى الدلالة الإحصائية المفترضة من قبل الباحث (0.05) وهذا يؤكد أنه كلما ازدادت مستويات البيئة الاجتماعية ازدادت معها شخصية الطلبة بنسبة (52.1%).

❖ **التعقيب على الدراسات السابقة:**

ومن خلال هذه الدراسات السابقة وجدنا ان هناك تنوعا في أهميتها وأهدافها وأدواتها وأساليبها الإحصائية، ونجد انها تلتقي مع دراستنا في جانب المضمون على اعتبار ان كل الدراسات تناولت متغير مهم ومنتشر بشكل كبير في مجتمعاتنا الا وهو العنف المدرسي، الذي له أشكال وأسباب مختلفة وذلك باختلاف البيئة المدرسية او المناخ المدرسي.

فنجد أن الدراسات كلها أعطت اهتمام كبير لمحوري العملية التربوية (المعلم والمتعلم). ولكن كل دراسة أعطت جانب أو زاوية مختلفة مهمه في دراستها.

لذا أردنا الإستفادة من هذه الدراسات في بعض الجوانب النظرية المتعلقة بالعنف المدرسي، والبيئة المدرسية. خاصة لدى الاستاذ والمنهاج التربوي بغية إثراء بحثنا من الناحية العلمية.

05- مفاهيم الدراسة الإجرائية:

تشمل الدراسة على مجموعة من المفاهيم الأساسية وأخرى فرعية، حيث يحتوي العنوان على مفاهيم معينة والفرضيات على مفاهيم أخرى، لذا تعد المفاهيم مفاتيح وموجهات لفهم واستيعاب الموضوع وحيثياته وابعاده، وسنحاول في هذا العنصر عرض المفاهيم الإجرائية للدراسة على يتم عرض التعريفات اللغوية والاصطلاحية في متن كل فصل من الفصول النظرية.

1.5 البيئة المدرسية:

هو ذلك الوسط الاجتماعي الذي تمارس فيه عمليتي التربية والتعليم على أساس من التخطيط والتنظيم وفقا لمناهج وأهداف وآليات محددة مسبقا، في دراستنا هذه البيئة المدرسية المقصودة هي متقن قروف محمد بالعالية بسكرة.

2.5 التلميذ:

هو ذلك الفرد الذي يزاول دراسته بالمرحلة الثانوية والذي يمثل محور العملية التعليمية فيها.

3.5 الأستاذ:

هو أحد الأطراف الأساسية في العملية التربوية يقوم بمهام ومسؤوليات وظيفية علمية تعليمية بما تحقق أهداف العملية التعليمية، وهو في دراستنا الأستاذ الذي يمارس هذه المهام بمتقن قروف محمد العالية بسكرة.

4.5 المناهج التربوية:

مجموعة من الأنشطة التعليمية التي يتم تنظيمها لتحقيق هدف محدد، أو أداء مجموعة محددة من المهام التعليمية وتشمل على الأهداف التربوية، وطرق التدريس، والمحتويات المعرفية، والوسائل العلمية.

5.5 المرحلة الثانوية:

هي المرحلة التعليمية التي تلي المرحلة المتوسطة وتسبق مرحلة التعليم العالي (الجامعة) وتدوم ثلاث سنوات، يمكث فيها التلميذ من سن سادسة عشر(16) الى سن ثامنة عشر (18)..

6.5 العنف المدرسي:

هو كل سلوك أو تصرف عدواني يؤدي إلى الحاق الضرر بالآخرين، مما يعيق عملية التعلم، ويشكل أذى على المناخ المدرسي، وهي سلوكات التي تمارس من محوري العملية التعليمية (الأستاذ – تلميذ).

الفصل الثاني: البيئة المدرسية ومكوناتها

1. تعريف البيئة المدرسية.
2. عناصر البيئة المدرسية.
3. خصائص البيئة المدرسية.
4. أهمية البيئة المدرسية.
5. وظائف البيئة المدرسية.

1.تعريف البيئة المدرسية

1.1 تعريف البيئة:

أ.لغة:

لكلمه بيئة هو الجذر(ب – و – أ) قال ابن منظور في لسان العرب: بوأ: باء الى الشيء يبوء بوءًا، أ يرجع (سامح، 2013).

البيئة في اللغة العربية: هي حاله استقرار والنزول، فيقول تبوءأ مكانا أو منزلة ، بمعنى حل ونزل وأقام. ومن ذلك قول الله تعالى في القرآن الكريم: ﴿ وَكَذَٰلِكَ مَكَّنَّا لِيُوسُفَ فِى ٱلْأَرْض يَتَبَوَّأُ مِنْهَا حَيْث يَشَآءُ﴾ [سوره يوسف، الآية 56].

وقوله تعالى أيضا: ﴿الَّذِينَ تَبَوَّءُو االدَّاروَالْإِيمَانَ مِن قَبْلِهِم يُحِبُّون مَن هَاجَر إِلَيْهِمْ ﴾ [سوره الحشر، الآية 9].

فإن البيئة لغة: هي النزول والحلول في المكان ويمكن أن تطلق مجازا على المكان الذي يتخذه الإنسان مستقرا لنزوله وحلوله، اي على المنزل، الموطن، الموضع، الذي يرجع اليه الانسان فيتخذ فيه منزله وعيشه.(الكحل، 2014 صفحة 15).

وكذالك يقصد في اللغة العربية بالبيئة المكان المستقر فيه، وقد جاء في لسان العرب: بوأتك بيتا: اتخذت لك بيتا وقيل تبوأه أصله وهيأه، وتبوأ: نزل وأقام واباءه منزلا، وبوأه اياه، وبوأه له، وبوأه فيه، بمعنى هيأه وأنزله، ومكن له فيه، وبوأته منزلا اي جعله ذا منزل.

أما في اللغة الإنجليزية تستخدم لفظ "Environnement" للدلالة على الظروف المحيطه التي تؤثر على النمو والتنمية، وتستخدم كذلك للتعبير عن الظروف الطبيعية مثل الهواء والماء والارض التي يعيش فيها الإنسان. أما من حيث الوجهة العملية فهي المكان الذي يحيط بالشخص ويؤثر على مشاعره وأخلاقه وأفكاره. (مطوري، 2016 صفحة 130).

وعن اللغة الفرنسية تعرف كلمة البيئة"Environnement" بأنها مجموعة الظروف الطبيعية للمكان من هواء وماء والارض والكائنات الحية المحيطة بالإنسان، كما تشمل ما يقيمه الإنسان من منشآت.

ب.اصطلاحا:

هناك العديد من العلماء أعطوا تعريفً للبيئة ومنها:

يعرف "**أحمد شفيق السكرى**" البيئة قائلا: هي العوامل الخارجية التي يستجيب لها الفرد أو المجتمع بأسره استجابة عقلية أو اجتماعية كالعوامل الجغرافية والمناخية من سطح ونبات وموجودات وحرارة ورطوبة والعوامل الثقافية التي تسود المجتمع والتي تؤثر في حياه الفرد والمجتمع وتطبعها بطابع معين.

نلاحظ في تعريف "شفيق السكري" أنه ركز على المؤثرات الخارجية التي تحيط بالفرد.

كما يعرفها الدكتور "**جمال الدين السيد**" هو ذلك المحيط الذي يعيش فيه الإنسان ويمارس فيه نشاطه في الحياة، وهي أيضا ذلك المستودع لموارد الإنسان وعناصر الثروة المتجددة وغير المتجددة والتي تتفاعل مع بعضها البعض وتؤثر على الإنسان وتتأثر به.

إذن البيئة هي الجو والمكان الذي يعيش فيه الانسان يؤثر وتتأثر به.

أما التعريف الذي صدر عن "**مؤتمر استوكهولم**" هي رصيد الموارد المادية والاجتماعية المتاحة في وقت ما ومكان ما لإشباع حاجات الانسان وتطلعاته.(غربي، 2009 الصفحات 11-12).

فمؤتمر استوكهوام يعتبر البيئة هي مكان ووقت وحاجات الإنسان في كل زمن له حاجاته وخصائصه.

وقد أشار **معجم العلوم الاجتماعية** إلى مفهوم البيئة "بأنها كل ما يثير سلوك الإنسان ويؤثر فيه" بمعنى ان البيئة هي تلك الإطار الذي يعيش عليه الإنسان ويتأثر بظروفه وينعكس ذلك على احواله الصحية والنفسية والاجتماعية وقد اكد علماء الاجتماع على أهميه دراسة الظروف والحوادث الخارجية من الإنسان سواء كانت اجتماعية، ثقافية فيزيقية، فقد لوحظ أن هناك عددا من العلماء مزج ما بين فكرتي البيئة والوراثة لشرح السلوك الانساني ومنهم من بالغ في بيان أثر البيئة الجغرافية في تشكيل حياه الفرد والمجتمع مثل **ابقراط** و **أرسطو** في كتاباتهم عن السياسة وعن النفس **وابن خلدون** في مقدمته و **منتسيكو** في" روح القوانين" (مطوري، 2016 صفحة 132).

2.1 تعريف البيئة المدرسية:

هناك تعاريف عديدة ومختلفة عرفها العلماء للبيئة المدرسية أهمها:

- البيئة المدرسية هي تلك البيئة التي تقدم برامج تعليمية وتربوية ذات نوعية، من أجل إكساب المتعلمين الخبرات والمعلومات لمواكبة التطورات التي تحدث على صعيد الحياة، ومن أجل التعايش مع الاخرين،، ويهتم من خلالها التركيز على المهارات الأساسية والعصرية التي تؤدي للوصول الى بعض المهارات العقلية مثل: التفكير وجمع المعلومات التي تفيد في حل المشكلات وتكون في جو تسوده المتعة والنشاط لتحفيز الطلاب على التعلم وتحمل الصعاب للحصول على المعلومات (الشهري، 2022 صفحة 407).

ركز هذا التعريف على البيئة المدرسية بصفه عامه وأنه أعطى اهتمام كبير للمتعلمين من خلال تعليمه كيفية حل مشكلاته وتحمل مختلف الصعاب التي تواجهه.

-وتعرف أيضا: بأنها الإطار الذي يتم فيه التعلم وهي من الأمور المهمة في زيادة الفعالية، ويعبر عنها باستجابة التلميذ اللفظية التي تعبر عن مجموع تقديراته وإدراكاته للخصائص الفيزيقية (المادية) من ازدحام وضوضاء وموقع الجلوس داخل الصف، والتي يتكون منها الموقف التعليمي داخل الصف.(عبد الفتاح، 2019 صفحة 257).

وهذا التعريف ركز على التعليم وخاصه على فاعليه التلميذ داخل الحصص وطريقه تفاعله والحوار فرنسية مع زملائه واساتذته.

- فهي العنصر الرئيسي والفعال في انضاج دور الأسرة والتي أسهمت وبشكل فاعل في إرساء القواعد والضوابط الأساسية لدى المتعلم ليأتي دور البيئة المدرسية والمؤسسة التعليمية ليتشكل العنصر الثاني والذي يأخذ على عاتقه صياغة شخصية المتعلم نفسيا واجتماعيا من خلال إرشاده نحو الأساليب الناجمة في العملية التعليمية(كاظم، 2022 صفحة 345).

وهنا ركزت بصفه دقيقه على دور الأسرة في اكساب المتعلم الضوابط الأساسية بالدرجة ألاولى، ثم تأتي البيئة المدرسية بالدرجة الثانية لتكوين شخصية المتعلم.

- فالبيئة المدرسية تعد مسرحا لأنشطة متنوعة ذهنيه وعقلية مهارية يشترك فيها المعلم والمتعلم لإكساب مهارات ومعارف ومواقف تعليمية التي تعد المتعلم للحياة العملية(علي، 2019 صفحة 420).

فسرت البيئة المدرسية ان المتعلم والمعلم عملة واحده في تكوين المتعلم للحياة العملية.

- يعرفها **ديترش** Dietrich, **بايلي**Bailey 1996 بأنها: "هيكل شمولي مكون من الثقافة والمبنى الطبيعي والهيكل التنظيمي والعلاقات الإجتماعية وسلوكيات الأفراد".

– هذا ويشير كل من" هوي و مسكلHiskel, Hoy" الى ان البيئة المدرسية هي:" مجموعة الخصائص الداخلية التي تميز مدرسة وتؤثر في سلوك الأفراد الذين يتفاعلون داخلها"(بن عائشة، 2020 صفحة 116).

أنها شاملة ومتكاملة من كل الجوانب في نظر ديترش وبايلي. وأن كل بيئة مدرسية لها خصائصها وقواعدها في تكوين سلوكيات الأفراد في رأي هوي ومسكل.

– عرفتها **حشايكة** 2016 بأنها:" الوسط المادي والمعنوي والذي يتمتع من خلاله كافه أفراد المدرسة بأعلى مستويات الشعور بالأمن والأمان والانتماء للمدرسة ومدخلاتها نظرا لما يتوافر لهم من المناخ السليم والخصائص الإيجابية المتعلقة بالعملية التربوي"(الشهري، 2022 صفحة 407).

نجد هنا حشايكة أن البيئة المدرسية هي كل ما توفره من جانب الأمن والأمان. والجانب المادي لهذه المؤسسة.

– يعرفها **مجدي الضمي:**" البيئة المدرسية بأنها ذلك الإطار العام المدرسي الذي تتفاعل فيه العناصر التعليمية بطريقه ديناميكية لتؤدي الى تحقيق نتائج محددة وتتمثل الإدارة المدرسية، المعلم، التلميذ، طرق التدريس، الوسيلة التعليمية، اساليب التقويم، المنهج الدراسي، وبعض ظروف البيئة المحيطة".

فهنا **مجدي الضمي:** أنهاعملية متكاملة ومتناسقة ومتفاعلة بين جميع مكوناتها، لتحقق أهداف ونتائج مرضية.

– ويعرفها **جبار**(2017): البيئة المدرسية هي جميع العوامل الداخلية والخارجية التي تمارس في إطارها النشاطات التعليمية والتربوية، وذلك في إطار تحقيق الأهداف المنشودة لاسيما بناء شخصية الطالب وضمان مساهمته في بناء مجتمعة.(بن يخلف، وآخرون، 2023 صفحة 23).

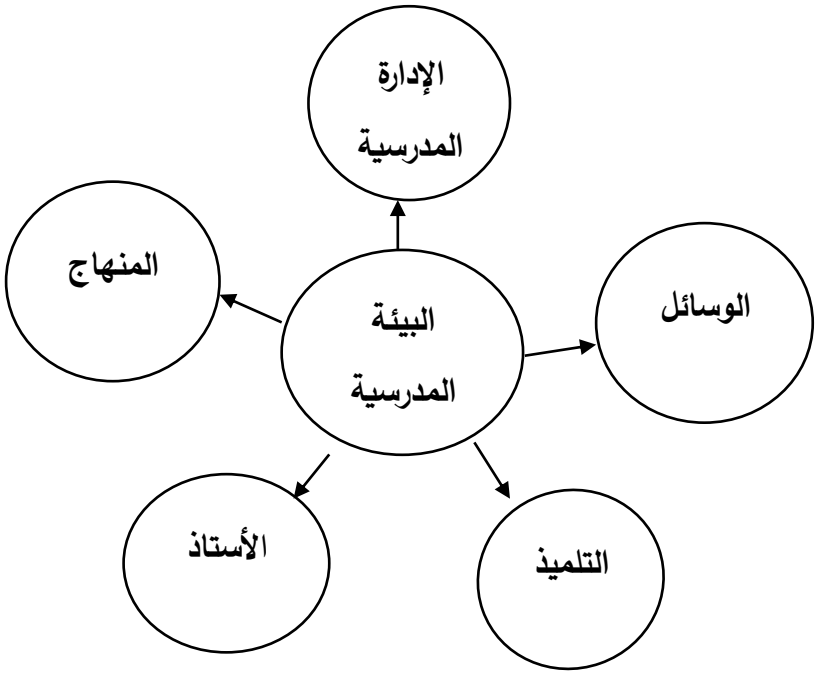
فجبار بين أن البيئة المدرسية هي عوامل خارجية مثل الأسرة والمجتمع وداخلية مثل الأستاذ، تلميذ، والإدارة المدرسية، تتفاعل مع بعضها البعض لتكوين محور العملية التربوية في صورة جيدة.

2.عناصر البيئة المدرسية

تتشكل البيئة المدرسية من مجموعه عناصر مادية وبشرية وعلاقات بين الأطراف ذات الصلة بالعملية التعليمية. وعناصر البيئة المدرسية التي تتكامل فيما بينها وتتفاعل لتحقيق عملية التعليم والتعلم

والشكل الآتي يوضح عناصر البيئة المدرسية التي سوف نتطرق إليها تحت هذا العنوان (بن صابر، 2016، صفحة 36).

الشكل رقم(01): يوضح عناصر البيئة المدرسية



المصدر: (بن صابر، 2016 صفحة 36)

1.2الإدارة المدرسية:

إن المدرسة هي تلك المؤسسة التربوية والمعلم الواضح لمجموعة عمل متكامل تتضافر في إتمامه جهود فريق من العاملين، وهذه الجهود متمثلة في مدير المدرسة والمقتصد. يمثلون الدعامة الرئيسية في العمل المدرسي ثم الأساتذة إذ هم حجر الزاوية في العملية التعليمية وعصب الحياة فيها، فهناك الإداريون والفنيون، وهناك أيضا المساعدون التربويون، والمستخدمون من العمال الذين يشاركون في جهود ملموسة. (بن صابر، 2016 صفحة 36).

ويعرفها" **محمد جاسم محمد**" بأنها مجموعة من النشاطات التي يقوم بها مجموعة من الأفراد عن طريق المشاركة والتعاون والتفاهم المتبادل بينهم، وتشمل هذه العمليات تنظيم العمل المدرسي والتنسيق بين العا ملين وتوفير الموارد والامكانيات والتسهيلات وتسيير عمليات التعليم والتعلم عن طريق التوجيه، والرقابة والضبط وتوفير الدافعية والتقويم والمتابعة (بن صابر، 2016 صفحة 37). كما تشرف على تنظيم

العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي التي تعمل المدرسة فيه وأنها تلعب دورا كبيرا في الإسهام في: (بن صابر، 2016 صفحة 38)

- تحديد قدرات التلاميذ والإهتمام بميولهم وتحقيق رغباتهم النفسية والاجتماعية.
- تطوير نظم الإمتحانات مما يتفق ومواعيد المناقشات الرياضية، تولي الإشراف على المسابقات والمنافسات المدرسية بغرض تشجيع التلاميذ.
- تهيئة الظروف المناسبة للتغلب على كل ما يتعرض له التلاميذ من صعوبات ومشكلات كي تزيد من ثقتهم بأنفسهم والتوافق مع بيئاتهم والإرتقاء بقدراتهم.
- توفير الفرص والخبرات التي تشجيع التلاميذ الإعتماد على النفس مثل إدارة المرافق المدرسية وتنظيم الدورات والمسابقات الرياضية مما يتيح مزيدا من الحرية داخل المدرسة.
- اتخاذ وسائل متعددة وأساليب متنوعة في تشجيع التلاميذ.

2.2 الطالب(التلميذ):

ويشكلون أهم مكون لأن تنميتهم هو هدفها الرئيسي وتؤثر اتجاهاتهم وميولهم في العملية التعليمية إلى درجة كبيرة فضلا على أنهم في النهاية يشكلون المخرجات الرئيسية للنظام التعليمي باعتبارهم المادة الخام والمتوقع عندما يذهب هؤلاء التلاميذ الى المدرسة أن يحصلوا على خبرات تعليمية تحدث في حياتهم تغيرات فيها(مطوري، 2016 صفحة 91).

3.2 الأستاذ(المعلم):

وهو الوسيط بين المادة التعليمية، أوالمسافات التدريسية، والطالب الذي يسعى الى فهمها والإستفادة منها في حياته العملية اللاحقة، وفي هذا الإطار يبذل المعلم قصارى جهده في الوضع الطبيعي، لتسهيل المفاهيم على الطلبة في مراحلهم التعليمية الاولى، وربط تلك المفاهيم بالحياة العملية لتسهيل تذكر الطلبة لها من جهة، والتزاما بأحد مبادئ التعليم القاضي بضرورة ان يتخذ التعليم منحا واقعيا أكثر (سعدي و الخفش، 2024، صفحة 2)

4.2 المناهج:

وهو الطريق الواضح، وقد جاء في القرآن الكريم قوله تعالى: " لِكُلِ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجَا" **سورة المائدة،الآية 48.**

نلاحظ ان تعريف المناهج تطور من سنه إلى أخرى واضيفت له معاني جديده في كل مره، ففي أول طبعه لقاموس $Westa$ عرفه بأنه "مقرر دراسي خاص بالجامعه، وأضيف له تعديل بعد ذلك على أن يكون مقرر معينا ومحددا، أي أن تكون له ضوابط وقوانين مسطرة لبنائه، فالطبعة الموالية اشترطت على المقرر أن يؤدي الى الحصول على درجه علمية، أي أن يكون نافع ويقدم المعلومات بطريقة مدروسة ومرتبه، حتى يكتسب ويستفيد منه من يقدم له هذا المنهاج، وأضيف تعريفا آخرا في هذه الطبعة وهو أكثر شمولا بأن" المنهج تلك المقررات التي يقدمها معهد تربوي". وتعرف الطبعة الثالثة من قاموس" "تادترجود$Tadlher\ Ghod$" المنهاج كمايلي:

- مجموعة من المقررات او المواد الدراسية التي تلزم التخرج أو الحصول على درجه علمية في ميدان رئيسي من ميادين الدراسة.
- خطة عمل شاملة للمواد التي ينبغي أن يدرسها التلميذ بالمدرسة ليحصل على درجه علمية (شهادة) تؤهله للعمل بمهنة أو حرفة.
- مجموعه من المقررات والخبرات يكتسبها التلميذ تحت توجه المدرسة او الكلية.

فنجد الأستاذ "**عزيزي عبد السلام**" أن مفهوم المنهاج في أصله اللاتيني"R$u$nkay"يعني: الطريق الواضح والسبيل المستقيم الذي يلجأ إليه الفرد للوصول إلى الهدف، وقد انتقل هذا المفهوم حديثا إلى ميدان التربية فأصبح يطلق أحيانا على المنهاج المدرسي"Curricul$u$m"والذي يعني مجموعة أفعال منسقة توجه التعليم والتعلم، وتشمل أهداف التعليم ومحتوياته، وسائله والتقويم، والوضعيات الخاصة بالتكوين المناسب للمتعلمين.

وأحيانا أخرى يطلق على المنهاج "خطة عمل""$u$mplan d'action" كما أطلقها " لوجاندرLogand$e$r " باعتبارها: مجموعة من المعارف تتلخص في صياغة منهجية تربوية كلية أو خاصة وتعكس (أي خطة) القيم والتوجيهات لواقع معين، كما تسعى إلى تحقيق أهداف مسطرة للمشروع التربوي (بن يحي، 2016 صفحة 141).

وعليه يمكن تحديد ثلاثة اتجاهات رئيسية في النظر إلى المنهاج:

- الاتجاه الأول: يركز على محتوى المنهاج بما يتضمنه من المواد الدراسية، وتغيير المعرفة قوام العملية التعليمية.

- الاتجاه الثاني: يركز على التلميذ المتعلم، ويجعل من ميوله ورغباته، وخبراته أساسا لاختيار محتوى المنهاج.
- الاتجاه الثالث: يركز على المجتمع ويجعل من فلسفته وثقافته وحاجاته محورا للمنهاج الدراسي (بن يحي، 2016 صفحة 142).

