الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحيى فارس –المدية–
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

العنوان:

العنف المدرسي لدى التلميذ في ضوء المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية
– دراسة ميدانية بمتوسطات البليدة–

أطروحة من متطلبات الحصول على شهادة الدكتوراه الطور الثالث

شعبة: علم الاجتماع تخصص: علم اجتماع الجريمة والانحراف

إعداد الطالب:
بوعرعار عادل

إشراف الأستاذ:
أ.د حاج الله مصطفى

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب	الدرجة العلمية	الجامعة الأصلية	الصفة
أ.د محمودي رقية	أستاذة التعليم العالي	جامعة يحيى فارس –المدية–	رئيسا
أ.د حاج الله مصطفى	أستاذ التعليم العالي	جامعة يحيى فارس –المدية–	مشرفا ومقررا
د. بناولة محمد	أستاذ محاضر أ	جامعة يحيى فارس –المدية–	عضوا مناقشا
د. بلقاسم عادل	أستاذ محاضر أ	جامعة يحيى فارس –المدية–	عضوا مناقشا
أ.د معتوق جمال	أستاذ التعليم العالي	جامعة لونيسي علي –البليدة2–	عضوا مناقشا
د. تواتي مهدي	أستاذ محاضر أ	جامعة لونيسي علي –البليدة2–	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2023- 2024


بسم الله الرحمن الرحيم

ملخص الدراسة:

العنف المدرسي لدى التلميذ في ضوء المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية – دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية البليدة–

بوعرعار عادل، أطروحة دكتوراه، جامعة يحيى فارس –المدية–

تعد ظاهرة العنف المدرسي ظاهرة طبيعية ومتوقعة خاصة في الطور المتوسط، حيث أن تجمع المئات من المراهقين في مساحة مغلقة ومحدودة يجعل من المؤسسة التعليمية بيئة خصبة للصدامات والتحديات، فنجد أن السلوكات العنيفة تصدر عن التلاميذ في مختلف الأماكن داخل المدرسة كالقسم والأروقة والساحة ودورة المياه وكذا عند مدخل المؤسسة، حيث يوجه المراهق هذا العدوان تجاه زملائه أو تجاه الطاقم التربوي أو حتى الممتلكات العامة والخاصة، وتشمل هذه السلوكات حالات التنمر الجسدي واللفظي في الغالب كما قد يكون هذا العنف رمزيا أو جنسيا أو حتى رقميا مع انتشار تكنولوجيات الاتصال.

إن تجاوز العنف المدرسي النسب المعيارية المقبولة بشكل كبير يجعل منها ظاهرة سلبية تتطلب البحث في أسبابها قصد تدارك آثارها والتخفيف منها، فمن خلال دراستنا هذه نحاول التركيز على المتغيرات المحيطة بالتلميذ بما في ذلك المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية، ومحاولة إدراك طبيعة تأثير هذه المتغيرات في توجه التلميذ نحو سلوكات العنف، لذلك طرحنا التساؤل التالي: كيف تؤثر المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية المحيطة بتلميذ الطور المتوسط في توجهه نحو سلوكيات العنف ضمن الإطار المدرسي؟

قصد الإجابة عن هذا التساؤل قمنا بإجراء استبيان على عينة من تلاميذ متوسطات ولاية البليدة مكونة من 886 تلميذ وتلميذة، وذلك بهدف جمع بيانات شخصية عنهم وكذا عن بيئتهم الاجتماعية والثقافية، ومن جهة أخرى استطلاع خبراتهم مع ظاهرة العنف في المدرسة، في محاولة لإيجاد العلاقة بين المتغيرات السابقة الذكر ونسب حدوث الظاهرة، وقصد الحصول على نتائج أكثر حسما قمنا بتدعيم الدراسة باستبيان الكتروني شمل 66 مستشار للتوجيه و الإرشاد المدرسي ضمن المقاطعة الوسطى لولاية البليدة، ومن خلال تحليل وتفسير مختلف البيانات المتحصل عليها خلصنا إلى النتائج التالية:

- تلعب الاختلافات البيولوجية والمورفولوجية وكذا الصحة البدنية والنفسية بالإضافة إلى القدرات العقلية والإمكانيات الدراسية المحدودة دورا هاما في توجه التلميذ نحو سلوكات العنف في المدرسة.
- يساهم عدم الاستقرار الأسري وتدني المستوى المعيشي والبيئة السكنية العنيفة في تنميط سلوكات المراهق نحو العدوانية.
- ينعكس المستوى العلمي والثقافي للأولياء وكذا التوجه نحو التربية الدينية والتعامل مع تكنولوجيات الاعلام الحديثة على سلوكات الأبناء سواء بالسلب أو الإيجاب.

الكلمات المفتاحية: العنف المدرسي، تلميذ الطور المتوسط، المتغيرات الشخصية، المتغيرات الاجتماعية، المتغيرات الثقافية.

Abstract :

The phenomenon of school violence is a natural and expected occurrence, especially in the middle school phase, where the gathering of hundreds of adolescents in a confined and limited space makes the educational institution a fertile environment for conflicts and challenges. We find that violent behaviors are exhibited by students in various places within the school, such as classrooms, hallways, the courtyard, restrooms, and even at the entrance of the institution. Adolescents direct this aggression towards their peers, educational staff, as well as public and private property. These behaviors include cases of physical and verbal bullying, often accompanied by symbolic, sexual, or even digital violence with the widespread use of communication technologies.

Exceeding the acceptable standard proportions of school violence significantly transforms it into a negative phenomenon that requires an investigation into its causes in order to mitigate its effects. Through this study, we attempt to focus on the variables surrounding the student, including personal, social, and cultural variables, and try to understand the nature of the impact of these variables on the student's inclination towards violent behavior. Therefore, we asked the following question: How do personal, social, and cultural variables surrounding middle school students affect their inclination towards violent behaviors within the school context?

In order to answer this question, we conducted a survey on a sample of middle school students in the Blida province, consisting of 886 students, both male and female. The purpose of this survey was to gather personal information about them as well as information about their social and cultural backgrounds. On the other hand, we sought to explore their experiences with the phenomenon of violence in schools in an attempt to find a relationship between the aforementioned variables and the occurrence of this phenomenon. To obtain more conclusive results, we reinforced the study with an electronic questionnaire administered to 66 guidance and counseling counselors within the central district of Blida province. Through the analysis and interpretation of various collected data, we arrived at the following results:

- Biological and morphological differences, as well as physical and mental health, in addition to limited intellectual abilities and academic potential, play a significant role in directing students towards violent behaviors in school.
- Family instability, low socioeconomic status, and a violent living environment contribute to shaping the behavior of adolescents towards aggression.
- The educational and cultural level of parents, as well as their inclination towards religious upbringing and their approach to modern media technologies, have a significant impact on the behavior of their children, whether positively or negatively.

Keywords: School violence, middle school student, personal variables, social variables, cultural variables.

كلمة شكر

الحمد لله الذي بلغني هذا المآل، والصلاة والسلام على نبيّه الصادق الأمين

وبعد:

الشكر الجزيل ووافر التّقدير وعظيم الامتنان إلى الأستاذ حاج الله مصطفى الذي أشرف على هذه الأطروحة، وكان خير معين وخير مرشد، فجازاه الله خيرا ومتَّعه بالصحة والعافية.

والشكر والامتنان إلى إدارة وأساتذة كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة الدكتور يحي فارس بالمدية.

الإهداء

إلى أمي الغالية أطال الله في عمرها.

إلى أبي رحمه الله وأسكنه فسيح الجنان.

وإلى زوجتي الحبيبة؛ إلى أولادي: تميم ومعاذ وإيناس.

إلى أخي وأختي، إلى الأهل والأصدقاء.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

ملخص

شكر وهداء

مقدمة ..... **أ - د**

الصفحة

الفصل الأول: الإطار المنهجي للدراسة

تمهيد..... 7

المبحث الأول: منهجية الدراسة..... 8

1- أسباب اختيار الموضوع 9

أ- أسباب موضوعية..... 9

ب- أسباب ذاتية..... 9

2- الإشكالية..... 10

3- فرضيات الدراسة 12

4- أهداف الدراسة 13

5- أهمية الدراسة..... 13

6- تحديد المفاهيم..... 14

6-1 العنف..... 14

6-2 العنف المدرسي 14

6-3 المدرسة..... 15

6-4 التلميذ..... 16

6-5 المراهقة..... 16

6-6 المتغيرات الشخصية..... 17

6-7 المتغيرات الاجتماعية..... 18

6-8 المتغيرات الثقافية..... 18

7- المقاربة النظرية 20

المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة..... 21

1- المنهج المستخدم في الدراسة 21

2- الدراسة الاستطلاعية..... 22

3- مجالات الدراسة 22
أ- المجال الزماني 22
ب-المجال المكاني 22
4- العينة والمعاينة 23
أ- مجتمع البحث 23
ب-العينة 23
5- أدوات الدراسة 25
6- صعوبات البحث 27
المبحث الثالث: الدراسات السابقة 28
1- الدراسات الجزائرية 29
2- الدراسات العربية 36
3- الدراسات الغربية 44
خلاصة 50

الفصل الثاني: العنف المدرسي وانعكاسات فترة المراهقة

تمهيد 52
المبحث الأول: العنف والعنف المدرسي 53
1- تعريف العنف 54
2- أنواع العنف ومظاهره 56
2-1 العنف اللفظي 56
2-2 العنف الجسدي 56
2-3 العنف الرمزي 57
2-4 العنف نحو الذات 57
2-5 العنف المستبدل 57
2-6 العنف الرقمي 58
2-7 العنف الموجه نحو الممتلكات 58
3- التحليل النفسي الاجتماعي لمفهوم العنف 59
4- العنف المدرسي وأشكاله 59
4-1 تعريفات العنف المدرسي 60

4-2 أشكال العنف المدرسي..... 61
4-2-1 العنف الجسدي..... 61
4-2-2 العنف الجنسي 61
4-2-3 العنف اللفظي..... 61
4-2-4 العنف النفسي..... 62
5- عوامل وأسباب العنف المدرسي..... 64
6- تصنيفات العنف المدرسي..... 69
6-1 تصنيف "Fortin"..... 70
6-2 تصنيف "Pain"..... 71
6-3 تصنيف "جاك دوباكييه Jacques Dupâquier"..... 72
6-4 تصنيف عبد الله محمد النيرب..... 73
7- آثار العنف المدرسي..... 73
7-1 التأثيرات السلبية للعنف المدرسي على الأشخاص في المدرسة 73
7-2 التأثيرات السلبية للعنف المدرسي على المجتمع 75
المبحث الثاني: المدرسة وطور التعليم المتوسط..... 77
1- تعريف المدرسة..... 78
2- وظائف المدرسة..... 79
2-1 الوظائف العامة للمدرسة..... 79
2-2 الوظيفة الخاصة للمدرسة 81
3- مميزات المدرسة..... 83
4- مكونات المدرسة..... 83
4-1 الأستاذ..... 84
4-2 التلميذ..... 85
4-3 المنهاج..... 86
5- أهمية المدرسة في تكوين شخصية المراهق..... 87
5-1 الروح المدرسية العامة..... 88
5-2 المربي أو المدرس..... 88
5-3 النجاح المدرسي..... 88
6- العوامل المؤثرة في اتجاهات التلميذ نحو المدرسة..... 89

6-1 اتجاهات الآباء نحو المدرسة والتعليم 89
6-2 ذكاء الطفل..... 89
6-3 أثر المعلم على التلميذ..... 89
المبحث الثالث: فترة المراهقة وخصائصها 91
1- مفهوم المراهقة..... 92
2- مراحل فترة المراهقة..... 94
2-1 مرحلة المراهقة المبكرة..... 94
2-2 مرحلة المراهقة الوسطى..... 95
2-3 مرحلة المراهقة المتأخرة 95
3- أشكال فترة المراهقة..... 95
3-1 المراهقة السوية 96
3-2 المراهقة الانسحابية 96
3-3 المراهقة العدوانية..... 97
4- مشاكل المراهقة..... 97
4-1 المشاكل الجنسية 97
4-2 المشاكل الانفعالية..... 98
4-3 المشاكل النفسية..... 99
4-4 المشاكل الصحية..... 99
4-5 المشاكل الاجتماعية..... 100
5- خصائص فترة المراهقة..... 101
6- احتياجات المراهق في هذه المرحلة(11-17سنة) 103
7- المراهق وسلوكات العنف..... 104
خلاصة..... 107

الفصل الثالث: الاتجاهات النظرية المفسرة للعنف المدرسي

تمهيد..... 109
المبحث الأول: التفسيرات الشخصية..... 110
1- النظرية البيولوجية 111
2- نظرية التحليل النفسي..... 113

3- نظرية الإحباط..... 117
4- نظرية التعلم الاجتماعي..... 119
المبحث الثاني: التفسيرات الاجتماعية..... 123
1- نظرية المخالطة الفارقة 124
2- نظرية الضبط الاجتماعي..... 128
3- نظرية التفكك الاجتماعي..... 131
4- نظرية التفاعلية الرمزية..... 134
المبحث الثالث: التفسيرات الثقافية 139
1- نظرية الثقافات الفرعية..... 140
2- نظرية الغرس الثقافي..... 142
3- الرأسمال الثقافي 145
4- التفسير الديني..... 147
خلاصة..... 150

الفصل الرابع: عرض وتحليل بيانات الدراسة

تمهيد..... 152
1- عرض بيانات متعلقة بوصف العينة..... 153
2- عرض بيانات متعلقة بوصف ظاهرة العنف المدرسي..... 155
3- عرض وتحليل البيانات متعلقة بفرضيات الدراسة..... 160
3-1 البعد الأول للفرضية الأولى "الاختلافات البيولوجية والمورفولوجية"..... 160
3-2 البعد الثاني للفرضية الأولى "الصحة البدنية والنفسية"..... 171
3-3 البعد الثالث للفرضية الأولى "التحصيل الدراسي"..... 180
3-4 البعد الأول للفرضية الثانية "الاستقرار العائلي"..... 188
3-5 البعد الثاني للفرضية الثانية " المستوى المعيشي"..... 196
3-6 البعد الثالث للفرضية الثانية " البيئة السكنية "..... 201
3-7 البعد الأول للفرضية الثالثة " المستوى العلمي والثقافي للوالدين"..... 208
3-8 البعد الثاني للفرضية الثالثة " التربية الدينية "..... 217
3-9 البعد الثالث للفرضية الثالثة " تكنولوجيات الإعلام والاتصال"..... 224
خلاصة..... 234

الفصل الخامس: عرض نتائج الدراسة

تمهيد..... 236
1- عرض النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة..... 237
2- الاستنتاج العام..... 261
3- الاقتراحات والتوصيات 265
خلاصة 268
خاتمة..... 269
قائمة المراجع..... 271
الملاحق..... 283

فهرس الجداول والأشكال

أ- الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
أ	المؤسسات المعنية بالدراسة حسب المقاطعة	22
ب	توزيع العينة على متوسطات ولاية البليدة	24
ج	تصنيف Pain للعنف المدرسي	71
د	تصنيف دوباكييه حسب درجة العنف	72
هـ	تصنيف عبد الله محمد النيرب للعنف المدرسي	73
و	خصائص فترة المراهقة	101
ز	تصنيف حاجات الطفل في فترة المراهقة	103
1	ملاحظة سلوكيات العنف بدلالة السنة الدراسية	155
2	أماكن ممارسة سلوكات العنف بدلالة الجنس	157
3	ضد من توجه سلوكات العنف الصادرة عن التلميذ	159

4	نسبة التورط في شجار وطبيعته بدلالة الجنس والسنة الدراسية	163
5	السن المعياري للتلاميذ حسب السنة الدراسية	166
6	نسبة التورط في شجار التورط في شجار بدلالة السن	167
7	نسبة التوبيخ من طرف الإدارة بدلالة الطول	169
8	نسبة التورط في شجار بدلالة الإصابة بأمراض مزمنة	171
9	نسبة التورط في شجار بدلالة الصحة البصرية	174
10	طبيعة الشجار بالنسبة لممارسة الرياضة	177
11	نسبة التورط في شجار بدلالة عدد مرات إعادة السنة الدراسية للسنة الأولى متوسط	180
12	نسبة التورط في شجار بدلالة عدد مرات إعادة السنة الدراسية للسنة الثانية متوسط	180
13	نسبة التورط في شجار بدلالة عدد مرات إعادة السنة الدراسية للسنة الثالثة متوسط	181
14	نسبة التورط في شجار بدلالة عدد مرات إعادة السنة الدراسية للسنة الرابعة متوسط	181
15	الإجازات والعقوبات الفصلية وفئات المعدلات الموافقة لها	184
16	نسبة التورط في شجارو طبيعته بدلالة السنة الدراسية والجنس	186
17	نسبة استدعاء الاولياء بدلالة طبيعة العلاقة بين الأبوين	192
18	نسبة التورط في شجار بدلالة عدد الإخوة والجنس	194
19	نسبة التورط في شجار بدلالة حالات الشجار بين الإخوة	195
20	نسبة التعرض لتوبيخ من طرف الإدارة بدلالة الحالة الاقتصادية للأسرة	198
21	نسبة التعرض لتوبيخ من طرف الإدارة بدلالة الانتقال في السكن	203
22	نسبة استدعاء الأولياء من طرف الإدارة بدلالة منطقة الإقامة	205
23	نسبة استدعاء الأولياء من طرف الإدارة بدلالة مستوى الاب التعليمي	208

24	نسبة استدعاء الأولياء من طرف الإدارة بدلالة مستوى الأم التعليمي	208
25	نسبة التورط في شجار بدلالة مستوى الأب التعليمي	209
26	نسبة التورط في شجار بدلالة مستوى الأم التعليمي	209
27	نسبة التورط في شجار بدلالة مزاولة الدروس الخصوصية	214
28	نسبة التورط في شجار بدلالة وجود حوار مع الأولياء	215
29	نسب السلوكات العنيفة بدلالة وجود ألعاب الفيديو وكيفيات استخدامها	230
30	نسبة السهر مع التلفاز لدى التلاميذ بدلالة وجود تلفاز في الغرفة	231

ب- الأشكال:

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
أ	تصنيف دوباكييه للعنف المدرسي حسب الشكل	72
1	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	153
2	يمثل توزيع أفراد العينة حسب السنة الدراسية	154
3	يمثل نسبة سلوكات العنف الصادرة عن التلاميذ حسب الجنس	160
4	يمثل حالات العنف الصادرة عن التلاميذ حسب الجنس "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"	161
5	يمثل نوع العنف الممارس بكثرة من قبل التلاميذ حسب الجنس "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"	165
6	يمثل ممارسة العنف بدلالة الشكل الجسماني الضخم والعمر المتقدم عن الزملاء "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"	170
7	يمثل طبيعة العنف لدى التلاميذ ذوي الحالات الصحية والنفسية الخاصة "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"	172
8	يمثل نسبة ممارسة الرياضة حسب الجنس	175
9	يمثل نسبة التلاميذ الممارسين للرياضة	175
10	يمثل نسبة السلوكات العدوانية بدلالة المعدل الفصلي	183

11	يمثل حالات العنف الصادر عن التلميذ بدلالة المستوى الدراسي "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"	185
12	نسبة التورط في شجار بدلالة الحالة العائلية للتلاميذ	188
13	نسبة استدعاء الأولياء بدلالة الحالة العائلية للتلاميذ	190
14	يمثل العدوانية عند التلميذ بدلالة الحالة العائلية الغير مستقرة "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"	191
15	استدعاء الأولياء بدلالة عمل الأب	196
16	استدعاء الأولياء بدلالة عمل الأم	196
17	يمثل حالات العنف الصادر عن التلميذ بدلالة المستوى المعيشي للتلميذ "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"	199
18	استدعاء الأولياء بدلالة نوع المسكن	201
19	استدعاء الأولياء بدلالة طبيعة المسكن	201
20	يمثل حالات العنف الصادر عن التلميذ بدلالة محيطه السكني "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"	206
21	نسبة المساعدة في الواجبات المدرسية بدلالة المستوى التعليمي لوالدين	211
22	يمثل السلوكات العدوانية عند التلميذ بدلالة المستوى العلمي والثقافي للوالدين "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"	212
23	أفراد العينة الذين ارتادوا المدارس القرآنية	217
24	نسبة مؤشرات العنف المدرسي بدلالة ارتياد المدارس القرآنية	217
25	يمثل السلوكات العنيفة عند التلميذ بدلالة تلقي التكوين الديني الجيد "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"	219
26	نسبة السلوكات العنيفة بدلالة حفظ القرآن	220
27	نسبة شجار التلاميذ بدلالة الالتزام بالصلاة	222
28	نسبة حيازة الهواتف الذكية وربطها بالأنترنت لدى التلاميذ	224
29	نسب السلوكات العنيفة عند التلاميذ بدلالة حيازة الهاتف الذكية	225
30	يمثل حالات سوء استخدام الهاتف الذكي من قبل التلاميذ في المؤسسة "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"	227
31	نسبة حيازة ألعاب الفيديو في المنزل	228

مقدمة

مقدمة

تعد ظاهرة العنف المدرسي من بين الظواهر التي تحظى باهتمام الباحثين والمختصين في عدة مجالات، حيث يدخل هذا الموضوع في إطار البحوث الاجتماعية والنفسية والتربوية، وتشمل هذه الظاهرة كل مظاهر العنف التي قد تحدث في البيئة المدرسية، حيث يتعلق الأمر بالأفراد المرتبطين بهذه البيئة من تلاميذ وطاقم تربوي بقسميه البيداغوجي والإداري وكذا أولياء التلاميذ ومختلف العمال ضمن الإطار المدرسي.

