جامعة غليزان
RELIZANE UNIVERSITY

جامـــــــــــعة غليـزان

كلية العلـوم الاجتمـاعية والإنسانية

أطروحـــــــــة

للحصول على شهـــــادة دكتوراه ل. م. د

في علم اجتماع التربية

دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي

– المدرسة أنموذجا–

– دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي ببلدية غليزان –

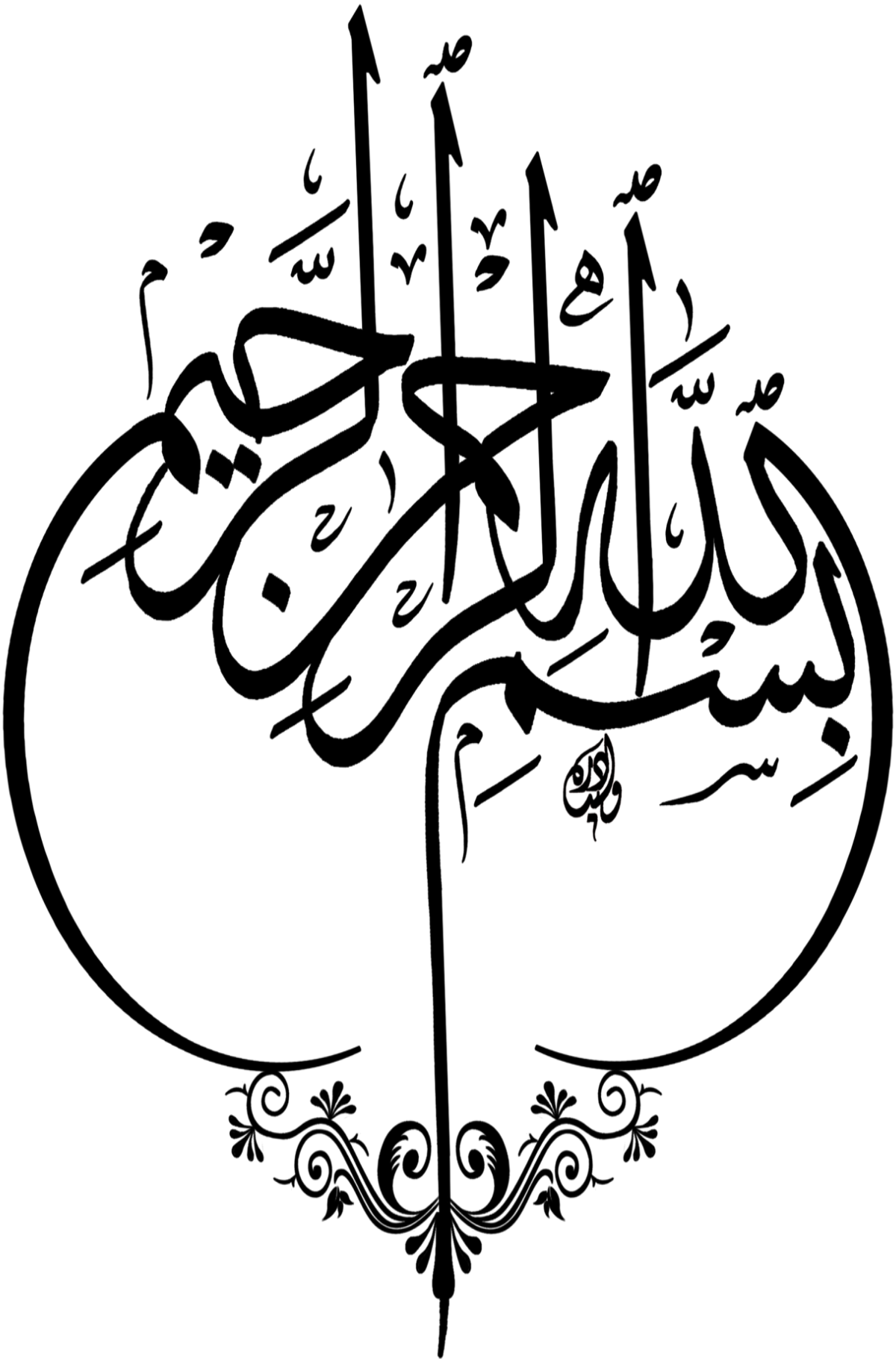
مقدمة ومناقشة علنا من طرف

السيد(ة): القصير فتحي

أمام لجنـــــــة المناقشـــــــة

اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة الأصلية	الصفة
أ.د. بغداد باي عبد القادر	أستاذ التعليم العالي	جامعة غليزان	رئيسـا
د. غوالي حبيب	أستاذ محاضر أ	جامعة غليزان	مشرفا ومقررا
د. بلعالية محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة غليزان	مشرفا مساعدا
د. شامة حورية	أستاذ محاضر أ	جامعة غليزان	منـــــاقشا
د. تمزوت بلحول	أستاذ محاضر أ	جامعة غليزان	منـــــاقشا
أ.د. مالك شليح توفيق	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران2	منـــــاقشا
د. سويح مهدي	أستاذ محاضر أ	جامعة وهران2	منـــــاقشا

السـنـــــة: 2024/2023


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي إلى من قال فيهما الرحمان

" ولا تقل لهما أف ولا تنهرهما " – الآية 23 سورة الإسراء –

إلى أمي الحبيبة التي غمدتني بحنانها وأنا رضيع وطوقتني بأذرع الرعاية وأنا طفل ورافقتني بالدعاء، وأهديها إلى رمز القوة والشجاعة والعطاء والسمو أبي العزيز الذي لم يدخر بكل غالي ونفيس وصحة في سبيل وصولي إلى هذا المستوى.

وإلى شريكة حياتي زوجتي العزيزة التي لها الفضل بعد الله في مساعدتي، والوقوف بجانبي أثناء دراستي.

وإلى بناتي الأعزاء، كوثر أنفال، وفاء، حيث كان لهما الأثر الطيب في نفسي أثناء الدراسة.

وإلى إخوتي وأختي وأولادهم، لما قدموه لي من مساعدة ودعم وتشجيع، حفظهم الله و رعاهم.

وإلى جميع أصدقائي في العمل وزملائي في الدراسة الذين عرفتهم وعرفوني وبالأخص

زميلي برادة عبد الرزاق

وإلى الذين يكتظ بهم قلبي ولم تسعهم صفحات إهدائي.

وإلى المرحوم الدكتور قصير مهدي رحمه الله وطيب ثراه

وإلى كافة الأساتذة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية الذين لم يبخلوا علينا بنصائحهم

وإرشاداتهم، وأتمنى لهم التوفيق في حياتهم العلمية والعملية وجزاهم الله خير الجزاء.

راجيا المولى عز وجل أن ينفعنا بما علمنا، وأن يزدنا علما.

الطالب الباحث: القصير فتحي

شكر وتقدير

الحمد لله ذي الجلال والإكرام، وعلى رسوله وخير خلقه أفضل الصلاة والسلام القائل (من لا يشكر الناس لا يشكر الله). (رواه الترميذي،1877).

فالحمد لله حمد الشاكرين الممتنين، وأسأله جل شأنه أن يكون هذا البحث من العلم الذي ينتفع به، وأن يكون في موازين أعمالي، يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم، إنه سميع مجيب .في ضوء هذا التوجيه النبوي الكريم يسرني أن أتقدم بالشكر والتقدير إلى كل من:

الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما وزوجتي العزيزة على مقدموه لي من مساعدة ومساندة للإتمام هذه الأطروحة.

واليك أستاذي الفاضل والمشرف على هذا العمل الدكتور " غوالي حبيب"، تقبل مني جزيل الشكر وفائق التقدير على ما أكرمتني به من رعاية ونصح وتوجيه ومساعدة، وتقبل مني أسمى معاني التقدير لك بجميل تفهمك لي، وإن كانت الكلمات عاجزة عن تقدير ما قدمته لي من مساعدة، فأنت نعمه القدوة علما وخلقا ونعمه الأستاذ، فإني أسأل الله الكريم أن يجازيك عني خير الجزاء وأجزله.

كما لا أنسى تقديم شكري وعرفاني وتقديري، إلى المشرف الثاني الدكتور "بلعالية محمد".

وإلى كل أسرة كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية من أساتذة وطلبة وعمال بجامعة –غليزان –

وإلى كل من كان له الفضل الكبير في تشجيعي على العلم والمعرفة وغرس التفاؤل والطموح وايماني بالنجاح وكل من ساعدني من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيبة.

فجاز الله الجميع عني خيرا في الدنيا والآخرة.

الطالب الباحث: القصير فتحي

" دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي – المدرسة أنموذجا–"

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة ما مدى تأثير الدور الإداري والتربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي، من وجهة نظر أساتذة التعليم الثانوي، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاعتماد على إستبيانة كأداة لجمع البيانات، وقد تكونت(40)فقرة توزعت على محورين، تم التحقق من صدقها وثباتها، تألف مجتمع الدراسة من أساتذة التعليم الثانوي بثانويات بلدية غليزان، والبالغ عدهم (533)، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (350) أستاذ وأستاذة، وبعد أن تم جمع البيانات وتحليلها توصلنا إلى النتائج الآتية:

- ✓كانت درجة تأثير الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة متوسطة، بمتوسط حسابي (2,8059) وانحراف معياري (0,19308).
- ✓كما كانت درجة تأثير الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة متوسطة، بمتوسط حسابي (2,5191) وانحراف معياري (33679.0).
- ✓عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة في أثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي تعزي للمتغيرات(جنس، الرتبة العلمية، الخبرة).
- ✓عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة في أثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسك المدرسي تعزي للمتغيرات(جنس، الرتبة العلمية، الخبرة).

كلمات مفتاحية: مؤسسات التنشئة الاجتماعية، العنف، العنف المدرسي، المدرسة، الوسط المدرسي.

« Titre : "Le rôle des institutions de socialisation dans la réduction du phénomène de la violence en milieu scolaire - L'école en tant que modèle"»

Résumé :

L'étude visait à déterminer l'impact des rôles administratif et éducatif de l'école dans la réduction du phénomène de la violence en milieu scolaire, du point de vue des enseignants du secondaire. Une approche descriptive a été utilisée, avec un questionnaire comme instrument de collecte de données, composé de 40 items répartis sur deux axes. La validité et la fiabilité du questionnaire ont été confirmées. La communauté d'étude était composée d'enseignants du secondaire dans les lycées de la municipalité de Guelma, totalisant 533 personnes. L'échantillon d'étude était constitué de 350 enseignants et enseignantes. Après la collecte et l'analyse des données, les résultats suivants ont été obtenus :

- ✓ Le degré d'impact du rôle administratif de l'école dans la réduction du phénomène de la violence en milieu scolaire, du point de vue des enseignants, était modéré, avec une moyenne de (2,8059) et un écart-type de (0,19308).

- ✓ De même, le degré d'impact du rôle éducatif de l'école dans la réduction du phénomène de la violence en milieu scolaire, du point de vue des enseignants, était modéré, avec une moyenne de (2,5191) et un écart-type de (33679,0).

- ✓ Aucune différence statistiquement significative n'a été observée parmi les membres de l'échantillon d'étude quant à l'impact du rôle administratif de l'école dans la réduction du phénomène de la violence en milieu scolaire en ce qui concerne les variables telles que le genre, le grade académique et l'expérience.

- ✓ De même, aucune différence statistiquement significative n'a été observée parmi les membres de l'échantillon d'étude quant à l'impact du rôle éducatif de l'école dans la réduction du phénomène de la violence en milieu scolaire en ce qui concerne les variables telles que le genre, le grade académique et l'expérience.

Mots clés : Institutions de socialisation, Violence, Violence scolaire, École, Milieu scolaire.

« Title: "The Role of Socialization Institutions in Mitigating the Phenomenon of Violence in the School Environment - The School as a Model"»

Abstract :

The study aimed to determine the extent of the impact of the administrative and educational roles of the school in reducing the phenomenon of violence in the school environment, from the perspective of secondary education teachers. A descriptive approach was used, relying on a questionnaire as a data collection tool, consisting of 40 items distributed across two axes. The validity and reliability of the questionnaire were confirmed. The study community comprised secondary education teachers in the secondary schools of the municipality of Guelma, totaling 533. The study sample consisted of 350 male and female teachers. After collecting and analyzing the data, the following results were obtained:

- ✓ The degree of the impact of the administrative role of the school in reducing the phenomenon of violence in the school environment, from the teachers' perspective, was moderate, with an average of (2.8059) and a standard deviation of (0.19308).

- ✓ Similarly, the degree of the impact of the educational role of the school in reducing the phenomenon of violence in the school environment, from the teachers' perspective, was moderate, with an average of (2.5191) and a standard deviation of (33679.0).

- ✓ There were no statistically significant differences among the study sample in the impact of the administrative role of the school in reducing the phenomenon of violence in the school environment concerning variables such as gender, academic rank, and experience.

- ✓ There were no statistically significant differences among the study sample in the impact of the educational role of the school in reducing the phenomenon of violence in the school environment concerning variables such as gender, academic rank, and experience.

Key words: Socialization Institutions, Violence, School Violence, School, School Environment.

قائمة المحتويات

الموضوع		الصفحة
الإهداء		
الشكر والتقدير		
ملخص باللغة العربية		
ملخص باللغة الفرنسية		
ملخص بالغة الإنجليزية		
قائمة المحتويات		
قائمة الجداول		
قائمة الأشكال		
مقدمة		16
الفصل الأول :الإطار العام للدراسة		
إشكالية الدراسة	1.1	21
فرضيات الدراسة	2.1	25
اسباب اختيار الموضوع	3.1	25
أهمية الدراسة	4.1	26
أهداف الدراسة	5.1	27
التعاريف الإجرائية لمتغيرات البحث	6.1	27
الدراسات السابقة	7.1	34
التعقيب على الدراسات السابقة	8.1	58
المدخل النظري للدراسة	9.1	64
الجانب النظري للدراسة		

الفصل الثاني: التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها		
تمهيد		70
1.2	مفهوم التنشئة الإجتماعية	71
1.1.2	خصائص التنشئة الاجتماعية	73
2.1.2	أشكال التنشئة الاجتماعية	75
3.1.2	أهداف التنشئة الاجتماعية	77
4.1.2	مؤسسات التنشئة الاجتماعية	79
5.1.2	نظريات التنشئة الاجتماعية	83
2.2	المدرسة كنسق إجتماعي	88
1.2.2	ماهية المدرسة	88
2.2.2	مكونات المدرسة	91
3.2.2	أدوار و وظائف المدرسة	92
4.2.2	أهداف و خصائص المدرسة	96
5.2.2	مفهوم الإدارة المدرسة وأهدافها	100
6.2.2	مصادر وأنوع العنف التي تواجهها الإدارة المدرسية	102
7.2.2	دور المدرسة في الحد من العنف بالوسط المدرسي	104
خلاصة الفصل		106
الفصل الثالث: العنف بالوسط المدرسي		
تمهيد		108
1.3	لمحة عن العنف	109
2.3	مفهوم العنف المدرسي	112
3.3	المفاهيم السيكولوجية للعنف	114

4.3	أنواع العنف	118
5.3	تصنيفات العنف المدرسي	123
6.3	العوامل والأسباب المؤدية إلى العنف بالوسط المدرسي	127
7.3	الآثار الناجمة عن العنف بالوسط المدرسي	136
8.3	التربية التكاملية في مجالات التعليم المدرسي	138
9.3	قراءة سوسيولوجية لمقاربات المفسرة للعنف المدرسي	146
10.3	إستراتيجيات مواجهة ظاهرة العنف بالوسط المدرسي	150
خلاصة الفصل		155
الجانب التطبيقي		
الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للدراسة		
تمهيد		158
1.4	مجالات الدراسة	159
2.4	منهج الدراسة	161
3.4	مجتمع الدراسة وعينته	163
4.4	أدوات جمع البيانات	167
5.4	إجراءات الدراسة	176
6.4	الأساليب الإحصائية	177
الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج		
تمهيد		180
1.5	عرض وتحليل ومناقشة الجداول	181
1.1.5	عرض وتحليل الجداول المتعلقة بالبيانات الديمغرافية	181
2.1.5	عرض وتحليل الجداول المتعلقة بالسؤال الأول	185

3.1.5	عرض وتحليل الجداول المتعلقة بالسؤال الثاني	190
4.1.5	عرض وتحليل الجداول المتعلقة بالسؤال الثالث	195
5.1.5	عرض وتحليل الجداول المتعلقة بالسؤال الرابع.	200
2.5	تفسير ومناقشة النتائج الدراسة	206
3.5	الاستنتاج العام	210
خاتمة		213
قائمة المصادر والمراجع		217
الملاحق		239

قائمة الجداول

رقم الجدول	موضوع الجدول	الصفحة
01	تصنيف العنف المدرسي وفقا للشكل والدرجة	124
02	تصنيف العنف المدرسي حسب طبيعة السلوكيات العنيفة	125
03	تصنيف العنف المدرسي حسب المكان الذي يقع فيه بالنسبة للمدرسة	125
04	تصنيف العنف المدرسي حسب السلوكيات العنيفة التي تقع في المدرسة	126
05	مجالات تأثير العنف بالوسط المدرسي على التلاميذ	137
06	توزيع عدد الثانويات ببلدية غليزان	160
07	توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الرتبة العلمية والجنس	164
08	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الرتبة العلمية ونوع الجنس	166
09	تقديرات المستوى لقيمة المتوسطات الحسابية	172
10	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور الدور الإداري للمدرسة في الحد من العنف المدرسي	173
11	معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور الدور التربوي للمدرسة في الحد من العنف المدرسي	174
12	معاملات الثبات للمحور الدور الإداري والتربوي للمدرسة في حد من العنف المدرسي	175
13	توزيع المبحوثين وفقا لمتغير الجنس	181
14	توزيع المبحوثين وفقا لمتغير الرتبة العلمية	182
15	توزيع المبحوثين وفقا لمتغير سنوات الخبرة	184
16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة تأثير الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	186

17	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة تأثير الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	191
18	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للأثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة واختبار"ت" (t-test) تعزى لمتغير الجنس	195
19	تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، لإيجاد دلالة الفروق للأثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الرتبة العلمية	197
20	تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، لإيجاد دلالة الفروق للأثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير سنوات الخبرة	199
21	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للأثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة واختبار"ت" (t-test) تعزى لمتغير الجنس	201
22	تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، لإيجاد دلالة الفروق للأثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الرتبة العلمية	202
23	تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، لإيجاد دلالة الفروق للأثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير سنوات الخبرة	204

قائمة الأشكال

رقم الشكل	موضوع الشكل	الصفحة
01	توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الرتبة العلمية والجنس	164
02	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الرتبة العلمية والجنس	167
03	توزيع المبحوثين وفقا لمتغير الجنس	182
04	توزيع المبحوثين وفقا لمتغير الرتبة العلمية	183
05	توزيع المبحوثين وفقا لمتغير سنوات الخبرة	185

مقدمة

مقـدمـة

تعتبر المدرسة من بين المؤسسات التنشئة الاجتماعية التي أنشأها المجتمع نظرا لأهميتها البالغة في إعداد الفرد، من خلال تزويده بمختلف المعارف والمعلومات مع اكتشاف وتنمية مهاراته ومواهبه، بالإضافة إلى إتمام عملية التنشئة الاجتماعية للفرد التي بشارتها الأسرة مند ولادته إلى غاية التحاقه بمقاعد الدراسة، من أجل دمجه في إطار الحياة الإجتماعية، لكي يصبح عنصرا فعالا في مجتمعه، وتسعى المدرسة أن تكون بيئة تربوية ينشأ فيه الفرد متزن الشخصية، مضبوط العواطف، قادراً علي خدمة نفسه ومجتمعه، وبهذا يتحقق الهدف الأساسي للمدرسة وهو التربية السليمة للفرد الذي يكون مواطنا صالحا،يساهم في بناء وتشييد مجتمعه، والنهوض والرقي به، من خلال توظيف ما اكتسبه خلال مشواره التربوي التعليمي. كما تعمل المدرسة على تقديم وتحسين مختلف البرامج التعليمية للتلاميذ من أجل توفير الظروف المناسبة للنمو سوي ومتكامل لهم، جسميا وانفعاليا واجتماعيا ومعرفيا.

في ذات السياق نجد بأن المدرسة تضم عدد كبير من التلاميذ باختلاف مستوياتهم العلمية وفرقاتهم الفردية وطبقاتهم الاجتماعية، وبالتالي هذه الاختلافات قد ينتج عنها خلال عملية التفاعل الإجتماعي داخل البيئة المدرسية بين التلاميذ فيما بينهم وحتى بين التلاميذ والأطقم التربوية والإدارية، بعض التصرفات والسلوكيات المتمثلة في مظاهر العنف المدرسي بشتى أنواعه الجسدي واللفظي والرمزي وحتى التنمر، فإنه ليس بالهين أن يستفحل هذا

العنف بمختلف أنواعه في المدرسة التي من مبادئها وأهدافها نبذ العنف، ونشر ثقافة السلم وقيم التسامح.

نلاحظ في الآونة الأخير بأن المؤسسات التربوية تعيش تفشي كبير لمظاهر العنف داخل بيئتها، مما يتناقض مع الأسس التي ينبغي أن تكون عليها كمؤسسة لها أدوار مهمة في خدمة المجتمع، باعتبار أنها ليست مؤسسة منغلقة على ذاتها منحصرة على مجالها التعليمي والتربوي بل إنها مشتركة اجتماعيا واقتصاديا وثقافيا.

وأصبحت ظاهرة العنف بصفة عامة والعنف المدرسي بصفة خاصة من بين الظواهر الاجتماعية التي لفتت انتباه العديد من العلماء والباحثين باختلاف تخصصاتهم العلمية منذ منتصف السبعينات نظرا لمخلفاته ونتائجه التي تعيق السير الحسن للعملية التربوية. هذه الظاهرة تعتبر مشكلة مقعدة تحتاج للعديد من الدراسات والبحوث الميدانية منها التربوية والاجتماعية والنفسية وحتى القانونية والقضائية.

لهذا حاولنا من خلال دراستنا هذه إبراز الدور الإداري والتربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي، وذلك من خلال خطة بحثية تشتمل على (5) خمسة فصول وهي على نحو التالي:

- **الفصل الأول:** يتعلق بالإطار النظري للدراسة، يتضمن المكونات الرئيسية للبحث بداية من عرض لإشكالية البحث، فرضياته المقترحة، أسباب إختيار الموضوع، تسليط الضوء على الأهمية العلمية للبحث وتحديد الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها،ويتم أيضًا عرض

التعاريف الإجرائية لمتغيرات البحث، بالإضافة إلى استعراض الدارسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، والتعقيب عليها، في الأخير عرض مدخل نظري للدراسة.

- **الفصل الثاني:** الموسوم بعنوان التنشئة الإجتماعية ومؤسساتها، حيث بدأنا الفصل بتمهيد، ثم ماهية التنشئة الاجتماعية، من خلال التعرض لمفهومها، خصائصها أشكالها، أهدافها، ثم عرض مؤسساتها، ونظرياتها، بالإضافة إلى ماهية المدرسة مكوناتها، أدوارها ووظائفها، ثم أهدافها وكذا خصائصها، مع تحديد مفهوم الإدارة المدرسة وأهدافها، وكذا مصادر وأنوع العنف التي تواجهها الإدارة المدرسية، وفي الأخير تحديد دور المدرسة في الحد من العنف بالوسط المدرسي، وختم الفصل بخلاصة.
- **الفصل الثالث:** فقد خصص لدراسة متغير العنف بالوسط المدرسي، بدأنا بتمهيد، ثم لمحة عن العنف، ثم تحديد مفهوم العنف المدرسي، ثم عرض المفاهيم السيكولوجية للعنف، ثم تحديد أنواعه، وكذا تصنيفاته، وتطرقنا كذلك إلى العوامل والأسباب المؤدية إلى العنف بالوسط المدرسي، والآثار الناجمة عنه، وإبراز دور التربية التكاملية في مجالات التعليم المدرسي، بالإضافة إلى قراءة سوسيولوجية لمقاربات المفسرة للعنف المدرسي، وفي الأخير عرض إستراتيجيات مواجهة ظاهرة العنف بالوسط المدرسي كما ختم ذات الفصل بخلاصة.

- **الفصل الرابع:** فقد عنون بـ: الإجراءات المنهجية للدراسة، خصص للحديث عن الإجراءات التي قام بها الباحث من أجل التحضير للقيام بالدراسة الميدانية بمراحلها الثلاث (أولية، إستطلاعية، أساسية)، شمل هذا الفصل مايلي:

تقديم تمهيد للفصل، مع عرض الإجراءات المنهجية التالية: مجالات الدراسة(البشري المكاني، الزماني)، ثم المنهج المستخدم في الدراسة، يليه تحديد مجتمع الدراسة وعينته بالإضافة إلى أدوات جمع البيانات، وإجراءات الدراسة، وفي الأخير الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

- **الفصل الخامس:** فقد خصص هذا فصل لعرض وتحليل ومناقشة الجداول، بعد معالجتها إحصائيا عن طريق الحزمة الإحصائية SPSS، بالإضافة إلى تحليل ومناقشة النتائج.

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1.1 إشكالية الدراسة.

2.1 فرضيات الدراسة.

3.1 أسباب اختيار موضوع الدراسة.

4.1 أهداف الدراسة.

5.1 أهمية الدراسة.

6.1 التعاريف الإجرائية.

7.1 الدراسات السابقة.

8.1 تعقيب على الدراسات السابقة.

9.1 المدخل النظري للدراسة.

1.1 إشكالية الدراسة

يعتبر العنف نقيض التربية، حيث ينتهك كرامة الإنسان ويقوض قيمه الإنسانية فهو تهميش للفرد وتصغيره، وبالتالي يُعرِّض الشخص لمستويات منخفضة من الثقة بالنفس ويُشجع على بناء تصوُّرات سلبية حول الذات والآخرين. العنف المُمارس ضد التلاميذ ينتهك حقوقهم الأساسية، ويُقيِّد حريتهم في التعبير عن آرائهم.

ظهرت ظاهرة العنف بشكل متزايد في العصر الحديث على الصعيدين العالمي والجزائري، خاصة في المدارس الثانوية بالجزائر.

فالمدرسة لا يمكن عزلها عن المجتمع، فهي جزء لا يتجزأ منه. حيث تعد من بين المؤسسات التنشئة الاجتماعية، تأثرت بشكل كبير بالأحداث الاجتماعية والتغيرات في المجتمع، وأصبحت تشهد زيادة غير مسبوقة في حالات العنف بالوسط المدرسي. يُعتبر العنف المدرسي جزءًا من ظاهرة العنف بشكل عام، وهناك عوامل ومظاهر مشتركة في مختلف البيئات والبلدان تتعلق بهذه الظاهرة. بالنسبة لضحايا العنف المدرسي، التلاميذ هم الأكثر تأثرا، تليهم الممتلكات ثم المعلمين والموظفين في المدرسة، وفي السنوات الأخيرة تم التركيز بشكل متزايد على مشكلة العنف بالوسط المدرسي ويعتبر هذا الأخير من أهم التحديات التي تواجه قطاع التربية الوطنية وبالخصوص المدرسة الجزائرية.

أظهرت إحصائيات المنظومة التربوية الجزائرية للسنوات الأخيرة زيادة مستمرة في حالات سلوكيات العنف بالوسط المدرسي. هذا الارتفاع أثّر سلبًا على جانب التعليمي

وعلى المعلمين وإدارات المدارس بالإضافة إلى أولياء الأمور الذين هم كذلك يعانون من هذه الظاهرة السلبية والخطيرة التي بإمكانها دفع بعض التلاميذ الى التخلي عن الدراسة.

حاولت بعض الأبحاث والدراسات تشخيص وفهم أسباب هذا التزايد السريع لبعض السلوكيات الغريبة والخطيرة التي أصبحت تتميز بها المدرسة الجزائرية والتي تخالف القيم الاجتماعية والدينية والثقافة الجزائرية بشكل عام.

تكون هذه السلوكيات الغير تربوية أكثر حدة في مرحلة التعليم الثانوي لظهور بعض الاضطرابات النفسية والجسمية وحتى العاطفية عند التلاميذ. ظهور هذه الحالات يتزامن مع مرحلة المراهقة التي تعتبر مرحلة صعبة على الشباب اذا انعدمت المرافقة ومتابعة الأسر لأولادهم.

في الوقت الحالي أصبحت تواجه المدرسة الجزائرية تحديات كبيرة وخاصة فيما يتعلق بمرافقة هؤلاء التلاميذ وكيفية إدماجهم بشكل سليم في المنظومة التربوية. تعمل المدرسة على تعزيز القيم الاجتماعية والروحية. فأوقات الفراغ التي يعيشها بعض التلاميذ سواء في المدرسة أو خارجها قد تؤدي بهم إلى التحلي ببعض السلوكيات العنيفة وهجر التعليم. لذا المدرسة مطالبة بتنويع النشاطات الرياضية والثقافية ومتابعة كل ومرافقة التلاميذ الذين يتصفون بسلوك عنيف. غالبا ما تكون الأسباب خارجية ومنها التفكك الأسري، البطالة التي تعاني منها بعض الأسر وعدم قدرتها على مرافقة الأولاد ودمجهم في جمعيات رياضية أو ثقافية. بقاء الأطفال قي الشارع دون مراقبة يؤدي بهم الى ممارسة العنف و أمور أخرى.

المسؤولية مشتركة بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى والمدرسة لمحاربة ظاهرة العنف داخل الوسط المدرسي أو خارجه. هذه التحديات لا يمكن للمدرسة وحدها أن تجتزها فلا بدا من تضافر الجهود لمعالجتها ومنع تفاقمها.

يترتب على مدراء المدارس والمعلمين مسؤولية كبيرة تجاه التربية والتعليم. المدرسة مطالبة بأداء وظيفتها المتمثلة في تزويد التلاميذ بالقيم والمهارات الحياتية بالإضافة إلى المعرفة وتكوين المواطن الصالح.

لهذا تعتبر ظاهرة العنف بالوسط المدرسي في الجزائر ظاهرة معقدة تعود أسبابها الى عوامل اجتماعية واقتصادية وأحيانا سياسية بالإضافة إلى عوامل خارجية أخرى. هناك أيضًا أسباب تتعلق ببيئة المدرسة وأنظمة التقييم وأساليب الثواب والعقاب.

من الضروري توفير بيئة تعليمية آمنة تشجع على بناء علاقات إيجابية بين جميع أطراف المجموعة التربوية (إدارة، أساتذة، تلاميذ...)، في المرحلة الثانوية بهدف التقليل من حالات العنف الممارس بشتى أنواعه. ما يهمنا نحن في بحثنا هذا ما مدى تأثير الدور الإداري و التربوي على تلاميذ المدارس الثانوية الجزائرية للحد من العنف المدرسي.

وأمام التزايد الرهيب في تسجيل لحالات العنف بالوسط المدرسي، بمختلف أنواعه وكذا تنوع في أساليب المستخدمة في تنفيذ الفعل العنيف من جميع أطراف المجموعة التربوية، يستدعى وضع خطة وإستراتيجية وطنية من أجل الحد من تنامي هذه الظاهرة وأثرها بشكل كبير على المنظومة التربية و المدرسة بصفة خاصة.

وتعد الدولة الجزائرية من بين الدول السباقة، في وضع إستراتيجية وطنية تكمن في سن مختلف القوانين والمناشير والقرارات، بالإضافة إلى تأهيل المورد البشري الذي له دور فعال في تنفيذ الإستراتيجية التي من شأنها أن تساهم في الحد من انتشار ظاهرة العنف بالوسط المدرسي، أو على الأقل التخفيف من حدتها، وذلك بإشراك مختلف مؤسسات التنشئة الإجتماعية.

وعليه تتمحور إشكالية دراستنا حول الدور الإداري والتربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي، انطلاقا من الإشكالية نطرح التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى تأثير الدور الإداري والتربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي؟

نحاول الاجابة عليه من خلال الأسئلة الفرعية التالية :

أ- ما مدى تأثير الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي؟

ب- ما مدى تأثير الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي؟

ت- هل توجد فروق في تأثير الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغيرات (الجنس -سنوات الخبرة- الرتبة)؟

ث- هل يوجد فروق في تأثير الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغيرات (الجنس -سنوات الخبرة- الرتبة)؟

2.1 فرضيات الدراسة:

- **الفرضية الأولى:** يوجد فروق في تأثير الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغيرات (الجنس–سنوات الخبرة– الرتبة)؟
- **الفرضية الثاني:** يوجد فروق في تأثير الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغيرات (الجنس–سنوات الخبرة– الرتبة)؟

3.1 أسباب اختيار الموضوع:

من بين الأسباب التي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع نذكر أهمها:

- إن اختياري لموضوع الدور الإداري والتربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي كموضوع بحث يعود إلى أهميته البالغة خاصة عندما يتعلق الأمر بالمدرسة التي هي أساس تكوين النشء الصاعد ومواطن الغد، حيث تعطي الجزائر أهمية كبيرة لهذا الموضوع من أجل تخليص المدرسة من العنف ولكي تتم العملية التعليمية في أحسن الظروف.
- رغبتنا الشخصية في التعرف عن الدور الإداري والتربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي.

السعي إلى إثراء الجانب المعرفي من خلال تقديم دراسات جديدة تمس أهداف البحث العلمي خاصة وأهداف المجتمع بصورة عامة.

4.1 أهمية الدراسة :

لكل بحث ودراسة أكاديمية أهميتها العلمية التي تدفع بالباحث للسير في أغوارها ومحاولة الوصول الى نتائج تجيب على تساؤلاته من خلال استخدام المنهج البحث العلمي وأدواته وتبرز أهمية هذه الدراسة من خلال:

01. أهمية المدرسة كمؤسسة ثانية من مؤسسات التنشئة الاجتماعية، تقوم بإعداد أجيال صالحين يقومون بخدمة المجتمع في شتى المجالات والميادين.

02. أهمية دور الطاقم الإداري والتربوي في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي.

03. تساهم الدراسة في تسليط الضوء على خطورة ظاهرة العنف بالوسط المدرسي بالمدارس الثانوية في الجزائر، وتنبيه المسئولين عن قطاع التربية إلى اتخاذ الإجراءات الردعية و تفعليها.

04. تقديم معطيات موضوعية ونتائج علمية حول الظاهرة المدروسة.

05. قد تساهم الدراسة في توطيد العلاقة بين المدرسة والبيئة الخارجية من أجل تحسين العملية التعليمية التعليمة والمساهمة في حل كثير من المشكلات التي تواجه التلاميذ.

5.1 أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الى تحقيق مجموعة من النتائج من خلال تطرقها لموضوع دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي الى تعريف القارئ بما يلي:

- ❖ معرفة مدى تأثير الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي.
- ❖ معرفة مدى تأثير الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي.
- ❖ الكشف عن الفروق في تأثير الدور الإداري للمدرسة من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغيرات (الجنس –سنوات الخبرة– الرتبة).
- ❖ الكشف عن الفروق في تأثير الدور التربوي للمدرسة من وجهة نظر الأساتذة تعزى لمتغيرات (الجنس –سنوات الخبرة– الرتبة).

6.1 التعاريف الإجرائية لمتغيرات البحث:

لا يمكن أن نعتبر بأن المفاهيم وسائل للإتصال فحسب، بل تستخدم التعميم أيضا وبهدف توضيحها يلجأ عادة إلى التعاري(Definitions) ، ويعتمد الباحث على نوعين منها:أولا التعريف المفهومي(Conceptual) والثاني التعريف الإجرائي(Operational) . (دويدري، 2000، صفحة 104)

1.6.1 مفهوم الدور:

1.1.6.1 اصطلاحا: لقد لقي مفهوم الدور اهتماما وانشغالا كبيرا بين العلماء باختلاف تخصصاتهم العلمية منها الاجتماعية والنفسية، نظرا لأهميته في الحقل السوسيولوجي وعمليات التفاعل الاجتماعي.

حيث يعرف عبد الحميد الهاشمي الدور بأنه مجموعة معايير السلوك أو القواعد التي تحكم حالة معينة في البناء الاجتماعي، واعتبر الدور بأنه وضع اجتماعي مبنى على مجموعة من المعايير والقواعد الاجتماعية التي توضح للفرد حدود تفاعله أثناء تأديته لدوره بهدف الحفاظ على وضع معين في البناء الاجتماعي .

كما عرف الدور على أنه: مجموعة الواجبات المترتبة على الفرد الشاغل لوظيفة معينة وعلى هذا يساعد الدور في تنظيم توقعات الآخرين في الشخص المذكور. (الهاشمي، 1988، صفحة 147)

أما **سوسن بدر خان** فقد عرفت الدور ":بأنه مجموعة الأنشطة المرتبطة التي تحقق ما هو متوقع في مواقف معينة ويترتب على الأدوار إمكانية التنبؤ بسلوك الفرد في الموقف المختلفة وبتحديد محتوى الدور بما تفرضه الوظيفة من واجبات أو عن طريق النظام الهرمي للوظيفة (بخات، 2017، صفحة 12)

2.1.6.1 المفهوم الإجرائي: الدور هو كل ما يقوم به الشخص من خدمات ومهام(وظائف) متعلقة بالوظيفة الذي يشغلها كالأداء الذي يقوم به كل من المدراء ومستشاري التوجيه في المدرسة من تقديم نصائح و ارشادات في سعيه للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي.

2.6.1 التنشئة الاجتماعية:

1.2.6.1 لغة :جاء في لسان العرب لابن منظور كلمة التنشئة من الفعل نشأ، ينشأ، نشوءا ونشاءا بمعنى ربا وشب". (إبن منظور، 1997، صفحة 120)

وقد ظهرت كلمة تنشئة إجتماعية **Socialisation** لأول مرة في الأدب الإنجليزي سنة 1828 وكان المقصود بها تهيئة الفرد لتكيف مع المجتمع. (مصمودي، 2007، صفحة 135)

2.2.6.1 اصطلاحا: يتم تعريف التنشئة الاجتماعية على أنها العملية التي تستمر طوال حياة الفرد من لحظة الولادة إلى لحظة الوفاة. ومن خلال هذه العملية يكتسب الفرد مجموعة من القيم والمبادئ والأهداف الأساسية التي تحكم التفاعلات الاجتماعية التي يشارك فيها. ويظهر الفرد هذه القيم والمبادئ من خلال الأدوار التي يؤديها في المجتمع وعلاقاته مع الآخرين.

بمعنى آخر، تعتبر التنشئة الاجتماعية عملية مستمرة تستمر طوال الحياة، حيث يكتسب الفرد خبراته ومهاراته ومعارفه ويشكل آراءه وقيمه من خلال تفاعله مع البيئة الاجتماعية والمجتمع الذي يعيش فيه.

ويعرفها بريم وايلر brin whealer تعريفا تفاعليا بأنها "عملية إكتساب الفرد للمعارف والقدرات التي تسمح له بالحصول على فرصة للمشاركة في الحياة الإجتماعية وأعضائها بوصفهم فاعلين فيها". (خواجة، 2005، صفحة 15.16)

3.2.6.1 المفهوم الإجرائي: للتنشئة الاجتماعية بأنه العملية التي يكتسب الفرد من خلالها ثقافة مجتمعه. وتمثل هذه العملية عملية تفاعلية تتيح للفرد التكيف مع بيئته الاجتماعية. فهو يحول الفرد من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي يتعلم من تجارب أسلافه وزملائه السابقين في الحياة. وبفضل هذه العملية ينمي الفرد مهاراته و يساهم بدوره في التأثير على ثقافة وقيم المجتمع الذي ينتمي إليه.

3.6.1 المدرسة:

1.3.6.1اصطلاحا:المدرسة جمع مدارس ،وهي مكان الدرس والتعليم، المدرسة الإبتدائية،الإعدادية متوسطة وثانوية. (فوزي احمد، 2007، صفحة 44)

ويعرفها أسعد وطفة بأنها "... تشكل نظاما معقدا و مكتفا من السلوك الإنساني المنظم الذي يؤدي بعض الوظائف الأساسية داخل البنية الاجتماعية وتتكون من السلوك أو الأفعال التي يقوم بها الفاعلون الاجتماعيون، ومن المعايير والقيم المنظمة للفعاليات والتفاعلات الاجتماعية والتربوية داخلها وخارجها، وهي أفعال تتصف بالتنظيم وتؤدي إلى إعادة إنتاج الحياة الإجتماعية ثقافيا وتربويا". (وطفة، 2003، صفحة 20)

اما فرديناند بويسون Ferdinand Buisson فيعرفها بأنها: "مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف إلى ضمان عملية التواصل بين العائلة والدولة من أجل إعداد الأجيال الجديدة، ودمجها في إطار الحياة الاجتماعية ".(Jamati, 1974, p. 144)

في ذات السياق نجد **إبراهيم ناصر** الذي عرف بدوره المدرسة بأنها" المؤسسة التي أنشأها المجتمع لتتولى تربية نشئه الطالع وهي تلك المؤسسة القيمة على الحضارة الإنسانية وهي الأداة التي تعمل مع الأسرة على تربية الطفل." (مطوري، 2016، صفحة 80)

كما عرفها البعض الآخر بأنه" المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي تقوم بوظيفة التربية، ونقل الثقافة المتطورة، وتوفير الظروف للمناسبة للنمو جسميا وعقيا وإجتماعيا وانفعاليا وأنها المؤسسة التي بناها المجتمع من أجل تحقيق أهدافه" (الشناوي، 2001، صفحة 210)

قد نجد المدرسة تعريف آخر بأنها " هي بناء اجتماعي لتحقيق وظيفة اجتماعية تتمثل في التنشئة الاجتماعية، يعمل متساندا ومتفاعلا مع بناءات اجتماعية أخرى في تكامل توازني لاستقرار المجتمع وبقائه." (سيد فهمي، 2013، صفحة 12)

2.3.6.1 المفهوم الإجرائي : المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية التي أنشئها المجتمع بهدف إدماج الأفراد في إطار الحياة الاجتماعية وتربيتهم تربية سليمة، ولها مكانة إجتماعية أساسية تكمن في تنشئة الأفراد وتوجيههم توجيها سليمة، مما يجعلهم أعضاء فاعلين وصالحين في المجتمع.

4.6.1 الوسط المدرسي.

1.4.6.1 اصطلاحا: هو البناء المدرسي من حيث المساحة والتقييم والموقع وما يصله من البيئة المحيطة وكذا تصميم قاعات التدريب ووسائل التهوية الإضاءة والتدفئة وكل ما يتصل بالفناء الخارجي . (الأنصاري، 2007، صفحة 314)

كما يعتبر ذلك الكل المركب من الطاقم الإداري والتربوي ومناهج دراسية، وأنشطة تربوية صفية ولاصفية، وبرامج صحية وترفيهية، وغيرها من المكونات المدرسية حيث يعمل الكل في تساند و تكامل من أجل بلوغ الأهداف التربوية، ومن بينها الأهداف المتعلقة بترسيخ أبعاد التربية البيئية لدى التلاميذ من خلال العمل على تنمية المعرف والقيم والسلوكات الإيجابية لديهم. (مساعدية، 2019/2020، صفحة 39)

2.4.6.1 المفهوم الإجرائي: الوسط المدرسي هو ذلك المبنى الذي يحتوي في طياته المورد البشري القائم على العملية التربوية المتكون من الطاقم الإداري والطاقم التربوي وكذا كافة الوسائل المادية المتمثلة في الأقسام وما تحتويه من طاولات وكراسي، بالإضافة إلى اللوازم الأخر من مخابر ومكتبات وقاعات رياضة...الخ.

5.6.1 العنف:

1.5.6.1 لغة: " جاء في لسان العرب عنف، العنف: الخرق بالأمر وقلة الرفق به، وهو ضد الرفق.عنف به وعليه يعنف عنفا عنافة وعنفه تعنيفا، وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في

أمر هو اعتنق الأمر أخذه بعنف.والتعنيف هو اللوم والتوبيخ والتقريع." (بوسعيدة، 2011، صفحة 6).

2.5.6.1 اصطلاحا:"تعبير صارم عن القوة التي تمارس لإجبار فردا أو جماعة على القيام بعمل أو أعمال محددة يريدها فرد أو جماعة أخرى، ويعبر العنف عن القوة الظاهرة،حيث تتخذ أسلوبا فيزيقيا(الضرب أو الحبس أو الإعدام)أو يأخذ صورة الضغط الاجتماعي وتعتمد مشروعيته على إعتراف المجتمع به." (غيث، 2005، صفحة 192)

"فالعنف عمل قصدي يقترن بإرادة واعية، يهدف طرفا إلى فرضها على طرف آخر، أو قهر إرادته وإرغامه على قبول الهزيمة" (الطوالية، 1980، صفحة 19)

3.5.6.1 المفهوم الإجرائي:هو كل سلوك عدواني يقوم به إنسان تجاه إنسان آخر، مستعملا القوة من أجل إلحاق الضرر به جسديا كان أو معنويا.

6.6.1 العنف المدرسي:

1.6.6.1 اصطلاحا: العنف هو سلوك عدواني وتصرف سلبي يظهر لدى بعض الطلاب ويتضمن استخدام العنف أو التهديدات أو التصرفات المعادية للمعلمين والزملاء أوالممتلكات المدرسية. ينطوي هذا السلوك على انخفاض في مستوى الوعي و التفكير، مما يؤدي إلى تعكير الأجواء المدرسية وتهديد سلامة الطلاب والمعلمين. يمكن أن يشمل هذا السلوك العدواني التلفيق والبلطجة والتخريب، وقد يتسبب في الأذى الجسدي أو النفسي أو الأذى المادي للأفراد والممتلكات المدرسية. يتطلب التعامل مع السلوك العدواني استراتيجيات تربوية

وتأديبية لمعالجته ومنع تكراره، بالإضافة إلى توجيه الطلاب نحو سلوك إيجابي وبيئة تعليمية آمنة ومحفزة. (حجازي، بدون تاريخ، صفحة 67)

ويعرفه أخر"أنه مجموعة سلوك غير المقبول إجتماعيا، بحث يؤثر على النظام العام للمدرسة، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، ويحدد في العنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو على ممتلكات المدرسة أو الغير، والتخريب داخل المدارس والكتابة على الجدران والاعتداء الجنسي والقتل والانتحار وحمل السلاح والعنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية والاستهزاء والعصيان والفوضى بأقسام الدراسة" (البشيري، 2005، صفحة 23).

2.6.6.1 المفهوم الإجرائي: هو مشكلة سلوكية تواجهها مختلف المؤسسات التربوية، كما أنه مجموعة سلوكيات عدوانية نفسية أو بدنية أو مادية، يمارسها التلاميذ بالوسط المدرسي وتؤدي إلى إلحاق الضرر بالطاقم الإداري والتربوي، أو بممتلكاتهم الشخصية أو المدرسية بهدف إيذائهم وإلحاق الضرر بهم والانتقام منهم.

7.1 الدراسات السابقة:

تعتبر مرحلة استعراض الدراسات السابقة من الخطوات الأساسية والضرورية في عملية البحث العلمي لأنها تسهم في بناء الإطار النظري وبناء الأفكار، وتحديد الجوانب التي يجب أن يتخذها الباحث بعين الاعتبار بشكل دقيق وشامل في مشكلة البحث، ويمكن من خلالها التأكد من تغطية جميع الجوانب التي تؤثر على الدراسة بشكل كامل، وسوف يتم استعراض

العديد من الدراسات الأجنبية والعربية والجزائرية ذات الصلة بموضوع البحث وهي على النحو التالي:

1.7.1 الدراسات الأجنبية:

الدراسة الأولى: دراسة شو(Cho2011): بعنوان" الأسباب المؤدية إلى العنف"، والتي هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الأسباب المؤدية إلى العنف، وكان من أبرز نتائجها:

- إن مشاهدة التلاميذ للأفلام و إطلاق النار في التلفاز تساهم إلى درجة كبيرة في إنتشار ظاهرة إطلاق النار الجماعي في المؤسسات التعليمية بأمريكا.
- كما بينت ذات النتائج أيضا أن الذكور يستخدمون العنف لحل مشاكلهم على عكس الإناث اللواتي نادرا ما يلجأن إلى العنف لحل النزاعات.

الدراسة الثانية: دراسة Wiley(2005): بعنوان" العنف الكامن في المدارس"، والتي هدفت هذه الدراسة إلى تحديد العلاقة بين قلق المعلم و تحديد الغشارات التحذيرية لعنف الطلبة في مدارس الجنوب في الولايات المتحدة الأمريكية، و تمثلت عينتها في(56) مدرسة حكومية و (22) معلما من الذكور و (34) من الإناث، وإستخدمت أداة مقياس القلق، و تم تحديد الإشارات التحذيرية في خمسة ملفات وهمية أعدت لغايات الدراسة، و إشتملت الملفات على معلومات إيجابية و سلبية، وعلامات تحذير مرتفعة الشدة و متدنية الشدة، لجمع البيانات وكان من أبرز نتائجها:

– المعلمين الذين لديهم مستويات قلق مرتفعة واجهتهم علامات تحذيرية للعنف الكامن أكثر من نظرائهم الأقل قلقا، وكانوا أكثر تحديدا لتلك الإشارات.