وعليه فالمنهاج التعليمي: عمليه ارتقاء لجميع مكونات وابعاد العملية التعليمية تخطيطا وتنفيذا وتقويما بشكل يضمن تقدم المجتمع ورفاهيته، وفي ذلك تعزيز لسياسة وفلسفة المجتمع المرجوة وهذا يستلزم تغيير جميع مكونات التعليمية نحو الأفضل (برناوي، وآخرون، 2021 صفحة 231).

ولذلك فنجد علماء التربية يختلفون في تحديد المنهج، فهناك من حدده بتعريف تقليدي، ومنهم من حدده بتعريف حديث(الربيعي، 2016 صفحة 16).

5.2 طرائق التدريس .

تعد من أهم ركائز العملية التعليمية والأساس الذي ينبني عليه نجاحها في تحقيق أهدافها المنشودة بالشكل المطلوب، فقط تزايدت أهمية طرائق التدريس بعد التطور الكبير الذي طرأ عليها في كم وكيف المعرفة المعاصرة، وتنوع وسائل نقلها وسرعة تناولها فاستراتيجية التدريس اليوم توسعت أهدافها ولم تعد مجرد وسيلة لنقل المعلومات من الكتاب المدرسي إلى أذهان المتعلمين بل أصبحت وسيلة فاعلة لإيجاد البيئة المناسبة لتوليد التواصل والتفاعل الموجه خلال التدريس بين رؤية المتعلم من جهة وبين ما يقدمه المعلم من جهة أخرى.

إن الكثير من طرق التدريس المتبعة في المدارس تعتمد على الحفظ والتكرار الآلي كما تستخدم أساليب غير مشوقة وتؤكد على الحفظ والتلقين وكثرة الواجبات المنزلية بالإضافة إلى عدم مراعاة الفروق الفردية وعدم اهتمام بعض من المدرسين بالطلبة الضعاف وفقدان البرامج الخاصة لرعايتهم مما يؤدي إلى تسربهم وبالمقابل فإن الطرق المشوقة التي تعتمد على التفكير والعمل و الحركة الحيوية والنشاط داخل المدرسة وخارجها والاتصال بالبيئة والتعرف على إمكانياتها وكيفية استغلالها تلك الإمكانيات قد تشمل جذب الطلبة إلى المدرسة بحيث يعز عليهم تركها(بن يخلف، وآخرون، 2023 صفحة 40).

6.2 الوسائل:

إن السمات الرئيسية للتعليم والتعلم في ظل تكنولوجيا المعلومات عديدة منها تعزيز قدرة الطلبة على الحصول على المعرفة واكتشافها واستخدامها وتحول التعليم من أداة لتمرير المعرفة إلى كيفية جمع المعلومات الضرورية وتحليلها وكيفية اتخاذ القرارات في واقع معقد وتعزيز العمل الجماعي وإلغاء حدود الزمان والمكان وما يتطلبه كل ذلك من حاجة متزايدة إلى إعادة التأهيل والأعداد في المجالات العلمية والتقنية.

لقد تعددت الوسائل التعليمية التي وفرتها التكنولوجيا الاتصال الآن مثل الإتصال التفاعلي والفصول التخيلية وشبكة الإنترنت والمدارس الذكية. إنه استخدام الوسائل التكنولوجية من حاسب مساعدات تساعدهم في العملية التعليمية وتختصر الكثير من الوقت والجهد وتكمن قوة الإنترنت في قدرتها على الربط بين الأشخاص عبر مسافات هائلة وبين مصادر معلوماتية متباينة وهذا ما يعرف باسم التعليم الإلكتروني الذي يعد من أهم مميزات أبرز معالم مؤسسات التعليم في المستقبل والتعليم الإلكتروني هو نوع من أنواع التعليم عن بعد ويعرف على أنه عملية اكتساب المهارات المعرفية خلال تفاعلات المدروسة مع المواد التعليمية الذي يسهل الوصول إليها عن طريق استعمال برامج النصفح(بن يخلف، وآخرون، 2023 صفحة 41).

وهي المعدات التي تسهل فهم الطالب للدروس، كما تسهل عملية التعليم والأمثلة حولها كثيرة خاصة مع تطور العلوم والتكنولوجيا فلم يعد الشرح في بعض قاعات الجامعات أو المدارس متطورة على السبورة الخشبية التي حلت محلها الشاشات الذكية (سعدي، وآخرون، 2024).

3. خصائص البيئة المدرسية:

- ✓ ان تكون البيئة المادية مريحة وجذابة ومجهزة بالأجهزة والتقنيات والمصادر والمواد التعليمية اللازمة ومنظمة على النحو يتيح للطلاب فرص التعليم الفردي والتعليم في مجموعات.
- ✓ وجود رسالة واضحة للبيئة، تظهر بجلاء ما تركز عليه المدرسة وما تسعى إلى انجازه وما تهتم به وتقدره.
- ✓ أن تكون بيئة آمنة لا يحس فيها المتعلم بالخوف أو القلق أو التهديد.
- ✓ أن تكون بيئة محفزة على السرور والمرح والإبتهاج والسعادة والعلاقات الاجتماعية.

- ✓ أن تكون بيئة ترعى المتعلم وتحرص على تعلمه ونمائه وتستحثه على بذل كل جهد مستطاع في التعلم. وتحاول إشغاله بالتعلم وانهماكه فيه وصره عليه وبذل أقصى طاقته لتحصيل العلم والمعرفة.
- ✓ أن تتسم البيئة بالتشاركية ويقصد بذالك أن تكون عملية التعلم فيها عملية تشاركية يسهم فيها المعلمون والطلبة معا، ويكون المعلم فيها دور المرشد وليس دور المصدر للمعلومات.
- ✓ أن تقوم البيئة على الضبط والتسيير الذاتي ومعنى ذلك أن الطلبة في هذه البيئة يتعلمون أن يضبطوا سلوكهم وتصرفاتهم بأنفسهم على نحو يسهل تعليمهم ونمائهم.أن يتسم وضع القرار بالمشاركة ولا ينفرد به مدير المدرسة أو المعلم أو المتعلم.
- ✓ إيجابية التفاعل بين المتعلمين أنفسهم وبينهم وبين معلميهم داخل الصفوف وخارجها (الطيب، 2020 صفحة 44).

4.أهمية البيئة المدرسية:

أن المدرسة هي المركز التعليمي والتي يقضي الطالب فيها أكثر سنوات عمره التعليمية لتصل 12 سنة فقد وجب الاهتمام بها شكلا ومضمومنا لتكون مهيأة بكل الاحتياجات والتجهيزات التعليمية التربوية وكل سبل الراحة النفسية للطلاب والعاملين فيها فتكون بيئة جاذبة أكثر من كونها بيئة منفردة (عبد الباسط، 2020، صفحة 173).

كما تؤثر البيئة المدرسية على شخصية التلميذ وأدائه الأكاديمي لأنها ليست للتعليم فقط بل هي مساحة التفاعل الاجتماعي بين مختلف أفرادها، لإكتساب القيم والسلوكيات هذا إلى جانب المعارف والمهارات حيث التلميذ يقضي نصف وقته داخل المدرسة وهذا ما يدفعه الى التأثير بثقافتها وبالعناصر التي تشكل بيئتها.

وتظل البيئة المدرسية وبما يجب أن يتوفر لها من مقومات مادية وبشرية ولما يقع عليها من واجبات، ومهام اتجاه تلاميذها دلالات وانعكاسات إيجابية على النظام التعليمي، ولا شك أن فقدانها لهذه المقومات يقلل دائما من فرضها بالاحتفاظ بالتلاميذ وتحسين مستوى التحصيل الدراسي(الشهري، 2022 صفحة 408).

وتعتبر البيئة المدرسية من كل ما تحتويه وتشمله من جوانب سواء مادية أو سلوكية تتعلق بالمدرسة نفسها بمبانيها ومرافقها الصحية والوسائل التعليمية والأساليب المنهجية، وتتعلق أيضا بالمدرسين

والمدراء والاداريين وأساليبهم مع الطلاب، وحسن رعايتهم لهم وتخطيطهم الجيد وحرصهم على سلامة الطلاب وحرصهم على استفادة الطلاب من المدرسة بقدر المستطاع لينشئ جيل واع قادر متحفز، عالم متطلع بكل ما يدور حوله من أحداث (عبد الباسط، 2020، صفحة 174).

5.وظائف البيئة المدرسية:

أشار سلطان (1983م) إلى أن الوظائف المدرسية تتمثل في جانبين هما: الوظائف التحديثية المستقبلية، والوظائف الحماية الثقافية وتفصيلها على النحو التالي:

1.5 وظائف الحماية الثقافية: وتشمل ما يلي:

أ. التوريث الثقافي

لضمان استمرار المجتمعات حيويا يمكن من خلال تعاقب أجيالها وتناقل مفردات ثقافاتها بجميع مضامينها مع توالي الأجيال ورغبة في البقاء والإستمرار. ومن أجل توافر الخبرة من تجارب السابقين التي تفيد بها أجيال المستقبل في مجابهة ظروف الحياة واحتياجاتها.

ونظرا للتعقيدات والتغييرات السريعة التي أصابت ثقافة المجتمع في الوقت الراهن والتي تشتد فيها الصراعات والقيم المتعارضة فقد أصبح من أهم المهام المناطة بالمدرسة هي الإستفادة من الخبرات والمزايا الإيجابية الموجودة في المجتمع ونبذ كل ما هو مخالف لذلك وانتقاء الأفضل منها لتقديمه للجيل للإفادة منه وتنمية قدرة التفكير الإيجابي لديهم وتعتبر المدرسة من أهم صروح استيعاب التراث وحفظه وتنقيته بالإضافة إلى أنها منبع للوظائف الأخلاقية وانطلاقة للفكر الجديد البناء ومصدر مرجعي للقيم بحد ذاتها .

ب. التسيير وتوزيع القوة الثقافية

وهي عملية إيصال المعرفة والثقافة بكمها الهائل بأسلوب مبسط ويسير وعلى دفعات وفترات زمنية ممتدة تحقق للمتعلم المعرفة الواقية بما يتناسب مع العمر الزمني والمستوى الإدراكي لهؤلاء التلاميذ ليتمكنوا من استيعابها والتجاوب مع ما يصاحبها من مواقف فيندمجون معها ويلمون بمهامها الحياتية المختلفة، كما تقدم لهم الترابط بين مشارب الثقافة المتنوعة (الشاتي، 2010، الصفحات 48-49).

ج. التلاحم الاجتماعي

أن المدرسة تشكل أداة للتواصل وترابط الأجيال الجديدة لمجتمعها بفكر وثقافة مشتركة من خلال تمريرها لتراث وثقافة المجتمع، بما تحويه من قيم وعادات وتقاليد وأعراف وأنماط حضارية، بالإضافة إلى أنها تساعد على تنمية الحساسية الإجتماعية لدى الأجيال القادمة، كما أنها تقوم بعملية التنسيق بين المؤثرات المختلفة التي تولد توجهات فكرية متوائمة توجه سلوك أجيالها القادمة. كما أن لها دورا في نبذ الصراعات الثقافية والقيمية بين أفراد المجتمع، ويعين على إيجاد التلاؤم وحسن الإنتقاء بين مراحل التغيرات والتقنيات القيمية والفكرية والاجتماعية.

2.5 الوظائف التحديثية المستقبلية:

أ.إحداث التقارب الطبقي وتكوين أنماط ثقافية مستحدثة الثقافة

بأن تحول المجتمع من نسق طبقي شديد الاختلاف إلى آخر يتسم بالتقارب يؤدي إلى تحولات كثيرة في مجال القيم، وتعد المدرسة أول من يخضع لهذا التحول، لأنه يجعل من مسؤولياتها إحلال أنماط مستحدثة من القيم والنظم الإجتماعية والثقافية، فتصنع من أجيال المستقبل قوة في تمثل القيم ودفع عجلة التغيير. ليتم الإرتقاء والتطوير بشكل أسرع.

ب. الوضوح الفكري

أنه في ضوء التعدد الفلسفي الذي يسود المجتمعات والذي تمخض عن تنظير المفكرين والفلاسفة البارزين لهذا العصر الذي نحياه، والذي يسعى فيه هؤلاء المفكرون جاهدين إلى إيجاد رؤية واضحة له ومؤيدة بالأدلة وألأساليب النظرية. يأتي دور المدرسة في تيني مثل هذه الرؤى المتعددة، وتأكيدها لدى الناشئين، وترجمتها إلى أنماط وسلوكيات حياتية، وخلق عنصر النقد الهادف لإخضاع مثل هذه الرؤية والتنظيرات للدراسة الدقيقة المتفحصة والتحليلية والتطويرية في نفس الوقت (الشاتي، 2010 صفحة 50).

ج. تعزيز طاقات التفكير والمهارات الإبداعية

أن الطبيعة البشرية تحمل مخزونا من الطاقة والاستعدادات الهائلة التي تتفجر عندما تتهيأ لها سبل التنامي والرعاية، فتحقق ابداعات واستثمارات خلاقة لكل ما حولها، وتكاد تكون المدرسة هي أكثر الميادين ملائمة لتبني هذه الطاقات. وتقديم الرعاية المناسبة لها.

وأن رعاية عقول وفكر وإبداعات البشر تعد ثروة من ثروات الأهم على اختلاف العصور عامة وفي هذا العصر خاصة. بما أنه عصر الإنفجار المعرفي والتقني وتنشيط قوى العقل والفكر الصائب والإبداع بشتى مجالاته، والسيطرة في مواجهة الضغوط والأحداث المتغيرة والمتسارعة.

فإن من أهم المهام المناطة بالتربية الحديثة بصفة عامة والمدرسة بصفة خاصة تنمية مهارات التفكير والإبداع لدى المتعلمين، والذي تعد الركيزة الهامة لحل القيم العلمية والتعاونية الجديدة (الشاتي، 2010 صفحة 51).

الفصل الثالث: سوسيولوجيا العنف المدرسي

1. تعريف العنف المدرسي.
2. تصنيفات العنف المدرسي
3. أسباب العنف المدرسي وآثاره.
4. نظريات العنف المدرسي .
5. المناهج الدراسية وعلاقتها بالعنف المدرسي
6. أسلوب التدريس للأستاذ وعلاقته بالعنف المدرسي

1.تعريف العنف المدرسي:

1.1 تعريف العنف

1.1.1 لغة:

كلمة عنف في اللغة العربية من الجذر (ع – ن – ف) وهو الخرق الأمر بالأمر وقلة الرزق به وهو(عنيف)، إذ لم يكن رفيقا في أمره (حسني، وآخرون، 2020 صفحة 315).

العين والنون والفاء أصل صحيح على خلاف الرفق. ويقصد به الغلظة والشدة والقسوة (بن عوالي، وآخرون، 2018 صفحة 324).

أما في اللغات الأجنبية كلمة عنف Violence هي كلمة مشتقة من الكلمة اللاتينية Violentia وتعني الإظهار العفوي وغير المراقب للقوة، أي كرد فعل على استخدام القوة المتعمدة من طرف شخص معين.

ويشتق مفهوم العنف في الإنجليزية من المصدر To violate بمعنى ينتهك أو يتعدى(عمرون، وآخرون، 2023 صفحة 89).

أما في اللغة الفرنسية فتعني الاستخدام غير المشروع للقوة المادية بأساليب متعددة لإلحاق الأذى بالأشخاص والأضرار بالممتلكات ويتضمن ذلك معاني العقاب، والإغتصاب، والتدخل في حريات الآخرين.(سموك، 2006 صفحة 36).

في لسان العرب قيل العنف من عنف: العُنْفُ: الخرق بالأمر وقلة الرفق به وهو ضد الرفق. عَنُفَ به وعليه يعنف عُنْفًا وعنافة وأعنفه وعنفه تعنيفًا. وهوعنيف إذ لم يكن رفيقا في أمره. واعْتَنَفَ الأمر: أخذه بعنف.(كينة، وآخرون، 2022 صفحة 192).

ونجد قاموس علم الاجتماع يعرفه على أنه تعبير صادر عن القوة التي تمارس لإجبار فرد أو جماعة، ويعبر العنف عن القوة حين يتخذ أسلوبا فيزيقيا (ضرب، أو حبس، أو إعدام) أو يأخذ صورة الضغط الاجتماعي، وتعتمد مشروعيته على اعتراف المجتمع به(زنادرة، وآخرون، 2016 صفحة 209).

وعرفه " **أحمد يسري**" أن العنف سمة من سمات الطبيعة البشرية ويظهر حين يعجز العقل عن الإقناع فيلجأ الأنا تأكيد لذاته ووجوده وقدرته على الإقناع المادي بإستبعاد الآخر.(مونيب، وآخرون، 2008 صفحة 19).

2.1.1 اصطلاحا:

يتحدد العنف من الناحية الاصطلاحية بأنه: "سلوك تُستخدم فيه القوة والتهديد والإكراه أو القهر أو الإيذاء البدني والنفسي والإجتماعي على الآخرين لتحقيق غايات أو إشباع حاجات (بن عمار، وآخرون، 2022 صفحة 398).

كما يعرف "**سعد المغربي**" العنف بأنه استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة، وقد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير(سعد الله، 2021 صفحة 389).

وعرفه "**خيضر شعيان**" العنف شكل من أشكال التفاعل الإنساني المؤدي إلى الأذى الجسدي أو الروحي أو كليهما مسببًا في بعض الأحيان الثقل، وسواء كان هذا العنف عن قصد أم عن غير قصد، ويكون موجها للإنسان والحيوان والممتلكات (بو سعدية، 2011، صفحة 7).

فالعنف لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين. حيث تترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بالإعتراف بكيانه وقيمته.(شكور، 1997 صفحة 31).

كما نجد العديد من الباحثين في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية اهتموا بتحديد مفهوم العنف، حيث أن هذا المصطلح يمكن أن يشير إلى أي شيء بدء من التهديد بالقوة وقد انتهى كل فريق إلى تحديد المفهوم من جانبه على الوجه التالي:(عبد العزيز، وآخرون، 2009 الصفحات 17-18)

- **العنف من منظور نفسي:**

العنف من وجهة نظر نفسية هو ذلك السلوك المشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه والتخويف. وهو سلوك بعيد عن التحضر، وتستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثمارا حركيا بدائيًا، كالضرب والقتل للأفراد، والتكسير والتدمير للممتلكات، وإستخدام القوة لإكراه الخصم وقهره.

والعنف هو استجابة سلوكية تتميز بصفة انفعالية شديدة قد تنطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير. وقد يحدث العنف كرد فعل أو استجابة لعنف قائم وهو العنف المضاد.(عثمان، 2019 صفحة 407).

•العنف من منظور اجتماعي

فالمفهوم السوسيولوجي للعنف يعتمد على حالة المجتمع وطبيعة أنساقه فكل مجتمع يمارس الإكراه ويطالب الفرد بالخضوع لمعاييره ونظمه، وفي هذا السياق يعتقد **دوركايم** في كتابه " الإنتحار" أن العنف من الظواهر التي تترجم على تواجد أزمة متمثلة في تبني القيم وما يصاحبها من رفض يتجسد في العنف كأداة تعبير ولذلك يمكن أن نعتبر العنف متجدر في الأفعال الإنسانية الفردية والاجتماعية مع اعتبار أن المقاومة عنصر أساسي في كل علاقة وهذه المقاومة يمكن أن تأخذ شكلا متمثلا في العنف يمكن أن يكون له مظهرين إما أن يكون عنفا هدامًا أو أن يؤدي وظيفة تساهم في توازن المجتمع وتكوين الواقع (مبارك، 2015 الصفحات 167-168).

•العنف من منظور قانوني:

تصدى فقهاء القانون الجنائي لتعريف العنف في إطار نظريتين تتنازعان مفهوم العنف، **النظرية التقليدية** حين تأخذ بالقوى المادية بالتركيب على ممارسة القوة الجسدية.

أما **النظرية الحديثة** التي لها السيادة في الفقه الجنائي المعاصر، فتأخذ بالضغط والإكراه الإرادي، دون تركيز على الوسيلة، وإنما على نتيجة متمثلة في إجبار إرادة غيره بوسائل معينة على إتيان تصرف معين. ويعرفه "**سلامة**" بأنه: تجسيد الطاقة أو القوى المادية في الإضرار المادي بشخص آخر. ("العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة"، 2003، صفحة 103).

• العنف من منظور إسلامي:

يقول "**القرضاوي**" ولا شيء يثنيه العنف إذا دخله. مثل الدعوة إلى الله، فإنها تحاول أن تدخل إلى أعماق الإنسان، لتجعل منه شخصا ربانيا في مفاهيمه ومشاعره وسلوكه، وتبدل كيانه كله وتنشئ منه آخر. فكرًا وشعورًا وإرادة.

وقد حاول البعض الإستدلال بآيات من القرآن الكريم لإثبات شرعية العنف وممارسة كآيات الجهاد والقتال والحال. أن الجهاد لا يعني العنف، بالإضافة إلى أن تطبيق حكم الجهاد والقتال يخضع لشروط وقيود كثيرة تبعد عن مفهوم العنف("العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة"، 2003، صفحة 103).

2.1 تعريف العنف المدرسي:

هناك تعاريف عديدة ومختلفة للعنف المدرسي وبرغم من اختلاف التعاريف إلا أنها تصب في معنى واحد، ومنها:

تعريف "**أحمد حسين الصغير**" العنف الطلابي بأنه: السلوك العدواني الذي يصدر من بعض الطلاب والذي ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة، والتفكير الموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وتقاليد مدرسية، والذي ينجم عنه ضرر وأذى معنوي أو مادي.(الخولي، 2008 صفحة 61).

كما نجد أن كل من Gee & Bee يريان أن العنف المدرسي هو اللجوء أو التهديد باللجوء إلى القوة في الإطار المدرسي، خاصة ضد التلاميذ في مجال أقل ضد المدرسين. (محمد أعمر، وآخرون، 2023 صفحة 3).

أما الباحث (Harrelman) **هورلمان** فعرف العنف المدرسي بأنه عنف يغطي كامل نطاق الأنشطة والأعمال التي تسبب المعاناة أو الضرر الجسدي أو النفسي لدى الأفراد الذين ينشطون داخل أو خارج المدرسة أو الذين يسعون لتدمير أشياء في المدرسة (زريول، 2023 صفحة 763).

كما يعرف على أنه نمط من السلوك يتسم بالعدوانية. يصدر من طالب أو مجموعة من الطلاب ضد طالب آخر أو مدرس، ويتسبب في إحداث اضرار مادية أو جسمية أو نفسية لهم، ويتضمن الهجوم والإعتداء الجسمي واللفظي، والعراك، بين الطلاب والتهديد والمطاردة والمشاغبة. والإعتداء على ممتلكات المدرسة.(بن عائشة، 2020 صفحة 3).

أما تعريف " **آلان بووي** " بكونه سلوكا أو تصرفا يصدر من التلميذ داخل المدرسة، سواء كان هذا السلوك جسميا أم رمزيًا يهدف بإلحاق الأذى والضرر بممتلكات المدرسية.(سلامي، 2022 صفحة 379).

فإن أيّ عنف يمارس في البيئة المدرسية إما يكون عنف لفظي، أو رمزي أو جسدي فهو سلوك غير مقبول من طرف الطالب الثانوي.

3.1 المفاهيم المرتبطة بالعنف.

1.3.1 العدوانية:

يعرف **هيلجارد** Hilgard العدوانية على أنها: نشاط هدام أو تخريبي يقوم به الفرد بفرض إلحاق الأذى بشخص آخر. إما عن طريق الجرح الجسدي أو عن طريق الاستهزاء والسخرية(عبدي، 2017-2018 صفحة 100).