حيث نجد أن هذه الظاهرة تلقي بظلالها على المستوى العالمي، فحسب تقرير لمنظمة اليونيسكو فإنه من بين مليار طفل متمدرس حول العالم يتعرض 25% منهم للعنف المدرسي[1]، وتشير وكالة الأمم المتحدة في تقرير حديث لها أن ثلث التلاميذ قد سبق وتعرضوا لعنف جسدي، كما أن 50% من المراهقين المتمدرسين قد تعرضوا خلال مسارهم الدراسي للعنف على يد زملائهم[2]، ومدارس الجزائر بشكل خاص ليست بمنأى عن هذه الظاهرة، فهي تشهد مستويات قياسية في السنوات الأخيرة، رغم ذلك تتحفظ الوزارة الوصية على أي احصائيات حول الظاهرة كما تحاول التقليل من خطورة تداعياتها، حيث أشار وزير التربية سنة 2014 إلى أنها ظاهرة محدودة ولا تشمل إلا 1% من مجموع التلاميذ[3]، بينما يشير رئيس الهيئة الوطنية لترقية الصحة و تطوير البحث في الجزائر سنة 2015 أن المدرسة الجزائرية بمختلف أطوارها تشهد سنويا أكثر من 50 ألف حالة عنف ضد الأطفال[4].

تشير الإحصائيات إلى أن طور التعليم المتوسط يشهد أعلى نسبة من حوادث العنف في الوسط المدرسي، حيث تصل هذه النسبة إلى 52% من إجمالي حوادث العنف وفقًا لدراسة أجراها المرصد الوطني للتربية والتكوين، ويجدر الذكر أن طور التعليم المتوسط يمتد لمدة أربع سنوات، ويتوسط المرحلتين الابتدائية والثانوية، حيث يتوافق مع سن معياري للتلميذ بين 11 و15 عامًا، وهذا الفترة تعد من أهم مراحل حياة

[1] موقع أخبار الأمم المتحدة: **اليونسكو: العنف المدرسي والبلطجة يؤثران على ربع أطفال المدارس عالميا**، 17 جانفي 2017، https://news.un.org/ar/audio/2017/01/359672، تم الاطلاع عليه 04 سبتمبر 2023.

[2] موقع هيومن رايتس ووتش: **انتشار التنمّر والعنف في المدارس حول العالم**، 06 نوفمبر 2020، https://www.hrw.org/ar/news/2020/11/06/376944، تم الاطلاع عليه 04 سبتمبر 2023.

[3] موقع الجزيرة نت: **جهود حقوقية جزائرية لوقف العنف المدرسي**، 11 نوفمبر 2014، https://shorturl.at/bdyBW، تم الاطلاع عليه 04 سبتمبر 2023.

[4] موقع بوابة إفريقيا الإخبارية: **50 ألف حالة عنف مدرسي سنوياً في الجزائر**، 13 ديسمبر 2015، https://shorturl.at/pyXZ1، تم الاطلاع عليه 04 سبتمبر 2023.

الفرد، فهي تتزامن مع فترة المراهقة والتي تتسم بخصوصيات فريدة من نوعها يجب مراعاتها وفهمها بحرص وعناية.

فمرحلة المراهقة تعد واحدة من أهم وأكثر المراحل تأثيرًا في حياة الإنسان، إذ إنها فترة تمتد بين الطفولة والشباب ومن ثم الرجولة، وتُعتبر جسرًا حيويًا يمر به الفرد في مسار تطوره الشخصي، وتتسم هذه الفترة بكثير من التحديات والتوترات، حيث تكون التقلبات النفسية جزءًا لا يتجزأ منها، كما تتميز بالمعاناة والإحباط والصراع الداخلي والقلق، وتحمل معها مجموعة متنوعة من المشكلات والصعوبات، فالمراهق يتعرض لتغيرات كبيرة وسريعة في مختلف جوانب حياته، يؤثر هذا التغير على جسمه، عقله، وحالته النفسية، وتنعكس هذه التأثيرات على سلوكه وتصرفاته تجاه الآخرين وبيئته المحيطة، حيث يمكن أن يصبح المراهق أكثر تقلبًا في مزاجه وسلوكه، وقد يكون تفاعله مع الأشخاص والأحداث متقلبًا أيضًا، وبصفة عامة تُعتبر مرحلة المراهقة فترة تطور حيوية ومهمة في حياة الفرد، حيث يتعين عليه التكيف مع التحولات الكبيرة والمتغيرات العاطفية والاجتماعية والبيئية التي تحدث في هذه المرحلة والتي تحمل معها تحديات كبيرة وفرصًا للنمو الشخصي.

يختلف تفاعل التلميذ مع فترة المراهقة تبعا لعدة عوامل ومتغيرات، حيث نجد أن التباين والتفاوت في الخصائص الشخصية للمراهق يلعب دور هام في تحديد توجهاته في هذه المرحلة، وتشمل هذه الخصائص المتغيرات البيولوجية والمورفولوجية كالجنس والطول والسن والحجم والوزن، بالإضافة إلى الاستعدادات العقلية كالذكاء والإمكانيات الدراسية، كما تلعب الحالة الصحية أيضا دورا حاسما في تشكيل سلوكاته بما فيها الصحة البدنية والنفسية.

من جهة أخر نذكر متغيرات أخرى تؤثر على التوجهات السلوكية للتلميذ إلى جانب الخصائص الشخصية وهي المتغيرات المتعلقة ببيئته الاجتماعية والثقافية، فالظروف الاجتماعية تختلف من فرد لآخر على غرار الحالة الأسرية والوضعية الاقتصادية للعائلة والمستوى المعيشي، ضف إلى ذلك طبيعة المسكن وجودته والبيئة السكنية بشكل عام، وتكون هاته الاختلافات في التحديات والمتغيرات الاجتماعية عاملا مهما في بناء الشخصية الاجتماعية للطفل المراهق، كما تلعب المعطيات الثقافية أيضا دورا هاما في ذلك مثل المستوى التعليمي و الثقافي لأولياء، والتوجهات الدينية ومدى الالتزام بها، وكذا طريقة التعامل مع تكنولوجيات الاعلام و الاتصال ومدى تأرجح هامش الحرية و الاشراف في التعامل مع هذه التكنولوجيات.

من خلال هذه الدراسة نسعى لتحديد طبيعة العلاقة بين هذه المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية وتوجه المراهق نحو سلوكات العنف في بيئته المجتمعية بشكل عام والمدرسية بشكل خاص، وقصد القيام بذلك قمنا بتضمين دراستنا هذه خمس فصول أساسية معروضة كالآتي:

الفصل الأول: حيث تم التطرق في هذا الفصل إلى الجانب المنهجي بشقيه النظري والميداني، حيث تم عرض إشكالية الدراسة وطرح الفرضيات وتحديد المفاهيم الأساسية، وفي الشق الميداني تطرقنا لظروف الدراسة الاستطلاعية وكذا مجالات الدراسة والعينة المعتمدة وكيفية اختيارها، إضافة إلى الأدوات المستخدمة في اجراء الدراسة الميدانية وذكر الصعوبات التي اعترضت البحث، كما تعرضنا في المبحث الثالث من هذا الفصل إلى الدراسات السابقة التي عالجت أحد جوانب الظاهرة، حيث استحضرنا ثلاث دراسات جزائرية وثلاث عربية وثلاث أجنبية، وذلك قصد الإحاطة بالرصيد البحثي السابق ومحاولة إيجاد الثغرة البحثية والتوسع فيها.

الفصل الثاني: في هذا الفصل حاولنا من خلال ثلاث مباحث عرض الجانب النظري للظاهرة وما يحيط بها، حيث شمل المبحث الأول ظاهرة العنف بشكل عام ثم العنف المدرسي بشكل خاص ومختلف التعريفات والمفاهيم المرتبطة به، أما المبحث الثاني فقد تطرقنا للجانب المكاني للظاهرة وهو المدرسة وطور التعليم المتوسط وما يرتبط به من مفاهيم، وفي الأخير عرضنا في المبحث الثالث الجانب الزماني للظاهرة وهو فترة المراهقة وخصائصها بشكل عام.

الفصل الثالث: من خلال هذا الفصل عرضنا جزء من الرصيد النظري المفسر لظاهرة العنف المدرسي وذلك عبر ثلاث مباحث، كل مبحث يشمل أربع نظريات تشمل التفسيرات الشخصية للظاهرة والاجتماعية ثم الثقافية.

الفصل الرابع: يشمل الفصل الرابع عرض وتحليل بيانات الدراسة الميدانية، حيث قامت الدراسة الميدانية على استبيان تم توزيعه على عينة من تلاميذ متوسطات ولاية البليدة عددها 886 تلميذ، بالإضافة إلى استبيان الكتروني موجه لمستشاري التوجيه والارشاد المدرسي للمقاطعة الوسطى لولاية البليدة والتي تفاعل معه 66 مستشار.

تم تفريغ بيانات استبيان التلاميذ بالاستعانة ببرنامج "SPSS" والاستبيان الالكتروني بالاستعانة بتطبيق "نماذج قوقل"، ومن ثم ربط وعرض المعطيات المتحصل عليها في شكل جداول وأشكال ثم تحليلها احصائيا وتفسيرها سوسيولوجيا.

الفصل الخامس: من خلال هذا الفصل قمنا بعرض النتائج المتوصل اليها بناء على التفسيرات والاستنتاجات المتوصل اليها في الفصل الرابع، ومن ثم عرض استنتاج عام يلخص نتائج الفرضيات على شكل نقاط، وفي الأخير اقتراح مجموعة من التوصيات التي من شأنها التخفيف من الظاهرة أو تجنب تفاقمها على الأقل.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للدراسة

المبحث الأول: منهجية الدراسة

المبحث الثاني: الإجراءات المنهجية للدراسة

المبحث الثالث: الدراسات السابقة

تمهيد:

نتطلع من خلال هذا الفصل إلى إرساء دراستنا بشكل جاد ومنهجي، حيث سنبدأ بتقديم واستعراض تصوُّر الباحث لمشكلة البحث، ومن ثم تحديد الأسئلة التي نسعى للإجابة عليها أو توضيحها من خلال افتراضاتنا، كما سنعمل على توضيح الهدف الذي نسعى لتحقيقه من خلال هذه الدراسة، وسنسعى أيضًا إلى الإحاطة بمعظم المفاهيم الأساسية المتعلقة بمتغيرات هذه الدراسة، كما قمنا بمناقشة الجانب الخاص بالبحث الميداني بتفصيل، حيث تطرقنا إلى الإجراءات المنهجية التي تم اعتمادها بدءًا من مرحلة الاستطلاع وصولاً إلى تحديد مجالات البحث الرئيسية، بعد ذلك قمنا بشرح عملية المعاينة الميدانية وتفصيل الأدوات والتقنيات التي تم استخدامها خلال هذه المرحلة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة، ومن ثم تناولنا الصعوبات والعقبات التي واجهتنا خلال هذه العمليات، مما يسلط الضوء على التحديات التي يمكن مواجهتها عند إجراء أبحاث ميدانية معمقة.

في الأخير سعينا جاهدين إلى استكشاف وتحليل مجموعة متنوعة من الدراسات والأبحاث السابقة التي استندت إلى ظاهرة العنف في البيئة المدرسية أو أحد المتغيرات المختلفة المتصلة بها، هذا بهدف فهم أفضل للفجوات البحثية الموجودة واستخدام الخبرات والأفكار المستفادة من هذه الدراسات السابقة في سياق دراستنا الحالية، بالنظر إلى أن العنف المدرسي يشكل مشكلة معقدة ومتعددة الجوانب، فإن النظر في الأبحاث السابقة يساعدنا في توجيه جهودنا بشكل أفضل نحو فهم هذه الظاهرة والبحث عن الحلول الملائمة للحد منها.

المبحث الأول:

منهجية الدراسة

1- أسباب اختيار الموضوع
2- الإشكالية
3- الفرضيات
4- أهداف الدراسة
5- أهمية الدراسة
6- تحديد المفاهيم
7- المقاربة النظرية

1- أسباب اختيار الموضوع

أ) أسباب موضوعية:

- التفشي الغير مسبوق لظاهرة العنف المدرسي في الإطار المدرسي ولاسيما طور التعليم المتوسط.
- عجز الإدارات الوصية في اتخاذ إجراءات تواكب تطور ظاهرة العنف المدرسي.
- تركيز وسائل الإعلام الرسمية وغير الرسمية على حوادث العنف المدرسي المتكررة وتوجه الرأي العام نحو التساؤل عن أسباب تفاقم الظاهرة.
- محاولة تقصي الأسباب الفعلية المساهمة في توجه التلميذ نحو العنف في المدرسة.

ب) أسباب ذاتية:

- كون هذا الموضوع ضمن نطاق اختصاصي المهني كأستاذ تعليم متوسط رئيسي في الطور المتوسط.
- الرغبة الملحة في تقصي أسباب الظاهرة التي أعايشها يوميا في عملي.
- محاولة ترك الأثر العلمي الذي قد يساهم بشكل ما في التخفيف من هذه الظاهرة.
- سهولة الوصول إلى مجتمع وواقع الدراسة.
- الرغبة في إثراء الجانب المعرفي الشخصي وتدعيم الجوانب المهنية.

2- الإشكالية:

ظاهرة العنف في المدارس الجزائرية تمثل إحدى المسائل الحساسة والملحة التي تلقى اهتمامًا كبيرًا في قطاع التربية والتعليم، فهي تؤثر على البيئة التعليمية وتؤثر بشكل سلبي على الجوانب التربوية والاجتماعية، وتتجلى أهمية التعامل مع هذه الظاهرة في ضرورة بناء أماكن تعليمية آمنة وصحية، تعزز من عملية التعلم وتسهم في تنمية شاملة للتلاميذ، وتشهد المدارس الجزائرية زيادة في نسب انتشار العنف، وهذا يشمل جميع أطوار التعليم من الابتدائي إلى الثانوية، بالإضافة إلى تأثيره على شتى فئات التلاميذ، يمكن أن يأخذ هذا العنف أشكالًا متعددة، منها العنف اللفظي والجسدي بين التلاميذ، وكذلك العنف المعنوي والنفسي الذي يمكن أن يظهر عبر التنمر والتهديد والإذلال.

يعتبر طور التعليم المتوسط واحداً من أكثر المراحل التعليمية تأثراً بهذه الظاهرة، حيث سجل المرصد الوطني للتربية والتكوين في دراسة أجراها سنة 2016 أن 52% من حالات العنف في المدارس تسجلها مؤسسات الطور المتوسط[1]، ورغم الاتفاق على تفشي الظاهرة إلا أن وزارة التربية والتعليم تتحفظ على أي دراسات تجريها حول العنف في المدارس، ولا توجد أي إحصائيات رسمية حديثة حول النسب الحقيقية للعنف المسجل في المدارس، الأمر الذي يصعب إجراء الأبحاث الأكاديمية الهادفة لتفكيك هذه الظاهرة والتطرق لها بفاعلية ومصداقية.

تتأثر هذه الظاهرة بعدة عوامل منها ما يختص بالتلميذ في حد ذاته من متغيرات شخصية، ومنها ما يتعلق بالبيئة المحيطة به من متغيرات اجتماعية وثقافية، فالمتغيرات شخصية تؤثر على توجهات التلميذ السلوكية بشكل مباشر، وتبرز هذه التأثيرات بشكل خاص نتيجة تزامن هذا الطور مع مرحلة حيوية في حياة التلاميذ، وهي مرحلة المراهقة والتي تمتاز بتعقيداتها النفسية والاجتماعية والبيولوجية والتي قد تتسبب في زيادة الضغوط والتحديات التي يواجهها التلميذ، حيث يكون في مرحلة بحثه عن الهوية الذاتية والانتماء الاجتماعي، مما يجعله عرضة للتأثر بالعديد من العوامل المحيطة به، سواء داخل المدرسة أو في البيئة الخارجية، يُضاف إلى ذلك الضغوط الأكاديمية

[1] أمينة داودي: **52 % من حالات العنف في المدارس مصدرها المتوسطات**، مقال إلكتروني منشور في موقع "النهار online" (08-03-2017)، https://nhar.tv/L005Q، تم الاطلاع عليه (20-09-2022).

والاجتماعية المرتبطة بالتحصيل الدراسي والتكيف مع المجتمع والرغبة في تحقيق النجاح والتميز، وتعد المدرسة بيئة حيوية تلعب دوراً كبيراً في تشكيل تجربة المراهقين التعليمية والاجتماعية.

كما تلعب البيئة الاجتماعية المحيطة بهذا المراهق دورا هاما في تشكيل توجهاته، وتشمل هذه البيئة العديد من المتغيرات كالوضعية الأسرية للتلميذ ومدى استقرارها، والحالة الاقتصادية للعائلة بما فيها طبيعة المسكن الذي يعيش فيه التلميذ وكذا المنطقة الجغرافية التي ينحدر منها، ضف إلى ذلك فالمتغيرات الثقافية تساهم أيضا بشكل جوهري في تنميط سلوكات هذا التلميذ المراهق، فنجد أن المستويات التعليمية والثقافية للآباء يمكن أن تلعب دور هام في توجيه الأبناء، كما أن للتربية الدينية السوية أثرها كذلك في اتجاهات الأبناء، من ناحية أخرى نجد أن تأثير تكنولوجيات الإعلام و الاتصال أصبح عاملا حاسما في توجيه المراهقين و حتى البالغين، لذلك فإن مدى اشراف الأولياء على تعامل أبنائهم مع هذه التكنولوجيات يلعب دورا حساسا في تكوين سلوكات الأبناء.

ومما لا شك فيه أن المدرسة تجمع المئات من المراهقين في رقعة مكانية محددة، الأمر الذي يجعلها مكاناً مثاليا لاحتضان التحديات والصراعات، حيث قد لا يتمكن التلميذ من تفادي الصدام مع الآخرين أو قد لا تكون له حيلة في كبح النفس للتورط في الصراع، فالمراهق يتعرض للعديد من المتغيرات التي تلعب دورا هاما في تشكيل توجهاته السلوكية، فاختلاف هذه المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية من تلميذ لآخر يعزز التفاوت في ردود أفعال التلاميذ تجاه المواقف التي يواجهونها.

قصد التعمق في دراسة تأثير هذه المتغيرات المحيطة بالتلاميذ على توجههم نحو سلوكات العنف طرحنا التساؤل التالي:

التساؤل العام:

- كيف تؤثر المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية المحيطة بتلميذ الطور المتوسط في توجهه نحو سلوكيات العنف ضمن الإطار المدرسي؟

وقصد الإجابة عن هذا التساؤل، قمنا تفكيكه إلى ثلاث تساؤلات فرعية

الأسئلة الفرعية:

1. ما مدى انعكاس خصائص فترة المراهقة على سلوكيات العنف لتلميذ الطور المتوسط؟
2. كيف تؤثر البيئة الاجتماعية للتلميذ في اتجاهه للعنف المدرسي في الطور المتوسط؟
3. كيف يؤثر الرأسمال الثقافي لتلميذ الطور المتوسط في توجهه لسلوكيات العنف في الإطار المدرسي؟

3-الفرضيات:

1. تلعب الاختلافات المورفولوجية والصحية وكذا المستوى الدراسي دورا في توجه التلميذ نحو العنف.
2. تدفع الحالة العائلية والاقتصادية وكذا البيئة السكنية بالتلميذ لممارسة سلوكيات عنيفة.
3. تؤثر البيئة الثقافية المحيطة بالتلميذ بشكل مباشر على سلوكه في المدرسة.

4-أهداف الدراسة:

- رصد واقع الظاهرة في مؤسسات التعليم المتوسط، وتبيان مدى انتشارها وكذا أنماطها.
- تحديد الفاعلين التربويين الذين تمسهم الظاهرة ومدى تأثرهم بها أو تأثيرهم فيها.
- تحديد الظروف الشخصية والاجتماعية وكذا الثقافية المساهمة في تكوين تلميذ ممارس للعنف.
- عزل الخصائص المشتركة بين التلاميذ الممارسين للعنف.
- تحديد الأنماط الأكثر انتشارا لظاهرة العنف ومحاولة ربطها بالمتغيرات المحيطة بالتلميذ.
- الإلمام بالأسباب المباشرة والغير ماشرة التي يمكن أن تؤدي بالتلميذ للتوجه نحو العنف.

5-أهمية الدراسة:

نسعى من خلال هاته الدراسة إلى الإحاطة بظاهرة العنف المدرسي الصادر عن التلميذ، وهذا من خلال تتبع الظروف والمتغيرات المحيطة بالتلميذ ومحاولة ربطها بالأنماط السلوكية الصادرة عنه، وذلك بهدف معرفة الأسباب المباشرة والغير مباشرة لتفشي هاته الظاهرة التي أصبحت هاجس معظم المؤسسات التعليمية، حيث أصبحت تؤثر بشكل مباشر على السيرورة العادية للعملية البيداغوجية، كما أنها تنتقل من كونها ظاهرة ترتبط بحوادث متفرقة واستثنائية إلى كونها ظاهرة روتينية وطبيعية في العديد من المؤسسات، الأمر الذي يستدعي تعزير البحوث و الدراسات التي تسعى في تفسير هذا الانتعاش الذي تعرفه الظاهرة من جهة وتقديم الحلول الأمثل للتخفيف منها من جهة أخرى، حيث أن الفترة التي يمر بها الطفل في المدرسة و خاصة مرحلة الطور المتوسط تعتبر مرحلة هامة في حياته و في بناء شخصيته المستقبلية، لذا وجب إحاطتها بالعناية و الاهتمام اللازمين قصد بناء فرد سوي إيجابي وفعال في مجتمعه.