وفي الأخير أكدت الدراسة على أن تحديد الإشارات التحذيرية للعنف الكامن من قبل المعلم خطوة أولى في الجهود المدرسية لمعالجة سلوك العنف.

الدراسة الثالثة: دراسة دك ورث وشارلين لوخ(2000) – Sharilynn Duck wirth Loche، بعنوان:" آراء **الإداريين والمرشدين التربويين والمدرسيين والطلاب فيما يتعلق بالأمن المدرسي والعنف في المدارس الثانوية.**" والتي هدفت هذه الدراسة إلى تحديد آراء الإداريين والمرشدين والطلاب حول مستويات الأمن المدرسي والعنف في بعض المدارس الثانوية المنتقاة بولاية لويزيانا الشمالية، وكان من أبرز نتائجها:

– المديرين يرون مدارسهم أقل أمنا، بينما يرى المدرسون والمرشدون العكس، أما الطلاب قد وصفوا مدارسهم بأنها أقل أمنا مما رآه المدرسون والمرشدون.

الدراسة الرابعة: دراسة بلاتيي(BLATIER)(1999): بعنوان" العنف بالمدارس"، والتي هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إنتشار السلوكات العنيفة بالمؤسسات الثانوية التقنية والمهنية، وإبراز المناخ العلائقي فيها من خلال الجو السائد في المؤسسة والذي يتمثل في العلاقات بين التلاميذ من جهة وبين التلاميذ والمدرسون من جهة أخرى، وهذا وفق إدراك كل من المدرسين والتلاميذ، والهدف الثاني معرفة الحقائق الميدانية الخاصة بتفاقم أو تناقص

السلوكات العنيفة، و تمثلت عينتها في(1820) تلميذ و تلميذة، و(80) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، وكان من أبرز نتائجها:

- جميع أفراد العينة ينظرون إلى الوضع حسب تصورهم أو إدراكهم للعنف واتجاهاتهم وخبراتهم.
- 33% من المدرسين تحدثوا عن وقوع سلوكيات عنيفة منذ الدخول المدرسي ونصف هذه السلوكيات كانت صادرة عن التلاميذ، كالسب والتهديد أي العدوان الفظي بصورة عامة.
- تحدث بعض من أفراد العينة عن حوادث تتعلق بالانتحار دون تحديد الأطراف المعينة.
- الأساتذة الجدد يلاحظون أعمال عنف تحدث وسط التلاميذ فحسب، أما الأساتذة القدام فيتحدثون عن وقوعها من التلاميذ ضد الأساتذة .
- لوحظت وقوع حالات مختلف من أنواع العنف منها تعاطي المخدرات واعتداء على الممتلكات والأشخاص بالضرب والجرح، بالإضافة إلى الإعتداء جنسيا، وذلك خرقا للقوانين والآداب العامة داخل المؤسسة التربوية.
- إحساس بعد أفراد العينة بعدم الأمن بالوسط المدرسي.
- إدراك التلاميذ لسلوكيات عنيفة أكثر إنتشار تمثل في المشادات، الدفع، النزاعات الفظية، والشتم، حيث أن الثلث من مجموع تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي يشتكي من السب والشتم، ويحدث هذا النوع من العنف خاصة في السنة الأولى، كما يتحدث التلاميذ عن تأثيرهم بمثل هذا النوع من العنف والذي يحدث حسب رأيهم عددا من المرات في اليوم.

- كما كشفت ذات الدراسة عن أنواع السرقات التي تدث في الوسط المدرسي ، فقد بينت أن 40 % من السرقات تستهدف الأدوات المدرسية 37% أدوات خاصة (حقائب، حلي...إلخ)، 10% ألبسة،23% تستهدف النقود.
- يرى عمال المؤسسات التربوية بأن المشاكل على مستوى العلاقات تحدث خاصة بين التلاميذ والكبار بنسبة 44% وبين التلاميذ 43%، في حين بلغت نسبة 12% بين الكبار.
- اختلاف نسب الاعتداء حيث بلغت نسبة 30% من أفراد العينة وجدوا أنفسهم في وضعيات عنف، منهم 91% وقعت لهم هذه السلوكيات مرة أو عدد من المرات و11% بإستمرار وهذا حسب تصريحات التلاميذ، وفقا للتقيم التالي: 48% إعتداءات جسدية (مشادات، الدفع)، 44% إعتداءات لفظية (السب، التهديد، نزاعات مع المدرسين، الإدارة و التلاميذ)، 8% سلوكات أخرى مثل: السرقة و الإبتزاز...ألخ.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساتذة كبيري السن وصغيري السن، كما يوجد أيضا فروق بين الذكور والإناث فيما يتعلق بإدراكهم للعنف المدرسي أي متغير السن الأقدمية، و كذا متغير الجنس لما لهما من تأثير على إدراك العنف في الثانويات.

2.7.1 الدراسات العربية:

الدراسة الأولى: دراسة الشعراوي محمد علي حسن، محمود عبد المالك، متولي التهامي محمد(2021): بعنوان" دور الإدارة المدرسية في مواجهة العنف المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية ،دراسة ميدانية"، والتي هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الإدارة المدرسة في مواجهة العنف المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي العام بمصر، وذلك من خلال التعرف على أشكال العنف المدرسي والكشف عن واقع دور الإدارة المدرسية في مواجهة العنف المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي، و تمثلت عينتها في(1168) من الإداريين والمعلمين والأخصائيين بمرحلة التعليم الثانوي بمحافظات (القاهرة–أسيوط–كفر الشيخ)، وإستخدمت أداة إستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها:

- أن العنف اللفظي جاء في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة كبيرة، بمتوسط حسابي قدره (2.41).
- يليه العنف المادي في المرتبة الثانية بدرجة ممارسة كبيرة، بمتوسط حسابي قدره(2.35).
- ثم جاء العنف الجسدي في المرتبة الثالثة والأخيرة بدرجة ممارسة متوسطة بمتوسط حسابي قدره(2.30).

- كما أظهرت النتائج المتعلقة بدور الإدارة المدرسية في مواجهة العنف المدرسي أن بعد تنفيذ اللوائح والقوانين جاء في المرتبة الأولى بدرجة ممارسة متوسطة، بمتوسط حسابي قدره(2.15).
- يليه بعد الإرشاد الطلابي في المرتبة الثانية بدرجة ممارسة متوسطة، بمتوسط حسابي قدره(2.09).
- ثم بعد المشاركة المجتمعية في المرتبة الثالثة، والأخيرة بدرجة ممارسة متوسطة، بمتوسط حسابي قدره(2.05).

واختتمت الدراسة بتقديم تصورا مقترحا لدور الإدارة المدرسية في مواجهة العنف المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي العام بمصر.

الدراسة الثانية: دراسة داليا طه محمود يوسف (2019): بعنوان" التطرف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية العامة وعلاقته بالعنف الطلابي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة المنيا"، والتي هدفت إلى تحديد الأسس النظرية للتطرف الإداري، وتحديد طبيعة العنف الطلابى بالمدارس الثانوية والنظريات المفسرة له، مع الاستفادة من الخبرات العالمية للحد من العنف الطلابى، ورصد واقع التطرف الإدارى بالمدارس الثانوية العامة وعلاقته العنف الطلابى بمحافظة المنيا. ويُعرف التطرف الإدارى بأنه " انحراف سلوك مدير المدرسة عن الاعتدال إمَا بالاتجاه نحو التزمت والجمود الفكرى أو التسيب والفوضى انطلقت الباحثة من السؤال المركزي التالي: ما علاقة التطرف الإدارى لدى مديرى المدارس الثانوية العامة

بالعنف الطلابى من وجهة نظر المعلمون بمحافظة المنيا؟،و تمثلت عينتها في (413) من معلمي والمعلمات (المدارس الثانوية العامة) بتسع إدارات تعليمية تشكل جميع الإدارات التعليمية بمحافظة المنيا، وإستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي وكان من أبرز نتائجها:

- أن إجمالى نسبة متوسط الاستجابة للمحور الأول والمتعلق بسمات مدير المدرسة جاء بدرجة تحقق متوسطة بنسبة (0.64)؛ حيث جاء تحقق العبارات التى تعبر عن السمات التى تصف تطرف المدير فى النمطين التسلطى (الديكتاتورى)، والفوضوى(التسيبى) بدرجة عالية وهذا يدل على أن المعلمين يرون أن أغلب مديرى مدارس الثانوية العامة بمحافظة المنيا يمارسون بعض السلوكيات المتطرفة (ديكتاتورى أو فوضوى) ويتصف بسمات غير راضين عنها وتكون دافعًا للطلاب للممارسة العنف داخل المدرسة.
- بينما بلغت أدنى نسبة متوسط استجابة للعبارات التى تعبر عن سمات المدير (الديمقراطى) وهذا يرجع إلى رؤية عينة الدراسة من المعلمين أن مديرى أغلب المدارس الثانوية العامة بمحافظة المنيا لا يتبعون النمط الدمقراطي التشاوري وهذا أيضا يكون دافعًا للطلاب للممارسة العنف داخل المدرسة.
- بالإضافة إلى أن إجمالى نسبة متوسط الاستجابة للمحور الثانى والمتعلق بالعنف الطلابى بالمدرسة جاء بدرجة تحقق عالية بنسبة (0.88) وهذا يدل على أن المعلمين يرون ممارسة طلاب الثانوية العامة بمحافظة المنيا سلوكيات العنف نظرًا لحدوثها

بإستمرار من الطلاب وهذا دلالة واضحة على انتشار العنف الطلابى بصورة كبيرة بين طلاب تلك المدارس.

- كما خلصت نتائج الدراسة إلى أن إجمالى نسبة متوسط الاستجابة للمحور الثالث والمتعلق بالعلاقة بين سلوك مدير المدرسة والعنف الطلابى جاء بدرجة تحقق متوسطة بنسبة (0.56) وهذا يدل على أن المعلمين يرون أن هناك علاقة واضحة بين سلوكيات مدير المدرسة والعنف الطلابى؛ أى أن سلوك مدير المدرسة له دور فى ممارسة الطلاب للعنف داخل المدرسة وأن التطرف الإدارى لمديرى المدارس الثانوية العامة له علاقة بالعنف الطلابى حيث إن انحراف سلوك المدير عن الاعتدال سواء بالتسلط أو بالتساهل يزيد من العنف الطلابى ففى النمط الأول يشعر الطالب بالقهر والظلم مما يدفعه للتمرد والعنف وخاصة أنه فى مرحلة المراهقة، بينما النمط الثانى يدفع الطالب للعنف لأنه لم يجد الرادع الذى تبعده عن العنف فمدير المدرسة متساهل ولا يبالى بأمور المدرسة مما يدفع الطالب إلى الإساءة والعنف لأنه أمن العقاب. وهذا ما يدعو إلى ضرورة مراعاة التدقيق فى اختيار مديرى المدارس الثانوية العامة، والحرص الشديد وإتباع الأساليب التربوية التى من دورها الحد من ظاهرة العنف الطلابى.

الدراسة الثالثة: دراسة بني مصطفى وآيات علي أحمد (2019): بعنوان"أسباب العنف المدرسي عند طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن و منظومة القيم الأخلاقية لديهم"

والتي هدفت إلى تقصي أسباب العنف لدى أفراد الدراسة من الطلبة الذين مارسوا حالات

العنف بشكل مفرط في محافظة جرش بالأردن، وتحديد مدى إختلاف أسباب العنف بإختلاف خلفياتهم الأسرية وجنسهم والكشف عن منظومة القيم الأخلاقية وعلاقة أسباب العنف بها، وتمثلت عينتها في (26) طالب وطالبة، واستخدمت أداتين هما المقابلة ومقياس منظومة القيم الإجتماعية لجمع البيانات وفق المنهج وصفي، وكان من أبرز نتائجها:

- هناك أسباب كامنة للعنف تتصل بالوضع الأكاديمي و التعليمي للطالب واستعداده للعنف وميله إليه، وخلفية الأسرة، وخصائصها الشخصية وتاريخ سلوك العنف لديه ولأسرته وخلفيته الإجتماعية المتمثلة في دور الرفاق والمنطقة والعشيرة.

وختمت الدراسة بتقديم عدة توصيات من أهمها: الإهتمام بالجانب التحصيلي المعرفي والسلوكي للطلبة ومتابعته من قبل العاملين في المدرسة والأسرة لما له من تأثير على سلوكهم، تفعيل برامج الإرشاد التربوي والنفسي للطلبة لتوفير متطلبات الصحة النفسية و النظر إلى الحياة نظرة تقوم على الأمل.

الدراسة الرابعة: دراسة منية بن عياد (2012): بعنوان"العنف المدرسي بالمؤسسات التربوية في المجتمع التونسي – صفاقص نموذجا–" والتي تمحورت إشكاليتها في طرح التساؤل رئيسي: هل أن التلميذ هو المصدر الرئيسي للممارسات العنيفة؟ أم أنه ضحية لثقافة المدرسة؟ وما تتميز به من قوانين ونظم؟ وأيضا لواقع إجتماعي وديناميكيتها الإجتماعية والثقافية والإقتصادية؟ حيث تفرع ذات السؤال إلى تساؤلات فرعية كالتالي:

- ما هي مظاهر العنف داخل المؤسسات التربوية؟
- هل أن العنف في علاقة مع كيفية إشتغال المؤسسات التربوية و نظانها المدرسي؟
- ماهي الأطراف الفاعلة لهذه الظاهرة؟
- هل أن طابع العنف يتجذر في أشكال السيطرة التي يمارسها النظام التربوي وأن المدرسية نفسها تحمل في طياتها و بنيتها بذور العنف؟
- ماهي العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية للسلوكيات العدوانية لدى التلميذ؟
- هل توجد علاقة بين الواقع الإجتماعي وما يتميز به من تغيرات اجتماعية وثقافية وسياسية واقتصادية وتفشي ظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية؟

و للإجابة عن التساؤلات المذكورة أعلاه، تم صياغة الفرضيات التالية:

- ظاهرة العنف داخل المؤسسة التربوية ترجع إلى شخص التلميذ كطرف أساسي لهذه الظاهرة و مراحل تكوينه الشخصي والنفسي وطبيعة سلوكياته التي تنحو إلى العدوانية.
- توجد علاقة بين الجهاز التعليمي والنظام المدرسي وما يمثله من نظم وبرامج وقوانين والممارسات العنيفة لدى التلاميذ.
- إرتفاع نسبة الممارسات العنيفة لدى التلاميذ ظاهرة أشمل أن تفسر تفسرا أحاديا ضيقا فأسباب هذه الظاهرة معقدة تتجاوز حدود المدرسة إلى المجتمع الكبير وديناميكيته الإجتماعية والثقافية والإقتصادية.

واستخدمت أدوات المتمثلة في الملاحظة البسيطة بدون مشاركة والمقابلة المفتوحة بالإضافة إلى الإستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات وفق المنهج دراسة حالة بالإضافة إلى المنهج الإحصائي التحليلي، وكان من أبرز نتائجها:

- ✓ أظهرت نتائج الدراسة عدم صحة الفرضية الأولى ووجوب عدم النظر إليها من جانب التلاميذ فحسب خاصة وأن المنظمة التعليمية منظومة علائقية يشترك فيها عدة فاعلين.
- ✓ تختلف أشكال العنف بإختلاف الأدوار التي يحددها الهيكل التعليمي حيث يشتكي التلاميذ مثلا من إعتماد المربين للعنف اللفظي من سب وإهانات، والتفوه بأبشع النعوت والإعتماد على طرق سيئة في محاولتهم لتوصيل المعلومة أو كرد فعل على أخطاء يرتكبها التلميذ في فهمه للمادة المدروسة مما يؤدي إلى نفور التلميذ من المادة و شعوره بحالة من الإحباط والتوتر وبالتالي إلى ردود فعل تتسم بالعدوانية.
- ✓ في ذات السياق أظهرت نتائج الدراسة تأييدها للفرضية الثانية بأن عنف التلاميذ له علاقة بقسوة الجهاز التعليمي، حيث أنه كلما بالغت المدرسة في التعنيف و القسوة مهملة رغبات التلاميذ وإحتياجاتهم، كلما أحس التلاميذ بأنها فضاء تنعدم فيه العدالة ويضيق بهم ويشعرون بالنفور منها متخذين مواقف عدائية وردود أفعال عنيفة.

وفي الأخير أكدت ذات النتائج على تعقد هذه الظاهرة وأنه لا يمكن تحميل التلميذ مسؤولية هذه الممارسات بمفرده، بل لابد من ربطها بمنظومة تربوية كاملة، وواقع إجتماعي يعيش العديد من التغيرات والتحولات والهزات.

الدراسة الخامسة: دراسة العدوي أسامة محمد أحمد (2008): بعنوان"دور مديري المدارس تجاه الحد من ظاهرة العنف لدى الطلبة الثانوية بمحافظة غزة وسبل تفعليه من وجهة نظر المعلمين" والتي هدفت إلى التعرف على دور مديري المدارس تجاه الحد من ظاهرة العنف لدى طلبة الثانوية بمحافظات غزة، وسبل تفعليه من وجهة نظر المعلمين، وقد تكون مجتمع الدراسة من (3166) معلما ومعلمة، وتمثلت عينتها في (317) من معلما ومعلمة وإستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، وكان من أبرز نتائجها:

- ❖ المتوسط الحسابي لآراء أفراد عينة الدراسة حول"دور المدير تجاه مظاهر العنف الطلابي"، لجميع فقرات المجال قد بلغ(3.42)بوزن نسبي(68.49)و هي نسبة متوسطة وقد أقرت عينة الدراسة بوجود دور لمدير المدرسة في هذا المجال، وعلى رأس هذه الأدوار منع أصطحاب آلات حادة إلى المدرسة.

- المتوسط الحسابي لآراء أفراد عينة الدراسة"دور المدير في تعزيز السلوك الإيجابي من خلال توثيق العلاقة بين المدرسة والأسرة"، لجميع فقرات المجال قد بلغ(3.47) بوزن نسبي(69.32) وهي نسبة متوسطة، وقد أقرت عينة الدراسة بوجود دور لمدير المدرسة في هذا المجال، وعلى رأس هذه الأدوار يشجع أولياء الأمور على الإتصال المستمر بالمدرسة.

- المتوسط الحسابي لآراء أفراد عينة الدراسة حول "دور المدير في حث وتوجيه المعلمين للحد من ظاهرة العنف الطلابي"، لجميع فقرات المجال قد بلغ(3.39) بوزن نسبي (67.78) وهي أيضا نسبة متوسطة، وقد أقرت عينة الدراسة بوجود دور لمدير المدرسة في هذا المجال، وعلى رأس هذه الأدوار بث ثقافة العمل بروح الفريق بين المعلمين.
- المتوسط الحسابي لآراء أفراد عينة الدراسة حول "دور المدير في تفعيل العلاقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي للحد من ظاهرة العنف"، لجميع فقرات المجال قد بلغ (2.87) بوزن نسبي(57.48) وهي أيضا نسبة ضعيفة نسبيا، وقد أقرت عينة الدراسة بوجود دور منخفض نسبيا لمدير المدرسة في هذا المجال عن الأدوار الثلاثة السابقة وعلى رأس هذه الأدوار ينسق مع أجهزة الشرطة لحماية مرافق المدرسة من التخريب.

❖ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة حول دور مديري المدارس تجاه الحد من ظاهرة العنف لدى طلبة الثانوية بمحافظات غزة تعزى إلى المتغيرات(الجنس،سنوات الخدمة، المديرية).

وأختتمت الدراسة بتقديم توصيات أهمها:

- ضرورة تنظيم برامج تربوية و إرشادية للحد من ظاهرة العنف الطلابي سواء كانت في صورة محاضرات و ندوات أو نشرات دورية توزع على أولياء الأمور بغية توجيههم إلى أفضل الأساليب في تربية النشء و إعداده إعدادا جيدا.

- العمل على زيادة صلاحيات مديري المدارس ومنحهم مزيد من الثقة والأمان للمحافظة على نجاح العملية التعليمية التعلمية، وخاصة فيما يتعلق بنشر أحداث العنف و خاصة الأحداث الخارجة عن سيطرة إدارة المدرسة، عبر وسائل الإعلام المختلفة لتكون رادعا لمن كان سببا في افتعالها، وعبرة لمن تسول له نفسه افتعال هذه المشاكل.

3.7.1 الدراسات الجزائرية:

الدراسة الأولى: دراسة مباركية أسامة و رحوي عباسية بلحسين(2022): بعنوان" ظاهرة العنف في الوسط المدرسي(الدوافع وسبل الوقاية والعلاج)دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية ملازم ابراهيم بن عثمان – بئر العاتر– تبسة"، والتي هدفت إلى البحث عن اسباب العنف المدرسي وسبل الوقاية منه، وتمثلت عينتها في(40) تلميذ من ثانوية ملازم ابراهيم بن عثملن بئر العاتر ولاية تبسة، وإستخدمت أداة استمارة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها:

– للعوامل الذاتية و النفسية للتمليذ دور كبير في تنمية بعض الدوافع السلبية التي تجعله يمارس العنف بمختلف أشكاله بالخصوص الضرب واستظهار قوته امام زملاءه لاسترجاع حقوقه بالإضافة إلى الخصائص السكولوجية والفيزيولوجية التي تتميز بها مرحلة المراهقة والتي يعيشها التلميذ.

–للإدارة دور كبير في تنمية السلوك العدواني كنتيجة للمشاكل والخلافات التي تسود بين أفرادها والوالدين بالخصوص، والأساليب المتبعة في معالجة مشاكل أبنائهم وهذا ما أكدته

-بعض النظريات السوسيولوجية على أن العنف مكتسب من البيئة الإجتماعية، خاصة العنف الأسري يؤثر بشدة على المراهقين والتفكك الأسري والمعاملة الوالدية القاسية للأبناء.

-سبب تفشي ظاهرة العنف في الوسط المدرسي يعود للمحيط المدرسي نفسه الذي يعاني من عدة مشاكل مادية بالدرجة الأولى والمعنوية، بالإضافة إلى سوء معاملة المعلم للتلميذ داخل الصف كالتمييز والتهميش والمعاملة السيئة، مما يولد للتمليذ شحنة من العدوان وبالتالي النفور من الدراسة والحقد على زملائه وممارسة سلوكيات عدوانية ضدهم بالإضافة إلى الأسباب الأخرى مثل كثافة البرامج، واكتظاظ الأقسام، ونقص الوسائل التعليمية، كلها تنفر التلميذ من الدراسة وتخلق لديه مواقف سلبية نحو التعليم وتؤدي به لاستعمال العنف للتعبير عن حالة الغضب.

-السبل الوقائية والعلاجية لظاهرة العنف المدرسي تعود إلى ممارسة التلاميذ النشاطات الرياضية والثقافية وإنشاء نوادي مدرسية (رياضية، ثقافية) تساعدهم على نشر ثقافة المحبة والألفة بينهم وتخصيص حصص إعلامية توعي التلميذ بخطورة الظاهرة على المستوى الشخصي والمستوى العام وضرورة مد جسر متين بين المدرسة والأسرة لفتح باب الحوار وتفعيل خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانوية وتفعيل لجنة الإرشاد والمتابعة للتصدي لظاهرة العنف وتعزيز الأخصائيين النفسانيين والاجتماعيين وأخير نقطة مهمة وهي توفير الأمن داخل الثانوية.

وختمت الدراسة بعدة اقتراحات من أهمها: الإهتمام بتكوين الأساتذة الجدد خاصة في تطبيق مبادئ علم النفس و كيفية التعامل مع المراحل العمرية و النمائية في مختلف الأطوار التعليمية ولاسيما مرحلة المراهقة، على المدرسة وكافة الفاعلين التربويين توفير البيئة الملائمة للدراسة والتوعية بخطورة ظاهر العنف المدرسي، بالإضافة إلى تطبيق القانون الداخل للمدرسة ومعالجة المشكلات النفسية والاجتماعية التي يعاني منها التلاميذ داخل الفصول الدراسية بتوظيف أخصائيين نفسانيين و اجتماعيين، مع تفعيل خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية في الحد من ظاهرة العنف لما لها من أهمية بالغة في الحد من ظاهرة العنف المدرسي.

الدراسة الثانية: دراسة كزواي عطاء الله (2019): بعنوان" فاعلية برنامج ارشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية دراسة تجريبية بمدينة الأغواط"،والتي هدفت إلى قياس فعالية برنامج إرشادي في التخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى مجموعة من الطلاب في المرحلة الثانوية في مدينة الأغواط. تستند الدراسة إلى النظرية العقلانية السلوكية التي تعتمد على تعديل سلوك الإنسان من خلال تصحيح المعتقدات الخاطئة والغير عقلانية التي تؤثر على تفاعله مع المواقف الخارجية بطريقة إيجابية. يهدف البرنامج إلى تغيير معتقدات الطلاب السلبية والتحول إلى معتقدات صحيحة تساهم في تحسين سلوكهم المدرسي وتقليل سلوكيات العنف. يتناول البرنامج أيضًا تعزيز الصحة النفسية والعقلية والجسمية للمشاركين ستقوم

الدراسة بتقدير مدى نجاح هذا البرنامج في تحقيق أهدافه والتأثير الإيجابي الذي يمكن أن يكون له على الطلاب في تحسين سلوكياتهم وصحتهم العامة انطلقت الباحثة من السؤال المركزي التالي مدى فاعلية برنامج إرشادي عقلاني انفعالي للتخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى عينة من التلاميذ العنيفين بالمرحلة الثانوية دراسة تجريبية بمدينة الأغواط؟

وتمثلت عينتها في (30) طالبًا يتميزون بسلوك عنيف، تم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة ضابطة تتألف من (15) طالبًا ومجموعة تجريبية تتألف من (15) طالبًا. تم اختيار هؤلاء الطلاب عشوائيًا بسهولة من ضمن العينة الكاملة، واستخدمت أداة مقياس لجمع البيانات وفق المنهج التجريبي، وكان من أبرز نتائجها:

- أن البرنامج الإرشادي المقترح في هذه الدراسة فعّال في تقليل سلوكيات العنف المدرسي لدى المجموعة التجريبية من خلال التطبيق البعدي والتطبيق التبعي. يعتمد هذا البرنامج على النظرية العقلانية السلوكية الليبرة أليس التي تهدف إلى تصحيح أفكار التلاميذ غير العقلانية والمشوهة والخاطئة تجاه المواقف التي يتعاملون معها من قبل زملائهم أو المعلمين أو الطاقم الإداري. يتضمن البرنامج تطبيقات وتقنيات إرشادية مبنية على هذه النظرية. يمكن استخلاص النقاط التالية استنادًا إلى الدراسة والأدلة السابقة والإطار النظري للمشكلة فيما يلي: سلوك العنف المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية يمكن أن يكون ناتجًا عن عوامل بيئية، أسرية، مدرسية، وأخرى تتضمن تأثير الأصدقاء السلبيين الطلاب في المرحلة الثانوية، خلال فترة المراهقة، يحتاجون إلى إرشاد نفسي وتربوي

لمساعدتهم على التعامل مع مشكلات سلوكية داخل المدرسة، الإرشاد العقلاني السلوكي هو أداة فعالة يمكن استخدامها في توجيه وتصحيح سلوك الطلاب من خلال تعديل أفكارهم غير العقلانية نحو المواقف المعينة. يتطلب هذا الإرشاد مختصين ومربين ذوي خبرة في المجال لتوجيه الطلاب ومساعدتهم على تطوير سلوك إيجابي.

الدراسة الثالثة: دراسة مصطفى مباركة و قريشي عبد الكريم(2018): بعنوان" واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، دراسة ميدانية عينة من تلاميذ ثانوية قصر بلقاسم بمدينة المنيعة"، والتي هدفت إلى التعرف على واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة المنيعة، بالإضافة إلى التعرف على مستوى العنف المدرسي داخل المؤسسات التربوية، وتمثلت عينتها في(100) تلميذ منهم (67) ذكور و(33) إناث وإستخدمت أداة مقياس مكون من67 فقرة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها:

- مستوى العنف المدرسي مرتفع لدى تلاميذ السنة الأولى من مرحلة التعليم الثانوي.
- عدم وجود إختلاف في مستوى العنف المدرسي بإختلاف الجنس(ذكور، إناث) والتخصص (علوم و تكنولوجيا،آداب و لغات) لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي.

وختمت الدراسة بعدة اقتراحات من أهمها: الإهتمام بالجانب النفسي للتلاميذ العنيف،عن طريق المتابعة داخل القسم وخارجه، وذلك من خلال البحث عن الوسائل الجديدة للتقويم تقديم برامج إرشادية بالإشراك مع أجهزة الإعلام لتوعية أولياء الأمور بالطريقة الصحيحة

لتربية الأبناء، وإدخال مفاهيم مستوحاة من الدين الإسلامي مثل المحبة والتسامح.

الدراسة الرابعة: دراسة دباب زهية(2015): بعنوان" دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر، دراسة ميدانية بثانويات مدينة بسكرة"، والتي هدفت إلى معرفة دور المؤسسات التربوية في الحد من ظاهرة العنف المدرسي في الجزائر، من خلال التعرف على مدى أداء كل فاعل من الفاعلين التربويين دوره المنوط به داخلها، بدءا بمساهمة الأستاذ في مواجهة السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ. وكذا مساهمة مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ. وكذا التعرف على مدى مساهمة مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ. وأخيرا معرفة مدى مساهمة البرامج والأنشطة المدرسية في مواجهة السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ. وتهدف أيضا إلى التعرف على مدى مساهمة التكامل بين أعضاء الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ في الحد من السلوكيات العنيفة، وتمثلت عينتها في(300) من تلميذ وتلاميذ ثانويات مدينة بسكرة، وإستخدمت أداة استمارة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها:

نتيجة عامة مفادها أن للمؤسسات التربوية دور في مواجهة العنف المدرسي، وذلك من خلال قيام كل فاعل تربوي بدوره الفعال والمنوط به على أكمل وجه كما يلي:

- مساهمة الأستاذ في معالجة السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ.
- عمل مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ.

- سعي مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ من خلال تركيزه على عمليتي النصح والإرشاد وأيضا مساهمة البرامج والأنشطة المدرسية الثقافية الرياضية، المسابقات الفكرية الرحلات المدرسية.
- تجسيد ثقافة التسامح واللاعنف في المناهج الدراسية.
- مساهمة تكامل بين أعضاء الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ في الحد من السلوكيات العنيفة. (دباب، 2014/2015)

الدراسة الخامسة:دراسة خالدي خيرة(2007) بعنوان" العنف المدرسي ومحدداته كما يدركها المدرسون والتلاميذ، دراسة ميدانية بثانويات مدينة الجلفة"، وهدفت إلى الكشف عن الاختلاف بين إدراك المدرسين و إدراك التلاميذ للعنف المدرسي في ثانويات مدينة الجلفة (تكرارته، أشكاله، أماكنه،علاقة العنف بالجنس...إلخ)، و كذا كيفية إدراك السلوك المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ(عنيفة، غير عنيفة)، والكشف عن الاسباب وطرق التصدي للظاهرة وفق إدراك المدرسين من جهة و التلاميذ من جهة أخرى،و تمثلت عينتها في (100) تلميذ و تلميذة من الثانويات الثلاث، ومسح شامل لجميع مدرسي الثانويات واستخدمت أداة استبيان لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها:

- تفشي سلوكات ترتكب من طرف التلاميذ تتصف بسوء الآداب ضد المدرسين حسب إدراكهم. وسلوكات من نوع العنف النفسي من تحقير، تجريح ،تهديد...الخ ضد التلاميذ وفق إدراكهم وهذا مرات عديدة وفي أوقات مختلفة.
- هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين إدراك المدرسين و التلاميذ على جميع الأبعاد المتضمنة لقائمة السلوكات المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ عدا العنف المادي الإيجابي المباشر، وأهم الأسباب وراء ظاهرة العنف في ثانويات مدينة الجلفة تتمثل في الإهمال الأسري ثم المشاكل المدرسية حسب إدراك المدرسين، أما طرق التصدي للظاهرة فتتمثل بالدرجة الأولى في معالجة المشاكل المدرسية مثل الاكتظاظ تدخل الأولياء في عمل المدرسين والإدارة، التوظيف المبني على أسس غير شرعية انخفاض الأجور..الخ حسب إدراك المدرسين. وحسب إدراك التلاميذ تمثلت في خاصة وطريقة الإنصات احترام التلميذ، تبني وتنمية لغة الحوار داخل المؤسسة التربوية الثانوية بعيدا عن العنف والتعنيف. وعموما وجدنا اختلافات ملحوظة بين إدراك المدرسين وإدراك التلاميذ لمعظم فرضيات البحث.

وختمت الدراسة بعدة اقتراحات من أهمها: إرساء ثقافة الحوار التشجيع والإنصات والابتعاد عن أسلوب العقاب والتهجم اللفظي داخل المؤسسة التربوية الثانوية وخارجها الاهتمام بالتربية الدينية و الخلقية في المقررات و المعاملات.

الدراسة السادسة :دراسة فوزي أحمد بن دريدي(2007) بعنوان" حول العنف في المدارس الثانوية الجزائرية"، وهدفت إلى الكشف عن تحديد حجم إنتشار ظاهرة العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في الجزائر، دراسة العوامل السوسيولوجية المؤدية إلى عنف التلاميذ، دراسة تمثلات التلاميذ للعنف المدرسي، وتمثلت عينتها في (180) تلميذ من ثانويتين بولاية سوق هراس واستخدمت الملاحظة خلال المرحلة الإستطلاعية للدراسة و أجريت عدة مقابلات مع كل من الاساتذة والمؤطرين الإداريين وبعض التلاميذ لمعرفة أرائهم حول ظاهرة العنف المدرسي، بالإضافة إلى أداة الاستمارة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها:

- تنتشر ظاهرة التغيب عن الدراسة دون تقديم مبرر بشكل ظاهر في الثانويتين وهذا يدل على أن الوسط المدرسي لا يوفر المحفزات اللازمة لتكيف التلميذ مع النظام التربوي.
- كما تدل هذه الظاهرة على وجود مشكلات عائلية و نفسية على مستوى إجتماعي كلي يمر به التلميذ.
- ظاهرة التعرض الهياكل المؤسسة عن طريق تخريبها، ملاحظة في كل من المؤسستين وهذا ناتج عن عدة عوامل عددها التلاميذ و تخلصت إجمالا في عوامل ذاتية وعوامل خارجية تمثلت أساسا في شعور التلميذ بالظلم المسلط عليه.
- النسب المرتفعة للتلاميذ الذين قاموا بشتم أساتذتهم في الثانويتين.
- برز العنف ضد الذات في المؤسستين(تناول المواد الضارة).

- هناك توجه عند التلاميذ للإنتحار، ويرجع ذلك إلى حالة اللأمل والعزلة واللاقدرة على تغيير الواقع أو توجيهه.
- إن النسق المدرسي والاسري لم يستطيع كل منهما تقديم الضمانات الضرورية للتلاميذ حتى يتكيفوا مع مجتمعهم والتغيرات التي تحدث به.
- التمثلات التي يحملها التلاميذ عن الأساتذة تختلف عن تلك التي يحملها هؤلاء عنهم فالأساتذة لا يرجعون العنف لسلوكهم أو تكوينهم، بينما يرجونه للتلاميذ الذين يعانون من مشكلات أسرية ومدرسية وإلى سلوك الإدارة ، وفي المقابل فإن التلاميذ يرون أن أساتذتهم لا يحترمونهم وهو ما يفسرون به رد فعلهم العنيف.
- هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية بين إدراك المدرسين والتلاميذ على جميع الأبعاد المتضمنة لقائمة السلوكات المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ عدا العنف المادي الإيجابي المباشر، وأهم الأسباب وراء ظاهرة العنف في ثانويات مدينة الجلفة تتمثل في الإهمال الأسري ثم المشاكل المدرسية حسب إدراك المدرسين، أما طرق التصدي للظاهرة فتتمثل بالدرجة الأولى في معالجة المشاكل المدرسية مثل الاكتظاظ تدخل الأولياء في عمل المدرسين والإدارة، التوظيف المبني على أسس غير شرعية انخفاض الأجور..الخ حسب إدراك المدرسين. وحسب إدراك التلاميذ تمثلت في خاصة وطريقة الإنصات احترام التلميذ، تبني وتنمية لغة الحوار داخل المؤسسة التربوية الثانوية

بعيدا عن العنف والتعنيف. وعموما وجدنا اختلافات ملحوظة بين إدراك المدرسين وإدراك التلاميذ لمعظم فرضيات البحث

8.1 التعقيب على الدارسات السابقة:

بناء على العرض السابق للأهم الدراسات المرتبطة بالعنف المدرسي، حيث يحاول الباحث تحديد، ما اتفقت فيه الدراسات السابقة مع موضوع الدراسة الخاصة بي من حيث الموضوع والأهداف ونقاط التداخل والاختلاف وعرض، ما أغفلته من قضايا في تناولها للموضوع الدراسة مع توضيح أوجه الاستفادة في الدراسة الراهنة:

1.8.1 من حيث الموضوع والأهداف:

انطلاقا من الدارسات السابقة، لقد توفقت العديد من الدراسات السابقة بالمتغيرات الأساسية لموضوع بحثنا الذي يدرس العنف المدرسي فهنالك العديد من الدراسات التي اهتمت بالعنف المدرسي منها دراسات أجنبية تمثلت في كل من دراسة شو(Cho2011) دراسة Wiley(2005)، دراسة دك ورث وشارلين لوخ(2000)، بلاتيي(BLATIER) (1999)، بالإضافة إلى الدراسات العربية نجد دراسة كل من الشعراوي محمد علي حسن محمود عبد المالك متولي التهامي محمد(2021)، داليا طه محمود يوسف (2019) ، بني مصطفى وآيات علي أحمد (2019)، دراسة منية بن عياد (2012)، دراسة العدوي أسامة محمد أحمد (2008)، أما الدراسات المحلية الجزائرية فنجد كل من دراسة مباركية أسامة ورحوي عباسية بلحسين(2022)، كزواي عطاء الله (2019) ، دراسة مصطفى مباركة

وقريشي عبد الكريم(2018)، دباب زهية(2015)، دراسة خالدي خيرة(2007)، دراسة فوزي أحمد بن دريدي(2007).

أما بنسبة الأهداف هنالك العديد من الدراسات التي تشاركت فأهداف درستنا الحالية ومن بينها دراسة دراسة دك ورث وشارلين لوخ(2000) التي هدفت إلى تحديد آراء الإداريين والمرشدين والطلاب حول مستويات الأمن المدرسي والعنف في بعض المدارس الثانوية المنتقاة بولاية لويزيانا الشمالية، دراسة بلاتيي(BLATIER)(1999) والتي هدفت إلى معرفة مدى إنتشار السلوكات العنيفة بالمؤسسات الثانوية التقنية والمهنية، وإبراز المناخ العلائقي فيها من خلال الجو السائد في المؤسسة والذي يتمثل في العلاقات بين التلاميذ من جهة وبين التلاميذ والمدرسون من جهة أخرى، وهذا وفق إدراك كل من المدرسين والتلاميذ، والهدف الثاني معرفة الحقائق الميدانية الخاصة بتفاقم أو تناقض السلوكات العنيفة، دراسة الشعراوي محمد علي حسن، محمود عبد المالك، متولي التهامي محمد (2021) التي كانت حول دور الإدارة المدرسة في مواجهة العنف المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي العام بمصر، وذلك من خلال التعرف على أشكال العنف المدرسي والكشف عن واقع دور الإدارة المدرسية في مواجهة العنف المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي، ودراسة داليا طه محمود يوسف (2019) التي كانت حول التطرف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية العامة وعلاقته بالعنف الطلابي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة المنيا، بالإضافة إلى دراسة العدوي أسامة محمد أحمد (2008) والتي هدفت إلى التعرف على دور مديري

المدارس تجاه الحد من ظاهرة العنف لدى طلبة الثانوية بمحافظات غزة، وسبل تفعليه من وجهة نظر المعلمين، تليها دراسة كزواي عطاء الله (2019) والتي هدفت إلى قياس فعالية برنامج إرشادي في التخفيف من سلوكيات العنف المدرسي لدى مجموعة من الطلاب في المرحلة الثانوية في مدينة الأغواط ، تم دراسة دباب زهية(2015) التي هدفت إلى التعرف على مدى أداء كل فاعل من الفاعلين التربويين دوره المنوط به داخلها، بدءا بمساهمة الأستاذ في مواجهة السلوكيات العدوانية لدى التلاميذ. وكذا مساهمة مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ. وكذا التعرف على مدى مساهمة مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ. وأخيرا معرفة مدى مساهمة البرامج والأنشطة المدرسية في مواجهة السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ. وتهدف أيضا إلى التعرف على مدى مساهمة التكامل بين أعضاء الإدارة المدرسية وأولياء التلاميذ في الحد من السلوكيات العنيفة، وفي الأخير دراسة خالدي خيرة(2007) ، التي هدفت إلى الكشف عن الاختلاف بين إدراك المدرسين وإدراك التلاميذ للعنف المدرسي في ثانويات مدينة الجلفة (تكرارته، أشكاله، أماكنه،علاقة العنف بالجنس...إلخ)، وكذا كيفية إدراك السلوك المشوشة التي تقع في الأقسام من طرف التلاميذ(عنيفة، غير عنيفة)، والكشف عن الاسباب وطرق التصدي للظاهرة وفق إدراك المدرسين من جهة و التلاميذ من جهة أخرى.

2.8.1 من حيث الأساليب المنهجية:

هنالك العديد من الدارسات التي اعتمدت على نفس المنهج المعتمد في دراستنا الذي هو المنهج الوصفي، لكن كانت اختلافات من حيث المتغير الثاني لدراستهم ومن بين هذه دراسات:

- ✓ دراسة الشعراوي محمد علي حسن، محمود عبد المالك، متولي التهامي محمد(2021): بعنوان" دور الإدارة المدرسية في مواجهة العنف المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية ،دراسة ميدانية".
- ✓ دراسة داليا طه محمود يوسف (2019): بعنوان" التطرف الإداري لدى مديري المدارس الثانوية العامة وعلاقته بالعنف الطلابي من وجهة نظر المعلمين بمحافظة المنيا.
- ✓ دراسة بني مصطفى وآيات علي أحمد (2019): بعنوان"أسباب العنف المدرسي عند طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن و منظومة القيم الأخلاقية لديهم".
- ✓ دراسة العدوي أسامة محمد أحمد (2008): بعنوان"دور مديري المدارس تجاه الحد من ظاهرة العنف لدى الطلبة الثانوية بمحافظة غزة وسبل تفعليه من وجهة نظر المعلمين".
- ✓ دراسة مباركية أسامة ورحوي عباسية بلحسين(2022): بعنوان" ظاهرة العنف في الوسط المدرسي(الدوافع وسبل الوقاية والعلاج)دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية ملازم ابراهيم بن عثمان – بئر العاتر – تبسة".

- ✓دراسة مصطفى مباركة وقريشي عبد الكريم(2018): بعنوان" واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، دراسة ميدانية عينة من تلاميذ ثانوية قصر بلقاسم بمدينة المنيعة".
- ✓دراسة دباب زهية(2015): بعنوان" دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي في الجزائر- دراسة ميدانية بثانويات مدينة بسكرة".
- ✓ دراسة خالدي خيرة(2007) بعنوان" العنف المدرسي ومحدداته كما يدركها المدرسون والتلاميذ، دراسة ميدانية بثانويات مدينة الجلفة".
- ✓دراسة فوزي أحمد بن دريدي(2007) بعنوان" حول العنف في المدارس الثانوية الجزائرية".

3.8.1 جوانب مهملة في الدراسات السابقة:

هنالك العديد من الجوانب قد أهملتها الدراسات السابقة خاصة من جانب أدوات البحثية المعتمدة عليها في الدراسة ونوع العينة المعتمدة في الدراسة، وطريقة حسابها علما ان العديد من الدارسات السابقة لم تحدد العدد الكلي لمجتمع الدراسة وهذا ما يقلل من مصدقيه نتائج الدراسة خاصة في تعميمها.

4.8.1 الاستفادة من الدراسات السابقة

كان للدارسات السابقة دورا كبيرا في العديد من المجالات والجوانب المعرفية والمنهجية والإجرائية للأطروحة وتوضيحها، وذلك كما يلي:

1. الإلمام الجيد بموضوع وتحديد اشكالية الدراسة وصياغة تساؤلاتها وفرضياتها البحثية فبعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات العلمية، التي تناولت متغيري الدور التربوي والإداري قررنا القيام بهذه الدراسة لفهم، وتحليل طبيعة العلاقة القائمة بينهما حول العنف المدرسي.
2. التعرف على مختلف المصادر والمراجع، التي اعتمدتها الدراسات السابقة والتي ساعدتنا في توفير الوقت، والجهد في عملية المسح المكتبي، للإعداد وبناء الجانب النظري للأطروحة بمختلف فصوله.
3. الاطلاع على منهجية الدراسات السابقة في جانبها النظرية والميدانية مما سهل علينا بناء الإطار النظري لموضوع دراستنا، وتحديد المجال المكاني لدراسة وتصميم الأداة البحثية وانتقاء أدوات جمع البيانات ومعرفة الخطوات العلمية، والإحصائية للتأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة.
4. أتاحت الدراسات السابقة الفرصة للباحث في اختيار المنهج الملائم للدراسة حيث استخدم المنهج الوصفي الذي يعتبر أنسب المناهج لإجراء مثل هذا البحث.
5. كما مكنتنا الدراسات السابقة من إجراء مناقشة للنتائج التي توصلنا إليها، من خلال مقارنتها مع نتائج هذه الدراسات.