2.3.1 الانحراف:

فالانحراف في السلوك هو الخروج البين عن الطريق السوي، أو المألوف أو المعتاد، بحيث يصبح السلوك غير مقبول اجتماعيا، كما أن الإنحراف هو انتهاك للتوقعات والمعايير الاجتماعية (بطودة، 2016-2017 صفحة 129).

3.3.1 الإساءة:

تعرف الإساءة على أنها صورة متنوعة من الإيذاء البدني أو الجنسي أو اللفظي أو النفسي التي يمارسها طرف لإجبار طرف آخر على الإتيان أو الإمتناع عن أفعال معينة، وهي تتضمن بعض الجوانب البدنية أو النفسية حيث أن العنف يقتصر فقط على الجوانب البدنية في المقام الأول والتي قد تؤدي إلى أضرار نفسية.

4.3.1 الجريمة:

الجريمة سلوك يخالف القانون ويحدث ضررًا بالأشخاص والممتلكات، رغم أنه قد لا يكون مصحوبا بعنف بالضرورة ومن هنا سيظهر التداخل بين مفهوم العنف ومفهوم الجريمة. ولعل هذا التداخل هو الذي أفرز مفهوم الجريمة العنيفة، وهو مفهوم يشير إلى أشكال السلوك المخالفة للقانون والتي تتخذ طبعًا عنيفا كالقتل والإعتداء البدني والسرقة بالإكراه. والواضح أن مفهوم الجريمة العنيفة لا يستغرق كل أنواع العنف. بل يستغرق تلك الأنواع التي يعاقب عليها القانون.(عبد الحافظ، 2019 صفحة 63).

2. تصنيفات العنف المدرسي

يتخذ العنف في المدرسة أشكالا مختلفة، ويأتي هذا التنوع نتيجة لطبيعة العنف المعقدة والشكل الذي يتخذه، والكيفية التي يطبق بها، وعليه نجد العديد من التصنيفات للعنف نعرضها في الآتي:

1.2 من حيث أسلوب العنف:

1.1.2 العنف اللفظي:

ويمثل استجابة صوتية ملفوظة، تحمل مثيرًا بضر مشاعر الآخر وتكون مصحوبة بنوبات من الغضب، وتقف عند حدود الكلام، دون مشاركة الجسد. ويعبر عنها في صورة التهديد والوعيد والشتائم، والمنابزة بالألقاب أو الخطاب بصوت عال.

وفي هذا السياق تشير(**السحيمي**) إلى أن ممارسة العنف اللفظي يأتي لأسباب منها: لفت الإنتباه أو تفريغ إنفعالي، إذ يميل الفرد إلى العنف اللفظي للتحرر من التوتر، كما قد يشكل العنف اللفظي طريقة للتحدي في بعض البيئات الأسرية التي تحرم استخدام الشتائم بشدة، فتأتي ممارسة العنف اللفظي للتعبير عن الاستقلالية.(عبدي، 2017-2018 صفحة 101).

2.1.2 العنف الجسدي:

يستخدم هذا النوع من السلوك العنيف قوة الجسد. كاللجوء إلى اليدين، أو الرجلين، الأصابع أو الرأس وقد يحدث العنف الجسدي دون مقدمات لفظية أو يحدث كمرحلة ثانية، حيث يتعدى الفرد مرحلة الكلام القبيح والسخرية وغيرها، ليصل إلى مرحلة إلحاق الأذى عن طريق الجسد. وقد يتعدى هذا الأذى حدوده ليصل حتى القتل.

ويعرفه Halperin بأنه: أكثر أنواع العنف شيوعا، كما أنه أكثرها سهولة من حيث التعرف عليه، لأن علامات الإعتداء الذي تظهر واضحة على الضحية، وتعتبر منطقة الوجه واليدين من أكثر المناطق المستهدفة في عملية الإساءة البدنية (بطودة، 2016-2017 صفحة 164).

3.1.2 العنف الرمزي:

وهو عنف غير صريح يُستدل عليه من خلال الطرق التعبيرية أو الرمزية، والتي في مضمونها محاولات بالتهديد والتهكم واحتقار الآخرين، أو توجيه الإهانة لهم، كعدم النظر للآخر أو النظر له نظرة احتكار. ويري " **بيربورديو**" أن العنف الرمزي عنف ناعم غير مرئي، مقنع لكونه غير ملموس ماديا، وقد ينتج عنه إيذاء تقدير الذات أو التمثيلات الجماعية فالخطابات المعادية وإظهار ألقاب تفوت (الاستعلاء، الارستقراطي، العرق الأسمى) تقع ضمن نطاق العنف الرمزي (الجنابي، 2022 صفحة 287).

2.2 من حيث طريقة التعبير عن العنف:

1.2.2 العنف المباشر:

وهو عنف صريح الذي يستخدم القوة الجسدية وإرغام الآخرين على سلوك على سوي. تماما لما يتمنوه، وأيضا بأنه العنف الذي يشمل كل الأعمال المسيئة الى نفسية وكرامة الفرد أو الجماعة.

2.2.2 العنف غير مباشر:

وهو عنف خفي وهو العنف الإقتصادي والمعنوي المتخذ ضد العمال، وأشكال مختلفة للضغط الفكري والأخلاقي والنفسي على الجماهير قد تم استخدامها، وترى هذه الأشكال الأخيرة الخفية للعنف بصورة أقل غالبا. لأنها تختبئ تحت ستار التشريعات والتنظيمات الإجتماعية والسياسية. كما أن هذا النوع من العنف يسبب ما يسمى بالعنف الاجتماعي ويرجع إلى الفقر. والتهميش والحرمان الذي يجعل نسبة كبيرة من المجتمع محرومة من الكثير من الأشياء (الخولي، 2008 صفحة 93).

3.2 من حيث فردية أو جماعة العنف: ويتقسم إلى:

1.3.2 العنف الفردي:

وهو ذلك العنف الذي يحدث بين الأشخاص في الحياة اليومية مثل قيام شخص معين بقتل شخص آخر أثناء ثورة من الغضب أو بأنه العنف الذي يمارسه فرد بذاته لتحقيق أهداف وغايات شخصية، ويكون ضحية هذا النوع من العنف فردًا واحدًا.(الخولي، 2008 صفحة 92).

2.3.2 العنف الجمعي:

وهو عنف تقوم به مجموعة من الأفراد ويقوم عادة على شعور ثابت برفض الوضع القائم ومناهضته، وبما أن العنف هو الوسيلة الوحيدة المؤدية إلى الهدف من وجهة نظر هؤلاء الأفراد، لذلك الفرد بتصرف هنا بحرية أكثر في أفعال العنف نظرا لأن المسؤولية تضع بين أفراد الجماعة.(الطيار، 2005 صفحة 33).

3.أسباب العنف المدرسي وآثاره

1.3 أسباب العنف المدرسي:

تجمع أغلب الدراسات النفسية والاجتماعية على أن سلوك العنف على المستوى الفردي أو الجماعي هو عادة مكتسبة متعلمة تتكون لدى الفرد من وقت ميكر في حياته من خلال العلاقات الشخصية والإجتماعية

المتبادلة ومن خلال اساليب التنشئة الاجتماعية ومن أهم الأسباب المؤدية لتأسيس سلوك العنف المدرسي في العوامل الآتية:(سلامي، 2022 صفحة 380)

1.1.3 العوامل الأسرية:

الأسرة هي الحاضنة الأولى للفرد فيما يتعلم ويكتسب القواعد الأساسية للحياة إضافة إلى تمييزه بين السلوك السوي والمرفوض، لكن قد يحدث أن تكون الظروف التي يكتسبها الفرد داخل الأسرة من مسببات العنف لديه ويمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي:

- سوء معاملة الطفل في الطفولة ومشاهدة العنف في الأسرة وفي هذا المقام يشير **باترسون** إلى أن لجوء الآباء إلى العقاب الجسمي الحاد والضرب المبرح والتهديد مع أطفالهم يدفعهم إلى الإستجابة العدوانية في المواقف التي يتعرضون لها.
- اضطراب العلاقات الأسرية بين الأبناء والآباء: إذ أن ضعف شبكة التواصل الأسري إضافة إلى غياب الحوار والمناقشة داخل الأسرة من أهم العوامل المسببة للعنف لدى الأطفال.
- نمط التنشئة الاجتماعية الأسرية: إذ أن من أهم أسباب العنف لدى الأطفال وأكثرها تأثيرا النمط الأسري الذي يتميز بالقمع والتسلط والإغفال الكلي لرغبات الطفل وحاجته، كما ان التدليل الزائد والتسامح مع سلوكيات الأطفال من العوامل المشجعة على العنف.(العكرون، 2017/2016 صفحة 213).
- سوء التوافق الزوجي بين الوالدين إضافة إلى التفكك الأسري والطلاق فنتيجة ما يعانيه الوالدين من حالات اللاتأقلم أو وجود مشكلات مع الشريك يؤدي ذلك لامحالة إلى حالة من اللااستقرار داخل الأسرة وإلى العيش في جو أسري مشحون وهو الأمر الذي ينعكس على الأطفال، اذ يحدث أن يميلو إلى تبني العنف كرد فعل للظروف الأسرية التي يعيشونها.
- الفقر والبطالة والمستوى الثقافي المتدني للأسرة وحجم الأسرة والسكن غير المناسب صحيا لأفرادها والإعاقات والأمراض المزمنة بين أفرادها.
- الحرمان المادي والعاطفي.
- الإهمال وعدم تلبية الحاجات.
- البيئة السكنية للفرد فقد بينت دراسة Hoyenya إلى وجود علاقة بين الكثافة السكانية والتوتر والسلوك العنيف كما بينت دراسة **شوز** وجود علاقة ارتباطية قوية بين المعيشة في الأماكن المزدحمة بالسكان

والشعور بالسخط والعداوة وكما هو معلوم فإن العيش في أماكن الازدحام السكاني يسبب الشعور بالتوتر والقلق وهو الأمر الذي يدفع إلى العنف أحيانًا(العكرون، 2017/2016 الصفحات 2013-2014).

2.1.3 العوامل المدرسية:

- **طبيعة العلاقة بين المدرسة والطالب:**

إن العلاقة بين المعلم والمتعلم لا غنى عنها لتحقيق الأهداف التربوية، لكنها في حالة ما افتقرت إلى التعاون والإحترام والثقة فسوف يفرز عن هذه الحالة السلبية سلوكا عنيفا، فتبين في بعض الدراسات أن المعلم في الوطن العربي يميل إلى التشدد والسلطوية: في تعامله مع طلابه، وفي دراسة أخرى ظهرت استجابات عدة من الطلاب على درجة شدة تسلط المدرس، فمثلا اختلاف الآراء يثير من غضب المدرسين، كما اثبتت دراسات اجنبية وجود اتجاه إيجابي لدى المعلمين نحو استخدام العقاب بصورة خاصة والعقاب البدني خاصة ،و العقاب ضد طلابهم.(زروق، وآخرون، 2004 صفحة 30).

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

- يكتسب الكثير من التلاميذ من معلميهم المتسلطين العنيفين سلوكات مثل التمرد والعداء والمقاومة.
- إن اجبار التلاميذ على الإمتثال للأوامر عن طريق الأساليب التسلطية العنيفة تشجعهم على إحداث الفوضى والتحدي العلني والمعارضة المباشرة.
- ضعف إشباع حاجات المتعلم قد يؤدي إلى الإحباط الذي قد يحدث عدوانًا ويكون المعلم العنيف هدفه الأول.

- **المنهج الدراسي:**

حيث يعتبر في بعض الأحيان المناهج الدراسية مصدرا خصب في مصادر العنف المعنوي ففي أغلب الأحيان يتم الإكتفاء بترجمتها بعد استيرادها ثم فرضها بطريقة تعسفية على الطلاب، فمعظم محتويات تلك المناهج لا تلبي احتياجات المتعلمين ولا تلائم استعداداتهم وقابليتهم. فكيف أن لهذه المناهج ان لا تفرز احتقان الطلاب وتدمرهم وبما أن هذه يحملونه من قناعات واعتقادات وتحفظات فعندما تفرض عليهم مثل هذه المناهج فإنه قد يقلل من حماسهم ويضعف رضاهم عن مهنتهم. ولما لا يصبح في هذه الحالة العنف هو الحل البديل (زروق، وآخرون، 2004 صفحة 47).

- سوء معاملة التلاميذ داخل المدرسة والتمييز والتفرقة بينهم في التعامل.
- فشل الجهاز الإداري والتربوي للمؤسسة في تبني الأسلوب الملائم فقد يحدث أن يكون النمط تسليط أو فوضويا وفي كلا الحالتين فإن هذين الأسلوبين لهما الدور المباشر والأثر السلبي في نشوء العنف لدى التلاميذ.
- الإفتقار إلى الأساليب التربوية في معالجة مشكلات الطلبة واللجوء للعقاب البدني المرفوض نفسيا وتربويا(العكرون، 2017/2016 صفحة 2014).

3.1.3 العوامل الإعلامية:

يعيش العديد من الأطفال والمراهقين اليوم حياة مضطربة وقلقة وأحد الأسباب أنهم يمضون قسطا كبيرا من طفولتهم في مشاهدة التلفاز. ومشاهدة التلفاز يسرق من الأطفال ساعات بالغة الأهمية مطلوبة ليتعرفوا على العالم، ويدركوا موقع كل منهم فيه، وعندما يجلس الأطفال لمشاهدة التلفاز فإنهم يرون فيه مصدرا معقولا للمعلومات عن العالم. والواقع أنه ليس كذلك لكن توجد طريقة أمامهم لمعرفة ذلك، لأنه إلى جانب الحقائق القليلة التي يقدمها لمشاهديه هناك قدر أكبر بكثير منها هو زائف ومحرف. سواء فيما يتعلق بالقيم أو الحقائق، ويتسم محتوى البرنامج الدراسي في التلفاز بالعنف بصورة غير عادية بالمقارنة بالحياة اليومية التي يتظاهر أنه يقدمها.(عبد الحافظ، 2019 صفحة 68).

4.1.3 العوامل الإجتماعية:

فالتطورات السريعة التي حدثت في المجتمع من جوانبه الإقتصادية والإجتماعية كان لها أثرها في ظهور وتفاقم بعض المشكلات لدى الطلاب والتي من بينها العنف، وأهم هذه التغيرات ما يلي:

- التغيرات الثقافية المتلاحقة والسريعة: نتيجة التقدم في مجالات الاتصال والإعلام والإنفتاح الشديد على المجتمعات البشرية المختلفة وخاصة المجتمعات الغربية. وقد كان لهذه التغيرات أثرها الواضح في زرع أنماط سلوكية جديدة لها جوانبها السلبية.
- التكدس السكاني في بعض الأحياء والمناطق وظهور بعض العشوائيات بكثرة وحرمانها من الخدمات بمختلف صورها.
- ظهور بعض صور ومظاهر الإهمال والفساد وضعف مؤسسات المجتمع عن مواجهتها المواجهة الحاسمة.
- ثقافة الشارع: حيث يرى " **برادلي ليفنسون**" أن الكثير من مظاهر العنف وسوء السلوك من قبل الطلاب ينشأ في الحقيقة خارج المدرسة، فذاتية الطالب تتشكل بدرجة كبيرة بثقافة الشارع التي هي

أكثر قوة وأكثر عنفا والتي تكشف عن نفسها بعد ذلك في المدرسة.(حسونة، وآخرون، 2012 الصفحات 20-21).

- عدم إعطاء الطلاب فرصة كافية للتعبير عن رأيهم من خلال القنوات الشرعية كاتحادات الطلاب، حيث يرى "**إدورد بلومبرج**" 1970(Edward Bloomberg)أن عنف الطلاب يُعزى إلى عدم اعطائهم حرية التعبير عن أفكارهم واستخدام أسلوب القهر الراديكالي ضدهم.
- انتهاك القانون فظاهرة العنف الطلابي من الظواهر الحديثة. نسبيا والتي أخذت في المد – Tide – والإرتفاع في المجتمعات المتقدمة ولم تسلم المجتمعات النامية منها ايضا فهي تمر بتحولات إقتصادية وإجتماعية. وترتبط ارتباطا جوهريا بالتغيرات الإجتماعية قد ارتبط في بعض جوانبه بالسعي إلى الكسب بأي سبيل فصار انتهاك القانون هو السبيل الأكثر سهولة إلى الثراء.(حسونة، وآخرون، 2012 الصفحات 21-22).

4.1.3 العوامل النفسية:

إن عدم إشباع حاجات الفرد الأساسية، وعجزه عن التكيف الاجتماعي السوى تؤدى بالتدرج إلى قيام الصراع النفسي، أو نوع من انعدام الأمن الداخلي ، فيؤدي بالفرد إلى عدم الشعور بالاطمئنان والعزلة والوحدة، وتدفعه كل هذه العوامل إلى ممارسة العنف حتى ضد أقرب الناس إليه، وهي أسرته قد تكون في حد ذاتها عامل أساسي يدفع الفرد إلى ممارسة هذا النوع من السلوك، نتيجة وجود اضطرابات داخل الأسرة نفسها، كما تعود اسباب العنف إلى عوامل شخصية مرتبطة بالفرد الى الإحباط، القلق الدائم وهذا ما أكدته بعض الدراسات التي أجريت على أفراد أشد وأكثر عنفا. فلوحظ ارتباط العوامل الآتية لحالتهم:

- أنهم مارسوا العنف كثيرا.
- تعرضوا للإيذاء في الطفولة.
- غياب نموذج الوالدي وضعفه.
- الشعور بالتعاسة والإحباط والتعبير عن الرفض الداخلي.
- عدم استقرار الحياة الأسرية والازدحام الكافي داخل الأسرة نفسها.(دباب، 2008 صفحة 49).

2.3 آثار العنف المدرسي:

العنف المدرسي له تأثيرات سلبية في المجال المدرسي بالنسبة للأشخاص الذين يعيشون هذا العنف، كذلك بالنسبة للمجتمع ككل حسب الكثير من الباحثين أمثال: Peery et al, Hodges et al, Oliveus, Biret et al ، هؤلاء الباحثين قسموا الآثار المترتبة عن العنف المدرسي إلى قسمين هما:

1.2.3 التأثيرات السلبية للعنف المدرسي على الأشخاص في المدرسة (تلاميذ، مدرسين، وطاقم إداري):

تؤكد دراسة حديثة أجرت جمعية السيكولوجيين في كندا أن 8 إلى 10% من التلاميذ هم ضحايا التحرش من طرف أقرانهم بطريقة مزمنة وأن هؤلاء التلاميذ يتعرضون إلى حالات نفسية مثل القلق، حالات انهيار وطبع انطوائي ونقص تقدير الذات وهذا ما ذكره Olweusو Hudges et al كما أن هذا التحرش يؤدي بهم إلى الغياب المدرسي أو الحصول على نتائج ضعيفة، ومن هنا فالعنف في الوسط المدرسي يعكر المناخ المدرسي ويمس بكل الطاقم في المدرسة.

وتبين البحوث أن العنف لدى التلاميذ يكون مصحوبا بدافعية أقل للعمل كما جاء عن Valleron ومواظبة منخفضة والخروج من المدرسة مبكرا، أو الطرد منها في أغلب الأحيان آما أشار اليه Royer والتلاميذ العنيفين تصبح لديهم إرادة أقل لمزاولة الدراسة في مستويات أعلى وهذا ما يذكره Gustave.

أما المعلمين والمعلمات فكلما كان مستوى العنف في المدرسة مرتفعا آلما ارتفع مستوى الضغط لديهم وكذلك يزيد عدم الاهتمام، التغيب، والضعف في تقدير الذات، والانهيار المهني والتعب خلال العمل وهو ما توصلت إليه Anne jolie في دراستها على آثار العنف على نفسية الأساتذة، ونفس الوضع قد يوجد لدى المراقبين والطاقم الإداري.(سي العربي، 2009-2010 صفحة 89).

ونستنتج أن العلاقة بين العنف والفاقد في التعليم واضحة بمعنى أنه كلما زاد العنف المدرسي ساعد ذلك على زيادة عوامل الهدر في التعليم مثل الرسوب المتكرر، والهروب من للمدرسة، وعدم الانتظام في الدراسة والتسرب. ومن ثم فشل بعض التلاميذ في استكمال تعليمهم وزيادة منابع لكثرة الأُمّيين، وليس هذا فقط بل أن البيئة العدوانية في المدرسة تحول دون قيام تعليم منتج، وتحد من تنمية القدرة المعرفية، حيث يؤكد علماء النفس على ضرورة وجود بيئة آمنة كشرط أساسي لقيام العقل بوظائفه المختلفة.

2.2.3 التأثيرات السلبية للعنف المدرسي على المجتمع:

أما بالنسبة للآثار السلبية على المجتمع فإن Royer يذكر أن الظواهر التي تعتبر كألغام بالنسبة للمجتمع هو الفشل الدراسي والإنحراف.

- أما Toussait et Moisset لدى Guvin فيدعمان هذا الموقف بالتأكيد على أن الخسارة المتعلقة بضعف نجاعة المنظومة التربوية هي كبيرة جدا وتؤثر على النمو الإجتماعي والإقتصادي للبلاد.
- وحسب Dufour فإن المراهقين العنيفين يعرفون آثر من غيرهم الإخفاق المدرسي وتعاطي المخدرات والبطالة والإنتحار، وهذه النتائج قد تزيد في معدل انتشار الجريمة مثل جرائم الإغتصاب والخطف كما قد تكثر عمليات النصب والإحتيال والتعدي على المارة بأخذ أموالهم بالقوة ...الخ وقد يصبح العنف طبيعيا في حياة هؤلاء الشباب. وتكبر الدائرة باستقطاب تلاميذ آخرين (ضحايا العنف المدرسي) في العصابة أو الجماعة المنحرفة.

وهناك الآثار التدميرية التخريبية، يتضح هذا التخريب فيما قد يتلفه التلاميذ من مقاعد وادراج وزجاج نوافذ وأقفال أبواب وأجهزة المعامل والمختبرات وتشويه الجدران والكتابة عليها...الخ كل هذه المشاكل تؤدي إلى نفقات معتبرة على الدولة.(سي العربي، 2009-2010 الصفحات 89-90).

4. النظريات المفسرة للعنف:

تعددت النظريات واختلف العلماء وغيرهم عن المفكرين في تفسير العنف كل بحسب الاتجاه الذي ينتمي إليه.

1.4 النظرية البيولوجية:

تشير هذه النظرية إلى أن العنف يرجع إلى عوامل بيولوجية في تكوين الشخص. وفي الوقت نفسه، يرى اصحاب هذه النظرية وجود اختلافات في التكوين الجسماني للمجرمين عنه لدى عامة الأفراد، حيث يؤكدون على وجود بعض الهرمونات التي لها تأثير على الدافعية نحو العنف والتي ترتبط بزيادة هرمون الذكورة.

وتعود أصول هذه النظرية إلى "**سيزار لومبروزو**" الذي وضع مجموعة من الخصائص البيولوجية التي يرى أنها تميز الشخص المجرم عن غيره، وخلاصة فرضياته في تفسير السلوك الإجرامي فقد نتجه اتجاها

بيولوجيا حيث أرجع أسباب الجريمة إلى أسباب انتربولوجية معينة وقد أكد على الحتمية البيولوجية حيث اعترف بقوة تأثير هذه الأسباب.(عباس، 2009 صفحة 21).