6- تحديد المفاهيم:

6-1 العنف:

لغة: – العنف هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به أو عليه.

– يعنف عنفا وعنافة أو أعنفه وعنفة تعنيفا وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في أمره واعتنف الأمر أخذه بعنف.[1]

– أما في اللغة الفرنسية فكلمة عنف violence تنحدر في أصلها اللاتيني من الكلمة violencia والتي تشير للطابع الشرس الغضوب والصعب الترويض.[2]

اصطلاحا:

–حسب معجم العلوم الاجتماعية فالعنف هو أي سلوك قولي أو فعلي يتضمن استخدام القوة أو التهديد باستخدامها قصد إلحاق الأذى بالذات أو بالآخرين أو إتلاف الممتلكات.[3]

–حسب "**كابلان وسادوك**" العنف هو أي سلوك موجه بهدف إيذاء شخص أو أشخاص آخرين لا يرغبون في ذلك ويحاولون تفاديه.[4]

–هو استخدام غير مشروع للقوة المادية أو المعنوية قصد إلحاق الأذى بالأشخاص والإضرار بممتلكاتهم.[5]

إجرائيا: هو أي فعل يهدف لإلحاق الأذى بالآخرين، سواء كان هذا الفعل جسديا، لفضيا، رمزيا، جنسيا أو رقميا.

6-2 العنف المدرسي:

اصطلاحا: –يعرف "**البشري**" العنف المدرسي بأنه ذلك السلوك العدواني الذي يحدث من بعض الطلاب سواء اتجاه بعضهم بعضا، أو اتجاه بعض معلميهم في المدرسة، أو حتى اتجاه المدير نفسه، أو اتجاه الأدوات والمعدات المدرسية، أو المباني.[6]

---

[1] ابن منظور: **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، المجلد التاسع، 1968، ص257.

[2] Larousse, **Grand dictionnaire de la langue française** (1989), Larousse, vol7.p 6489.

[3] شلبي فاطمة، عبد الستار، رؤية لظاهرة العنف في المجتمع المصري "التشخيص العلاج"، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 1998، ص113.

[4] ريمون بودون وف. بوريكو: ترجمة سليم حداد، المعجم النقدي لعلم الاجتماع، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت،1986، ص394.

[5] نفس المرجع.

[6] التل شادية أحمد والحربي نشمية عبد الله: **العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، مج 9، عدد1، 2014، ص48-69.

يعرفه "**حسين الرفاعي**" بأنه مجموعة من الممارسات السلوكية المؤذية، البدنية والنفسية واللفظية، التي تصدر من الطلبة أنفسهم، وتقع على الطلبة أو المدرسين أو الممتلكات في المؤسسات التعليمية.[1]

ويرى "**ميلر**" أن العنف المدرسي يشمل السلوكيات التي تتمثل في العنف الجسدي والإيذاء النفسي والتهديدات والترهيب وإحداث الفوضى في الفصول.[2]

إجرائيا:

العنف المدرسي في هذه الدراسة هو كل سلوك عنيف صادر عن تلميذ الطور المتوسط في محيط المؤسسة التي يدرس بها، بحيث يكون هذا السلوك جسديا أو لفضيا أو رمزيا أو رقميا، ويكون موجها إما لزملائه أو أساتذته أو الطاقم الإداري أو عتاد وممتلكات المؤسسة التعليمية.

6-3 المدرسة:

اصطلاحا:

حسب "**أرنولد كلوس**" فالمدرسة "نسق منظم من القيم والعقائد والتقاليد، وأنماط التفكير والسلوك التي تتجسد في بنية المدرسة، وفي إديولوجيتها الخاصة"[3]

حسب "**دوركايم**" "هي مؤسسة اجتماعية تقوم إلى جانب التلقين النظري بتدريب الطفل تدريبا عمليا على الآداب والسلوك العمليين، كالآداب في حضرة المدرس والاستئذان في الدخول إلى الفصل ومخاطبة الكبار والمربين خصوصا وكذلك التوافق مع الزملاء وعدم التنازع معهم، فالطفل يتعلم من المدرسة طريق التربية الخلقية وكيفية النظام والضبط النفسي اللذان يساعدانه على دمج القيم والمعتقدات والمعايير الاجتماعية السائدة بمجتمعه لتصبح جزءا من نسقه القيمي ونسقه العقائدي"[4]

---

[1] نفس المرجع.

[2] نفس المرجع.

[3] لبيب النجيحي: **الأسس الاجتماعية للتربية**، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1981، ص5.

[4] Emile Durkheim, **éducation morale**, Puf, Paris, 1963, p72.

إجرائيا:

المدرسة هي كل المؤسسات التي تقدم التعليم النظامي للتلاميذ في الاطوار الثلاثة "الابتدائي–المتوسط–الثانوي" ويمكن أن تكون حكومية أو خاصة، ولها وجود مادي ومعنوي، حيث يجب أن تحمل الصفة القانونية المعنوية التي تمنحها لها الدولة من جهة، ومن جهة أخرى لها وجود مادي في أرض الواقع لتضمن التعليم الحضوري للتلاميذ.

6-4 التلميذ:

اصطلاحا:

يعرف التلميذ بأنه المحور الأول والهدف الأخير من كل عمليات التربية والتعليم، فهو الذي من أجله تنشأ المدرسة وتجهز بكافة الإمكانات، فهذه الجهود الضخمة التي تبذل في شتى المجالات لصالح التلميذ، لا بد أن يكون لها هدف يتمثل في تكوين عقله، جسمه، روحه، معارفه، واتجاهاته.[1]

إجرائيا:

التلميذ في هذه الدراسة هو كل طفل مسجل في أحد المؤسسات التعليمية الحكومية للطور المتوسط، حيث يكون مسجلا إما في السنة الأولى، الثانية، الثالثة أو الرابعة متوسط.

6-5 المراهقة:

التعريف الاصطلاحي:

المراهقة هي المرحلة العمرية التي يمر بها الشخص بين سن 11–18 عامًا تقريبًا، وتعتبر فترة انتقالية بين الطفولة والبلوغ والنضج. تتميز المراهقة بتغيرات كثيرة في الجسم والعقل والسلوك والمشاعر والعلاقات الاجتماعية. وتعد هذه المرحلة حاسمة في تحديد هوية الفرد وشخصيته المستقبلية وتحديد اتجاهاته الحياتية واهتماماته ومنظوره على العالم. وغالبًا ما تشهد فترة المراهقة تحديات وصعوبات عديدة مثل الضغوط الاجتماعية والنفسية والعاطفية والتعرض

[1] رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**، المؤسسة الوطنية للكتاب ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1999، ص 112.

للتغييرات الحادة في الحالة المزاجية والسلوكية، إلا أنها تمثل أيضًا فرصة للتطور والنمو الشخصي وتحقيق الذات.

حسب المعجم النفسي "... تعتبر المراهقة مرحلة تحول عميقة في تاريخ كل فرد بما فيها من تحولات بدنية وعقلية وعاطفية، من شأنها أن تنقل الفرد من مرحلة الطفولة إلى الرشد"[1]

التعريف الإجرائي:

يقصد بالمراهقة في هذه الدراسة، المرحلة السنية للتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم بين (11-18سنة) والتي تتوافق في الميدان مع تلاميذ الطور متوسط عموما.

6-6 المتغيرات الشخصية:

تتأثر سلوك التلميذ بالعديد من المتغيرات الشخصية، ومن بين هذه المتغيرات:

العمر: يمثل عاملاً مهماً في تحديد مستوى النمو العقلي والاجتماعي والعاطفي للتلميذ.

الخصائص المورفولوجية: الطول والوزن، والبنية الجسدية بشكل عام.

التفكير: ويشمل هذا المتغير مهارات التفكير اللازمة لحل المشكلات واتخاذ القرارات وتحليل المعلومات. قد يؤثر مستوى هذه المهارات على مدى استجابة التلميذ للمهام الدراسية.

الذكاء: وهو متغير يصف مستوى قدرات التلميذ على التعلم وفهم المفاهيم الدراسية. قد يؤثر مستوى الذكاء على تفاعل التلميذ مع المعلم وزملائه في الفصل.

الحالة الصحية والعقلية: تؤثر على قدرة التلميذ على التركيز والتعلم والتحصيل الدراسي.

العواطف: وتشمل المشاعر والمواقف النفسية والعواطف التي يشعر بها التلميذ. قد تؤثر هذه العواطف على سلوك التلميذ ومدى استجابته للمهام الدراسية.

العادات والسلوكيات: وتشمل هذه المتغيرات العادات الغذائية والنوم وممارسة الرياضة والترفيه. قد تؤثر هذه العادات على سلوك التلميذ في الفصل.

[1] Gérard Bleandonu, Dictionnaire de psychologie, Ed1, Gallimard, Paris, 1996, p30.

الخبرات السابقة: وتشمل هذه المتغيرات الخبرات الدراسية السابقة والتجارب الحياتية السابقة. قد تؤثر هذه الخبرات على توقعات التلميذ وسلوكه في الفصل.

التعريف الإجرائي:

نقصد بالمتغيرات الشخصية للتلميذ في دراستنا هذه جملة الخصائص المتعلق بالتلميذ، بما في ذلك جنس التلميذ وكذا صفاته المورفولوجية والصحية والعقلية.

6-7 المتغيرات الاجتماعية:

هناك العديد من المتغيرات الاجتماعية التي يمكن أن تؤثر على سلوك التلميذ، ومن بين هذه المتغيرات:

العائلة: يمكن أن تؤثر الأسرة التي ينتمي إليها التلميذ بشكل كبير على سلوكه، فمثلاً إذا كانت الأسرة غير مستقرة أو يعاني الطفل من مشاكل في العائلة فقد ينعكس ذلك سلباً على سلوكه.

الأصدقاء : يمكن للأصدقاء أن يؤثروا على سلوك التلميذ، فإذا كانت العصابة التي يتواصل بها الطفل سلبية وتشجع على السلوك السلبي فقد يؤثر ذلك على سلوكه.

الوسط الاجتماعي: يمكن أن يؤثر الوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه التلميذ على سلوكه، فمثلاً إذا كان ينتمي إلى مجتمع يشجع على العنف فقد ينعكس ذلك على سلوكه.

الوضع الاجتماعي والاقتصادي للأسرة: فإذا كانت الأسرة تعاني من ضائقة مالية وصعوبات اجتماعية، فمن المرجح أن يؤثر ذلك على سلوك التلميذ بطرق مختلفة، مثل التغيُّب عن المدرسة، عدم الاهتمام بالدراسة، والتركيز أكثر على العمل الذي يساعد في توفير الدخل للأسرة.

التعريف الإجرائي:

تشمل المتغيرات الاجتماعية مجموعة الظروف الاجتماعية المحيطة بالتلميذ كالحالة العائلية والاقتصادية وكذا البيئة السكنية.

6-8 المتغيرات الثقافية:

هناك العديد من المتغيرات المتعلقة بالتلميذ وعائلته والتي يمكن أن تؤثر على سلوكه، ومن بين هذه المتغيرات:

الثقافة المنزلية: حيث يؤثر نوع البيئة المنزلية وطريقة التعامل بين الأسرة والتلميذ على سلوكه ونموه النفسي والاجتماعي.

المستوى التعليمي للوالدين: يلعب مستوى الوالدين العلمي دور هام في نمط التربية والتعامل مع الأبناء، وكذا مساعدتهم في مسارهم الدراسي وتذليل الصعوبات العلمية لهم مما يسمح لهم بتحصيل دراسي أحسن.

نمط التربية: حيث يؤثر نمط التربية الذي يمارسه الوالدين على سلوك التلميذ، فمثلاً يمكن أن يؤدي التربية الصارمة إلى تأثير سلبي على سلوك التلميذ.

الاعتقادات الدينية: يمكن أن تؤثر الاعتقادات الدينية للتلميذ على سلوكه، فإذا كان التلميذ يؤمن بأن الله يراقبه في كل ما يفعله، فمن المحتمل أن يكون أكثر حذرًا ويتجنب الأفعال السيئة.

المعرفة الدينية: قد يؤثر مستوى المعرفة الدينية للتلميذ على سلوكه، فإذا كان يعرف بشكل جيد ما يحرمه الدين الإسلامي وما يجوز له، فمن المرجح أن يتجنب الأفعال المحرمة ويتمسك بالأخلاق الحميدة.

التربية الدينية: يؤثر الأسلوب التربوي الديني الذي يتلقاه التلميذ في البيت على سلوكه العام، فإذا كان الوالدان يهتمان بتعليم الدين الإسلامي لأبنائهما ويمنحانهما القيم والمبادئ الإسلامية الصحيحة، فمن المرجح أن يكون الطفل أكثر اعتدالا في سلوكياته.

الأصدقاء والمجتمع: يؤثر المجتمع والأصدقاء على سلوك التلميذ، فإذا كان الطفل يتعامل مع أصدقاء ملتزمين بالدين الإسلامي، فمن المحتمل أن يكون أكثر ملتزمًا بالدين أيضًا.

التعريف الإجرائي:

المتغيرات الثقافية في هذه الدراسة تعبر عن المصادر الثقافية المحيطة بالتلميذ كالمستوى العلمي للآباء والتربية الدينية وكذا تفاعل التلميذ مع التكنولوجيات الحديثة كالهاتف النقال.

7-المقاربة النظرية:

المقاربة هي منهجية استنتاجية تبحث في موضوع معين بناءً على تصوّر معين، دون أن تقدم ضمانات مطلقة. فهي لا تقتصر على البحث عن المعرفة والتحقق منها، بل تمثّل أيضًا رؤية محدّدة للموضوع وتحليل جزئي له دون أن تغطيه بالكامل.

7-1 نظرية العوامل السائدة "Van Bemmelen":

نظرية العوامل السائدة تعتبر واحدة من أوائل المحاولات العلمية لفهم ظاهرة الجريمة والانحراف. انتشرت هذه النظرية في الدراسات الاجتماعية بمختلف جوانبها، وتمثلت في سلسلة من الخطوات الرئيسية:

- إجراء إحصائيات حول السلوك الإجرامي والجانح، بناءً على ما ينتشر في المجتمع وما يتوفر من بيانات لدى السلطات الرسمية.
- يتضمن تحليل هذه الإحصائيات دراسة العلاقة بينها وبين متغيرات متعددة مثل "الحالة الصحية، وظروف السكن، والجنس، والهجرة، ومعدلات البطالة..." وغيرها، وذلك استنادًا إلى البيانات الأولية التي جمعها الباحث حول الظاهرة والسياق المحيط بها.
- استخلاص العوامل الملازمة للسلوك الجانح بشكل متكرر، حيث تظهر هذه العوامل بشكل منتظم في حالة ظهور السلوك الجانح وتختفي في حالة غيابه، مما يشير إلى وجود علاقة سببية بينها وبين السلوك الجانح.
- في النهاية يستنتج الباحث من دراسته العوامل التي ترتبط بشكل أكبر مع السلوك الجانح أو الإجرامي، معتبراً إياها أسباباً محتملة لهذا السلوك، ويقوم بترتيبها في قائمة يطلق عليها اسم "العوامل السائدة".

هناك عدة قوائم من هذه العوامل تختلف تبعا للباحثين، وقد وضع "Van Bemmelen" قائمة من 15 عاملا اعتبرها سببا في حدوث الجريمة والانحراف وهي:

- النشأة في أسرة كبيرة العدد.
- النشأة كطفل وحيد.
- النشأة في أسرة غير مكتملة.
- النشأة في أسرة بدون تعليم كاف.
- النشأة في مناطق مكتظة بمؤسسات وأماكن اللهو وحالات الشرب.

- النشأة في مسكن غير كاف.
- النشأة في مكان ليس فيه فضاءات للعب.
- الفقر المباشر الرهيب
- الفقر النسبي.
- البطالة.
- مهنة غير مكيفة.
- هجرة غير مخطط لها بشكل كاف.
- تصنيع جد سريع دون تكوين الجانب البشري.
- الاختلافات العرقية والجنسية ومشاكل السلطة السياسية.
- التأثير الاجرامي للسلطة.[1]

2-7 نظرية التعلم الاجتماعي "Albert Banduras":

يعتقد أنصار هذه النظرية، كما يوضح باندورا وزملاؤه أن السلوك العدواني واستجابته يعتبران نتيجة لعملية التعلم عبر مراقبة النماذج العدوانية المتاحة في البيئة الاجتماعية التي يتفاعل فيها الإنسان، ويشددون على أن فهم السلوك يتطلب فهم البيئة التي يظهر فيها هذا السلوك، إذ إن السلوك يخلق البيئة، وبالمقابل تؤثر البيئة على السلوك.

وفقًا لهذه النظرية يُعتبر السلوك العدواني نتاجًا للتعلم، تمامًا كأشكال السلوك الأخرى، يؤكد باندورا على وجود طريقتين لاكتساب السلوك، الأولى هي الخبرة المباشرة، حيث يُشجع الأفراد على تكرار السلوك الذي يؤدي إلى نتائج إيجابية ويتجنبون السلوك الذي يؤدي إلى نتائج سلبية، أما الطريقة الثانية فتتمثل في مشاهدة سلوك الآخرين، حيث يتأثر الأفراد بما يشاهدونه ويقومون بتقليد السلوك الذي يظهر لهم كمرغوب أو مقبول في الوسط الذي يتواجدون فيه.

تقوم هذه النظرية على ثلاثة أسس رئيسية، وهي الملاحظة والتقليد والتعزيز، حيث يؤكد الباحثون أن العدوان يتم اكتسابه في ظل البيئة الاجتماعية التي يتفاعل فيها الفرد، حيث يتأثر بالتفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه، وتوضح هذه النظرية أن العدوان هو نشاط يتعلمه الفرد ويتم

[1] صالح مصلح: **النظريات الاجتماعية المعاصرة وظاهرة الجريمة في البلدان النامية**، مؤسسة الوراقة سلسلة معاصرة في العلوم الاجتماعية، عمان، 2000، ص257.

تعزيزه بشكل دائم في المجتمعات البشرية الحالية، حيث يتلقى مكافآت على شكل سلطة أو مكانة اجتماعية أو اقتصادية، بالإضافة إلى ذلك يمكن أن يكون للتلفزيون ووسائل الإعلام تأثيرًا إضافيًا يؤثر في عملية تعلم الأفراد.

يمكننا فهم كيفية تتطور السلوك العدواني لدى بعض الأفراد، حيث يصبحون عدوانيين تمامًا، يتبين لهؤلاء الأفراد أن استخدام العنف المباشر والمحدود ضد العوائق التي تعترض طريقهم نحو أهدافهم يجلب لهم النجاح دون مواجهة عقوبات جسيمة، عندما يمتد هذا النمط من السلوك إلى المواقف المماثلة، يكتسب الفرد ميولاً نحو استخدام القوة، حيث يرتفع مستوى الأساليب التي يعتمدها لضمان تحقيق أهدافه ورضا احتياجاته.[1]

تهدف دراستنا هذه إلى استكشاف وفهم العلاقات المعقدة التي ترتبط بين المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية لدى تلاميذ الطور المتوسط، وكيفية تأثيرها على ظاهرة العنف المدرسي، حيث سنستند في هذا البحث على الطروح النظري السابق الذكر والأبحاث السابقة في هذا المجال، بهدف تحليل الظاهرة بشكل شامل وإيجاد نتائج موثوقة ومدروسة، كما سنقوم بدراسة تأثير العوامل المختلفة مثل البيئة المدرسية، والثقافة، والسياق الاجتماعي على تفاقم أو تخفيف حالات العنف المدرسي، وتهدف هذه الدراسة إلى توفير رؤى جديدة ومفيدة تسهم في تطوير السياسات التعليمية والاجتماعية التي تستهدف الحد من ظاهرة العنف في المدارس.

[1] Bandura Albert, **Aggression Asocial Learning Analysis**, New Jersey, Prentice-Hall,1973.

المبحث الثاني:

الإجراءات المنهجية للدراسة

1- المنهج المستخدم في الدراسة
2- الدراسة الاستطلاعية
3- مجالات الدراسة
4- العينة والمعاينة
5- أدوات الدراسة
6- صعوبات الدراسة

1- المنهج المستخدم في الدراسة:

يرتكز استخدام الباحث لمنهج ما دون غيره على طبيعة الموضوع الذي هو بصدد دراسته، فاختلاف الموضوع من حيث التحديد والوضوح يستوجب اختلافا في المناهج المستعملة، وفيما يخص دراستنا الحالية وتبعا للإشكالية المطروحة، نجد أن المنهج الوصفي هو المنهج الملائم حيث يعرف على أنه " استقصاء ينصب في ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الحاضر، أي تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها ".[1]

فهذا المنهج يقوم على جمع البيانات الكمية والكيفية وتصنيفها وكذا محاولة تفسيرها من أجل قياس ومعرفة أثر وتأثير العوامل في إحداث الظاهرة محل الدراسة.[2]

وهذا المنهج يعتمد على الخطوات التالية:

* تحديد المشكلة، وضع الفروض، تحديد نوع البيانات التي يجب جمعها.
* جمع البيانات من مصادر مختلفة.
* تنظيم البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها.
* حصر النتائج والاستنتاجات وصياغتها.