9.1 المدخل النظري للموضوع

ان ظاهرة العنف المدرسي في الوسط المدرسي من الظواهر التي أصبحت ملاحظة في الواقع المادي باعتبارها مأثرة على الفاعلين التربويين وكذا التلاميذ بصفة خاصة والمؤسسات التوبوية بجميع مكوناتها بصفة عامة، وفي ظل تعدد مسببات وعوامل المؤدية لانتشار الظاهرة العنف في الوسط المدرسي،تباينت العديد من المقاربات المفسرة لها، وذلك نظرا لإختلاف ميادين التخصص وحقول المعرف الدراسة العنف في الوسط المدرسي، إذ" ينشأ العنف في المدرسة بسبب العديد من العوامل،وله أوجه مختلفة بحسب السياقات التقافية وكذلك العوامل الاجتماعية والاقتصادية والحياة الاجتماعية للتمليذ والبيئة المدرسية، إن مفهوم العنف كفعل أو كبيئة محرضة على العنف، يختلف بحسب الثقافات والمجتمعات و أيا كان السياق الثقافي والسوسواقتصادي الذي يوجد فيه المدرسة، فأن العنف يأخذ أشكالا جسدية ونفسية". (سليماني، 2019، صفحة 60)

وفي ذات السياق فإن وجهات النظر حول هذه الظاهرة متشابكة ومتعددة، ومن المهم الإشارة هنا إلى الأهمية العلمية للمنهج السوسيولوجي في تفسير ظاهرة العنف في البيئة المدرسية، لعدة اعتبارات معرفية أهمها شمولية الرؤية السوسيولوجية في تناول الظواهر الاجتماعية مما يبرز لنا التوجه الذي يتميز به .مجال علم الاجتماع في معالجته الظواهر السوسيولوجية بشكل عام والظواهر الاجتماعية التربوية بشكل خاص .إن محاولتي لتحليل ظاهرة العنف في البيئة المدرسية تعتمد على المقاربات السوسيولوجية المفسرة لها، وذلك من

خلال استقراء الدلالات السوسيولوجية لمفهوم العنف لدى أصحاب المقاربة، وتحديدهم لطبيعة العوامل الاجتماعية المتسببة في تنامي هذه الظاهرة في المدارس، ومن أهم وأبرز هذه المداخل نجد المقاربة الوظيفية للظواهر الاجتماعية التي تعتبر من أهم المقاربات السوسيولوجية في علم الاجتماع، وينتمي المقاربة الوظيفية إلى النوع المعرفي الذي يهتم بدراسة الظواهر النظام الاجتماعي في إطاره العام، ويرى أصحاب هذه المقاربة أن المجتمع عبارة عن مجموعة من الأنظمة الاجتماعية التي تكون في حالة تبادل وتكامل مع بعضها البعض ففي مفهوم **بارسونز**، فالنسق الإجتماعي يتمثل في شبكة من الأنظمة الفرعية المتفاعلة والمستقرة، وتساهم التنشئة الاجتماعية في تحقيق التوازن بينها .فإن المدرسة تسعى في نهاية المطاف ووفقا لهذا التصور إلى تلبية مجموعة من الاحتياجات الاجتماعية، ولا تتوقف عند مهامها المتمثلة في نقل المعرفة والمهارات، بل تقوم بالإعداد غير الرسمي للأدوار الاجتماعية في المستقبل(Nathalie, 2005, p. 09)

يتضح مما سبق ذكره أن المقاربة الوظيفية لظاهرة العنف في البيئة المدرسية لا تخرج عن الرؤية المنهجية للوظائف والأدوار، إذ يقوم العنف على فكرة انعكاس الأجزاء في كل واحد، والاعتماد المتبادل بين عناصر المجتمع المختلفة، فأي تغيير في الجزء يعقبه تغيير في الكل، وقد تم اعتماد هذا الاتجاه العديد من علماء التربية الغربية، منهم :روبرت ميرتون وديفيز، وبارسونز، وكروز، وآخرون (بركات، 2011، صفحة 78)

وقد تم النظر إلى هذا المقاربة لظاهرة العنف من زاوية الانحراف الاجتماعي، باعتبار العنف ترجمة فعلية لظاهرة الانحراف الأخلاقي وتوجد الأعمال الأولى في هذا المجال ضمن نظريات الانحراف الاجتماعي ذات التوجه الوظيفي .وترتكز هذه النظرية حسب علماء الاجتماع والتربويين البريطانيين والأمريكيين على فرضية انحراف الشباب في الوسط المجتمعي ، والذي يظهر بوضوح في المؤسسات المدرسية، مما يظهر خللاً كبيراً في النظام المدرسي.وتعود أسباب هذا الانحراف في تصور الوظيفيين إلى الخلل في بناء القيم لدى الأفراد، واعتبار التحولات في بنية الأسرة أهم سبب في تفسير العنف المدرسي، إذ تعد السلوكيات العنيفة من ظاهرة العنف هي نتاج مادي وعلائقي للأسرة، ومن أهمها(انفصال الوالدين، غياب العلاقات العاطفية بين أفرادها، قلة الأشقاء، التربية الأكثر صرامة أو أكثر تراخياً، غياب الرقابة و المتابعة، غياب الوالدين عن أنشطة أبنائهم، القلق... ،) فهي كلها عوامل تساهم في بناء الشخصية العنيفة. (Cecile, 2009, p. 03)

وما العنف في البيئة المدرسية إلا مظهر من مظاهر الخلل الوظيفي الذي يصيب عملية التنشئة الاجتماعية والتعليم للطلاب يبدو أن الوظيفة التكاملية للنظام الثقافي والاجتماعي لها أهمية كبيرة في النظرية الوظيفية، ويتحقق ذلك من خلال تعزيز القيم والسلوك المقبول اجتماعيا، وهي وظائف مألوفة للكنيسة والمدرسة تتخلل النظام بأكمله، وهي أيضًا أساس الإجماع الاجتماعي الذي يدعم النظام الاجتماعي (دونال، 2001، صفحة 163)

تماشيا مع لما سبق ذكره نجد النظرية البنائية الوظيفية تبرز أيضا في ميدان الدراسات السوسيولوجية كأحد أهم المداخل المفسرة للواقع الإجتماعي، على صعيد إجتماعي كلي ماكرو سوسيولوجي، بحثت ترى بأن البناء الإجتماعي المتمثل في المؤسسة المدرسية قد ينتج أنماطا سلوكية تعتبر وظائف و لكنها منحرفة. (فوزي احمد، 2007، صفحة 50)

وفي الأخير فإن جميع السلوكيات التي نسميها بسلوكيات منحرفة تعكس إنحراف القيم الإجتماعية السائدة في المجتمع، وبالتالي فإن العنف هو نتاج لعوامل إجتماعية تتمثل في الظروف الأسرية ومناخ العمل وضغوطه والوضعية الإقتصادية، وغيرها من العوامل المختلفة والمتعددة (رشوان، 2001، صفحة 163)

الجانب النظري

الفصل الثانـي:
التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها

- ❖ تمهيد

1.2 مفهوم التنشئة الإجتماعية

1.1.2 خصائص التنشئة الاجتماعية

2.1.2 أشكال التنشئة الاجتماعية

3.1.2 أهداف التنشئة الاجتماعية

4.1.2 مؤسسات التنشئة الاجتماعية

5.1.2 نظريات التنشئة الاجتماعية

2.2 المدرسة كنسق إجتماعي

1.2.2 ماهية المدرسة

2.2.2 مكونات المدرسة

3.2.2 أدوار و وظائف المدرسة

4.2.2 أهداف و خصائص المدرسة

5.2.2 مفهوم الإدارة المدرسة وأهدافها

6.2.2 مصادر وأنوع العنف التي تواجهها الإدارة المدرسية

7.2.2 دور المدرسة في الحد من العنف بالوسط المدرسي

- ❖ خلاصة الفصل

تمهيد

التنشئة الاجتماعية تُعدّ واحدة من المواضيع التي تثير اهتماماً كبيراً لدى علماء الاجتماع وعلماء التربية وعلماء علم النفس. بالإضافة إلى ذلك، فإن علماء الأنثروبولوجيا يُعنون بها أيضًا، حيث يراقبونها على أنها عملية تحوّل الإنسان من كائن بيولوجي يسعى لإشباع حاجاته البيولوجية إلى كائن اجتماعي يتفاعل مع الآخرين ويقوم بأداء دوره في المجتمع الذي ينتمي إليه.

فمن خلال عملية التنشئة الاجتماعية، يتم تشكيل شخصية الطفل وتطويرها بشكل فعّال. ومن بواسطة هذه العملية، ينتقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، حيث يتعلم الأفراد المبادئ والقيم والسلوكيات التي تميز المجتمع الذي يعيشون فيه. تلك العملية تؤثر بشكل كبير على تشكيل هوية الشخص وسلوكه في المجتمع، وهي موضوع محوري للدراسة في العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية.

1.2 مفهوم التنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية هي عملية اندماج الفرد في المجتمع من خلال مشاركته في مختلف أشكال الفئات الاجتماعية ومشاركته في أنشطتها. وخلال هذه العملية يتعلم الفرد القيم والأعراف والثقافة التي تشكل أساس شخصيته. وهذا التكامل يمكن أن يساهم في توجيه سلوك الفرد وإعداده للمشاركة في الحياة الاجتماعية، مما يساهم في تشكيل شخصيته وجعله قادرا على تحمل المسؤولية.(Arkin & Dobrofsky, 1978, p. 155)

حسب رواد تعريف رواد علم الاجتماع للتنشئة الاجتماعية يُعرّف بارسونز التنشئة الاجتماعية بأنها عملية تعليم تستند على مختلف عمليات التقليد والمحاكاة والتوحد الاجتماعي عند الطفل مع الأنماط العقلية والعاطفية والأخلاقية للراشد وتهدف إلى إدماج عناصر الثقافة في نسق الشخصية وهي عملية لانهاية لها بل مستمرة ويُعرّف العلامة عبد الرحمان بن خلدون التنشئة الاجتماعية في مقدمته بأنها عملية بواسطتها يستطيع الأفراد اكتساب معارفهم وأخلاقهم وما يتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة ويعرفها رفاعة الطهطاوي بأنها فن تنمية الأعضاء الحسية والعقلية، وطريقة تهذيب الجنس الإنساني ذكرا أو أنثى حسب أصول معروفة يستفيد منها الصبي ويتبعها ويتخذها عادة.

يمكن تعريف التنشئة الاجتماعية حسب معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية بأنها "العملية التي يتم من خلالها نقل الثقافة من جيل إلى آخر وتشكيل الأفراد منذ طفولتهم

بحيث يمكنهم العيش في مجتمع له ثقافة معينة. وتشمل هذه العملية عوامل متعددة مثل الوالدين والمدرسة والمجتمع.

يمكن تعريف التنشئة الاجتماعية بحسب معجم علم الاجتماع بأنها "العملية الاجتماعية الأساسية التي من خلالها يندمج الفرد في جماعة اجتماعية من خلال ثقافتها وفهمه لدوره فيها. إنها عملية تستمر مدى الحياة وضرورية لتكوين هويته، وتطوير فهمه لذاته كفرد، وتعلم كيفية أداء أدوار اجتماعية متميزة. في سياق نموها الصحيح.

كما يمكن تعريف عملية التنشئة الاجتماعية بأنها عملية تفاعل يتم من خلالها تمثل الفرد لمعايير وقيم وثقافة مجتمعه، ليصبح متكيفا مع بيئته الاجتماعية، وقوام هذه العملية هو نقل التراث الثقافي والاجتماعي للإنسان من جيل إلى جيل. (Bachman et al. 1987, p. 172)

وتعرف عملية التنشئة بأنها عملية تعليم وتعلم وتربية، تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى إكساب الفرد (طفلاً فمراهقاً فراشداً فشيخاً) سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية، وهي عملية تحويل الكائن الحي البيولوجي إلى كائن اجتماعي، ذلك الكائن الذي مكث في رحم الأم ينمو حيويا إلى قدر معلوم وخرج منه لا يعلم شيئا ليتلقفه "رحم الجماعة" لينمو فيه.

وما يمكن استخلاصه من التعاريف السابقة لعملية التنشئة الاجتماعية أنها عملية مستمرة لا تقتصر فقط على الطفولة ولكنها تستمر في المراهقة والرشد وحتى الشيخوخة، كما أنها عملية ديناميكية تتضمن التفاعل والتغير، فالفرد ومن خلال تفاعله من أفراد الجماعة، يأخذ ويعطي فيما يخص المعايير والأدوار الاجتماعية والاتجاهات النفسية والشخصية الناتجة في النهاية هي نتيجة لهذا التفاعل.

1.1.2 خصائص التنشئة الاجتماعية:

باعتبار التنشئة بأنها عملية تعليم وتعلم وتربية، تقوم على التفاعل الاجتماعي وتهدف إلى إكساب الفرد (طفلاً فمراهقاً فراشداً فشيخاً) سلوكاً ومعايير واتجاهات مناسبة لأدوار اجتماعية معينة، تمكنه من مسايرة جماعته والتوافق الاجتماعي معها، وتكسبه الطابع الاجتماعي، وتيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية، وهي تمتاز بمجموعة من الخصائص أهمها:(Barnie et al., 2017, p. 28)

أ. **عملية تعلم اجتماعية:** التنشئة الاجتماعية هي عملية تعلم تنطلق من الأسرة وتتوسع لتشمل المجتمع بأسره. يتعلم الفرد خلال هذه العملية كيفية التفاعل اجتماعياً وأداء الأدوار الاجتماعية التي تتناسب مع عمره.

ب. **.توجيه لاكتساب السلوك الاجتماعي:** تشمل التنشئة الاجتماعية توجيه الفرد لاكتساب السلوكيات والعادات والتوجهات التي يمكن للمجتمع قبولها. تهدف إلى تعليم الفرد السلوكيات التي تتوافق مع معايير المجتمع.

ت. **تحويل الفرد ليصبح عضوًا في المجتمع:** من خلال عملية التنشئة الاجتماعية، ينتقل الفرد من وضع يركز على احتياجاته الفيزيولوجية إلى وضع يشمل مسؤوليته تجاه المجتمع. يدرك دوره ومكانته في المجتمع.

ث. **عملية مستمرة وديناميكية:** التنشئة الاجتماعية هي عملية مستمرة طوال حياة الفرد. يتعلم الفرد خلال مراحل حياته كيفية التكيف مع التغيرات والمستجدات في المجتمع.

ج. **عملية نسبية:** تعتمد التنشئة الاجتماعية على ثقافة وقيم المجتمع الذي يعيش فيه الفرد. وبالتالي، تكون نسبية وقابلة للتغيير بحسب الثقافة والمجتمع الذي يتعامل معه الفرد.

ح. **عملية فردية واجتماعية:** التنشئة الاجتماعية هي عملية تؤثر على الفرد بشكل فردي، ولكنها أيضًا عملية اجتماعية تؤثر على المجتمع ككل. إن فهم الفرد لدوره وتفاعله مع المجتمع جزء أساسي من هذه العملية.

خ. **عملية تتغير مع تغير الأدوار الاجتماعية:** التنشئة الاجتماعية تتأثر بتغير الأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الفرد. إذا تغيرت أدوار الفرد في المجتمع، فإنه قد يحتاج إلى تعلم سلوكيات جديدة وتكييفها وفقًا لهذه الأدوار.

د. **متعددة الأبعاد ومعقدة:** التنشئة الاجتماعية تستهدف مهاماً كبيرة ومتعددة الأبعاد، ولهذا فهي تعتمد على أساليب ووسائل متعددة لتحقيق أهدافها.

ذ. **تتأثر بالسياق الثقافي:** التنشئة الاجتماعية تتأثر بالسياق الثقافي الذي يعيش فيه الفرد. كل مجتمع يمكن أن يكون له تنشئته الاجتماعية الخاصة.

وفي الختام، ندرك أن خصائص التنشئة الاجتماعية تمثل خطوة حاسمة نحو تحقيق أهداف التنشئة التي تُنفذها المؤسسات المختلفة. على سبيل المثال، يعتبر الأسرة أولى هذه المؤسسات، حيث تدرك أهمية تلك الخصائص في عملية التنشئة. إذاً، تعتمد الأسرة على مفهوم التعلم والنمو المستدام والديناميات المستمرة في توجيه الأفراد نحو تحقيق أهدافهم الاجتماعية والشخصية، وبناءً على ذلك، فإن الأسرة لا تتخلى عن دورها الحيوي في عملية التنشئة، بل تظل ملتزمة بتوجيه وتوجيه أفرادها في مختلف مراحل حياتهم.

2.1.2 أشكال التنشئة الاجتماعية:

التنشئة هي العملية التي يمر بها الفرد والمجتمع لتطوير شخصيته وهويته تتضمن تكوين القيم والمبادئ الشخصية، وتطوير المهارات والقدرات الشخصية، بالإضافة إلى تأثير التجارب الشخصية والعوامل النفسية والعاطفية على تكوين شخصيته حيث تأخذ التنشئة الاجتماعية شكلين رئيسيين هما:

i. التنشئة الاجتماعية المقصودة

يتم هذا النمط في كل من الأسرة والمدرسة، فالأسرة تعلم أبنائها اللغة والسلوك، وفق نظامها الثقافي ومعاييرها واتجاهاتها وتحدد لهم الطرق والأساليب والأدوات التي تتصل بتشرب هذه الثقافة وقيمها ومعاييرها، كما أن التعلم المدرسي في مختلف مراحله يكون تعلما مقصودا، له أهدافه طرقه، أساليبه، نظمه ومناهجه، تلك المتصلة بتنشئة الفرد وتربيته بطريقة معينة ومثلا عن ذلك:(Cantin, 2021, p. 1566).

أ- تطوير القدرات الشخصية والمهارات.

ب- تكوين القيم والمبادئ الشخصية.

ت- التأثيرات العاطفية والنفسية التي تشكل الشخصية.

ث- تحقيق الأهداف الشخصية والمهنية.

ii. التنشئة الاجتماعية غير المقصودة:

تتم التنشئة من خلال المؤسسات الدينية ووسائل الإعلام المختلفة، وهي تسهم في عملية التنشئة من خلال الأدوار التالية:(Checkel, 2015, p. 88)

أ- يتعلم الفرد المهارات والمعاني والأفكار عن طريق اكتسابه المعايير الاجتماعية التي تختلف باختلاف هذه المؤسسات.

ب- تكسب الفرد الاتجاهات والعادات المتصلة بأمور كثيرة على غرار الحب، الكره الجنس النجاح، الفشل، التعاون، الواجب، تحمل المسؤولية.

ت- تكسب الفرد العادات المتصلة بالعمل، الإنتاج والاستهلاك وغيرها من أنواع السلوك والاتجاهات والمعايير والمراكز والأدوار الاجتماعية.

ولا شك أن للتنشئة الاجتماعية المقصودة وغير المقصودة أهمية في خلق فرد متكامل من الناحية النفسية والاجتماعية وفق معايير وقيم الجماعة وكذلك الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلالهما.

3.1.2 اهداف التنشئة الاجتماعية:

التنشئة الاجتماعية هي العامل الرئيسي في التقليل من درجة العدوانية في الفرد من خلال تعديل سلوكه الجانح وكبح جماحه، فهي باختصار تصنع السلم المدني في المجتمع وتحافظ على تماسكه وهي قاعدة أساسية للضبط الاجتماعي الذي يضم مجموعة من المعايير والعقوبات السلوكية فهي لا تقوم فقط بربط الفرد بمجتمعه بل أيضا حسب ضوابط مجتمعه وتسعى التنشئة الاجتماعية لتحقيق العديد من الأهداف نلخصها في النقاط التالية:(DeCook, 2018, p. 460).

- **ضبط السلوك:** من خلال عملية التنشئة الاجتماعية يتم تدريب الطفل على التحكم في سلوكه وضبط تصرفاته بداية باللغة والعادات والتقاليد، وصولا إلى كل ما يتعلق بأساليب توجيه الحاجات النفسية والاجتماعية.
- **اكتساب المعايير الاجتماعية:** لكل مجتمع قيمه الاجتماعية ونظمه الثقافية إكسابها لأفراده من خلال التنشئة الاجتماعية التي تغرس اتجاهات معينة وتحدد المعايير الواجب إتباعها. (Wood, 2018, p. 514)
- **اكتساب الأدوار الاجتماعية:** لكي يحافظ المجتمع على ذاته يضع تنظيما محددا للأدوار والمراكز الاجتماعية التي يشغلها كل فرد في جماعة معينة، وتختلف هذه المراكز حسب السن، المهنة و ثقافة المجتمع
- **اكتساب المعرفة:** وهي تشمل خاصة أساليب التعامل والتفكير الخاصة بالجماعة .

- **إكتساب العناصر الثقافية:** من خلال تثبيت العناصر الثقافية في شخصية الفرد وتحديد نمط شخصيته والفوارق الفردية والاجتماعيّة. (Wood, 2018, p. 514)
- **تحويل الطفل من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي:** وذلك من خلال مجموع الصفات الاجتماعية داخل المجتمع ومن فرد يعتمد على الآخرين إلى فرد قادر على تحمل المسؤوليات، كما تختلف الأهداف حسب المجتمعات والثقافات.
- **تحقيق التفاعل بين الثقافة والفرد:** تسعى التنشئة الاجتماعية لتحقيق التواصل بين الجانب الفردي والاجتماعي من خلال القيم الثقافية مما يخفض إحساس الفرد بالإكراه الاجتماعي والخارجي الذي تمارسه مؤسسات التنشئة الاجتماعية، ويعوضه الإحساس بالتوافق مع عناصر الحياة الثقافية والاجتماعية.
- **تحقيق التوافق مع الوسط الاجتماعي:** كل فرد ينتمي إلى وسط محدد اجتماعيا فهو عنصر منه، ولابد من التوافق مع هذا الوسط عن طريق تمثل خصائصه وأحاسيسه ومشاعره وأذواقه وحاجاته، لأن الانتماء إلى جماعة معينة يعني استيعاب أفكارها وتصوراتها واتجاهاتها والتي تكون الوحدة الاجتماعية وهوية تلك الجماعة أو ما عبر عنه بـ "نحن" وهذا ما تضمنه عملية التنشئة الاجتماعية.
- **التعلم:** توفر التنشئة الاجتماعية السير الحسن لعملية التعلم بما تضمنه من آليات تساعد على ذلك من محاكاة وتقمص وثواب وعقاب. (Wood, 2018, p. 514).

مما سبق يتبين لنا أن عملية التنشئة الاجتماعية، تهدف إلى تحقيق أسباب استمرار المجتمع والحفاظ على قيمه ومعاييره، كما أنها تساعد الفرد على الاندماج والتكيف مع تلك المعايير والقيم، ومن خلال تلك الأهداف التي تسعى الجماعة إلى تثبيتها في الفرد، يمكن أن تجعل منه كائنا اجتماعيا متوازنا من الناحية النفسية والانفعالية وأيضا تضمن عدم خروجه عن القوانين والأعراف التي تبناها المجتمع فالهدف الرئيسي من عملية التنشئة الاجتماعية، هو حماية الفرد من الانحراف والجنوح.

4.1.2 مؤسسات التنشئة الاجتماعية:

1.4.1.2 الأسرة: تسهم الأوساط المختلفة للتربية في نقل التراث الإنساني والاجتماعي عبر الأجيال ويتضمن هذا التراث كل ما هو معروف في مجتمع من المجتمعات من علم وصناعات، لغة عادات، تقاليد، قيم ودين، وباختصار كل ما وصل إليه الإنسان من علم وثقافة عبر العصور، كما هو مدرك ومتمثل في مجتمع ما، ويحمل الجيل الجديد هذا التراث ويعمل على صقله وتطويره وتحسينه لكي ينقله إلى الجيل الذي يليه. (Delaney, 2015, p. 58)

يعتبر البيت المؤسسة الأولى للتنشئة، ففيه يولد الطفل وفيه يتلقى درسه الأول في مجال التنشئة الاجتماعية لكي يتحول من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي وتعتبر الأم أول وسيط للتنشئة الاجتماعية، باعتبارها الممثل الأول للمجتمع الذي يقابله الطفل.

لذلك تتولى الأسرة، مهمة رعاية الطفل وتهذيبه خلال مراحل حياته، فالبيت هو الوسط الأساسي للتربية في مرحلة الطفولة المبكرة وقبل أن يبدأ تأثير مجتمع الرفاق أو الروضة أو المدرسة. (Wood, 2018, p. 514)

تمثل الأسرة الجماعة المرجعية الأولى، التي يرجع الطفل إلى قيمها ومعاييرها ليحكم على سلوكه وتصرفاته، وتحتل أساليب الوالدين في التعامل مع الطفل مكانة هامة في تكوين شخصية الطفل وتبقى آثار هذه الأساليب في شخصية الأبناء طوال حياتهم كما تظهر مجددا في كيفية معاملتهم لأبنائهم كما ترسي أسس التربية الأخلاقية، الوجدانيّة والدينيّة.

يستمد الطفل المبادئ الأساسية للتنشئة الاجتماعية من بيئته الأولى من الأسرة وذلك لمدة طويلة، وعلى هذا الأساس فالأسرة تتحمل العبء الأكبر والمسؤولية الأثقل في التكوين السليم والمتزن للطفل وعليه فالأسرة وحدة هامة لا يمكن للمجتمع أن يقوم دونها، وأي خلل في بنية أو وظيفة الأسرة قد يؤدي حتما إلى خلل ما، لهذا كان لزاما الاهتمام بتوعية الأولياء عن أهمية الدور الذي يقومون به في رعاية أبنائهم. (Wood, 2018, p. 514)

2.4.1.2 المدرسة:_تبدأ مرحلة المدرسة بعد مرحلة الطفولة المبكرة ومع بداية مرحلة الطفولة المتأخرة، وتمثل هذه المرحلة انتقال الطفل من مجتمعه الصغير (الأسرة) أو مجتمع القرابة إلى مجتمع المدرسة وهذا ما يعتبر تحولا في حياته النفسية والاجتماعية، فالمدرسة هي المؤسسة العامة التي أنشأها المجتمع من أجل تنشئة وتربية الأجيال ومن وظائف المدرسة التربوية نذكر:(Dietz, 1998, p. 425)

- ✓ نقل تراث الأجيال السابقة إلى الأجيال الحاضرة والاحتفاظ بالتراث الثقافي.
- ✓ تبسط المدرسة تراث الأمة المتراكم وتصنفه بشكل متدرج يناسب قوى الطفل واستعداداته وقدراته ونموه.
- ✓ توسع المدرسة أفق الأفراد وتنمي مداركهم في اطلاعهم على ثقافة الأمم الأخرى من حولهم إلى جانب تعريفهم بثقافتهم ومقارنتها بالثقافات الأخرى.
- ✓ تصهر المدرسة الطبقات الاجتماعية وتزيل الفوارق بين الأفراد وتجمع الأفراد نحو أهداف وانتماءات وولاءات موحدة.
- ✓ تغير المدرسة وتطور الحياة في المجتمعات وذلك بعرض المشكلات المختلفة وإتاحة الفرص لحل تلك المشكلات وتنقل الجماعة من حالة إلى حالة أفضل.

إنّ المدرسة الحديثة بواقعها الحالي صورة مصغرة للحياة يتدرب فيها التلاميذ على محبة العلم وانجازه والتعاون الاجتماعي وإيجاد الفرصة لتنمية مواهبهم وميولهم واتجاهاتهم لا تقل أهمية المدرسة عن الأسرة في فعالية العمل الذي تقوم به في تكوين الطفل من الناحية التعليمية التربوية والاجتماعية ومن الناحية النفسية، فهي التي تكمل عمل الأسرة وتصحح الأخطاء التي تقع فيها وذلك باعتبارها مؤسسة رسمية لها برنامجها، وسائلها وأهدافها.

3.4.1.2 وسائل الإعــلام: تؤثر وسائل الإعلام بشتى أنواعها في عملية التنشئة الاجتماعية، فهي تعمل على نشر المعلومات المتنوعة والمختلفة في كافة المجالات التي تتناسب مع كل الأفكار وإشباع الحاجات النفسية لدى الفرد، من زيادة في المعرفة وتعزيز

القيم مع مواقف الحياة الجديدة. فوسائل الإعلام لها تأثير في عملية التنشئة الاجتماعية من حيث نشر البرامج والمعلومات في كافة المجالات والتي تتناسب مع كافة الأعمار والتأثير بالسلوك الاجتماعي في التفاعلات الأخرى بما تقدمه من أفلام، برامج، أخبار، برامج تسلية وترفيه.(Díez-Palomar et al., 2014, p. 845)

تعتبر وسائل الإعلام بكافة أنواعها ومؤسساتها عاملا مساعدا ومهما من عوامل التغيير والتحديث وتنمية الأطفال وتأهيلهم وتوعيتهم ثقافيا، كما تعمل على تنمية الأطفال وتأهيلهم ورعايتهم وتوعيتهم ثقافيا واجتماعيا وتوسيع نطاق المعرفة لديهم ووقايتهم من الجريمة والانحراف.

فوسائل الإعلام جزء من المجتمع، تنميه وتطوره وهي سلاح ذو حدين، فإما نافعة إن استعملت في تنمية قدراتنا المعرفية وتلقين الأخلاق ونقل الأفكار الجيدة التي تقدم المنفعة للفرد والجماعة أو ضارة إن استخدمت بشكل غير صحيح، فهي قد تعرقل عملية التنشئة الاجتماعية تشكل وسائل الإعلام حيزا هاما في حياة كل فرد، لهذا فالطفل يمكن أن يتمثل أو يتشبع بما تبثه هذه الوسائل من قيم ومعايير، خاصة أن وسائل الإعلام لها أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها، لهذا كان على الأسرة التعامل معها بحذر .(Kim et al., 2019, p. 269)

5.1.2 نظريات التنشئة الاجتماعية:

1.5.1.2 النظرية الوظيفية: من خلال دراسات سوركين Sorokin وبارسونز، جرت العادة في تقسيم أجزاء المجتمع إلى ثلاثة أنماط رئيسية:(Fagan & Wexler, 1987, p. 670)

1. **النسق الاجتماعي:** الذي يتمثل في مجموعة العوامل الاجتماعية المترابطة والوظيفية والمتكاملة في وحدة نسقية.
2. **النسق الثقافي:** الذي يضم الأفكار والتصورات.
3. **النسق الشخصي:** الذي يضم آخر الدوافع والميول والحاجات والاستعدادات.

والتنشئة الاجتماعية تعتبر تفاعلًا بين هذه الأنماط في نظام موحد، وهي حسب موندراس Mondras Henri نتاج التفاعل بين البيولوجي والعوامل الاجتماعية والثقافية.

وأكد بارسونز على العرض النسقي الأكثر وضوحًا من غيره في أصحاب التصور الوظيفي للتنشئة الاجتماعية. حيث أن عملية التنشئة الاجتماعية عنده هي استبطان الشخصية للضروريات الوظيفية الأربعة للاندماج في النسق الاجتماعي (وظيفة التوازن المعياري، وظيفة الاندماج، وظيفة متابعة الأهداف، وظيفة التكييف). (Green, 2017, p. 700)

واعتمد بارسونز على أعمال فرويد لدراسة ارتباط الطفل بأمه، وفهم الأزمة الأوديبية، وتوسيع مجالات الاجتماع (العائلة، المدرسة، جماعة الأقران)، والوالدين اللذان يؤثران على

التنشئة الاجتماعية للطفل، مما يساعده على تعلم مختلف المهن. ومن خلال ذلك، يحقق الطفل استيعاب المعايير.

2.5.1.2 نظرية التفاعل الرمزي: يُعَدُّ كلٌّ من ماكس فيبر(1864–1920)، وتشارلز كولي (1864–1929)، وجورج هربرت ميد(1863–1931)، ورايت ميلز(1916–1962) من أهم رواد نظرية التفاعل الرمزي ، التي تستند إلى الأسس التالية: (Hamieh & Usta, 2011, p. 147).

1. إن الحقيقة الاجتماعية هي حقيقة عقلية تستند إلى التخيل والتصوُّر.
2. قدرة الإنسان على التواصل من خلال الرموز، وقدرته على تحميلها بمعانٍ وأفكار ومعلومات يمكن نقلها للآخرين.

يستند ماكس فيبر في تحليله للتنشئة الاجتماعية على المفاهيم الأولية، خاصة مفاهيم "الجمعوية" (Communalisation) و"الاجتماعوية" (Sociation). حيث تتعلق "الجمعوية" بالعلاقة الاجتماعية التي يرتكز فيها تنظيم الفعل الاجتماعي، خاصة في الحالة المعتدلة أو في الحالة النموذجية، على الشعور التقليدي أو الوجداني بالانتماء إلى نفس المجموعة. أما "الاجتماعية"، فتتعلق بالعلاقة الاجتماعية التي يرتكز فيها تنظيم الفعل الاجتماعي على حكم المصلحة المرسومة بطريقة عقلانية أو على اشتراك مجموعة مصلحة بنفس الطريقة. (Hoover Green, 2016, p. 258).

من خلال هذين المفهومين، يُقدِّم فيبر فعلين عامين لتوجيه سلوك الفرد نحو سلوك الآخر:

- الفعل التشاركي "Communautaire" أو عملية الدخول في الجماعة، والذي يترجم في شكل "التنشئة التشاركية".
- الفعل الاجتماعي "Sociétaire" أو عملية الدخول في المجتمع، والذي يمكن ترجمته في شكل "التنشئة الاجتماعية".

يُعتبر جورج هربرت ميد من أبرز أقطاب النظرية التفاعلية الرمزية، و الذي يرى أن النفس البشرية تضم مشاعر ومواقف وتصور المحيطين بها والمتفاعلين معها. يُعرَف الفرد بنفسه ويدرك صورته من خلال تفاعله مع الآخرين المحيطين به. . (Kim et al., 2019, p. 269)

جارلز هرتون كولي ينظر إلى النفس البشرية من خلال مصطلح "الذات الفردية في المرحلة الاجتماعية"، حيث يحصل الفرد على صورة نفسه من خلال تصوُّره من قِبَل الآخرين المحيطين به وتقليدهم، وفي ضوء هذا التفاعل، تتطوَّر النفس البشرية من مرحلة إلى أخرى ومن مؤسسة اجتماعية إلى أخرى، ولكنها لا تخلو أبدًا من التفاعل الدائم بين الفرد والآخرين.(Hoover Green, 2016, p. 28).

3.5.1.2 نظرية التحليل النفسي: تمثل هذه النظرية تفسيرات علماء الاجتماع حول النفس البشرية وتحليلها، ويقودها الناقد النفسي النمساوي سيجموند فرويد (1856-1939م). تعد من النظريات الرئيسية في مجال التنشئة الاجتماعية، وتستند إلى مفهوم فرويد حول التقمص

"Identification"، الذي قدمه في كتابه "علم النفس الاجتماعي وتحليل الأنا". يُعرَف التقمص بأنه عملية نفسية تتمثل من خلالها الفرد في مظهر من مظاهر الآخرين أو خاصة من خصائصهم أو صفاتهم.(Irayadi et al., 2023, p. 125)

في قول فرويد، يتكون الجهاز النفسي للفرد من مجموعة من الغرائز الجنسية والعدوانية، تُمثل "الهو" من جهة، ومجموعة القيم والأنظمة الاجتماعية التي تُمثل "الأنا الأعلى" من جهة أخرى، بالإضافة إلى الضمير كجزء منه. وتُشكل "الأنا" محاولة لتحقيق التوازن بينهما، حيث يمثل "الهو" الجانب الفطري، بينما "الأنا الأعلى" يمثل الجانب الاجتماعي والقيم والعادات المجتمعية.

ومن خلال التفاعل بين "الهو" و"الأنا الأعلى"، وبتدخل الأنا، تتم عملية التنشئة الاجتماعية. يعني ذلك أن الفرد يصبح اجتماعيًا ويحتل مكانته في المجتمع من خلال تفاعله بين العضوي والثقافي والاجتماعي. .(Kim et al., 2019, p. 269)

يسعى القائمون على تربية الفرد إلى قمع غرائزه وتهذيبه وفقًا لقيم المجتمع. يبدأ الفرد في كراهية والديه بسبب قمع حريته وتقييداته، لكن تدريجيًا يقتنع بأن كل المحظورات ضرورية لتقبله في مجتمعه. وهكذا، يتحول الامتثال لقواعد المجتمع إلى قيمة، ولا يكون ذلك نتيجة للخوف من العقوبة الخارجية فقط، بل يصبح خوفًا داخليًا ينشأ من الشعور بالذنب.

في رؤية فرويد، يتم تنظيم نمو الفرد، والذي يتضمن الأنا والهو والأنا الأعلى، عبر جداول زمنية داخلية. ويعتبر نموه النفسي هو المسؤول عن تنظيم هذه الجداول، والتي تتحكم

فيها التغيرات البيولوجية في أجزاء الجسم التي تعمل كمصدر لرغبات الجنسية والرغبات الأخرى. يُطلق على هذا النمو النظرية النفسية الإيدائية، نظرًا لاعتمادها على النمو الجنسي والتغييرات المصاحبة له.(Kim et al., 2019, p. 269)

4.5.1.2 نظرية الدور الاجتماعي: تنطلق هذه النظرية من مفهومي الموقع والدور في تحليل عملية التنشئة الاجتماعية فالحياة الاجتماعية مكونة من مجموعة من الأدوار التي يتفاعل من خلالها الأفراد، وتتوزع هذه الأدوار كما يلي:(Kramer, 2000, p. 213).

- **أدوار الحياة:** مثل دور الطفل، المرأة، الراشد، وغيرها.
- **الأدوار المفروضة:** مثل الجنس، الطبقة، وغيرها.
- **الأدوار المكتسبة:** داخل العمل، المهنة، الثقافة، وغيرها.

وانطلاقًا من هنا، تهدف عملية التنشئة الاجتماعية باستمرار إلى تلقين الطفل عددًا من الأدوار والمراكز، وتمتد هذه العملية من بداية حياته حتى نهايتها.

يُعتبر مفهوم الدور من بين أعقد المفاهيم الاجتماعية، حيث يُعرَف بأنه "السلوك الذي يتوقعه الآخرون من شخص يحتل مركزًا اجتماعيًا معينًا خلال تفاعله مع أشخاص يشغلون هم أوضاعًا اجتماعية أخرى". ويُعرف أيضًا بأنه "الواجبات العلمية التي يتطلبها المركز، فهو نوع من السلوك المتوقع والقيم المتصلة بالفرد الذي يحتل المركز في تلك الجماعة. إذ يعتبر الدور الالتزامًا بمجموعة من الحقوق والواجبات المتعلقة بالمركز" .

من بين تعريفات الدور ومفهومه، يتضح أنه يحمل مجموعة من المفاهيم، مثل: (Lange, 2011, p. 258)

1. **نظام الدور**: وهو التقسيم المتعدد للأدوار وفقًا للتقسيمات التي يفرضها النظام الاجتماعي والتخصصات في البنية الاجتماعية، ولكل دور واجبات وأهداف محددة.

2. **لعب الدور**: وهو مجموعة التفاعلات النفسية والاجتماعية للفرد مع العوامل المحيطة.

3. **توقعات الدور**: وتتمثل في التوقعات المتوقعة منه من قواعد وتفاعلات مع الآخرين حسب مكانته.

4. **محددات الدور**: أي محددات لسلوك الفرد داخل دور، من الإدراك المشترك والقيم والمعايير التي يتقاوَلها أفراد المجتمع.

من خلال كل ما سبق، يمكننا القول إن كل هذه النظريات تعتبر غير شاملة، حيث تدرس كل نظرية منها مظاهر معينة، وإن دراسة شخصية الفرد يجب أن تكون من خلال جميع الجوانب النفسية والاجتماعية، وبناءً على ذلك، تكتمل الفهم الشامل لعملية التنشئة الاجتماعية عندما تتكامل هذه النظريات مع بعضها البعض.

2.2 المدرسة كنسق إجتماعي:

1.2.2 ماهية المدرسة: تعد المدرسة من بين المؤسسات التنشئة الاجتماعية التي أقامها المجتمع لتلبي حاجة من حاجاته و هي تنشئة الفرد التنشئة السليمة بناء شخصيته على أسس و مبادئ تربوية قوية، التي تجعله عضوا فعالا في المجتمع من خلال التطور والنمو

الشامل لجميع جوانب شخصيته، حيث يتضمن المفهوم الحديث للمناهج جميع الخبرات التي يجب على المدرسة أن توفرها لتلاميذها من خلال مختلف المواد الدراسية ، والنشاطات التي يجب ألا تبقى ذات طابع أكاديمي بحث تعتمد على الحشو الكمي لا على الكيف. (قادري، 2011، صفحة 58)

يُفهم مصطلح "المدرسة" في اللغة كوجهة مشتقة من فعل ماضٍ "دَرَس"، ويُشير إلى موقع تعليمي سواء كان عامًا أو خاصًا. تُعنى المدرسة بتقديم المحتوى العلمي والبرامج الدراسية ونقل القيم والمعرفة والمعلومات التعليمية وتطوير المهارات الحركية والحسية.

في السياق الاصطلاحي، يُعرَّف الباحثون المدرسة بأنها المؤسسة التي يُشارك فيها الأطفال اعتبارًا من مرحلة الطفولة المبكرة (حوالي 6 سنوات) لتلقي التعليم.

تُعد المدرسة المؤسسة المكلفة بالتعليم والتثقيف والتنشئة، وفقًا لخصائص المجتمع وسياسته وقيمه وفلسفته تُعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية نشأت من قِبَل المجتمع لتحقيق أهدافه، وتسعى إلى توفير بيئة تعليمية تُسهم في نمو شخصية الطالب جسديًا وعقليًا ونفسيًا واجتماعيًا وروحيًا، تنقل المدرسة رسالة الأسرة وتتعاون في التأطير الاجتماعي للأطفال وتوفير فرص الإبداع والابتكار لهم.

يصف الدكتور إبراهيم ناصر المدرسة بأنها مؤسسة حيوية أسسها المجتمع لرعاية الأجيال الناشئة، ويؤكد دورها الأساسي في تقدم الحضارة الإنسانية. (حمداوي، 2008، صفحة 48)

ويعرفها تركي رابح أنها" هي الحياة الإجتماعية الحقيقية، و ليست مجرد بناية للتعليم كما يسمونها، حيث قال: إن المدرسة في الحقيقة و الواقع المعبر الذي مر فيه الطفل من حياة المنزل الضيقة إلى الحياة الإجتماعية الحقيقية، و من هنا يجب أن لا تكون المدارس مجرد بناية للتعلم كما يسمونها، و أن تتحول إاى مجتمعات حية للتربية بأوسع معانيها" (صدراتي، 2014، صفحة 90)

بعض المفكرين يصوِّرون المدرسة بأوجه مختلفة، حيث يصف برنارد شوسون المدرسة بأنها مؤسسة اجتماعية ضرورية تهدف لتسهيل التواصل بين الأسرة والدولة من أجل تهيئة الأجيال الجديدة وإدماجها في البنية الاجتماعية. بينما يُعرِّف فريديريك هاستن المدرسة كنظام معقد من السلوك المنظم، يهدف لتحقيق مجموعة من الأدوار ضمن النظام الاجتماعي أما أرنولد كلوس، فيرى المدرسة كنظام من العقائد والقيم والتقاليد وأنماط التفكير والسلوك التي تظهر في هيكلها وفلسفتها الخاصة. (رحوي، 2012، صفحة 138)

وفقًا لرؤية شيبمان، المدرسة هي شبكة من المراكز والأدوار التي يؤديها المعلمون والطلاب، حيث يتمكنون من اكتساب المعايير التي تحدد أدوارهم في المستقبل الاجتماعي.

بشكل موجز، يُمكن اعتبار المدرسة كمجتمع فرعي له ثقافته وبيئته الخاصة، تُشكِّل هذه الثقافة المدرسية بمزيج مُتنوع من الثقافات الفرعية التي تؤثر في سلوك وأداء الطلاب بطرق مُتعددة، المدرسة هي جزء حيوي في بنية المجتمع الحديث، فهي أداة تربوية واجتماعية تخدم الأسرة والمجتمع، ومسؤولة عن تطوير المجتمع الذي أسَّسها، وعن تنمية

الأفراد وتشكيل شخصياتهم ليكونوا أعضاء نشطين ومساهمين في تطوُّر المجتمع. (الخطيب، 2010، صفحة 235)

2.2.2 مكونات المدرسة:

تُعد المدرسة كيانًا يتكون من مكونات أساسية تتفاعل لتشكل الهيكل الأساسي لهذه المؤسسة التعليمية، فهم تلك المكونات يعتبر أمرًا أساسيًا لفهم طبيعة المدرسة ودورها الحيوي في عملية التعليم والتربية. (الطيطي، 2002، صفحة 11)

- **المدرسون والأساتذة:** يشكلون ركيزة أساسية في عملية التعليم، فهم يمثلون الرواد والقادة الذين ينقلون المعرفة والخبرة بأساليب تعليمية مبتكرة تؤثر بشكل كبير على تجربة التعلم للتلاميذ.
- **التلاميذ:** يُعتبرون العنصر النشط والمستقبلي لعملية التعلم، فهم جوهرية لتفاعل العلم والمعرفة داخل البيئة التعليمية ويمثلون الجوهر للتطور والنمو.
- **البرنامج الدراسي:** يُعتبر الخطة التعليمية المصممة لتلبية احتياجات ومتطلبات المجتمع. هو الدليل الأساسي الذي يوجه العملية التعليمية ويوفر المعارف والمهارات الأساسية لتحقيق الأهداف التعليمية.

بالإضافة إلى هذه المكونات الأساسية، هناك جوانب أخرى ضرورية لسير عملية التعليم، مثل الجوانب الإدارية والموارد التقنية والبنية التحتية، التي تعتبر وسائل تدعم العملية التعليمية.

ومع ذلك، النقطة المركزية تكمن في التفاعل والتواصل بين المدرس والتلميذ وجودة البرنامج الدراسي الذي يُقدم لتلبية احتياجات المجتمع والتطلعات التعليمية.

3.2.2 أدوار و وظائف المدرسة:

أ- **أدوار المدرسة:** إن دور المدرسة يأتي في سياق متابعة تطوّر الطفل بعد مرحلة أولية مع الأسرة، حيث يُنتقل الفرد من بيئة أسريّة محدودة الاتصال إلى بيئة مدرسية أكثر تنظيماً وشمولية. وتقترب الأهداف من التوجيه والتنظيم والتفاعل الشامل بالطلبة، لاسيما مع توجيههم وتنظيم نشاطاتهم التعليمية.

وبالتالي فإن دور المدرسة لا يقتصر على نقل المعرفة والمعلومات النظرية، ولكن يتجاوز ذلك ليشمل نقل القيم والأخلاقيات والاتجاهات الحياتية الدينية. ويعتبر الأستاذ محمد مصطفى أحمد أن المدرسة ينبغي أن تعزز قدرة الأجيال الناشئة على قبول وتبني التغيير الثقافي وتطوير العادات والاتجاهات الجديدة بشكل إيجابي. (أسعد، 2014، صفحة 17)

المدرسة ليست فقط مكان تلقي المعرفة والمعلومات، بل تمنح الفرد القدرة على فهم الواقع وتحليل العلاقات بين عناصره. هذا الفهم يمثل الخطوة الأولى في تغيير الواقع، حيث يُمكن من خلاله معالجة مشاكل الإنسان مع بيئته الطبيعية والاجتماعية. وإن كشف العلاقات الجديدة يمثل بداية الإبداع والتجديد.

المدرسة تُعد محورًا للقبول الاجتماعي للتغيير الحادث، حيث يعتمد ذلك على فهم العلاقات القائمة واكتشاف العلاقات الجديدة التي تُضيف جوانب جديدة.

ومن هنا يُشكل دور المدرسة دورًا حيويًا في عملية التغيير الاجتماعي وتحقيق المستقبل المرجو.

من بين أدوار المدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية: (الزبيدي، 2015، صفحة 102)

- ✓ التخلص من التمركز الذاتي الناتج عن العلاقات الأسرية ودعم التفاعل الاجتماعي.
- ✓ نقل وتعزيز القيم والاتجاهات المكونة في البيئة الأسرية.
- ✓ تصحيح المفاهيم والعادات الغير صحيحة المكتسبة من البيئة الأسرية.
- ✓ توجيه الطلبة نحو ممارسة العلاقات الاجتماعية بشكل منظم.
- ✓ مساعدة الطلبة على حل الصراعات النفسية الناجمة عن الظروف الأسرية.

كما تسهم المدرسة في تنمية الوعي المدني لدى الطلبة وتعليمهم قيم المواطنة من خلال تعزيز قيم العدالة والمساواة والتسامح واحترام الآخر والتضامن بين الأفراد.

ب- وظائف المدرسة: لا شك أن المدرسة تمارس وظائف اجتماعية وتربوية متعددة، تتباين هذه الوظائف تبعاً لاختلاف المجتمعات والفترات التاريخية المختلفة. يمكن لنا في هذا السياق تحديد عدة محاور أساسية لوظائفها المجتمعية: (سليمان، 2008، صفحة 190)

❖ **الوظيفة النفسية:** تعد من بين الوظائف الأولى للمدرسة ، فتساهم بشكل هام في إشباع التلاميذ بالكثير من الحاجات النفسية ، كما تساعد ذات الوظيفة في العديد من النقاط أهمها:

- تكوين الصفات الشخصية للتلميذ.
- تكوين العواطف، وتوجيه انفعالات التلميذ توجيها سليما وصحيحا.
- خلق جو مدرسي منظم، يتيح للتلاميذ فرص التعبير الحر عن مشاعرهم من خلال الرسوم وورشات الأشغال اليدوية.
- الكشف عن استعدادات الأطفال وقدراتهم ومواهبهم.
- تتيح للتلاميذ الفرصة لإنشاء علاقات اجتماعية وتكوين صداقات إشباعا للحاجة إلى الانتماء.
- تتيح الفرصة لإشباع الحاجة للترويح وذلك من خلال النشاطات الرياضية والترفيهية. (صدراتي، 2014، صفحة 106)

❖ **الوظيفة الاجتماعية:** المدرسة تُعتبر البيئة الثانية للطفل حيث يقضي فيها جزءًا كبيرًا من حياته. إنها تلعب دورًا أساسيًا في تشكيل شخصيته وتوجيه سلوكه واتجاهاته. فهي المؤسسة الرسمية التي تعنى بوظيفة التربية ونقل الثقافة المتطورة. عندما يبدأ الطفل تعليمه، يدخل المدرسة مزودًا بالكثير من المعايير الاجتماعية والقيم التي اكتسبها من الأسرة، توسع المدرسة الدائرة الاجتماعية للطفل، حيث يتعرف على مجموعات جديدة من الرفاق، يتعلم الحقوق والواجبات ويكتسب مهارات التعاون والانضباط، بالإضافة إلى نقل التقافي إلى الأجيال الناشئة،و التنسيق التفاعل الإجتماعي و التوحيد بين مختلف عناصر البيئة الإجتماعية، من خلال صهرها لميول وإتجاهات التلاميذ في بوتقة واحدة

حسب فلسفة المجتمع، مما يخلق واقعا للحراك الإجتماعي القائم على التعايش والتفاهم بين الأفراد.