ومن أنصار هذا الاتجاه "**جوزيف جول**" وهو ينطلق من افتراض أن المخ يتأثر بالشكل الداخلي للجمجمة، ولما كان المخ مركز العقل، والعقل يقوم بالعديد من الوظائف، انعكس سلبا تأثر المخ بشكل الجمجمة الداخلي على وظائف العقل، ومن هنا اعتقد "**جول**" أن دراسة اشكال الجماجم البشرية ستسهم في فهم السلوك الإنساني المنحرف من منطلق أن السلوك صادر عن العقل وأي خلل في الأخير ينعكس على السلوك.(عباس، 2009 صفحة 21)

وأن العنف له اسباب بيولوجية تدل على أنه يمكن أن يكون وراثيا. واختلال في الافرازات الهرمونية.(بودر، 2018 صفحة 756).

فحسب " **لورنز**" السلوك العنيف عند الإنسان والحيوان هو تعبير عن دافع ولادي، وأن هذا الدافع يسعى إلى الإشباع والتعبير عنه عند تحريره وإطلاقه من خلال عامل مثير معين، بعبارة أخرى فإن " **لورنز**" أن العدوان ينبع اساسا من غريزة المقاتلة يشترك فيها الإنسان مع كثير من الكائنات الأخرى، وهي تظهر عند الحيوان والإنسان على حد سواء. فعند الحيوان يتخذ شكل الإستجابة المعلنة غريزيا من حيث الوضع والهدف. أما عند الإنسان فهو قابل للتعلق بموضوعات وأهداف متعددة.

فقد حاولت النظرية تفسير لظاهرة الجريمة، وهذا بالرغم من كونها بقيت سجينة الطرح الأحادي، إذ اعطت للعامل الوراثي البيولوجي أكثر ما يستحق من دور وقيمة في تفسير أسباب انتشار السلوك الإجرامي، وأهمية العديد من العوامل الأخرى.(عباس، 2009 صفحة 22).

2.4 النظرية النفسية:

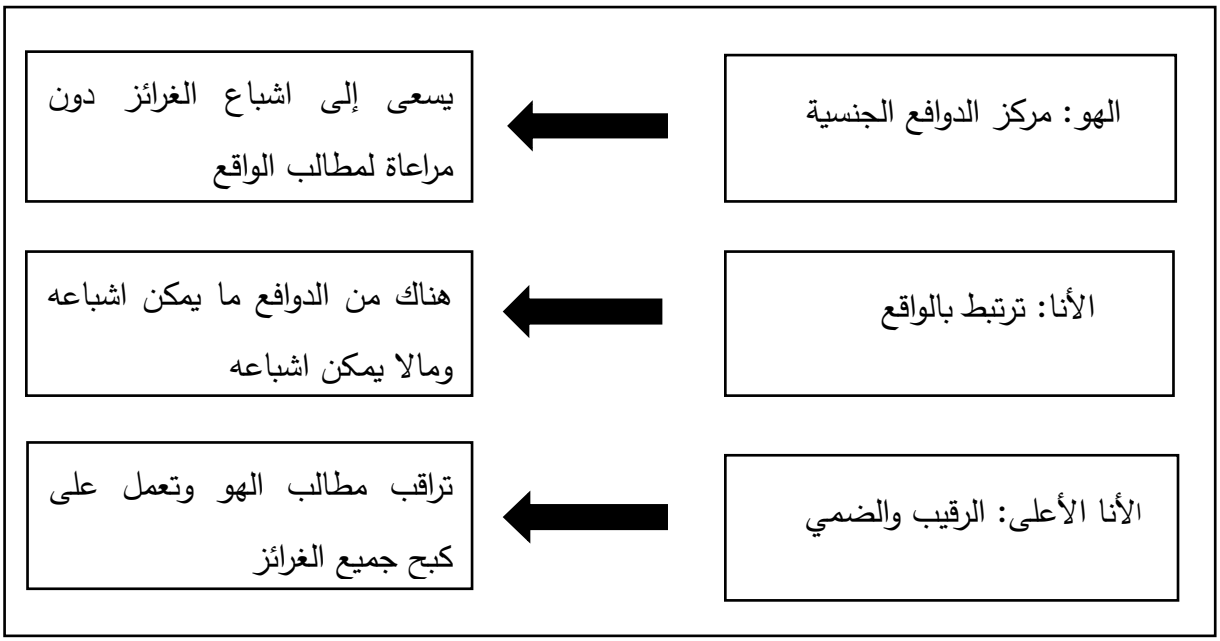
إن مدرسة التحليلي النفسي والتي يعتبر "**سيغموند فرويد**" رائدها ترى أن العنف عبارة عن سلوك شعوري واع ينجم عن غريزة الموت والتي اعتبرها فرويد المسؤولة عن التدمير، والعنف حسبه دافع من الدوافع الغريزية المتعارضة، وهما غريزة الموت التي وظيفتها حفظ النوع. وغريزة الحياة التي تعمل على حفظ الفرد، أن نظرية التحليل النفسي قائمة على تفسير الشخصية والتي عبارة عن واقع أو حقيقة صراعية بين أنظمة أو سيرورة دينامية تدفع الطاقة النفسية في اتجاهات متعاكسة. ومن بينها النزوات التي هي موجهة نحو التدمير الذاتي أو نحو الآخرين والتي أطلق عليها فرويد سنة 1915 بنزوات الموت، وبناء عليه فإن العدوان هو

الشكل الذي تأخذه نزوة الموت عندما تكون موجهة نحو الذات ونحو الأخرين.(بن زيان، 2020 صفحة 68).

ويرجع "**فرويد**" العنف إما لعجز (الأنا) عن تكييف النزاعات الفطرية العزيزية مع مطالب المجتمع وقيمه ومثله ومعاييره، أو عجز الذات عن القيام بعملية التسامي أو الاعلاء. من خلال استبدال النزاعات العنيفة والبدائية والشهوانية بالأنشطة المقبولة خلقيا تنطلق وروحيا ودينيا واجتماعيا، كما قد تكون (الأنا الأعلى) ضعيفة، وفي هذه الحالة تنطلق الشهوات والميول الغريزية من عقلها إلى حيث تلتمس الإشباع عن طريق سلوك العنف (عبد الفتاح، السرسي، و مبروك، 2019، صفحة 258).

وقد يكون (الهو) هو مخزن الدوافع و الإستجابات الفطرية المشبعة لهذه الدوافع ،وهو لا شعوري، لا منطقي، لا خلقي، ولا يقيم وزنا للمثل و المعايير ينفع مبدأ اللذة ويتطلب الإشباع العجل دون اعتبار النتائج. (خليل، 2004 صفحة 48).

الشكل رقم (02): يوضح العنف من وجهة نظر التحليل النفسي



المصدر:(بن عائشة، 2020 صفحة 6)

3.4 نظرية التعلم:

يعد "**ألبرت باندورا**" أحد المدافعين عن تفسيرات التعلم الإجتماعي للعدوان والعنف، ويرى أن الوسيلة الأساسية لتعلم السلوك هي من خلال الملاحظة للنماذج. والنماذج هي أفراد يمكن تقليد سلوكهم. وتركز

نظرية التعلم الإجتماعي للعنف على عملية التقليد، ووفقا لذلك يتعلم الأفراد السلوكيات العنيفة من خلال ملاحظة نماذج السلوك ونماذج الدور العنيفة وتقليد هذه النماذج والأدوار، وممارستها. (عبد الحافظ، 2019 صفحة 67).

وركز " **باندروا** " في تحليله للسلوك العدواني على ثلاث قضايا وهي الطريقة التي يتم بها اكتساب هذا السلوك، والعوامل التي تحفز على قيام هذا السلوك إضافة إلى الظروف التي تساند أداءه.

كما ركز "**باندروا**" على عامل التعزيز والمكافأة في ترسيخ السلوك العنيف لدى الفرد حيث يرى أن تعزيز سلوك الشخص الممارس للعنف والإشادة به ومكافأته أحيانا وهو ما يطلق عليه بالتدعيم الإيجابي كمكافأة شخص ما عندما ينتقم لصالح شخص ما أو لصالح مجموعة ما أو التدعيم السلبي والذي يحدث من خلال إزاحة المنبهات والظروف المؤذية والمؤلمة عن الفرد الذي يتصرف بطريقة عدوانية.(العكرون، 2017/2016 صفحة 195).

4.4 نظرية الضبط الاجتماعي:

إن مفهوم الضبط الاجتماعي محور مهم لعلم الاجتماع، والواقع أن فكرة الضبط قيمة فقد وردت إشارات لها عند علماء الإجتماع القدامى وعند فلاسفة اليونان، وقد اشار " **ابن خلدون** " في مقدمته من أن الاجتماع البشري ضروري وهو معنى العمران، وأنه لا بد لهم من وازع حاكم يرجعون إليه وان العمران البشرى لابد له من سياسة ينتظم بما أمره، وحيث تعطى هذه الأفكار دلائل واضحة على مدى فهمه وإدراكه بل الإنسان سياسي اجتماعي بطبعة وفي حاجة إلى من يضبط سلوكه الإجتماعي حتى تتحدد العلاقات بين الناس ولا يسود الظلم بينهم، وقد تمثلت وسائل الضبط في المجتمع حسب رأيه في الدين، والقانون، والعرف والعادات والتقاليد.(بطودة، 2016-2017 صفحة 102).

وترى ان العنف غريزة داخلية في الإنسان يتم التعبير عنها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود وضوابط محكمة على أفراده ولذلك فإن خط الدفاع الأول لحماية المجتمع هو معايير الجماعة التي لاتشجع العنف مثل:الأسرة، والأقران، والمجتمع المحلي وغيره من الجماعات الاجتماعية.(عبد الحافظ، 2019 صفحة 67)

ويجب أن نوضح في هذا الإطار ضرورة تحقيق التنسيق والموازنة بين حاجات الفرد وحاجات المجتمع، وعليه فلا ينبغي أن يكون وضع قيود وضوابط على سلوكات الأفراء إنقاصا من حرياتهم أو تكبيلا لحقوقهم

كما أن حرية الفرد لا تعني تجاوزه للقوانين المنظمة للحياة داخل المجتمع أو الإعتداء على الأفراد والمؤسسات. (العكرون، 2017/2016 صفحة 197).

5.4 نظرية الإحباط:

يرى اصحاب هذه النظرية والمتأثرون بالفلسفة الوجودية الذاتية، أن الاعتداء ما هو إلا رد فعل ناتج عن إحباط ذاتي أو جماعي مرتبط بعدم تحقيق دافع أو الوصول إلى منافع أو طموحات مرجوة.

بمعنى آخر هو عملية تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إتباع حاجاته أو توقع الفرد حدوث هذا الحادث في المستقبل، ويشدد أصحاب هذه النظرية على أن الإحباط يؤدي إلى العنف والعدوان وذلك يتوفر شرطين أساسيين هما:

- لعدوان يحدث إذا كان الإحباط يحدث بطريقة متعسفة ولا معنى لها.
- حينما يكون العدوان والعنف فعالين في التخلص من العقبات التي تعترض طريق اشباع الحاجات.

يتجسد ذلك عند تعرض الشخص لعدم الاحترام والإذلال في عمله. لكنه لا يستطيع الرد على ذلك خوفا من فقدان وظيفته، فقد يعود إلى المنزل ويمارس غضبه وإحباطه على أفراد أسرته.

أو تعرض الفرد للإساءة من قبل أحد الوالدين ولا يستطيع حماية نفسه لبعض المعايير التقليدية والدينية فهو يحمل بداخلة هذا الإحباط ليسقط مشاعره هذه على اشخاص آخرين يذكرونه بإحباطه.

ومنه فقد وضع "**دولارد**" مجموعة من القوانين السيكولوجية لتفسير العدوانية والعنف منهما:

- كل توتر عدواني ينجم عن الكبت.
- ازدياد العدوان يتناسب مع ازدياد الحاجة المكبوتة.
- تزداد العدوانية مع ازدياد عناصر الكبت.
- إن عملية صد العدوانية يؤدى إلى عدوانية لا حقة بينما التخفيف منها يقلل ولو مؤقتا من حدتها.
- يوجه العدوان نحو مصدر الإحباط وهنا يوصف العدوان بأنه مباشر، وعندما لا يمكن توجيه العدوان نحو المصدر الأصلي للإحباط، فإنه يلجأ إلى توجيه العدوان نحو مصدر آخر له علاقة مباشرة أو رمزية بالمصدر الأصلي، وعندها يسمى هذا العدوان " مزاحا " وتعرف هذه الظاهرة بكبش الفداء، فالمعلم الذي يُحبط من قبل مديره يوجه عنفه نحو الطلبة لأنه لا يستطيع أن يعتدي على المدير، والزوجة التي يعنفها زوجها تقسو على أطفالها... الخ. (الزعي، 2024)

5. المناهج الدراسية وعلاقتها بالعنف المدرسي:

تستهدف المدرسية من خلال ما تقدمه بناء شخصية المتعلم من النواحي الجسدية والنفسية والإنفعالية والإجتماعية وذلك من خلال تزويده بمختلف الخبرات والمعارف إضافة إلى آليات وطرائق التصرف والتفكير ويتم ذلك في إطار المنهاج الدراسي، ويحتل هذا الأخير أهمية بالغة باعتباره جوهرة العملية التعليمية.

فيعتبر عنصر البرنامج من العناصر الذي يعتبر مشكل من مشكلات والتغيرات التي تؤثر لامحالة على العملية التعليمية برمتها بل انها قد تكون سببا مباشرا في توجيه المتعلم وجهة معينة. بمعنى أنها قد تكون مسؤولة على نمط الفرد الذي تريد بناءه في المستقبل.

ومن أهم مشكلات البرنامج الدراسية نجد: عدم مطابقتها للواقع الثقافي والنفسي والاجتماعي للمتعلم أحيانا إضافة إلى فشلها في تنفيذ الأهداف العامة المسطرة لها إن لم تكن متناقضة معها أحيانا إضافة إلى ضعف بناءها وهشاشة تركيبها زيادة على كثافتها في أحيان أخرى ونحاول هنا أن نتطرق إلى تأثير علاقة كثافة البرامج الدراسية بسلوك العنف عند التلميذ ذلك أن فشل التلميذ في استيعاب وفهم البرنامج الدراسي المقترح، إضافة إلى عدم تمكنه منه يؤدي إلى حالة من اللا تأقلم دراسي وفشل تنتج عنه عدة مشكلات لدى التلميذ تتجسد من خلال عدة صور. يعتبر العنف إحدى تجلياتها ولعل ما ينبغي التركيز عليه في هذا المقام أن مشكلة كثافة البرامج الدراسية وكذا تزايد الكم المعلوماتي المقترح سواء في مجموع الدروس على المستوى السنة الدراسية أو حتى على مستوى الدرس الواحد يعتبر بحق من أهم المشكلات والعراقيل التي تؤرق الأستاذ والتلميذ على حد سواء وتنتج عنه مضاعفات سلبية لكلا الطرفين وتظهر علاقة كثافة البرنامج الدراسي بسلوك العنف المدرسي عن التلميذ من خلال المؤشرات التالية: (العكرون، 2017/2016 صفحة 233).

- شعور التلميذ بالقلق والتوتر نتيجة الكم المعلوماتي المقترح في البرنامج الدراسي.
- صعوبة استيعاب وفهم مختلف المعارف المبرمجة نتيجة كثافتها.
- خوف التلميذ على نجاحه وانتقاله من سنة إلى أخرى.
- إجهاد نفسي وبدني سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه بسبب محاولة التلميذ استيعاب الدروس وفهمها.
- بعث اليأس في نفوس التلاميذ.

- تؤدي كثافة البرنامج الدراسي مع الرغبة الكبيرة لدى التلميذ للنجاح والتفوق زيادة على المجهود الكبير المبذول إلى وجود ضغط نفسي كبير على التلميذ يؤدي في بعض الحالات إلى ظهور أمراض نفسية عند البعض.
- الخوف من المستقبل الدراسي في الجامعة إذ يتخوف تلاميذ الأقسام النهائية خاصة من مساره الدراسي في الجامعة باعتبار أن هناك دروس مقترحة في البرامج الدراسية للثانوى لن يدرسوها بسبب كثافة البرامج مع أنهم يحتاجون إليها في دراستهم الجامعية.

إن هذه المشكلات السابقة الذكر والتي هي نتاج طبيعي لكثافة البرامج الدراسية تؤدي لامحالة إلى خلق مناخ نفسي وتربوي لا ملائم لدى التلاميذ كما تبعث فيه القلق والخوف وتتسبب في وجود ضغوط نفسية عليه تنعكس في صورة مظاهر سلوكية سلبية إذ بإمكان ذلك يؤدي إلى تبني التلميذ لسلوك العنف المدرسي ليمارسه تجاه زملائه أو اتجاه أعضاء الطاقم التربوي والإداري للمؤسسة أو اتجاه المؤسسة التربوية بصفة عامة نتيجة لهذه الضغوط التي تسببها كثافة البرامج الدراسة.(العكرون، 2017/2016 الصفحات 233-234).

6. أسلوب التدريس للأستاذ وعلاقته بالعنف المدرسي :

إن للأساليب التربوية المتجهة في المؤسسات التربوية تأثير كبيرعلى ما يحصل في المدرسة، فنجد العلامة الاجتماعي " **ابن خلدون** " منذ أزيد من ستة (06) قرون تحدث عن خطورة انتهاج الشدة والقسوة في التعليم نظرا لما قد ينجر منها من ترتيبات سلبية ذات أثار وخيمة على المتعلم، قائلا.... وذلك أن إرهاق الحد بالتعليم مضرة بالمتعلم سيّما أصاغر الولد لأنه من سوء الملكة، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم بسط به القهر وضيق عن النفس في تبسطها وذهب نشاطها ودعاه إلى الكسل وجذل على الكذب والخبث. وهذا التظاهر يغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه، وعلمه المكر والخديعة (عبد الرحمن،2002، ص540).

كانت الملاحظات التي أبدها " **ابن خلدون** " رغم بعدها عن زمننا المعاصر جد تنبؤيه ومصيرية في تحديد ما ستكون عليه منهجية التربية المتوازنة، فقد ما زلت تؤكد عليها مختلف الدراسات والأبحاث التي وصلت اليها علوم التربية إلى حد الآن. لم يتوقف هذا المفكر الفذ على خطورة اسلوب القسوة في التعليم، وإنما توسعت رؤية على مدى خطورة ذلك الأسلوب.(صايفي، 2009-2010 صفحة 137).

ورغم وطاده العلاقة بين الأستاذ والتلميذ وباعتبار الأول الأب الثاني للتلميذ ذلك أنه يتكفل بأهم وأخطر الوظائف الإنسانية إلا وهي التربية والتعليم، إلا أنه ورغم ذلك فقد يحدث أن يكون الأستاذ سبب نشوء العنف لدى التلاميذ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة وذلك نتيجة لبعض مظاهر التفاعل الخاطئة، وعموماً يمكن توضيح ذلك من خلال ما يلي:

1.6 التعامل السلبي مع أخطاء التلميذ:

فقد يحدث في حالات كثيرة أن تصدر من التلميذ بعض الأخطاء لخروجه عن النظام العام للحياة المدرسية أو بعض مؤشرات اللا إحترام للأستاذ أو لزملائه داخل الصف، وهو الأمر الذي يقتضي من الأستاذ ان يتعامل بحكمة وصبر ذلك أن معالجة الخطأ بحزم وجدية خاصة في مرحلة المراهقة، قد ينتج عنه تمرد التلميذ ولجوءه إلى العنف كوسيلة لرد الاعتبار لنفسه مع الأخذ بعين الإعتبار تأثيرات مرحلة المراهقة في هذه الفترة إذ تظهر إليه إظهار الذات وفرض المكانة لدى التلميذ خلال هذا العمر وعلى هذا الأساس يجب على الأستاذ أن يعي تأثيرات المرحلة وأن يكون على استعداد مسبق للتعامل مع بعض الأنماط السلوكية الصادرة عن تلاميذه وأن يعد الآليات الكفيلة والبدائل اللازمة للتعامل مع مثل هذه الحالات ويمكن للجهات الوصية إعداد دورات تكوينية خاصة بالأساتذة المشرفين على تأطير تلاميذ هذه المراحل بغية إعدادهم لأليات التفاعل و التعامل مع السلوكيات غير المقبولة للتلاميذ بما يحافظ على مصلحة التلميذ من جهة والسير الحسن للمؤسسة التربوية من جهة أخرى.

2.6 وجود علاقة تسلطية داخل الصف:

وتكون ذلك بأن يفرض المدرس منطقة المطلق داخل القسم وعدم إعطاء فرصة للتلميذ لعرض افكاره وآرائه بل نجد أن المدرس يطلب من التلاميذ الطاعة والامتثال فحسب، ولا يخفي ان مثل هذا الأسلوب يولد في نفوس التلاميذ الكبت والنفور من المواد الدراسة ومن المدرسة بصفة عامة إضافة إلى القلق والتوتر بحيث يصبح التلميذ يقضي الوقت المخصص للحصص وكأنه في سجن نتيجة لتقييد حركته وفشل نشاطاته وهو الأمر الذي قد تنتج عليه ردود افعال عنيفة تجاه المدرس أو زملائه أو المؤسسة بشكل عام كرد فعل عن مثل هذه العلاقة مع الأستاذ (العكرون، 2017/2016، صفحة 226).

3.6 التمييز بين التلاميذ:

يحدث أن يميل الأستاذ إلى طلابه المجتهدين والمهذبين ويتعلق بهم نتيجة لذلك نجده يقدم الثناء والشكر لهم وتقدير وتثمين إنجازاتهم المدرسية ومنحهم النقاط الجيدة سواء في الاختبارات أو التقويم في مقابل توجيه

النقد واللوم للتلاميذ الذين يجد منهم تكاسلا أو فشلا في تحقيق الدرجات الجيدة ونشير إلى أن مثل هذا العامل يغرس في نفوس التلاميذ الغيرة والحقد تجاه بعضهم البعض وتجاه مدرسيهم، كما أنه يعمل على إيجاد الفوارق بين التلاميذ داخل الحجرة الواحدة وهو الأمر الذي يجعل الفئة الثانية من التلاميذ تحس بأنها فئة سلبية وتحكم على نفسها بالفشل والرسوب منذ البداية الأمر الذي ينتج عنه لجوء التلميذ إلى العنف في حالات كثيرة نتيجة حالة اللا تأقلم التي يعيشها جراء هذا الوضع. وعلى هذا الأساس يقتضي الأمر من الأستاذ أن ثمن جهود المجتهدين والمهذبين من تلاميذه، في مقابل تقديم النصح والأخذ بين التلاميذ ضعيفي التحصيل وغير الملتزمين بالقواعد المنظمة للحياة المدرسية وفتح البواب أمامهم من خلال إقناعهم بأن لديهم القدرات والإمكانات لتطوير ذواتهم.

4.6 تكوين صورة سلبية نحو التلميذ:

قد يحدث أن يتبنى الأستاذ موقفا سلبيا تجاه بعض التلاميذ الأمر الذي يكون سببا في تكوين حكم شخصي لدى الأستاذ هذا الأمر الذي ينتج بسبب وشايات من طرف التلميذ أو من طرف المراقبين أو بعض الأساتذة أحيانا ولعل ما ينبغي الإشارة إليه في هذا المقام هو ضرورة تريث الأستاذ وعدم التسرع في الحكم على تلاميذه، من جهة إضافة إلى ضرورة الحكم على التلميذ في ظل العلاقة المباشرة والتصرفات التي يلاحظها الأستاذ بنفسه دون الإعتماد عن الأمور المنقولة إليه.

5.6 التكوين الضعيف للأستاذ:

قد يعتري أسلوب تدريس الأستاذ نقصا أو ضعفا وقد تصدر عنه في بعض الأحيان أخطاء سواء من ناحية طريقة التدريس أو المعارف المقدمة وهو الأمر الذي يجعل من التلميذ يفقد الثقة في أستاذه ويلجأ إلى العنف في بعض الحالات التي يراها هو مناسب ((العكرون، 2017/2016، صفحة 227).