كما أن المنهج الوصفي يعتمد بشكل كبير على البيانات المستخرجة من المصادر الثانوية، مثل الدراسات والتقارير والإحصائيات والوثائق المختلفة، مما يجعله مناسبًا للإشكالية التي تتطلب جمع البيانات وتحليلها بطريقة منهجية ومنظمة.

بالإضافة إلى ذلك، يتيح المنهج الوصفي للباحث الحصول على نتائج دقيقة ومفصلة حول الظواهر المدروسة، وتحليل العلاقات بين هذه الظواهر والعوامل التي تؤثر عليها، مما يساعد على فهم أفضل للموضوع الذي يدرسه الباحث.

لذلك، يمكن القول بأن المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لدراسة الإشكالية التي ندرسها، والتي تتطلب وصفًا دقيقًا وتحليلًا منهجيًا للظاهرة المرتبطة بهذه الإشكالية.

---

[1] رابح تركي: **مناهج البحث في علوم التربية وعلوم النفس**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984، ص23.

[2] عبد القادر محمود رضوان: **سبع محاضرات حول الأسس العلمية للكتابة والبحث العلمي**، سلسلة في دروس الاقتصاد، د م ج، الجزائر، 1990، ص58.

2- الدراسة الاستطلاعية:

النسبة للاستطلاع فطبيعة عملي كأستاذ في التعليم المتوسط منذ سنة 2008 تجعلني مطلعا على واقع الظاهرة، وكذا الإلمام بجوانب الفرضيات المطروحة بشكل عام، لكن ذلك لا يمنع من الخوض في استطلاع ممنهج قصد تحري الموضوعية والتجرد من الذاتية.

ففي الفترة الممتدة من سبتمبر إلى ديسمبر 2022 قمت بعدة مقابلات مع مستشاري التوجيه المدرسي، وكذا طرح بعض الأسئلة على بعض التلاميذ قصد التطرق للموضوع من عدة جوانب، وأيضا قمت بعدت لقاءات مع مديري المتوسطات المعنية بالدراسة قصد طرح الموضوع والتحضير للدراسة الميدانية، كما يمكن القول بأني قضيت فترة السنتين الدراسيتين "2020-2021" و "2021-2022" في حالة ملاحظة بالمشاركة تحضيرا لموضوع الأطروحة.

كما تم الحصول على الترخيص الرسمي لإجراء الدراسة الميدانية من مديرية التربية "مصلحة التكوين والتفتيش" يوم 23 جانفي 2023 وذلك بعد عدة عراقيل.

3- مجالات الدراسة:

أ) **المجال الزماني:** تم إجراء الدراسة في جانبها الميداني ككل خلال الفترة الممتدة بين شهر ديسمبر ونهاية شهر ماي 2023، أما فيما يخص عملية جمع البيانات فقد تم توزيع الاستبيان الاستطلاعي يوم 11 ديسمبر 2023، و الاستبيان النهائي الموجه للتلاميذ في الفترة بين 24 جانفي و12 مارس 2023.

ب) **المجال المكاني:** تم إجراء الدراسة الميدانية المتضمنة الاستبيان الموجه للتلاميذ في 06 متوسطات من ولاية البليدة، متوسطتين من كل مقاطعة:

الجدول (أ) المؤسسات المعنية بالدراسة حسب المقاطعة

المقاطعة	المتوسطات	
المقاطعة الغربية	م. أحمد مهالي "العفرون"	م. العقيد شابو "العفرون"
المقاطعة الوسطى	م. يخلف أحمد "صومعة"	م. مفدي زكرياء "بوفاريك"
المقاطعة الشرقية	م. حموش عبد الرحمن "مفتاح"	م. علي موسى "أولاد سلامة"

4- العينة والمعاينة:

أ) مجتمع البحث:

المجتمع الأصلي هو ذلك العالم الذي يشمل الأشخاص والأشياء الذين تمسهم الظاهرة محل الدراسة، أي كل الأفراد الذي ينطوون تحت الظاهرة محل الدراسة.[1]

وهو " مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى التي يجري عليها البحث أو التقصي".[2]

وفي دراستنا هذه فإن مجتمع البحث يشمل كل تلاميذ الطور المتوسط على مستوى ولاية البليدة والبالغ عددهم 123070 تلميذ، موزعين على 155 متوسطة.

ب) العينة:

يقوم الباحثون في الدراسات الميدانية باختيار عينة من المجتمع الذي يهمهم دراسته، حيث يكون من الصعب على الباحث إجراء دراسة شاملة لجميع مفردات المجتمع المعني. لذا فإن اختيار العينة يعتبر من أهم الطرق التي يستخدمها الباحث في جمع المعطيات والبيانات التي تساعده في دراسته وتحليله للظاهرة التي يدرسها. وتنقسم هذه العينة إلى أنواع مختلفة حسب نوع المجتمع المدروس ونوع الموضوع المطروح.[3]

وفي دراستنا هذه قمنا باعتماد العينة القصدية وذلك باختيار مؤسستين من كل مقاطعة(الغربية–الوسطى–الشرقية)، وذلك بمراعات توزع المؤسسات في المجال الجغرافي بين المناطق الحضرية والشبه حضرية، حيث تم اعتماد 6 متوسطات في المجموع لإجراء الاستبيان المخصص للتلاميذ، وتم اختيار 4 أقسام من كل مؤسسة "قسم لكل مستوى" قصد توزيع الاستمارة، لنصل في الأخير إلى عينة قوامها 886 تلميذ موزعة على كل مستويات الطور المتوسط.

وقد تم استخدام العينة القصدية لأن توزع التلاميذ على الأقسام يتم بطريقة مدروسة، سواء من حيث الجنس أو من حيث المستوى التعليمي، فنجد أن تشتت أفراد العينة في القسم الواحد يكون بنفس نمط التشتت في المؤسسة ككل سواء من حيث العدد أو من حيث الخصائص، ولذلك تفاديت

---

[1] –سعيد سبعون ، حفصة جرادي: **الدليل المنهجي**، الجزائر، دار القصبة للنشر،2012 ،ص 132.

[2] موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**. ترجمة، سعيد سبعون وآخرون، الجزائر، دار القصبة للنشر،2007، ص 298.

[3] –عبد الباقي زيدان: **قواعد البحث الاجتماعي**، القاهرة، دار المعارف، ط1،1974 ،ص 117.

استخدام العينة العشوائية التي قد تخل بتمثيل العينة للمجتمع، كما أن استخدام العينة العشوائية في هذه الدراسة سوف ينتج عنه عدة مجموعات من الأفراد في أقسام مختلفة مما سيصعب من عملية الدراسة الميدانية، وقد يسبب عرقلة لسير العملية التربوية.

الجدول (ب) توزيع العينة على متوسطات ولاية البليدة

المقاطعة	المؤسسة	عدد أفراد العينة حسب الأقسام			
		السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
الغربية	م. أحمد مهالي "العفرون"	31	38	34	39
	م. العقيد شابو "العفرون"	37	41	36	39
الوسطى	م. يخلف أحمد "صومعة"	42	38	34	35
	م. مفدي زكرياء "بوفاريك"	38	33	38	41
الشرقية	م. حموش عبد الرحمن "مفتاح"	32	36	39	40
	م. علي موسى "أولاد سلامة"	35	35	36	39
المجموع		215	221	217	233
		886			

وقصد التأكد من تمثيل العينة للمجتمع من الناحية الكمية اعتمدنا معادلة ستيفن ثامبسون لتحديد حجم العينة:

معادلة ستيفن ثامبسون

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{\left[\left[N-1 \times \left(d^2 \div z^2\right)\right] + p(1-p)\right]}$$

N : حجم المجتمع الأصلي

n: حجم العينة

z : الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96

d : نسبة الخطأ وتساوي 0.05

p : نسبة توفر الخاصية والمحايدة وتساوي 0.50

بعد إجراء العملية الحسابية للمعادلة كانت النتيجة هي: عند حجم مجتمع (N= 123070) فإن حجم العينة الأدنى الممثل لهذا المجتمع هو (n=383)، وبما أن حجم العينة في دراستنا هذه هو 886 فرد فهو يعتبر أكثر من كافي لتمثيل المجتمع الأصلي.

5-أدوات الدراسة:

من أجل اختبار فرضيات البحث قمنا بإعداد استبيان موجه للتلاميذ قصد جمع البيانات اللازمة لذلك.

الاستبيان: يعرف على أنه مجموعة من الأسئلة المرتبة حول موضوع معين، يتم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيين بالبريد أو يجري تسليمها باليد تمهيدا للحصول على إجابات للأسئلة الواردة فيها، وبواسطتها يمكن التوصل إلى بيانات كمية وكيفية والتي يتم تحليلها وتفسيرها قصد التوصل إلى نتائج تخص البحث.[1]

شملت الاستمارة الخاصة بنا جميع أنواع الأسئلة " المغلقة، المتعددة الخيارات، المفتوحة" وذلك بمجموع 47 سؤال، بحيث قسمت على أربعة محاور أساسية ثلاث محاور تشمل أسئلة تخص المتغيرات المستقلة للبحث، ومحور لأسئلة تخص الظاهرة المدروسة "المتغير التابع"، أما فيما يخص طريقة تسليمها للمبحوثين فقد تم تقديم استمارة أولية وزعت على 20 تلميذا من متوسطة أحمد مهالي "العفرون" يوم 11 ديسمبر2022، ومن ثم تم صياغة استبيان نهائي تم تقديمه للمبحوثين في الفترة الممتدة بين 24 جانفي و12 مارس 2023.

[1] فوزي عبد الله: **البحث العلمي: المنهاج والإجراءات، العينة**، الإمارات العربية المتحدة، مطبعة العين الحديثة، 1986، ص201.

الاستبيان كان عبارة عن **استمارة بالمقابلة** حيث تم التنقل إلى المؤسسات المعنية وتوزيع الاستمارة عليهم داخل القسم، ومن ثم شرح طبيعة الاستبيان وأهداف الدراسة والموضوع للتلاميذ، ثم قراءة الأسئلة عليهم والإجابة عن استفساراتهم فيما يخص كل سؤال، وعند الانتهاء تجمع الاستمارات.

عند الانتهاء من جمع المعطيات تم اعتماد برنامج (SPSS)لتفريغ البيانات وكذا تنسيق الجداول، وذلك من أجل ربح الوقت والجهد وكذا تفادي الأخطاء التي تصدر عن الفرز المسطح.

الاستبيان الإلكتروني: هو استخدام التكنولوجيا والإنترنت لإنشاء استبيان أو استطلاع استقصائي يمكن للأشخاص الإجابة عليه عبر الويب، وهناك عدة طرق وبرامج لإنشاء استبيان الكتروني من بينها تطبيق "نماذج Google".

باستخدام "نماذج Google"، يمكن إنشاء أسئلة متنوعة وتنظيمها في استبيان أو استطلاع يمكن مشاركته عبر الإنترنت، ويمكن للمشتركين الوصول إلى هذه الاستبيانات عبر الويب أو البريد الإلكتروني والإجابة على الأسئلة، بعد ذلك يمكن للمُنشئين استخدام "نماذج Google" لتحليل البيانات وإنشاء تقارير تفصيلية استنادًا إلى الإجابات التي تم جمعها، هذه الأداة تُستخدم على نطاق واسع في مختلف المجالات، مثل البحث الأكاديمي، وإدارة المشاريع، وتقييم رضا العملاء، واستطلاعات الرأي، والكثير من التطبيقات الأخرى.

في دراستنا هذه قمنا بإنشاء استبيان إلكتروني قد دعم نتائج الاستبيان الرئيسي عن طريق "نماذج Google"، حيث تم إرسال هذا الاستبيان إلى مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي التابعين للمقاطعة الوسطى لولاية البليدة، وقد تفاعل معه 66 مستشار.

المقابلة: تم استخدام المقابلة كأداة تدعيمية للدراسة، وذلك مع عدة مستشارين للتوجيه والإرشاد المدرسي من مختلف المؤسسات، وكذا بعض مديري المتوسطات، حيث تم طرح أسئلة واستفسارات تخص الظاهرة بشكل عام من جهة وارتباطها بفرضيات الدراسة من جهة أخرى.

الملاحظة بالمشاركة: تم استخدامها بشكل كبير خاصة خلال الدراسة الاستطلاعية، وذلك من منطلق العمل في ميدان الدراسة "كأستاذ رئيسي للتعليم المتوسط"، وذلك عبر معايشة الظاهرة بشكل مباشر والإحاطة بالفرضيات، والتواصل مع كل الفاعلين المرتبطين بالدراسة.

6-صعوبات الدراسة:

لا تخلو أي دراسة من الصعوبات والعراقيل سواء من الناحية المنهجية أو الميدانية، ومن بين أهم الصعوبات التي واجهتنا ما يلي:

- العراقيل البيروقراطية لحصول على الترخيصات من قبل الإدارة الوصية.
- عدم القدرة على الحصول على أي بيانات رسمية تخص الظاهرة من الإدارة الوصية.
- صعوبة الوصول للحجم المناسب للعينة الممثلة للمجتمع، بسبب الحجم الكبير للمجتمع.
- صعوبة التعامل مع بعض التلاميذ وخاصة أثناء ملأ الاستمارات، وذلك بسبب ضعفهم اللغوي.
- تزامن الدراسة الميدانية مع فترة الفروض أدى إلى عرقلة عملية توزيع الاستبيانات.
- اعتماد ثلاث متغيرات مستقلة صعب حصر الموضوع والتعمق فيه.

ملخص:

يعد إتباع منهجية سليمة في الدراسة الميدانية أمر لابد منه للخروج بنتائج ذات مصداقية، حيث أنه بعد القيام بالدراسة وجمع المعطيات الميدانية تأتي مرحلة أخرى أكثر أهمية، وهي عرض البيانات المحصل عليها وتصنيفها وتحليلها قصد التوصل لنتائج عامة، وهذا ما سنتطرق له بالتفصيل في الفصل التطبيقي.

المبحث الثالث:

الدراسات السابقة

1- الدراسات الجزائرية

2- الدراسات العربية

3- الدراسات الغربية

1-الدراسات الجزائرية:

الدراسة الأولى:

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم اجتماع الجريمة من إعداد الطالبة "جوفلكيت ليلى" 2016/2015 بعنوان: **العنف المدرسي** "دراسة ميدانية بمتوسطة حي الموز البليدة"، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة البليدة 2 لونيسي علي.[1]

السؤال العام:

– ما هي الدوافع الاجتماعية التي تمكن وراء السلوك العنيف للمراهق ضد زملاءه وأساتذته؟ وما هي الأطراف المسؤولة عن ذلك؟

الفرضيات الجزئية:

– لنوعية التنشئة الأسرية التي يتلقاها التلميذ علاقة في إقباله على السلوكيات العنيفة داخل المؤسسة التعليمية.

– كلما زاد تدريب الأطفال من طرف الأولياء على العبادات والسلوكيات السوية زاد التخفيف من حدة مشكلة العنف ضد كل من الزملاء والأساتذة داخل المؤسسة التعليمية.

– كلما زاد اهتمام الأستاذ بمهنته وتفانيه في إيصال المعلومات والمعارف للتلميذ قل هذا من ظهور السلوك العنيف للمتعلم، وللتميز بين التلاميذ من طرف بعض الأساتذة علاقة في تنمية الشعور بالظلم وإقبال المتعلم على السلوكيات العنيفة داخل القسم.

– لكل من الاكتظاظ داخل القسم والاحتكاك برفقاء السوء من طرف بعض التلاميذ علاقة في الإقبال على السلوكيات العنيفة ضد كل من الأساتذة والتلاميذ وممتلكات المؤسسة.

[1] ليلى جوفلكيت: **العنف المدرسي "دراسة ميدانية بمتوسطة حي الموز البليدة"**، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة البليدة 2 لونيسي علي، الجزائر، 2016.

أهداف الدراسة:

– التعرف على المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وتوضيحها للمهتمين بالأمور التربوية من أباء ومعلمين ومختصين في الميدان.

– الحصول على معلومات واقعية عن الظاهرة، لمعرفة طبيعتها، كيفية تشكيلها والخروج باستنتاجات علمية.

– تطوير العملية التعليمية في الجزائر، بمحاولتنا استقصاء الظاهرة وفسح المجال لازدهار التعليم وتحسين مستوى مدارسنا من خلال اقتراحات حول الحد من ظاهرة العنف.

– محاولة استكشاف حجم الظاهرة، وأسبابها وكيفية معالجتها والتصدي لسلوك العنف لدى المراهقين.

– التعرف على أنماط التنشئة الوالدية وعلاقتها بالعنف المدرسي لتلاميذ المرحلة المتوسطة.

– التعرف على سلوك الأستاذ وعلاقته بعنف التلاميذ.

– تسعى هذه المساهمة في حل مشكلة تعرض أبناءنا للخطر كما تسعى للقضاء على العنف داخل أروقة المدارس.

المنهج المستخدم:

فيما يخص المنهج تم استخدام المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي الذي يقوم على دراسة وتحليل وتفسير الظاهرة.

الدراسة الميدانية:

تمت الدراسة الميدانية بتوزيع استمارات على عينة قصدية متكونة من 203 تلميذ وتلميذة (74ذكور/129إناث) من متوسطة حي الموز بالبليدة، حيث شملت العينة قسم من كل مستوى.

نتائج الدراسة:

– أن شكل العلاقة الاجتماعية بين الوالدين يؤثر في سلوكيات الأبناء حيث لا يركزون في الدراسة، ويلجؤون إلى سلوكيات التخريب والفوضى، والتشويش كمؤشرات دالة على العنف والتي تدفع إلى استعمال أساليب عدائية

تعبيرا عن الواقع الأسري وهروبا من هذا الواقع المضطرب في البيت، فسوء العلاقة الأسرية باتجاهاتها المختلفة تساهم في دفع التلميذ المراهق إلى السلوك العنيف.

– تبين من سلوك الأسرة مع تلبية مطالب أبناءها أن تلبية مطالب الابن تتأثر بالمستوى

الاقتصادي للبيت، فكلما زاد المستوى الاقتصادي للبيت فإن الأولياء يلبون مطالب أبناءهم بشكل

دائم، وعند انخفاضه فإن الأولياء يلبون مطالب أبناءهم أحيانا.

–معظم الأسر تنصح أبناءها لأداء الصلاة، لكن دون مراقبة ذلك، والدليل على ذلك أن انتظام الأبناء في العبادات يكون أحيانا.

– ويبدو أن الآباء يهتمون أكثر بتدريب أبناءهم على الإحساس بالمسؤولية مع إغفال التدريب على احترام القيم الأخلاقية والدينية في الأساس.

– كما اتضح التمثل الايجابي لرأي المبحوثين حول وجود العنف في بيوتهم باختلاف أعمارهم وهم يؤكدون أن أكثر الأساليب استعمالا في التوجيه عنيفة أما التأنيب والصراخ أو اللامبالاة، وعدم الاهتمام بأمورهم الشخصية وهو ما يهيأ هم لسلوك العنف.

– تبين أن للمستوى التعليمي لآباء المبحوثين أثر في معاملتهم لأبنائهم فيما يخص الحوار والنقاش في البيت فأولياء المبحوثين اللذين مستواهم التعليمي منخفض لا يتركون مجال للأبناء في الحوار وهو أسلوب خاطئ في المعاملة، مما يضعف علاقات الأبناء بالأولياء ويزيد من تمردهم على الأسرة والمدرسة.

– كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة بين العنف المدرسي والمناخ المدرسي بما فيه البيئة المدرسية، وأظهرت النتائج أن حوالي نصف العينة لا تربطهم علاقة جيدة بينهم وبن الأستاذة وهم المبحوثين ذوي المستوى الضعيف بأكبر نسبة أي كما قل مستوى التلميذ التحصيلي كلما زادت نسبة عدم التفاعل وتباعد العلاقة بين الأستاذ والتلميذ.

الدراسة الثانية:

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع الثقافي من إعداد الطالب "شحات رابح" 2016/2015 بعنوان: **الدوافع الاجتماعية والنفسية للعنف والانحراف لدى المراهقين في الوسط الثانوي** "دراسة ميدانية ببلدية سطاوالي"، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله.[1]

السؤال العام:

– هل للظروف الاقتصادية والتنشئة الاجتماعية والمستوى الثقافي للوالدين دورا في نفشي ظاهرة الانحراف والعنف في الوسط الثانوي في الجزائر.

الفرضيات الجزئية:

– ان المستوى المعيشي المتواضع للأسر والصراعات التي تعيشها يؤثران سلبا على الأبناء المتمدرسين خاصة المراهقين منهم– مما يدفع بهم إلى الانحراف والعنف.

– إن المستوى التعليمي للوالدين له دور في توجيه سلوك الأبناء المتمدرسين.

– إن التوجيه الأسرى للأبناء المراهقين وأساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة تؤدي إلى انحراف المراهقين واستعمال العنف في الوسط الثانوي.

أهداف الدراسة:

ان الهدف الأساسي من هذه الدراسة هو محاولة دراسة ظاهرتي الانحراف والعنف في الطور الثانوي، وبالتحديد رصد الدوافع والعوامل المؤدية إليه، وتحديد الشروط المرفقة لها، ومعرفة الأشكال التي يتخذها هذا السلوك ويتمظهر فيها، وباختصار فإن الدراسة ستحاول الإجابة على الأسئلة التالية:

1– ما هو نوع الانحراف والعنف المستعمل من طرف مراهقي المرحلة الثانوية؟

2– ما هي الدوافع، والعوامل المؤدية إلى هذا الانحراف والعنف؟

[1] رابح شحات: **الدوافع الاجتماعية والنفسية للعنف والانحراف لدى المراهقين في الوسط الثانوي "دراسة ميدانية ببلدية سطاوالي** "، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر، 2016.