وتعتبر الوظيفة الإجتماعية من أهم الوظائف الموكلة للمدرسة في المجتمع، حيث تعمل المدرسة بالإضافة إلى ما سبق ذكره من وظائف إجتماعية ، بعقد ندوات وإلقاء محاضرات وإقامة المعارض وعرض التمثيليات بهدف توضيح الأهداف القومية، والنهوض بالبيئة المحلية صحيا بنشر الوعي الصحي عن طريق الملصقات والدعوة إلى نظافة الشوارع، وتبصير المجتمع بأضرار الإعتقادات الفاسدة والخرافات الشائعة ومحاربة البدع. (حربي، 2011، الصفحات 171-172)

- **الوظيفة السياسية:** تقوم السياسات التربوية بتحديد وظائف المدرسة وصياغة مناهجها بما يتناغم مع التوجيهات السياسية الكبرى للمجتمع، تؤكد المدرسة على الوحدة القومية للمجتمع وتحقق الوحدة السياسية، تعمل على تكريس الأيديولوجيا السائدة والمحافظة على بنية المجتمع الطبقية. كما تسعى لتحقيق الوحدة الثقافية والفكرية. (سعيد، إسماعيل علي، 2001، صفحة 136)
- **الوظيفة الاقتصادية:** يعود الأصل الاقتصادي لنشأة المدرسة إلى مرحلة الثورة الصناعية الأولى، تلتزم المدرسة بتلبية احتياجات التكنولوجيا الحديثة من فئات مختلفة مثل الخبراء والعلماء، ترتبط المدرسة تدريجيًا وبشكل عميق مع المؤسسات الاقتصادية الإنتاجية. (يحياوي، 2014، صفحة 25).

❖ **الوظيفة الثقافية:** تعتبر الوظيفة الثقافية من أهم وظائف المؤسسات المدرسية. تسعى المدرسة إلى تحقيق التواصل والتجانس الثقافي في إطار المجتمع الواسع، خاصة في ظل زيادة التناقضات الثقافية والاجتماعية بين الثقافات الفرعية في المجتمع الواحد، تعزز المدرسة لغة التواصل القومي بين جميع أفراد المجتمع وتسهم في تحقيق الوحدة الثقافية عبر تعزيز التجانس في الأفكار والمعتقدات والتقاليد في المجتمع الواحد. (وائل، 2012، صفحة 58)

بالإضافة إلى ذلك، يعد تأليف جون ديوي من الوظائف المهمة للمدرسة التي تشمل نقل تراث الأجيال السابقة، والحفاظ على هذا التراث، التبسيط وتطهير الأفكار، وإقامة التوازن بين عناصر البيئة الاجتماعية وتوفير مناخ يشجع على ممارسة القيم الديمقراطية.

4.2.2 أهداف وخصائص المدرسة:

أ. **أهداف المدرسة:** بالرغم من تعدد أدوار المدرسة وتنوعها، تتقاطع أهدافها المختلفة في هدفين أساسيين:

➢ **الهدف الفردي:** يعكس تحضير الفرد للحياة السعيدة والمستقرة، وتمكينه من مواجهة التغيرات المستقبلية. يتم ذلك من خلال تطوير مهاراته وحاجاته الشخصية والاجتماعية.

➢ **الهدف الاجتماعي:** تجهيز الفرد للمساهمة بشكل فعّال وبناء مجتمع مزدهر.

إلا أن المدرسة تعمل على تحقيق مجموعة من الأهداف التربوية الرئيسية: (حسان و العجمي، 2013، صفحة 27).

✓**تنمية العقلية:** تعزيز القدرات العقلية والتفكير الإبداعي للأفراد.

✓**تعليم المهارات الأساسية:** نقل المعارف والقيم الثقافية للأجيال القادمة.

✓**تكييف الفرد مع المجتمع:** تحضير الفرد للتعامل مع التحديات الاجتماعية والتكيف مع الواقع الاجتماعي.

✓**تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي:** تأهيل الأفراد للتفكير النقدي وحل المشكلات بطرق مبتكرة.

✓**تحفيز النمو الذاتي وتعزيز القدرات الشخصية:** توفير البيئة الملائمة لتطوير الشخصية وتحقيق الإبداع.

فيما يجمع (غيات، 2005، الصفحات 33-34) أهداف المدرسة في النقاط التالية:

✓**تكوين الفرد السليم:** هناك إهتمام بمجال الصحة الجسمية خاصة في المراحل الأولى من التعليم، كالنظافة والصحة وسلامة الأطفال والتربية البدنية،إلا أن قلة الإمكانيات المادية أعاقة تطبيقها في جل المدارس خاصة في المجتمعات النامية.

✓**تكوين الفرد الإجتماعي:**رغم الإهتمام بهذا الشق وخاصة في السنوات الأولى من الدراسة، من خلال حصص التربية المدنية والدينية أو الخلقية،إلا أن أثرها بقي محدودا لعدم إستمراريتها، وهكذا يمكن إرجاع أغلب المشاكل التي تعرفها جل الدول الإسلامية إلى الإنفصام و الشروخ الحضاري.

- ✓**تكوين الفرد العارف:** بالرغم من أهمية العنصرين المذكورين سابقا إلا أن أهم جانب معتني به في مجال التربية هو حشو الأذهان بالمعرف النظرية والتقنية التي يحتاجها المتعلم في دراسته وحياته اليومية والمهنية، أما المعيار الذي يستعمل مقاعدة لتقييم العملية التربوية التعليمية فغالبا ما يكون مدى إستيعاب التلاميذ لما قدم لهم من معلومات، وهكذا فإن المتفحص للممارسات التربوية عامة، يجد أن تزويد المتعلم بأقصى حد من المعارف هو الهدف الذي ينال الحظ الأوفر من العناية والاهتمام.
- ✓**تكوين الفرد الباحث:** تسعى المنظومة التربوية إلى تنمية القدرات العقلية الضرورية للباحثين والمبدعين كالتحليل والتركيب وإستخلاص النتائج والتصور والتنبؤ بالحوادث والمشاكل، وإيجاد الحلول الضرورية لها.
- ✓**تكوين الشخصية السامية:** تعتبر الشخصية السامية بمعارفها و حكمتها و إهتمامها بالقيم الإنسانية التي تهتم بالمصالح العامة، إلى جانب المصالح الشخصية المنسجمة مع قيم مجتمعها.

ب. **خصائص المدرسة:**تمتلك المدرسة مجموعة من الخصائص التي تميزها كمؤسسة تعليمية وتفردها عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية مثل مؤسسات العمل أو الأندية. تتسم المدرسة بكونها بيئة تربوية، وهذه البيئة التربوية تبرز بسمات خاصة: (رمزي، 2011، صفحة 102).

- **الوضوح والتبسيط:** المدرسة تسعى لتقديم المفاهيم التعليمية بشكل مبسط وواضح. وتستخدم وسائل تعليمية متعددة لتقريب المعلومات من فهم الطلاب وتبسيطها، مما يساهم في نشر المعرفة وتطوير المهارات.
- **التوسع والتنويع:** تهدف المدرسة إلى توسيع أفق الطلاب وتعزيز معرفتهم وربط ما يتعلمونه بالحاضر، تُخلق بيئة مناسبة تمكّن الطلاب من فهم العالم من حولهم بشكل أوسع.
- **التواصل والتكامل:** تعمل المدرسة على توحيد أفكار وآراء الطلاب بطريقة تربوية. تشجع الطلاب على التواصل والتعاون مع بعضهم البعض وتقرب بينهم للتخفيف من الفوارق بين الأفراد.
- **التصفية والتنقية:** تسعى المدرسة باستمرار لتصفية المحتوى التعليمي والتراث من العناصر الغير ملائمة أو الشوائب. تسعى لتوفير بيئة تعليمية نقية ومميزة تشجع على القيم والأخلاق الإيجابية.

بالإضافة إلى ما تم ذكر سابقا، هناك مجموعة من السمات التي حددها الباحثون للمدرسة والتي تكمن في: (سعيد، أصول التربية العامة ، 2007، صفحة 147)

- المدرسة تجمع معلمين يُعلّمون وطلاب يتعلمون.
- تمتلك هويتها الخاصة وتعتمد على نظام تفاعلي اجتماعي يحدد علاقات الطلاب مع المعلمين والإدارة.

- تُعتبر مركزاً للعلاقات الاجتماعية المعقدة، حيث تنطوي العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة على تفاعلات متعددة ومعقدة.
- تحفز على الانتماء والشعور بالانتماء لأن طلابها يقضون فترات طويلة في بيئتها.
- تعتمد فعالية المدرسة على مدى التواصل والتناغم بين مكوناتها المختلفة ودرجة الحرية والانسجام داخل البيئة التعليمية.

هذه السمات والسمات السابقة تحدد بشكل كبير فعالية المدرسة في تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية، وذلك من خلال العلاقات الاجتماعية والتفاعلات التي تحدث داخلها.

5.2.2 مفهوم الإدارة المدرسة وأهدافها:

أ. **مفهوم الإدارة المدرسية:** إدارة المدرسة هي مصطلح يتألف من كلمتين، "إدارة" و"مدرسة"، ولفهم معناه يتعين التحقق من دلالتهما اللغوية في المعاجم. تتكون "الإدارة" من الفعل "يدير"، المشتق من الإيطالية "maneggiare"، والفرنسية "ménager"، وتعبر عن ممارسة تنظيم المؤسسة وفعاليتها، وتشمل مراقبة السلوك وتطبيق العقوبات وتنظيم الأنشطة. أما "المدرسة" فتعني مؤسسة تعليمية. (صلاح، 2002، صفحة 148)

يُفهم "إدارة المدرسة" بأنها الجهود المنظمة والمتكاملة التي يقوم بها القائمون بالإدارة في المؤسسة التعليمية. يشير المصطلح إلى تحقيق الأهداف التعليمية بشكل فعّال، مع مراعاة الجوانب الإنسانية والاجتماعية.

من الناحية الأكاديمية، يمكن تحليل مفهوم "إدارة المدرسة" كعملية يومية من قبل فريق الإدارة

المدرسية، الذي يضم المدير والموظفين ومستشاري التربية والتوجيه، بالإضافة إلى الطاقم التربوي و أولياء الأمور،يهدف العمل إلى تحقيق الأهداف التعلمية بمساعدة المجتمع المحلي وبالتالي تعريف "إدارة المدرسة" ينطوي على التنظيم والتخطيط والتوجيه والرقابة، ويعكس التفرغ للجوانب الإنسانية والاجتماعية. يظهر الاهتمام بتحسين جودة التعليم وتحقيق التكامل بين الأطراف المعنية في سبيل تحقيق الأهداف المحددة.

ب.**أهداف إدارة المدرسة:** للإدارة المدرسية أهداف تكمن في مايلي: (عمراني، 2017، صفحة 145)

- ✓ **بناء شخصية الطالب:** تسعى الإدارة المدرسية إلى تكوين شخصية الطالب بشكل شامل، مُلَتَزِمَة بتنمية جوانبه العملية والعقلية والجسمية والتربوية والاجتماعية والنفسية. يتم التركيز على تطوير الطالب ككيان متكامل ومتفرد.
- ✓ **تنظيم وتنسيق الأعمال:** يهدف التنظيم والتنسيق الفعّال في المدرسة إلى تعزيز العلاقات بين العاملين فيها، وضمان سرعة إنجاز الأعمال وتنسيقها. تسعى الإدارة لتحقيق تواصل سلس وفعّال داخل البيئة المدرسية. (ناصر، 2010، صفحة 25)
- ✓ **الامتثال للأنظمة والقوانين:** تتضمن أهداف الإدارة المدرسية امتثالاً صارماً للأنظمة والقوانين الصادرة عن الجهات المسؤولة عن التعليم، بهدف التشغيل السليم للمدرسة.
- ✓ **وضع خطط التطور والنمو:** يشمل دور الإدارة وضع خطط مستقبلية لتطوير ونمو المدرسة، مع التركيز على تحديث الأساليب التعليمية واستخدام التقنيات الحديثة.

- ✓ **إعادة النظر في المناهج والموارد:** تقوم الإدارة بإعادة النظر في المناهج المدرسية ومواردها، مع التركيز على تحسين جودة التعليم وتطوير البرامج الدراسية والمكتبة.
- ✓ **إشراف كامل على المشاريع المدرسية:** تتضمن مسؤوليات الإدارة الإشراف الكامل على تنفيذ مشاريع المدرسة الحالية والمستقبلية، لضمان تحقيق الأهداف المحددة.
- ✓ **بناء علاقات جيدة مع البيئة الخارجية:** يسعى الفريق الإداري لتعزيز العلاقات بين المدرسة والبيئة الخارجية، من خلال التفاعل مع مجالس الآباء والمؤسسات الثقافية في المجتمع.
- ✓ **توفير النشاطات التعليمية:** يهدف الفريق الإداري إلى توفير نشاطات مدرسية تساعد الطلاب على نمو شخصيتهم اجتماعيًا وثقافيًا داخل وخارج البيئة المدرسية.

6.2.2 مصادر وأنوع العنف التي تواجهها الإدارة المدرسية:

يستخدم هذا المعيار لتصنيف أشكال العنف المدرسي، حيث يعتبر المصدر المسؤول عن العنف معيارًا رئيسيًا للتصنيف. (قحوان، 2016، صفحة 111)

- ➢ **العنف من الغرباء خارج محيط المدرسة:** يشير إلى العنف الذي يحدث داخل المدرسة على يد بالغين غير طلاب أو أولياء الأمور، حيث يقومون بالتشويش والإزعاج خلال ساعات الدوام أو غيرها.
- ➢ **العنف من قبل أهل التلاميذ:** يحدث بشكل فردي أو جماعي عندما يقوم أولياء الأمور بالاعتداء على نظام المدرسة والإدارة والمعلمين باستخدام أساليب مختلفة.

- **العنف بين التلاميذ أنفسهم:** يتضمن الاعتداء البدني أو الكلامي من قبل بعض التلاميذ على زملائهم نتيجة لأسباب داخلية أو خارجية للمدرسة.
- **العنف بين المعلمين:** يحدث عندما يقوم معلم بالاعتداء على زميله نتيجة لخلافات بينهم، سواء كان الاعتداء عبارة عن ضرب أو الفظ اللغة.
- **العنف بين المعلمين والطلاب:** يحدث عندما يقوم أحد الطلاب أو المعلمين بالاعتداء على الآخر بالضرب أو السب أو أي أشكال أخرى من العنف والتحقير والتدني.
- **تخريب ممتلكات المدرسة:** يشمل تدمير الممتلكات داخل المدرسة، مثل تكسير الجدران أو تحطيم الطاولات والكراسي.
- **العنف بين التلاميذ والعاملين في المدرسة:** يحدث عندما يقوم التلاميذ بالاعتداء على العاملين، سواء كانوا إداريين أو غيرهم، أو العكس.
- ومن مظاهر العنف التي توجهها الأدارة المدرسي نجد كل من: (مارون، 2015، صفحة 232)
- **السرقة:** يمكن أن يحدث بسبب الحاجة إلى النقود للتفاخر أمام الأصدقاء أو نتيجة للاستفزاز أو الانتقام.
- **الإتلاف والتحطيم:** يتسبب السلوك العنيف في تدمير التجهيزات المدرسية، مثل كسر النوافذ والمصابيح والكراسي.

- **الشتم والسب:** يتمثل في استخدام كلمات جارحة أو مهينة تؤثر سلبًا على الطلاب نفسيًا وتؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس.
- **استخدام المواد الضارة:** يتضمن تعاطي التلاميذ للمخدرات والسجائر داخل المدرسة، مما يؤدي إلى سلوكيات عنيفة وتخريب.
- **التنمر:** سلوك عدواني متكرر يهدف للإضرار بشخص آخر جسديًا أو نفسيًا، ويشمل التصرفات مثل التنابز والإساءة اللفظية والإقصاء والإكراه.
- **الشغب:** يشمل السلوك العدواني الذي يؤدي إلى تكسير الممتلكات المدرسية وإحداث فوضى داخل البيئة المدرسية.

7.2.2 دور المدرسة في الحد من العنف بالوسط المدرسي:

- **طريقة الزي الرسمي أو الموحد:** تقوم هذه الاستراتيجية على فكرة توحيد الزي المدرسي لدى الطلاب، مما يقلل من حوادث انتهاك الانضباط ويعزز الانضباط والتركيز في بيئة تعلم صحية. (مصباح، 2013، صفحة 125)
- **برامج المراقبة:** تتضمن برامج مثل برنامج الحرم المدرسي المسدود، حيث يُمنع على التلاميذ مغادرة المؤسسة خلال أيام الأسبوع، مما يقلل من فرص التورط في أنشطة عنيفة خارج المدرسة.
- **برامج التسامح الصفري:** تعتمد هذه البرامج على عدم التسامح مع أي تلميذ غير قادر على اتباع القواعد والنظام، ويتم طردهم إذا كانوا يتورطون في سلوك عنيف.

- **برامج تدريبية على إدارة الغضب وحل المشكلات:** تقدم هذه البرامج تدريبًا للتلاميذ على كيفية التحكم في غضبهم وحل المشكلات بطرق بناءة وبديلة للسلوك العنيف. (مفضي و سعود، 2015، صفحة 158)
- **برامج تدريبية للمعلمين والأساتذة:** توفير تدريب للمعلمين لفهم عقلية التلميذ وكيفية التعامل معهم في مواقف محددة، مما يساهم في خلق بيئة تعلم إيجابية.
- **برامج التدريب على المهارات المعرفية:** تهدف إلى مقاومة الأفكار الخاطئة والعقائد السلبية التي قد تدفع التلاميذ إلى التصرف بعنف.
- **إنشاء خلايا إصغاء والمتابعة النفسية والتربوية:** تقديم دعم نفسي وتربوي للتلاميذ من خلال إنشاء فضاءات للاستماع والتفاعل مع مشاكلهم النفسية والاجتماعية. (موريس، 2006، صفحة 102)

خلاصة الفصل:

تتنوع وتتعدد مؤسسات التنشئة الاجتماعية في المجتمع، وتشمل الأسرة، والمدرسة وجماعة الأصدقاء، ودور العبادة، بالإضافة إلى وسائل الإعلام مثل التلفزيون والصحف وغيرها. تتشابك وتتداخل هذه المؤسسات مع بعضها البعض، حيث تلعب جميعها دورًا مهمًا في تطوير شخصية الفرد وبناء هويته الاجتماعية.

تزيد درجة التوافق والانسجام بين هذه المؤسسات من تماسك المجتمع ووحدته واستمراريته. إذا كانت هناك تناغم وتعاون بين هذه الجهات في توجيه وتوجيه الأفراد، فإن المجتمع يصبح أكثر استقرارًا وتطورًا.

لذلك، يمكن القول إن التنشئة الاجتماعية لها دور بالغ الأهم في حياة الفرد، حيث يكمن بقاء المجتمع واستمراريته في استمرار ثقافته وموروثه الثقافي. إن العقائد والقيم والعادات والتقاليد وكل ما يميز المجتمع لا يمكن الحفاظ عليه إلا من خلال توارثه من جيل إلى جيل. تُعد التنشئة الاجتماعية الوسيلة التي يستخدمها المجتمع لزرع ونقل هذا الموروث الثقافي للأجيال الجديدة، وبالتالي تساهم في المحافظة على وحدة المجتمع وتعاون أفراده من خلال نشر قيم الحب والتآخي والتعاطف بين أفراده.

الفصل الثالث:

العنف بالوسط المدرسي

❖ تمهيد

1.3 لمحة عن العنف.

2.3 مفهوم العنف المدرسي.

3.3 المفاهيم السيكولوجية للعنف.

4.3 أنواع العنف.

5.3 تصنيفات العنف المدرسي.

6.3 العوامل والأسباب المؤدية إلى العنف بالوسط المدرسي.

7.3 الآثار الناجمة عن العنف بالوسط المدرسي.

8.3 التربية التكاملية في مجالات التعليم المدرسي.

9.3 قراءة سوسيولوجية لمقاربات المفسرة للعنف المدرسي.

10.3 إستراتيجيات مواجهة ظاهرة العنف بالوسط المدرسي.

❖ خلاصة الفصل

تمهيد

من بين أنواع العنف التي انتشرت وأصبحت تهدد الكثير من المجتمعات في العالم العنف في البيئة المدرسية حيث أصبح الشغل الشاغل والمعضلة التي تعيق عملية التعليم والتعلم. يعد العنف المدرسي قضية معقدة لا يمكن تعريفها سوى بالعنف الجسدي وحده. في الواقع، فإن معظم الدراسات تعرف العنف المدرسي بأنه أفعال مباشرة تحدث بين التلاميذ أو بين التلاميذ والمعلمين.

يعد مصطلح العنف أحد المصطلحات الشائعة ويشير إلى ظاهرة اجتماعية تتميز بالعديد من السمات البارزة. ويعتبر العنف مشكلة تتجاوز المألوف وتظهر متغيرة باختلاف السياقات ورغم أن العديد من المفكرين والباحثين قد ناقشوا مفهوم العنف بمختلف تفاصيله إلا أنهم لم يتوصلوا إلى تعريف موحد للعنف بسبب تعقيد هذا المصطلح لأنه مصطلح مرتبط بعدة جوانب مثل العدوان والإساءة والأذى وكلها تؤدي في النهاية إلى نتائج سلبية.

يمكن أن تكون هذه العواقب جسدية أو نفسية أو حتى كلاهما ويسبب العنف ضررًا للأفراد جسديًا ونفسيًا.

بناءً على ما تم ذكره أعلاه، سيقوم الباحث في هذا الفصل بالتركيز على توضيح مفهوم العنف بشكل عام، وسيتناول بالتفصيل مفهوم العنف المدرسي وإستراتيجية الحد منه.

1.3 لمحة عن العنف:

يرتبط العنف عمومًا بوجود الانسان، ولكننا نجد للعنف أشكالاً ومظاهر عديدة، حتى قبل وجود الإنسان كما نعرفه اليوم، ويظهر ذلك بوضوح في القرآن الكريم. يمكننا تتبع تاريخ العنف إلى زمن ظهور التنافس والصراع، حيث اختلفت أشكاله ومستوياته عبر اختلاف العصور التي مرت على الإنسان وهذا يقودنا إلى نتيجة مفادها أن ظهور العنف وتاريخه بحسب كثير من العلماء والباحثين مرتبط بظهور التنافس والصراع والخلاف بين أفراد الجنس البشري، وحتى بينهم وبين غير البشر فيما يتعلق بالجنس البشري. حيازة السيطرة والملكية. (السرسي، مبروك، و مني عبد المنعم، 2019، صفحة 270)

حيث أن ظاهرة العنف باختلاف المجتمعات، تختلف باختلاف الحضارات، وترتبط بشكل دائم بحالة المجتمع والقيم السائدة فيه، وما قد يعتبر عاديا في بعض المجتمعات قد يعتبر في مجتمعات أخرى عملا من أعمال العنف غير مقبول وجريمة لا تغتفر. (الجنايني، 2022، صفحة 257)

1.1.3 من منظور علم الاجتماع:

العنف هو فعل يمكن أن يتجلى في إيذاء الآخرين باليد أو اللسان، أو حتى من خلال الأفعال أو الأقوال، خاصة في سياق الاصطدام مع أفراد آخرين. ويجب التمييز هنا بين العنف على المستوى الفردي والعنف على المستوى الجماعي. وفي كلتا الحالتين، ينطوي العنف على أعمال إيذاء، سواء باستخدام اللسان أو اليد. ويمكن تصوير العنف على أنه

سلوك يقوم على إنكار الآخر باعتباره كيانا مساويا للفرد أو المجتمع، وكقيمة تستحق الاحترام والحياة. (غادة، 2020، صفحة 10)

من الناحية الاجتماعية، يعتبر العنف حدثًا اجتماعيًا تاريخيًا، يمكن أن يحدث بسبب أفراد يتحكمون في قراراتهم ونواياهم الفردية، وكذلك الجماعات الاستبدادية بشكل جماعي سواء كان هذا العنف نتيجة لنضالهم من أجل تحقيق أهدافهم الشخصية أو الجماعية، في ظل غياب أي هياكل تنظيمية ديمقراطية.

2.1.3 من منظور علم النفس:

يمكن تعريف العنف بأنه أي فعل ظاهر أو خفي، سواء كان جسديًا أو معنويًا، مباشرًا أو غير مباشر، يهدف إلى إيذاء النفس أو الآخرين، سواء كانوا قريبين أم لا. غالبًا ما يستخدم العنف كوسيلة للفرد للهروب من مشاعر الفشل أو العجز. وقد يكون العدوان وسيلة للتعبير عن قدرات الفرد وتأكيد الذات عندما يفقد الفرد الثقة بنفسه ويشعر بعدم الأمان والإحباط. (الفيلالي، 2020، صفحة 159)

كما يتسبب العنف في تدهور القيم الاجتماعية، وفقدان العدالة والاحترام في المجتمع نتيجة غياب السلطة الرقابية على السلوك، وغياب القيم الاجتماعية الأساسية.

يمكن أن يكون العنف جزءاً من ظاهرة الصراع، ويمكن أن يتطور من صراع بسيط إلى صراع عنيف، وقد يشمل أفعالاً تتراوح بين الصفع والسب والضرب إلى القتل أو الشروع في القتل.

3.1.3 من منظور قانوني:

اعتمد الفقهاء في مجال القانون الجنائي على مفهومين أساسيين في تعريف العنف وهما النظرية التقليدية والنظرية الحديثة. تركز النظرية التقليدية على استخدام القوة البدنية كوسيلة لممارسة العنف، بينما تركز النظرية الحديثة على الضغط والإكراه دون التركيز كثيرا على الوسائل المستخدمة، إذ تتعامل مع العنف باعتباره تجسيدا للقوة أو القوى الجسدية لإحداث ضرر جسدي لشخص آخر. (عبد اللوي، 2023، صفحة 88)

وفي هذا السياق، يُعرف العنف بأنه انتهاك للسلامة الجسدية للضحية، مما يشكل تهديدًا لسلامة الشخص الجسدية والمادية. يمكن أن يشمل العنف أي فعل يقوم به أحد الأشخاص باستخدام القوة أو الإكراه لإيذاء شخص آخر أو تعريضه للخطر.

تجدر الإشارة إلى أن هناك تنوعًا في تعريفات العنف في التشريعات الجنائية من مجتمع الى آخر. وتختلف هذه التعريفات حسب السياق الثقافي والقانوني لكل بلد أو منطقة.

4.1.3 من منظور ديني:

عند مراجعة أقوال العلماء والفقهاء في تعريف مفهوم العنف من الناحية الفقهية نجد أنهم لم يميزوا بين مفهومي الإكراه والعنف، بل اعتبروهما مترادفين. تم تعريف الإكراه على أنه فعل يفرضه شخص على شخص آخر دون رضاه، ويؤدي إلى رفض اختيار الشخص أو تعطيله، سواء كان ذلك الإكراه ناتجًا عن سلطة أو انتهاك من شخص آخر. ويتميز الشخص المكره بخوفه من التعرض للأذى الجسدي إذا امتنع عن الامتثال للعمل المفروض

عليه سواء كان ذلك عن طريق العنف الجسدي الشديد أو حتى تدمير الذات. والرأي السائد بين الفقهاء هو أن الإكراه يصبح واقعا عندما يكون التهديد متوقعا، وفي هذه الحالة يعتبر التهديد أيضا عنفا إذا تسبب في ضرر جسدي للشخص المستهدف. وبالتالي يمكن القول بأن الإكراه جسدي عندما ينطوي على تهديد محسوس ويسبب آثارًا جسدية، وهو يختلف عن العنف الذي يمثل تدخلاً مباشرًا أكثر في إرادة الفرد.(المال وآخرون، 2020، صفحة150)

2.3 مفهوم العنف المدرسي:

يعتبر العنف المدرسي من بين المشكلات التي تعاني منها المؤسسات التربوية على اختلافها، وقد ظهر العنف في المدارس في الآونة الأخيرة بشكل ملفت للانتباه، مما يشير إلى وجود مشكلة متنامية ومعوقا يؤثر على أداء المؤسسات التربوية لدورها الأساسي، وهذا ما أكدته مختلف الدراسات السابقة، وكذا وسائل الإعلام من خلال عرضها لمختلف الأحداث التي تشهدها المؤسسات التعليمية من العنف بمختلف أنواعه، وفي هذا الصدد يمكن تقديم بعض التعريفات على النحو الاتي:

العنف المدرسي هو مجموعة من الممارسات السلوكية العدوانية المتكررة (اللفظية الجسدية، النفسية، الفكرية) بقصد الإيذاء، يقوم بها التلاميذ أو المعلم أو إدارة المدرسة ويشمل أشكال الضرر الذي يلحق بالنفس أو الآخرين أو الممتلكات الشخصية والعامة داخل المدرسة، ويقاس إجرائياً بدرجة حدوثه. (Joing, 2010, p. 35)

أما حسب تعريف Pain (1999): الذي يعرف العنف المدرسي على "أنه السلوك الذي يمس أو يسيء بالمدرسة والمتعلم و الذي يعتبر كذلك من طرف احدهما، و العنف في القسم مثلا يدرك من طرف الكبير على أنه عدم قبول العمل من طرف التلاميذ، أو عدم قبول الإلزام بالسكوت أو الهدوء أو الدخول في المشروع البيداغوجي، أما من جهة التلاميذ فالعنف يدرك خاصة كوضعية لغياب الاتصال و رفض الحوار أو تبادل الكلمات أو غياب المسؤوليات و عدم التحرك و السلبية المفروضة عليه." (خالدي، 2007، صفحة 97)

Dubet (1998): يعرف لنا العنف المدرسي على أنه : "هو مجموعة السلوك غير المقبول في المدرسة بحيث تؤثر على النظام العام للمدرسة، ويعيق العملية التعليمية داخل الفصل، ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي ويتمثل في العنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو أو تخريب الممتلكات المدرسية أو الغير، الكتابة على الجدران والطاولات الدراسية، والاعتداء الجسمي والقتل والانتحار، وحمل السلاح بأنواعه والعنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية والاستهزاء والعصيان بالإضافة إلى إثارة الفوضى بشتى طرقها بأقسام المدرسة والملاحقة بشتى أنواعها". (صوفي، 2021، صفحة 125).

في ذات السياق نجد بورديو له نظر أخر حول ظاهرة العنف بالوسط المدرسي، فيعتبر أن الفعل البيداغوجي أيا كانت طبيعته وموضوعه نوعا من العنف في الوسط المدرسي وهذا ما يؤكده في قوله " يتعين النشاط التربوي موضوعيا في حيثيته الأولى كعنف رمزي وهي كون علاقات القوة بين الجامعات والطبقات التي تتألف منها التشكيلة الاجتماعية تساهم في نمو

العنف التعسفي باعتباره شرطا لانعقاد علاقات الاتصال التربوي، أي لفرض وترسيخ نموذج ثقافي تعسفي وفق نمط تعسفي من الفرض والترسيخ(التربية)" (بيار، 1994، صفحة 18)

ومن خلال ما تم تقديمه من تعريف للعنف المدرسي، يمكننا تقديم تعريف أجرائي للباحث حيث يري أن العنف المدرسي هو ذلك الفعل أو السلوك غير السوي الذي يصدر من طرف أحد التلاميذ أو الطاقم الإداري أو التربوي من أجل إلحاق الضرر المادي أو المعنوي لشخص أخر أو حتى الهياكل المدرسية بغية تحقيق مصلحة معنوية أو مادية.

3.3 المفاهيم السيكولوجية للعنف:

يعرف العنف في قواميس اللغة العربية من الفعل عنف به وعليه، أي: أخذه بشدة وقسوة ولامه لذا فهو عنيف.

أما حسب معجم العلوم الاجتماعية أنه:" استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة فرد ما" (شلبي عبد الستار، 1998، صفحة 113) .

في ذات السياق نجد العديد من المصطلحات المرتبطة بالعنف حيث يتداخل العنف مع غيره من المفاهيم السيكولوجية الأخرى مثل العدوان والإساءة والجريمة والإرهاب ومن هذه المفاهيم نجد ما يلي:

1.3.3 العنف والعدوان:

من خلال العلاقة القائمة بين العنف والعدوان لابد أن ندرك جيدا تداخل العلاقات الثابتة والسببية الدورية القائمة بين احتماليات العنف من جهة، وأعمال العنف وأوضاعه من جهة ثانية إن احتمالية العنف هذه يطلق عليها علماء البيولوجيا والسيكولوجيا اسم العدوانية وهي اشبه بفتيل مفجر، لهذا السبب غالبا ما تكون دفينة في أعماق كياننا في نطاق السر المغلق على الآخرين، وعلى ذواتنا، أو في بعض الأحيان يبدو تصرف أو رأي يكشف هذه العدوانية التي يمكن أن تكون مجهولة، وكلمة عدوانية هي تعبير أكثرا حيادا من كلمة عنف التي تتسم بسمة أخلاقية شديدة علاوة على ذلك فما من شك أن مفهوم العنف هو مفهوم سياسي سوسيولوجيا." (فيليب و أخرون، 1993، صفحة 53)

2.3.3 العنف والانحراف:

ويعني به" اي سلوك لا يتفق مع توقعات ومعايير السلوك الفردي العامة والمقررة داخل النسق الاجتماعي" ومن خلال ما تم ذكره نستنتج بان الانحراف راجع إلى الابتعاد الفرد عن مختلف القيم والمبادئ السائدة والقوانين والتشريعات المطبقة داخل المؤسسة. (بن دريدي، 2007، صفحة 41) .

3.3.3 العنف والقوة:

القوة تعني في علم الاجتماع" السيطرة على الآخرين وعي ايضا التدخل في حريتهم وإجبارهم على العمل بطريقة معينة" (مصلح، 1999، صفحة 411)

وقد عرف ماكس فيبر القوة بأنها" القدرة على التحكم في سلوك الآخرين سواء برغبتهم أو بدون رغبتهم" (الحسن، 1999، صفحة 512)

ومن هذا المنطلق يمكننا أن نقول إن القوة تعتبر نقطة أساسية للعنف، بحيث أنه في بعض الأحيان عند ممارسة نوع من أنواع العنف مثل العنف الجسدي يجب أن يتوفر شرط القوة الجسدية، لنستنتج في الآخر بأن للقوة أنواع مثل القوة الجسدية، القوة الفكرية والعقلية.

4.3.3 العنف والاغتراب:

"الإغتراب هو الشعور بالوحدة والفرقة، وإنعدام علاقات المحبة أو الصداقة مع الأشخاص الآخرين، وإفتقاد هذه العلاقات خصوصا عندما يكون متوقعة، وفي الاغتراب تبدو حالة الأشخاص والمواقف المألوفة غريبة، ويحدث إدراك خاطئ تظهر فيه الأشخاص والمواقف المألوفة من قبل وكأنها مستغربة أو غير مألوفة، وإنفصال الفرد عن الذات الحقيقية بسبب الإنشغال العقلي، بالمجردات وبضرورة مجارات رغبات الآخرين وما تمليه النظم الإجتماعية." (معتز، 2009، صفحة 60)

وقد إنقسم الباحثين في تحديد العلاقة السببية بين الإغتراب والعنف، إلى قسمين فالاتجاه الأول إعتبر أن العنف أحد المترتبات المتوقعة نتيجة الإغتراب، فكلما إرتفعت نسبة الإغتراب إرتفعت نسبة العنف، أما الإتجاه الثاني فيرى بأن الإغتراب والعنف فعل معقد،"فالإغتراب هو نتيجة وسبب في آن واحد، وذلك لأن ممارسة القمع والإرهاب بمختلف أشكاله ظاهرة إغترابية في حد ذاتها، وعلى هذه الصورة يكمن الإغتراب في أصل العنف

ويمكن العنف في أصل الإغتراب، وتتداخل الظاهرتان في كينونة واحد يندمج فيها السبب بالنتيجة، والشكل بالمضمون، ويبنى على ذلك أن تكون الشخصية الإغترابية شخصية قمعية عنيفة، والشخصية القمعية العنيفة شخصية إغترابية في الآن الواحد." (علي أسعد، 2008، الصفحات 241-242)

5.3.3 العنف والتنمر (الإستقواء):

يرى سميت وشي(Smith and Shu) "أن الإستقواء ذو طبيعة خفية، إذ أن حالات الإستقواء التي تحدث في معظم في المدارس يصعب إدراكها وإكتشافها بسبب السرية التي تحيط بها، ومعظم ضحايا الإستقواء من الذكور والإناث لا يخبرون أحدا عما يحدث لهم خوفا من حدوث عقوبات وإساءات مستقبلية من المستقوين أو إعتقادهم بأن المستقوي سيحبهم ويقدرهم إذا أبقوا الأمر سريا، أو يعتقدون بأنهم سيكونون معزولين أكثر إذا أعلنوا عن تعرضهم للإستقواء، أو أن المعلمين لن يقوموا بما يجعل المستوي يعدل عن سلوكه كأنهم لا يرغبون أن يكونوا والديهم قلقون عليهم." (أبو غزال، 2009، صفحة 89)

أما سميث(Smith) يرى التنمر " بأنه سلوك عدواني يقصد به إلحاق الأذى أو الضرر بشخص آخر، مع تكررا ذلك أكثر من مرة، ويحدث نتيجة عدم توازن في القوة بحيث لا يستطيع الضحية الدفاع عن نفسه." (القحطاني، 2008/2007، صفحة 10)

في ذات السياق نجد تعريف ألويس (Olweus) للتنمر والذي يعرفه على النحو التالي "بأنه شكل من أشكال العدوان يحدث عندما يتعرض طفل أو فرد ما بشكل مستمر إلى سلوك

سلبي يسبب له الألم، وينتج عن عدم التكافؤ في القوى بين فردين يسمى الأول مستقو والآخر ضحية، وقد يكون الإستقواء جسميا، أو لفظيا، أو إنفعاليا." (أبو غزال، 2009، صفحة 89)

6.3.3 العنف والإكراه: لقد إستخدم دوركايم مفهوم الإكراه وجعله مقياسا لكل ماهو إجتماعي أو غير إجتماعي خاصة وأن المجتمع يفرض على أفراده جملة من المقاييس وطرق التفكير وأدوار إجتماعية يلتزمون بها، ويقول دوركايم في ذات السياق"يستدل على واقعة إجتماعية ما بالقدرة على الضغط الخارجي الذي تمارسه أو تستطيع ممارسته حيال الأفراد، وإن وجود هذه القدرة يستدل عليها إما بوجود عقوبة محددة، وإما بالواقعة التي تبديها هذه الأخيرة في وجه كل محاولة فردية تنطوي على العنف نحوها." (حنة، 1992، صفحة 48)

4.3 أنواع العنف: يري جمال معتوق (2012) أن العنف يتجلى في العديد من الأنواع ويعرفه بـ "ذلك السلوك المشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه والتخويف، وهو سلوك بعيد عن التحضر والتمدن، وتستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثماراً حركياً بدائياً، كالضرب والقتل للأفراد، والتكسير والتدمير للممتلكات، واستخدام القوة لإكراه الخصم وقهره. (معتوق، 2012، صفحة 205)

ومن خلال ما تم ذكره يمكن تصنيف العنف وتنويعه إلى أنواع عدة، ويتطلب الأمر التفرقة بين هذه الأنواع على الوجه التالي:

1.4.3 حسب أسلوب العنف وطريقته:

أ- **العنف البدني أو الجسدي:** يقصد بالعنف البدني السلوك المعنفين الموجه نحو الذات أو الآخرين لأحداث الألم أو الأذى أو المعاناة للشخص الآخر ومن أمثله العنف البدني الضرب أو الدفع والركل وشد الشعر والعض وهذا النوع من العنف يرافقه غالبا نوبات من الغضب الشديد ويكون موجها ضد مصدر العنف والعدوان. (يحي أحمد، 2000، صفحة 181)

ب- **العنف اللفظي:** و كما يتضح من تسميته، فان هذا النوع من العنف يكون باللفظ فوسيلة العنف هنا هي الكلام، وكالعنف البدني، يهدف هذا النوع إلى التعدي على حقوق الآخرين بإيذائهم من طريق الكلام والألفاظ الغليظة النابية، وعادة ما يسبق العنف اللفظي العنف الفعلي أو الجسدي، ويكون القصد منه في هذه الحالة الكشف من القدرات وإمكانات الآخرين، قبل الأقدام على توجيه العنف الجسدي ضدهم. (طارق و إيهاب المصري، صفحة 673)

ت- **العنف الدلالي أو الرمزي:** وهذا النوع من العنف يسميه علماء النفس بالعنف التسلطي ذلك للقدرة التي يتمتع بها الفرد الذي هو مصدر هذا النوع من العنف، والمتمثلة في استخدام طرق تعبيرية أو رمزية يحدث نتائج نفسية وعقلية واجتماعية لدى الموجه إليه هذا النوع من العنف وهو يشمل التعبير بطرق غير لفظية كاحتقار الأخرين أو توجيه

الاهانة لهم كالامتناع عن النظر إلى الشخص الذي يكن له العداء أو النظر إليه بطريقة تدل على ازدرائه. (بيار، 1994، صفحة 5)

2.4.3 عنف من حيث المقصد:

أ- **العنف المباشر(Direct Violence):** وهو العنف الموجه نحو الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية مثل المدرس أو الاداريين أو الطلاب أو اي شخص يكون مصدرا اصليا يثير الاستجابة العدوانية وهنا الشخص العدواني يوجه عدوانه مباشر إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية. (إشيهون، 2004، صفحة 92)

ب- **العنف غير المباشر(Indirect Violence):** هو العنف الموجه إلى أحد رموز الموضوع الأصلي، ليس إلى الموضوع الأصلي المثير للاستجابة العدوانية، فمثلا ما يثير المدرس طالبا يتسم بالعنف ولا يستطيع هذا الطالب توجيه عنفه إلى المدرس ذاته لأي سبب من الأسباب، عندئذ قد يوجه عنفه إلى شيء خاص بهذا المدرس أو حتى إلى الممتلكات المدرسة. (دباب، 2015/2014، صفحة 70)

3.4.3 من حيث الشرعية العنف:

أ- **العنف الشرعي" Legitimate Violence"**: فهو العنف الذي يشرعه القانون و تقره سلطات الدولة، كالعنف الذي يستخدم للدفاع عن الوطن والمحارم والعرض، وهذا النوع من العنف قد يستخدمه رجال الشرطة في ادائهم لمهامهم في الدفاع عن حقوق الناس،

وحفظ امنهم وسلامتهم ضد من يحاولون الإعتداء على هذه الحقوق أو الاخلال بالأمن والنظام. (صياح، 2014، صفحة 9)

ب- العنف غير الشرعي " Illegitimate Violence":

وهو العنف الذي لا يحميه ولا يقره القانون، عكس العنف الشرعي، والذي يخالف القوانين والنظم والقيم والاعراف والعادات والتقاليد وبالجملة هو السلوك العنيف غير السوي الذي جاوز حدود التسامح المجتمعي، ومثاله الضرب والقتل والإيذاء، وهذا النوع يشمل جميع أنواع العنف. (صياح، 2014، صفحة 10)

4.4.3 من حيث القائم بالعنف(الفاعل):

أ- العنف الفردي"Individnal Violence":

هو العنف الموجه من فرد إلى آخر، وهذا النوع من العنف هو الغالب في مجالات الحياة اليومية، وينقسم الأفراد الذين يرتكبون هذا النمط من العنف إلى ثلاث فئات هي:

- **الفئة الأولى:** هم الأفراد المتسلطون والذين يمثل العنف لديهم جزءا اساسيا من سلوكياتهم لتحقيق غاياتهم ومطالبهم.
- **الفئة الثانية:** هم الأفراد الذين يعانون من عقدة النقص، حيث يستخدمون العنف بغرض سد هذا النقص الذي يشعرون به، ويفسر هذا الوضع على أنه نوع من العلاقة التعويضية بين تقييم الذات المنخفض، وبين العنف.

❖ **الفئة الثالثة:** هم الأفراد الذين يتسمون أساسا بالعنف والأنانية، ويستخدم هذه الفئة العنف كوسيلة عقابية في حالة عدم استجابة الآخرين لمطالبهم. (بوشتة وآخرون 2023، صفحة 123)

ب- العنف الجمعي"Collective Violence":

هو عنف تقوم به مجموعة من الأفراد، حيث تقوم جماعة في مواجهة جماعة أخرى، ويقوم عادة على شعور ثابت يرفض الوضع القائم ومناهضته، وبما أن العنف هو الوسيلة الوحيدة المؤدية إلى الهدف من جهة نظرا هؤلاء الأفراد، لذلك فالفرد يتصرف هنا بحرية أكثر في أفعال العنف، نظرا لأي المسؤولية تضيع بين الأفراد الجماعة. (طه، 2006، صفحة 262)

ويرى علماء الإعلام أن للعنف ثلاثة أنواع هي:

- **العنف المنظم:** وهو العنف الذي تلجأ إليه الجماعات المتصارعة والمختلفة في الأهداف والمصالح كوسيلة لتحقيق هذه الأهداف وتلك المصالح.
- **العنف التلقائي:** وهو العنف الذي يمارسه الأفراد الذين يشعرون بعقدة النقص وذلك كوسيلة يلجون اليها للتعويض عن النقص الذي يشعرون به، فهو وسيلة تعويضية أو وسيلة لتفريغ العدوان وازاحته إلى مجال آخر عندما يكون الهدف الحقيقي لا يمكن مهاجمته. (بوسعيدة، 2011، صفحة 74)

- **العنف المرضي:** مرتكبو هذا النوع من العنف هم أشخاص يشكون في الغالب من مرض جسدي أو عقلي لذلك فان المريض الذي يرتكب هذا النمط من العنف عادة ما يرى منظرا أو يسمع صوتا، قبل أن يرتكب سلوكه العنيف، ويرى الباحث أن العنف التلقائي، والعنف المرضي يمكن جمعهما تحت مسمى واحد هو العنف المرضي، لأن الأشخاص الذين يرتكبون العنف التلقائي يعانون من مرض نفسي ما.

5.4.3 من حيث نوع الضرر:

◈ **العنف المادي:** وهو العنف الذي يؤذي البدن وسلامة الجسد، كالضرب والجرح و القتل وغيرها.

◈ **العنف المعنوي:** وهو العنف الذي يؤذي النفس والإعتبار والمكانة في المجتمع، كالشتم والسب وغيره. (حسونة، 2012، صفحة 52)

5.3 تصنيفات العنف المدرسي: يرى مختلف العلماء بأن العنف إما يكون عنفا بدنيا أو شفويا أو سلطيا كما يرى الباحث في ذات السياق بأن العنف سواء ارتكبه فرد أو جماعة وسواء كان مباشرا أو غير مباشر وسواء كان مشروعا أو غير مشروع لا يخرج عن ثلاثة انواع هي:

أ- **العنف الجسدي:** الذي يوجه إلى الجسم الشخص الموجه إليه العنف، ومن امثلته الضرب والايذاء ونحوهما.

ب- **العنف اللفظي:** والذي يتم باللسان أو التلفظ بألفاظ تتسم بالشدة المبالغ فيها، وتتمثل في الاعتداء على الآخرين، كالقذف والشتم و نحوهما.

ت- **العنف الرمزي:** والذي يتم بتصرفات ذات دلالة واضحة على اهانة من توجه إليه هذه التصرفات ومن امثلته النظر إلى شخص ما باحتقار ونحو ذلك. (MEDHAR, 2004, pp. 22-23)

وتماشيا مع ما تم ذكره نجد تصنيفات أخرى للعنف المدرسي نذكرها على النحو الآتي:

1.5.3 تصنيف Dupaquier(1990)

جدول رقم (01) يوضح تصنيف العنف المدرسي وفقا للشكل والدرجة

حسب الشكل	حسب درجات العنف المدرسي
العنف ضد الممتلكات الشخصية كالسرقة	تأتي الفوضى في القسم وما شابهها مثل محاولة إضحاك التلاميذ، أو التقليل من هيبة الأستاذ و سلطته...الخ
العنف ضد الممتلكات الجماعية كحالات التخريب	العراك بين التلاميذ (اصلا موجود) و يزداد بظهور و تشكيل عصابات
العنف الشفوي الأدبي سواء ضد الطاقم التربوي أو ضد التلاميذ	الغياب الواضح وأخذ المال عن طريق التهديد والذي يؤدي إلى اضطراب الحياة المدرسية
العنف الجسدي سواء أدى على تعطيل العمل ام لا	الإخلال بالأدب والاستقرار وخاصة محاولة خراج الأستاذ عن حالته العادية، حيث تظهر مواجهة بين التلاميذ المستفزين والاستاذ لمراقبة القسم أو التحكم فيه من طرف المستفزين كما نجد العنف الجسمي ضد الأشخاص

(خالدي، 2007، صفحة 97)

2.5.3 تصنيف le blanc (1990)

جدول رقم (02) يبين تصنيف العنف المدرسي حسب طبيعة السلوكيات العنيفة

حسب طبيعة السلوكات العنيفة	
العنف الرمزي	الفوضى- التغيب المدرسي- الامتناع عن العمل- الامتناع عن الدخول- الخروج من القسم
العنف السلوكي	السب- الشتم (استعمال كلمات بذيئة من التلاميذ ومع الأستاذ أو أعضاء الإدارة)
العنف النفسي	التهديد- المساومة- سرقة يستعمل فيها التهديد
الاعتداء المادي	تخريب- كتابة على الجدران وعلى الطاولات- تحطيم الأثاث بكل اشكاله و السرقة – و السلوكات التي تدل على الأقسام بكل أنواعه
الاعتداء أو العنف الجسدي	وخصومات بين التلاميذ- المخدرات- الاعتداءات الجنسية- الاعتداءات الجسدية

(خالدي، 2007، صفحة 98)

3.5.3 تصنيفDubet (1994)

جدول رقم (03) يبين تصنيف العنف المدرسي حسب المكان الذي يقع فيه بالنسبة للمدرسة

عنف خارج المدرسة	عنف داخل المدرسة
عنف غير ناتج عن الوضع المدرسي بل امتداد السلوكات غير مدرسية داخل جدران المدرسة	وهو عنف يتولد بسبب الوضعية المدرسية نفسها المتمثلة في الاكتظاظ داخل الأفواج التربوية – ديمقراطية التعليم التي تسمح للمراهقين بالبقاء إلى سن (16 سنة عندنا) هؤلاء الذين ... معهم سلوكيات غريبة عن النظام المدرسي كعراك بين الذكور الفوضى المستمرة، وصعوبة في قبول الرقابة الإجتماعية المدرسية هذه السلوكات التي تعكر المناخ المدرسي.