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية

1. منهج الدراسة.
2. مجالات الدراسة.
3. عينة الدراسة.
4. أدوات جمع البيانات.
5. الأساليب الإحصائية.

1.منهج الدراسة

يعتبر منهج الدراسة طريق يوجه الباحث، ويقوده نحو الوصول إلى أهدافه بكل دقة ووضوح، ونظرا لأن دراستنا تبحث عن "العلاقة بين بعض متغيرات البيئة المدرسية والعنف المدرسي" أدى بنا إلى اختيار المنهج الوصفي لما يشمل عليه هذا المنهج من خطوات منهجية وعملية، والذي يتوافق مع طبيعة الموضوع، وهو ذلك المنهج "على رصد ظاهرة أو موضوع محدد بهدف فهم مضمونها أو مضمونه، أو قد يكون هدفه الأساسي تقويم وضع معين لأغراض علمية (عبيدات و آخرون، 1999)

أو هو"منهج علمي يقوم أساسا على وصف الظاهرة أو الموضوع محل البحث والدراسة، على أن تكون عملية الوصف تعني بالضرورة تتبع الموضوع ومحاولة الوقوف على أدق جزئياته وتفاصيله والتعبير عنها إما تعبيرا كيفيًّا وكميًّا (التل و فجل، 2007، صفحة 44)

ويهدف المنهج الوصفي إلى جمع البيانات والحقائق من الظاهرة أو موقف معين، مع محاولة تفسير هذه الحقائق تفسيرا كافيا.

ويرجع استخدامنا في هذا البحث المنهج الوصفي، لأن طبيعة الموضوع تستلزم منا اختيار هذا المنهج الذي يهدف إلى وصف الظاهرة المقصودة بالدراسة ألا وهي "العلاقة بين بعض متغيرات البيئة المدرسية والعنف المدرسي" وصفا دقيقا بغية الوصول إلى تحديد دقيق لهذه العلاقة والتشخيص الظاهرة ووصفها وتفسيرها.

ويتضح استخدامنا للمنهج الوصفي من خلال طرح إشكالية الدراسة، وكذا الأهداف التي تسعي لتحقيقها، وذلك من خلال جمع المعلومات النظرية التي لها علاقة بموضوع البحث وله أهمية بالغة، وذلك بجمع المادة النظرية من المصادر والمراجع المتوفرة، وكذا تحديد وصياغة فروض البحث وكذلك تحديد مجتمع البحث، وتعيين خصائصه ومميزاته تمهيدا لاختيار عينة البحث وجمع البيانات عن الميدان باستخدام أدوات القياس لدراسة المشكلة هي: **الاستمارة** و**المقابلة** بالإضافة إلى **الملاحظة** ثم تحليل البيانات وتفسيرها، والخروج باستنتاجات، وهذا ما تم الاعتماد عليه وتطبيقه في دراستنا.

2. مجالات الدراسة:

1.2 المجال المكاني:

لقد أجريت الدراسة الميدانية، والتي يتمحور موضوعها حول "العلاقة بين بعض متغيرات البيئة المدرسية والعنف المدرسي"حيث اخترنا مكان الدراسة في **ثانوية متقن محمد قروف بن بلقاسم** الذي تقع **بالعالية ولاية بسكرة.**

حيث تقع ثانوية **متقن محمد قروف بن بلقاسم** يحدها من الجهة الشمالية **المساكن الخواص،** ومن الجهة الجنوبية **الحي الإداري** ومن الجهة الشرقية **مركز التكوين والتمهين الطيب قروف** ومن الجهة الغربية **متوسطة أحمد رضا حوحو،** تأسست في **سبتمبر 1994،** تتربع على المساحة الكلية تقدر بـ:**240,000 متر مربع** وبها: **38** حجرة دراسية، **4** مخابر، ملعب رياضي تمارس فيه كل الرياضات كما تحتوي على مكتبة، وعيادة، وقاعة أساتذة و**8** مساكن وظيفية، ومدرج، وهي تحتوي على جميع التخصصات (الشعب) وهي: آداب وفلسفة– لغات أجنبية–علوم تجريبية– رياضيات– تسير واقتصاد– تقني رياضي (ميكانيكية – كهربائية – مدنية الطرائق).

2.2 المجال الزمني:

انطلقت دراستنا الميدانية بالمرحلة الاستطلاعية التي هي إحدى الخطوات التي يخطوها الباحث في سبيل استكشاف ميدان بحثه، وفي إطار بحثنا هذا قمنا بعدة زيارات استطلاعية، ونزلنا للميدان للملاحظة والمعاينة، وملاحظة بعض السلوكات العنفية من قبل المبحوثين.

وقد استغرقت المرحلة الاستطلاعية لبحثنا الفترة الممتدة من **18مارس** إلى غاية **22 مارس،** وخلال هذه المرحلة استطعنا تكوين صورة ميدانية مبدئية على المراحل القادمة من دراستنا الميدانية لتحضير أسئلة المقابلة والاستبيان.

قمنا بزيارة لثانوية **متقن محمد قروف بن بلقاسم العالية بسكرة** لمدة **5 أيام،** وذلك للتأكد من وجود عينة البحث، حيث قمت بالتقرب من فريق العمل داخل المؤسسة من أساتذة وأخصائية التوجيه والإرشاد، ومشاركين تربويين المتواجدين على مستوى المؤسسة للاستفادة أكثر من المعلومات المقدمة عن التلاميذ والأساتذة، ومن خلال الزيارة الاستطلاعية الأولى، التقيت بمستشارة التربية، استقبلتنا ورحبت بنا، فوجهتنا إلى السيدة المديرة فعندما سألتنا عن موضوع المذكرة، فعرفتها مستشارة التربية بصوت واضح إلا العنف إنه

موجود بكل أشكاله فقالت أعرفهم واحد واحد للتلاميذ الممارسين للعنف، وهذا تأكيد على توافر ظاهرة العنف المدرسي المراد دراستها في هذه الدراسة.

من جهة أخرى تهدف دراستنا الاستطلاعية إلى: التعرف على الميدان والتعرف على أدوات الدراسة، والتأكد من موافقة أسئلة الاستمارة ومناسبتها للعينة.

فمنذ انطلاق الدراسة إلى تاريخ **2 فيفري**، ونحن نعد في الفصول النظرية بإشراف الأساتذة، وانطلقت دراستنا الميدانية من **21 أفريل** إلى غاية **25 أفريل** وخلال هذه الفترة قمنا بإجراء مقابلة مع مستشارة التوجيه وفي الأخير قمنا بتوزيع استمارات على التلاميذ والاساتذة، وتم جمعها يوم **25 أفريل** لنواصل التحليل والمناقشة واستخلاص النتائج، ووضع المذكرة في شكلها النهائي بتاريخ **4 جوان 2024**.

4.2 المجال البشري:

ضم المجال البشري لدراستنا هذه التلاميذ والأساتذة، فكان عدد التلاميذ **1488** تلميذ موزعين ذكور **614** وإناث **874** فكانوا موزعين كما في الجدول التالي.

الجدول رقم (01): عدد تلاميذ المؤسسة

السنوات	التلاميذ	ذكور	إناث
السنة الأولى	483	203	280
السنة الثانية	449	166	283
السنة الثالثة	556	245	311

المصدر: من إعداد الطالبة انطلاقا من وثائق المؤسسة

أما عدد الأساتذة فعددهم 87 موزعين كالتالي:

الجدول رقم (02): عدد أساتذة المؤسسة حسب التخصص

التخصص	عدد الأساتذة
لغة عربية	10
رياضيات	10
اجتماعيات	08
فلسفة	05
فرنسية	09
انجليزية	10
إسبانية	01
شريعة	04
إعلام آلي	02
هندسة مدنية	02
هندسة ميكانيكية	01
فيزياء	09
علوم	08
اقتصاد	01
قانون	01
محاسبة	01
تربية بدنية	05
المجموع	**87**

المصدر: من إعداد الطالبة انطلاقا من وثائق المؤسسة

وتتكون من 71 موظف وإداري.

3.عينة الدراسة:

إن اختيار الباحثين للعينة من الخطوات والمراحل العامة في البحث وحتى تكون دقيقة، وتعطي لنا حقائق صادقة أو أن تكون عينة بحث ممثلة تمثيلا واقعيا لمجتمع البحث والذي هو كامل أفراد أو أحداث أو مشاهدات موضوع البحث أو الدراسة (عبيدات و آخرون، 1999، صفحة 84).

وقد كان مجتمع الدراسة كبير الحجم الذي يقدر **1488** تلميذ لا يمكن إجراء دراسة على كل عناصر المجتمع، ولذلك قمنا لاختيار عينة الدراسة التي "هي مجموعة من وحدات المعاينة، تخضع للدراسة التحليلية أو الميدانية، ويجب أن تكون ممثلة تمثيلا صادقا ومتكافئا مع المجتمع الأصلي ويمكن تعميم نتائجها عليه"(المشهداني، 2019، صفحة 85).

وقد كانت عينة البحث بالنسبة للتلاميذ **عينة قصدية** والتي عرفت على أنها هي العينات التي يتم انتقاء أفرادها بشكل مقصود من قبل الباحث، نظرا لتوافر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم ولكون تلك الخصائص هي من الأمور الهامة بالنسبة للدراسة كما تم اللجوء لهذا النوع من العينات في حالة توافر البيانات اللازمة للدارسة لدى فئة محددة من مجتمع الدراسة الأصلي (عبيدات و آخرون، 1999، صفحة 96).

وقد تم اختيار عينة التلاميذ من هذه الثانوية من طرف السيدة مستشارة التربية، وتزويدنا ببطاقة تعريفية لقائمة بأسماء التلاميذ الممارسين لسلوك العنف، وأن العينة شملت التلاميذ في مختلف مستويات الثلاث، اخترنا من هذه المستويات 50 تلميذ.

أما بالنسبة لعينة الأساتذة، فقد تم اختيار 50 أستاذ في هذه الثانوية الذين لديهم الأقدمية، وذلك بخبرتهم، بتأثيرات البيئة المدرسية لتسهيل عملية المقارنة بين استجابات التلاميذ والأساتذة أثناء تحليل ومناقشة البيانات، وعدديا حتى تكون مماثلة لعينة التلاميذ.

4.أدوات جمع البيانات:

للحصول على البيانات والمعلومات التي سوف تعتمد عليها الدراسة من الميدان، وأن اختيار الأدوات اللازمة لجمع البيانات تتوقف على أهداف الدراسة، وللوصول إلى نتائج جيدة وشاملة استخدمنا الوسائل الآتي:

1.4 الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من أهم وسائل جمع البيانات من الميدان، لأنها تمكن الباحث من جمع المعلومات الخاصة بحقائق الظاهرة الاجتماعية كبعض المواقف الواقعية في الحياة(عبد الحميد و قرشي، 2009، صفحة 153).

ويستخدم أسلوب الملاحظة في جمع البيانات في البحوث الكمية، ويسمى في هذه الحالة، عادة الملاحظة المنظمة، ولكن الملاحظة هي غالبا ما تستخدم في البحوث النوعية وتكون غير منظمة (عامر، ب س، ص186).

وقد استخدمت في هذا البحث الملاحظة البسيطة، وهي ملاحظة الظواهر، كما تحدث في ظروفها الطبيعية دون إخضاعها للنمط العلمي وتستخدم في الدراسات الاستطلاعية من أجل جمع البيانات الأولية (رشوان، 2003، صفحة 5).

أفادتنا هذه الملاحظة خلال الزيارة الميدانية حينما كشفت لنا ملاحظات عديدة لمشاهدة السلوكات التي يمارسها التلاميذ والمعلمين خلال فترة الاستراحة، وكذلك سلوكات التلاميذ مع بعضهم البعض في وقت الاستراحة، وكذلك عند الزيارة الثانية تم الاحتكاك مع تلميذين موجودين في الإدارة ينتظرون الحصول على ورقة الغياب، وعندما سألتهم عن سبب الغياب كانت إجابتهم أن الدراسة صعبة وأنهم يمضون أكبر وقت في المدرسة وأن المعلم في نظرهم من يعطي الأوامر وأنه يكثر من إعطاء الواجبات.

2.4 الاستمارة:

تشير إلى أداة لجمع البيانات، وهي عبارة عن استمارة بحث ويعرفها **فاخر عادل** أنها:« أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي، وهي مستعملة على نطاق واسع للحصول على الحقائق، والتوصل إلى الوقائع، والتعرف على الظروف والأحوال ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء»(بحوش ، 2019، صفحة 71).

أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معين وللاستمارة أهمية كبيرة في جمع البيانات اللازمة لاختيار الفرضيات في البحوث الاجتماعية والنفسية والتربوية (ملحم، 2000، ص258).

هي أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث حسب أغراض البحث (عبيدات و آخرون، 1999، صفحة 43).

واعتمدنا في دراستنا على استمارتين، أولها موجهة للتلاميذ، والثانية موجهة للأساتذة، وتضمنت نفس العبارات الخاصة بالتساؤلات الفرعية للدراسة مع اختلاف في صيغة التوجيه بين الأستاذ والتلميذ، واختلاف فقط في البيانات الشخصية لكل استمارة، وكانت واضحة، وجميع الأسئلة مغلقة، وبسيطة وغير معقدة، ووزعت الاستمارة على 50 تلميذ و50 أستاذ، وقد شملت أسئلة الاستمارة على ثلاث محاور وهم:

المحور الأول:خاص بالبيانات الشخصية حول المبحوثين، التلاميذ والأساتذة (كالجنس، السن، المستوى التعليمي، الفرع، إعادة السنة، الخبرة، المؤهل العلمي).

المحور الثاني: عبارات حول علاقة المناهج التربوية بالعنف المدرسي لدى التلاميذ وعددها 10.

المحور الثالث: عبارات حول علاقة أسلوب التدريس للأستاذ والعنف المدرسي لدى التلاميذ وعددها 10.

وبعد مناقشة الأداتين مع الأساتذة المشرفة تم توجيهها للأستاذتين (أ.د زهية دباب) (د. إيمان نوي) كمحكمين تشرفنا بملاحظتهما القيمة والتزمنا بالتعديلات التي تفضلا بها، لعل أهمها:

- "عدم فهمك الدروس يشعرك بالعجز مما يدفعك بالاستهزاء بالمعلمين في الحصة" بعد التصحيح صغنا هذه العبارة كالتالي: "عجزك عن فهم الدروس يدفعك للاستهزاء بالأساتذة في الحصة".
- أما العبارة: "تتبادل الشتائم والتهديدات مع التلاميذ عند طرده من القسم" فصغناه بـ "عند تقديمك نقدا لبعض التلاميذ في كل حصة يثير ذلك سخطهم".

وأخيرا أصبحت الاستمارة في شكلها النهائي وجاهزة للتطبيق الميداني. **(لمزيد من التوضيح عد إلى الملحقين رقم 01 و02)**

3.4 المقابلة:

إنها مجموعة من الأسئلة و الاستفسارات والإيضاحات التي يطلب الإجابة عليها والتعقيب عليها وجها ووجه بين الباحث والأشخاص المعنيين بالبحث أو عينة مماثلة لهم، وتكون وسيلة المقابلة إما من نوع الأسئلة المقترحة أو النوع الثاني من أسئلة المقابلة، فهي أسئلة مغلقة (قنديليجي، 1999، صفحة 168).

يطلب فيها من كل مبحوث الإجابة على سلسلة من الأسئلة، حدده مسبقا عددها نصها وترتيبها، وتكون الإجابة رمزا أو حرفا (عبد الباسط، 1997، ص353).

استعملنا في بحثنا هذا، المقابلة التي تحتوي على أسئلة معدة من قبل إعدادا دقيقا، والتي على الباحثين أن يوجهها إلى المبنى المفحوصة بطريقة واحدة (عبد الحميد و مونى، 2009، صفحة 153).

بتوجيه من المشرفة التربوية ومديرة المؤسسة، قمنا بتحديد مواعيد لإجراء مقابلة مع مستشارة التوجيه، حيث قدمنا لها في أول جلسة مقدمة مختصرة حول البحث وأهدافه، ثم أكدنا لها أن المعلومات التي يدلى بها كل مبحوث تستخدم لأغراض علمية بحتة

كانت مقابلاتنا متضمنة لمجموعة من الأسئلة المفتوحة والمغلقة حول العنف المدرسي للتلميذ، وكثافة البرنامج الدراسي، وأسلوب التدريس للأستاذ، ثم تركنا لها المجال لتقديم آرائها حول هذه الظاهرة "العنف المدرسي" وتقديم الحلول المناسبة للتقليل من السلوكات العنيفة في ضوء فرضيات الدراسة المذكورة سابقا. **(لمزيد من التوضيح عد إلى الملحق رقم 03)**

5. الأساليب الإحصائية المطبقة:

يعد الإحصاء من الوسائل التحليلية للنتائج وأدق وسيلة في تفسيرها، وقد اعتمدنا في هذا البحث على طريقة النسب وتحويلها إلى نسبة مئوية في المعادلة التالية:

$$\frac{\text{س} \times 100}{\text{ن}} \%$$

حيث: **س** = عدد تكرارات

ن = عدد أفراد العينة

الفصل الخامس: عرض وتحليل بيانات الدراسة ونتائجها

1. عرض وتحليل بيانات المقابلة مع مستشار التوجيه
2. عرض وتحليل بيانات استمارة استبيان الخاصة بالتلاميذ
3. عرض وتحليل بيانات استمارة استبيان الخاصة بالأساتذة
4. عرض ومناقشة نتائج الدراسة

1. عرض وتحليل بيانات المقابلة مع مستشار التوجيه

تمت المقابلة مع مستشارة التوجيه بمتقن محمد قروف العالية– بسكرة، وهي في سن (40) تحمل مؤهل علمي يتمثل في (ليسانس في علم اجتماع التربية)، ولها خبرة في الميدان منذ 12 سنة.

من خلال مقابلة مع مستشار التوجيه قمنا بطرح سؤال عن تواجد العنف المدرسي في المؤسسة، فكانت إجابتها بوجود عنف مدرسي، وأشارت إلى أنواع العنف الممارس والشائع في المدرسة، وكان العنف اللفظي (كتقليد الصوت، الألفاظ غير محبذة)، والرمزي يمثل عدم لبس (المئزر، تسريحة الشعر، والكتابة والرسم على الحائط، والطاولات والصبورة) ، وأشارت أن العنف الجسدي غالبا ما يمارس في الوسط المدرسي.

كما أشارت أنه من خلال عملها أنه لا توجد صعوبة في توجيه التلاميذ ونصحهم، وأوضحت أن العنف لا يقتصر على التلاميذ فقط ، بل ذكرت أن البيئة المدرسية بأكملها تواجه صعوبات حول العنف المدرسي، سواء من الأستاذ، المراقبين، والناظر أي مع الأسرة التربوية.

ومن خلال أسلوب مستشار التوجيه، وهي بمثابة الأم، فهي تعتبر التلميذ يستحق الأمان، ومن خلال استعمال أسلوب الحوار مع التلاميذ، وذلك لكونهم في فترة مراهقة، وهي فترة حساسة وصعبة وخاصة تلاميذ المرحلة النهائية.

وعند طرحنا للسؤال: في رأيك، ما هي أسباب عنف التلاميذ، فكانت إجابتها واضحة ومبسطة أن التلاميذ ينتقلون من مرحلة إلى مرحلة خاصة تلاميذ سنة أولى ثانوي وهي مرحلة جديدة، وكذلك تلاميذ المرحلة ثالثة ثانوي، أنها مرحلة صعبه، ومخيفه لبعض التلاميذ، وأن كثافة البرنامج الدراسي وصعوبته لبعض التلاميذ، وطول المقرر الدراسي وأسلوب التدريس للأستاذ، وطريقة شرحه المعلومة للتلميذ، وكذلك الظروف التي تحيط بالتلميذ، وكذلك نظرة التلميذ السلبية تجاه أساتذته من خلال عجز عن فهم دروسه، ومن خلال كثرة الواجبات المنزلية كلها تؤدي بالتلميذ بارتكاب سلوكات عنيفة.

ومن جهة، نجد أن التلميذ يجد نفسه بين صعوبة المناهج الدراسية وكثافتة وأسلوب التدريس للأستاذ في مشاكل الخوف والقلق والرسوب وإعادة السنة الدراسية، مما يجعله يرتكب أفعال سلوكية تجاه زملائه أو أساتذته أو في الوسط المدرسي بصفة عامة.

وفي الأخير قمنا بطرح سؤال عن الاقتراحات التي تراها مناسبة للوقاية من العنف داخل المدارس، فقدمت بعض الاقتراحات التي تراها مناسبة للوقاية من العنف داخل المدارس، كأن نحسس الأولياء لتجنب العنف، القيام بحصص إرشادية، محاضرات، دورات، وأن على الإدارة المدرسية أن تلعب دور على أكمل

وجه، وأنه يجب على التلميذ والأستاذ باعتبارهما محور العملية التربوية، أن يجدا الأسلوب المناسب والفعال في نجاح الحصة في القسم.

2. عرض وتحليل بيانات استمارة استبيان الخاصة بالتلاميذ

1.2 عرض البيانات الشخصية للتلاميذ:

الجدول رقم (03): يوضح أفراد عينة التلاميذ حسب الجنس:

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	36	72
إناث	14	28
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال الجدول، يتبين أن غالبية التلاميذ من عينة الدراسة هم من جنس الذكور، إذ تقدر نسبتهم ب72% في مقابل نسبة الإناث المقدرة ب28% وعليه، يمكننا القول أو ما يفسر ارتفاع نسبة الذكور مقارنة بالإناث، أن العينة قصدية، وأن أغلب ممارسي العنف في الثانوية هم فئة الذكور، وهذا بحكم ما صرحت به المشرفة التربوية.

الجدول رقم(04): يوضح توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب السّن:

الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
17-15	20	40
20-18	30	60
المجموع	**50**	**٪100**

من البيانات الموجودة في الجدول رقم (02) نلاحظ أن النسبة الأكبر من التلاميذ أفراد العينة تتراوح بين 18-20 سنة، إذ تقدر نسبتهم بـ 60% من مجموع أفراد العينة، وأن 40% من مفردات العينة هم من سن تتراوح أعمارهم ما بين 15-17 سنة، وتدخل ضمن هذه الفئات الأولى التلاميذ المعيدين الذين تتراوح أعمارهم 20 سنة.

الجدول رقم (05): يوضح توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	التكرارات	النسبة المئوية
سنة أولى	06	12
سنة ثانية	13	26
سنة ثالثة	31	62
المجموع	**50**	**٪100**

يتضح من خلال هذا الجدول أن النسبة الأكبر من التلاميذ الممارسين لسلوك العنف من عينة الدراسة يتمدرسون بالسنة الثالثة ثانوي حيث تقدر النسبة 62%، وذلك لأن بعض التلاميذ معيدين، أو كذلك بسبب الضغط الذي يعانيه تلاميذ المستوى النهائي نتيجة رغبتهم الكبيرة للحصول على شهادة البكالوريا، مما يجعلهم يميلون لارتكابهم بعض السلوكات العنيفة، وكذلك بسبب أقداميتهم في المؤسسة، أما بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية، فكانت 26% و السنة الأولى 12%.