3- ما هي الشروط والظروف المصاحبة له؟

4- ما هي الأشكال التي يظهر فيها هذا الانحراف والعنف؟ وهل يتخذ شكلاً جماعياً أم فردياً؟

5- ماهي الدلالات الاجتماعية والنفسية والقيمية والرمزية التي يعبر عنها هذا السلوك العدواني؟

المنهج المستخدم:

تم في دراسة هذا الموضوع انتهاج المنهج الوصفي التحليلي والذي اعتمد عليه كمنهج أساسي، وفقاً لعدة اعتبارات منها تشخيص الظاهرة والاحاطة بها وفهم الأسباب التي أدت إلى انحراف المراهقين المتمدرسين وتحليل هذه الظاهرة تحليلا دقيقا موضوعيا للتحقيق في صحة الفرضيات.

الدراسة الميدانية:

تمت المعاينة في هذه الدراسة بالطريقة العشوائية المنتظمة، وذلك بأخذ عينة متكونة من 120 طالب (64ذكور/56إناث) من الأقسام النهائية لثانويتين من بلدية سطاوالي (ثانوية عبد المالك رمضان/متقنة العقيد عمروش)، وتم استخدام تقنية الاستمارة بالمقابلة لجمع المعلومات.

نتائج الدراسة:

- تبين أن هناك علاقة سببية بين المستوى المعيشي المتواضع للأسر والصراعات التي يعيشها الأبناء داخل أسرهم.
- هناك علاقة نسبية بين المستوى التعليمي للوالدين وانحراف الأبناء واستعمال العنف.
- للسلطة الأبوية تأثير مباشر في انحراف الأبناء المراهقين المتمدرسين.

الدراسة الثالثة:

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع التربوي من إعداد الطالبة "حفيفي رتيبة" 2018/2017 بعنوان: **العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بالضبط الاجتماعي** "دراسة ميدانية بثانويات مقاطعة خميس مليانة -ولاية عين الدفلى-"، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله.[1]

السؤال العام:

– ما هي أهمية فاعلية الضبط الاجتماعي الذي يمكن أن تمارسه الأسرة والمجتمع والمدرسة في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي؟ وهل لأساليب التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها التلاميذ في أسرهم علاقة بممارسة العنف؟

الفرضيات الجزئية:

– نوع التنشئة الاجتماعية التي يتلقاها التلميذ في الأسرة لها علاقة بإقباله على ممارسة العنف في الوسط المدرسي.

– ضعف الوعي الديني كوسيلة للضبط الاجتماعي له علاقة بإقبال التلميذ على ممارسة العنف في الوسط المدرسي.

– ضعف فاعلية الضبط الإداري في المؤسسة التربوية له علاقة بممارسة التلاميذ للعنف فيها.

أهداف الدراسة:

- معرفة مدى انتشار ظاهرة العنف في المؤسسات التربوية للطور الثانوي بولاية عين الدفلى وإبراز الدور الذي تلعبه الأسرة في التقليل من العنف في الوسط المدرسي.
- إبراز دور المؤسسات الدينية في التخفيف من هذه الظاهرة.
- معرفة أهمية الضبط الاجتماعي في مواجهة ظاهرة العنف المدرسي.
- دور التنشئة الاجتماعية والدينية والقانون والعقاب كوسائل للضبط الاجتماعي في مواجهة العنف المدرسي.

[1] رتيبة حفيفي: **العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بالضبط الاجتماعي "دراسة ميدانية بثانويات مقاطعة خميس مليانة –ولاية عين الدفلى–"**، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر، 2018.

المنهج المستخدم:

تم استخدام العديد من المناهج في هذه الدراسة، حيث أن الطالبة وحسب وصفها استخدمت المنهج الكمي لتحليل معطيات الاستبيان من جهة، واستخدمت المنهج الكيفي لإثراء نتائج المقابلة التدعيمية وكذا دراسة الحالة لبعض الأفراد من العينة.

كما تم استخدام المنهج الإحصائي قصد تحليل ومعالجة الجداول المتحصل عليها من خلال الأدوات السابقة، واستخدم كذلك المنهج المقارن من أجل توضيح الارتباط الموجود بين مختلف أساليب الضبط الاجتماعي.

الدراسة الميدانية:

تمت المعاينة في هذه الدراسة باستخدام العينة الحصصية، وذلك بأخذ عينة متكونة من 587 تلميذ (258ذكور/329إناث) من أقسام السنوات الأولى والثانية ثانوي لستة ثانويات من مقاطعة خميس مليانة (ثا-حشامة بن عودة/ثا-أبي ذر الغفاري/ثا-الأمير عبد القادر/ثا-حمزة بن عبد المطلب /ثا-محمد قويدري /ثا-محمد بوقرة)، حيث تم استخدام تقنية الاستمارة لجمع المعلومات من هذه العينة.

بالمقابل تم إجراء مقابلة مع 11 مبحوث من التلاميذ الماثلين للمجالس التأديبية والذين تتوفر فيهم مواصفات وشروط اختارتها الباحثة لتتماشى مع فرضيات الدراسة.

نتائج الدراسة:

- وجود فجوة بين واقع الضبط غير الرسمي الذي يتم داخل الأسرة والضبط الرسمي الذي تقرره الجهات الرسمية.
- وجود تذبذب في عمليات الضبط الاجتماعي داخل الأسرة رغم أن الضوابط مستندة إلى تعاليم الدين في أغلب الأسر الجزائرية.
- إن الضبط الاجتماعي الديني في الأسرة الجزائرية يتميز بعدم وضوحه والحرص على تطبيقه بقوة.

- إن تقبل الأبناء في الأسرة الجزائرية من تلاميذ وتلميذات المرحلة الثانوية الأساليب الضبط الاجتماعي التي تستخدمها أسرهم لضبط سلوكهم هو مقبول الى حد ما نظرا لرفضهم بعض الأوامر التي تفرضها الأسرة.
- وجود عوامل تؤثر على تقبل الأبناء سلباً لأساليب الضبط في أسرهم كتنوع وسائل الإعلام المختلفة وما تبثه من مواد مختلفة وما تمليه عليهم جماعات الرفاق في المدرسة.
- كشفت الدراسة أن الأسرة الجزائرية تستخدم مجموعة من أساليب الضبط الاجتماعي لضبط سلوك أبنائها إلا أن هذه الأساليب جاءت متفاوتة في الأهمية حسب الاستخدام من أسرة إلى أسرة وتختلف فعاليتها حسب درجة الحزم التي يطبقها الأولياء، لذلك ينعكس الأمر على الإقبال من طرف المراهقين على نقل العنف من الأسرة المدرسة أو العكس.

2-الدراسات العربية:

الدراسة الرابعة:

رسالة مقدمة لحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي من إعداد الطالب "عبد الله محمد النيرب" 2008 بعنوان: **"العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة**، كلية التربية الجامعة الإسلامية -غزة-.[1]

السؤال العام:

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

التساؤلات الفرعية:

- ما أكثر العوامل النفسية والاجتماعية شيوعا المسئولة عن العنف المدرسي كما يدركها المعلمون والتلاميذ في المرحلة الإعدادية؟

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

- هل تختلف وجهة نظر المعلمين في العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف باختلاف سنوات عمر المعلم. (أقل من 30) (30-40) (أكثر من 40)؟
- هل تختلف وجهة نظر المعلمين في العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف باختلاف المؤهل العلمي (دبلوم - بكالوريوس - ماجستير)؟
- هل تختلف وجهة نظر المعلمين في العوامل النفسية والاجتماعية باختلاف المواد التي يدرسونها (علمية أدبية)؟
- هل تختلف نظرة التلاميذ إلى العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي باختلاف عدد أفراد الأسرة (أقل من 8 أفراد)، (10-8 أفراد)، (أكثر من 10 أفراد).
- هل تختلف نظرة التلاميذ إلى العوامل النفسية المسئولة عن العنف المدرسي باختلاف مستوى تعليم الأب (أمي- ابتدائي ثانوي- جامعي)؟
- هل تختلف نظرة التلاميذ إلى العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي باختلاف مستوى تعليم الأم (أمي- ابتدائي ثانوي- جامعي)؟
- هل تختلف نظرة التلاميذ للعوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف باختلاف الترتيب الميلادي للتلاميذ (1-3) (4-7) (الترتيب الثامن فأكثر).
- هل تختلف نظرة التلاميذ للعوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف باختلاف نوعية الأسرة (ممتدة - نووية)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة في مجملها إلى التعرف على العوامل النفسية والاجتماعية التي تقف وراء انتشار ظاهرة العنف في المدارس الإعدادية التابعة لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين في قطاع غزة (بنين)، وذلك من خلال:

- التعرف على العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف كما يدركها المعلمون والطلاب.

– التعرف إلى العوامل المؤدية للعنف المدرسي كما يدركه المعلمون باختلاف المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها (علمية – أدبية).

– التعرف إلى العوامل المؤدية للعنف المدرسي كما يدركه المعلمون باختلاف المؤهل العلمي.

– التعرف إلى العوامل المؤدية للعنف المدرسي كما يدركه المعلمون ومستوى السن لديهم.

– التعرف إلى العوامل المؤدية للعنف المدرسي باختلاف مستوى تعليم الآباء.

– التعرف إلى العوامل المؤدية للعنف المدرسي باختلاف مستوى تعليم الأمهات.

– التعرف إلى العوامل المؤدية للعنف المدرسي باختلاف ترتيبهم في أسرهم.

– التعرف إلى العوامل المؤدية للعنف المدرسي باختلاف عدد أفراد الأسرة.

– التعرف إلى العوامل المؤدية للعنف المدرسي باختلاف نوعية الأسرة (نووية – ممتدة)؟

المنهج المستخدم:

تم في دراسة هذا الموضوع انتهاج المنهج الوصفي التحليلي والذي اعتمد عليه كمنهج أساسي.

الدراسة الميدانية:

تمت المعاينة في هذه الدراسة بالطريقة العشوائية، وذلك بأخذ 6 مدارس من أصل 46 مدرسة للذكور (تحتوي على الصف التاسع إعدادي) ومن ثم سحب عينة متكونة من 480 تلميذ من أصل 10080 تلميذ، وعينة أخرى لـ 110 معلم من أصل 1673.

وبخصوص أدوات جمع البيانات فقد استخدم الباحث استبانتين الأولى موجهة نحو عينة التلاميذ والثانية للمعلمين العاملين في تلك المدارس.

نتائج الدراسة:

– تبين من خلال الأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحث للتعرف على التساؤل الأول للدراسة "ما العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي كما يدركها المعلمين في المرحلة الإعدادية" هي في الدرجة الأول تعود للعوامل الأسرية، وتأتي العوامل الخاصة بالجانب الإعلامي في المرتبة الثانية،

ثم العوامل الاجتماعية في المرتبة الثالثة، ومن ثم العوامل الذاتية في المترتبة الرابعة، وتأتي العوامل الخاصة بالبيئة المدرسية في المرتبة الخامسة والأخيرة.

- وأن العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي كما يدركها التلاميذ في المرحلة الإعدادية، هي في الدرجة الأول تعود للعوامل الخاصة بالجانب الإعلامي، وتأتي العوامل الخاصة بالجانب الذاتي في المرتبة الثانية، والعوامل الاجتماعية في المرتبة الثالثة ومن ثم العوامل الخاصة بالبيئة المدرسية في المترتبة الرابعة وتأتي العوامل الأسرية في المرتبة الخامسة.

الدراسة الخامسة:

مقال من إعداد الدكتورة سامية مصطفى الخشاب و ط/د محمد مهنا نصور 2014 بعنوان: **المحددات الاجتماعية والثقافية للعنف المدرسي**، مجلة العلوم التربوية بجامعة القاهرة.[1]

السؤال العام:

- ما المحددات الاجتماعية والثقافية المؤثرة في اكتساب الطلبة لسلوك العنف في المدارس؟

التساؤلات الفرعية:

- هل هناك علاقة بين أساليب التنشئة الأسرية واكتساب التلاميذ لسلوك العنف؟
- هل يؤثر الحرمان الاجتماعي والوضع الاقتصادي داخل الأسرة على اكتساب التلاميذ لسلوك العنف؟
- هل يؤثر ضعف العلاقة بين المدرس والتلميذ على ظهور سلوك العنف لدى التلاميذ؟
- هل يعد التقبل الثقافي للعنف أحد العوامل المؤثرة على ظهوره لدى التلاميذ؟
- ما دور وسائل الإعلام وما تعرضه من مادة إعلامية عنيفة في تشكل السلوك العنيف لدى التلاميذ؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على الدور الذي تلعبه أساليب التنشئة الأسرية في اكتساب التلاميذ لسلوك العنف.

[1] سامية مصطفى الخشاب، محمد مهنا نصور: **المحددات الاجتماعية والثقافية للعنف المدرسي**، مجلة العلوم التربوية، مج.22، ع.2، جامعة القاهرة، مصر، 2014.

- معرفة تأثير الحرمان الاجتماعي في الأسرة على تشكل سلوك العنف لدى التلاميذ.
- الكشف عن العلاقة بين المعلم والتلميذ ومدى مساهمتها في اكتساب التلاميذ لسلوك العنف.
- معرفة دور العادات والتقاليد في توجه التلاميذ للعنف في المدرسة.
- تعرف دور وسائل الإعلام في اكتساب التلاميذ لسلوك العنف.

المنهج المستخدم:

تستخدم هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كأداة لدراسة هذه الظاهرة، حيث يُعتبر هذا المنهج الأنسب لوصف وتحليل المتغيرات الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على تبني التلاميذ سلوكيات العنف المدرسي، وتحقيق النتائج المرجوة.

الدراسة الميدانية:

ركزت الدراسة على عملية فرز التراث البحثي السوسيولوجي المتعلق بالعنف المدرسي، حيث تم تقسيم هذه الدراسات السابقة إلى محورين، محور أول يشمل الدراسات التي ربطت بين سلوك العنف وبعض المتغيرات الاجتماعية، ومحور ثاني شمل دراسات ربطت سلوك العنف والأسرة.

حيث تم اعتماد ثلاث دراسات سابقة للمحور الأول ودراستين للمحور الثاني، ومن ثم الخروج بنقاط الاتفاق والاختلاف بين الدراسات في كل محور وبعد التعقيب على هذا التراث البحثي تم الخروج بالنتائج التالية.

نتائج الدراسة:

- يؤثر الوضع الأسري الذي يعيشه التلميذ على سلوكه في المدرسة، حيث تركز طرق التنشئة الأسرية على العقاب البدني والضرب، مما يشجع الأبناء على التصرف بعدوانية في المدرسة. إذا كان الآباء يستخدمون أساليب القهر، فمن المرجح أن يلجأ الأطفال إلى استخدام وسائل عدوانية مشابهة في محاولة السيطرة على سلوك أقرانهم. كما أن معيشة الأطفال في بيئة عنيفة داخل الأسرة ترسخ العنف في نفوسهم. وبالتالي، هناك علاقة مباشرة بين خبرات التنشئة داخل الأسرة والعدوانية، حيث تنتج تجارب التنشئة المليئة بالعنف والعدوان أطفالًا يميلون أكثر إلى العنف والعدوان.

- تعتبر ظروف الحرمان الاجتماعي وعدم وعي الآباء بأهمية تلبية احتياجات الأطفال الاجتماعية والنفسية من العوامل الحاسمة التي تدفع التلميذ لممارسة العنف في المدرسة. يشعر الأطفال المعرضون للفقر بشعور قوي بالحرمان، مما يزيد من ميولهم العدوانية تجاه الآخرين، وينعكس ذلك في سلوكهم العنيف داخل المدرسة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يؤدي عدم المساواة بين الأطفال داخل الأسرة إلى زيادة العنف لديهم.
- إن العلاقة التربوية المتسلطة والعنيفة بين المعلم والتلميذ تؤدي إلى زيادة العنف والتمرد لدى الطلاب وتشجعهم على اكتساب سلوكيات عنيفة في المدرسة. ويساهم سلوك المعلم الذي يتميز بالتسلط والسيطرة في ظهور اضطرابات سلوكية لدى الطلاب، ناتجة عن الإحباط والقمع الذي يشعرون به. ويتحمل المعلم مسؤولية كبيرة لأنه يلعب دور الأب والمدير والموجه للطلاب، وعليه أن يكون قدوة حسنة لهم ويساعدهم في تجنب السلوكيات العنيفة. لذلك، يجب على المعلم أن يؤدي مهمته بنجاح ويتفادى السلوكيات العنيفة ليكون مثالاً حسناً للطلاب.
- تلعب الجوانب الثقافية دورًا حاسمًا في انتشار العنف بين طلاب المدارس. وجود تقاليد وعادات تسمح باستخدام الضرب كأداة للتربية والانضباط، بالإضافة إلى قبول ثقافي لهذه السلوكيات، يؤدي إلى ظهور سلوكيات العنف لدى الأطفال.
- تلعب وسائل الإعلام، وخاصة الوسائل المرئية، دورًا في اكتساب التلاميذ سلوك العنف، وذلك عندما تتضمن برامجها محتوى إجرامي وعنيف أو يخل بالآداب العامة، مما يؤدي إلى تغيير قيم وأنماط سلوك الأفراد. وعلى رأس هذه الوسائل يأتي التلفزيون، الذي يحتل المرتبة الأولى من حيث تأثيره على تعلم الأطفال سلوك العنف المدرسي. وبالتالي، يعد التلفزيون واحدًا من أهم وسائل الإعلام التي تساهم في تعليم التلاميذ سلوك العنف.

الدراسة السادسة:

مقال من إعداد الباحثة نورة محمد بن خليف الطنيجي والدكتور أحمد فلاح العموش 2021 بعنوان: **العنف المدرسي في إمارة الشارقة،** مجلة الآداب بجامعة الشارقة. [1]

تساؤلات الدراسة:

- ما مظاهر وأشكال العنف المدرسي في مدارس إمارة الشارقة في دولة الإمارات العربية المتحدة؟
- ما المتغيرات التي تظهر دلالات الإحصائية فيما يتعلق بالمتغيرات ذات العلاقة بمظاهر العنف المدرسي وأشكاله؟
- ما أسباب العنف المدرسي؟
- ما الحلول المقترحة للحد من العنف المدرسي؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على مظاهر وأشكال العنف المدرسي، وتشمل:
  - العنف الموجه من الهيئة التدريسية نحو الطلبة.
  - العنف الموجه من الطلبة نحو الهيئة التدريسية
  - العنف الموجه من الطلبة نحو ممتلكات المدرسة.
  - العنف الموجه من الطلبة نحو زملائهم الطلبة الآخرين.
- ما المتغيرات التي تظهر دلالات إحصائية فيما يتعلق بالمتغيرات ذات العلاقة بمظاهر العنف المدرسي وأشكاله؟
- التعرف على أسباب العنف المدرسي.
- تقديم الحلول والمقترحات التي من شأنها الحد من العنف في مدارس

[1] نورة محمد الطنيجي، أحمد فلاح العموش: **العنف المدرسي في إمارة الشارقة**، مجلة الآداب، ع.139، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، 2021، ص557-588.

المنهج المستخدم:

تم في دراسة هذا الموضوع انتهاج المنهج الوصفي التحليلي والذي اعتمد عليه كمنهج أساسي.

الدراسة الميدانية:

تمت المعاينة في هذه الدراسة بطريقة العينة الغرضية الغير احتمالية، حيث شملت 137 طالب (35طالب/102طالبة)، وقد تم توزيع استبانة مكونة من أربعة محاور تشمل البيانات الشخصية، أشكال العنف المدرسي، أسباب العنف المدرسي، والمحور الرابع يتعلق بالحلول والمقترحات.

نتائج الدراسة:

أولا: أشكال العنف المدرسي:

-عنف الموجه من الهيئة التدريسية نحو الطالب.

-عنف الموجه من الطالب نحو الهيئة التدريسية.

-عنف الموجه من الطالب نحو ممتلكات المدرسة.

-عنف الموجه من الطالب نحو الزملاء.

ثانيا: أسباب العنف المدرسي:

- التفرقة في المعاملة من قبل المدرسين تولد العنف.
- الخلافات الأسرية المتكررة تؤدي إلى العنف.
- غياب الرقابة الأسرية عن الطالب يشجع على العنف.
- مشاهدة افلام العنف تشجع على العنف.
- غياب العقوبات الرادعة يؤدي إلى العنف بين الطلاب.
- غياب التوجيه والإرشاد المدرسي يشجع على العنف.
- تدني التحصيل الدراسي يسبب العنف.
- الاختلاط برفاق السوء يعلم العنف.
- عدم استثمار أوقات الفراغ يسبب العنف.
- الشعور بالإهمال من قبل الآخرين يقود إلى العنف.
- الهروب المتكرر من المدرسة يؤدي إلى العنف.
- طبيعة مرحلة المراهقة تسبب العنف.

من جهة أخرى توصلت الدراسة إلى أن المتغيرات التالية لا تشكل بالضرورة أسباب مباشرة للعنف الصادر عن الطالب:

- الحرمان من المصروف.
- السيطرة الأسرية.
- التدليل الأسرة الزائد.
- عجز الأسرة عن توفير متطلبات المدرسة.