مصدر: (Dubet, 1994, p. 11)

4.5.3 تصنيف Pain .

جدول رقم (04) يبين تصنيف العنف المدرسي حسب السلوكيات العنيفة التي تقع في المدرسة:

نوع العنف	العنف الإيجابي		العنف السلبي	
	مباشر	غير مباشر	مباشر	غير مباشر
المادي	المساس الجسدي ضد الغير (ضرب الضحية، أو لكمها...)	المساس بممتلكات الأشخاص أول المؤسسة – التخريب– الغش في الامتحانات	✓ نبذ ✓ فوضى ✓ غيابات	✓ إبتعاد ✓ حضور ✓ غير مشارك ✓ بدون أدوات مدرسية ✓ رفض أداء عمل
اللفظي	المساس اللفظي ضد المجيء عليه– تهديد، سب إستفزاز، إهانة...	عتيبة– نميمة– إستهزاء– أي النميمة الماكرة	رفض المشاركة و الإجابة و الكلام و سوء الأدب...	رفض العمل– رفض الحوار– رفض الموافقة نطقا أو كتابة

مصدر: (سيد عبد الله، 2005، صفحة 43)

6.3 العوامل والأسباب المؤدية إلى العنف بالوسط المدرسي:

1.6.3 العوامل المؤدية للعنف بالوسط المدرسي: يعتبر العنف إحدى وسائل التعبير عن الصراعات العدوانية. ويصعب التنبؤ بحدوثه أو التنبؤ بنتائجه، ويتميز أحياناً بتصعيده وأساليبه غير المنطقية. غالبًا ما تكون دوافع العنف ضعيفة إن لم تكن معدومة تمامًا. العنف هو حالة تعكس صحة المجتمع وأمنه، وعادة ما ينبع من إهمال احتياجات الإنسان على مستويات متعددة، بما في ذلك الاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية والنفسية والسياسية والمؤسسية. (قرمزلي وآخرون، 2023، صفحة 251)

1.1.6.3 العامل النفسي:

غالبًا ما تسبب الأسباب الجذرية للعنف اضطرابات نفسية يمكن إرجاعها إلى مرحلة الطفولة، وعدم تلبية الاحتياجات الأساسية للفرد، فضلاً عن اضطرابات في العلاقات الشخصية والاجتماعية. ومن الممكن أن تنعكس بعض هذه الاضطرابات على سلوكيات الفرد نتيجة نموه الشخصي غير الصحي، والذي يتجلى في عدم النضج العاطفي وعدم القدرة على تحمل المسؤوليات.(كيكمو وآخرون، 2018، صفحة 288)

ومن أبرز العوامل النفسية التي يجب مراعاتها هو حرمان الطفل من حنان الأمومة في مرحلة الطفولة المبكرة. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن غياب اهتمام الأم في هذه المرحلة يمكن أن يساهم في ظهور الاضطرابات السلوكية، وأن البيئة النفسية تلعب دوراً كبيراً في تشكيل سلوك الفرد. وبالنظر إلى هذا الجانب يمكن أن نستنتج أن هناك إمكانية

لتحسين الوضع من خلال توجيه البيئة النفسية الضعيفة نحو التعافي وتعزيزها لتصبح أقوى مما يؤدي إلى تحسين السلوك والتوجه نحو التحسين المستدام.(حسيبة، 2020، صفحة 21)

وباستقراء كثير من الدراسات وجد أن من بين العوامل النفسية التي تؤدي بشكل مباشر وغير مباشر إلى ظاهرة العنف في المدارس مايلي:

أ- **إحباط والفشل المتكرر**: حياة الإنسان مليئة بالعديد من المواقف والعقبات التي تقف في طريق تحقيق أهدافه المحددة. وتميل هذه العوائق والصعوبات إلى توليد الإحباط والتوتر مما يدفع الأفراد إلى البحث عن سبل التغلب عليها. وعلى المستوى المدرسة، تزداد هذه الضغوط والتوترات، مما قد يدفع البعض إلى التصرف بشكل عنيف.

ب- **قلق:** عندما يواجه التلاميذ صعوبة في التعامل مع المواقف التي تتطلب الحكمة والبصيرة، فقد يشعرون بالقلق. القلق هو شعور يسيطر على الفرد ويجعله يعيش في حالة من الخوف والأفكار الوهمية، مما قد يدفعه إلى اتخاذ سلوكيات غير صحية تشمل العنف والعدوان.

ت- **اكتئاب:** وقد ثبتت العلاقة بين العنف والعدوان والاكتئاب، حيث يمكن أن ينعكس الاكتئاب على شكل تدني احترام الذات والشعور بالذنب. كما أن هناك علاقة إيجابية بين الاكتئاب والعنف، حيث أن الأفراد، وخاصة التلاميذ، عندما يشعرون بالاكتئاب يميلون إلى التعبير عنه من خلال الغضب والعدوان. هذه العلاقة واضحة للعيان في سلوكهم.

2.1.6.3 العامل الاجتماعي:

ويمكننا أن نشير إلى العوامل الاجتماعية على أنها مجموعة من الظروف والعوامل المحيطة بالتلاميذ، والتي يمكن أن تساهم في تغيير سلوكهم، يمكن أن تكون هذه التغييرات متسقة أو متعارضة مع السلوك الاجتماعي العام، مما قد يؤدي بالفرد فيما بعد إلى أن يصبح عنيفا أو منحرفًا عن النمط الاجتماعي الطبيعي وفي ضوء آراء بعض الباحثين تعتبر العوامل الاجتماعية تلعب دورا كبيرا في توليد الانحراف وانتشار العنف ومن بين مكونات الاجتماعية التي تؤدي الى العنف المدرسي نجد:

أ- **التربية الأسرية:** تعتبر الأسرة من أهم النظم الاجتماعية في حياة الطالب، وهي من أقدم البيئات الاجتماعية التي ينمو فيها الفرد. تلعب الأسرة دورًا رئيسيًا في تلبية احتياجات الطالب المتعددة. كما أن الأسرة هي المصدر الأساسي للقيم والعادات والتقاليد التي يتبناها الطالب، وتساهم في تشكيل شخصيته وقيمه وسلوكه تتم التربية السلوكية من خلال الأسرة، إذ تلعب الأسرة دوراً أساسياً في تربية الأبناء من خلال العملية التربوية والاجتماعية. تنمي الأسرة الأفكار والقيم وروح التعاون والتفاعل مع الآخرين لدى أفرادها ولذلك فهي حلقة وصل مهمة بين الطالب والمجتمع. (بن حليمة و بوشتة، 2023، صفحة 80)

ب- **مجموعة الرفيق:** يشير مصطلح "مجموعة الرفيق" أو "المجموعة" إلى مجموعة الأفراد أو الأصدقاء الذين يرتبط بهم الفرد خارج الأسرة. يجد الطالب الجامعي نفسه في الجامعة أو

أحياء الجامعة محاطاً بالأصدقاء والرفاق، ويمكن أن يمثل له هؤلاء جوانب كثيرة قد يفتقدها في الأسرة. وعادة ما تكون مجموعة الأقران متشابهة إلى حد ما في السمات والخصائص، وقد تشترك في بعض الظروف الاجتماعية التي توفر للطالب بعض درجات الحرية والتكيف. إن تأثير مجموعة الأقران على شخصية الطالب يتجاوز نطاق الأسرة ولكنه قد يكون مهمًا جدًا في بعض الفترات. وقد توفر للطالب الدعم والمساندة اللازمة وتمنحه الثقة بالنفس، وتساعده على بناء علاقات قوية قد تساهم في تطوير قدراته. لكن في بعض الأحيان يمكن أن يكون تأثير هذه المجموعات أكبر من تأثير الأسرة والبيئة الأخرى، وهذا يمكن أن يدفع الطالب إلى الانحراف وتبني سلوكيات عنيفة إذا شعر بالإهانة أو الإقصاء في البيئة المدرسية.(خابط & معمري، 2019، صفحة 47)

ويمكن حصر العوامل الإجتماعية التي تؤدي إلى إرتفاع نسبة العنف بالوسط المدرسي في النقاط التالية:

1. غاب سلطة الوالدين و المعلمين أو مقاومتها.
2. المشكلات الدائمة بين الوالدين.
3. التفريق بين المعاملة بين الأبناء.
4. غياب القدوة على مستوى الاسرة والمدرسة والحي والقرية. (سيد محمد، 2012، صفحة 66).

3.1.6.3 العامل التدريسي: تعتبر المدرسة محوراً أساسياً في العملية التعليمية، حيث تلعب دوراً حيوياً في تطوير المجتمع وتحسينه ومع ذلك، هناك عوامل متعددة تساهم في انتشار الانحراف والسلوكيات العنيفة بين التلاميذ و تكمن هذه العوامل فيما يلي:

- فشل الأنظمة التعليمية: قد تفشل الأنظمة التعليمية في تحقيق أهدافها والنهوض بالمجتمع بسبب عدم التركيز بشكل كافٍ على التنمية البشرية وتنمية قدراتهم ومهاراتهم.
- عدم الاهتمام بالناس: وقد يكون التركيز على الجوانب التعلمية دون مراعاة احتياجات الشخص الشخصية والاجتماعية.
- عدم وجود برامج تحفيزية: إن عدم وجود آفاق مستقبلية للتلاميذ يمكن أن يؤدي إلى نقص الحماس والدافع للإنجاز التعليمي نتيجة لقلة فرص العمل والبطالة.
- ضعف التوجيه التعليمي والنفسي: قد يكون الدعم والتوجيه اللازم للتلاميذ من الأساتذة والمعلمين غير موجود.
- التركيز على طرق التدريس: تقتصر طرق التدريس عادة على الحفظ والحفظ دون الاهتمام بتنويع مهارات التلاميذ وتطويرها.
- غياب الرسالة المدرسية: يمكن أن يؤدي إلى تفاقم الفجوة بين المعلمين والتلاميذ.
- عدم تطبيق معايير الحضور والغياب: قد يؤدي إلى عدم العدالة والتفضيل في التقييم.
- عدم تكيف المقررات الدراسية: قد يؤدي ذلك إلى عدم اكتساب التلاميذ للمهارات اللازمة مما يؤدي إلى نقص الحافز واللامبالاة. (خابط & معمري، 2019، صفحة 57)

4.1.6.3 العوامل المتعلق بالتلاميذ:

- **قلة الدافعية للتعلم والمنافسة:** عدم وجود دافعية قوية للتعلم وتحقيق التفوق الدراسي لدى التلاميذ، بالإضافة إلى ضعف الدافع الديني.
- **ضعف فهم مفاهيم حقوق الإنسان وواجباته:** قد يفتقر التلاميذ إلى فهم مفاهيم مهمة مثل حقوق الإنسان، والواجبات، والقانون والنظام، والمواطنة.
- **وقت الفراغ وعدم الانشغال بالأنشطة النشطة:** عدم ملء وقت الفراغ بالأنشطة التي تثري حياة التلاميذ وتحد من التفكير السلبي.
- **السلوكيات غير الأخلاقية:** قد تؤثر المظاهر مثل اللباس والمرونة ولين الكلام سلباً على سلوك التلاميذ.
- **ضعف التحصيل الدراسي والفشل:** قد يؤدي ضعف الأداء التعليمي والفشل إلى التوتر والانزعاج لدى التلاميذ.
- **خلفية التلاميذ وتاريخ السلوك العدواني:** يمكن أن تلعب خلفية التلاميذ وتاريخه السابق في السلوك العدواني دورًا في سلوكه المدرسي.

5.1.6.3 العومل المتعلق بالإدارة: تشمل العوامل المتعلقة بالإدارة ما يلي:

- **ضعف التشريعات واللوائح المدرسية:** ضعف تطبيق قوانين المدرسية قد يؤدي إلى عدم فاعليتها.

- **غياب نظام الرقابة الأمنية:** غياب نظام رقابة أمنية فعال يمكن أن يؤدي إلى زيادة حالات العنف والسلوك العدواني.
- **فشل إدارات المدرسة في الاستجابة لمطالب التلاميذ:** فشل الإدارات في الاستجابة لمطالب التلاميذ قد يؤدي إلى تصاعد التوتر والعنف.
- **تدخل الوساطة والمحسوبية:** يمكن أن يؤدي تدخل الوساطة والمحسوبية إلى عدم تطبيق القوانين بشكل عادل.
- **عدم وجود نظام مراقبة لمناطق تجمع التلاميذ:** مما قد يؤدي إلى انتشار السلوك العنيف داخل الحرم المدرسي.
- **عدم فرض العقوبات المناسبة:** يجب أن تكون العقوبات متناسبة مع مستوى العنف والسلوك العدواني لدى التلاميذ. (سيد محمد، 2012، الصفحات 80-81)

2.6.3 الأسباب المؤدية إلى العنف بالوسط المدرسي:

لقد تعددت وتنوعت الأسباب المؤدية لتنامي ظاهرة العنف في الوسط المدرسي و يمكن ذكرها في النقاط التالية:

1.2.6.3 أسباب أسرية: يوجد العديد من الاسباب الأسرية التي تتسبب في ظهور العنف لدى الأبناء المتمدرسين و التي تكمن فيما يلي:

- إنشغال بعض الآباء و الامهات عن رعاية أبنائهم و متابعة سلوكياتهم و توجيههم.
- تفكك العلاقات الأسرية في بعض الأسر.

- إختلاط الأدوار داخل بعض الأسر نتيجة لعوامل اقتصادية واجتماعية.
- زيادة المطالب الإقتصادية على الاسر و عجز الآباء عن توفيرها.
- الإغداق في الإسراف على الأبناء تعويضا بغياب أحد الوالدين.
- ضعف تأثير القيم الدينية و الإنسانية داخل بعض الاسر.
- ضعف الترابط الأسري الذي يجمع الآباء والأبناء.

وفي ذات الصدد نجد أسباب أخرى تؤدي إلى ظهور العدوانية لدى التلاميذ نتيجة لعوامل أسرية نذكر منها:

أ. التعرض الأبناء للإيذاء من أحد الوالدين أو من كليهما.

ب. إحساس الوالدين أنفسهما بالفشل في تربية الأبناء.

ت. إختلاف الوالدين في أسلوب تربية الأبناء.

ث. قلة العطف و الحنان على الأبناء. (حمدي، 1995، صفحة 123)

2.2.6.3 أسباب مدرسية: تعد المدرسة المؤسسة الثاني بعد الأسرة في عملية التنشئة الإجتماعية، و يمكن تحديد الاسباب التي حالت دون قيام المدرسة بدورها التربوي، و أدت إلى ظهور بعض الإنحرافات السلوكية لدى بعض التلايمذ فيما يلي:

أ. إزدحام المدرسة و الفصول بالتلاميد.

ب. قلة المرافق مع زيادة أعداد التلاميذ في المدرسة الواحدة.

ت. ضعف الإدارة وتراخيها أو شدتها المبالغ فيها.

ث.قلة كفاءة المعلم وضعف معنوياته.

ج. غياب التوجيه التربوي والنفسي. (الخواجا، 1998، صفحة 84)

3.2.6.3 أسباب متعلقة بوسائل الإعلام: أصبح للتلفزيون تأثير واسع في مجال عرض القيم والمعايير الاجتماعية وغالبية أنماط السلوك والعادات الاجتماعية فقد استطاعت هذه الوسيلة الإعلامية بمفردها أن تشكل لدى غالبية المجتمعات الحضرية والصناعية ثقافة تلفزيونية خاصة وتنشئ جيلا تلفزيونياً كظاهرة جديدة أو كمشكلة حضارية جديدة ذات آثار سلبية معينة، ويكاد يجتمع الرأي العام على أننا نواجه اليوم حملة إعلامية شرسة، تتضمن ما تعرضه بعض الوسائل الجماهيرية والتلفزيونية بوجه خاص من مواد تحتوي على مشاعر من الرعب والعنف والجريمة السارية والعدوان بشكل هائل وفي زيادة مستمرة (علي السعايدة، 2014، صفحة 59)

4.2.6.3 أسباب قانونية: تمثل في عدم وجود قوانين و لوائح واضحى تحكم عمل المؤسسات التربوية والافتقار إلى أنظمة تعالج مسائل الخلاف بين الأطراف الفاعلة في المؤسسة التربوية(الأساتذة، التلاميذ، الإدارة)

5.2.6.3 أسباب أمنية: تكمن في عدم وجود رجال أمن بالمؤسسة التربوية، أو نقص كفاءاتهم، أو عدم كفايتهم مقارنة بحجم المؤسسة و عدد التلاميذ (حوتي، 2004، صفحة 210)

ويرجع إبراهيم الداوود(2001، ص125)، العنف المدرسي إلى عدة أسباب هي رغبة الطالب في جذب الانتباه، وعدم الشعور باحترام الآخرين والحماية وعدم الشعور بالأمن ولذلك يتخذ العنف وسيلة للدفاع، وقد يكون العنف تعبيرا عن الغيرة وعدم اتخاذ المدرسة لإجراءات النظامية ضد الطلاب الذين يمارسون العنف واستمرار الإحباط لفترة طويلة.

كما نجد دراسة" سعيد طه محمود "و"سعيد مرسي" (2001، ص32) ،يذكر أسباب العنف المدرسي على أنها أسباب تربوية حسب طبيعة التنشئة الاجتماعية والتربوية في الأسرة وغياب التوجيه والإرشاد من الوالدين نتيجة انشغالهم في أعباء الحياة، وعدم توجيه الآباء العلاقات للأبناء لجماعات الرفاق وطبيعة النشأة الاجتماعية والتربوية في المدرسة.

7.3 الآثار الناجمة عن العنف بالوسط المدرسي: لقد أثبتت العديد من الدراسات بأن لظاهرة العنف في الوسط المدرسي جملة من التأثيرات السلبية على التلاميذ بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة، ويمكن تلخيص آثار العنف في المدرسي على الثلاميذ في الجدول التالي:

الجدول رقم (05) : يوضح مجالات تأثير العنف بالوسط المدرسي على التلاميذ:

المجال السلوكي	المجال التعليمي	المجال الإجتماعي	المجال الإنفعالي
– عدم المبالاة – العصبية زائدة – مخاوف غير مبررة – مشاكل الإنضباط – عدم القدرة على التركيز – تشتت الإنتباه – سرقات – كذب – القيام بسلوكيات ضارة – محاولات الإنتحار – تحطيم الأثاث والممتلكات – إشعال النيران – عنف كلامي مبالغ فيه – تنكيل بالحيوانات	– هبوط في التحصيل التعليمي – تأخر عن المدرسة و غيابات متكررة – عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية – التسرب من المدرسة بشكل دائم أو منقطع	– انعزالية عن الناس – قطع العلاقات مع الآخرين – عدم المشاركة في النشاطات الجماعية – العطيل على سير النشاطات الجماعية – العدوانية إتجاه الآخرين	– إنخفاض الثقة بالنفس – إكتئاب – ردود الفعل السريعة – الهجومية و الدفاعية في مواقفه – توتر دائم – مازوخية إتجاه الذات – شعور بالخوف و عدم الأمان – عدم الهدوء والاستقرار النفسي

(عجرود، 2006، الصفحات 26-27)

وفي ذات الصدد ترى نجاة السنوسي: أن الأثار التي يولدها العنف على الأطفال تبرز فيما يلي:

-عدم القدرة على التعامل الإيجابي مع المجتمع والإستثمار الأمثل للطاقات الذاتية والبيئية للحصول على إنتاج جيد.

-عدم الشعور بالرضا والإشباع من الحياة الأسرية والدراسية والعمل والعلاقات الإجتماعية.

-لا يستطيع الفرد أن يكون إتجاهات سوية نحو ذاته بحيث يكون متقبلا لنفسه.

-عدم القدرة على مواجهة التوتر والضغوط بطريقة إيجابية.

-لا تتحقق للفرد القدرة في تسيير أمور حياته.

- عدم القدرة على حل المشكلات التي تواجه الفرد دون تردد أو إكتئاب (فوزي احمد، 2007، صفحة 141)

8.3 التربية التكاملية في مجالات التعليم المدرسي.

1.8.3 أهمية التربية التكاملية في مجالات التعليم المدرسي:

يذكر البعض أن التعليم يوصف بأنه تعليم متكامل وشامل ومتوازن. ولا يقتصر على جانب واحد من جوانب الشخصية بل يشمل جميع جوانب الشخصية. إنه تعليم للجسد وتعليم للروح والعقل معًا. كما أنها تربية نفسية تخاطب عواطف الإنسان وضميره وقلبه وضميره، وتربيه على الفضيلة والخير وحب الناس والخلود من الأنانية. وحب الذات. (زيزاح، 2022، صفحة 81)

وإذا نظرنا إلى مجالات التعليم عن كثب نجد أنها كلها وحدة واحدة متكاملة لا تتجزأ بأي حال من الأحوال. في حالة حدوث مشكلة مع أحد أطفالنا، فإننا لا ننظر إليها من الناحية

الجسدية أو العقلية فقط، بل نحاول حلها يشمل جميع الجوانب. ولذلك لا بد من التأكيد على الدور التكاملي في مجالات التعليم لأبنائنا. (LAKHDHER، 2021، صفحة 20)

كما يجب على الأسرة والمدرسة والإعلام والمؤسسات الثقافية أن تتعاون من أجل توفير مواد وإعلام ثقافي ممتع وتعليمي في نفس الوقت، ومقبول، وقادر على منافسة الإمدادات الأجنبية بكل ما تحمله من قيم وأفكار واتجاهات، كثيرة. مما يتناقض مع ما يبحثون عنه في أطفالنا. بإعداد وتصميم العديد من برامج التدخل الدولية للوقاية من العنف في المدارس والاستراتيجيات المفيدة لها والتي أثبتت من خلال تطبيقها وقدرتها على مواجهة المشكلة لجميع الأطراف المعنية بحالة العنف المدرسي.(سلاوي وآخرون، 2023، صفحة 258)

لكل برنامج تكاملي لتربية أهدافه الخاصة، وتعتمد هذه الأهداف على الوظيفة المحددة التي يهدف إلى معالجتها. ويمكن تلخيص هذه الأهداف فيما يلي:

- ✓ التخفيف من أعراض الاكتئاب لدى الفرد أو علاج سلوكه العدواني أو القلق، وغيرها من الأهداف المحددة والمحددة.
- ✓ تحقيق تحسن في الحالة النفسية والاجتماعية للفرد دون الحاجة لاستخدام الأدوية النفسية.
- ✓ تعزيز الإيجابية والتفاؤل في العلاقات الاجتماعية داخل المجموعة و بالمجتمع ككل.
- ✓ مساعدة الأفراد على تكوين صداقات وعلاقات جديدة.
- ✓ تعزيز تجارب اللقاءات الجماعية وزيادة الاستمتاع بها والاستفادة منها.

- ✓ تشجيع التعبير المفتوح والآمن عن الأفكار والمشاعر.
- ✓ التغلب على الشعور بالوحدة وتعزيز الانتماء الاجتماعي.
- ✓ تعليم التحكم في أنواع الضغوط المختلفة التي تنشأ أثناء التعامل مع الآخرين.
- ✓ استبدال الأفكار والمشاعر والسلوكيات السلبية بأخرى إيجابية وبناءة.
- ✓ ويتم تحقيق هذه الأهداف عبر مراحل متتالية تبدأ بزيادة الوعي بالذات وتنتهي بالوصول إلى درجة عالية من التكيف الاجتماعي.
- ✓ تعزيز النمو الشخصي، وزيادة وعي الإنسان بنفسه وبالعالم من حوله، واستغلال طاقاته الكامنة.
- ✓ وتشمل هذه الأهداف تحقيق أهداف مؤقتة وهدف أكبر يتعلق بمعنى وهدف حياة الشخص. توفر هذه الأهداف إرشادات مهمة لعملية الاستشارة والتنمية الشخصية.

2.8.3 دور التربية التكاملية في الحد من العنف المدرسي: يعتبر التعليم التكاملي استكمالاً للجهود التربوية للأسرة والمدرسة في تربية الطلاب ويتمثل في التنسيق والترابط بين أجزاء الجهود المختلفة التي تقوم بها بعض المؤسسات التعليمية للوصول إلى الدرجة المثلى من الطمأنينة والسعادة. والتعليم داخل المدرسة. إن التعليم التكاملي لطلبة المدارس على أسس سليمة ليس بالأمر السهل في هذا العصر. شهد مجال رعاية الطفل تطورات جذرية على مستوى الأسرة والمدرسة، لذا يجب التركيز على دور الأسرة والمدرسة في هذا المجال، وتوعيتهم بأساليب تربية الأبناء وتربيتهم. (خطابي وآخرون، 2020، صفحة 32).

1.2.8.3 التربية الجسمية:

التربية الجسمية هي العمليات التي يقوم خلالها الفرد بأداء نشاط بدني منظم بهدف تنمية قدرات الجسم المختلفة وزيادة كفاءته الحركية وما يرتبط بها من اكتساب مهارات حركية معينة واتباع العادات الصحية السليمة من أجل التكيف مع متطلبات الحياة في حياته. مجتمع.(مفيدة & خديجة، 2022، صفحة 7)

حيث أن الأسرة توفر لأفرادها الطعام والشراب والملبس والمسكن. كما تعتني الأسرة بصحة أطفالها وتعمل على وقايتهم من التعرض للأمراض من خلال الاهتمام بنظافتهم وحمايتهم كما يعمل على تعويد الأطفال على العادات الصحية الجيدة. (خالدي، 2007، صفحة 55) وللمدرسة دور في توفير البيئة المناسبة لهذا التعليم ومعالجة مشكلات الطفل في هذه المرحلة التعليمية، ويرتكز دور المدرسة على تقديم الخدمات الصحية مثل الفحوصات الدورية الشاملة والسجلات الصحية، وتعمل على تنمية عادات الأطفال وسلوكهم بهدف رفع مستواهم الصحي وتوعية الأطفال بأهمية الصحة البيئية، أضافة الى أن الطفل في مرحلة المدرسة الابتدائية بمظهره، ويبدأ في تكوين عادات صحية مثل طريقة المشي بثبات ووضعية الجلوس الصحيحة في القراءة والكتابة، وطريقة تناول الطعام، وطريقة العناية من الأسنان والعينين.

2.2.8.3 التربية العقلية:

تُعرف التربية العقلية بشكل عام بأنها ذلك النشاط العقلي أو العقلي الذي يتم تنظيمه وترتيبه وتكراره نتيجة لتصرفات العقل كما يتعلم الإنسان، وتحويل ذلك التعليم إلى خبرات متراكمة وإلى سلوك في التفكير وسلوك في التطبيق، وكل منهم يساهم في الحفاظ على هذا العقل من خلال الوعي الفكري وتعزيزه، ضد الأمراض والعادات الضارة ويتحدد دور الأسرة في التربية العقلية من خلال تعليم الطفل التعبير وطريقة التحدث. وبمجرد أن يتعلم اللغة، تنتقل إليه أفكار وآراء أفراد الأسرة البالغين من خلال الكلام. بالإضافة إلى تقديم المحفزات المختلفة التي تساعد على تنمية حواس الطفل، فإن النمو العقلي يظهر في البداية على شكل أحاسيس بسيطة ساذجة، ثم الإدراك الحسي.(دهيمي & نوار، 2015، صفحة 47)

كما تعتبر المدرسة المصدر الثاني بعد الأسرة لإعداد الأبناء وتربيتهم بشكل سليم، ومن خلالها يستطيع الفرد التكيف والتفاعل مع المجتمع. ولذلك فإن للمدرسة دوراً كبيراً في مجال التربية النفسية للطفل لأنها تقوم بتزويد الطلاب بالمعلومات من خلال المواد الدراسية والأنشطة المدرسية سواء التعليمية أو الترفيهية. تلعب المدرسة دوراً أساسياً في تنمية قدرة الطفل على التفكير العلمي، وذلك من خلال أساليب مختلفة، من خلال إتاحة الفرصة للطفل لمواجهة واقع الحياة في البيئة والتعرف على عناصر ومكونات هذه الحياة. هذه المواجهة بين الطفل والحياة تتم في زياراته للمتاحف والمعارض والمصانع والحقول والأسواق، زيارات مبنية على التحليل والفهم والنقد.(موري وآخرون، 2015، صفحة 45).

3.2.8.3 التربية الاجتماعية:التربية الاجتماعية هي علم التربية الذي تقوم به الأسرة من أجل المساهمة في تقديم أطفال للمجتمع يتقبلون ثقافتهم ولا يحيدون عما هو متعارف عليه داخل المجتمع من القيم التي تحكم سلوك الأفراد وتعمل على تحقيق الاستقرار والضمان الاجتماعي للمجتمع الذي يعيشون فيه. حيث تشمل التربية الاجتماعية بمعناها الواسع التنشئة الاجتماعية التي تعرف بأنها العمليات التي يصبح الفرد من خلالها واعيا ومستجيبا للمؤثرات الاجتماعية، مع كل ما تتضمنه هذه المؤثرات من ضغوط والواجبات المفروضة عليه من خلال عملية التنشئة الاجتماعية.(ذياب & خولة، 2021، صفحة 102)

كما تلعب الأسرة دوراً مهماً في تعليم الطفل اللغة، وإتاحة الفرصة له للتعبير عنها، وإعداده لاكتساب الخبرات الاجتماعية المتنوعة، تمكن الأسرة الطفل من اكتساب مجموعة من الاتجاهات الاجتماعية الإيجابية، كالتعاون، وحب الآخرين، والتكافل الاجتماعي، وذلك من خلال الروابط الأسرية الاجتماعية التي توفرها لأبنائها(ميلاط وآخرون، 2020، صفحة 32) أضافة الى هذا، فعمل الأسرة لا يكتمل بدون المدرسة. تحتاج الأسرة إلى دعم المؤسسات الاجتماعية الأخرى مثل المدرسة والمؤسسات التعليمية الأخرى. تمتلك المدرسة أساليب ووسائل تربوية تساعدها على تعديل بعض السلوكيات غير التربوية التي يمكن أن تتبعها الأسرة مع أبنائها. تلعب المدرسة دوراً هاماً وأساسياً في مجال التربية الاجتماعية في غرس القيم والفضائل الاجتماعية السليمة التي تعمل على تكوين شخصية الطفل وتربيته تربية سليمة تتوافق مع ثقافة المجتمع بشكل عام. (ذياب & خولة، 2021، صفحة 92).

للمدرسة دور في غرس المسؤولية الاجتماعية في تربية الأبناء تنشئة اجتماعية سليمة من خلال تعويد الأطفال على ممارسة المبادئ الدينية التي تدعو إلى الاندماج والتعاون الاجتماعي وتطبيقها من خلال مساعدة المحتاجين وتشجيعهم على العطاء وزيارة المرضى من خلال تنظيم رحلات قصيرة في مجموعات صغيرة. إكساب التلاميذ المهارات والمعايير الاجتماعية اللازمة للمساهمة في حياة المجموعة، وتعريفهم بالنظم الاجتماعية المختلفة في المجتمع، وتعليم الطلاب آداب السلوك الاجتماعي وتقديم القدوة الحسنة لهم لمواكبة المجتمع، وتشجيع الطلاب على التعبير عن انفعالاتهم بشكل مناسب وإتاحة الفرصة لهم للتنفيس عن انفعالاتهم من خلال اللعب والتمثيل. تقديم القدوة الحسنة وضرب القدوة الحسنة للطلاب من قبل القائمين على العملية التعليمية في المدرسة وتقديم نماذج من السلوك الإسلامي السليم لما لها من أثر كبير ومن أعظم المؤثرات التربوية وأكثرها فعالية للأطفال.

4.2.8.3 التربية الدينية: البناء الأخلاقي أساس الشعوب والمجتمعات، والتربية الأخلاقية تعمل على تربية النشء على أسس الفضيلة والأخلاق الحميدة، بعيداً عن الانحطاط، مما يجعل هذه مسؤوليات الوالدين أولاً ومن ثم مسؤوليات المدرسة ثانياً، وإذا فهذه الوسائط التعليمية تفعل ذلك بشكل جيد، وسيكون ذلك مفيدًا للمجتمع بأكمله. (Al-Teneijii & Alomosh, 2021.p574)

تقوم للأسرة بدورها في التربية الأخلاقية بتعليم الطفل احترام ممتلكات الآخرين وتعليم الطفل أيضًا تحمل مسؤولية ما يفسده وتدريبه على القيام بالأعمال المنزلية الخفيفة، و تشجيعه على

ذلك، ومدحه عندما يقوم بهذه الأعمال.(زريول وآخرون، 2022، صفحة 147)

للمدرسة دور جدي في بناء الأخلاق، فهي تتولى تربية الأبناء وتعليمهم. ويجب على المدرسة أن تقوم بواجبها في هذا الشأن وتصحح ما أهمله البيت وتكمل ما فشل فيه المجتمع، فعملية التربية عملية أخلاقية والهدف العام للتعليم هو تكوين الولاء للحق والخير والعدل من خلال تبين أهمية الأخلاق وبيان فوائدها الدينية والاجتماعية للتلاميذ وغرس حب الله عز وجل في نفوس الطلاب مما يؤدي إلى الالتزام بالأخلاق الفاضلة ومحبتها وتدريس شخصية رسول الله واتخاذه قدوة في الأخلاق. وبذلك نقدم للتلاميذ قدوة صالحة في الأخلاق من المعلمين والإداريين والمدير.

5.2.8.3 التربية النفسية:

تُعرف التربية النفسية بأنها: "هي تربية الطفل منذ البداية على أن يكون جريئاً وصريحاً وشجاعاً ويشعر بالكمال ويحب الخير للآخرين، وأن يتميز سلوكه دائماً بالفضائل النفسية والأخلاقية. والهدف من هذه التربية هو تكوين الطفل ودمجه وتوازنه، حتى يتمكن من القيام بالواجبات المنوطة به بطريقة سليمة وفعالة عندما يكتمل اندماجه. نموه الجسدي والعقلي والنفسي والاجتماعي.(زعرور، 2007/2008، صفحة 159)

كما أن للأسرة دوراً رئيسياً لا غنى عنه وهو توفير بيئة هادفة وآمنة يسودها المودة والتعاطف والرحمة والمحبة لتكوين الشخصية السليمة وتوضيح سماتها البارزة وثعلبة الطفولة لما لها من دور بارز في نفسية الطفل. عملية التكيف وبناء حياة نفسية مستقبلية سعيدة.

حيث تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية المهمة بعد الأسرة من حيث تأثيرها على الطفل ورعايتها له. يجب أن يشعر الطفل بالأمان والطمأنينة في المدرسة. فالأطفال الذين يأتون من بيوت يسودها الحب والثقة يكونون أكثر استعداداً لتقبل الظروف الجديدة في المدرسة، وتتحقق الصحة النفسية للطلاب بنفس القدر الذي تحققه المدرسة. قادرة على تحقيق التوافق الجيد بين الطلاب.(Fatiha, 2022 p88)

فللمدرسة أدوار أساسية في مجال التربية النفسية، من خلال تقديم الرعاية النفسية لكل طفل ومساعدته على حل مشكلاته، وتحويله من طفل يعتمد على الآخرين إلى شخص بالغ مستقل يعتمد على نفسه ومتوافق نسبياً. توفير مناخ يسود جو من =الحرية في المدرسة حتى يتمكن الطلاب من إشباع احتياجاتهم النفسية والاجتماعية.

9.3 قراءة سوسيولوجية لمقاربات المفسرة للعنف المدرسي:

يتميز السلوك الإنساني والجماعي بالتنوع والتنوع في مختلف الثقافات على مر العصور، وكان العنف دائمًا جزءًا من هذا السلوك وارتبط بحياة الإنسان منذ بداية تاريخه. ويظل العنف موضوعا مثيرا للجدل يجمع مختلف النظريات والاتجاهات الفكرية. وقد تمت معالجة هذه الظاهرة من خلال مجموعة متنوعة من النظريات. وقد حاولت هذه النظريات تحليل وفهم طبيعة العنف من زوايا متعددة وتوجهات فكرية مختلفة وبما أن العنف ظاهرة تظهر بأوجه متعددة وتتجاوز الحدود الزمانية والمكانية، فإن هذه النظريات تعكس مدى تعقيد هذه الظاهرة وتباين وجهات نظرها.(خديجة، 2020، صفحة 14).

1.9.3 المقاربة الوظيفية لظاهرة العنف بالوسط المدرسي:

تعد المقاربة الوظيفية للظواهر الاجتماعية من أهم المقاربات السوسيولوجيا في علم الاجتماع ويرى أنصار هذه النظرية أن المجتمع هو عبارة عن مجموعة من الأنساق الاجتماعية والتي تحدث في حالة تبادلية وتكاملية فيما بينها، باعتبارهم أن العنف يظهر نتيجة لفقدان الارتباط والانتماء للجماعات الاجتماعية التي تنظم وتوجه سلوك أعضائها أو أنه لفقدان المعايير ونقص التوجيه والضبط الاجتماعي، ومن جهة أخرى نجد أن بعض الأفراد قد يتخذون من العنف أسلوبا للحياة و يلجئون إلى العدوان على الآخرين نظرا لعدم معرفتهم بأسلوب آخر للحياة غير السلوك المتسم بالعنف ومن تم يكون سلوك العنف انعكاسا للقيم الاجتماعية للمجتمع الذي يظهر فيه هذا النمط من السلوك.

وبالتالي نجد بأن العنف بالوسط المدرسي ما هو إلا تجلي للاختلالات الوظيفية التي أصيبت عملية التنشئة الاجتماعية والتعلمية للتلاميذ، وتظهر الوظيفة التكاملية للنسق الثقافي والاجتماعي على درجة كبيرة من الأهمية في النظرية الوظيفية، ويتجسد ذلك من خلال تعزيز القيم والسلوك المقبول اجتماعيا، وهي وظائف مألوفة للمدرسة، وتخترق قيم النسق بأكمله، وهي ايضا أساس الإجماع الاجتماعي الذي يدعم النظام الاجتماعي. (بركات، 2011، صفحة 78).

2.9.3 المقاربة الصراعية لظاهرة العنف بالوسط المدرسي:

يرى العديد من الباحثين المعاصرين الذين طوروا المقاربة السوسيولوجيا الصراعية في دراسة ظاهرة العنف بالوسط المدرسي، وعلى راسهم بيار بورديو الذي تحدث عن ذات الظاهرة في الحقل المدرسي، حيث انطلق من مقاربته للعنف بالوسط المدرسي من فكرة أن "كل فعل بيداغوجي إنما موضوعيا عنف رمزي، على اعتبار أنه فرض بواسطة سلطة اعتباطية لاعتباط ثقافي" (بيار، بورديو، 2007، صفحة 8).

ومن هذا المنطلق يعتبر النشاط التربوي موضوعيا في حيثية أولى عنف رمزي، وهي كون علاقات القوة بين الجماعات والطبقات التي تتألف منها التشكيلة الإجتماعية تؤصل النفوذ التعسفي باعتباره شرطا لانعقاد علاقة الاتصال التربوي أي لفرض وترسيخ نموذج ثقافي تعسفي وفق نمط تعفي من الفرض و الترسيخ التربوي". (بيار، 1994، صفحة 5)

كما يرى أصحاب ذات النظرية في مقاربتهم لظاهرة العنف في الوسط المدرسي، أن العنف يعتبر وسيلة للصراع بين النوعين (الجنسين)، إذ يعتمد عليه كوسيلة اساسية لفرض سيطرة الرجل وتميزه على المرأة، وقد أصبح العنف وسيلة لتأكيد عدم المساواة بين النوعين وأدت للضغط على المرأة بهدف العوة إلى الأسرة و المنزل، و من جهة نظر أصحاب نظرية الصراع يمكن حل مشكلة العنف من خلال إتاحة فرص المساواة بين أفراد المجتمع و عدم استغلال فئة لأخرى و إتاحة الفرص للمشاركة العادلة في الثروة و القوة. (علي أسعد، 2008، صفحة 65).

3.9.3 المقاربة التفاعلية الرمزية لظاهرة العنف بالوسط المدرسي

يستند أصحاب هذه النظرية في تحليلاتهم للصورة الفعلية التي تقع داخل في المؤسسات التربوية، ودراسة العلاقة القائمة بين التلاميذ والمعلمين وكذا الطاقم الإداري والتربويون "تفسير السلوك الدراسي وانعكاساته على عملية التنشئة الإجتماعية، ومستويات الاستيعاب ودرجات الذكاء، وعلاقتها بنوعية المناهج والمقررات الدراسية والفئات العمرية، وكذلك المشكلات الأسرية ونوعية البناء الطبقي والأسري، علاوة على تحليل مجموعة من العوامل الداخلية التي تشكل أنماط السلوك، ونوعية الحياة المدرسية، والثقافات العامة والفرعية داخل المدرسة، وتأثير واتجاهات وميول المدرسين نحو تلاميذهم، ومستوى إعداد المدرسين ونوعية مهاراتهما التعليمية والتدريسية...، بالإضافة إلى العوامل الأخرى التي تشكل الحياة التعلمية والتربوية داخل الفصول و الأبنية الدراسية. (عبد الله، بدون سنة النشر، صفحة 289)

كما يرى أصحاب هذه المقاربة التفاعلية الرمزية أيضا أن ظاهرة العنف بالوسط المدرسي ما هي إلا نتاج لعملية التعلم الاجتماعي، باعتبار أن الأطفال يتعلمون العنف من خلال تنشئتهم الإجتماعية المبكرة سواء من الآباء أو الأقارب أو الرفقاء، في اعتقادهم أن العنف هو أداة ضرورية للبقاء و النجاح من خلال ملاحظتهم للعالم و للحياة الإجتماعية اليومية التي يعيشونها، و بالتالي نقول بأن الأفراد يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها اي نوع آخر من أنواع السلوك، و العنف هنا يتم تعلمه داخل المنزل (معتوق، 2012، صفحة 207).

10.3 إستراتيجيات مواجهة العنف بالوسط المدرسي:

1.10.3 استراتيجية وزارة التربية الوطنية لمواجهة العنف بالوسط المدرسي:

نظرا لما تخلفه ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من مشكلات داخل المؤسسة التربوية، أصدرت وزارة التربية الوطنية بالجزائر عدة قوانين ومناشير وقرارات التي من شأنها أن تساهم في الحد من انتشار ظاهرة العنف بالوسط المدرسي، أو على الأقل التخفيف من حدتها، يمكن إبرازها في ما يلي (عباد، 2019، صفحة 13)

◆ **من حيث القوانين المنظمة:**

◈ القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008 لا سيما المادة 21 منه المتعلقة بمنع العقاب البدني و كل اشكال العنف المعنوي و الإساءة في المؤسسات المدرسية.

◆ **من حيث المناشير:**

- ❖ المنشور رقم 23 المؤرخ في 20 ماي1984 المتعلق بضرب التلاميذ.
- ❖ المنشور رقم 50 المؤرخ في 10 نوفمبر1987 المتعلق بمنع العقاب الجسدي.
- ❖ المنشور رقم 94/26 المؤرخ في 15 جانفي1994 المتعلق بمنع العقاب البدني.
- ❖ المنشور الوزاري 96 المؤرخ في 10 مارس 2009، المتعلق بمحاربة العنف بالوسط المدرسي.

❖ المنشور الوزاري رقم 1881 المؤرخ في 11 نوفمبر 2012، المتعلق بالتصدي لظاهرة العقاب البدني والعنف اللفظي تجاه التلاميذ، والذي تضمن أهم النقاط الأساسية التي تساهم في معالجة ظاهرة العنف بالوسط المدرسي و التي تكمن في مايلي:

✧من ناحية إدارة المؤسسة التربوية:

- قيام كل مدير مؤسسة تربوية بعقد لقاءات مع كل العاملين من خلال تحديد أدوارهم، مع تقديم وشرح مختلف النصوص القانونية المتعلقة بظاهرتي العقاب المدني والعنف اللفظي، مع تحسيسهم بمسؤولية مخالفة.
- توجيه المعلمين إلى استغلال الدروس المقررة ضمن برنامج الوزارة، لاسيما برامج التربية الإسلامية والخلقية والمدنية التي تهدف إلى غرس مختلف القيم منها التسامح ونبذ العنف في نفوس التلاميذ.
- إنشاء فضاءات لمختلف الأنشطة كالنوادي العلمية والأدبية والمجلات والإذاعة المدرسية وغيرها، التي بدورها تسمح للتلاميذ بالتعبير عن ذواتهم، و بناء علاقات يسودها التعاون والتشاور واحترام الآخرين.
- تفعيل دور مستشار التوجيه المدرسي للقيام بدوره في التكفل النفسي بالتلاميذ، الذين يلاحظ عليهم القلق والإضراب، عن طريق الاستماع إليهم، ومد جسور التعاون بينه وبين مختلف العاملين في المؤسسة و أولياء التلاميذ قصد تمكين هؤلاء التلاميذ من تجاوز مشكلاتهم النفسية.

- إعطاء المؤسسة القدر الكافي من الاهتمام بما يضفي عليها مسحة جمالية تبعث على الإطمئنان والراحة، ويمكن في هذا الإطار عقد لقاءات مع التلاميذ أو ممثليهم وتنظيم عمليات بمشاركتهم لفائدة المؤسسة، كوضع لوحات تزيينيه أو القيام بغرس النباتات أو تقليمها، أو تنظيم نشاطات أخرى ذات صلة بإضفاء عناصر جمالية على المؤسسة.

✧من ناحية التفتيش

- إدراج موضوع العقاب البدني والعنف اللفظي تجاه التلاميذ في اللقاءات مع المعلمين يتناول تشخيص الوضعية في المقاطعة، و التبادل الرأي حول أنجع الأساليب التربوية لواجهة السلوكات الشاذة التي تظهر لدى بعض المتعلمين.
- التطرق لظاهرتي العقاب البدني والعنف اللفظي بمناسبة زيارة الأساتذة والتدخل عند الاقتضاء بتقديم التوجيهات الكفيلة بمواجهتها.
- إعداد مذكرات بمشاركة الأساتذة، تتضمن دروسا نموذجية لبعض الموضوعات الواردة في المقرر الدراسي ذات الصلة بالتسامح والحوار وتوزيعها على الأساتذة قصد الاستئناس بها في تناول تلك الموضوعات.
- إشعار المفتشية العامة للبيداغوجيا عن طريق تقرير بكل حالة من الحالات المتعلقة بالعقاب البدني أو العنف اللفظي تجاه التلاميذ التي تسجل على مستوى الاختصاص.
- المنشور الوزاري رقم 291 المؤرخ في 20 أوت2014، المتعلق بإنشاء خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات و الذي تكمن أهميته في ما يلي:

أ- معالجة الجوانب المترتبة عن مظاهر التوتر والعنف وآثارها المباشرة وغير المباشرة.

ب- حل النزاعات وفض الصراعات المتوقع حدوثها بالوسط المدرسي من خلال الوساطة.

ت- التكفل بالقضايا والمشاكل ذات الصلة بتمدرس التلاميذ.

ث- فتح فضاء الحوار لتمكين التلاميذ من التعبير عن مختلف اهتماماتهم وانشغالاتهم المدرسية.

ج- العمل على تعديل بعض السلوكات المضرة بالحياة المدرسية عن طريق الإصغاء والإقناع.

- **من حيث القرارات:**

✓القرار رقم171/2 المؤرخ في 1 جوان 1992 والمتعلق بمنع العقاب البدني والعنف تجاه التلاميذ في المؤسسات التعليمية.