الجدول رقم (06): يوضح توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب الفرع

الفرع	التكرارات	النسبة المئوية
آداب	10	20
علوم تجريبية	21	42
تسير واقتصاد	14	28
تقني سامي	05	10
المجموع	**50**	**٪100**

من البيانات الرقمية للجدول والخاص بالتخصص، نلاحظ أن عدد المتخصصين في العلوم التجريبية 42%، وهم أكبر نسبة، ثم يليه تخصص تسيير واقتصاد28% وكان فرع آداب 10%، وكان فرع تقني سامي.10% ونلاحظ أن أكبر عدد من أفراد العينة الممارسين لسلوك العنف من طرف تخصص علوم تجريبية، ونعتقد أنه ناتج عن صعوبة هذا التخصص وكثافة مقرراته الدراسية.

الجدول رقم (07): يوضح توزيع أفراد عينة التلاميذ حسب إعادة السنة

إعادة السنة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	16	32
لا	34	68
المجموع	**50**	**٪100**

نلاحظ من خلال. البيانات أن نسبة إعادة التلاميذ للسنة الدراسية تقدر ب32%، وتعتبر نسبة كبيرة، خاصة في المرحلة الثالثة ثانوي، أما نسبة التلاميذ الغير المعيدين، فتقدر ب68%، وهذا يدل على أنه لا يوجد علاقة بين إعادة السنة وممارسة العنف كون النسبة الغالبة هنا هي نسبة من لم يعيدوا السنة (68%).

2.2 عرض بيانات الفرضية الأولى وتحليلها:

الجدول رقم (08): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة كثافة البرنامج الدراسي تجعلك تلجأ لارتكاب السلوكات العنيفة في القسم.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	25	50
أحيانا	12	24
أبدا	15	26
المجموع	**50**	**٪100**

بيانات هذا الجدول توضح أن نسبة 50% من التلاميذ من أفراد العينة أجابوا نعم يلجؤون للعنف بسبب كثافة البرنامج الدراسي أما النسبة المتبقية من التلاميذ فكانت إجابتهم متقاربة بين دائما وأحيانا إنهم لا يمارسون لسلوك العنف بسبب كثافة البرنامج الدراسي، وهذا يشير إلى أن كثافة البرنامج سبب من أسباب ارتكاب التلاميذ سلوكات عنفية.

الجدول رقم (09): يوضح استجابة المبحوثين حول عبارة صعوبة بعض الدروس تجعلهم يتغيبون عن الدراسة.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	10	20
أحيانا	23	46
أبدا	17	34
المجموع	**50**	**100٪**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن 46% من المبحوثين أجابوا ب أحيانا أنهم بسبب صعوبة الدروس وعدم فهمها، يجعلهم يتغيبون عن الدراسة، أما نسبة 20% من التلاميذ أجابوا بكل دقة إنهم لا يحضرون الحصص وأنهم يتغيبون عن الدراسة بسبب صعوبة المواد الدراسية وصعوبة ألفاظها ومحتواها، أما نسبة 34% من المبحوثين إنهم لا يتغيبون عن الدراسة بسبب صعوبة الدروس والمحتوى الدراسي.

الجدول رقم (10): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة خوفك من عدم استيعاب البرنامج الدراسي يدفعك إلى ممارسة العنف.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	16	32
أحيانا	17	22
أبدا	14	28
المجموع	**50**	**100٪**

من خلال الجدول، نلاحظ أن هناك اختلاف بين التلاميذ وجعلهم يتميزون عن بعضهم، نلاحظ أن 32% منهم يخافون من عدم استيعاب المقرر الدراسي، ومن عدم فهمه وتحليله، وأنهم يلجؤن إلى ممارسة العنف بسبب صعوبة الاستيعاب أما نسبة 22% من المبحوثين أجابوا بـ أحيانا أن خوفهم من صعوبة البرنامج الدراسي ومحتوياته يلجؤون إلى استعمال سلوك العنف، أما النسبة الأخيرة فأجابوا أنهم لا يمارسون لمختلف أنواع العنف، وذلك بسبب خوفهم، وأنهم لا يستطيعون فهم واستيعاب المحتوى الدراسي، فكانت نسبتهم تتمثل في 28%، وعليه نستنتج أن صعوبة البرنامج الدراسي سببا مباشرا في ممارسة التلاميذ للعنف .

الجدول رقم (11): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة طول المقرر الدراسي يدفعك إلى الميل إلى الشجارات مع زملائك.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	30	60
أحيانا	14	28
أبدا	06	12
المجموع	**50**	**٪100**

طول المقرر الدراسي يدفع التلاميذ إلى شجارات بين زملائهم في الصف الدراسي وهي إجابة أعلى التلاميذ المستوى الدراسي، وذلك بأن الدراسة هي نفسها في السنوات الماضية كانت نسبتهم تتراوح بـ60% تقريبا أما ربع التلاميذ 28% أجابوا بأحيانا يمارسون مناوشات مع زملائهم ورفاقهم في الصف الدراسي، وذلك بسبب طول البرنامج الدراسي، وأنه يأخذ حجم ساعي، طويل وممل مما يلجؤون إلى ممارسات سلوكية مع زملائهم.سواء لفظية أو رمزية أو جسدية، أما فئة قليلة من المبحوثين وتقدر 12% من عينة الدراسة القصدية، ومنه نستنتج أن طول المقرر الدراسي سبب من أسباب شجارات بين التلاميذ.

الجدول رقم (12): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة السرعة في شرح الأستاذ للبرنامج من أجل إكمال الدروس يجعلك ترتكب الشغب في القسم

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	29	50
أحيانا	13	26
أبدا	12	24
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال الجدول المبين أعلاه اتضحت نتائج هذا التحليل للمبحوثين أن سرعة شرح الأستاذ للمقرر الدراسي في الحصص الدراسية من أجل إنهاء البرنامج الدراسي تجعلهم يرتكبون الشغب في الحصص، فكانت نسبةمتقاربة بين فئتين من المبحوثين، الفئة الأولى أنهم يمارسون العنف، والفئة الثانية أنهم لا يمارسون العنف تقدر 25% و24% أما الفئة الثالثة من المبحوثين الذين أجابوا بنسبة تقدر ب.50%، وذلك

حسب المادة العلمية، وحسب شخصية الأستاذ كانت نصف أفراد العينة من مجتمع الدراسة يمارسون الشغب في القسم بسبب سرعة الشرح للأستاذ، ومن هنا نستنتج أن هذا الأسلوب سبب من أسباب العنف.

الجدول رقم (13): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة كثرة الواجبات التي يعطيها لك الأستاذ في المنزل يجعلك تفتعل المناوشات والمشكلات للتغطية على عدم انجازها.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	14	28
أحيانا	12	24
أبدا	24	48
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال إجابة بعض أفراد العينة أنهم دائما يقومون بمناوشات ومشكلات خلال الحصة، وذلك للتغطية على عدم حل الواجبات المنزلية، وذلك لتشتيت انتباه الأستاذ ونسيان الواجب، فكانت النسبة المئوية للتلميذ المفتعلين.للمناوشات تقدر ب28% فكانت إجابات التلاميذ الذين يمارسون السلوكات والمشكلات والفوضى في القسم للتغطية على الأعمال المنزلية، أو عدم ارتكابالمناوشات بنسبة تقدر ب24%، وذلك حسب إنجاز المادة التربوية وحب دراستها، أما النسبة 48% فتقريبا تعتبر نصف المبحوثين في عتبة الدراسة أنهم لا يفتعلون الفوضى في القسم بسبب الواجبات المنزلية.

الجدول رقم (14): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة خوفك من عدم النجاح في الامتحان يجعلك تقوم بإتلاف الأدوات المدرسية.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	28	56
أحيانا	11	22
أبدا	11	22
المجموع	**50**	**٪100**

تظهر النسبة المئوية من خلال الجدول أن عدد المبحوثين الذين أجابوا أبدا، وأحيانا 22% لكل فئة من فئات متساوية وفئة أبدا أجابوا أنهم لا يقومون بإتلاف الأدوات المدرسية، خاصة بعد الامتحانات خوفا من عدم نجاحهم في الامتحان والرسوب وإعادة السنة، أما نسبة 56% تقدر بأكثر من نصف

المبحوثين، أجابوا أنهم يتلفون أدواتهم المدرسية وخوفهم من عدم النجاح في الامتحان، وهذا يجعلنا نستنتج أنه الخوف من عدم النجاح في الامتحان يولد ضغوطات ومخاوف، مما يؤدي بالتلاميذ إلى إتلاف أدواتهم المدرسية.

الجدول رقم (15): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة كثرة المواد الدراسية تشعرك بالضغط الذي يدفعك إلى تخريب المؤسسة.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	30	60
أحيانا	08	16
أبدا	12	24
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال تحليل الجدول نلاحظ إجابة المبحوثين هي عند التخريب في المؤسسة وأن المواد الدراسية لا تشعرهم بالضغط، ولا تدفعهم لارتكاب السلوكات والتخريب في الوسط المدرسي، وهذه العينة تقدر نسبتها ب24% من المبحوثين. أماالمبحوثين الذين تقدر نسبتهم ب60% أنهم يفتعلون التخريب في المؤسسة، وذلك بسبب كثرة المواد الدراسية وصعوبتها وطول مقررها، أما نسبة المبحوثين المقدر بـ 16% جابوا أنهم أحيانا يرتكبون التخريب في المؤسسة، وأحيانا لا، وذلك حسب نوع المادة الدراسية و سهولتها أو صعوبتها، وهنا نستنتج أن المواد الدراسية وكثرتها تولد الضغط للتلميذ، مما يقوم بأفعال التخريب.

الجدول رقم (16): يوضح استجابة المبحوثين حو العبارة تشعر بالتوتر عند عدم فهم الدروس ومن ثم تلجأ إلى القيام بالشغب.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	17	34
أحيانا	13	26
أبدا	20	40
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال إجابة المبحوثين حول الشعور بالتوتر عند عدم فهمهم للدروس، تلجأ للشغب في القسم، فكانت الإجابة أن أكثر من نصف عدد المبحوثين لا يلجؤون للشغب أبدا، وتقدروا نسبتهم بـ40%،

أما العينة من التلاميذ الذين يشعرون بالتوتر، والقلق، ويمارسون الشغب في الحصة، وذلك لعدم فهم الدروس وصعوبتها وتشابكها مع بعضها البعض، وهي نسبة 34% من العينة الإجمالية أما نسبة 26%من المبحوثين أجابوا بأحيانا أنهم يرتكبون الشغب عند عدم فهم الدروس وأحيانا بلا. ونستنتج أن أغلب التلاميذ عند عدم فهمهم للدروس لا يدفعهم إلى القيام بالشغب، ولكن نجدها متقاربة مع ممارسي الشغب.

الجدول رقم (17): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة عجزك عن فهم الدرس يدفعك للاستهزاء بالأساتذة في الحصة.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	15	30
أحيانا	13	26
أبدا	22	44
المجموع	**50**	**٪100**

نلاحظ من خلال إجابة المبحوثين أن 30% يقومون بالاستهزاء بالأساتذة، عند عدم فهم للدرس وتعتبر نسبة كبيرة جدا مقارنة مع المبحوثين الذين لا يستهزئون بالأساتذة الذي تقدر نسبتهم 44% وكذلك المبحوثين الذين أجابوا بأحيانا، فهي نسبة تقدر ب26% وذلك حسب نوع شخصية الأستاذ وكذلك حسب ميل التلميذ للمادة الدراسية.

3.2 عرض بيانات الفرضية الثانية وتحليلها:

الجدول رقم (18): يوضح إجابة المبحوثين حول العبارة النظرة السلبية لك من طرف الأساتذة تدفعك إلى ممارسة العنف.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	16	32
أحيانا	16	32
أبدا	18	36
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين أجابوا على النظرة السلبية من طرف الأستاذ والذي تقدر ب32% لكل فئة (دائما، أحيانا)، وأن هذه النظرة يقوم بها المراهق

بارتكاب بعض السلوكات الخاطئة والأفعال غير اللائقة لمختلف أشكال العنف، أما نسبة 36% من المبحوثين أجابوا أن النظرة السلبية من طرف الأستاذ لا تدفعهم إلى ممارسة سلوكات مشاغبة خلال الحصص الدراسية، ومن هنا نستنتج أن النسبة متقاربة جدا حول النظرة السلبية للأستاذ لتلاميذه.

الجدول رقم (19): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة طريقة الأستاذ القاسية في الرد على أسئلتك يجعلك تتصرف بعنف معه داخل الفصل الدراسي.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	20	40
أحيانا	15	30
أبدا	15	30
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال البيانات التي يحتويها الجدول المقابل، نجد أنه من الطبيعي أن يقوم التلاميذ ببعض التصرفات الخاطئة، وذلك بكونهم في سن المراهقة وأن نسبة 40% من المبحوثين أجابوا بالرد بتصرفات خاطئة، مع أساتذتهم، سواء سلوكات رمزية أو لفظية، وكذلك أحيانا جسدية، وذلك بأن الأستاذ يقوم بالرد على تساؤلاتهم بطريقة قاسية وبدون مقدمات أو شرح أو تفسير أو معرفة السبب، أما بعض التلاميذ فأجابوا بأحيانا نقوم بالعنف مع الأستاذ باعتبار طريقته القاسية والمستفزة في فهم أسئلتنا، وأحيانا لا نقوم بتعنيفه وإنما نتأقلم مع طريقته وطبعه، في حين نفى 30% من التلاميذ قيامهم بتعنيف أساتذتهم، رغم ما يحدث لهم.

ومن هنا نلاحظ أن الطريقة القاسية للأستاذ في طريقة الرد على أسئلة تلاميذه تجعلهم يتصرفون بعنف داخل الفصل الدراسي.

الجدول رقم (20): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة: عدم مراعاة الأستاذ لظروفك الخاصة تؤدي إلى الخلافات بينكما.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	22	44
أحيانا	18	36
أبدا	10	20
المجموع	**50**	**٪100**

نجد في الوسط المدرسي اختلاف بين التلاميذ، وأن لكل تلميذ ظروفه الخاصة وبيئته الخاصة، فنجد الأستاذ مطالب بمعرفة تلاميذه وظروفهم، فمن خلال هذه البيانات، نجد44% من المبحوثين أجابوا بأنهم هناك خلافات بين أساتذتهم في الحصص الدراسية، وذلك بأن الأستاذ لا يقدر لظروفهم الخاصة ، سواء من الناحية الصحية أو الاجتماعية أو الاقتصادية وخاصة الأسرية وكذلك في مستويات تحصيلهم وذكائهم وتغيبهم عن الحصة، أما 36% من المبحوثين أجابوا بأحيانا توجد خلافات بين أساتذتهم وأن الأستاذ متفهم لظروفهم وأوضاعهم بكل المجالات، وهذا ما أوضحته مستشارة التوجيه وهو ما يشتكي منه بعض التلاميذ، مما يؤدي إلى خلافات بينهما.

الجدول رقم (21): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة: يقوم الأستاذ بالتفريق بينك وبين زملائك النجباء.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	23	46
أحيانا	07	14
أبدا	20	40
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال البيانات نلاحظ أن بعض الأساتذة يقومون بإجراء مقارنات بين التلاميذ داخل الصف الدراسي ووصف، بعض التلاميذ بالانضباط والاجتهاد والأخلاق الحسنة والعلامات الجيدة، عكس وصفه البعض الآخر من التلاميذ بالتكاسل والأخلاق السيئة والعلامات السيئة، وعدم الانضباط والفوضى في القسم، ومن خلال العبارة التي طرحت على التلاميذ، أجاب 46% من المبحوثين أن الأستاذ يقوم بالتفرقة بينهم

وبين زملائهم نجباء في القسم وعدم المساواة بينهم، وكذلك استعمال بعض العبارات القاسية معهم، أما بعض التلاميذ أجابوا بنسبة 14% أن الأستاذ يقوم بالتفرقة بينهم وبين زملائهم، وأحيانا لا أما نسبة 40% من المبحوثين نفوا عن التفرقة بين التلاميذ من طرف الأستاذ، وهو مؤشر إيجابي، ومن هنا نستنتج أن التفرقة بين التلاميذ في القسم يولد فجوة وعنفا في الحصة.

الجدول رقم (22): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة: تعتقد أن أسلوب الشرح غير الواضح للأستاذ يجعلك تلجأ لافتعال الفوضى في القسم.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	19	38
أحيانا	11	22
أبدا	20	40
المجموع	**50**	**٪100**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن هناك تقريبا تساوي بين المبحوثين الذين أكدوا على أنهم لا يتمكنون من فهم الدروس من خلال أسلوب الشرح الغير الواضح من طرف الأستاذ الذي يتسم بصعوبة لإيصال المعلومة، وذلك ما يدفعهم إلى افتعال الفوضى داخل القسم وبين المبحوثين الذين نفوا ذلك، في حين أكد 22% من المبحوثين بأحيانا، ولذلك باعتبار التلاميذ والأستاذ محوري العملية التعليمية، فمن الضروري على الأستاذ إيجاد الطريقة لإيصال المعلومة لجميع تلاميذه في القسم ومن هنا نستنتج أن أسلوب الشرح غير الواضح للأستاذ يؤدي خلل في محور العملية التعليمية.

الجدول رقم (23): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة: عندما يركز الأستاذ ويهتم بالتلاميذ النجباء يدفعك إلى تعنيفه لفظيا.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	21	42
أحيانا	11	22
أبدا	18	36
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال بيانات الجدول المقابل، نلاحظ أن إجابة المبحوثين على عبارة أن الأستاذ يهتم بالتلاميذ النجباء، يدفع ذلك إلى تعنيفه لفظيا بنسبة 42% وهي نسبة كبيرة، وذلك بأن الأستاذ لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، مما يدفعنا إلى تعنيفه لفظيا وسبه وشتمه، وذلك من خلال رؤية التلميذ أن زميله أفضل منه، أما نسبة 22% أجابوا أنه يحدث ذلك في بعض الأحيان وحسب الأستاذ، أما 36% نفوا ذلك وهو مؤشر إيجابي في العملية التعليمية ومن هنا نستنتج أن اهتمام الأستاذ بالتلاميذ النجباء يولد عنف من التلاميذ المتوسطين والضعفاء تجاه الأستاذ وتعنيفه لفظيا.

الجدول رقم (24): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة: تبني الأستاذ الأسلوب التسلطي في القسم يجعلك تعانده وتثور على هذا الأسلوب.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	15	30
أحيانا	19	38
أبدا	16	32
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال الجدول الذي أمامنا، نلاحظ أن النسبة متقاربة في الأسلوب التسلطي للأستاذ تجاه التلاميذ، فكانت متمحورة بين 30-38%، ومن هنا نستنتج أن الأسلوب التسلطي من طرف الأستاذ تجاه تلاميذه، تجعلهم يثورون من هذا الأسلوب بتصرفاتهم وسلوكاتهم العنيفة، وكذلك ما صرحت به مستشارة التوجيه أن التلاميذ يشتكون من هذا الأسلوب.

الجدول رقم (25) يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة: اعتماد الأساليب العقابية للأستاذ معك يجعلك ترد بعنف.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	17	34
أحيانا	23	46
أبدا	10	20
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال البيانات نجد أن نسبة 46% من أفراد العينة أنهم أحيانا يردون بعنف اتجاه الأساليب العقابية تجاه أساتذتهم، أما نسبة 34% فأكدوا دائما أنهم يردون بعنف، وشغب في القسم عند استعمال الأستاذ للأساليب العقابية، أما 20% فنفوا ذلك، ومن هذا نستنتج أن الأساليب العقابية من الأستاذ تجاه تلاميذه تؤدي إلى توليد العنف والشغب في الوسط المدرسي.

الجدول رقم (26): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة: النظرة الاحتقارية من طرف بعض الأستاذة تدفعك إلى تخريب ممتلكات القسم.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	19	38
أحيانا	13	26
أبدا	18	36
المجموع	**50**	**٪100**

يتبين من خلال إجابة المبحوثين أن 38% من التلاميذ يعانون من النظرة الاحتقارية من طرف أساتذتهم، و26% أنهم أحيانا يخربون ممتلكات قسمهم ونسبة 36% نفوا ذلك، وعليه فإن النظرة الاحتقارية تختلف من تلميذ لآخر، وبالتالي فإن ردود أفعالهم تكون مختلفة فمنهم من يتقبل ذلك على مضض ومنهم من لا يتحمله فيصدر منه سلوك عنيف.

الجدول رقم (27): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة: يهددك الاستاذ بالرسوب وإعادة السنة عند القيام بالفوضى في القسم.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	20	40
أحيانا	18	36
أبدا	12	24
المجموع	**50**	**٪100**

نلاحظ استجابة أفراد العينة عن الرسوب وإعادة السنة من تهديد أستاذته تتراوح أكثر من 40% أما 36%، فأجابوا بأحيانا من خوفهم وارتكابهم الفوضى في القسم، أما 24% فلم يهتموا بهذا الأمر ومن خلال هذا الجدول نستنتج ومن خلال تصريحات مستشارة التوجيه أن بعض التلاميذ يقومون بالفوضى في القسم ردا على تهديد الأستاذ بالرسوب، ويقومون بالعناد وافتعال الشغب والتغيب عن المدرسة.

3. عرض وتحليل بيانات استمارة استبيان الخاصة بالأستاذ

1.3 عرض البيانات الشخصية للمبحوثين.

الجدول رقم (28): يوضح توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب الجنس

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
ذكور	22	44
إناث	28	56
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال الجدول يتبين أن أفراد العينة يغلب عليها جنس الإناث على الذكور، وتقدر نسبتها بـ 56% من مجتمع الدراسة مقارنة بنسبة الذكور 44%، وهذه نسب منطقية تعكس واقع المؤسسات التربوية التي يغلب على طاقمها التربوي العنصر النسوي ولإقبال فئة الإناث على مهنة التعليم مقارنة بالذكور.

الجدول رقم (29): يوضح توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب العمر

الفئات	التكرارات	النسبة المئوية
35-25	10	20
44-35	10	20
54-45	25	50
أكثر من 50	05	10
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال البيانات الموجودة في الجدول، نلاحظ أن النسبة الأكبر من الأساتذة تتراوح أعمارهم بين 45-50 سنة، وهي أكثر من نصف أفراد العينة بنسبة 50% ثم تليها لفئتين من 25-44 من العمر نسبة متساوية تقدر ب20%، وأخيرا الفئة القليلة نسبة 10% من الأساتذة الذين تتجاوز أعمارهم 55 سنة.

الجدول رقم (30): يوضح توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب المؤهل العلمي:

المؤهل العلمي	التكرارات	النسبة المئوية
ليسانس	33	66
ماستر	15	30
دكتوراه	02	04
المجموع	**50**	**٪100**

نلاحظ أن المؤهل العلمي للأستاذة في هذه الثانوية تمثل أن أكثر من نصف أفراد العينة مؤهلهم العلمي لسانس بنسبة 66%، ثم تليها شهادة الماستر 30%، وأخيرا نسبة قليلة من شهادة الدكتوراه، وهنا نستنتج أنه شهادة الليسانس تغلب على شهادة الماستر بسبب أن هذه الأخيرة أنها نظام جديد تم اعتماد هذه الشهادة في السنوات الأخيرة فقط، وبالمقارنة مع الجدول أعلاه فإن نسبة حملة الليسانس تكون من الفئة العمرية (45-50)، أما حملة الدكتوراه الموظفين في رتبة أستاذ بالطور الثانوي فما هي إلا تنازل عن الشهادة في مقابل المنصب.

الجدول رقم (31) استجابة المبحوثين الجدول يبين توزيع أفراد عينة الأساتذة حسب التخصص.