ثالثا: الحلول المقترحة للحد من العنف المدرسي:

- المتابعة المستمرة من قبل أولياء أمور الطلبة.
- توفير الأنشطة التي تلقى اهتمام الطلبة.
- زيادة فعالية برامج التوجيه والإرشاد المدرسي.
- أن تقوم وسائل الإعلام بدورها في التوعية للحد من العنف.
- تشديد الرقابة والإشراف على الطلاب.
- أن تكون هناك قيادة واعدة في المدرسة.
- تجنب المعلم خطاب التحقير.
- زيادة الأنشطة اللامنهجية في المدرسة.

3-الدراسات الغربية:

الدراسة السابعة:

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع والإثنولوجيا من إعداد "ماريا سيليا" " MARIA CÉLIA DEASSIS"، سنة2014، بعنوان: " **العنف المدرسي: فهم الظاهرة الاجتماعية في جواو بيسوا- البرازيل**" جامعة بول فاليري مونبيلييه 3، كلية الفنون والآداب واللغات والعلوم الإنسانية والاجتماعية.

VIOLENCE À L'ÉCOLE : COMPRÉHENSION D'UN PHÉNOMÈNE SOCIAL À JOAO PESSOA-PARAÍBA-BRÉSIL. Délivré par : UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY-MONTPELLIER III ARTS, LETTRES, LANGUES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES[1]

[1] MARIA CÉLIA DEASSIS : **VIOLENCE À L'ÉCOLE : COMPRÉHENSION D'UN PHÉNOMÈNE SOCIAL À JOAO PESSOA-PARAÍBA-BRÉSIL**, Thèse de doctorat, UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY-MONTPELLIER III ARTS, LETTRES, LANGUES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES**,** France**,** 2014.

موضوعات البحث:

- مشروع "المدرسة التي يحمي": وزارة التعليم والتعليم العالي، وأمانة التعليم المستمر ومحو الأمية والتنوع– SECAD.
- مشروع "المدرسة التي تحمي": جامعة بارايبا الفيدرالية–UFPB، وكالة الجامعة للإرشاد وشؤون المجتمع– PRAC.

أهداف الدراسة:

- التحقيق في العنف المدرسي الذي يتجلى في شكل التحيز والتمييز والإقصاء، ويمثل واقعًا مقلقًا للغاية للمجتمع ككل.
- معرفة وفهم رغبات واهتمامات المعلمين والمتخصصين بخصوص ظاهرة العنف في الروتين اليومي للمدرسة.
- متابعة تقدم مشروع "المدرسة التي تحمي"، وهو مشروع تم استحداثه لاستباق ظاهرة العنف المدرسي.
- تقديم مساهمات للمعلمين والمتخصصين وغيرهم من المتخصصين في مجال التعليم، في عملية منع العنف ضد الأطفال والمراهقين والحد منه في المدارس العامة في جواو بيسوا، بارايبا–البرازيل.

الدراسة الميدانية:

اعتمدت الدراسة على إجراء مقابلات مع عينة من الفئات التالية:

- ممثلو جامعة بارايبا الفيدرالية UFPB.
- ممثلو وزارة الدولة للتعليم والثقافة SEC.
- ممثلين عن أمانة التعليم والثقافة ببلدية جواو بيسوا سيديك.
- ممثلين عن المجلس البلدي لحقوق الطفل والمراهق.
- ممثلي مجلس الوصاية
- المهنيين التربويين والمعلمين والمتخصصين من الدولة والبلدية.
- ممثلي السكان الأصليين.

- ممثلي الأفارقة البرازيليون.
- ممثلي حركة العمال الريفيين المعدمين MST.
- ممثلي المرأة وممثلي SEMOB.
- الإشراف التنفيذي على التنقل الحضري جواو بيسوا.

نتائج الدراسة:

- المدرسة نفسها لا تملك الظروف اللازمة لحل هذه المشكلة وهي ظاهرة العنف، وتحتاج إلى دعم أمانات التعليم الولائية أو البلدية، وأمانة التعليم المستمر في الحكومة الاتحادية من خلال وزارة التربية والتعليم، الوزارة مسؤولة عن تطوير البرامج والمشاريع لهذا الغرض.
- عدم تمكن الغالبية العظمى من المعلمين في الاستفادة من التدريب المهني المرتبط بمشروع "المدرسة التي تحمي"، ومن ثم توقف المشروع.
- استحداث برامج بديلة أخرى لتدارك الظاهرة:

*برنامج Elos الذي تم تطويره في المدارس البلدية.

* وبرنامج PROERD – البرنامج التعليمي لمكافحة المخدرات والعنف في المدارس الحكومية.

الدراسة الثامنة:

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والإثنولوجيا من إعداد "جان مارك فان مينين " "Jean-Marc van Meenen "، سنة2014، بعنوان: " **العنف المفرط في المدارس: نهج ديناميكي وعملي لتوقع المخاطر**"، جامعة التكنولوجيا تروي، فرنسا، 2014.

La violence paroxystique en milieu scolaire : approche cindynique et opérationnelle d'anticipation du risque. Délivré par Université de Technologie de Troyes, France, 2014.[1]

[1] Jean-Marc van Meenen : **La violence paroxystique en milieu scolaire : approche cindynique et opérationnelle d'anticipation du risque**, Thèse de doctorat, Université de Technologie de Troyes, France, 2014.

أسئلة الدراسة:

- ما أسباب تعرض المدارس والجامعات المفرطة للتعبير عن هذا النوع من العنف؟
- هل هذا الشكل من العنف جزءًا من نوبات عفوية من الجنون أو "الاضطراب الانفجاري المتقطع"؟

أهداف الدراسة:

- الدوافع المحتملة لرد الفعل العنيف ضد النظام المدرسي والجهات الفاعلة فيه.
- نمذجة العمليات الإجرامية، وفقًا لجنس مرتكبي الجرائم وفئتهم العمرية.
- التوصل إلى استراتيجية شاملة ومتعددة التخصصات لتوقع جرائم القتل الجماعي في المدارس أو الجامعات الفرنسية والأوروبية.

الدراسة الميدانية:

اعتمدت الدراسة على تحليل 150 حالة لجرائم العنف في المدارس، خلال 100 سنة الماضية وعبر خمس قارات و25 دولة.

نتائج الدراسة:

- هناك علاقة بين التحرش والعنف المرضي في المدارس بين غالبية مرتكبي الجرائم من الشباب الذكور.
- انتشار الآفات النفسية والاجتماعية مثل التنافر الأسري، أو المنافسة المدرسية المتزايدة، أو الإجهاد المهني ترتبط في معظم الأحيان بظهور الاضطرابات الذهانية.
- آثار التوحيد الثقافي للعنف على اتجاهات الأفراد.
- تأثير الوصفات المفرطة لمضادات الاكتئاب على السلوك.
- جزءًا كبيرًا من مخاطر "إطلاق النار في المدارس" يمكن تفاديه من خلال مكافحة التحرش والعنف السيبراني بشكل خاص.

الدراسة التاسعة:

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علم الاجتماع والإثنولوجيا من إعداد "راج كومار دونجانا" " Raj Kumar Dhungana"، سنة2018، بعنوان: " **إثنوغرافيا العنف المدرسي: منظور ثقافي** " جامعة كاثماندو، هاتيبان، لاليتبور، نيبال.

Ethnography of School Violence: A Cultural Perspective. Délivré par : Kathmandu Université, Hattiban, Lalitpur, Népal, 2018**.** [1]

أسئلة الدراسة:

- كيف يعيش المراهقون الذين يذهبون إلى مدرسة موجودة في بيئة متعددة الثقافات تجربة العنف المدرسي؟
- كيف تؤثر ظاهرة العنف المدرسي على دراسة التلاميذ المراهقين؟
- كيف يتم التعامل مع العنف المدرسي في المدارس؟

الدراسة الميدانية:

- شملت الدراسة 5 مدارس حكومية في نيبال
- اعتمدت الدراسة على إجراء مقابلات مع 220 فرد بخصوص حوادث العنف في المدارس:

*مقابلات تضمنت مناقشات جماعية لـ 169 فرد.

*مقابلات فردية معمقة مع 51 فرد.

توزيع أفراد العينة: 194 تلميذ مراهق– 26 ولي تلميذ– 16 معلم– 10 من أعضاء اللجان المدرسية.

[1]Raj Kumar Dhungana : **Ethnography of Scholl Violence : A Cultural Perspective**, Thèse de doctorat, Kathmandu Université, Hattiban, Lalitpur, Népal, 2018.

نتائج الدراسة:

- تتأثر معايير المدرسة بالجوانب الثقافية للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور مثل الدين والجنس والطائفة والعرق واللغة والطبقة.
- من خلال أنشطة المنهج الرسمي، قامت المدارس بفرض أيديولوجية الطبقة الحاكمة المعيارية في المدرسة.
- ثقافة الداليت، والفتيات المسلمات، والمعاقين، والماديشي، والثارو أقل توافقًا مع المعايير والقيم القياسية للمدارس.
- طلاب الأقليات يتعرضون للإقصاء والعقاب أكثر من الطلاب الآخرين في المدرسة.
- آثار هذا التمييز الاثني: * اعتبارها المدرسة مكانًا غير آمن.

*الحرية الأكاديمية مقيدة.

*الافتقار إلى بيئة تعليمية مواتية وارتفاع خطر فقدان فرص الحياة المستقبلية.

*يتأثر تعلم الطالب ببيئة المدرسة ومناخها.

- يعد انخفاض التحصيل الدراسي والتسرب من المدرسة من الآثار السلبية الرئيسية للعنف المدرسي.
- إجراءات استجابة المدرسة للعنف غير فعالة وغير منهجية.
- يساعد المعلمون في منع النزاعات الصغيرة في المدارس وتقليل مخاطر العنف بين الأفراد وبين المجموعات.
- يتم الرد على العنف المدرسي من خلال السياسات التي تمنع المعلمين من استخدام العنف في المدرسة.
- لا توجد أي سياسات شاملة للتعامل مع العنف المدرسي.

خلاصة:

من خلال هذا الفصل حاولنا الإحاطة بمختلف الخطوات والمراحل المنهجية التي انتهجناها على مدار دراستنا، سواء في الجانب النظري أو الجانب الميداني، حيث تعتبر هذه المنهجية عمود الأساس والمنطلق الأساسي لأي بحث جاد وذو جودة عالية ويهدف إلى أن يكون متميزًا ومفيدًا، الأمر الذي يسهم في تعزيز جودة وموثوقية النتائج التي يمكن أن تخرج من أي دراسة بحثية.

بعد استعراض منهجية البحث، سنقوم في الفصل الموالي بإحاطة شاملة حول المفاهيم والتعريفات النظرية المتعلقة بظاهرة العنف والعنف المدرسي، ومن جهم أخرى التطرق للتلميذ وفترة المراهقة التي يمر بها.

الفصل الثاني

العنف المدرسي وانعكاسات فترة المراهقة

المبحث الأول: العنف والعنف المدرسي

المبحث الثاني: المدرسة وطور التعليم المتوسط

المبحث الثالث: فترة المراهقة وخصائصها

تمهيد:

إن ظاهرة العنف تمثل واحدة من أبرز التحديات التي تواجه المجتمعات في الوقت الحاضر، ولا يمكن أن نغفل عن انتشارها الواسع والذي يلامس جميع أوجه الحياة الاجتماعية، ويُعَد انتشار العنف في المدارس واحدًا من تداعيات هذه الظاهرة المُقلقة، فالمدرسة بمختلف مستوياتها التعليمية، لم تكن مستثنية من تأثير هذا الواقع المعاصر، حيث تجسدت تأثيرات هذا العنف في المدارس من خلال انخفاض واضح في مردود العملية التعليمية وتراجع في مستوى أداء التلاميذ، بالإضافة إلى ذلك تعكر الجوانب الإيجابية للبيئة المدرسية، وانخفاض مستويات الدافعية للتعلم والقدرة على تحقيق النجاح الدراسي، إن تأثيرات العنف بمختلف أنواعه على التلاميذ تكون مباشرة وخاصة خلال مرحلة المراهقة، وهي فترة تمثل محطة حساسة جداً في تطور الشخصية وتكوين نمط سلوك الفرد.

لهذا السبب، يهدف هذا الفصل إلى استكشاف هذه القضية الهامة بشكل شامل، ابتداءً من توضيح المفاهيم المتعلقة بظاهرة العنف، ومن ثم التركيز على المجال المكاني للظاهرة وهو المدرسة، كما سننظر أيضًا في التأثير البشري لهذه الظاهرة وتحديداً على التلاميذ المراهقين، الذين يشهدون تأثيرات العنف على نموهم الشخصي وسلوكهم بشكل مباشر.

المبحث الأول: العنف والعنف المدرسي

1-تعريف العنف

2-أنواع العنف ومظاهره

3-التحليل النفسي الاجتماعي لمفهوم العنف

4-العنف المدرسي وأشكاله

5-عوامل وأسباب العنف المدرسي

6-تصنيفات العنف المدرسي

7-آثار العنف المدرسي

1- تعريف العنف:

1-1-المعنى اللغوي:

جاء في المعجم الوسيط: عنف به وعليه، عنفا وعنافة: أخذه بشدة وقسوة، الأمر اخذه بعنف وأتاه، ولم يكن له علم به.

اعتنف الشيء: كرهه ويقال اعتنف الطعام أو المجلس أي تحول عنه.

عنفوان الشيء: شبابه أي في نشاطه وحدته.[1]

أما في لسان العرب فالعنف هو: "الخرق بالأمر وقلة الرفق به وهو ضد الرفق وأعنف الشيء: أخذه بشدة والتعنيف هو التفريق واللوم".[2]

أما عند العرب المحدثين فقد اكتسب معنى العنف دلالة أخرى، فأصبح مقابلا للفظة (violence) في الفرنسية والإنجليزية، أو (Gewlt) في الالمانية، وفي الشعر العربي القديم كانت قريبة من المعنى اللاتيني لـ (violenti) والتي تعني الغلطة والقوة الشديدة، وهي مشتقة من (vis) أي القوة الفيزيائية أو كمية ووفرة شيء ما، وهو معنى متعلق بلفظة (bi) في اليونانية أي القوة الحية، وذلك أن العربية تقول عنفوان كل شيء هو أوله، وقد غلب على الشباب والبنات كما جاء في معجم لسان العرب.[3]

1-2- المعنى الاصطلاحي:

يعرفه الرفاعي بأنه سلوك هجومي منطوي على الإكراه والإيذاء، حيث يتصف الفرد بالاندفاع والهجوم وعدم ضبط النفس والسعي لإكراه الآخر، والتسبب بالأذى له أو سلب سيء منه أو تخريبه وتعطيله.[4]

---

[1] مجمع اللغة العربية: **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004، ص631.

[2] ابن منظور: **لسان العرب**، دار لسان العرب، بيروت، 1975، ص257.

[3] صدقي نور الدين محمد، دلال فتحي عيد: **مدخل لدراسة سلوك العدوان والتعصب والانتماء في مجال الرياضة البدنية**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، الطبعة الأولى , 2007 , ص103.

[4] نعيم الرفاعي: **الصحة النفسية**، مطبعة خالد بن الوليد، دمشق، ط6 ،1986، ص221.

وحسب **ميشو Michaud** فإنه "يوجد عنف ما في وضعية تفاعل، حيث يتصرف فاعل أو عدة فاعلين بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، مركزة أو موزعة تمس بالآخرين بدرجات متفاوتة سواء في شرفهم الجسدي أو المعنوي أو في ممتلكاتهم أو في تفاعلاتهم الرمزية أو الثقافية".[1]

العنف هو أي سلوك أو فعل ينطوي على استخدام القوة، سواءً كان فعلاً أو تهديداً، بهدف تسبب الأذى والضرر للأفراد والممتلكات، وهو سلوك يتميز بالعدوانية وينبع من طرف لآخر في سياق علاقة غير متكافئة، وقد يؤدي إلى الإضرار بالجانب الآخر بصورة مادية ومعنوية، سواءً كان فرداً أو جماعةً.[2]

وعرفه **غراهام H.D Graham و روبرت غور T.R Gurr** بأنه "سلوك يهدف إلى خلق إهانات للأشخاص أو الخسائر في الممتلكات جماعيا أو فرديا ،ويمكننا اعتبار أفعال عنف معينة جيدة أو سيئة، أو لا هذا ولا ذاك حسب مبدأ من ضد من"[3]

وحسب لارسن **Larsen** فيشير إلى أن سلوكات العنف هي:" أفعال متعمدة تهدف إلى التسبب في انعدام الراحة الجسدية والمعنوية وتنفير الأشخاص المقصودين بالعنف"[4]

ويعرفه فندن بوس **Vanden Bos** على أنه التعبير عن الغضب والعدائية والشديدين مع نية الجرح أو إلحاق الضرر بالناس الآخرين أو الأملاك من خلال القوة الجسمية، العاطفة وكثافة الانفعالات، وتكون شدة هذه الانفعالات متلائمة مع وصف العنف بالمتطرف أو الشديد والقاسي.[5]

وفي تقرير حول العنف والصحة لمنظمة الصحة العالمية فإن العنف هو التهديد أو الاستخدام العمدي للقوة، سواء ضد شخص أو جماعة أو ضد الذات، والذي يسبب صدمة أو الموت أو ضرر نفسي أو سوء في النمو أو المعيشة.[6]

---

[1] Michaud Yves : **la violence, coll que sais- je ?** 3 éd puf, paris, 1992, P8.

[2] سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين: **استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم**، دار الوفاء، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2010 ,ص 338.

[3] Michaud Yves : OP cit, P8.

[4] Larsen É : **Les comportements agressifs chez les filles : Mieux comprendre l'intimidation**, COPA,2006, p5.

[5] Marcus R. F: **Agression and violence in adolescence**, Cambridge University, New York, 2007, p10.

[6] منظمة الصحة العالمية جنيف: **التقرير العالمي حول العنف والصحة**، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، طبعة عربية، القاهرة، 2002، ص5.

2- أنواع العنف ومظاهره:

يمكن تصنيف العنف إلى اشكال مختلفة وإن كان هناك نوع من التداخل بين بعضها البعض فيما يلي:

2-1 - العنف اللفظي:

ينتهي هذا النوع من العنف عند حدود اللفظ، ولا يشمل إشارة مباشرة إلى الجنس، وعندما يصل المراهق إلى سن المراهقة، يكون قد تعلم العديد من مهارات التعبير اللغوي عن الغضب، مثل استخدام الألفاظ السيئة والتعابير اللاذعة والاستهزاء ونقل الأخبار السيئة عن الأشخاص المكروهين ونشرها بين الناس. ويتم توجيه هذا النوع من العنف إما إلى الذات أو إلى الآخرين. [1]

يمثل التحرش اللفظي استجابة صوتية أو إيماءة ملفوظة تحمل مضمونا يؤذي مشاعر شخص آخر وينطوي على الرفض، التهديد، والإساءة الموجهة نحو الذات أو الآخرين، سواء بالشتم، الكلام البذيء، النقد، أو استخدام أي جزء من الجسم لتوجيه الإساءة. يتم استخدام هذا السلوك بهدف إهانة الآخرين وإثارة استفزازهم واستخدام ألقاب ووصفات تنم عن سماتهم السيئة، يمكن أن يؤثر هذا النوع من العنف على الحالة النفسية للفرد ويؤثر على مفهومه للذات. وتستخدم أحياناً إيماءات أو إشارات أخرى لإثارة الاستياء، ويُطلق على هذا النوع من العنف أيضاً مصطلح التحرش المعنوي.[2]

2-2- العنف الجسدي:

يشير مصطلح "العنف الجسدي" إلى التصرفات العنيفة التي يقوم بها الفرد، سواء كانت موجهة لنفسه أو للآخرين، والتي تهدف إما إلى إلحاق الضرر الجسدي أو خلق الرعب والخوف. ومن بين الأمثلة على هذه السلوكيات: الضرب والدفع والركل وشد الشعر والعض، وغالباً ما تترافق هذه السلوكيات مع نوبات الغضب الشديدة.[3]

---

[1] نعيم الرفاعي: **سيكولوجية التكيف**، مطالعة ابن حيان، الطبعة الأولى, 1997, ص211.

[2] Goddet E. T : **Prévenir et gérer la violence en milieu scolaire**, Retz, Paris,2006, p20.

[3] سعيد محمد نصر ومحمد سليمان: **ظاهرة العنف لدى بعض شرائح المجتمع المصري**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر، 1979، ص17.

2-3- العنف الرمزي:

يمارس فيه سلوك يرمز فيه إلى احتكار الأخر او يقود الى توجيه الانتباه الى اهانة تلحق به، كالامتناع عن النظر إلى الشخص ورد السلام عليه.[1]

ويُطلق على هذا النوع من العنف الذي يتمثل في استخدام طوق رمزي يسبب تأثيرات نفسية وعقلية واجتماعية على الشخص المتعرض له اسم "**العنف التسلطي**" حسب وصف علماء النفس، يتضمن هذا النوع من العنف استخدام الإساءة غير اللفظية مثل التحقير من الآخرين أو التعرض لهم للإهانة، بما في ذلك عدم النظر إلى الشخص الذي يكن العداء له.[2]

2-4- العنف نحو الذات:

يتجه بعض الأشخاص بسلوكات العنف نحو الذات عندما تكون الضوابط قوية بما فيه الكفاية لمنع التعبير عن العنف، ويتمثل هذا العنف في إيذاء النفس وإحداث الضرر لها، ويتنوع شكله بين تمزيق الملابس، أو لطم الوجه والشعر، أو ضرب الرأس بالحائط، أو جرح الجسم بالأظافر، أو حرق أجزاء من الجسم، أو حتى تعريض الجسم للحرق باستخدام النار أو السجائر.[3]

2-5- العنف المستبدل:

يتضح من السلوك العنف المستبدل أن الشخص يستخدم موضوعًا آخر كهدف لتفريغ مشاعره العنيفة، حيث يقوم بتوجيه هذا العنف نحو شخص آخر بدلاً من الشخص الذي تسبب له في الإحباط. يحدث هذا عندما يكون من الصعب مهاجمة الشخص الذي يسبب الإحباط بشكل مباشر، سواء بسبب قوته أو مكانته الاجتماعية، أو لأنه يمثل رمزًا لقيمة اجتماعية مهمة. ومن هنا، يقوم الشخص بتوجيه عدوانه نحو موضوع بديل عدواني، وخاصة إذا كان هذا البديل متاحًا ولا يترتب عليه عواقب سلبية.[4]

---

[1] خولة أحمد يحي: **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، الطبعة الثانية,2003 ,ص186.