2.10.3 إستراتيجية بعض الدول الأجنبية لمواجهة العنف بالوسط المدرسي:

1.2.10.3 النمودج البريطاني: اتخذت دولة بريطانيا إستراتيجية جديدة لمواجهة ظاهرة العنف المدرسي التي غزت مؤسساتها التربوية، و التي تضمن في محتواها العديد من الإجراءات والسياسات منها:

- إعطاء قادة المؤسسات التربوية سلطة حجز التلاميذ المارسين لعنف بعد اليوم الدراسي دون موافقة الأولياء.

- فصل التلميذ عن الدراسة لمدة 45 يوما.

- عدم الاعتراف بالتلميذ(عدم قيده في المدرسة)، إلا بعد توقيع الأولياء إتفاقية(المدرسة، المنزل).

في ذات الصدد اتبعت مجموعة من الخطوات تفرض على المدارس التي تعاني من مشكلات سلوكية.

2.2.10.3 النمودج الأمريكي: لقد تبنت السلطات الأمريكية مبدأ من مبادئ إستراتيجيتها المتخذة في مواجهة ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، يقوم على جعل مقاومة العنف هذف تربوي قومي، كما يقوم على التشخيص المبكر لدى التلاميذ الذين لديهم إستعداد للعنف من خلال النقاط التالية:

- إنشاء قاعدة معلومات يتم فيها تدوين الملاحظات الخاصة بالتلاميذ الذين يظهرون بعض السلوكيات العنيفة.
- إعتماد على إجراءات قانونية والتي سميت بقوانين الأمان المدرسي والتي تمثلت في إخلاء الوسط المدرسي من الأسلحة، بالإضافة إلى تطبيق قانون تغريم الوالدين. (قولقسيس و رريب الله، 2021، صفحة 4)

خلاصة الفصل:

ومما تم عرضه في هذا الفصل يتبين للباحث أن العنف المدرسي له آثار سلبية وخطيرة على حياة التلاميذ والبيئة المدرسية وحتى الأسرة والمجتمع الجزائري، ويلاحظ أن هذا النوع من العنف يتزامن مع مراحل التعليم وخاصة في المرحلة الثانوية التي تتزامن مع مرحلة المراهقة والتي يسعى التلاميذ خلالها إلى إثبات وجوده بالقوة.

وتبين أن سبب العنف في الوسط المدرسي يعود إلى عدة عوامل، مثل قلة الحب والاهتمام من جانب الوالدين، واستخدام أساليب العقاب السلبية ضد التلميذ، والتنشئة الاجتماعية الخاطئة، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بالتلاميذ داخل الفصل من قبل المعلم ومن الناحية النفسية، و بالتالي العنف المدرسي يمكن أن يتخذ أشكالاً عديدة، مثل العنف اللفظي والجسدي، ويمكن أن يصل إلى حد تخريب وتدمير ممتلكات المدرسة.

وفي مجال علم الاجتماع تم تفسير السلوك العنيف من خلال عدة نظريات نفسية وبيولوجية وعاطفية واجتماعية، ومع ذلك، هناك طرق وأساليب لمكافحة هذا السلوك من خلال التربية التكاملية بين مؤسسات التنشئة الاجتماعية التي يمكن استخدامها داخل المدرسة، ومن أمثلة هذه التربية الجسمية والنفسية .... الخ، أضافة الى استراتيجية وزارة التربية الوطني في حد من العنف المدرسي من خلال الردع القانوني والمنشورات المنظمة لسير المدرسة.

الجانب التطبيقي

الفصـــل الرابـــع:

الإجراءات المنهجية للدراسة

- تمهيد

1.4 مجالات الدراسة

2.4 منهج الدراسة

3.4 مجتمع الدراسة وعينته

4.4 أدوات جمع البيانات

5.4 إجراءات الدراسة

6.4 الأساليب الإحصائية

تمهيد:

تعتبر الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة جانبًا أساسيًا ومهم، حيث يسهم في ربط الفعل التفكيري التنظيري بين عمليات التطبيق العملي في البحث العلمي، يهدف استخدام الإجراءات المنهجية إلى تنظيم مسار البحث وضمان الحصول على البيانات اللازمة لإجراء التحليل الإحصائي وتحقيق نتائج موضوعية وموثوقة، تتضمن هذه الإجراءات أيضًا تفسير النتائج في إطار النظريات والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة من هذا المنطلق.

سيتم استعراض الإجراءات المنهجية والميدانية، التي سيتم اعتمادها في هذه الدراسة الحالية عبر التطرق لمنهج الدراسة ومجالاتها المكانية التي ستتم فيها الدراسة والزمنية والبشرية كما سنقدم وصفًا شاملاً للأدوات البحثية المستخدمة في جمع البيانات الميدانية.

سنوضح كيفية إعداد وبناء هذه الأدوات، ونقيم مدى صدقها وثباتها سنشرح أيضًا كيفية استخدام هذه الأدوات في جمع البيانات من العينة المدروسة والظروف التي رافقت استخدامها.

وأخيرًا، سنتناول أساليب المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات الميدانية، سيتم ذلك باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) بهدف تحقيق نتائج دقيقة تسهم في تطوير المعرفة العلمية وبناء قاعدة معرفية قوية.

1.4 مجالات الدراسة:

يتوقف تعميم النتائج التي ستتوصل اليها دراستنا الحالية على عدة عوامل ومحددات هي كالتالي:

1.1.4 المجال البشري: طبقت هذه الدراسة على أساتذة التعليم الثانوي ببلدية غليزان، ولاية غليزان خلال السنة الدراسية 2023/2022، موزعين على حسب رتب الأساتذة (أستاذ تعليم ثانوي، أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي، أستاذ مكون للتعليم ثانوي).

2.1.4 المجال المكاني: أجريت هذه الدراسة في بلدية غليزان التي تعد من بين بلديات ولاية غليزان، والتي يُرمز لها بالرقم 48 تُعتبر واحدة من ولايات الجزائر. تقع هذه الولاية في الجزء الغربي من البلاد. كانت في السابق جزءًا من ولاية وهران، ثم أصبحت جزءًا من ولاية مستغانم في عام 1956. في إطار التقسيم الإداري الحالي الذي تم عام 1984، تمت ترقية ولاية غليزان لتصبح ولايةً مستقلة، حيث تضم 13 دائرة و38 بلدية.

تضم بلدية غليزان في حدودها الإقليمية تسعة (09) ثانويات، وهي على النحو التالي:

الجدول رقم (06): يوضح توزيع عدد الثانويات ببلدية غليزان

الرقم	إسم المؤسسة	عنوان المؤسسة
01	ثانوية الرائد سي طارق	شارع زقاري الطاهر غليزان
02	ثانوية العقيد عثمان	حي بلخوجة بن عودة دلاس غليزان
03	ثانوية المجاهد الدكتور أحمد فرانسيس	شارع سيدي أمحمد بن عودة غليزان
04	ثانوية بلحاج جلول بغدادي	حي برمادية غليزان
05	ثانوية العقيد علي التونسي	حي لالة عافية غليزان
06	ثانوية أحمد مدغري	حي علي بومنجل غليزان
07	ثانوية اللواء إسماعيل العماري	حي الإنتصار غليزان
08	ثانوية ماني سعاد منور	حي مرتفعات الصعود غليزان
09	ثانوية بن عدة بن عودة	حي مرتفعات الصعود غليزان

من إنجاز: الباحث. **المصدر: مديرية التربية لولاية غليزان**

3.1.4 المجال الزماني: أجريت الدراسة الميدانية خلال الموسم الدراسي لسنة 2023/2022 على النحو التالي:

- **المرحلة الاولى:** كانت الفترة الزمنية الاولى عبارة عن دراسة استطلاعية للمؤسسات الثانوية المتواجدة على مستوى بلدية غليزان، خلال الفصل الأول من السنة الدراسية 2023/2022، ابتداء من تاريخ:2022/10/09 إلى غاية تاريخ: 2022/11/17 حيث أجر الباحث لقاءات مع مديري الثانويات التسعة، وكذا مستشاري التربية والتوجيه بالإضافة إلى إجراء جملة من المقابلات مع عينة من أعضاء الطاقم الإداري والتربوي

حيث تم اطلاعهم عن موضوع الدراسة، ليتم بعدها إبداء الرأي بالموافقة على إجراء الدارسة الميدانية من طرف كافة مديري الثانويات، ليتم تسليمنا بطاقات فنية لجميع الثانويات التي أجريت فيها الدراسة.**(الملاحق من 6 إلى 14)**

- **المرحلة الثانية:** بعد الانتهاء من الفترة الأولى التي تعد من بين المراحل الأساسية والهامة جدا في الجانب الميداني. الفترة الثانية التي امتددت من تاريخ 2023/01/08 إلى غاية تاريخ: 2023/05/15، حيث تم توزيع الاستمارات على الاساتذة بالثانويات التسع، وذلك بمساعدة كل من مستشاري التربية والتوجيه وكذا الطاقم الإداري، لتنتهي مرحلة الثانية بعد استرجاع وجمع الاستمارات. قمنا بتفريغ الاستمارات المسترجعة وترميزها باستعمال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.

ليتم في الأخير إجراء عملية تصنيف وتحليل البيانات والتعليق عليها من أجل التحقق من فرضيات الدراسة والوصول الى نتائج تتوافق مع أهداف المسطرة للدراسة.

2.4 منهج الدراسة:

تفرض البحوث العلمية على الباحث إتباع أساليب، ومناهج علمية محددة حسب تخصصه ونوع دراسته لتحقيق النتائج وأهداف الرئيسة للبحث. هدف أي باحث من خلال الدراسة الميدانية هو الوصول إلى المعرفة العلمية اليقينية والتي لا يمكن تحقيقها إلا بواسطة استخدام المنهج العلمي، الذي يوجهه إلى طريقة تعامله مع القاعدة المعرفية والمعلوماتية

المتاحة لتحقيق أهداف الدراسة، وقد عرف مفهوم المنهج عديد من التعريفات وهي على النحو التالي:

حسب " **موريس انجرس** " بأنه هو مجموعة الإجراءات والخطوات الدقيقة المتبناة من أجل الوصول إلى نتيجة، كما يمثل المسألة الهوية، فالإجراءات المستخدمة أثناء اعداد البحث وتنفيذه هي التي تحدد النتائج وعليه يجب اتباع تلك السلسلة من المراحل المتتالية ينبغي استخدامها، بكيفية منسقة ومنظمة (أنجرس، 2004، صفحة 36).

حسب " **منطق برووبال** " فن التنظيم الصحيح لسلسلة من الأفكار العديدة من أجل الحقيقة والبرهنة عليها (جندلي، 2005، صفحة 13).

اما المنهج عند "**رونز**" هو اجراء يستخدم في بلوغ غاية محددة، أما المنهج العملي فهو تحليل منسق وتنظيم للمبادئ والعمليات العقلية والتجريبية التي توجه بالضرورة البحث العلمي أو تؤلفه العلوم الخاصة (قاسم، 2003، صفحة 52).

وتماشيا مع طبيعة موضوع البحث الذي يجريه الباحث حول **دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي(المدرسة أنموذجا)**، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعتبر المنهج الوصفي التحليلي حسب (عبيدات وآخرون،2000) أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا من حيث وصفها

وتحديد خصائصها، ويعبر عنها كميا بإعطاء وصف رقمي يوضح مقدار هذه الظاهرة وحجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى، وكذا تصنيفها وتحليلها .ومن ثم تقديم النتائج في ضوئها.

والغرض من استعمال الباحث المنهج الوصفي التحليلي هو الوصول إلى نتائج الدراسة بعد جمع المعلومات ولكونه المنهج المناسب لهذه الدراسة، فضالاً عن استخدام الاستبانة كوسيلةً لجمع البيانات وقد تم توظيف هذا المنهج في دراستنا من أجل وصف الظاهرة، محل الدراسة، كيفيا وكميا بحثا عن مدي تأثير الدور الإداري والتربوي للمدرسة في حد من العنف المدرسي من وجهة نظر أساتذة ثانويات بلدية غليزان، من خلال تشخيصها وإلقاء الضوء على جوانبها المختلفة، وجمع المعلومات اللازمة عنها وفهمها وتحليلها من اجل الوصول إلى نتائج موضوعية في ضوء فرضيات الدراسة.

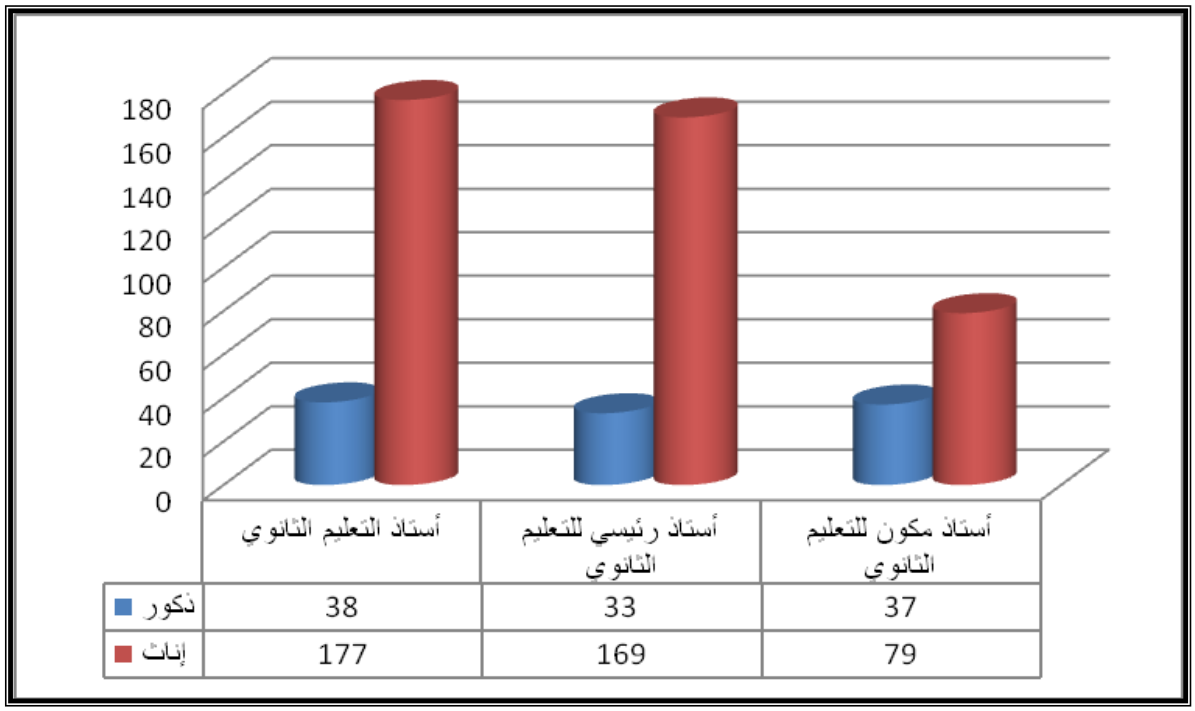
3.4 مجتمع الدراسة وعينته:

1.3.4 مجتمع الدراسة Population Study: تعد مرحلة تحديد مجتمع الدراسة من أهم الخطوات المنهجية في البحوث الاجتماعية و على الباحث في هذه المرحلة أن يتميز بدقة في تحديد مجتمع الدراسة، و هنا نقول بأن مجتمع الدراسة الأصلي يتكون من الأساتذة التعليم الثانوي بثانويات بلدية غليزان والذي يبلغ عددهم(533)،موزعين على حسب رتب الأساتذة (أستاذ تعليم ثانوي، أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي، أستاذ مكون للتعليم ثانوي)، طبقا لإحصائيات مديرية التربية لولاية غليزان للموسم الدراسي لسنة (2022-2023).

الجدول رقم (07): توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الرتبة العلمية والجنس

الرتبة	الجنس		الجموع
	ذكور	إناث	
أستاذ التعليم الثانوي	38	177	**215**
أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	33	169	**202**
أستاذ مكون للتعليم الثانوي	37	79	**116**
المجموع	**108**	**425**	**533**

من إنجاز: الباحث.



الشكل رقم (01):يوضح توزيع أفراد مجتمع البحث حسب الرتبة العلمية والجنس

2.3.4 عينة الدراسة:

العينة Sample: هي جزء من مجتمع البحث أو الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي "تعتبر جزءا من الكل، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة لمجتمع البحث، فالعينة هي جزء معين أو نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي، ثم تعميم نتائج الدراسة على المجتمع كله. ووحدات العينة قد تكون أشخاصا، كما قد تكون أحياء أو شوارع أو غير ذلك..." (زرواتي، 2007، صفحة 334)

ونظرًا لتباين واختلاف السمات في مجتمع الدراسة، يعتمد تحديد حجم عينة الدراسة على نسبة الخطأ ودرجة الثقة المرغوبة في النتائج، وفي هذا السياق نسعى للوصول إلى درجة ثقة تبلغ 95% بمستوى دلالة يقدر بـ 0.05.

نتيجة لتصنيف أساتذة ثانويات بلدية غليزان على حسب رتب الأساتذة (أستاذ تعليم ثانوي أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي، أستاذ مكون للتعليم ثانوي). هذا التصنيف يفرض علينا اختيار عينة الدراسة وفقًا لشروط معينة، بهدف تمثيل جميع فئات المجتمع الأصلي وتقليل الانحراف اعتمدنا على معادلة ريتشارد جيجر في تحديد حجم العينة:

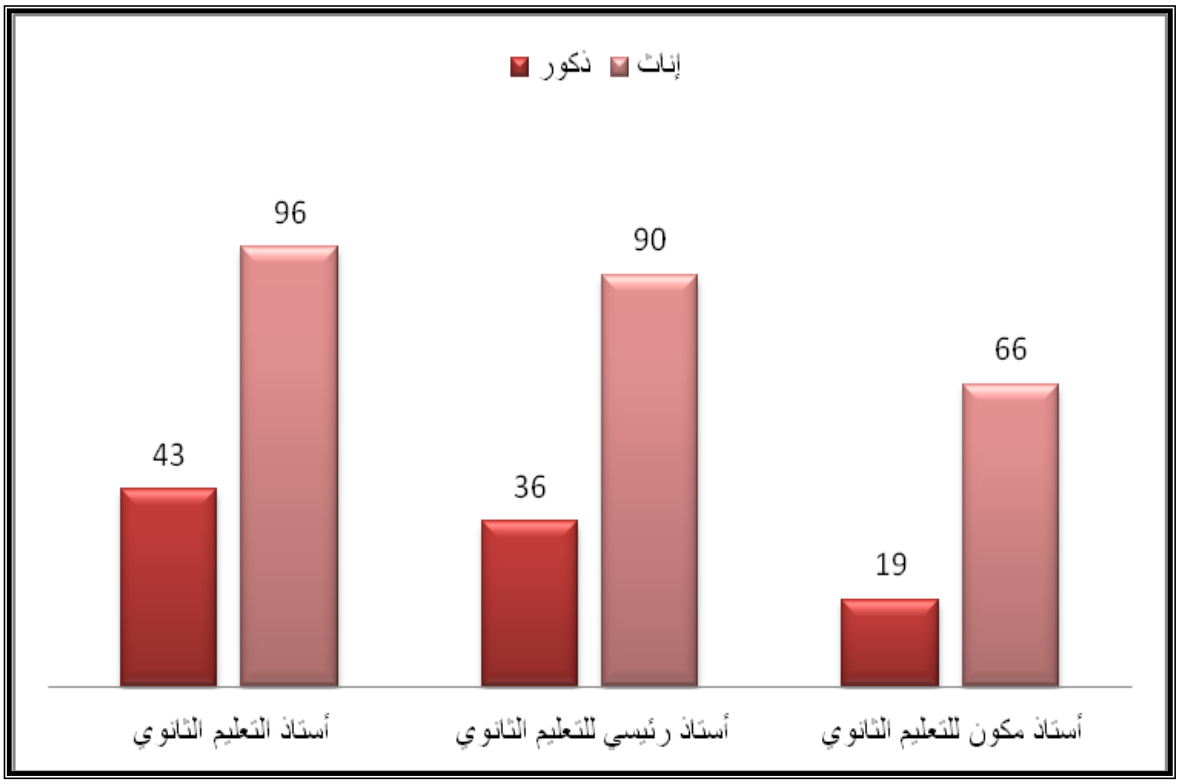
تكونت عينة الدراسة من 350 أستاذ وأستاذة وتم اختيارها بطريقة حصصية لوجود ثلاث أقسام في رتب الأساتذة (أستاذ تعليم ثانوي، أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي أستاذ مكون للتعليم ثانوي)، من مجتمع الدراسة والجدول رقم (07) يوضح ذلك.

ولسحب مفردات الدراسة تم تقسيم الأساتذة الي ثلاث طبقات، حسب الرتبة العلمية أستاذ تعليم ثانوي، أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي، أستاذ مكون للتعليم ثانوي، ولجأنا الى السحب المنتظم لضمان أكبر درجة تمثيلية لعينة الدراسة، حيث تم اعطاء مفردات العينة المسحوبة من كل طبقة أرقاما متسلسلة بدل تسجيل أسماء الأساتذة ومن وتم تحديد مسافة الانتظام خاصة بالسحب 13 وكان رقم بداية السحب هو1، ويوضح الجدول رقم(08) حجم أفراد العينة.

الجدول رقم(08): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الرتبة العلمية ونوع الجنس

الرتبة	الجنس		الجموع
	ذكور	إناث	
أستاذ التعليم الثانوي	43	96	139
أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	36	90	126
أستاذ مكون للتعليم الثانوي	19	66	85
المجموع	**98**	**252**	**350**

من إنجاز: الباحث.



الشكل رقم (02): يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الرتبة العلمية والجنس

4.4 أدوات جمع البيانات:

تعتبر مرحلة البيانات مرحلة جد حساسة في البحث، فهي تحتاج إلى عناية كبيرة من طرف الباحث لان الاختيار الصائب والأمثل للأداة التي ستعتمد في جمع البيانات سيساعد في تسهيل جمعها بأكبر دقة ممكنة، والأكيد أن اختيار أدوات جمع المعلومات لا يكون بمعزل عن طبيعة الدراسة ونوعيتها والأهداف المرجوة من تلك المعلومات، وكذا الظروف البحثية التي ستجرى فيها الدراسة التطبيقية، وبالتالي فان اختيار الأداة يكون بشكل منهجي ويقوم الباحث بتصميم الأداة وفقا لأهداف البحث وخصائص القاعدة المعرفية التي يستقي منها البيانات،

1.4.4 الملاحظة: تعرف الملاحظة على أنها عملية تدل على فحص السلوك مباشرة عن طريق باحث أو مجموعة من الباحثين شاهدة مقصودة دقيقة ومنظمة وهادفة وعميقة وبالتالي تعتبر الملاحظة أحد الأساليب الأولية لجمع البيانات عن السلوك الإنساني بصفة عامة والاتصالي بصفة خاصة، وتقدم البعد الكيفي في وصف السلوك، إذ تهتم بالإجابة على السؤال كيف؟ وتقدم تفسير للظاهرة في بعدها الكيفي. وتكمن أهمية الملاحظة في اعتبارها أداة لجمع المعلومات في البحوث الكشفية، أو الوصفية، أو التجريبية، كما أنها تساهم في فهم مختلف الظواهر المتعلقة بموضوع الدارسة، إذ تمكن من الحصول على بيانات تتصل بسلوك المبحوثين خاصة في بعض الحالات التي لا يصرح بها، وبذلك تعتبر دليل مادي ملموس يعطي للباحث الفرصة للتأكد من الأشياء بنفسه، من خلال تسجيل الفعل في زمن حدوثه (الفاتح، 2009، صفحة 77)

كما تعتبر الملاحظة من أهم أدوات البحث العلمي لكونها تتيح للباحث تفحص الجوانب المبحوثة في الظاهرة عن قرب، في إطار ظروفها الطبيعية العادية غير المصطنعة بفعل أن عملية المشاهدة تجري في بعض الحالات ، دون أن يعلم المبحوثين أنهم محل فحص أو تصرفاتهم موضوع مراقبة، عكس أداتي المقابلة والاستمارة، حيث يعلم المبحوث انه تحت الدراسة، وبالتالي لا يكون عاديا في تصرفه مع الباحث (بن مرسلي، 2010، صفحة 203- 204).

تبعا لما ذكر تعتبر أداة الملاحظة إحدى تقنيات البحث التي يلجأ إليها الباحث من خلال استعماله لحواسه ومشاهدته في مراقبة سلوك او ظاهرة معينة، كم تعتبر الملاحظة العلمية هي التي تمكن الباحث من ملاحظة الظاهرة موضوع الدراسة مرة ثانية للتحقق من صحتها فهي تتميز بوضوح الهدف الذي نريد تحقيقه وقد ساعدتنا الملاحظة بالمشاركة في بلورة أسئلة الاستبيان وفي التعرف عن قرب على الأدوار التي تقوم بها المدرسة التي سوف تجرى فيها الدراسة.

2.4.4 المقابلة: لتقنية المقابلة أهمية بالغة باعتبارها من بين الأدوات الأساسية في جمع المعلومات والبيانات حول الظاهرة المدروسة، وتعد من بين الوسائل أكثر شيوعا واستعمالا في البحوث الإجتماعية، لهذا اختلف العلماء والباحثون في تحديد تعريف موحد لها، فقد عرفها عديد من الباحثين على أنها:

عملية مقصودة، تهدف إلى إقامة حوار فعَّال بين الباحث والمبحوث أو أكثر، للحصول على بيانات مباشرة ذات صلة بمشكلة البحث (العنيزي و أخرون، 1999، صفحة 142) .

ومنهم من عرفها بأنها محادثة موجهة يقوم بها فرد مع أخر، أو أفراد مع آخرين هدفها توفير أنواع معينة من المعلومات لاستخدامها في بحث علمي أو للاستعانة بها في التوجيه والتشخيص والعلاج (أبو المعاطي، 2010، صفحة 233).

استخدم الباحث هذه الأداة من خلال مقابلات مع كل من مدراء المؤسسات الثانوية ومستشارين التربية والتوجيه وبعض الأساتذة والمساعدين التربويين وذلك من أجل السماح لنا

بإجراء الدراسة الميدانية بالمؤسسة محاولة معرفة تصوراتهم وآرائهم وتشخيصهم لظاهرة العنف في الوسط المدرسي: مظاهر العنف بالوسط المدرسي، الأسباب المؤدية له، وسبل الوقاية والعلاج التي يرونها مناسبة.

3.4.4 الاستبانة: رغم الاختلاف القائم بين التربويين في تحديد تعريف موحد لمصطلح الاستبيان نتيجة للترجمة إلا أنهم يتفقون على أنه أداة لجمع البيانات من أفراد أو جماعات كبيرة الحجم ذات كثافة سكانية عالية وعن طريق عمل استمارة تضم مجموعة من الأسئلة أو العبارات بغية الوصول إلى معلومات كيفية أو كمية، وقد تستخدم بمفردها أو قد تستخدم مع غيرها من أدوات البحث العلمي الأخرى (رشوان، 1998، صفحة 77).

بالتالي تعد الإستبانة من أكثر أدوات جمع البيانات استعمالا في شتى المجالات، وتتم بتصميم مجموعة من الأسئلة ترتب ترتيبا منطقيا وتوزيعها على الأشخاص المعنيين للحصول على معلومات أو أراء مبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين.

قام الباحث بإعداد استبانة تتألف من 40 فقرة لقياس مستوي تأثير الدور الإداري والدور التربوي للمدرسة في الحد من العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر أساتذة ثانويات بلدية غليزان، وهذا بعد رجوع الى الدراسات السابقة ذات الصلة. وقد اشتملت الاستبانة على أربع محاور أساسية وهي كالأتي:

- **المحور البيانات الديموغرافية:** قد تضمن أسئلة متعلقة بالبيانات الديموغرافية للأساتذة (الجنس، الرتبة العلمية، سنوات الخبرة) من اجل التعرف على السمات الشخصية للمبحوثين.
- **محور الاول:** قد تضمن (20) سؤال حول الدور الإداري للمدرسة في الحد من العنف بالوسط المدرسي.
- **المحور الثاني:** قد تضمن (20) سؤال حول الدور التربوي للمدرسة في الحد من العنف بالوسط المدرسي.

ولحساب كل من درجة الدور الإداري والدور التربوي للمدرسة في الحد من العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر أساتذة ثانويات بلدية غليزان، من خلال المحورين الأول والثاني تم الاعتماد على مقياس خماسي، الذي تراوح بين (5-1) فتمثل القيمة (5) اعلى قيمة والتي تشير الى أوفق بشدة، وتمثل قيمة (1) أدني قيمة والتي تشير الى لا أوافق بشدة وتم حساب درجة تقدير الدور الإداري، والدور التربوي للمدرسة من وجهة نظر أساتذة ثانويات بلدية غليزان وفق المعادلة الأتية، والجدول (09) يوضح تقدير الدرجة.

$$\frac{\text{أكبر قيمة} - \text{أصغر اقيمة}}{\text{عدد فئات}} = \frac{(5-1)}{3} = 1.33$$

الجدول رقم (09): تقديرات المستوي لقيمة المتوسطات الحسابية

قيمة المتوسط	تقدير المستوي
1.00 – 2.33	منخفض
2.34 – 3.67	متوسط
3.68 – 5.00	مرتفع

1.3.4.4 صدق أداتي الدارسة:

صدق المحكمين هو المظهر العام للاختبار أو الصورة الشكلية للأداة، ويتعلق بعناصر مثل الأسئلة المستخدمة وطريقة صياغتها، فضلاً عن مدى وضوح العبارات، كما يشمل هذا النوع أيضًا قدرة الأداة على التأقلم مع السياق الذي صُمم من أجله حيث تم استخدام الصدق الظاهري للتحقق من صحة أداة الدراسة، من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة في مجال علم اجتماع التربوي وعددهم 5 محكمين كما هو موضح في **الملحق رقم (03)**، تم استخدام هذه الأداة لتحديد مدى انتماء الفقرات لموضوع الدراسة وصلاحيتها، ولتحديد ما إذا كانت بحاجة إلى التعديل، تم اختيار الفقرات التي حصلت على موافقة بنسبة 80% أو أكثر من المحكمين، وتم تعديل الفقرات التي وافق عليها 60–70% من المحكمين، تم حذف الفقرات التي وافق عليها 50% فأقل بعد لتحكيم، أصبح عدد فقرات الاستبانة النهائي 40 فقرة كما هو موضح في **الملحق رقم (02)**.

2.3.4.4 صدق البناء:

للاستخراج صدق للبناء لكل من مقياس المحور الأول خاص بدرجة الدور الإداري للمدرسة في حد من العنف المدرسي والمحور الثاني خاص بدرجة الدور التربوي للمدرسة في حد من العنف المدرسي، تم احتساب معامل الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، هذا الإجراء يهدف إلى التحقق من صدق الأداة بشكل أوسع، تم توزيع الاستبيان على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة مكونة من 40 فرد.

الجدول رقم (10): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور الدور الإداري للمدرسة في الحد من العنف المدرسي.

المحور الأول: الدور الإداري للمدرسة في حد من العنف المدرسي					
رقم فقرة	معامل الارتباط	رقم فقرة	معامل الارتباط	رقم فقرة	معامل الارتباط
01	،552**	08	،559**	15	،578**
02	،637**	09	،540**	16	،460**
03	،490**	10	،531**	17	،537**
04	،364*	11	،641**	18	،338*
05	،488**	12	،518**	19	،356*
06	،395*	13	،519**	20	،637**
07	،497**	14	،637**	////	////

*** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).**

**** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)**

جدول رقم (11): معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمحور الدور التربوي للمدرسة في الحد من العنف المدرسي

المحور الثاني: الدور التربوي للمدرسة في حد من العنف المدرسي					
رقم فقرة	معامل الارتباط	رقم فقرة	معامل الارتباط	رقم فقرة	معامل الارتباط
21	،626**	28	،478**	35	،506**
22	،458**	29	،746**	36	،717**
23	،751**	30	،356*	37	،637**
24	،814**	31	،774**	38	،497**
25	،637**	32	،423**	39	،356*
26	،717**	33	،654**	40	،338*
27	،717**	34	،506**	////	////

*** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05).**

**** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01).**

وتجدر الإشارة أن معاملات الارتباط جميعها كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

3.3.4.4 ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد استخدمت طريقة الاختبار حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، حيث يستخدم هذا الاختبار لتقدير مقدار الثبات والموثوقية من خلال قياس الترابط الداخلي بين عبارات الاستبيان، وتتراوح قيمة معامل ألفا كرونباخ بين 0 و1، وكلما اقتربت القيمة من 1، كان ذلك دليلاً على استقرار الاستبيان وعموماً، يُعتبر معامل ألفا كرونباخ الذي يتجاوز 0.70 كحد أدنى مؤشراً جيداً ومقبولاً للثبات إذا ارتفع المعامل إلى 0.8، يُعتبر ذلك مؤشراً على وجود مستوى ممتاز من الثقة والاستقرار في الاستبيان.

جدول رقم (12): معاملات الثبات للمحور الدور الإداري والتربوي للمدرسة في حد من العنف المدرسي

الرقم	المحور	كرونباخ ألفا
01	الدور الإداري للمدرسة	768،
02	الدور التربوي للمدرسة	847،

الجدول السابق يعكس نتائج استقرار أداة الدراسة باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ يظهر أن درجات استقرار الاختبار كانت مقبولة عمومًا لجميع أبعاد ومحاور الاستبيان في سياق المحور الأول، الذي يتناول الدور الإداري للمدرسة في حد من العنف المدرسي من وجهة نظر أساتذة ثانويات بلدية غليزان، وصل معامل الثبات إلى 0.768 في المقابل وعلى مستوى المحور الثاني، الذي يركز على الدور التربوي للمدرسة في حد من العنف المدرسي من وجهة نظر أساتذة ثانويات بلدية غليزان ، وصل معامل الثبات إلى 0.847 وبفضل هذه النتائج، يمكن توزيع الاستبيان في شكله النهائي على عينة الدراسة بعد التحقق من صدقه واستقراره، وهذا يمنحنا الثقة في فعالية الأداة للإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها وتحليل وتفسير نتائجها.

5.4 إجراءات الدراسة:

بعد التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، وتحديد مجتمع الدراسة وتعيينها من الأخصائيين الحصول على الموافقات الرسمية لتسهيل مهمة الباحث في تطبيق أدوات الدراسة لجمع البيانات المطلوبة. وتوضح الملحقات 4، 5، و6 ذلك، وقد تم اتخاذ الخطوات التالية:

- الحصول على كتاب تسهيل المهمة من مديرية التربية لولاية غليزان. **(الملحق 5)**.
- الحصول على عدد الأساتذة الموظفين في ثانويات بلدية غليزان من طرف مديري المؤسسات الثانوية التسعة المتواجدين بإقليم بلدية غليزان. **(الملحق من 6 إلى 14)**.

- تطبيق الاستبيانات على عينة الدراسة.
- جمع البيانات.
- تحليل البيانات إحصائيًا والتوصل إلى النتائج.
- تفسير النتائج ومناقشتها.
- كتابة التقرير النهائي للرسالة الدكتوراه.

6.4 الأساليب الإحصائية:

من أجل تحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال استخدام الاستبيان، تم الاستعانة بمجموعة متنوعة من الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية المناسبة لمعالجة بيانات الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) الإصدار22، الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات تشمل:

1.6.4 معامل الارتباط بيرسون (Coefficient Correlation Pearson) لقياس الترابط الداخلي والصدق البناء للاستبيان، وكذلك لقياس العلاقة بين متغيري الدراسة.

2.6.4 معامل ألفا كرونباخ (Coefficient Alpha s'Cronbach) لقياس الثبات في البيانات.

3.6.4 النسب المئوية والتكرارات (Percentages & Frequencies) لوصف البيانات الشخصية لعينة الدراسة.

4.6.4 المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل عبارة من عبارات أبعاد المحور الأساسية، مع العلم أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي، ولتفسير مدى الاستخدام أو مدى الموافقة على العبارة يتم كما سبق أن وضحناه في المحك المعتمد في الدراسة.

5.6.4 الانحراف المعياري (Deviation Standard) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات لكل محور من محوريها الرئيسيين، عن متوسطها الحسابي ويوضح الانحراف المعياري التشتت في استجابات أفراد الدراسة لكل عبارة من عبارات أبعاد الدراسة إلى جانب محوريها الرئيسيين، فكلما اقتربت قيمته من 0 كلما تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس (إذا كان الانحراف المعياري 1 صحيحا فأعلى فيعني عدم تركز الاستجابات وتشتتها).

6.6.4 اختبار (T) للعينتين المستقلتين (test-T Samples Independent) الاختبار الفروق بين متغيرات الدراسة واختبار فرضياتها، ويستخدم للمقارنة بين مجموعتين مستقلتين.

7.6.4 اختبار تحليل التباين الأحادي (test variance of analysis way-One) الاختبار الفروق بين متغيرات الدراسة واختبار فرضياتها، ويستخدم للمقارنة بين عدة متوسطات لمجموعات مستقلة.

الفصل الخـامس:
عرض وتحليل ومناقشة النتائـج

❖ تمهيد

1.5 عرض وتحليل ومناقشة الجداول.

1.1.5 عرض وتحليل الجداول المتعلقة بالبيانات الديمغرافية

2.1.5 عرض وتحليل الجداول المتعلقة بالسؤال الأول

3.1.5 عرض وتحليل الجداول المتعلقة بالسؤال الثاني

4.1.5 عرض وتحليل الجداول المتعلقة بالسؤال الثالث

5.1.5 عرض وتحليل الجداول المتعلقة بالسؤال الرابع

2.5 تحليل ومناقشة النتائج الجزئية

3.5 الاستنتاج العام

تمهيد

بعد عرضنا لجميع الإجراءات المنهجية والميدانية للدراسة في الفصل السابق، سوف نقوم في هذا الفصل بعرض ومناقشة وتحليل النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة التي قام بها الباحث، وذلك من أجل التأكيد أو نفي صدق الفرضيات.

1.5 عرض وتحليل ومناقشة الجداول

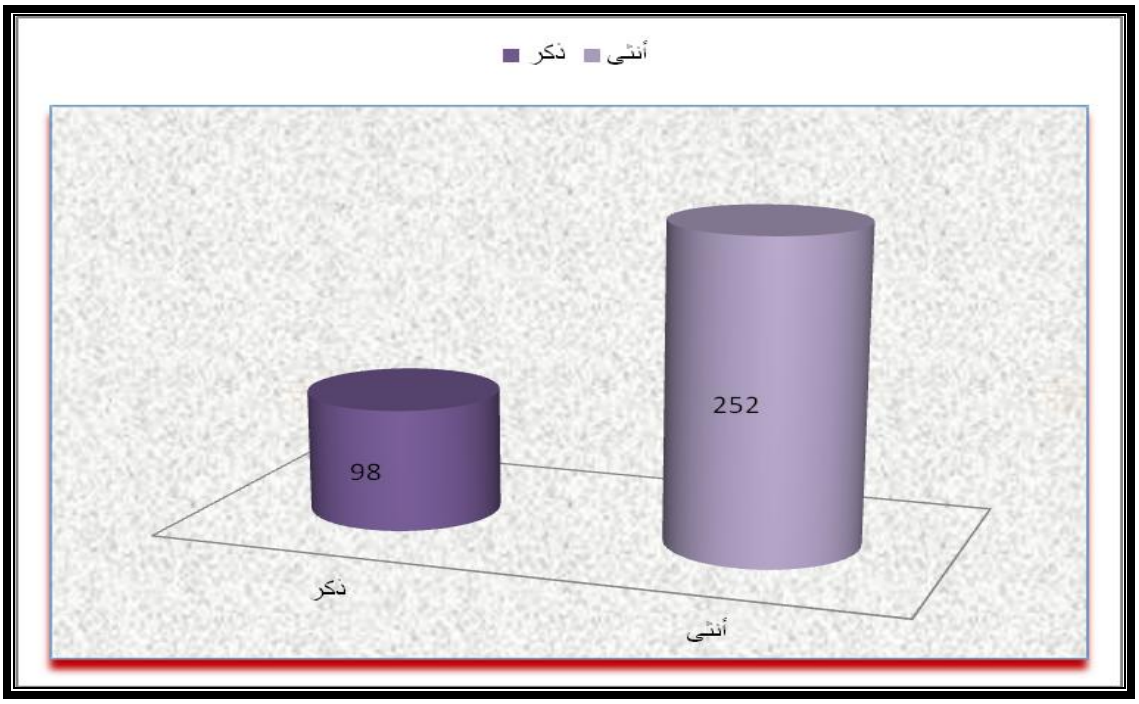
1.1.5 عرض وتحليل الجداول المتعلقة بالبيانات الديمغرافية

الجدول رقم(13): يبين توزيع المبحوثين وفقا لمتغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	98	%28
أنثى	252	%72
المجموع	**350**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (13) أن: نسبة 72% من أفراد العينة الإناث في حين أن، نسبة 28% تمثل الذكور.

ونستنتج من خلال معطيات الجدول أن أستاذة ثانويات بلدية غليزان، تعرف مورد بشري كبير من جنس الإناث على عكس ذكور بحكم خصوصية المهنة التي توافق خصوصيات الإناث في مجال التربية والتعليم.



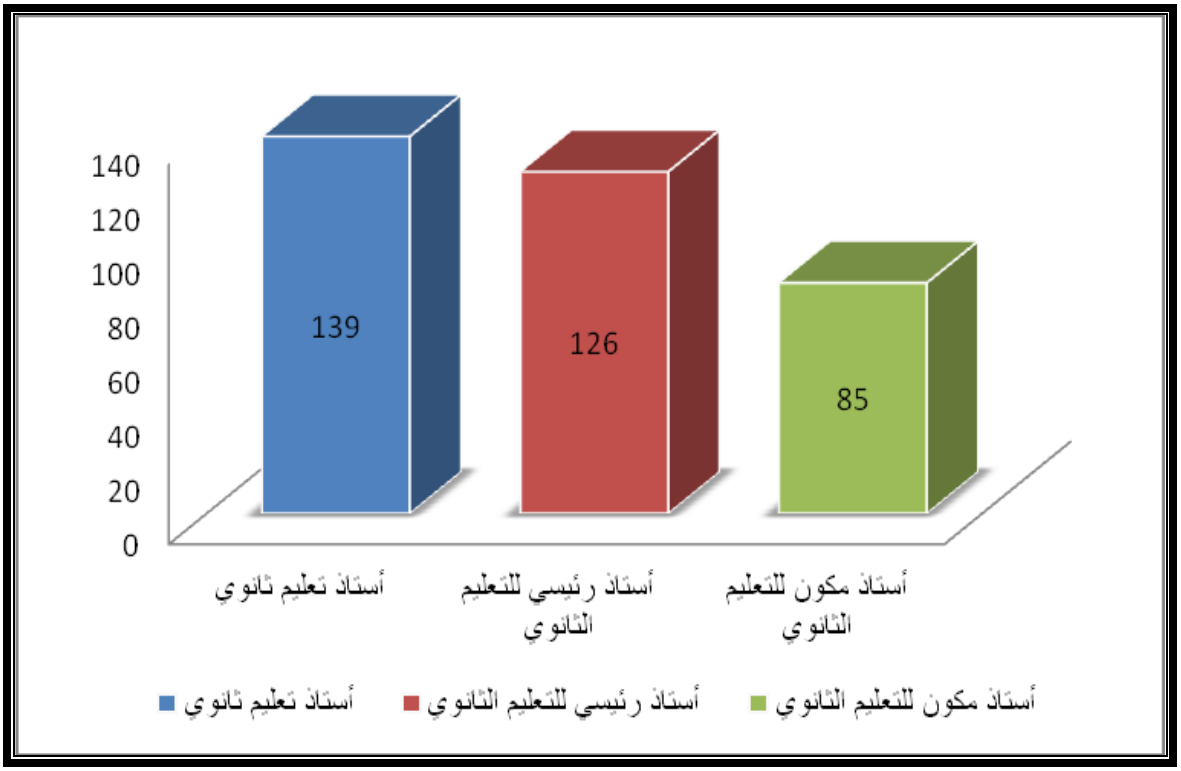
الشكل رقم(03): يوضح توزيع المبحوثين وفقا لمتغير الجنس

الجدول رقم (14): يبين توزيع المبحوثين وفقا لمتغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة المئوية
أستاذ تعليم ثانوي	139	%39.7
أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	126	%36
أستاذ مكون للتعليم الثانوي	85	%24.3
المجموع	**350**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (14) أن: نسبة 39.7% من أفراد العينة من رتبة أستاذ للتعليم ثانوي في حين أن نسبة 36% تمثل رتبة أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي، تقبلها رتبة أستاذ مكون للتعليم ثانوي بنسبة 24.3%.

ونستنتج من خلال معطيات الجدول أن ثانويات بلدية غليزان، تعرف تنوع في رتب العلمية للأساتذة وهذا ما يبرز نتائج الجيدة لتلاميذها في امتحانات البكالوريا وتحقيقهم للمراتب الأولى وطنيا.



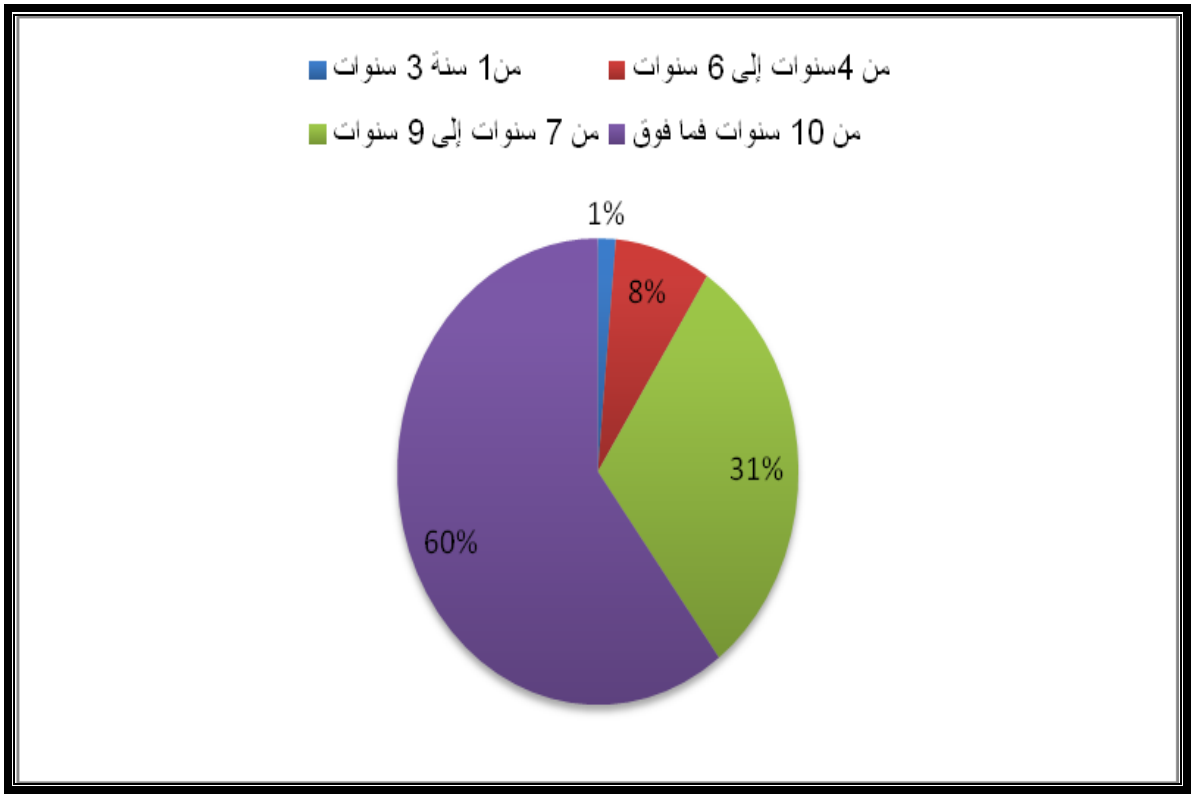
الشكل رقم (04): يوضح توزيع المبحوثين وفقا لمتغير الرتبة العلمية

جدول رقم (15): يبين توزيع المبحوثين وفقا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
من1 سنة 3 سنوات	5	%1.4
من 4سنوات إلى 6 سنوات	27	%7.7
من 7 سنوات إلى 9 سنوات	107	%30.6
من 10 سنوات فما فوق	211	%60.3
المجموع	350	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) أن: نسبة 60.3% من أفراد العينة من رتبة الأساتذة ذو خبرة تتراوح من 10 سنوات فما فوق في حين أن، نسبة 30.6% تمثل خبرة الأساتذة من 7 سنوات إلى 9 سنوات، تقبلها خبرة الأساتذة من 4 سنوات إلى 6 سنوات بنسبة 7.7% وتمثل نسبة 1.4% خبرة الأساتذة من 1سنوات إلى 3 سنوات.