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
أدب عربي	07	14
اجتماعيات	05	10
فلسفة	05	10
لغة فرنسية	05	10
لغة انجليزية	04	08
شريعة	02	04
رياضيات	06	12
علوم طبيعية	03	06
فيزياء	05	10
التسيير والاقتصاد	02	04
تقني رياضي	03	06
التربية الرياضية	03	06
المجموع	**50**	**٪100**

الجدول رقم (32): يوضح أفراد عينة الأساتذة حسب سنوات الخبرة.

الخبرة	التكرارات	النسبة المؤية
أقل من 05 سنوات	08	16
من 05 إلى 10 سنوات	16	32
أكثر من 10 سنوات	26	52
المجموع	**50**	**٪100**

تبين لنا من ملاحظة الجدول أن 52% من الأساتذة تتراوح سنوات الخبرة والعمل في مجال التعليم أكثر من 10 سنوات وذلك مما يعطيهم الأقدمية والخبرة في هذا المجال، ثم نجد أن 32% من نسبة الخبرة للأساتذة من 05-10 سنوات، وأقل نسبة هي 16% للفئة أقل من خمس سنوات، وهنا نلاحظ أن هذه المؤسسة أغلبية الأساتذة لديهم أقدمية في المجال.

2.3 عرض بيانات الفرضية الأولى وتحليلها:

الجدول رقم (33): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة: تعتقد أن كثافة البرنامج الدراسي يجعل التلميذ إلى ارتكاب السلوكات العنيفة في القسم.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	16	36
أحيانا	25	50
أبدا	07	14
المجموع	**50**	**٪100**

تعتبر نسبة 50% من التلاميذ الممارسين أحيانا لسلوك العنف بسبب كثافة البرنامج الدراسي، وكانت نسبة 36% ممارسون للعنف، وهذا من خلال استجابة المبحوثين الأساتذة، أن كثافة البرنامج الدراسي له دور فعال في ارتكاب التلاميذ للسلوكات العنيفة، أما نسبة 14% فلا يمارسون للعنف، ومن هنا نستنتج أن كثافة البرنامج الدراسي هو سبب مباشر لارتكاب التلاميذ للعنف.

الجدول رقم (34): استجابة المبحوثين حول أن صعوبة البرنامج الدراسي يدفع التلاميذ إلى ممارسة العنف

بدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	16	32
أحيانا	30	60
أبدا	04	08
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال الجدول يتبين أن صعوبة البرنامج الدراسي يدفع التلميذ إلى ممارسة العنف من خلال إجابة الأساتذة أن 60% أكثر من نصف تلاميذ يمارسون أحيانا للعنف، وذلك حسب درجة صعوبة البرنامج الدراسي، فكانت 32% من التلاميذ يمارسون للعنف بسبب صعوبة الدروس وفئة قليلة لا يمارسون العنف 8% وعليه نستنتج أن صعوبة البرنامج الدراسي سببا من أسباب ممارسة التلاميذ للعنف.

الجدول رقم (35): استجابة المبحوثين حول العبارة: عندما لا يستوعب التلميذ لأسلوب شرحك للدروس هل يكون رد فعله عنيفا.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	06	12
أحيانا	24	48
أبدا	20	40
المجموع	**50**	**٪100**

نلاحظ أن 48% من الأساتذة أجابوا أن التلميذ أحيانا يرتكب سلوكات عنيفة عند عدم فهمه للدروس، وأن نسبة 40% لا يرتكبون ردا على عدم فهم الدروس، أما نسبة12% فأكدوا على أن التلاميذ يقومون برد عنيف عند عدم فهم أسلوب شرح الدروس، فنلاحظ أن نسبة لا بأس بها يمارسون لسلوك العنف في القسم بسبب أسلوبه الأستاذ للشرح و إيصال المعلومة للتلميذ.

الجدول رقم (36): استجابة المبحوثين حول العبارة: ترى أن تكليفك التلاميذ واجبات منزلية كثيرة يلجأ إلى ممارسة سلوكات عنيفة خاصة عند عدم انجازها.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	10	20
أحيانا	30	60
أبدا	10	20
المجموع	**50**	**٪100**

يتبين أن 60 من المبحوثين أجابوا بأحيانا أن التلاميذ يمارسون لسلوكات العنف عند عدم إنجازها للواجبات المنزلية، وأن نسبة التساوي بين التلاميذ الذين يمارسون والذين لا يمارسون للعنف بـ 20% ونستنتج إن الواجبات المنزلية إما تكون سببا للعنف، أو ليست سبب لممارسة السلوكيات العنيفة للتلاميذ عند عدم إنجازها.

الجدول رقم (37): استجابة المبحوثين حول العبارة: تعتقد أن الضغط بسبب كثرة المواد الدراسية وإلزامية استكمال البرنامج الدراسي يدفع التلميذ إلى تخريب المؤسسة.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	13	26
أحيانا	25	50
أبدا	12	24
المجموع	**50**	**٪100**

يتبين أن كثرة المواد الدراسية وإلزامية استكمال البرنامج تقدر 50% أحيانا، ونسبة 26% دائما سبب للتخريب في المؤسسة من طرف التلاميذ، و 24% من إجابات الأساتذة، أن كثرة المواد واستكمال البرنامج لا علاقة له بالتخريب، وعليه نستنتج أن كثرة المواد الدراسية وإلزامية استكمالها مؤشر من مؤشرات لتخريب في المؤسسة عامة والقسم خاصة.

الجدول رقم (38): يوضح استجابة المبحوثين نظرة الأستاذ لفشل التلميذ في فهم الدروس يجعله يقوم بمناوشات مع زملائه في القسم.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	28	20
أحيانا	20	40
أبدا	20	40
المجموع	**50**	**٪100**

حسب إجابات الأساتذة أن النسبة تتراوح بين أبدا، وأحيانا بـ 40% من عدم مناوشات التلاميذ مع زملائهم في القسم، وأن نسبة 20% من أفراد العينة من التلاميذ يقومون بمناوشات مع زملائهم، وهنا نلاحظ أن عدم فهم الدروس ليس بالضرورة سببا لمناوشات التلاميذ مع بعضهم البعض.

الجدول رقم (39): يوضح إجابة المبحوثين حول ما إذا كان لصعوبة تبسيط البرنامج الدراسي لإيصال المعلومة للتلميذ يكون سبب في رد فعل عنيف من طرف التلميذ.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	10	20
أحيانا	17	34
أبدا	23	46
المجموع	**50**	**٪100**

إن إجابة الأساتذة في صعوبة تبسيط البرنامج لا يسبب في رد فعل من طرف التلاميذ التي تقدر بـ 46%، وأن نسبة 34% لتبسيط المعلومة وفهمها للتلميذ ليست عامل أساسي في عنف التلاميذ، أما 20% فأكدوا على رد فعل عنيف من طرف التلاميذ عند عدم فهم وصعوبة تبسيط البرنامج الدراسي وهذا يجعلنا نستنتج أن البرنامج الدراسي لا يحتاج إلى تبسيط، وإنما هو مرتبط بالتلميذ وعدم تقبله للبرنامج الدراسي وصعوبته.

الجدول رقم (40): يوضح استجابة المبحوثين حول: كثافة البرنامج الدراسي تجعلك تسرع بالشرح لإنهاء المقرر الدراسي مما يجعل التلميذ يتضايق من ذلك.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	28	56
أحيانا	17	34
أبدا	05	10
المجموع	**50**	**٪100**

تعتبر نسبة 56% من إجابة الأساتذة أن الإسراع في شرح الدروس بسبب كثافة البرنامج الدراسي لإنهاء المقرر الدراسي يجعل التلميذ يتضايق من ذلك، وأن 34% حسب البرنامج الدراسي لكل مادة أما 10% فلا يسرعون في الشرح لإنهاء المقرر الدراسي، وهذا يشير أن بسبب كثافة البرنامج الدراسي يلجأ الأساتذة إلى الإسراع في الشرح لإنهاء المقرر الدراسي.

الجدول رقم (41): يوضح استجابة المبحوثين حول أن عامل الوقت يؤثر على جودة الشرح مما يصعب عملية الاستيعاب لدى التلاميذ المتوسطين والمتأخرين.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	26	52
أحيانا	20	40
أبدا	04	08
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال الجدول رقم 13 كثافة البرنامج الدراسي والإسراع في الشرح مرتبط مع هذا الجدول لإجابة الأساتذة أن عامل الوقت مهم جدا، وبسبب قلت الوقت يصعب على التلاميذ ذوي الفئة المتوسطة والمتأخرة بالاستيعاب، وهناك من أجاب أن عامل الوقت لا يؤثر على هذه الفئة وعليه، نستنتج أن عامل الوقت مهم جدا في جودة الشرح والاستيعاب للفئة من التلاميذ الذين يجدون صعوبة في استيعاب الدروس.

الجدول رقم (42): يوضح استجابة المبحوثين حول خوف التلاميذ من الرسوب بسبب كثافة البرنامج الدراسي يدفعه إلى العنف.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	23	46
أحيانا	13	26
أبدا	14	28
المجموع	**50**	**٪100**

يؤكد المبحوثين من الأساتذة أن التلاميذ الذين يمارسون العنف بسبب كثافة البرنامج الدراسي خوفا من الرسوب وكانت نسبتهم 46% وأن نسبة أحيانا وأبدا متقاربة بين 26 و28%، وهنا نستنتج أن تقريبا نصف أفراد العينة من مجتمع الدراسة يخافون من الرسوب بسبب كثافة البرنامج الدراسي، مما يدفعهم إلى العنف حسب رأي أساتذتهم.

3.3 عرض بيانات الفرضية الثانية وتحليلها:

الجدول رقم(43): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة: تعتقد أن عجز التلاميذ على استيعاب طريقة شرحك يجعلهم يمارسون سلوكات عنيفة.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	07	14
أحيانا	23	46
أبدا	20	40
المجموع	**50**	**٪100**

تبين من الإجابات الموجودة في الجدول أن 46% من المبحوثين يؤكدون أن عجز التلاميذ على استيعاب لطريقة شرح الدروس أحيانا سبب وهو الأمر الذي يدفعهم إلى ممارسة سلوكات عنيفة، وتقدر نسبة 40% من المبحوثين أنهم نفوا ذلك إن طريقة شرحهم واضحة ومفهومة وأكد 40% أن التلاميذ لا يفهمون أسلوب شرح الأستاذ لهم، ومن هنا نستنتج أن طريقة شرح الأستاذ إما تكون سلبية أو إيجابية عند بعض التلاميذ بسبب الفروقات الفردية لديهم.

الجدول رقم (44): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة: تنزعج من تصرفات بعض التلاميذ عند عدم فهمهم لطريقة شرحك.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	15	30
أحيانا	20	40
أبدا	15	30
المجموع	**50**	**٪100**

يوضح الجدول أن الأستاذ ينزعج أحيانا من تصرفات التلاميذ خلال الحصة بعدم فهمه لطريقة شرحه. أما فئة من الأساتذة فأجاب أن 30% إنهم ينزعجون من التلاميذ عند عدم فهم الدروس، مما يسبب بإثارة الفوضى والقيام بسلوكات عنيفة ومشاغبة داخل الصف الدراسي، أما 30 فنفى الأمر، ومنه نستنتج أن لكل أستاذ طريقته في تقبل فكرة تصرف التلميذ من عدم فهمه لطريقة شرحه.

الجدول رقم (45): يوضح استجابة المبحوثين حول عدم مراعاتك للظروف الخاصة لبعض التلاميذ يؤدي إلى الخلافات بينكما.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	05	10
أحيانا	10	20
أبدا	35	70
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال استجابة الأساتذة، أكد أكثر من ثلاث أرباع؛ أي 70% أنهم يراعون للظروف الخاصة للتلاميذ، منها الفروق الفردية والاقتصادية والاجتماعية والأسرية أما نسبة 20% إنهم يراعون للظروف حسب حالة كل تلميذ، وحسب الوسط المدرسي، أما 10% فإنهم لا يراعون للظروف فنستنتج أن أغلبية الأساتذة لديهم معرفة مسبقة أو بطاقة خاصة لكل تلميذ عن ملفه المدرسي، وأنه لا يوجد خلافات بينهم.

الجدول رقم (46): يوضح استجابة المبحوثين حول ما إن كان الأستاذ يميل أثناء شرحه لتلاميذ المجتهدين على حساب التلاميذ المشاغبين ربحا للوقت.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	07	14
أحيانا	10	20
أبدا	33	66
المجموع	**50**	**٪100**

إن الأستاذ يقوم بالمساواة بين التلاميذ المجتهدين والمشاغبين في القسم، وذلك بنسبة 66%، أما نسبة 20% جابوا أنه حسب الوقت الدراسي لإنهاء البرنامج الدراسي، أما 14% فأكدوا أنه دائما يميلون للتلاميذ النجباء لربح الوقت على تلاميذ المشاغبين، وهنا نستنتج أن أغلب الأساتذة لا يميلون للتلميذ النجباء على حساب التلاميذ المشاغبين لربح الوقت، بل هم تلاميذ جميعهم محور العملية التعليمية.

الجدول رقم(47): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة: تستعمل العبارات التوبيخية للتلاميذ عند صدور سلوكات غير مرغوب فيها داخل القسم.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	03	06
أحيانا	10	20
أبدا	37	74
المجموع	**50**	**٪100**

نفى الأساتذة استعمال عبارات التوبيخية عند صدور سلوكات عنف في القسم بنسبة 74%، أما نسبة 20% فأجابوا بأحيانا حسب ظروف الحصة أثناء تقديم الدرس، أما 6% فأكدوا على استعمال العبارات التوبيخية، ومن هنا نستنتج أن الأساتذة لا يستعملون العبارات التوبيخية لمحور العملية التربوية في القسم بسبب سلوكات الغير مرغوب فيها.

الجدول رقم (48): يوضح استجابة المبحوثين حول ما إن الأستاذ يعتقد أن استعمال بعض الأساليب العقابية هو الحل الوحيد لضبط التلاميذ المشاغبين.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	20	40
أحيانا	15	30
أبدا	15	30
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال الجدول يتبين أن أكثر من 40% من الأساتذة يستعملون الأساليب العقابية لضبط التلاميذ المشاغبين في القسم وذلك خلال تكليفه بواجبات منزلية أكثر من زملائه، أو من خلال حفظ الدروس، أو من خلال استدعاء ولي الأمر، أما نسبة 30% لكل من فئة أحيانا أجابوا حسب حالة كل تلميذ، أما نسبة 30% أنهم لا يستعملون الأساليب العقابية، ومن خلال هذه البيانات، ومن خلال ما أدلت به مستشارة التوجيه أن الأستاذ يقوم بطرد التلاميذ من الحصة، أو استدعاء أولياء الأمور، أو بتكليفهم بمهامات أخرى.

الجدول رقم (49) يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة: عند تقديمك نقدا مستمرا لبعض التلاميذ في كل حصة يثير ذلك سخطهم.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	13	16
أحيانا	17	34
أبدا	20	40
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال الجدول نلاحظ أن 40% من التلاميذ لايتقلقون من الأستاذ عند نقده أما 34% من التلاميذ ينزعجون أحيانا من الأستاذ، أما 26%، فإنهم لا يحبون النقد المتكرر في كل حصة من طرف الأستاذ، ومن هنا نستنتج أن ربع التلاميذ لا يحبون النقد المتكرر من طرف الأستاذ في كل حصة لأنه يثير سخطهم.

الجدول رقم (50) يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة: ما إن كثرة الواجبات المسندة للتلميذ هو ما يجعله يميل إلى القيام بالشغب في القسم.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	20	40
أحيانا	20	40
أبدا	10	20
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال هذا الجدول نلاحظ أن كثرة الواجبات المسندة للتلميذ من طرف أستاذه يكون أحيانا مسبة للشغب بنسبة 40%، أما 20% فإن الشغب في القسم لا علاقة له بالواجبات، أما 40% ، فأكدوا أن الواجبات الكثيرة المقدمة من طرف كل أستاذ للتلميذ يجعله يمارس العنف، وهنا نستنتج أن كثرة الواجبات المسندة للتلميذ تختلف من أستاذ لآخر، وهي تكون في بعض الأحيان سببا للشغب في القسم.

الجدول رقم (51): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة ما إن كان تهديد التلميذ بالرسوب وإعادة السنة قد يكون سببا في قيامه بسلوكات عنيفة.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	15	30
أحيانا	13	26
أبدا	22	44
المجموع	**50**	**٪100**

نلاحظ أن نسبة 26-30% من التلاميذ يقومون بسلوكات عنيفة عند تهديده بالرسوب وإعادة السنة، أما نسبة 44% أنهم لا يتأثرون بتهديد الأستاذ بالرسوب، ومن هنا نستنتج أن التهديد للتلاميذ ليس بالضرورة أن يكون السبب الأول في ارتكاب سلوكات عنيفة، بل هناك عدة أسباب.

الجدول رقم (52): يوضح استجابة المبحوثين حول العبارة تستمع للتلاميذ الذين يمارسون العنف لمعرفة الأسباب التي تدفعهم لذلك.

البدائل	التكرارات	النسبة المئوية
دائما	33	66
أحيانا	13	26
أبدا	04	08
المجموع	**50**	**٪100**

من خلال إجابات الأساتذة أنهم يستمعون للتلاميذ الممارسون لسلوك العنف بنسبة 66% ، أما 26% فإنهم حسب الحالة وحسب سلوك كل تلميذ، أما نسبة 8% لا يهتمون لذلك، ومن هذا الجدول نستنتج أن أغلب الأساتذة يستمعون للتلاميذ الممارسون لسلوك العنف ومعرفة الأسباب التي تؤدي بالتلميذ إلى ممارستها، سواء شخصية أو أسرية أو اجتماعية واقتصادية... إلخ، وهذا حرصا منهم حتى يقل مستوى العنف المدرسي ويوجه التلاميذ طاقاتهم نحو الدراسة والاجتهاد فيها.

4. عرض ومناقشة نتائج الدارسة:

1.4 مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

والتي كان مؤداها: " **هناك علاقة بين المناهج التربوية والعنف المدرسي لدى تلميذ المرحلة الثانوية**"، حيث توصلنا من خلال دراستنا النظرية والميدانية أن علاقة المناهج التربوية بالعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية محل الدراسة، علاقة موجودة وواضحة من خلال إجابات التلاميذ والأساتذة على الاستمارة، وهي عديدة الأسباب التي تجعل محور العملية التربوية يميل إلى بقعة غير واضحة ومفهومة في مساره الدراسي وهذا ما أوضحته أيضا مستشارة التوجيه، فنجد كثافة البرنامج الدراسي يجعل التلاميذ يميلون للارتكاب السلوكات العنيفة في القسم، حيث كانت بنسبة التلاميذ 50% و36% من الأساتذة ، وكذلك صرح الأساتذة أن كثافة البرنامج الدراسي تجعله يسرع بالشرح لإنهاء المقرر الدراسي بـ 56% ، أما عامل الوقت فهو يؤثر على جودة الشرح، مما يصعب عليه الاستيعاب لدى التلاميذ وإيصال المعلومة لهم، كما أن طول المقرر الدراسي يدفعه إلى الشجارات مع زملائه 60% ، وافتعاله فوضى داخل القسم بسبب سرعة شرح الأستاذ وخوفه من عدم النجاح، وكثرة المواد الدراسية بنسبة تتراوح بين 50 و 60%، وأخيرا خوف التلاميذ من الرسوب، وإعادة السنة الدراسية كل هذه تعتبر مؤشر من مؤشرات لارتكاب السلوكات العنيفة والغير محبذة في الوسط المدرسي، مثل الشتم والمناوشات والعنف الرمزي واللفظي، كل هذه النقاط تنعكس بالسلب عليهم، مما يجعلنا نستنتج أن المناهج التربوية سبب من أسباب العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تِبعا للمؤشرات المذكورة في الدراسة أعلاه.

2.4 مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

والتي كان مؤداها : "**هناك علاقة بين أسلوب التدريس للأستاذ والعنف المدرسي لدى تلميذ المرحلة الثانوية**"، حيث أكدت 40% من خلال إجابات التلاميذ أن طريقة الأستاذ القاسية في القسم يتصرف معه بعنف، أما إجابة الأساتذة عن استعمال الأساليب العقابية هو الحل الوحيد لضبط التلاميذ بنسبة 40% ، وأيضا عدم مراعاة الظروف الخاصة لكل تلميذ، وأنه يقوم بالتفرقة بينه وبين زملائه النجباء بنسبة 44-46% مما يولد خلافات بينهما، والدليل على ذلك أن هناك نفور من طرف التلاميذ من خلال استعمال الأساتذة الأساليب العقابية بـ 34% وتهديد الأستاذ لهم بالرسوب وإعادة السنة عند القيام بالشغب والفوضى بنسبة 40%، وأن هذه دلالات سلبية توضح لنا أن التلاميذ يصرون ويعاندون على هذه التصرفات، فطريقة الميل الشرح لتلاميذ المجتهدين على حساب التلاميذ المشاغبين لربح الوقت، وكثرة الواجبات بنسبة 40%، وأخيرا

التهديد بالرسوب للتلاميذ قد يكون سببا في قيامه بالسلوكات العنيفة بـ 30%، كل هذه المؤشرات تكون سبب من أسباب ممارسة سلوكات عنيفة من طرف التلاميذ وتصدر منهم أساليب من الشغب والفوضى والمناوشات وشجارات مع أساتذتهم، وهذا ما يعيق العملية التربوية ويجعلنا نستنتج أن بعض الأساتذة يمكن أن يكونوا سببا في حدوث العنف المدرسي من خلال أسلوب تدريسه والمؤشرات التي اعتمدناها في هذا الأسلوب وربطناها بالعنف المدرسي وقد تحققت بنسبة مقبولة (30-40%)

3.4 مناقشة نتائج الفرضية العامة:

والتي كان مؤداها " **هناك علاقة بين بعض متغيرات البيئة المدرسية والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية** "، فمن خلال المتغيرات التي وضعناها في دراسة العلاقة بين بعض متغيرات البيئة المدرسية والعنف المدرسي، والتي كانت المناهج التربوية وأسلوب تدريس الأستاذ، فتوصلنا إلى نتيجة عامة مفادها:

من خلال الملاحظة أثناء الدراسة الاستطلاعية والميدانية والمقابلة التي أجريناها مع مستشار التوجيه ومن خلال النصائح والإرشادات والاقتراحات التي قدمتها حول هذا الموضوع، وكذلك البيانات التي جمعناها من خلال الاستمارتين الموجهتين لعينة من التلاميذ وعينة من الأساتذة بمتقن محمد قروف بالعالية بسكرة، نجد أن عناصر البيئة المدرسية المتمثلة (التلميذ، الأستاذ، والمناهج التربوية) يمكن أن تعتبر عنصر من عناصر توليد سلوكات عنيفة لدى التلاميذ في الوسط المدرسي باعتبار كثافة البرامج الدراسية وصعوبتها وطول المقررات الدراسية، كما أن أسلوب التدريس للأستاذ المتسلط أو المميز بين تلاميذه أو المهدد لهم بالرسوب وإعادة السنة هي أسباب تدفع بتلاميذ المرحلة الثانوية إلى ممارسة العنف المدرسي بكل أشكاله.

الخـــــاتمة

الخاتمـــــــة

إن انتشار السلوك العنيف والعدواني في الوسط المدرسي تعتبر ظاهرة معقدة ومركبة ومتعددة المتغيرات التي يجعل التلاميذ في النظام المدرسي مضطرب برمته، وتسوده حالة عدم الاستقرار والهدوء باعتبار المدرسة مؤسسة تربوية مسؤولة عن الصورة التي سيكون عليها المجتمع في المستقبل.