[2] جلال إسماعيل حلمي: **العنف الاسري**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1999، ص13.

[3] سامية محمد جابر: الانحراف **والمجتمع**، دار المعرفة الجامعية ,1997 ,ص95.

[4] زين العابدين درويش: **علم النفس الاجتماعي**، مطابع زمزم، الطبعة الأولى ،1980 ,ص343.

2-6- العنف الرقمي:

يُعرف العنف الرقمي أيضا باسم المضايقات الالكترونية وهو جزء من السلوك العنيف الذي يتبناه ويمارسه بعض الأفراد، وقد ظهر هذا النوع من العنف مع ثورة التكنولوجيا الرقمية، حيث يستخدم الجناة منتديات الدردشة ومواقع التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك وتويتر وانستغرام ويوتيوب وواتساب لإيذاء الآخرين والتحريض عليهم وإهانتهم باستخدام الألفاظ البذيئة والشتائم والتشهير والتنمر، كما يمكنهم نشر صور ومقاطع فيديو خاصة بهم، يستخدم الجناة في بعض الأحيان حسابات وهمية للاختباء والتمويه ومنع الكشف عن هويتهم، بينما يستخدمون في بعض الأحيان حساباتهم الحقيقية للتواصل مع الأشخاص الذين يرغبون في التحريض عليهم وإيذائهم. يتم استخدام العنف الرقمي عادةً لأسباب ظالمة أو انتقامية أو لأغراض أخرى.[1]

يُعرف العنف الرقمي بأنه العنف الذي يتم توجيهه للأفراد باستخدام التكنولوجيا ووسائل الاتصال والتواصل، سواء كان ذلك عبر الإنترنت أو غيرها، ويتمثل هذا العنف في استخدام تقنيات المعلومات لتعريض الآخرين لأذى نفسي أو اجتماعي أو اقتصادي أو جنسي. ويتم ذلك عن طريق الهواتف الذكية والأجهزة الإلكترونية ومنصات التواصل الاجتماعي.[2]

2-7- العنف الموجه نحو الممتلكات:

العنف المدرسي الموجه نحو الممتلكات هو نوع من أنواع العنف المدرسي، حيث يتم توجيه العنف والاعتداءات الجسدية واللفظية والنفسية وغيرها من أشكال العنف نحو الممتلكات الموجودة في المدرسة، مثل الأثاث والأدوات الدراسية والممتلكات الشخصية للطلاب والموظفين.

قد يشمل العنف المدرسي الموجه نحو الممتلكات أنواعًا مختلفة من السلوكيات العدائية، مثل التخريب والتلف العمد للممتلكات، وكسر النوافذ والأبواب والكراسي والطاولات، ورسم الكلمات النابية والصور الغير لائقة على الجدران والأثاث، والسرقة والاستيلاء على ممتلكات الآخرين بشكل غير قانوني.

---

[1] بليردوح كوكب الزمان وآخرون: **دواعي وتداعيات ظاهرة العنف الرقمي عند الشباب عرب مواقع التواصل الاجتماعي**، مجلة المعارف للبحوث والدراسات التاريخية، المجلد7، العدد4، الوادي، الجزائر، 2022، ص391.

[2] موقع لالة بلوس: **آثاره وخطورته.. معلومات مهمة عن ظاهرة العنف الرقمي**، رجاء حمين،2023/04/10، سا:17.40، https://lalaplus.ma .

يؤدي هذا النوع من العنف إلى الإضرار بالممتلكات وتكاليف إصلاحها، ويمكن أن يؤثر على بيئة المدرسة والطلاب والموظفين ويسبب مشاكل صحية ونفسية للجميع.

3- التحليل النفسي الاجتماعي لمفهوم العنف:

يختلف تعريف ظاهرة العنف من وجهة نظر نفسية اجتماعية عن التعاريف اللغوية المتداولة، حيث ينظر بعض الإخصائيين السيكولوجيين إلى العنف على أنه لغة تخاطب أخيرة الممكنة مع الواقع والآخرين. يتجسد ذلك في شعور الفرد بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادي، وعندما يتأكد من فشله في إقناع الآخرين بالاعتراف بكيانه وقيمته، ينتهج العنف كوسيلة للتعبير عن ذلك.[1]

يمكن القول إن هناك طرقًا سليمة أخرى لتحقيق أهداف معينة دون اللجوء إلى العنف كوسيلة لتحقيق تلك الأهداف. وعند عجز الفرد عن تحقيق هدفه بوسائل سليمة وعدم قدرته على إيصال خطابه، فإنه يستخدم العنف كوسيلة أخيرة لتحقيق غرضه، حيث يمثل العنف السلاح الأخير لإعادة الاعتبار والكرامة المفقودة للفرد.[2]

4- العنف المدرسي وأشكاله:

يمثل العنف المدرسي إحدى المشكلات التي تعاني منها المؤسسات التعليمية على اختلافها، وقد ظهر العنف المدارس في الآونة الأخيرة بشكل ملفت للانتباه [3], مما يشير إلى وجود مشكلة متنامية ومعوقا في أداء المؤسسات التعليمية لدورها، وهذا ما تؤكده البحوث والدراسات الحديثة إضافة إلى الأخبار المؤسفة التي تنشرها وسائل الإعلام بين الحين والآخر عن العنف والعدوان في المدارس.

حيث نتساءل هنا ماذا نعني بالعنف المدرسي؟ فالباحثون والخبراء يستخدمون هذا المفهوم لوصف مجموعة من الأفعال و الأحداث ولكنهم لم يصلو إلى إجماع حول طبيعة ومجال "العنف المدرسي"، فهناك من يرى أن

[1] مصطفى حجازي: **التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور**، معهد الإنماء العربي، لبنان، الطبعة الثانية , 1980 , ص173.

[2] نفس المرجع، ص174.

[3] إحصائيات وزارة التربية، جريدة الجزائر نيوز، مقال لـ "سارة بوناب"، 18-12-2011.

العنف المدرسي يجب قياسه من خلال جميع السلوكيات العدوانية التي تحدث في المدرسة، بينما يرى آخرون أن قياس العنف المدرسي يجب أن يتم من خلال السلوكيات التي تؤدي إلى اعتقال وجروح فقط.[1]

4-1 تعريفات العنف المدرسي:

يعرفه **شيدلر Shidler** على أنه: "السلوك العدواني اللفظي وغير اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة".[2]

يرى **عدنان كيفي** أن العنف المدرسي يتمثل في بعض الممارسات السلوكية التي يقوم بها التلاميذ والتلميذات والمعلمون والمعلمات، حيث تنطلق من شرارة الغضب وتزداد بسبب الانفعال، وتتسبب في استخدام اللطم والركل والضرب باللكمات والركلات الحادة والعصي وأحياناً السلاح. وتعتبر هذه الظاهرة مشكلة لا مجرد ظاهرة، إذ تؤثر على الشعور الجماعي.[3]

تعرّف **فاطمة فوزي** عنف التلاميذ على أنه يشمل تجاوزات أحدهم على زملائه أو موظفي المدرسة، سواء بالكلام أو الأفعال أو الإتلاف، كما يمكنهم سلب ممتلكاتهم الشخصية. ونتيجة لذلك، يُحرّض المعتدى عليه على تقديم شكوى أو الدخول في مواجهة مباشرة مع المعتدي، وقد يحدث ذلك داخل الصف أو خارجه وفي نطاق المدرسة.[4]

يشير **Pain** إلى العنف المدرسي على أنّه السلوك الذي يستهدف المدرسة والمتعلمين، ويتمثّل هذا السلوك في تصرفات يُعتبرها أحد الأطراف مسيئة أو مؤذية. وفي سياق الصف الدراسي، يُفهم العنف بوجه خاصّ من خلال سلوك الطلاب الذين يرفضون العمل أو لا يتبعون السكوت والهدوء ولا يشاركون في المشروع البيداغوجي. ومن جهة الطلاب، يُفهم العنف على أنّه عدم القدرة على التواصل والحوار أو تبادل الكلمات، وعدم القيام بالمسؤوليات والتحرّك بشكل سلبي.[5]

---

[1] أحمد حوتي: **العنف المدرسي**، مجلة الفكر الشرطي، العدد12، مجلد04، الشارقة، جانفي2004، ص191.

[2] نفس المرجع السابق، ص192.

[3] أميمة منير جادو: **العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام**، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة ،2005، ص6.

[4] نفس المرجع ، ص6

[5] Pain: **Histories de la violence et des violences, Problematique de definition**, In Cahier pédagogique-face a la violence,1997, p12.

4-2-أشكال العنف المدرسي:

- يمكننا تلخيص أشكال العنف ضد الطفل المراهق على النحو التالي:

1- العنف الجسدي: يُعَدُّ العنف الجسدي الأكثر انتشارًا بين أنواع العنف، وذلك لأنه يمكن اكتشافه وملاحظته بسهولة نظرًا للآثار التي يتركها على الجسد، إذ يتضمن الضرب باليد أو باستخدام أداة حادة، والخنق، والعض، والدفع، والمسك بشدة، وشد الشعر، والبصق، وغير ذلك، وتنجم عن هذه الأشكال من العنف آثار صحية ضارة يمكن أن تصل إلى الإصابة الجسدية أو حتى الموت إذا تفاقمت. لذلك، يمكن ملاحقة وإثبات العنف الجسدي قانونيًا أو جنائيًا.

2- العنف الجنسي: التحرش الجنسي بالأطفال هو مشكلة خطيرة تواجه المجتمع في العديد من البلدان، ومن المؤسف أن الكثير من هذه الحالات تحدث داخل المدارس أو خارجها، وفي كلتا الحالتين يتم التكتم على الأمر وعرقلة الإجراءات القانونية خوفا من الإضرار بالضحية وبسمعتها وعائلتها [1]، حيث يخشى الكثيرون من تعرضهم للإهانة والتشهير في المجتمع في حالة إبلاغهم عن التحرش، ولذلك يختارون الصمت، ولكن بتجاهل هذه المشكلة فإنها ستستمر في التفاقم والتسبب في تدمير حياة العديد من الأطفال، يجب أن تكون الحماية من التحرش الجنسي بالأطفال أولوية قصوى، ويجب على المدارس والجهات المسؤولة توفير بيئة آمنة للأطفال والتعاون مع السلطات القانونية لمعالجة هذه المشكلة بكل جدية.

3-العنف اللفظي:

يتمثل العنف اللفظي في استخدام الألفاظ النابية والشتائم والسباب وعبارات التهديد، ويعتبر من أشد أشكال العنف خطرا على الحياة المدرسية. وذلك لأنه يؤثر بشكل سلبي على الصحة النفسية لأفراد المؤسسة التربوية ويؤدي إلى تعرضهم للإهانة والتقصير من حقوقهم وتقليل من احترامهم.

وينبغي أن نلاحظ أن العنف اللفظي يؤثر على التوازن الاجتماعي للمؤسسة التعليمية، حيث يسبب العديد من المشاكل بين الطلاب وبين الأساتذة، وهو يخلق بيئة سلبية في المدرسة تؤثر على جودة التعليم والتفاعل الاجتماعي بين الجميع.

[1] فوزي أحمد بن دريدي: **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية**، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض 2007،ص36.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن العنف اللفظي يمثل تحطيماً لكرامة الإنسانية، حيث يهدف إلى الإهانة والتقليل من قيمة الفرد، مما يؤدي إلى تدمير الثقة بالنفس والتقليل من الرغبة في المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والتعليمية.

ومع ذلك، يعتبر العنف اللفظي من الأنواع التي يصعب قياسها أو تحديدها، مما يجعل من الصعب على القانون معاقبتها، ومن هنا فإنه يتطلب توعية الجميع بضرورة الحفاظ على التعامل بالاحترام والتقدير وعدم الإساءة إلى الآخرين بأي شكل من الأشكال.[1]

4- العنف النفسي: هو العنف المسلط على التلميذ بهدف إيذائه معنويا.

أما فيما يخص العنف النفسي نحو الطفل فيتمثل فيما يلي:

أ) **الإهمال:** ويتمثل في إهمال رعاية الطفل صحيا أو تعليميا أو عاطفيا.

ب) **الحماية الزائدة:** التشدد في فرض الأوامر.[2]

- **أشكال العنف المدرسي حسب "فرانسوا دوبي"**

بالنسبة **لفرانسوا دوبي François Dubet** فإنه يجب تمييز ثلاث أنماط من العنف داخل المدرسة " العنف الخارجي داخل المدرسة، العنف في المدرسة، العنف ضد المدرسة "

- **فالعنف الخارجي داخل المدرسة** يشمل جميع أنواع العنف التي يمكن أن نشهدها داخل المدرسة. ولا يقتصر هذا العنف على العنف المدرسي فقط، بل يمكن أن يكون امتدادا لتصرفات عنيفة يشهدها الطلاب والطالبات خارج حدود المدرسة، مثل العنف الأسري أو عنف الشارع.
- أما **العنف في المدرسة** يعتبر ظاهرة خطيرة ومعقدة، حيث يتم تحديده من خلال عدة عوامل. ينبع هذا العنف في المدرسة من العديد من العوامل، ومن أهمها دمقرطة وتوسيع قاعدة التعليم. ويعود ذلك إلى أن

[1] نفس المرجع السابق، ص36.

[2] نفس المرجع السابق، ص37.

المدرسة تجمع بين أطفال من خلفيات مختلفة وطبائع متعددة، مما يؤدي إلى تأثيرات عديدة على شخصياتهم وخلفياتهم النفسية والاجتماعية.

يتداخل الطلاب مع بعضهم البعض داخل المدرسة ومع الجماعة التربوية أيضًا، مما يؤثر على تصرفاتهم الحياتية وسلوكهم المدرسي. على سبيل المثال، يمكن أن تكون الخلافات الشخصية بين الطلاب والتنافس الشديد في الفصل أو المدرسة سبباً رئيسياً للعنف في المدرسة. يمكن أن يتعرض الطلاب للضغوط النفسية والاجتماعية وتوتر الدراسة، مما يجعلهم يتصرفون بطرق غير ملائمة.

للحد من هذه الظاهرة الخطيرة، يتطلب الأمر معالجة عدة عوامل، من بينها ضرورة توفير بيئة تعليمية آمنة وصحية للطلاب. كما يجب توفير دعم نفسي واجتماعي للطلاب لمساعدتهم على التعامل مع التحديات التي يواجهونها، بالإضافة إلى ذلك، يجب على المدارس والمعلمين والآباء والأمهات التعاون لتشجيع الطلاب على التصرف بشكل إيجابي وحل المشكلات بطرق سلمية.

- أما **العنف ضد المدرسة** فيعد من أخطر المشكلات التي يمكن أن تواجه النظام التعليمي، إذ يتسبب في تفاقم سلوكيات التمرد ضد المدرسة، ويستهدف مباشرة النسق المدرسي الذي يتألف من المدرسة والأساتذة والتلاميذ المندمجين في قيم المدرسة، يتمثل هذا النوع من السلوكيات بشكل خاص في المؤسسات التي تعاني من نسب عالية من الفشل والإخفاق المدرسي، حيث تقدم المدرسة في هذه الحالة نموذجاً وصوراً غير إيجابية عن التلميذ، مما يشعره بالتهميش والإقصاء، وبالتالي يميل التلميذ إلى الرفض العنيف لكل ما يرمز إليه النسق المدرسي، وينحو بغضبه واستياءه ضد هياكل المؤسسة، بما في ذلك الأساتذة والتلاميذ. لذلك، يجب على المدارس أن تعمل بشكل جاد على توفير بيئة تعليمية إيجابية وصحية، تساعد التلاميذ على التعلم بفعالية وتشجعهم على الإنجاز والتميز.[1]

[1]François Dubet : **A propos de la violence et des jeunes, in** site de conflits, France, publication hiver 2002.

5-عوامل وأسباب العنف المدرسي:

تتمثل أهمية معرفة أسباب الظواهر الإنسانية ولا سيما السلبية منها في محاولة الوصول إلى سبل للوقاية منها أو تحديد العلاج المناسب لها، أو على الأقل التخفيف من حدتها، حيث يتعلق هذا الأمر بسلامة الإنسان واستقراره داخل المجتمع وكذا المؤسسات التربوية التي تعتبر صورة مصغرة للمجتمع بأكمله.

ومع تزايد حدة ظاهرة العنف المدرسي في الآونة الأخيرة، فإن الأوضاع الأمنية في المؤسسات التعليمية تثير القلق، وترتبط هذه الظاهرة، في نظر العديد من الباحثين، بعدة عوامل تحتاج إلى الدراسة والتحليل العميق، بناءً على بعض الدراسات الميدانية التي قام بها علماء وباحثون في هذا المجال. ومن هذه العوامل توفر الظروف الاجتماعية والاقتصادية السيئة، والتمييز والعنصرية، وعدم وجود الرعاية والاهتمام الكافيين بالطلاب من قبل الإدارات التعليمية، إضافة إلى نقص الوعي بأهمية النهج الإيجابي في التربية والتعليم. وعليه، فإن التحدي الذي يواجه المجتمعات والمؤسسات التربوية في الوقت الراهن هو العمل على تطوير برامج وإجراءات تعليمية وتربوية فعالة للحد من هذه الظاهرة والتي من شأنها تحقيق أمن الطلاب وتوفير بيئة تعليمية آمنة ومستدامة.

- حيث كتب الدكتور "**فيصل سعد**" مقالا عنونه بـ "هواجس التربية" لخص فيه أهم العوامل حسب رأيه التي تدفع بمثل هذه السلوكات العنيفة للبروز وهي:[1]

أ) عوامل وأسباب ذات صلة بالظروف الاجتماعية: تُسجِّل مؤشرات العنف المدرسي ارتفاعاً في المؤسسات التعليمية الموجودة في المناطق النائية والأحياء الهامشية، حيث تعتبر الظروف الاجتماعية من العوامل الرئيسية التي تدفع بعض الأفراد إلى ممارسة العنف. وبسبب انخفاض مستوى الدخل في العائلات وانتشار الأمية بين الآباء والأمهات، وتفاقم الحرمان الاجتماعي والقهر النفسي والإحباط، يصبح كل طرف معرَّضًا لممارسة مثل هذه الأفعال في أي وقت. وتلك العوامل وغيرها من الظروف تزيد من خطورة حدوث العنف المدرسي.

[1] فيصل سعد: **هواجس التربية والتعليم**، جريدة تشرين، سوريا، جانفي 2002 ,ص2.

ب) عوامل نفسية: غالبًا ما تعود العوائق النفسية والاجتماعية في المؤسسات التعليمية إلى توقعات سلبية وتعقيدات نفسية تنشأ بين الأفراد. ويعتقد العديد من الباحثين أن هناك تفاوتًا في استعداد الأشخاص لتأثير التجارب عليهم، ولكن العلاقة بين تراثهم الجيني وبيئتهم المعيشية تؤثر بشكل كبير على طبيعة شخصياتهم، مع الاستثناءات الطبية الواردة.

ج) عوامل تربوية: تبدو فشل معظم تجارب نظام التعليم واضحًا، حيث أصبح هذا النظام عبئًا ثقيلاً نتيجة العديد من التجارب الفاشلة. والسبب الرئيسي وراء هذا الفشل يتمثل في عدم اعتبار الإنسان عنصرًا أساسيًا ومحوريًا في أي خطة تنموية لهذه المجتمعات.[1]

- كما أجرى "**جليل وديع شكور**" دراسة حول العنف المدرسي في لبنان، وتركز الدراسة على تحليل تأثير العقاب المفرط الذي يمارسه الأساتذة والذي يترك آثارًا سلبية كبيرة. وتسلط الدراسة الضوء على الأسباب التي تدفع إلى هذه الممارسات، ويشدد "جليل وديع شكور" على أهمية التفريق بين العقاب التربوي الفعال الذي يهدف إلى مساعدة التلميذ وتحفيزه، وبين العقاب المفرط الذي يأخذ طابعًا عنيفًا ويؤثر سلبًا على سلوك التلميذ ويسبب مضاعفات سلبية كبيرة.[2]

- ويقول الأستاذ **الدكتور جمال معتوق** في نفس السياق، إنَّ المدارس في المجتمع الجزائري تحوَّلت إلى حلبات ملاكمة، حيث يتم ممارسة أساليب عنف فظيعة، ويعتبر الضرب وسيلة من بين الوسائل التأديبية، وليس ضمن الوسائل القمعية المستخدمة اليوم في مدارسنا. وقد تحوَّلت المدارس إلى حلبات ملاكمة يتم فيها ممارسة أشكال عنف بشعة ضد التلاميذ، ويتعرضون للإهانة والذل والكلام الفاحش. علاوة على ذلك، فإن القوانين المحرمة لاستخدام العقاب الجسدي داخل الصف لم تمنع بعض المعلمين من التفنُّن في ممارسة هذه الأساليب.[3]

- كما جاء في دراسة قام بها الأستاذ " **أحمد حوتي** "بمدينة الجزائر العاصمة تحت عنوان "**العنف المدرسي، الأسباب والمظاهر** " لخص فيها أهم أسباب العنف المدرسي حين تبين من الدراسة أن أهم أسباب العنف تأتي من:[4]

---

[1] نفس المرجع السابق، ص3.