ونستنتج من خلال معطيات الجدول أن ثانويات بلدية غليزان، تعرف تنوع في خبرة للأساتذة وأبرز سنوات الخبرة للأساتذة تراوحت بين 7 سنوات الى 10 سنوات فما فوق.



الشكل رقم (05): يوضح توزيع المبحوثين وفقا لمتغير سنوات الخبرة

2.1.5 عرض وتحليل الجداول المتعلقة بالسؤال الأول :ما مدى تأثير الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة؟

جدول رقم (16): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة تأثير الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
20	1	عدم تشجيع الطاقم الإداري التلاميذ لمشاركة في النشاطات التربوية (عملية تشجير)	4,69	,480	مرتفعة
10	2	عدم الاهتمام الطاقم الإداري بمختلف أشكال العنف الممارس داخل البيئة المدرسية	4,53	,500	مرتفعة
2	3	عدم تذكير الطاقم الإداري التلاميذ باللوائح والقوانين التي تضبط المدرسة	4,52	,609	مرتفعة
8	4	عدم الاهتمام الطاقم الإداري بالتلاميذ ذوي السلوكيات العنيفة بشكل خاص	4,51	,590	مرتفعة
12	5	عدم وعي الطاقم الإداري بدور المرشد التربوي في تقوية العلاقة بين التلاميذ والمدرسة	4,49	,575	مرتفعة
16	6	عدم قيام الطاقم الإداري بتحفيز التقدير الإيجابي لذات للتلاميذ والأساتذة والموظفين	4,47	,667	مرتفعة
4	7	عدم الاستماع الطاقم الإداري لانشغالات التلاميذ التربوية	4,45	2,853	مرتفعة

18	8	قيام الطاقم الإداري بتوعية التلاميذ بأهمية الاختيار السليم لرفقائهم	4,28	,735	**مرتفعة**
14	9	عدم تطبيق القانون الداخلي للمدرسة من طرف الطاقم الإداري بالمساواة بين التلاميذ	4,23	,840	**مرتفعة**
6	10	عدم إشراك الطاقم الإداري التلاميذ في عملية صنع القرارات	1,87	1,035	**منخفضة**
3	11	يعزز الطاقم الإداري مبدأ عدم التمييز في التعامل مع التلاميذ	1,62	,674	**منخفضة**
5	12	تفعيل الطاقم الإداري مبدأ الوساطة بين الأطراف المتنازعة	1,59	,499	**منخفضة**
9	13	قيام الطاقم الإداري بتوطيد العلاقة بين الأساتذة والتلاميذ	1,51	,523	**منخفضة**
1	14	حرص الطاقم الإداري على زيارة الأقسام الدراسية من أجل تفقد التلاميذ	1,39	,489	**منخفضة**
15	15	تلقى الندوات والأيام الدراسة المنظمة من طرف إدارة المدرسة ذات صلة بموضوع العنف إقبالا وتفاعلا كبيرا من طرف التلاميذ	1,38	,509	**منخفضة**
19	16	قيام الطاقم الإداري بتوزيع كتيبات ومطويات لتوعية التلاميذ من أخطار العنف المدرسي	1,38	,509	**منخفضة**

11	**17**	قيام الطاقم الإداري بحث التلاميذ على ضرورة الاحترام والانضباط داخل المؤسسة.	1,35	,479	**منخفضة**
13	**18**	قيام الطاقم الإداري بحث التلاميذ على محافظة على ممتلكات وتجهيزات المدرسة.	1,33	,470	**منخفضة**
17	**19**	قيام الطاقم الإداري بالاتصال المستمر بأولياء التلاميذ وإشعارهم بسلوكياتهم.	1,31	,480	**منخفضة**
7	**20**	قيام الطاقم الإداري بتفعيل خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية قبل إحالة التلاميذ على المجالس التأديبية.	1,21	,416	**منخفضة**
الدرجة الكلية			**2,8059**	**,19308**	**متوسطة**

يبين الجدول رقم (16) أن درجة تأثير الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة، جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (2,8059) وانحراف معياري (0,19308)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.69-1.21) حيث جاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على: " عدم تشجيع الطاقم الإداري التلاميذ لمشاركة في النشاطات البيئية (عملية تشجير)" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.69)، بينما جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على:" قيام الطاقم الإداري بتفعيل خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية قبل إحالة التلاميذ على المجالس التأديبية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.21). وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.80).

نستنتج من خلال معطيات الجدول أن تأثير الدور الاداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة متوسطة، بمتوسط حسابي (2,8059) وانحراف معياري (0,19308)، حيث يتم تقيم مدي تأثير الدور التربوي للمدرسة في حد من العنف حسب الوظائف خاصة بالأستاذ داخل مؤسسة التربوية من خلال مشاركة التلاميذ في النشطات ذات الطابع التربوي والترفيهي مثل تحسيس التلميذ بمكانته داخل التنظيم المدرسي حيث بينت الفقرة رقم (20) على: " عدم تشجيع الطاقم الإداري التلاميذ لمشاركة في النشاطات البيئية (عملية تشجير)" يكون من بين الأسباب لتوجههم للممارسة العنف وتكون نظرتهم للإدارة بوجهة نظر سيئة، بحكم أهملهم لها.

إضافة الى ذلك، فالندوات العلمية حول العنف كدور أساسي لإدارة لتنمية وعي التلاميذ بخطورة الظاهرة من جانب القانوني والديني، يساهم هذا في تحقيق الضبط داخل المؤسسة وربط المدرسة بالأسرة من خلال الاتصال المستمر بأولياء التلاميذ وإشعارهم بسلوكياتهم وتفعيل خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية قبل إحالة التلاميذ على المجالس التأديبية يساهم في معالجة الحالة المرضية المضطربة لسلوك التلاميذ واختيار البرنامج العلاجي الذي يساهم في حد من سلوكه العنيف.

3.1.5 عرض وتحليل الجداول المتعلقة بالسؤال الثاني :ما مدى تأثير الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة؟

الجدول رقم (17): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات استبانة تأثير الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
40	21	يهتم الأساتذة بالتلاميذ ذوي السلوكيات العنيفة بشكل خاص	4,69	,480	مرتفعة
30	22	تنويع أساليب التدريس ووسائل الإيضاح وتحديثها باستمرار للتماشي مع تغير الاجتماعي	4,53	,500	مرتفعة
22	23	منح الأساتذة الصلاحيات اللازمة لاتخاذ الإجراءات لضبط إدارة الصف يقلل العنف	4,52	,609	مرتفعة
28	24	شرح الأساتذة للتلاميذ القوانين والتعليمات الخاصة بالمدرسة	4,51	,590	مرتفعة
32	25	عدم الاحتواء الأساتذة للتلاميذ	4,49	,575	مرتفعة

36	**26**	التميز بين التلاميذ من طرف الأساتذة في المعاملة خاصة داخل القسم يأدي بهم للعنف	4,47	,667	**مرتفعة**
24	**27**	تحتوي الكتب المدرسية على محاور حول قيم التسامح في الوسط المدرسي	4,45	2,853	**مرتفعة**
38	**28**	تعزيز الثقة بالنفس لدى التلاميذ من طرف الأساتذة يحسن سلوكياته	4,28	,735	**مرتفعة**
34	**29**	التقليل من الاعتماد على عملية التلقين القيم في التدريس بأدي بهم للعنف.	4,23	,840	**مرتفعة**
26	**30**	سلوكيات بعض الأساتذة تدفع بالتلاميذ لممارسة مختلف أشكال العنف	1,87	1,035	**متوسطة**
23	**31**	يستخدم الأساتذة أسلوب الحوار والنقاش مع التلاميذ لحل مشكلاتهم	1,62	,674	**متوسطة**
25	**32**	لا يشجع الأساتذة التلاميذ على القراءة والمطالعة	1,59	,499	**متوسطة**
29	**33**	لا يشجع الأساتذة التلاميذ على المشاركة في النشاطات الجماعية بهدف بث روح التعاون والتضامن	1,51	,523	**متوسطة**
21	**34**	ليس للأساتذة دور مهم في التربية السليمة للتلاميذ	1,39	,489	**متوسطة**

35	**35**	لا يذكر الأساتذة التلاميذ بدورهم في المحافظة على ممتلكات المدرسة	1,38	,509	**متوسطة**
39	**36**	يقوم الأساتذة بحث التلاميذ على تجنب استخدام الألفاظ البذيئة والكلام الفاحش	1,38	,509	**متوسطة**
31	**37**	لا يقوم الأساتذة بتوعية التلاميذ بخطورة مشاهدة أفلام العنف عبر وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي وأثارها السلبية	1,35	,479	**متوسطة**
33	**38**	لا تساعد البرامج المدرسية على زيادة معارف التلاميذ حول العنف وآثاره	1,33	,470	**متوسطة**
37	**39**	لا تشجيع الأساتذة التلاميذ للانخراط في مختلف النوادي العلمية والجمعيات الرياضية	1,31	,480	**متوسطة**
27	**40**	لا يدعو الأساتذة دائما التلاميذ إلى نبذ أشكال العنف ونشر قيم التسامح بينهم	1,21	,416	**متوسطة**
		الدرجة الكلية	**2,5191**	**,33679**	**متوسطة**

يبين الجدول رقم (17) أن درجة تأثير الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة ، جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (2,5191) وانحراف معياري (33679.0)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.69-1.21) حيث جاءت الفقرة رقم (40) والتي تنص على: " يهتم الأساتذة بالتلاميذ ذوي السلوكيات العنيفة بشكل خاص" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.69)، بينما جاءت الفقرة رقم (27) والتي تنص على:" لايدعو الأساتذة دائما التلاميذ إلى نبذ أشكال العنف ونشر قيم التسامح بينهم " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.21) ، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.51).

نستنتج من خلال معطيات الجدول أن تأثير الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة متوسطة، بمتوسط حسابي (2,5191) وانحراف معياري (0.33679)، حيث يتم تقيم مدي تأثير الدور التربوي للمدرسة في حد من العنف حسب الوظائف خاصة بالأستاذ داخل المؤسسة التربوية من خلال الاهتمام والعناية بالتلاميذ ذوي السلوك العنيف، وهذا ما بينته الفقرة رقم الفقرة رقم (40) والتي تنص على: " يهتم الأساتذة بالتلاميذ ذوي السلوكيات العنيفة بشكل خاص" إضافة الى منح الحرية للأستاذ في ضبط الصف داخل القسم وتنويع في طريقة التدريس حتي لا يحس التلاميذ بالملل وتعزيز الثقة بالنفس يؤدي بالتلاميذ إلى تحسين سلوكياته.

إضافة الى هذا، يري الأساتذة أن لدور المعلم في التعامل مع تلاميذ قد يدفعهم الى ممارسة سلوك عنيف وهذا ما بينته الفقرة رقم الفقرة رقم (26) والتي تنص على: " سلوكيات بعض الأساتذة

تدفع بالتلاميذ لممارسة مختلف أشكال العنف"، حيث يستوجب على أن يكون محفز للتلاميذ من خلال تذكير التلاميذ بدورهم في المحافظة على ممتلكات المدرسة ويدعونهم إلى نبذ أشكال العنف ونشر قيم التسامح بينهم.

4.1.5 عرض وتحليل الجداول المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد فروق في أثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغيرات (الجنس –سنوات الخبرة– الرتبة العلمية)؟ تم الإجابة عن هذا السؤال عن النحو الاتي:

1.4.1.5 الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، إثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الجنس كما تم تطبيق **اختبار"ت"(t–test)** ويظهر الجدول رقم (18) ذلك.

الجدول رقم (18): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للأثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة واختبار"ت" (t–test) تعزى لمتغير الجنس.

البيانات الجنس	عدد الأفراد N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
ذكر	98	2,8214	0,29243	0,703	348	0,484	0,05
انثى	252	2,7998	0,13658				

يتضح من الجدول رقم (18) قيمة (T) بلغت 0,703 وان قيمة الدلالة المحسوبة هي 0,484 وهي أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة 0.05 ،وبالتالي فهي غير دالة إحصائيا وهذه النتيجة تدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة في أثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي وفق متغير الجنس ومنه نستطيع القول بأنه تم قبول فرضية القائلة " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في أثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)" ورفض الفرضية البديلة القائلة بـ: " توجد فروق ذات دلالة احصائية في أثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثي)" ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

نستنتج من خلال معطيات الجدول أن وجهات نظر كل من الأستاذة حسب نوعهم (ذكر أنثى) لم يكن بينهما اختلاف وفروق حول الدور الإداري للمدرسة في الحد من العنف المدرسي نظرا لأنهم يشتركون في نفس التوجه بنسبة فهمهم والتعامل مع حالات العنف، إضافة الى ذلك فهم جزء من الإدارة المدرسية وتنويع في جنسين داخل المؤسسة يسهم في تعزيز التوازن بين العملية التربوية والتعلمية في مجال التعليم وإدارة المدارس.

2.4.1.5 الرتبة العلمية:

لتحديد ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (19).

الجدول رقم (19): يبين تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، لإيجاد دلالة الفروق للأثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الرتبة العلمية.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	مستوى الدلالة	القرار
الدور الإداري	بين المجموعات	,040	2	,020	,542	,582	غير دالة
	داخل المجموعات	12,970	347	,037			
	الكلي	13,010	349	//			

يتضح من خلال الجدول رقم (19) قيمة (ف) بلغت 0,542 وان قيمة دلالتها الإحصائية 0,582 هي أكبر من مستوي الدلالة المعتمدة 0.05 وهذه النتيجة تدل الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة، لأثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي وفق متغير الرتبة العلمية(أستاذ تعليم ثانوي، أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي، أستاذ مكون للتعليم ثانوي).

ومنه نستطيع القول بأنه تم قبول الفرضية القائلة " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية للأثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ تعليم ثانوي، أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي، أستاذ مكون للتعليم ثانوي)" ورفض الفرضية البديلة القائلة بـ: " توجد فروق ذات دلالة احصائية في للأثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ تعليم ثانوي، أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي، أستاذ مكون للتعليم ثانوي)" ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

نستنتج من خلال معطيات الجدول أن وجهات نظر كل من الأستاذة حسب متغير الرتبة العلمية (أستاذ تعليم ثانوي، أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي، أستاذ مكون للتعليم ثانوي) لم يكن بينهما اختلاف وفروق حول الدور الإداري للمدرسة في الحد العنف المدرسي كونهم يشتركون في فهم جذور وأسباب العنف التي تواجهها إدارة المدرسة وهم يعتبرون شركاء في تقييم فعالية البرامج والسياسات المتعلقة بمكافحة العنف ويقدمون التوصيات لتحسينها بناءً على البحث والتحليل دخل الإدارة المدرسية.

3.4.1.5 سنوات الخبرة:

لتحديد ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (20).

الجدول رقم (20): تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، لإيجاد دلالة الفروق للأثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	مستوى الدلالة	القرار
الدور الإداري	بين المجموعات	,026	3	,009	,229	,876	غير دالة
	داخل المجموعات	12,985	346	,038			
	الكلي	13,010	349	//			

يتضح من خلال الجدول رقم (20) قيمة (F) بلغت 0,229 وان قيمة دلالتها الإحصائية 0,876 هي أكبر من مستوي الدلالة المعتمدة 0.05 وهذه النتيجة تدل الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة، للأثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي وفق متغير سنوات الخبرة (من1 سنة الى 3 سنوات، 4 إلى 6 سنوات، 7 إلى9سنوات، من 10سنوات فما فوق)".

ومنه نستطيع القول بأنه تم قبول فرضية القائلة " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية للأثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير سنوات الخبرة (من1 سنة الى 3 سنوات، 4 إلى6 سنوات، 7 إلى9سنوات، من 10سنوات فما فوق)"ورفض الفرضية البديلة القائلة بـ:" توجد فروق ذات دلالة احصائية للأثر الدور الإداري

للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير سنوات الخبرة (من1 سنة الى 3 سنوات، 4 إلى 6 سنوات، 7 إلى9 سنوات من 10سنوات فما فوق)" ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

نستنتج من خلال معطيات الجدول أن وجهات نظر كل من الأستاذة حسب متغير سنوات الخبرة (من1 سنة الى 3 سنوات، 4 إلى 6 سنوات، 7 إلى9سنوات، من 10سنوات فمافوق) كونهم واعون بالتحديات والقضايا التي يواجهها التلاميذ والمجتمع المدرسي ولديهم خبرة في التعرف على علامات العنف بين الطلاب، مثل التغيب عن المدرسة أو التغيب عن الواجبات المدرسية أو التصرفات المشكوك فيها.

5.1.5 عرض وتحليل الجداول المتعلقة بالسؤال الرابع: هل يوجد فروق في أثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغيرات (الجنس –سنوات الخبرة– الرتبة العلمية)؟ تم الإجابة عن هذا السؤال عن النحو الاتي:

1.5.1.5 الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، أثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الجنس كما تم تطبيق **اختبار"ت"(t–test)** ويظهر الجدول رقم (21) ذلك.

الجدول رقم (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للأثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة واختبار"ت" (t-test) تعزى لمتغير الجنس.

البيانات الجنس	عدد الأفراد N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	درجة الحرية	الدلالة المحسوبة	الدلالة المعتمدة
ذكر	98	2,5372	,33200	0,627	348	0,531	0,05
انثى	252	2,5121	,33903				

يتضح من الجدول رقم (21) قيمة (T) بلغت 0,627 وان قيمة الدلالة المحسوبة هي 0,531 وهي أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة 0.05 ،وبالتالي فهي غير دالة إحصائية وهذه النتيجة تدل الى، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة في للأثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي وفق متغير الجنس.

ومنه نستطيع القول بأنه تم قبول فرضية القائلة " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في أثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثي)" ورفض الفرضية البديلة القائلة بـ: " توجد فروق ذات دلالة احصائية في للأثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثي)" ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

نستنتج من خلال معطيات الجدول أن وجهات نظر كل من الأستاذة حسب نوعهم (ذكر أنثى) لم يكن بينهما اختلاف وفروق حول الدور التربوي للمدرسة في الحد من العنف المدرسي نظر للدورهم الهام في تقديم نموذج إيجابي للتعامل مع العنف والتصرف بشكل مثلى. يمكن لمعلمين ومعلمات يتحلون بالمهارات الاجتماعية والتفاعلية الجيدة أن يلعبوا دورًا مهمًا في تعزيز التفاهم والسلامة داخل المدرسة.

2.5.1.5 الرتبة العلمية:

لتحديد ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (22).

الجدول رقم (22): يبين تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، لإيجاد دلالة الفروق للأثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الرتبة العلمية.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F قيمة	مستوى الدلالة	القرار
الدور التربوي	بين المجموعات	,319	2	,159	1,408	,246	غير دالة
	داخل المجموعات	39,268	347	,113			
	الكلي	39,587	349	//			

يتضح من خلال الجدول رقم (22) قيمة (F) بلغت 1,408 وان قيمة دلالتها الإحصائية 0,246 هي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05 وهذه النتيجة تدل الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة، لأثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي وفق متغير الرتبة العلمية(أستاذ تعليم ثانوي، أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي، أستاذ مكون للتعليم ثانوي) ومنه نستطيع القول بأنه تم قبول فرضية القائلة " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية لأثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ تعليم ثانوي، أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي، أستاذ مكون للتعليم ثانوي)" ورفض الفرضية البديلة القائلة بـ: " توجد فروق ذات دلالة احصائية في أثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير الرتبة العلمية (أستاذ تعليم ثانوي، أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي، أستاذ مكون للتعليم ثانوي)" ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

نستنتج من خلال معطيات الجدول أن وجهات نظر كل من الأستاذة حسب متغير الرتبة العلمية (أستاذ تعليم ثانوي، أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي، أستاذ مكون للتعليم ثانوي) لم يكن بينهما اختلاف وفروق حول الدور التربوي للمدرسة في الحد من العنف المدرسي كونهم لديهم تخصصات علمية مثل التربية أو علم النفس التربوي. يمكن لهذا التخصص والمعرفة العميقة بمجالات التربية والنفسية أن تمكنه من فهم أفضل لأسباب العنف في المدرسة وكيفية التعامل معه ومؤهلين لتقديم التوجيه والتدريب في المدرسة حول كيفية التعامل مع العنف وتطوير استراتيجيات للوقاية منه.

3.5.1.5 سنوات الخبرة:

لتحديد ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA) وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (23).

الجدول رقم (23): يبين تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، لإيجاد دلالة الفروق للأثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة	القرار
الدور التربوي	بين المجموعات	,258	3	,086	0,757	0,519	غير دالة
	داخل المجموعات	39,329	346	,114			
	الكلي	39,587	349	//			

يتضح من خلال الجدول رقم (23) قيمة (F) بلغت 0,757 وان قيمة دلالتها الإحصائية 0,519 هي أكبر من مستوي الدلالة المعتمدة 0.05 وهذه النتيجة تدل الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة، للأثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي وفق متغير سنوات الخبرة (من1 سنة الى 3 سنوات، 4 إلى 6 سنوات، 7 إلى9سنوات، من 10سنوات فما فوق)".

ومنه نستطيع القول بأنه تم قبول فرضية القائلة " لا توجد فروق ذات دلالة احصائية للأثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير سنوات الخبرة (من1 سنة الى 3 سنوات، 4 إلى 6 سنوات، 7 إلى9سنوات، من 10سنوات فما فوق)" ورفض الفرضية البديلة القائلة بـ: " توجد فروق ذات دلالة احصائية في للأثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغير سنوات الخبرة (من1 سنة الى 3 سنوات، 4 إلى 6 سنوات، 7 إلى 9 سنوات من 10 سنوات فما فوق)"ونسبة التأكد من هذه النتيجة المتوصل إليها هي 95% مع احتمال الوقوع في الخطأ بنسبة 5%.

نستنتج من خلال معطيات الجدول أن وجهات نظر كل من الأستاذة حسب متغير سنوات الخبرة (من1 سنة الى 3 سنوات، 4 إلى 6 سنوات، 7 إلى9سنوات، من 10سنوات فما فوق) كونهم لديهم فهم لسلوكيات التلاميذ وهذا الفهم يمكنه من رصد علامات التوتر أو التصاعد في العنف بشكل أفضل والتدخل فيها عند الحاجة من خلال تطبيق استراتيجيات تعليمية تشجع على السلوك الإيجابي والتعاون بين التلاميذ، مما يقلل من احتمالية وقوع حالات العنف داخل المدرسة.

2.5 تفسير ومناقشة النتائج الدراسة:

1.2.5 تفسير ومناقشة نتائج الدور الإداري للمدرسة في الحد من العنف بالوسط المدرسي:

الدور الإداري في المدرسة الجزائرية هام في التصدي لحالات العنف داخل المدرسة ويعزز تحقيق بيئة تعليمية آمنة ومحفزة للتلاميذ للتعلم ويتحقق هذا من خلال وضع الإدارة للسياسات وإجراءات واضحة لمكافحة العنف في المدرسة. يجب أن تشمل هذه السياسات التعريف بالعنف والعقوبات المترتبة على مرتكبيه ومن خلال دراستنا كانت درجة تأثير الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (2,8059) وانحراف معياري (0,19308)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.69-1.21) حيث جاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص على: " عدم تشجيع الطاقم الإداري التلاميذ لمشاركة في النشاطات البيئية (عملية تشجير)" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.69)، بينما جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على:" قيام الطاقم الإداري بتفعيل خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية قبل إحالة التلاميذ على المجالس التأديبية" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.21) ، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.80).

وبنسبة للفروق في أثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغيرات (الجنس –سنوات الخبرة– الرتبة العلمية) فبنسبة لمتغير الجنس كانت قيمة (T) بلغت 0,703 وان قيمة الدلالة المحسوبة هي 0,484 وهي أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة 0.05، وبالتالي فهي غير دالة إحصائية وهذه النتيجة تدل الى، عدم

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة في للأثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي.

أما بنسبة للمتغير الرتبة العلمية كانت قيمة (ف) بلغت 0,542 وان قيمة دلالتها الإحصائية 0,582 هي أكبر من مستوى الدلالة المعتمدة 0.05 وهذه النتيجة تدل الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة، للأثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي وفق متغير الرتبة العلمية (أستاذ تعليم ثانوي، أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي، أستاذ مكون للتعليم ثانوي)

أما بنسبة للمتغير الخبرة كانت قيمة (ف) بلغت 0,229 وان قيمة دلالتها الإحصائية 0,876 هي أكبر من مستوي الدلالة المعتمدة 0.05 وهذه النتيجة تدل الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة، للأثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي وفق متغير سنوات الخبرة (من1 سنة الى 3 سنوات، 4 إلى 6 سنوات، 7 إلى 9 سنوات، من 10سنوات فما فوق).

2.2.5 تفسير ومناقشة نتائج الدور التربوي للمدرسة في الحد من العنف بالوسط المدرسي:

الدور التربوي للمدرسة الجزائري يعتبر كذلك هاما للحد ومنع حالات العنف داخل البيئة المدرسية، كونها تشمل هذه الأدوار التربوية أهمية في تعزيز القيم مثل الاحترام والتسامح والعدالة في مدرسة يمكن أن يشجع على تنمية سلوك إيجابي ويقلل من حالات العنف المدرسي. من خلال دراستنا كانت درجة تأثير الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي

من وجهة نظر الأساتذة جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي (2,5191) وانحراف معياري (33679.0)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.69-1.21) حيث جاءت الفقرة رقم (40) والتي تنص على: " يهتم الأساتذة بالتلاميذ ذوي السلوكيات العنيفة بشكل خاص" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.69)، بينما جاءت الفقرة رقم (27) والتي تنص على:" لايدعو الأساتذة دائما التلاميذ إلى نبذ أشكال العنف ونشر قيم التسامح بينهم " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (1.21) ، وبلغ المتوسط الحسابي للمجال ككل (2.51).

وبنسبة للفروق في أثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الاساتذة تعزى لمتغيرات (الجنس –سنوات الخبرة– الرتبة العلمية) فبنسبة لمتغير الجنس فقد جاءت قيمة (T) بلغت 0,627وان قيمة الدلالة المحسوبة هي 0,531 وهي أكبر من قيمة الدلالة المعتمدة 0.05، وبالتالي فهي غير دالة إحصائية وهذه النتيجة تدل الى، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة في للأثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي.

أما بنسبة لمتغير الرتبة العلمية جاءت قيمة (ف) بلغت 1,408 وان قيمة دلالتها الإحصائية 0,246 هي أكبر من مستوي الدلالة المعتمدة 0.05 وهذه النتيجة تدل الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة، للأثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي وفق متغير الرتبة العلمية (أستاذ تعليم ثانوي، أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي، أستاذ مكون للتعليم ثانوي).

أما بنسبة لمتغير الخبرة جاءت قيمة (ف) بلغت 0,757 وان قيمة دلالتها الإحصائية 0,519 هي أكبر من مستوي الدلالة المعتمدة 0.05 وهذه النتيجة تدل الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة، للأثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي وفق متغير سنوات الخبرة (من1 سنة الى 3 سنوات، 4 إلى 6 سنوات، 7 إلى9سنوات، من 10سنوات فما فوق) .

3.5 الاستنتاج العام:

للدور الإداري والتربوي للمدرسة أهمية كبيرة في علمية التربية السليمة للتلاميذ والتعليم الفعال حيث يتوجب تفعيل الدورين وتعزيز الوعي لظاهرة العنف المدرسي وأثرها السلبي على الجانب النفسي والمعرفي والإدراك التلاميذ. على الإدارة والمعلمين توجيه الجهود نحو تعزيز الوعي بالعنف وأنه غير مقبول في المحيط المدرسي.

من خلال دراستنا توصلنا الى النتائج الأتية:

كانت درجة تأثير الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة متوسطة، بمتوسط حسابي (2,8059) وانحراف معياري (0,19308).

كما كانت درجة تأثير الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة متوسطة، بمتوسط حسابي (2,5191) وانحراف معياري (33679.0).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة في أثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي تعزي لمتغير(جنس)
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة في أثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي تعزي لمتغير (الرتبة العلمية).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة في أثر الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي تعزب لمتغير (الخبرة).

⌘ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة في أثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي تعزي لمتغير(جنس).

⌘ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة في أثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي تعزي لمتغير (الرتبة العلمية).

⌘ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين افراد عينة الدراسة في أثر الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي تعزي لمتغير (الخبرة).

خاتمـــة

خاتمة

إن الآثار السلبية المترتبة عن انتشار ظاهرة العنف بوسط مؤسساتنا التربوية، هي التي دفعتنا للدراسة والبحث عن الأدوار الأساسية للمدرسة في للحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي، خاصة في مرحلة الثانوية التي يعرف خلالها التلاميذ بداية لفترة المراهقة التي تعد من أخطر المراحل التي يمر بها الإنسان ضمن أطواره المختلفة التي تتسم بالتجدد المستمر، ومكمن الخطر في هذه المرحلة التي تنتقل بالإنسان من الطفولة إلى الرشد، هي التغيرات في مظاهر النمو المختلفة (الجسمية والفسيولوجية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والدينية والخلقية)، ولما يتعرض الإنسان فيها إلى صراعات متعدة داخلية وخارجية.

وبالتالي يمكن القول أن موضوع العنف بالوسط المدرسي من بين الظواهر الاجتماعية التي لفتت انتباه العديد من العلماء والباحثين باختلاف تخصصاتهم العلمية منذ منتصف السبعينات نظرا لمخلفاته ونتائجه التي تعيق السير الحسن للعملية التربوية. هذه الظاهرة تعتبر مشكلة مقعدة تحتاج للعديد من الدراسات والبحوث الميدانية منها التربوية والاجتماعية والنفسية وحتى القانونية والقضائية.لأنه لا يمكن معرفة أسباب وعوامل وكذا مظاهر وأنواع العنف المدرسي، إلا من خلال إجراء دراسة ميدانية، لتحديد الآليات الفعالة والمساهمة في مواجهة تنامي ظاهرة العنف المدرسي في المدارس، التي أصبح في تزايد مستمر خاصة في الآونة الأخيرة، وهذا حسب الإحصائيات المعلن عنها من طرف وزارة التربية الوطنية وكذا وسائل الإعلام.

إن ما تشهده مؤسساتنا التربوية من تصاعد في حالات العنف بالمحيط المدرسي يحتاج إلى التطبيق الإمبريقي لجميع المهام المنوطة بكل الفاعلين التربويين، لمواجهة هذه المشكلة السلبية التي تفشت في البيئة المدرسية.

فتكاثف الجهود والتعاون بين جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية، وكذا الجهات المعنية كفيل بالتخفيف من حدة انتشار الظاهرة بالوسط المدرسي، والتوصل إلى حلول ناجعة لها، نظرا لمخلفاتها السلبية على المجتمع بصفة عامة والفرد بصفة خاصة.

وهذا ما توصلنا إليه من خلال نتائج دراستنا، حيث أن للمدرسة دور فعال في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي، وذلك من خلال قيام كل من الطاقم الإداري والتربوي لدوره الفعال والمنوط به على أحسن وجه من مساهمة مدير المؤسسة في التطبيق القوانين واللوائح الداخلية للمؤسسة، عمل كل من مستشار التربية في رصد أشكال ومظاهر العنف التي يقوم بها التلاميذ، وسعي مستشار التوجيه في التخفيف من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ من خلال تركيزه على نصح وإرشاد التلاميذ، وأيضا مساهمة مختلف البرامج والأنشطة المدرسية على غرار الرياضة المدرسية وتنظيم مختلف المسابقات الفكرية والعلمية، تجسيد مبدأ المساواة وعدم التميز بين التلاميذ ونشر ثقافة التسامح، كلها آليات تساهم بشكل كبير في تقليل من السلوكيات العنيفة لدى التلاميذ، بالإضافة إلى مساهمة تكامل بين الطاقم الإداري والتربوي للمدرسة وأولياء التلاميذ في الحد من السلوكيات العنيفة

وفي ختام نؤكد على ضرورة إشراك جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية الرسمية وغير الرسمية، من أجل المساهمة الفعالة في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي، لأنه يجب أن نوفر للطاقم الإداري والتربوي للمدرسة بيئة أمنة ومناخ نفسي وتربوي إيجابي، من أجل أداء وظيفته التربوية والتعليمية على أكمل وجه.

قائمـــــــة

المصادر والمراجع

⌘ قائمة المصادر والمراجع

- القرآن الكريم برواية ورش
- الحديث النبوي الشريف

أولا:المراجع باللغة العربية:

01 إبن منظور. (1968). لسان العرب. دار صادر: بيروت، لبنان.

02 أبو الفضل جمال إبن منظور. (1997). لسان العرب. دار الطباعة و النشر: بيروت.

03 مباركية أسامة ، و بلحسين رحوي عباسية. (2022). ظاهرة العنف في الوسط المدرسي(الدوافع و سبل الوقاية و العلاج)دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية ملازم إبراهيم بن عثمان- بئر العاتر- تبسة. مجلة العلوم الإنسانية ، 33 (1)، الصفحات 59-43.

04 مطوري اسماء. (2016). مؤسسات التنشئة الاجتماعية ودورها في تنمية قيم التربية المدرسة نموذجا دراسة ميدانية بابتدائية البستان ولاية باتنة، (أطروحة دكتوراه). كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية، بسكرة: جامعة محمد خيضر.

05 بن دريدي فوزي احمد. (2007). العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية. مركز الدراسات و البحوث: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

06 بن عياد منية. (2012). العنف المدرسي بالمؤسسات التربوية في المجتمع التونسي - صفاقص نموذجا- (أطروحة دكتوراه). كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية: تونس.

07 الطوالية حسن. (1980). العنف و الإرهاب. دار المعرفة: بغداد.

08 الشعرواي محمد علي حسن و أخرون. (2021). دور الإدارة المدرسة في مواجهة العنف المدرسي بمرحلة التعليم الثانوي العام في جمهورية مصر العربية:دراسة ميدانية. مجلة التربية ، 2 (190)، الصفحات 404-435.

09 رشوان حسين عبد الحميد. (2001). العنف و المجتمع:دراسة في علم الإجتماع النفسي و السياسي و الإتصالي. مركز الإسكندرية للكتاب: الإسكندرية،مصر.

10 مساعدية حنان. (2019/2020). الوسط المدرسي و دوره في ترسيخ أبعاد التربية البيئة(أطروحة دكتوراه). بسكرة: جامعة محمد خيضر.

11 خالدي خيرة. (2007). العنف المدرسي و محدداته كما يدركه المدرسون و التلاميذ(دراسة ميدانية في ثانويات مدينة الجلفة)(أطروحة ذكتوراه). كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، الجزائر: جامعة الجزائر.

12 دويدري رجاء وحيد. (2000). البحث العلمي أساسياته النظرية و ممارساته العلمية. دار الفكر: دمشق.

13 دباب زهية. (2014/2015). دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي دراسة ميدانية بمدينة بسكرة (أطروحة دكتوراه). كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، بسكرة: جامعة محمد خيضر بسكرة.

14 مصمودي زين الدين. (2007). التنشئة الإجتماعية بين الواقع و التحدي. مجلة العلوم الإنسانية ، ب (28)، صفحة 135.153.

15 الأنصاري سامية لطفي. (2007). الصحة النفسية و علم النفس الإجتماعي و التربية الصحية. مركز الإسكندرية للكتاب: مصر.

16 البشيري عامر بن شايع بن محمد. (2005). دور المرشد الطلابي في الحد من العنف في المدارس رسالة ماجيستر. السعودية: جامعة نايف.

17 الهاشمي عبد الحميد. (1988). المرشد في علم النفس الاجتماعي. ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر.

18 خواجة عبد العزيز. (2005). مبادئ في التنشئة الإجتماعية. دار الغرب للنشر و التوزيع: الكويت.

19 وطفة على أسعد. (2003). علم الإجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية وظائفها الإجتماعية. مكتبة الطالب: الكويت.

20 بركات علي. (2011). العوامل المجتمعية للعنف المدرسي: دراسة ميدانية في مدينة دمشق السورية. منشورات الهيئة العامة السورية: وزراة الثقافة، دمشق، سوريا.

21 قولقسيس لويزة ، و محمد رريب الله. (2021). دور الإدارة المدرسية للحد من العنف في الوسط المدرسي. مجلة التنمية البشرية ، 7 (2)، الصفحات 12-01.

22 دونال مايك. (2001). نظرية علم الإجتماع:نمودج واحد أو نمادج متعددة،ترجمة مصطفى خلف عبد الجواد. مركز الدراسات و البحوث الإجتماعية: مصر.

23 مباركة مصطفى، و قريشي عبد الكريم. (2018). واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي(دراسة ميدانية على عينة من تلاميط قصر بلقاسم بمدينة المنيعة). مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الإجتماعية (33)، الصفحات 839-854.

24 الشناوي محمد. (2001). التنشئة الإجتماعية للطفل. دار صفاء للنشر و التوزيع: عمان.

25 سليماني محمد. (2019). ظاهرة العنف في الوسط المدرسي و أهم المقاربات المفسرة لها، المقاربات الوظيفية و التفاعلية و الصراعية نموذجا. 6 (66.57) . مجلة تعليمية.

26 فهمي سيد محمد. (2013). المدرسة المعاصرة و المجتمع. دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر.

27 غيث عاطف محمد. (2005). قاموس علم الاجتماع. دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية.

28 آل بخات بن سعد مساعد. (2017). دور المدرسة الثانوية في تعزيز الضبط الاجتماعي لدى طلابها في ضوء الخبرات العالمية"تصور مفتوح" (رسالة دكتوراه). جامعة الملك سعود: السعودية.

29 بوسعيدة مسعود. (2011). ظاهرة العنف في الجزائر و العلاج المتكامل. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع: الجزائر.

30 بني مصطفى ، و آيات أحمد على. (2019). "أسباب العنف المدرسي عند طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن و منظومة القيم الأخلاقية لديهم". مجلة دراسات العلوم التربوية ، 46 (1)، الصفحات 517-493.

31 غوادرة نضال. (2016). العوامل المؤدية إلى تفشي ظاهرة العنف لدى طلبة المرحلة الثانوية لمحافظة الخليل. مجلة الجامع في الدراسات النفسية و العلوم التربوية ، 3، الصفحات 102-75.

32 حجازي يحي. (بدون تاريخ). المساعد في التعامل مع العنف المدرسي و حل الصراعات. مراكز الشرق الأوسط الديمقلاطية و اللاعنف: بيت حنينا القدس.

33 حمداوي جمال. (2008). سيسيولوجيا التربية. دار الألوكة.

34 الخطيب إبراهيم. (2010). مدخل إلى التربية. ط 1، عمان: دار قنديل،.

35 ناصر عبد الله إبراهيم. (2010). مدخل إلى التربية. ط2، دار الفكر ناشرون و موزعون: عمان الأردن.

36 رمزي عبد الحي أحمد. (2011). علم الإجتماع التربوي . ط 1، مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع: عمان.

37 أسعد وأخرون. (2014). علم الاجتماع المدرسي: بنية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية. مؤسسة مجد: بيروت.

38 سعيد علي إسماعيل. (2007). أصول التربية العامة . ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع: عمان الأردن.

39 سعيد علي إسماعيل. (2001). فقه التربية: مدخل إلى العلوم التربوية. ط1، دار الفكر العربي : القاهرة مصر.

40 قادري الحاج. (2011). واقع الممارسات الرياضية في الطور الإبتدائي و أثره على النمو النفسي و الإجتماعي للتلاميذ (مذكرة ماجيستر غبر منشورة). معهد التربية البذنية و الرياضية : جامعة الجزائر3.

41 رحوي ب. (2012). النظام التعليمي الابتدائي بين النظرية والتطبيق: دراسة ميدانية في أوساط المدارس الابتدائية ببعض ولايات الغرب الجزائري(رسالة دكتوراه). جامعة وهران كلية العلوم الاجتماعية.

42 غيات بوفلحة. (2005). التربية المنفتحة . ط2، وهران: دار الغرب.

43 حامد سليمان. (2008). الإدارة التربوية المعاصرة . ط1، دار أسامة للنشر و التوزيع: عمان الأردن.

44 حسان حسن ، و العجمي محمد حسنين. (2013). الإدارة التربوية . ط1، دار المسيرة: عمان.

45 حربي سميرة. (2011). إتجاهات معلمي التعليم الإبتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ(أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية: جامعة منتوري قسنطينة، الجزائر.

46 موريس شربل. (2006). التيارات الفكرية للتربية العصرية. ط 1، دار الفكر العربي للطباعة و النشر : بيروت.

47 مفضي عايد المساعيد ، و الخريشة فهاد سعود. (2015). الإدارة الصفية. ط1، عمان الأردن، دار الحامد للنشر و التوزيع.

48 صلاح عبد الحميد. (2002). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر. ط1، دار المريخ: الرياض.

49 وائل التل عبد الرحمان. (2012). أصول التربية الفلسفية و الإجتماعية و النفسية. ط 2، دار حامد : عمان الأردن.

50 عمراني عيسى. (2017). دروس التشريع المدرسي. دار نوميديا.

51 صدراتي فضيلة. (2014). واقع الصحة المدرسية في الجزائر من وجهة نظر الفاعلين في القطاع(أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية: جامعة محمد خيضر، بسكرة.

52 قحوان علي قاسم. (2016). إضاءات في أصول التربية. ط1، دار غيداء للنشر و التوزيع.

53 الطيطي محمد. (2002). مدخل إلى التربية . ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع : عمان الأردن.

54 يحياوي نجاة. (2014). المدرسة و تعاظم دورها في المجتمع المعاصر. مجلة العلوم الإنسانية ، 14 (3)، صفحة 74_57.

55 مصباح هالة. (2013). الإدارة المدرسية المعاصرة. ط1: دار صفاء للطباعة و النشر و التوزيع.

56 الزبيدي و.ح. (2015). مبادئ التنشئة الاجتماعية السياسية. ط1، عمان: دار المناهج،.

57 مارون يوسف خليل. (2015). الوسط المدرسي: بيئة ريادية للتعلم و التعليم. ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب.

58 المحرق أحمد، ي. ع.، سليمان، & مشرف، ط. م. (2018). دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في تعزيز الأمن الإنساني. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

59 LAKHDHER I. (2021). العنف المدرسي في تونس: الأسباب و الحلول. ATTAKAMUL Journal of Social and Sports Sciences Researches ، 5 (1)، الصفحات 38-12.

60 الخواجا إبراهيم. (1998). الثقافة المدرسية و العنف. مكتبة العلوم الإجتماعية و الإنسانية: جامعة تونس.

61 الحسن محمد إحسان. (1999). موسوعة علم الإجتماع. بيروت: الدار العربية للموسوعات.

62 حمدي علي أحمد. (1995). مقدمة علم إجتماع التربية. دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية مصر.

63 حوتي أحمد. (2004). العنف المدرسي. مجلة الفكر الشرطي ، 12 (48)، الصفحات 191-221.

64 الجنايني محمد أحمد. (2022). تربية العنف أم عنف التربية: دراسة تحليلية لظاهرة العنف المدرسي بالمجتمع المصري. مجلة البحث التربوي ، 1 (42)، الصفحات 326-251.

65 أرندت حنة. (1992). في العنف، ترجمة إبراهيم العريس. بيروت: دار الساقي.

66 معتز السيد عبد الله. (2009). العنف في الحياة الجامعية(أسبابه و مظاهره و الحلول المقترحةلمعالجته). دار غريب للطباعة و النشر و التوزيع: القاهرة.

67 مصلح الصالح. (1999). قاموس مصطلحات العلوم الإجتماعية. القاهرة: دار عالك الكتب للطباعة و النشر و التوزيع.

68 غادة النور الطريفي عبد الرحمان. (2020). النمو الأخلاقي و علاقته بالعنف المدرسي. مجلة كلية التربية ، 9 (36)، الصفحات 288-272.

69 فيليب برونوه ، و أخرون. (1993). المجتمع و العنف، ترجمة إلياس زحلاوي. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع.

70 بن دريدي فوزي احمد. (2007). العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية. مركز الدراسات والبحوث: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

71 بورديو بيار. (1994). العنف الرمزي،بحث في أصول علم الإجتماع، ترجمة جميل ظاهر، الطبعة الأولى. المركز الثقافي العربي، المغرب: الدار البيضاء.

72 بورديو بيار. (2007). إعادة الإنتاج في سبيل نظرية عامة لنسق التعليم،ترجمة ماهر تريمش، ط1. منشورات مركز دراسات الوحدة العربية: بيروت،لبنان.

73 معتوق جمال. (2012). مدخل سوسيولوجيا العنف. ط1، القاهرة: دار الكتاب الحديثة.

74 الفيلالي جميلة. (2020). إستراتيجية التحصين ضد العنف المدرسي. مجلة مسالك التربية والتكوين ، 3 (2)، الصفحات 167-153.

75 بن حليمة جميلة ، و بوشتة وداد. (2023). العنف المدرسي و التنمر لدى تلاميذ الطور المتوسط. تيارت، جامعة إبن خلدون.

76 السعايدة علي جهاد. (2014). أسباب العنف المدرسي ووسائل الحد منه من وجهة نظر أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن دراسة ميدانية في قضاء عيرا ويرقا. مجلة دراسات، العلوم الإنسانية و الإجتماعية ، 41 (1)، الصفحات 69-54.

77 حسونة السيد محمد. (2012). العنف في المدرسة الثانوية مشكلة تعرقل مسيرة التعليم و التربية (المجلد 3). مصر، المطلب الجامعي الحديث.

78 حسونة السيد محمد. (2012). العنف في المدرسة الثانوية. دار الكتب و الوثائق القومية: مصر.

79 عباد حميد. (2019). سوسيولوجيا العنف المدرسي نصيب الاجتماعي في تفسير العنف المدرسي. Revue Marocaine de l'Évaluation et de Recherche Educative ، 2 (1)، الصفحات 15-1.

80 خالدي خيرة. (2007). العنف المدرسي و محدداته كما يدركه المدرسون و التلاميذ(دراسة ميدانية في ثانويات مدينة الجلفة)(أطروحة ذكتوراه). كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، الجزائر: جامعة الجزائر.

81 خولة يحي أحمد. (2000). الإضطربات السلوكيةو الإنفعالية. ط1، عمان: دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع.

82 زعرور طارق. (2007/2008). العنف المدرسي،دراسة مقارنة. كلية العلوم الإجتماعية و الإنسانية: جامعة بن يوسف بن خدة الجزائر.

83 دباب زهية. (2015/2014). دور المؤسسات التربوية في مواجهة العنف المدرسي دراسة ميدانية بمدينة بسكرة (أطروحة دكتوراه). كلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية، بسكرة: جامعة محمد خيضر بسكرة.

84 زيزاح سعيدة. (2022). العنف المدرسي و علاقته بالإهمال الأسري. مجلة آفاق علمية ، 14 (3)، الصفحات 91-72.

85 عجرود صباح. (2006). التوجه المدرسي و علاقاته بالعنف في الوسط المدرسي حسب إتجاهات تلاميذ المرحلة الثانوية(مذكرة لنيل شهادة الماجيستر). جامعة منتوري: قسنطينة.

86 طارق عبد الرؤوف ، و المصري إيهاب عيسى. العنف المدرسي (مفهومه، أسبابه،علاجه). القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر و التوزيع.

87 إشيهون عبد المالك. (2004). العنف المدرسي: المظاهر العوامل بعض وسائل العلاج. مجلة فكر و نقد (56).

88 صوفي عبد الوهاب. (2021). العوامل النفسية و الإجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي. مجلة العلوم التربوية و النفسية ، 5 (41)، الصفحات 137-124.

89 شلبي عبد الستار فاطمة. (1998). رؤية لظاهرة العنف في المجتمع المصري، التشخيص والعلاج. مصر: المكتبة الأنجلو مصرية.

90 صياح فتيحة. (2014). العنف المدرسي. مجلة العلوم الإجتماعية ، 1936 (303)، الصفحات 19-1.

91 بن دريدي فوزي أحمد. (2007). العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية. مركز الدراسات والبحوث: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

92 قولقسيس لويزة ، و رريب الله محمد. (2021). دور الإدارة المدرسية للحد من العنف في الوسط المدرسي. مجلة التنمية البشرية ، 7 (2)، الصفحات 12-01.

93 عبد الله محمد عبد الرحمان. (بدون سنة النشر). علم إجتماع التربية: النشأة التطورية. منشورات دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية، مصر.