ومن خلال دراستنا تبين أن بعض عناصر البيئة المدرسية لها دور فعال في لجوء التلاميذ إلى ممارسة سلوكات عنيفة في الوسط المدرسي وباعتباره أيضا يمر بفترة المراهقة، وضغط هذه العناصر على شخصية التلميذ، باعتباره كائن فاعل في المؤسسة يرتبط بالمناهج التربوية وأسلوب التدريس للأستاذ هي عوامل لها علاقة مباشرة بتصرفات بعض التلاميذ في المرحلة الثانوية إلى سلوكات عنيفة يسودها الاضطراب وعدم الاستقرار في الأسرة التربوية.

فالاضطراب الذي يحدث في العلاقة التربوية بين الأساتذة والتلاميذ هي وليدة الظروف والأوضاع في القطاع التربوي من خلال متغيرات عديدة تسهم في حدوث العنف المدرسي، ومنه يمكننا القول أن هذه الظاهرة الخطيرة على البيئة المدرسية يجب أن تجد الحلول المناسبة باعتبار التلميذ محور العملية التربوية وهو الركيزة الأساسية لتطور المجتمع والوطن، ومن واجبنا الاهتمام به وبأوضاعه في الوسط المدرسي من أجل تحويل طاقاته من الفعل السلبي المتمثل في العنف إلى الفعل الإيجابي كالنجاح والتفوق في الدراسة.

قائمة المراجع

قائمـــــة المراجـــع

- **القرآن الكريم**
- **الكتب**

1. بحوش عمار .(2019) . منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الاجتماعية .ألمانيا :المركز الديمقراطي العربي للدراسات.
2. جليل وديع شكور. (1997). العنف والجريمة. لبنان: الدار العربية للعلوم.
3. رشاد علي عبد العزيز، و زينب بنت محمد زين العيش. (2009). سيكولوجية العنف ضد الأطفال. مصر: عالم الكتب.
4. رشوان حسين عبد الحميد .(2003) .أصول البحث العلمي. مصر :مؤسسة شباب الجامعة.
5. عبد الحميد محمد علي. قرشي منى ابراهيم .(2009) .الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتوقع التربوي .القاهرة :مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
6. عبيدات و آخرون .(1999) .منهجية البحث العلمي)القواعد والمراحل التطبيقات .(الأردن :دار وائل للنشر.
7. علي سموك. (2006). إشكالية العنف في المجتمع الجزائري من أجل مقاربة سوسيولوجية. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
8. محمد السيد حسونة، محمد توفيق سلام، و عبد الله الشرقاوي. (2012). العنف في المدرسة الثانوية (مشكلة تعرقل مسيرة التعليم والتربية). (د ب): دار الكتب والوثائق القومية.
9. محمود داود الربيعي. (2016). المناهج التربوية المعاصرة. العراق: مكتبة دار العلم.
10. محمود سعيد الخولي. (2008). العنف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة. مصر: مكتبة الانجلو المصرية.
11. مسعود بو سعدية. (2011). ظاهرة العنف في الجزائر والعلاج المتكامل. الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.
12. التل وائل عبد الرحمان. فجل عيسى محمد .(2007) .البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية .الأردن :دار الجامعة للنشر والتوزيع.
13. المشهداني سعد سلمان .(2019) .منهجية البحث العلمي .الأردن :دار أسامة للنشر والتوزيع.

- **المذكرات**

14. أسماء محمد براهيم محمد عبد الباسط. (2020). مقومات البيئة المجرية في ضوء متطلبات مجتمع العرفة (رسالة ماجيستير). الحلوان، كلية التربية ، مصر: جامعة الحلوان.
15. أسماء مطوري. (2016). التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية التربية البيئية، المدرسة نموذجا (دراسة ميدانية بابتدائية البستان ولاية باتنة) "أطروحة دكتوراه". باتنة: جامعة باتنة.
16. إكرام بن يخلف، و زينب سعداوي. (2023). ضغوط البيئة المدرسية وعلاقتها بسلوك الغش لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة (دراسة ميدانية بمتوسطة مالك بن نبي قالمة) "مذكرة ماستر". (جامعة قالمة). قالمة.
17. عبد الكريم بن يحي. (2016). الإحقاق المدرسي في الرياضيات وعلاقته بالبيئة المدرسية. "أطروحة دكتوراه". الجزائر: جامعة الجزائر 2.
18. عبلة غربي. (2009). التربية البيئية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين (مدارس مدينة قسنطينة نموذجا) "أطروحة دكتوراه". قسنطينة: جامعة قسنطينة.
19. أمل بنت محمد علي عبد الله الشاتي. (2010). أثر منظومة البيئة المدرسية في تنمية القيم الإبداعية التشكيلية لمادة التربية الفنية بمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات، دراسة لمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير. الرياض: قسم التربية الفنية.
20. محمد بن صابر. (2016). البيئة المدرسية وعلاقتها بجودة تدريس مادة التربية البدنية والرياضة بثانويات ولاية مستغانم، شهادة الدكتوراه الطور الثالث ل.م.د. مستغانم: جامعة مستغانم.
21. تهاني محمد عثمان مونيب، و عزة محمد سليمان. (2008). ، العنف لدى الشباب الجامعي. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
22. زاهية دباب. (2008). دور مستشار التربية في الحد من ظاهرة العنف داخل المدرسة، رسالة ماجستير غير منشورة، . (د ب): قسم علم الاجتماع.
23. سعدية صايفي. (2009–2010). العنف المدرسي عند المراهق دراسة ميدانية للأقسام النهائية من الطور الثالث في مدينتي الجزائر وتيزي وزو، . رسالة لنيل شهادة الماجستير، تخصص تربوي.
24. سميرة عبدي. (2017–2018). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكات العنف ودافعية النجاح لدى المراهقين المتمدرسين (دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة ثانوي (17–22 سنة) بولاية غرداية، دائرة منيعة نموذجا، شهادة الدكتوراه جامعة الجزائر2.
25. شارف سي العربي. (2009–2010). أهمية ممارسة النشاط الرياضي الترويجي في التقليل من ظاهرة العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم الثانوي، دراسة ميدانية أجريت بثانوية علي بن طالب دائرة مشروع الصف. دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستير. تيارت: جامعة تيارت.

26. صالح العكرون. (2017/2016). البيئة المدرسية وعلاقتها بالعنف المدرسي عند تلاميذ المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية ببعض الثانويات دائرتي تقرت وحاسي مسعود ولاية ورقلة)، . دكتوراه علم اجتماع تربية . بسكرة: جامعة محمد خيضر

27. كمال بطودة. (2016-2017). مظاهر العنف المدرسي وتداعياته في المدارس الثانوية الجزائرية (دراسة ميدانية بثانويات مدينة شريعة- تبسة)، . دكتوراه دولة.

28. فهد بن عبد العزيز الطيار. (2005). العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية (رسالة ماجستير)، جامعة نايف العربية الأمنية،. الرياض: قسم العلوم الاجتماعية.

29. نزيهة خليل. (2004). أساليب التربية والعنف المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة،. بسكرة: قسم علم الاجتماع، جامعة محمد خيضر .

30. ياسين عباس. (2009). العلاقة بين المعلم والتلميذ وأثرها على ظاهرة العنف المدرسي، دراسة ميدانية بثانوية الفتح مدينة البليدة،. ماجستير علم اجتماع الجنائي.

- **المجلات والملتقيات**

31. "العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة". (2003). أعمال الملتقى الدولي الأول. بسكرة: جامعة محمد خيضر.

32. أبو القاسم سعد الله. (2021). ظاهرة العنف ضد الأصول، دراسة ميدانية استكشافية على عينة من ممارسة العنف ضد الأصول في المجتمع الجزائري. مجلة آفاق للبحوث والدراسات. 05(01). الصفحات 585-598.

33. أحمد محمد حمود الجنابي. (2022). تربية العنف أم عنف التربية ، دراسة تحليلية ظاهرة العنف المدرسي بالمجتمع المصري. مجلة البحث التربوي. 21(42) . الصفحات 251-326.

34. أسامة إبراهيم عبد الغني عبد الحافظ. (2019). العنف الطلابي في البيئة المدرسية. المجلة العلمية للحتمية الاجتماعية(العدد 10). الصفحات 62-74.

35. بية برناوي، و فايزة بوترة. (2021). المناهج التعليمية، تعريفها، أهدافها، مكوناتها، تقويمها. مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية(العدد 01- شهر جوان). الصفحات 230-238.

36. حنان عمرون، و نجية زيان. (2023). الاتصال البيداغوجي وتحديات العنف الرمزي في الوسط المدرسي في الجزائر، دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم بأطوارها الثلاث. مجلة الزهير والبحوث الاتصالية والإعلامية. 03(01). الصفحات 84-106.

37. رند صلاح محمد عثامنة. (2019). دور البيئة المدرسية في تخفيف ظاهرة العنف المدرسي في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس في لواء بني عبيد الأردن. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. (43). الصفحات 404-423.

38. رياض عبد الله الشهري. (2022). تطوير البيئة المدرسية في مدارس التعليم العام في ضوء خبرة المدارس العالمية بمحافظة جدة. (العدد 41- إصدار 2 حزيران).الصفحات 402-439.

39. ريمة زنادرة، و سهام وناسي. (2016). العنف الرمزي والشباب الجزائري. مجلة دراسات في علوم الإنسان والمجتمع. 04(01). الصفحات 207-219.

40. سجى جواد كاظم. (2022). القيم الإنسانية عند الإمام الصادق عليه السلام وأثرها في سلوك وثقافة المتعلم في البيئة المدرسية، المديرية العامة للتربية في محافظة بغداد. مجلة القادسية للعلوم الإنسانية، 25(العدد 04). الصفحات 341-357.

41. سناء بن عائشة. (2020). ظاهرة العنف المدرسي أسبابه ومخلفاته. مجلة تعليمات. 01(03). الصفحات 10-21.

42. عقيلة بودر. (2018). مستشار التوجيه المدرسي ودوره في التصدي لظاهرة العنف المدرسي، قبول . مجلة العلوم الإنسانية والمجتمع. 07(04). الصفحات 751-771.

43. علي بن عوالي، و عبد القادر داودي. (2018). العنف ضد المرأة دراسة تحليلية للمواد المضافة. مجلة الحضارة الإسلامية، 19(العدد 01). الصفحات 319-342.

44. عمار حسني، و عبد المليح تقبيل. (2020). أشكال العنف الممارس ضد الأطفال وآليات الوقاية،. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية. 12(01). الصفحات 445-454.

45. فاتن مبارك. (2015). المجتمع التونسي في مواجهة العنف الاجتماعي الأسباب والمظاهر واستراتيجيات التعامل، . المجلة العربية للدراسات الأنثروبولوجية المعاصرة، (العدد 2 شهر سبتمبر). 01(02). الصفحات 164-180.

46. فاطمة سلامي. (2022). العنف في المدارس من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية (دراسة ميدانية على عينة من طلاب ثانوية عبد الكريم الماغيلي بأدرار). مجلة دراسات إنسانية واجتماعية. 11(03). الصفحات 377-394.

47. فتيحة محمد أعمر، و أمينة قزيمر. (2023). القيادة التربوية ودورها في الحد من العنف في المؤسسات التربوية (مستشار التوجيه نموذجا)،. مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية. 11(01). الصفحات 744-752.

48. محمد نور أحمد الطيب. (2020). دور البيئة المدرسية في تعزيز السعادة النفسية لدى طلاب المرحلة الثانوية دراسة ميدانية بمدارس الخرطوم. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 06(03). الصفحات 39-60.

49. مليكة بن زيان. (2020). العنف والمقاربات النظرية المفسرة له. مجلة الخلدونية. 12(02). الصفحات 65-80.

50. منى عبد المنعم عبد الفتاح. (2019). العنف المدرسي لدى المراهقين وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية، . مجلة العلوم البيئية، 46، الجزء 3 يونيو2019. الصفحات 247-272.

51. مونيا زريول. (2023). العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر التلاميذ في التعليم المتوسط، مجلة الناصرية للدراسات الاجتماعية والتاريخية. 08(01). الصفحات 744-765.

52. مي عبد المنعم عبد الفتاح، أسماء محمد السرسي، و صحر فتحي محمود مبروك. (2019). العنف المدرسي لدى المراهقين وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والفيزيقية. مجلة العلوم البيئية، 46(03)، الصفحات 273-247.

53. ميلودة كينة، و البشير غالية. (2022). العنف الرمزي دراسة نظرية في مفهومه وآلياته . مجلة الشامل للعلوم التربوية والاجتماعية. 05(02). الصفحات 191-199.

54. نور عبد الله علي. (2019). البيئة المدرسية وعلاقتها بوجود التدريس. مجلة نسق. (24). الصفحات 416-434.

55. سمينة بن عمار، و نجيب بخوش. (2022). العنف من وسائل الإعلام مواقع التواصل الاجتماعي، الفيسبوك كآلية جديدة للعنف الرمزي في البيئة الافتراضية، . مجلة دراسات إنسانية الاجتماعية. 11(03). الصفحات 395-408.

- **المواقع الإلكترونية**

56. الكحل. (03 08, 2014). دور الجامعات المحلية في حماية البيئة بالجزائر. تم الاسترداد من https://cte.univ-setif2.d

57. عبد السلام سامح. (01 09, 2013). مفهوم البيئة. تم الاسترداد من (https://wwwalukah.net/culture/059342,10,30,(8-32024

58. مهند سعدي، و حلمي الخفش. (01 01, 2024). البيئة المدرسية. تم الاسترداد من (Remahresearch.comtimeges/papers/n05744.pdf(20,01,2024,10,3

59. ابتسام عبد الله الزعي. (2024). النظريات المفسرة للسلوك العدواني. تم الاسترداد من (www.gu/fkids.com/ar/articl-1369-htm-(15-04-2024-16;15

الملاحـــق

الملحق رقم (03)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر– بسكرة–
القطب الجامعي شتمة
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية –قسم العلوم الاجتماعية–
شعبة علم اجتماع: تخصص علم اجتماع التربية

استمارة مقابلة بعنوان:

العلاقة بين بعض متغيرات البيئة المدرسية والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية بثانوية متقن قروف محمد –العالية بسكرة

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر LMD تخصص علم اجتماع التربية

من إعداد الطالبة:
بن رحمون رباب

إشراف الأستاذة:
ا.د سليمة حفيظي

السنة الجامعية : 2024/2023

المحور الأول: البيانات الشخصية

1. الجنس ذكر ☐ أنثى ☐
2. السن: .....
3. المؤهل: ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐
4. الخبرة: .....
5. هل هناك عنف مدرسي في مؤسستك؟

إذا كانت الإجابة بنعم ماهي أنواع العنف الشائعة التي يمارسها التلاميذ؟

اللفظي ☐ الجسدي ☐ الرمزي ☐

6. من خلال عملك كمستشار توجيه ما هي أسباب عنف التلاميذ

.....

7. في رأيك هل سبب كثافة البرنامج الدراسي يلجأ التلميذ إلى ممارسة سلوكات عنيفة؟

.....

8. هل صعوبة المواد الدراسية وضغط الوقت لإكمال البرنامج الدراسي يوجه التلميذ للعنف؟

.....

9. هل تعتقد أن أسلوب الشرح للأستاذ هو من يجعل التلميذ يمارس العنف؟

.....

10. هل تعتقد أن الأسلوب السلطي للأستاذ هو من يجعل التلميذ يمارس العنف؟

.....

11. ما هي الاقتراحات التي تراها للوقاية من العنف داخل المدارس برأيك؟

.....

الملحق رقم (01)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر– بسكرة–
القطب الجامعي شتمة
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية –قسم العلوم الاجتماعية–
شعبة علم اجتماع: تخصص علم اجتماع التربية

استمارة بحث موجهة للتلاميذ بعنوان:

العلاقة بين بعض متغيرات البيئة المدرسية والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

دراسة ميدانية بثانوية متقن محمد قروف العالية –بسكرة

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر LMD تخصص علم اجتماع التربية

من إعداد الطالبة:
بن رحمون رباب

إشراف الأستاذة:
ا.د سليمة حفيظي

ملاحظة:

نرجوا من التلميذ (ة) المبحوث (ة) الإجابة على الأسئلة المطروحة بوضوح.
علما أن هذه المعلومات لن تستخدم إلى لأغراض البحث العلمي.

السنة الجامعية : 2024/2023

المحور الأول: البيانات الشخصية

1) الجنس : ذكر ☐ أنثى ☐

2) السن : .....

3)المستوى الدراسي: أولى ثانوي ☐ ثانية ثانوي ☐ ثالثة ثانوي ☐

4)الفرع: أدبي ☐ علمي ☐ تقني رياضي ☐ تسيير واقتصاد ☐

5) هل أنت معيد: نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني: علاقة المناهج التربوية بالعنف المدرسي لدى التلميذ

الرقم	العبارات	البدائل		
		دائما	**أحيانا**	**أبدا**
1	كثافة البرنامج الدراسي تجعلك تلجأ لارتكاب السلوكات العنيفة في القسم.			
2	صعوبة بعض الدروس تجعلك تتغيب عن الدراسة .			
3	خوفك من عدم استيعاب البرنامج الدراسي يدفعك إلى ممارسة العنف.			
4	طول المقرر الدراسي يدفعك إلى الميل إلى الشجارات مع زملائك.			
5	السرعة في شرح الأستاذ للبرنامج الدراسي من أجل اكمال الدروس تجعلك ترتكب الشغب في القسم.			
6	كثرة الواجبات التي يعطيها لك الأستاذ في المنزل، يجعلك تفتعل المناوشات والمشكلات للتغطية على عدم انجازها			
7	خوفك من عدم النجاح في الإمتحان يجعلك تقوم بإتلاف الأدوات المدرسية.			
8	كثرة المواد الدراسية تشعرك بالضغط الذي يدفعك إلى التخريب في المؤسسة.			
9	تشعر بالتوتر عند عدم فهم الدروس ومن ثمة تلجأ إلى القيام بالشغب.			
10	عجزك عن فهم الدروس يدفعك للاستهزاء بالأساتذة في الحصة.			

المحور الثالث: علاقة أسلوب التدريس للأستاذ بالعنف المدرسي لدى التلاميذ

	العبارات	البدائل		
		دائما	أحيانا	أبدا
1	النظرة السلبية لك من طرف الأساتذة تدفعك إلى ممارسة العنف.			
2	طريقة الأستاذ القاسية في الرد على أسئلتك تجعلك تتصرف بعنف معه داخل الفصل الدراسي.			
3	عدم مراعاة الأستاذ لظروفك الخاصة تؤدي إلى الخلافات بينكما.			
4	يقوم الأستاذ بالتفريق بينك وبين زملائك النجباء .			
5	تعتقد أن أسلوب الشرح غير الواضح للأستاذ يجعلك تلجأ لافتعال الفوضى في القسم.			
6	عندما يركز الأستاذ ويهتم بالتلاميذ النجباء، يدفعك ذلك إلى تعنيفه لفظيا.			
7	تبني الأستاذ الأسلوب التسلطي في القسم يجعلك تعانده وتثور على هذا الأسلوب.			
8	اعتماد الأساليب العقابية للاستاذ معك يجعلك ترد بعنف			
9	النظرة الإحتقارية من طرف بعض الأساتذة تدفعك إلى تخريب ممتلكات القسم.			
10	يهددك الأستاذ بالرسوب وإعادة السنة عند القيام بالشغب والفوضى في القسم.			

الملحق رقم (02)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة محمد خيضر– بسكرة–
القطب الجامعي شتمة
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية –قسم العلوم الاجتماعية–
شعبة علم اجتماع: تخصص علم اجتماع التربية

استمارة بحث موجهة للأساتذة بعنوان:

العلاقة بين بعض متغيرات البيئة المدرسية والعنف المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية
دراسة ميدانية بثانوية متقن محمد قروف العالية –بسكرة

مذكرة مكملة لنيل شهادة ماستر LMD تخصص علم اجتماع التربية

من إعداد الطالبة:
بن رحمون رباب

إشراف الأستاذة:
ا.د سليمة حفيظي

ملاحظة

نرجوا من الأساتذة المبحوثين الإجابة على الأسئلة المطروحة بوضوح.
علما أن هذه المعلومات لن تستخدم إلى لأغراض البحث العلمي.

السنة الجامعية : 2024/2023

المحور الأول: البيانات الشخصية

1) الجنس ذكر ☐ أنثى ☐

2) العمر : من 25-34 ☐ من 35 -44 ☐ من 45 -54 ☐ أكثر من 55 ☐

3)المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

4)التخصص: .....

5)سنوات الخبرة : أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

المحور الثاني: علاقة المناهج التربوية بالعنف المدرسي لدى التلميذ

الرقم	العبارات	البدائل		
		دائما	**أحيانا**	**أبدا**
1	تعتقد أن كثافة البرنامج الدراسي يجعل التلميذ يميل إلى ارتكاب السلوكات العنيفة في القسم.			
2	تعتقد أن صعوبة البرنامج الدراسي يدفع بالتلميذ إلى ممارسة العنف.			
3	عندما لا يستوعب التلميذ لأسلوب شرحك للدروس، هل يكون رد فعله عنيفا.			
4	ترى في أن تكليفك التلاميذ واجبات منزلية كثيرة يلجأ إلى ممارسة سلوكات عنيفة خاصة عند عدم انجازها			
5	تعتقد أن الضغط بسبب كثرة المواد الدراسية وإلزامية استكمال البرنامج الدراسي يدفع التلميذ إلى تخريب المؤسسة			
6	في نظرك، هل فشل التلميذ في فهم الدروس يجعله يقوم بمناوشات مع زملائه في القسم.			
7	صعوبة تبسيط البرنامج الدراسي لإيصال المعلومة للتلميذ يكون سببا في رد فعل عنيف من طرف التلميذ			
8	كثافة البرنامج الدراسي تجعلك تسرع بالشرح لإنهاء المقرر الدراسي مما يجعل التلميذ يتضايق من ذلك.			
9	تعتقد أن عامل الوقت يؤثر على جودة الشرح مما يصعب عملية الإيستيعاب لدى التلاميذ المتوسطين والمتأخرين.			
10	خوف التلاميذ من الرسوب بسبب كثافة البرنامج الدراسي يدفعه إلى العنف.			

المحور الثالث: علاقة أسلوب التدريس للأستاذ بالعنف المدرسي لدى التلاميذ

الرقم	العبارات	البدائل		
		دائما	أحيانا	أبدا
1	تعتقد أن عجز التلاميذ على استيعاب طريقة شرحك يجعلهم يمارسون سلوكات عنيفة.			
2	تتزعج من تصرفات بعض التلاميذ عند عدم فهمهم لطريقة شرحك.			
3	عدم مراعاة الظروف الخاصة لبعض التلميذ يؤدي إلى خلافات بينكما.			
4	تميل أثناء شرحك لتلاميذ المجتهدين على حساب التلاميذ المشاغبين ربحا للوقت.			
5	تستعمل العبارات التوبيخية للتلاميذ عند صدور سلوكات غير مرغوب فيها داخل القسم.			
6	تعتقد أن استعمال بعض الأساليب العقابية هو الحل الوحيد لضبط التلاميذ المشاغبين.			
7	تعتقد أن كثرة الواجبات المسندة للتلميذ هو ما يجعله يميل إلى القيام بالشغب في القسم.			
8	عند تقديمك نقدا مستمرا لبعض التلاميذ في كل حصة يثير ذلك سخطهم.			
9	تعتقد أن تهديد التلميذ بالرسوب وإعادة السنة قد يكون سببا في قيامه بسلوكات عنيفة.			
10	تستمع للتلاميذ الذين يمارسون العنف لمعرفة الأسباب التي تدفعم لذلك			