94 عبد اللوي محمد. (2023). استراتيجية ثانوية كالا الإعدادية في مناهضة السلوكيات المشينة بالوسط المدرسي و الوقاية منها: العنف المدرسي أنموذجا دراسة ميدانية. مجلة شمال إفريقيا للنشر العلمي(NAJSP) ، 1 (2)، الصفحات 110-86.

95 بوسعيدة مسعود. (2011). ظاهرة العنف في الجزائر و العلاج المتكامل. الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر و التوزيع.

96 أبو غزال معاوية. (2009). الإستقواء و علاقته بالشعور بالوحدة و الدعم الإجتماعي. 5 (2) . الأردن: المجلة الأردنية في العلوم التربوية.

97 معتز سيد عبد الله. (2005). العنف في الحياة الجامعية. القاهرة: منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية.

98 مي عبد المنعم عبد الفتاح، اسماء محمد محمود السرسي، و سحر فتحي محمود مبروك. (2019). العنف المدرسي لدى المراهقين و علاقته ببعض المتغيرات البيئية و الفيزيقية. مجلة العلوم البيئية ، 46 (3)، الصفحات 273-247.

99 القحطاني نورة بنت سعد. (2008/2007). التنمر بين طلاب و طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض دراسة مسحية (أطروحة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية جامعة الملك سعود: الرياض المملكة العربية السعودية.

100 وطفة علي أسعد. (2008). العنف و العدوانية في التحليل النفسي. 27 (2) . منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب،وزارة الثقافة: دمشق، سوريا.

101 طه حسين. (2006). سكولوجية العنف(المفهوم، النظرية، العلاج). الرياض: دار الصولتية للتربية.

102 المال، ز.، سفيان، قيدوم، & صليحة. (2020). دور مستشار التوجيه المدرسي والمهني في الحد من ظاهرة العنف المدرسي.

103 حسيبة، ب. (2020). العنف المدرسي و الإستراتيجيات الإرشادية. آفاق للعلوم، 5(1).

104 خابط، ل.، & معمري، و. (2019). العنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي Revue Marocaine de l’Évaluation et de la Recherche Educative, 1(2), 39–48.

105 خديجة، ب. (2020). نحو استراتيجية للحد من العنف المدرسي. مسالك التربية والتكوين، 3(1).

106 خطابي، الجليل، ع.، زروق، & ياسمينة (مشرفا). (2020). التأخر الدراسي والعنف المدرسي.

107 دهيمي، & نوار. (2015). أسباب العنف المدرسي المدركة لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

108 ذياب، & خولة. (2021). واقع العنف المدرسي لدى تلاميذ الطور الثانوي.

109 زريول، مونية، محدب، & رزيقة. (2022). العنف المدرسي وعلاقته بالعزلة الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

110 سلاوي، وزاني، غيتة، بوقرن، & وهاب/مؤطر. (2023). أفلام الانمي وعلاقتها بالعنف المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط.

111 قرمزلي، نعيمة، بسكري، م، دوحة، ب.، & زهير. (2023). أثر المحيط الأسر ي على تزايد العنف المدرسي.

112 كيكمو، كوكي، هوارية، مسعد، & الله/مؤطر، ف. (2018). العنف المدرسي وعلاقته بالفشل الدراسي. جامعة أحمد دراية–ادرار.

113 مفيدة، ب. ن.، & خديجة، ج. (2022). أساليب مقترحة لمواجهة العنف المدرسي.

114 موري، زهرة، بجين، & زهراء/مؤطر. (2015). العنف المدرسي وآثره على التحصيل المدرسي للتميد. جامعة أحمد دراية–ادرار.

115 ميلاط، نظرة، بوزغلان، & الطاهر. (2020). العنف المدرسي داخل المدرسة الجزائرية دراسة تحليلية.

116 .Al-Teneijii, N. M., & Alomosh, A. F. (2021)العنف المدرسي في إمارة الشارقة.588-557 ,(139)1 ,Al-Adab Journal .

117 Fatiha, S. (2022) .العنف المدرسي واختلالات القيم التربوية Social Sciences Journal, 16(2), 85-92.

118 القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008

119 المنشور رقم 23 المؤرخ في 20 ماي1984

120 المنشور رقم 50 المؤرخ في 10 نوفمبر 1987

121 المنشور رقم 94/26 المؤرخ في 15 جانفي1994

122 المنشور الوزاري 96 المؤرخ في 10 مارس 2009

123 المنشور الوزاري رقم 1881 المؤرخ في 11 نوفمبر 2012

124 المنشور الوزاري رقم 291 المؤرخ في 20 أوت2014

125 القرار رقم171/2 المؤرخ في 1 جوان 1992

126 الفاتح محمد، و أخرون. (2009). مناهج البحث في علوم الإعلام و الإتصال و طريقة إعداد البحوث. بدون دار النشر: الجزائر.

127 بن مرسلي أحمد. (2010). مناهج البحث في علوم الإعلام و الإتصال. ديوان المطبوعات الجامعية للنشر: الجزائر.

128 جندلي عبد الناصر. (2005). تقنيات و مناهج البحث في العلوم السياسية و الاحتماعية. ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر.

129 رشوان حسين أحمد. (1998). العلم و البحث العلمي في مناهج العلوم. المكتب الجامعي الحديث: الإسكندرية.

130 زرواتي رشيد. (2007). مناهج و أدوات البحث العلمي في العلوم الإجتماعية. دار الهدى عين مليلة: الجزائر.

131 أبو المعاطي ماهر علي. (2010). إستراتيجيات و أدوات التدخل المهني في الخدمة الإجتماعية. مكتبة الزهراء: الرياض.

132 قاسم محمد محمد. (2003). المدخل إلى مناهج البحث العلمي. دار المعرفة الجامعية: مصر.

133 موريس أنجرس. (2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. دار القصبة للنشر: الجزائر.

134 العنيزي يوسف و أخرون. (1999). مناهج البحث التربوي بين النظرية والتطبيق. مكتبة الفالح للنشر والتوزيع،: الكويت.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

01 Arkin, W., & Dobrofsky, L. R. (1978). Military socialization and masculinity. Journal of Social lssues , 34 (1), p. 151_168.

02 Bachman, J. G., Sigelman, L., & Diamond, G. (1987). Self-selection, socialization, and distinctive military values: Attitudes of high school seniors. Armed Forces & Society, 13(2), 169–187.

03 Barnie, A. J., Nyarko, A. S., Dapaah, J. M., Appiah, S. C. Y., & Awuviry-Newton, K. (2017). Understanding Youth Violence in Kumasi: Does Community Socialization Matter? A Cross-Sectional Study. Urban Studies Research.

04 Cantin, M.-O. (2021). Pathways to violence in civil wars: Combatant socialization and the drivers of participation in civilian targeting. International Studies Review, 23(4), 1566–1594.

05 Checkel, J. T. (2015). Socialization and Violence: A Framework Essay (SWP 48).

06 DeCook, J. R. (2018). Memes and symbolic violence: proudboys and the use of memes for propaganda and the construction of collective identity. Learning, Media and Technology, 43(4), 485–504.

07 Delaney, A. X. (2015). Violent socialization and youth violence across different nations: International variations in familial and contextual factors. In Violence and crime in the family: Patterns, causes, and consequences (pp. 129–151). Emerald Group Publishing Limited.

08 Dietz, T. L. (1998). An examination of violence and gender role portrayals in video games: Implications for gender socialization and aggressive behavior. Sex Roles, 38(5–6), 425–442.

09 Díez-Palomar, J., Capllonch, M., & Aiello, E. (2014). Analyzing male attractiveness models from a communicative approach: Socialization, attraction, and gender-based violence. Qualitative Inquiry, 20(7), 844–849.

10 Fagan, J., & Wexler, S. (1987). Family origins of violent delinquents. Criminology, 25(3), 643–670.

11 Green, A. H. (2017). Armed group institutions and combatant socialization: Evidence from El Salvador. Journal of Peace Research, 54(5), 687–700.

12 Hamieh, C. S., & Usta, J. (2011). The effects of socialization on gender discrimination and violence. Retrieved from Oxfam GB Research Report Http://Www. Kafa. Org. Lb/StudiesPublicationPDF/PRpdf46. Pdf.

13 Hoover Green, A. (2016). The commander's dilemma: Creating and controlling armed group violence. Journal of Peace Research, 53(5), 619–632.

14 Irayadi, M., Awangga, R. A., Yuwafi, R., Kartika, T., & Wijayanthi, F. R. (2023). The Role of Educational Institutions in Socialization Efforts for Preventing Sexual Violence and Child Abuse. KANGMAS: Karya Ilmiah Pengabdian Masyarakat, 4(2), 68–72.

15 Kim, J., Lee, B., & Farber, N. B. (2019). Where do they learn violence? The roles of three forms of violent socialization in childhood. Children and Youth Services Review, 107, 104494.

16 Kramer, R. C. (2000). Poverty, inequality, and youth violence. The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 567(1), 123–139.

17 Lange, M. (2011). Educations in ethnic violence: Identity, educational bubbles, and resource mobilization. Cambridge University Press.

18 Wood, E. J. (2018). Rape as a practice of war: Toward a typology of political violence. Politics & Society, 46(4), 513–537.

19 Cecile, C. (2009). pour une approche contextuelle de la violence, le role du climat d'ecole ». , international journal of violence and Scool.

20 Jamati, V. I. (1974). *sociologie de l'école،n Maurice Debesse et Goston Mialaret,Traité des sciences pédagogiques, Aspects soucieux de l'éducation.* Paris,: P. U. F.

21 Nathalie, B. (2005). *sociologie de l'éducation,.* Dictionnaire de la pensée sociologique.

22 Dubet, f. (1994). *Les mutations du systeme scolaire; les violences à l'écol.* Les cachiers de la séccurité interieur.

23 Joing, I. (2010). Violence à l'école, vers une responsabilité fonctionnelle des institutions scolaires. *International journal of violence and School* .

24 MEDHAR, S. (2004). typologie de la violence a travers la societe' algerienne. universite d' Alger: LRSO.

الملاحـــق

الملحق رقم(01):الاستبانة في صورتها الأولية الموجهة لتحكيم

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أحمد زبانة -غليزان-

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

اسم المحكم: .....

الرتبة العلمية: .....

مؤسسة الإنتماء:.....

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحث بدراسة ميدانية بعنوان "**دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي "المدرسة أنموذجا" دراسة ميدانية على عينة من أساتذة التعليم الثانوي ببلدية غليزان** ،وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في تخصص علم اجتماع التربية من جامعة غليزان– الجزائر.

وقد قام الباحث بتطوير الاستبيانتين لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع الدراسة الأولى: **الدور الإداري للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة** والثانية: **الدور التربوي للمدرسة في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي من وجهة نظر الأساتذة.**

وبما إنكم من أهل الخبرة والاختصاص في مجال البحث العلمي فانه من دواعي ارتياح الباحث أن يضع بين أيديكم هاتين الاستبانتين راجيا قراءتها وتحديد رأيكم في كل فقرة من فقارات الاستبانتين للتأكد من مدى ملاءمتها، إضافة الى وضع التعديل المناسب أو أية ملاحظات ترونها مناسبة.

و في الأخير تقبلوا فائق عبارات التقدير و الإمتنان ونشكركم على حسن تعاونكم...

الباحث: القصير فتحي

المحور الأول: للمدرسة دور إداري في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي				
الرقم	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	التعديل/الملاحظات
1	تحرص إدارة الثانوية على زيارة الأقسام الدراسية من أجل تفقد التلاميذ			
2	لا تقوم إدارة الثانوية بتذكير التلاميذ باللوائح والقوانين التي تضبط المدرسة			
3	تعزز إدارة الثانوية مبدأ عدم التمييز في التعامل مع التلاميذ			
4	لا تستمع إدارة الثانوية لانشغالات التلاميذ التربوية			
5	تقوم إدارة الثانوية بتفعيل مبدأ الوساطة بين الأطراف المتنازعة			
6	لا تشرك إدارة الثانوية التلاميذ في عملية صنع القرارات			
7	تقوم إدارة الثانوية بتفعيل خلايا الإصغاء و المتابعة النفسية و التربوية قبل إحالة التلاميذ على المجالس التأديبية			
8	لا تهتم إدارة الثانوية بالتلاميذ ذوي السلوكيات العنيفة بشكل خاص			
9	تقوم إدارة الثانوية بتوطيد العلاقة بين الأساتذة و التلاميذ			
10	لا تهتم إدارة الثانوية بمختلف أشكال العنف الممارس داخل البيئة المدرسية			
11	تقوم إدارة الثانوية بحث التلاميذ على ضرورة الاحترام والانضباط داخل الثانوية			
12	ليس لإدارة الثانوية وعي بدور مستشار التوجيه في تقوية العلاقة بين التلاميذ والثانوية			
13	تقوم إدارة الثانوية بحث التلاميذ على محافظة على ممتلكات وتجهيزات الثانوية			
14	لا تراعي إدارة الثانوية مبدأ المساواة في تطبيق القانون الداخلي للمدرسة مع كافة التلاميذ			
15	تلقى الندوات والأيام الدراسة المنظمة من طرف إدارة الثانوية ذات صلة بموضوع العنف وآثاره و أخطاره إقبالا و تفاعلا كبيرا من طرف التلاميذ			

16	لا تقوم إدارة الثانوية بتحفيز التقدير الإيجابي للتلاميذ والأساتذة والموظفين			
17	تقوم إدارة الثانوية بالاتصال المستمر بأولياء التلاميذ وإشعارهم بسلوكياتهم			
18	لا تقوم إدارة الثانوية بتوعية التلاميذ بأهمية الاختيار السليم لرفقائهم			
19	تقوم إدارة الثانوية بتوزيع كتيبات ومطويات لتوعية التلاميذ من أخطار العنف بالوسط المدرسي			
20	لا تقوم إدارة الثانوية بتوطيد العلاقة بين الثانوية و الأسرة			

المحور الثاني: للمدرسة دور تربوي في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي

الرقم	العبارات	مناسبة	غير مناسبة	التعديل/الملاحظات
21	للأساتذة دور مهم في التربية السليمة للتلاميذ			
22	لايمتلك الأساتذة الصلاحيات كاملة لاتخاذ الإجراءات اللازمة لضبط إدارة الصف			
23	يستخدم الأساتذة أسلوب الحوار والنقاش مع التلاميذ لحل مشكلاتهم			
24	لا تحتوى الكتب المدرسية على محاور حول أثار العنف بالوسط المدرسي			
25	يشجع الأساتذة التلاميذ على القراءة و المطالعة خلال أوقات فراغهم			
26	سلوكيات بعض الأساتذة تدفع بالتلاميذ لممارسة مختلف أشكال العنف			
27	يدعو الأساتذة دائما التلاميذ إلى نبذ أشكال العنف مع نشر قيم التسامح بينهم			
28	لا يشارك الأساتذة في شرح القوانين والتعليمات الخاصة بالثانوية للتلاميذ			
29	يشجع الأساتذة التلاميذ على المشاركة في النشاطات الجماعية بهدف بث روح التعاون و التضامن			

30	كثافة المحتوى المعرفي للبرنامج الدراسي يدفع بالتلاميذ إلى تمزيق الكتب والكراريس			
31	يقوم الأساتذة بتحذير التلاميذ من مشاهدة أفلام العنف عبر وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي نظرا لآثارها السلبية			
32	اهتمام الأساتذة باستكمال البرنامج الدراسي من خلال الاكتفاء بشرحه نتيجة كثافته يدفع بالتلاميذ في دخولهم في مناوشات معهم			
33	تساعد البرامج المدرسية على زيادة معارف التلاميذ حول العنف و آثاره			
34	الاعتماد على عملية التلقين في التدريس يدفع التلاميذ إلى ممارسة الفوضى			
35	يذكر الأساتذة التلاميذ بدورهم في المحافظة على ممتلكات المدرسة			
36	مبدأ تمييز في معاملة التلاميذ خاصة داخل القسم يدفعهم إلى ممارسة مختلف اشكال العنف			
37	تشجيع التلاميذ للانخراط في مختلف النوادي العلمية و الجمعيات الرياضية له دور إيجابي في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي			
38	لا يهتم النظام التربوي بتعزيز الثقة في نفوس التلاميذ لحل مشكلاتهم			
39	يقوم الأساتذة بمشاركة التلاميذ في مختلف الأنشطة الفكرية والرياضية			
40	لا يهتم الأساتذة بالتلاميذ ذوي السلوكيات العنيفة بشكل خاص			

الملحق رقم(02):الاستبانة في صورتها النهائية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أحمد زبانة -غليزان-

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم العلوم الاجتماعية

الاستبيان

أستاذي الكريم، أستاذتي الكريمة:

في اطار التحضير لنيل درجة الدكتوراه حول موضوع دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي "المدرسة أنموذجا"،(دراسة ميدانية على عينة من الأساتذة التعليم الثانوي ببلدية غليزان)، لي الشرف أن أضع بين أيديكم هذه الإستمارة كأداة رئيسة لجمع البيانات المتعلقة بدارسة ميدانية حول موضوع المشار إليه أعلاه، لهذا نحن في حاجة لمساعدتكم لكي ننجز عملنا بنجاح، فنرجو من سيادتكم المحترة التكرم بالإجابة على الأسئلة هذه الإستمارة بوضع علامة (+) في المقياس المناسب، كما نود أن نؤكد أن إجابتكم ستحظى بالسرية التامة ولا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي.

وفي الأخير تقبلوا فائق عبارات التقدير والامتنان ونشكركم على حسن تعاونكم...

السنة الجامعية:2023/2022

01/ البيانات الشخصية:

01. **الجنس:** ذكر ☐ أنثى ☐

02. **تسمية المؤسسة:**.....

03. **الرتبة:** أستاذ تعليم ثانوي ☐ أستاذ رئيسي للتعليم ثانوي ☐ أستاذ مكون للتعليم ثانوي ☐

04. **الصفة:** متعاقد ☐ متربص ☐ مرسم ☐

05. **تخصص المادة الدراسية:** علمي ☐ أدبي ☐

06. **سنوات الخبرة:** أقل من 3 سنوات ☐ إلى 5 سنوات ☐ 5 إلى10سنوات ☐

من 10سنوات فما فوق ☐

07. **التكوين القاعدي:** خريج الجامعة ☐ خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐

خريج مدرسة أخرى أذكرها.....

08. **الحالة العائلية:** أعزب(ة) ☐ متزوج(ة) ☐ مطلق(ة) ☐ أرمل(ة) ☐

09. **عدد الأولاد:** ☐

المحور الأول: للمدرسة دور إداري في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي						
الرقم	العبارات	**موافق بشدة**	**موافق**	**محايد**	**لا اوافق**	**لا اوافق بشدة**
01	حرص الطاقم الإداري على زيارة الأقسام الدراسية من أجل تفقد التلاميذ					
02	عدم تذكير الطاقم الإداري التلاميذ باللوائح والقوانين التي تضبط المدرسة					
03	يعزز الطاقم الإداري مبدأ عدم التمييز في التعامل مع التلاميذ					
04	عدم الاستماع الطاقم الإداري لانشغالات التلاميذ التربوية					
05	تفعيل الطاقم الإداري مبدأ الوساطة بين الأطراف المتنازعة					
06	عدم إشراك الطاقم الإداري التلاميذ في عملية صنع القرارات					
07	قيام الطاقم الإداري بتفعيل خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية					

	والتربوية قبل إحالة التلاميذ على المجالس التأديبية.					
08	عدم الاهتمام الطاقم الإداري بالتلاميذ ذوي السلوكيات العنيفة بشكل خاص					
09	قيام الطاقم الإداري بتوطيد العلاقة بين الأساتذة والتلاميذ					
10	عدم الاهتمام الطاقم الإداري بمختلف أشكال العنف الممارس داخل البيئة المدرسية					
11	قيام الطاقم الإداري بحث التلاميذ على ضرورة الاحترام والانضباط داخل المؤسسة.					
12	عدم وعي الطاقم الإداري بدور المرشد التربوي في تقوية العلاقة بين التلاميذ والمدرسة					
13	قيام الطاقم الإداري بحث التلاميذ على محافظة على ممتلكات وتجهيزات المدرسة.					
14	عدم تطبيق القانون الداخلي للمدرسة من طرف الطاقم الإداري بالمساواة بين التلاميذ					
15	تلقى الندوات والأيام الدراسة المنظمة من طرف إدارة المدرسة ذات صلة بموضوع العنف إقبالا و تفاعلا كبيرا من طرف التلاميذ					
16	عدم قيام الطاقم الإداري بتحفيز التقدير الإيجابي لذات للتلاميذ والأساتذة والموظفين					
17	قيام الطاقم الإداري بالاتصال المستمر بأولياء التلاميذ وإشعارهم بسلوكياتهم.					
18	قيام الطاقم الإداري بتوعية التلاميذ بأهمية الاختيار السليم لرفقائهم					
19	قيام الطاقم الإداري بتوزيع كتيبات ومطويات لتوعية التلاميذ من أخطار العنف المدرسي					
20	عدم تشجيع الطاقم الإداري التلاميذ لمشاركة في النشاطات التربوية (عملية تشجير)					

المحور الثاني: للمدرسة دور تربوي في الحد من ظاهرة العنف بالوسط المدرسي						
الرقم	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	لا اوافق	لا اوافق بشدة
21	ليس للأساتذة دور مهم في التربية السليمة للتلاميذ					
22	منح الأساتذة الصلاحيات اللازمة لاتخاذ الإجراءات لضبط إدارة الصف يقلل العنف					
23	يستخدم الأساتذة أسلوب الحوار والنقاش مع التلاميذ لحل مشكلاتهم					
24	تحتوي الكتب المدرسية على محاور حول قيم التسامح بالوسط المدرسي					
25	لا يشجع الأساتذة التلاميذ على القراءة والمطالعة					
26	سلوكيات بعض الأساتذة تدفع بالتلاميذ لممارسة مختلف أشكال العنف					
27	لا يدعو الأساتذة دائما التلاميذ إلى نبذ أشكال العنف ونشر قيم التسامح بينهم					
28	شرح الأساتذة للتلاميذ القوانين والتعليمات الخاصة بالمدرسة					
29	لا يشجع الأساتذة التلاميذ على المشاركة في النشاطات الجماعية بهدف بث روح التعاون والتضامن					
30	تنويع أساليب التدريس ووسائل الإيضاح وتحديثها باستمرار للتماشي مع تغير الاجتماعي					
31	لا يقوم الأساتذة بتوعية التلاميذ بخطورة مشاهدة أفلام العنف عبر وسائل الإعلام و التواصل الاجتماعي وأثارها السلبية					
32	عدم الاحتواء الأساتذة للتلاميذ					
33	لا تساعد البرامج المدرسية على زيادة معارف التلاميذ حول العنف وآثاره					
34	التقليل من الاعتماد على عملية التلقين القيم في التدريس بأدي بهم للعنف.					
35	لا يذكر الأساتذة التلاميذ بدورهم في المحافظة على ممتلكات المدرسة					

36	التميز بين التلاميذ من طرف الأساتذة في المعاملة خاصة داخل القسم يأدي بهم للعنف					
37	لا تشجيع الأساتذة التلاميذ للانخراط في مختلف النوادي العلمية والجمعيات الرياضية					
38	تعزيز الثقة بالنفس لدى التلاميذ من طرف الأساتذة يحسن سلوكياته					
39	يقوم الأساتذة بحث التلاميذ على تجنب استخدام الألفاظ البذيئة والكلام الفاحش					
40	يهتم الأساتذة بالتلاميذ ذوي السلوكيات العنيفة بشكل خاص					

الملحق رقم(03): قائمة أسماء الأساتذة المحكمين

الرقم	الإسم و اللقب	جامعة الإنتماء
01	د. حبيب غوالي	جامعة أحمد زبانة غليزان
02	د. محمد بلعالية	جامعة أحمد زبانة غليزان
03	أ. د بهية بطاوي	جامعة أحمد زبانة غليزان
04	أ. د سعيدة زيزاح	جامعة عمار ثليجي الأغواط
05	أ. د حفصة جرادي	جامعة عمار ثليجي الأغواط

الملحق رقم(04):ترخيص بإجراء بحث ميداني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة غليزان
مخبر الدراسات الاجتماعية والنفسية والأنثروبولوجية

جامعة غليزان
RELIZANE UNIVERSITY

ترخيص بإجراء بحث ميداني

نحن السيد مدير مخبر الدراسات الاجتماعية والنفسية والأنثروبولوجية بجامعة غليزان،
نرخص لطالب(ة) الدكتوراه: القصير فتحي المزداد(ة) في 1990/11/17 بولاية غليزان،
والمسجل(ة) في السنة الثالثة دكتوراه علوم اجتماعية-علم اجتماع التربية خلال السنة الدراسية 2023/2022

بإجراء بحث ميداني ببعض ثانويات بلدية غليزان، في إطار التحضير الميداني لأطروحة الدكتوراه الموسومة: دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية في الحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي المدرسة أنموذجا –دراسة ميدانية ببعض الثانويات بولاية غليزان.

قدم هذا الترخيص للمعني(ة) بناء على طلبه(ة) لاستعماله في حدود مل يسمح به القانون

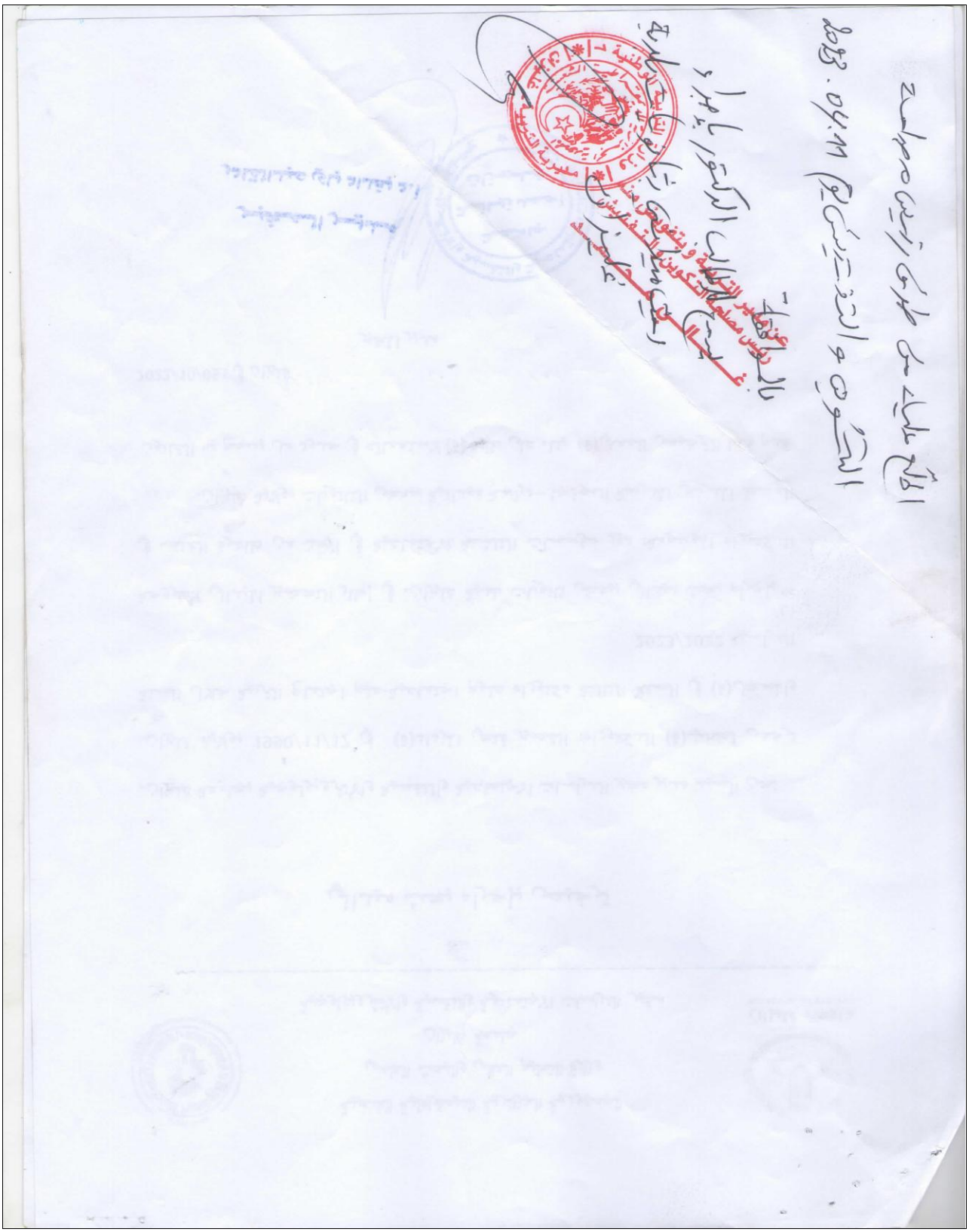
غليزان في : 2022/10/05

مدير المخبر

مدير المخبر
د بغداد باي عبدالقادر

جامعة أحمد زبانة غليزان

الملحق رقم(05):موافقة مديرية التربية لولاية غليزان لإجراء بحث ميداني



الملحق رقم(06): بطاقة فنية لثانوية أحمد مدغري غليزان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية غليزان

بطاقة فنية للمؤسسة

اسم المؤسسة: ثانوية أحمد مدغري غليزان	
تاريخ التأسيس:	1995/04/03
العنوان:	حي علي بومنجل غليزان
المساحة الاجمالية :	17332.62 م^2
المساحة المبنية:	2927.62 م^2
عدد الحجرات:	24
عدد المخابر:	05
عدد المطاعم:	00
قاعة الأساتذة:	01
المكتبة :	01
الفناء:	01
وحدة الكشف والمتابعة:	00
قاعة المطالعة :	01
قاعة رياضة:	01
ملعب:	01
الطاقم المؤطر للمؤسسة	38

➢ عدد الأساتذة:

الرتبة	الجنس		الجموع
	ذكور	إناث	
أستاذ التعليم الثانوي	03	15	18
أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	07	24	31
أستاذ مكون للتعليم الثانوي	03	02	05
المجموع	13	41	54

مدير (ة) المؤسسة

مدير الثانوية
ب/ابن محمد

الملحق رقم(07): بطاقة فنية لثانوية الرائد سي طارق غليزان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية غليزان

بطاقة فنية للمؤسسة

اسم المؤسسة: ثانوية الرائد سي طارق غليزان	
تاريخ التأسيس:	سنة 1987
العنوان:	شارع زقاري الطاهر غليزان
المساحة الاجمالية :	13500.00 م^2
المساحة المبنية:	8500.00 م^2
عدد الحجرات:	24
عدد المخابر:	03
عدد المطاعم:	01
قاعة الأساتذة:	01
المكتبة :	01
الفناء:	01
وحدة الكشف والمتابعة:	قاعة مخصصة لإسعافات الأولية (وحدة الكشف متوسطة دحون الحاج عابد)
قاعة المطالعة :	01
قاعة رياضة:	01
ملعب:	01
الطاقم المؤطر للمؤسسة	24

➢ عدد الأساتذة:

الرتبة	الجنس		الجموع
	ذكور	إناث	
أستاذ التعليم الثانوي	06	24	30
أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	07	14	21
أستاذ مكون للتعليم الثانوي	06	06	12
المجموع	19	44	63

مدير (ة) المؤسسة

ح. بلعالية

الملحق رقم(08):بطاقة فنية لثانوية ماني سعادة منور غليزان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية غليزان

بطاقة فنية للمؤسسة

اسم المؤسسة:ثانوية ماني سعاد منور غليزان	
تاريخ التأسيس:	سنة 1987
العنوان:	حي مرتفعات الصعود غليزان
المساحة الاجمالية :	12000 م^2
المساحة المبنية:	9294.4 م^2
عدد الحجرات:	14
عدد المخابر:	03
عدد المطاعم:	00
قاعة الأساتذة:	01
المكتبة :	01
الفناء:	01
وحدة الكشف والمتابعة:	00
قاعة المطالعة :	00
قاعة رياضة:	00
ملعب:	01
الطاقم المؤطر للمؤسسة	32

➢ عدد الأساتذة:

الرتبة	الجنس		الجموع
	ذكور	إناث	
أستاذ التعليم الثانوي	06	12	18
أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	03	05	08
أستاذ مكون للتعليم الثانوي	08	08	16
المجموع	17	25	42

مديرة (ة) المؤسسة

الملحق رقم(09):بطاقة فنية لثانوية بن عدة بن عودة غليزان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية غليزان

بطاقة فنية للمؤسسة

اسم المؤسسة: ثانوية بن عدة بن عودة غليزان	
تاريخ التأسيس:	سنة 1972
العنوان:	حي مرتفعات الصعود غليزان
المساحة الاجمالية :	65000 م^2
المساحة المبنية:	45000 م^2
عدد الحجرات:	33
عدد المخابر:	08
عدد المطاعم:	01
قاعة الأساتذة:	01
المكتبة :	01
الفناء:	01
وحدة الكشف والمتابعة:	01
قاعة المطالعة :	01
قاعة رياضة:	01
ملعب:	01
الطاقم المؤطر للمؤسسة	52

➢ عدد الأساتذة:

الرتبة	الجنس		الجموع
	ذكور	إناث	
أستاذ التعليم الثانوي	12	26	38
أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	07	14	21
أستاذ مكون للتعليم الثانوي	08	05	13
المجموع	27	45	72

مدير (ة) المؤسسة

مدير الثانوية

الملحق رقم(10):بطاقة فنية لثانوية المجاهد الدكتور أحمد فرانسيس غليزان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية غليزان

بطاقة فنية للمؤسسة

اسم المؤسسة: ثانوية المجاهد الدكتور أحمد فرانسيس غليزان	
تاريخ التأسيس:	سنة 1996
العنوان:	شارع سيدي أمحمد بن عودة غليزان
المساحة الاجمالية :	17367.187 م^2
المساحة المبنية:	40804 م^2
عدد الحجرات:	22
عدد المخابر:	02
عدد المطاعم:	01
قاعة الأساتذة:	01
المكتبة :	01
الفناء:	01
وحدة الكشف والمتابعة:	00
قاعة المطالعة :	00
قاعة رياضة:	00
ملعب:	01
الطاقم المؤطر للمؤسسة	35

➢ عدد الأساتذة:

الرتبة	الجنس		الجموع
	ذكور	إناث	
أستاذ التعليم الثانوي	04	14	18
أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	05	18	23
أستاذ مكون للتعليم الثانوي	02	07	09
المجموع	11	39	50

مدير (ة) المؤسسة

مهدي أحمد

الملحق رقم(11):بطاقة فنية لثانوية العقيد علي التونسي غليزان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية غليزان

بطاقة فنية للمؤسسة

اسم المؤسسة: ثانوية العقيد علي التونسي غليزان	
تاريخ التأسيس:	23 أفريل2009
العنوان:	حي لالة عافية غليزان
المساحة الاجمالية :	85000 م^2
المساحة المبنية:	29400 م^2
عدد الحجرات:	22
عدد المخابر:	05
عدد المطاعم:	01
قاعة الأساتذة:	01
المكتبة :	01
الفناء:	01
وحدة الكشف والمتابعة:	01
قاعة المطالعة :	0
قاعة رياضة:	0
ملعب:	01
الطاقم المؤطر للمؤسسة	36

➢ عدد الأساتذة:

الرتبة	الجنس		الجموع
	ذكور	إناث	
أستاذ التعليم الثانوي	09	12	21
أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	08	13	21
أستاذ مكون للتعليم الثانوي	06	06	12
المجموع	23	31	54

مدير (ة) المؤسسة

ع. قدار
مدير الثانوية

الملحق رقم(12):بطاقة فنية لثانوية العقيد عثمان غليزان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية غليزان

بطاقة فنية للمؤسسة

اسم المؤسسة: ثانوية العقيد عثمان غليزان	
تاريخ التأسيس:	22 فيفري1998
العنوان:	حي بلخوجة بن عودة دلاس غليزان
المساحة الاجمالية :	6446 م^2
المساحة المبنية:	1821 م^2
عدد الحجرات:	20
عدد المخابر:	06
عدد المطاعم:	00
قاعة الأساتذة:	01
المكتبة :	01
الفناء:	01
وحدة الكشف والمتابعة:	00
قاعة المطالعة :	01
قاعة رياضة:	00
ملعب:	01
الطاقم المؤطر للمؤسسة	34

➢ عدد الأساتذة:

الرتبة	الجنس		الجموع
	ذكور	إناث	
أستاذ التعليم الثانوي	09	09	18
أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	08	17	25
أستاذ مكون للتعليم الثانوي	06	05	11
المجموع	23	31	54

مدير (ة) المؤسسة

المدير
شارف مراد
مدير الثانوية

الملحق رقم(13):بطاقة فنية لثانوية بلحاج جلول بغدادي غليزان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية غليزان

بطاقة فنية للمؤسسة

اسم المؤسسة: ثانوية بلحاج جلول بغدادي غليزان	
تاريخ التأسيس:	2005/07/20
العنوان:	حي برمادية غليزان
المساحة الاجمالية :	12102 م^2
المساحة المبنية:	2595 م^2
عدد الحجرات:	18
عدد المخابر:	05
عدد المطاعم:	01
قاعة الأساتذة:	01
المكتبة :	01
الفناء:	01
وحدة الكشف والمتابعة:	في طور الإنجاز
قاعة المطالعة :	00
قاعة رياضة:	01
ملعب:	00
الطاقم المؤطر للمؤسسة	35

➢ عدد الأساتذة:

الرتبة	الجنس		الجموع
	ذكور	إناث	
أستاذ التعليم الثانوي	03	14	17
أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	03	10	13
أستاذ مكون للتعليم الثانوي	12	05	17
المجموع	18	29	47

مدير (ة) المؤسسة

مصباح .ع
مديرة ثانوية

الملحق رقم(14):بطاقة فنية لثانوية اللواء إسماعيل العماري غليزان

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية لولاية غليزان

بطاقة فنية للمؤسسة

اسم المؤسسة: ثانوية الواء إسماعيل العماري غليزان	
تاريخ التأسيس:	سنة 2007
العنوان:	حي الإنتصار غليزان
المساحة الاجمالية :	2800 م^2
المساحة المبنية:	1500 م^2
عدد الحجرات:	26
عدد المخابر:	06
عدد المطاعم:	00
قاعة الأساتذة:	01
المكتبة :	01
الفناء:	01
وحدة الكشف والمتابعة:	00
قاعة المطالعة :	01
قاعة رياضة:	00
ملعب:	01
الطاقم المؤطر للمؤسسة	33

➢ عدد الأساتذة:

الرتبة	الجنس		الجموع
	ذكور	إناث	
أستاذ التعليم الثانوي	04	10	14
أستاذ رئيسي للتعليم الثانوي	02	12	14
أستاذ مكون للتعليم الثانوي	07	07	14
المجموع	13	29	42

مدير (ة) المؤسسة

بن عدة أحمد

الملحق رقم(15):تعليمة بخصوص فتح المؤسسات التربوية أمام التلاميذ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية سعيدة
مصلحة الدراسة و الامتحانات
لرقم: 2023/761

سعيدة في: 2023/03/09
مديرة التربية
إلى
السيدات والسادة:مديري المؤسسات التربوية
بالولاية (للتنفيذ)
السيدات والسادة مفتشي الإدارة للأطوار الثلاث (للإعلام)

الموضوع : ب/خ فتح المؤسسات التربوية أمام التلاميذ

أمام استفحال ظاهرة العنف بين التلاميذ أمام أبواب المؤسسات التربوية بسبب حضورهم باكرا ، والتي وصلت في عديد الأحيان إلى أروقة المحاكم وحرصا منا على سلامتهم على التكفل الأمثل بهم ، وكعمل استباقي لحدوث مثل هذه الظواهر ، يشرفني أن أطلب منكم العمل على القضاء على هذه السلوكات لضمان أمن وسلامة أبنائنا التلاميذ وذلك بـ :

- فتح أبواب المؤسسات التربوية أمامهم على الساعة السابعة والنصف (07:30 سا)صباحا وتمكينهم من الدخول إليها مع ضمان تأطيرهم .
- عدم ترك التلاميذ خاصة الذين يقطنون بعيدا عن مؤسسات تمدرسهم في الشارع و السماح لهم بالدخول فور وصولهم .

إني على ثقة تامة من أنكم لن تدخروا جهدا في القيام بهذه المهمة والتي من خلالها نحمي تلاميذتنا من كل أشكال العنف التي إستفحلت كظاهرة دخيلة على مؤسساتنا التربوية .

مديرة التربية

مديرية التربية
وزارة . ص

الملحق رقم(16):تعليمة بخصوص منع إستعمال العنف البدني و اللفظي ضد التلاميذ في المؤسسات التربوية.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية خنشلة
مصلحة التمدرس والامتحانات

الرقم: 548 /0.3/ 2021

خنشلة في: 2021/10/20
مديـر التـربيـــة
إلـــى

السادة :- مديري المؤسسات التربوية لمختلف الأطوار- للتنفيذ-
- مفتشي التعليم الإبتدائي لإدارة المدارس الإبتدائية
- للمتابعة-

المـــوضوع : ف/ي استعمال العنف البدني واللفظي ضد التلاميذ في المؤسسات التربوية

المرجع - القانون التوجيهي للتربية رقم : 08/04 المؤرخ في : 2008/01/23
-القرار الوزاري رقم 65: المؤرخ في : 12 جويلية 2018 والذي يحدد كيفيات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها

بنـــاء على ما جـاء فـي المرجع المشار إليه اعلاه ، يشرفني أن أذكركم ببعض النصوص القانونية التي تمنع منعا باتا استعمال العنف البدني واللفظي وبعض الممارسات ضد التلاميذ لا سيما منها :

المادة 21 من القانون التوجيهي للتربية : يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات المدرسية . يتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية .

المادة 29 من القرار الوزاري رقم 65 : للتلاميذ الحق في حسن الإستقبال وعدم التعرض إلى أي نوع من التمييز والحماية من كل لفظ أو تصرف مهين واحترام كرامتهم وخصوصياتهم كأطفال .

المادة 30 من القرار الوزاري رقم 65 : يستوجب إحترام التلاميذ وحمايتهم من التعرض لأي عنف جسدي ولفظي ومعنوي .

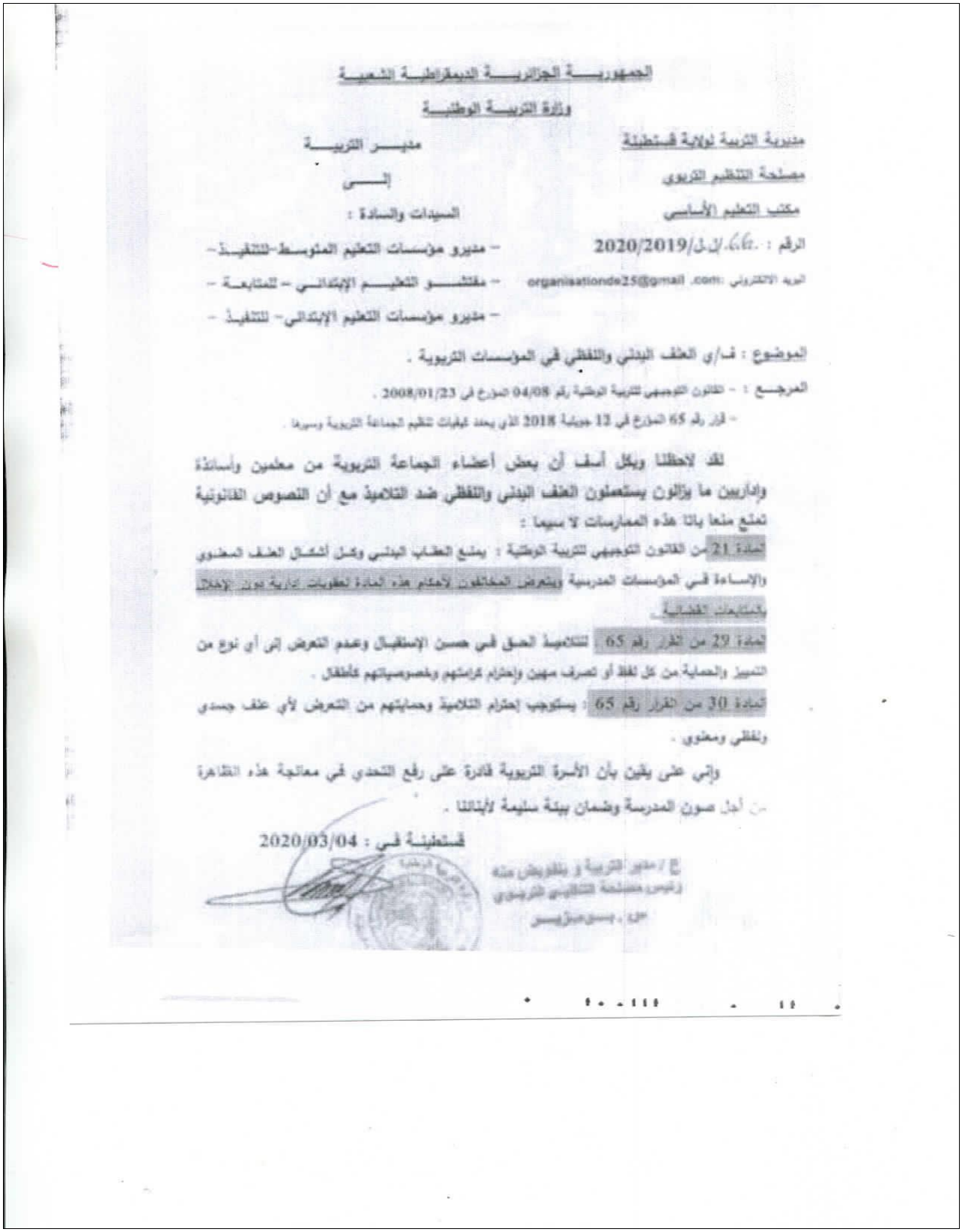
المادة 85 من القرار الوزاري رقم 65 : يمنع اخراج التلميذ من القسم و حرمانه من الدرس إلا في الحالات القصوى وعلى أساس تقرير مكتوب و مبرر يقدمه الاستاذ المعني الى مدير المؤسسة .

كما يمنع اخراج التلميذ من القسم بسبب عدم احضار الكتاب المدرسي .

وعليه أطلب منكم وبالحاح الإلتزام بالعمل على تطبيق ماجاء في هذه المراسلة و كل مخالف لها يتعرض للعقوبات المنصوص عليها طبقا للنصوص السارية المفعول .

مـــدير الـتـربية

الملحق رقم(17):تعليمة بخصوص منع إستعمال العنف البدني واللفظي في المؤسسات التربوية.



الجمهوريـــة الجزائريـــة الديمقراطيـة الشعبيـة

وزارة التربيـــة الوطنيـــة

مديرية التربية لولاية قسنطينة

مصلحة التنظيم التربوي

مكتب التعليم الأساسي

الرقم : 2020/2019/ت.ت.إ.ل.ق

البريد الالكتروني :organisationde25@gmail .com

مديـــر التربيـــة

إلـــى

السيدات والسادة :

– مديرو مؤسسات التعليم المتوسط-للتنفيذ-

– مفتشـــو التعليـــم الإبتدائـــي – للمتابعـة –

– مديرو مؤسسات التعليم الإبتدائي- للتنفيذ –

الموضوع : ف/ي العنف البدني واللفظي في المؤسسات التربوية .

المرجـــع : – القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 04/08 المؤرخ في 2008/01/23 .

– قرار رقم 65 المؤرخ في 12 جويلية 2018 الذي يحدد كيفيات تنظيم الجماعة التربوية وسيرها .

لقد لاحظنا وبكل أسف أن بعض أعضاء الجماعة التربوية من معلمين وأساتذة وإداريين ما يزالون يستعملون العنف البدني واللفظي ضد التلاميذ مع أن النصوص القانونية تمنع منعا باتا هذه الممارسات لا سيما :

المادة 21 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية : يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات المدرسية ويتعرض المخالفون لأحكام هذه المادة لعقوبات إدارية دون الإخلال بالمتابعات القضائية .

المادة 29 من القرار رقم 65 : للتلاميذ الحق في حسن الإستقبال وعدم التعرض إلى أي نوع من التمييز والحماية من كل لفظ أو تصرف مهين وإحترام كرامتهم وخصوصياتهم كأطفال .

المادة 30 من القرار رقم 65 : يستوجب إحترام التلاميذ وحمايتهم من التعرض لأي عنف جسدي ولفظي ومعنوي .

وإني على يقين بأن الأسرة التربوية قادرة على رفع التحدي في معالجة هذه الظاهرة من أجل صون المدرسة وضمان بيئة سليمة لأبنائنا .

قسنطينة في : 2020/03/04

ع / مدير التربية و بتفويض منه
رئيس مصلحة التنظيم التربوي
ف.ل : بسي مزيس