[2] جليل وديع شكور: **العنف والجريمة**، الدار العربية للعلوم، بيروت , 1997 ,ص97.

[3] جمال معتوق: صفحات **مشرقة في الفكر التربوي عند المسلمين**، دار الإمام مالك للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1 ,2004,ص32.

[4] أحمد حوتي: **العنف المدرسي الأسباب والمظاهر**، مرجع سبق ذكره، ص86.

1- **المجتمع:** حيث احتل المرتبة الأولى حسب المستشارين وفئة الأساتذة.

2- **المحيط الأسري:** بما يمثل هذا المحيط من اضطرابات وتفككات تجعل أفراده أحيانا عرضة لبعض الاضطرابات العدوانية.

3- **المحيط المدرسي:** وهو في المرتبة الثالثة بنسبة قليلة على غرار المجتمع والأسرة.

استنتج الباحث "**أحمد حوتي**" بناءً على ما تقدَّم، أن المجتمع والأسرة يعدان العاملين الحاسمين في ظاهرة العنف داخل المؤسسات التربوية، وهو ما أكده مستشارو التوجيه والأساتذة.

في سياق عرض أسباب العنف المدرسي، قدم الأستاذ الدكتور "**أحمد حوتي**" ملخصاً لهذا الموضوع في مقاله "**العنف المدرسي**" الذي نشر في مجلة "الفكر الشرطي". استناداً إلى الأبحاث والدراسات والتجارب التي قامت بها المجتمعات الإنسانية سواءً كانت عربية أو غربية، حيث توصل الباحث إلى بعض الأسباب العامة لظاهرة العنف المدرسي، وتتمثل هذه الأسباب حسبه في:[1]

1- **أسباب تعود إلى المؤسسة التربوية نفسها:** كطريقة تصميم المؤسسة نفسها، واكتظاظ الصفوف ونقص المرافق الضرورية، وانعدام الخدمات.

2- **أسباب تعود إلى المدرسين:** تعود بعض الأسباب التي يمكن ربطها بالمدرسين إلى كثرة غيابهم، والتي قد تؤدي إلى استبدالهم واستخلفاهم بمدرسين آخرين، وهذا ينتج بدوره عن عدم تمكن التلاميذ من متابعة الدروس بشكل منتظم، مما يؤدي إلى انحرافهم عن النظام في الصف ويشجعهم على الانخراط في الفوضى والتمرد داخل المدرسة.

3- **أسباب تعود إلى التلاميذ:** تعود أسباب العنف في المدارس إلى عدة عوامل تتعلق بالتلاميذ، ومن بينها الطبيعة الاجتماعية لتربيتهم، والتأثر بالمخدرات، والشعور بالظلم ورغبتهم في التعويض عن الفشل، بالإضافة إلى الانخراط مع رفقاء السوء والتأثر بسلوكياتهم، وسهولة الحصول على الأسلحة.

[1] أحمد حوتي: نفس المرجع السابق، ص207.

4- **أسباب بيداغوجية:** يمكن أن يكون هناك عدة أسباب بيداغوجية تؤثر سلباً على جودة التعليم، ومن بين هذه الأسباب، استخدام أساليب تدريسية غير مناسبة للتلاميذ وعدم وجود لجان بيداغوجية لمتابعة تقدمهم، بالإضافة إلى نقص البرامج الثقافية والترفيهية في المؤسسات التعليمية.

5- **أسباب تنظيمية:** كغياب اللجان التأديبية في حالة وقوع تجاوزات وعدم التعاون والتنسيق بين جمعيات أولياء التلاميذ وإدارة المؤسسة.

6- **أسباب قانونية:** كعدم وجود قوانين ولوائح واضحة تحكم عمل المؤسسة التربوية والافتقار إلى أنظمة تعالج مسائل الخلاف بين الأطراف الفاعلة في المؤسسة التربوية.

7- **أسباب أمنية:** كعدم وجود كافة الإجراءات الأمنية اللازمة داخل المؤسسة التربوية، سواء كان ذلك بسبب نقص الرجال الأمن أو قلة كفاءتهم، أو عدم كفايتهم لتلبية حجم المؤسسة وعدد الطلاب الذين يتم تلقينهم فيها.

8- **أسباب تعود إلى وسائل الإعلام:** نظرا للدور الذي تلعبه في نشر ثقافة العنف وخاصة الإعلام المرئي من خلال الأفلام والمسلسلات التي تبث يوميا، بالإضافة إلى القنوات الفضائية.[1]

- وبالرجوع إلى المقاربة التحليلية وحسب **Herbert** فإن العوامل التي تتسبب في إظهار العنف داخل المؤسسات التعليمية هي كالآتي:[2]

1- **عوامل شخصية:** ضعف كبير في تقدير الذات، فقر في الحيز المعرفي، السلوك الاجتماعي، وكذا الظهور المبكر والمتكرر للسلوكات العنيفة لدى هؤلاء التلاميذ.

2- **عوامل عائلية:** تتعلق هذه العوامل أولا بالعلاقات أبناء/آباء حيث تسود في هذه العلاقات العدوانية والعنف، الرفض والعدائية، وكذلك السلوكات العدوانية التي تتسم بها العلاقات أم/ ابن، كذلك تتعلق بمدى تقييم هذه السلوكيات العنيفة، ومدى اعتبارها على أنها سلوكات مقبولة وحتى مشجعة من طرف الأولياء وهذا كله يساعد في ظهور السلوكات العنيفة لدى التلاميذ.

[1] نفس المرجع السابق، ص207.

[2] Herbert, J: **La violence en milieu scolaire**, Montréal, 1991, Les Editions logiques, p 26.

3- **عوامل مدرسية:** مثل الوسط المكتظ وغير المنظم، تواجد قوانين غير عادلة وغير متناسقة، إظهار الرفض للتلميذ من قبل الكبار أو الزملاء في المدرسة، تقييم واعتبار هذه السلوكات على أنها ذات قيمة من طرف الزملاء (المجموعة التي ينتمي إليها التلميذ).

4- **مجموعة الأقران:** نبذ التلاميذ غير المكيفين من طرف زملائهم يجعل هؤلاء التلاميذ عدوانيين، وكذلك ملازمة أو مصاحبة الأقران المضادين للمجتمع أو العنيفين بالإضافة إلى ملاحظة السلوكات العنيفة التي تنمي التعبير عن طريق العنف.

5- **منظومة إنتاج القيم:** الظروف الاجتماعية والاقتصادية غير الملائمة واللامبالاة الثقافية بالعنف (نشر ثقافة العنف) تؤهل وبقوة للسلوكـات العنيفة.

- ومن بين المواقف المشار إليها لأسباب العنف، نفهم مما جاء عن **Iresco**أن هناك سببين هامين لتفسير العنف هما " الإحباط والتقليد ".[1]

أ) الإحباط: بالنسبة لعلماء التحليل النفسي، يُعتبر الإحباط حاجة حيوية لم يتم تلبيتها بشكل كامل في بعض الأحيان، وعندما لا يتم تلبية هذه الحاجة، فإنها تسبب إحساسًا بالإحباط لدى الفرد، ويمكن للأطفال والمراهقين الذين يشعرون بالإحباط عاطفيًا أو نفسيًا أن يتبنوا سلوكًا عنيفًا أو حالة عنف لتلبية حاجاتهم ورضاهم، أو للفت انتباه المربين أو الكبار، أو حتى لتخفيف الضغط الذي يشعرون به من آثار الإحباط. ويُضيف **Iresco** في هذا الصدد أنه يجب إيلاء الاهتمام أيضًا لمشكلة الإحباط المادي، حيث يمكن أن يتجلى ذلك في التصرفات العدوانية للمراهق أو الطفل تجاه آخرين.

ويمكن تفسير هذه التصرفات على أساس نظرية "إحباط/عدوان"، حيث يوجد ارتباط وثيق بين الإحباط والعدوان. ولذلك، فإن التركيز على تلبية حاجات الأطفال والمراهقين وتوفير بيئة محفزة ومليئة بالتحفيزات الإيجابية يمكن أن يساعد على منع العدوان والتصرفات العنيفة.

[1] Iresco : **La précarisation sociale, Travail** et santé, Ouvrage collectif ,1998, p13.

ب)التقليد: تتعلق هذه الحالة بمختلف مراحل التعلم، والتي يتأثر سيرها بالتجربة المكتسبة. وبسبب هذا التأثير، يمكن الجزم بأن تأثير التلفزيون ليس موضع شك، ويمكن تفسيره بواسطة نظرية التعلم الاجتماعي، والتي تشير إلى أن الأفراد يتعلمون من خلال التقليد والمحاكاة.

ويعتبر التلفزيون أحد الوسائل التي يستخدمها الأفراد لتعلم السلوكيات والأفكار والمفاهيم المختلفة، ويمكن أن يؤثر على سلوك الأفراد بشكل كبير. وتتضمن هذه النظرية أيضًا فكرة أن الأفراد يمكنهم التعلم من خلال المحاكاة، حيث يقومون بتقليد سلوك الآخرين وتطبيقه في سياقات مختلفة.

6-تصنيفات العنف المدرسي:

قام العديد من الباحثين بمحاولة تحديد تصنيف دقيق للعنف المدرسي، وعرض أنواع مختلفة من الأفعال والسلوكيات العنيفة وفقًا لاتجاهات مختلفة، وسنتناول في هذا السياق تصنيفين رئيسيين هما تصنيف **Pain** وتصنيف **Fortin**، واللذان يتم تصنيف الأفعال والسلوكيات العنيفة وفقًا لنوع السلوك والشخص المسؤول عنه.

حيث يتضمن تصنيف **Pain** فئات مختلفة من العنف المدرسي، بما في ذلك العنف الجسدي والعنف اللفظي والعنف النفسي والعنف الاجتماعي. وينص التصنيف على أن العنف المدرسي يتمثل في أي سلوك يتسبب في إحداث ألم أو معاناة للطالب، ويمكن أن يكون هذا السلوك مباشرًا أو غير مباشر.

أما تصنيف **Fortin**، فيشمل العنف المدرسي الذي يتمارس بين الطلاب والعنف الذي يمارسه المعلمون والإداريون ضد الطلاب. وينص التصنيف على أن العنف المدرسي يتمثل في أي سلوك يسيء إلى الطالب أو يضر بحياته الاجتماعية أو العاطفية أو النفسية أو الجسدية، ويمكن أن يكون هذا السلوك مباشرًا أو غير مباشر.

ومن المهم أن نفهم أن هذه التصنيفات لا تشمل جميع أنواع العنف المدرسي، ويمكن أن يختلف التصنيف وفقًا للثقافة والمجتمع والبلدان المختلفة. وبالتالي، يجب علينا العمل على توعية الجمهور حول خطورة العنف المدرسي والعمل على وضع إجراءات وسياسات فعالة للحد منه ومنعه.

6-1 تصنيف :Fortin لقد صنف **Fortin** السلوكات العنيفة بالنظر إلى المسؤولين عنها كالتالي:[1]

1- **العنف بين التلاميذ:** مثل الاعتداء الشفوي والجسدي والجنسي، وكذلك رفض الآخر والسرقات باستعمال العنف، والتهديد بواسطة الأسلحة البيضاء.

2- **عنف التلاميذ ضد الأساتذة والمؤسسة:** وهذا النوع يتمثل في الفوضى، الكلام البذيء، الغيابات، تكسير الممتلكات والأشياء المدرسية والأدوات الخاصة بالقسم ... الخ.

3- **عنف المدرس ضد التلاميذ:** مثل غياب الحوار، الاحتقار واللامبالاة، العقوبات الغير عادلة، الملاحظات التي تحط من قيمة التلميذ، إضافة إلى العنف الجسدي أحيانا، أو العنف المعنوي أحيانا أخرى، كوصف التلميذ ببعض الألقاب غير الملائمة (دابة، حمار ... الخ.)

4- **عنف مرتكب من قبل دخلاء:** دخلاء عن المدرسة أو من طرف غير المتمدرسين المتواجدين بمدخل المؤسسة أو بمقرها، وهذا مثل الاعتداءات المختلفة مثل معاكسة التلميذات ... الخ.

5- **العنف الذي منشؤه المؤسسة المدرسية:** وهو العنف الذي ينشأ داخل المؤسسات التعليمية، حيث يتسبب في هذا النوع من العنف عدة جوانب، مثل تصميم المدرسة، وموقعها، وموظفيها، وكيفية تفاعلهم مع الطلاب والمجتمع المحيط، والأنشطة التي تقوم بها المدرسة سواء كانت ترفيهية أو رياضية أو تعليمية وتربوية، فضلاً عن العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة.

6- **ظواهر العنف الذاتي:** ويتمثل في الانتحار بعد الإخفاق المدرسي، أو العاطفي، التعذيب الذاتي، تعاطي المخدرات ...الخ.

[1] خالدي خيرة: **العنف المدرسي ومحدداته كما يدركها المدرسون والتلاميذ**، رسالة دكتورة ,2007 ,ص101.

2-6 تصنيف Pain: صنف **Pain** مختلف أنواع السلوكات العنيفة في المدرسة متأثرا في ذلك بتصنيف **Buss** لأبعاد السلوك العدواني وذلك حسب عدة متغيرات تتمثل في ثلاث محاور وهي العنف الإيجابي في مقابل العنف السلبي، والعنف المباشر في مقابل الغير المباشر، والعنف البدني (المادي) في مقابل العنف اللفظي.. وهذا حسب الجدول التالي:[1]

الجدول (ج): تصنيف Pain للعنف المدرسي

محاور العنف	العنف الإيجابي		العنف السلبي	
	مباشر	**غير مباشر**	**مباشر**	**غير مباشر**
العنف المادي (الجسدي)	-المساس الجسدي ضد الغير. -ضرب الضحية. -الانتحار.	-المساس بممتلكات الأشخاص. -التخريب. -الغش.	-نبذ. -الفوضى. -الغيابات. -التكسير.	-حضور غير مشارك. -حضور بدون أدوات مدرسية. -رفض العمل.
العنف اللفظي	-المساس اللفظي ضد المجني عليه. -تهديد، سب، استفزاز.	-غيبة. - نميمة. -استهزاء.	-رفض المشاركة والإجابة والكلام. -سوء الأدب.	-رفض العمل. -رفض الحوار. -رفض الموافقة نطقا أو كتابة.

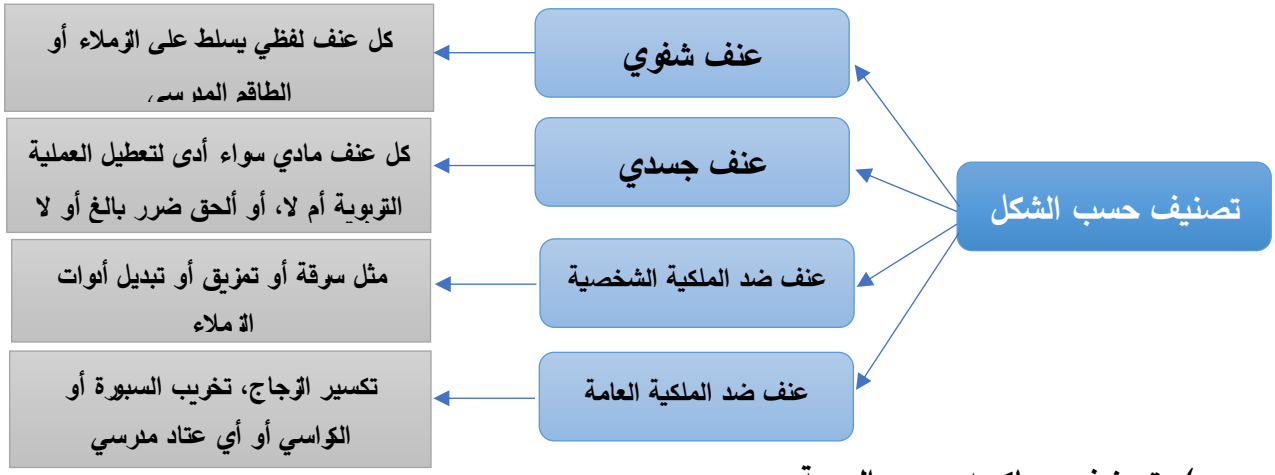
[1] Pain.J: **Histoire de la violence et des violences**, Problématique de définition, In Cahier pédagogique-face à la violence,1997, N°375, p.12.

3-6 تصنيف جاك دوباكييه Jacques Dupâquier:

قام دوباكييه بتصنيف العنف المدرسي من منظورين إثنين (حسب الشكل/حسب درجة العنف)، حيث سنقوم بعرض هذا التصنيف من خلال الأشكال الآتية:

أ) تصنيف دوباكييه حسب الشكل:

الشكل (أ): تصنيف دوباكييه للعنف المدرسي حسب الشكل



ب) تصنيف دوباكييه حسب الدرجة:

الجدول (د): تصنيف دوباكييه حسب درجة العنف

الدرجة	المؤشر
الدرجة الأولى	إحداث فوضى في القسم- ثرثرة -إضحاك الزملاء- ملاحظات ساخرة- إهانة المدرس.
الدرجة الثانية	العراك بين التلاميذ سواء منفرد أو خلال مجموعات أو عصابات للتلاميذ.
الدرجة الثالثة	الغياب عن المدرسة- تهديد وابتزاز التلاميذ.
الدرجة الرابعة	استفزاز المدرسين- صراع مع المدرسين- الإخلال بالآداب المدرسية- إساءة الأدب والتطاول.
الدرجة الخامسة	كل أنواع التخريب "كتابات على الطاولات والجدران، تحطيم الزجاج، تكسير الكراسي والمقاعد، وافتعال الحرائق.
الدرجة السادسة	العنف الجسدي بما في ذلك الاعتداء على الزملاء والإداريين والمدرسين.

6-4 تصنيف عبد الله محمد النيرب للعنف المدرسي:

سنحاول تلخيص التصنيفات التي قدمها محمد النيرب للعنف المدرسي من خلال الجدول التالي:

الجدول (هـ): تصنيف عبد الله محمد النيرب للعنف المدرسي

طريقة التصنيف	حسب الأسلوب	حسب المشروعية	حسب عدد المشاركين فيه	حسب التنظيم
التصنيف	**عنف جسدي**	**عنف مشروع** (دفاع عن النفس، رد فعل عن اعتداءات الآخرين)	**عنف فردي** (صادر من فرد نحو آخر)	**عنف منظم** (عنف مخطط له قصد تحقيق هدف أو مبتغى من التلاميذ أو المدرسين)
	عنف لفظي			
	عنف رمزي	**عنف غير مشروع** (تجاوز حدود العنف المتغاضى عنه من قبل النظام المدرسي كالضرب والتشويه والتسبب في ضرر دائم)	**عنف جماعي** (صادر من مجموعة تلاميذ ضد فرد أو مجموعة أخرى)	**عنف تلقائي** (عنف يمارس قصد تفريغ العدوان المكبوت والتعويض عن النقص النفسي)
	عنف مباشر			
	عنف غير مباشر			

7-آثار العنف المدرسي:

يتسبب العنف المدرسي في آثار سلبية على المستوى الدراسي للأشخاص الذين يتعرضون له، وكذلك على المجتمع بشكل عام، وهذا وفقًا لعدد من الباحثين مثلHodges،Perry، Olweus ، Birch حيث قسم هؤلاء الباحثون آثار العنف المدرسي إلى قسمين:

7-1- التأثيرات السلبية للعنف المدرسي على الأشخاص في المدرسة (تلاميذ، مدرسين، وطاقم إداري):

أ) تأثيرات على التلاميذ:

تشير دراسة حديثة أجرتها جمعية السوسيولوجيين في كندا إلى أن 8 إلى 10% من التلاميذ يتعرضون للتحرش المزمن من قبل أقرانهم، مما يسبب لهم حالات نفسية مثل القلق والانهيار والانطوائية ونقص تقدير

الذات، وهذا ما أكده كلٌ من **Dan Olweus** [1]و**Lynn Hodges**[2] ،حيث يفضي هذا التحرش إلى غياب المتعلمين عن المدرسة أو حصولهم على نتائج ضعيفة، وبالتالي يتسبب هذا العنف المدرسي في إفساد المناخ الدراسي والتأثير على جميع أفراد المدرسة.

وفقًا لبعض الأبحاث، يترافق العنف بين التلاميذ بدافعية أقل للعمل والدراسة والمشاركة في الحياة المدرسية كما جاء عن [3]**Valleran**، وانخفاض التزامهم بالدراسة وزيادة الانسحاب من المدرسة والطرد المبكر في النهاية كما أشار[4]**Royer**، بالإضافة إلى تقليل الإرادة لمتابعة التعليم في المستويات العليا، وهذا ما لفت انتباه **Gustave**[5].

ب) تأثيرات على الأساتذة والطاقم الإداري:

توصلت دراسة Anne Jolie حول آثار العنف على نفسية الأساتذة إلى أنه كلما ارتفع مستوى العنف في المدرسة، زاد مستوى الضغط على المعلمين والمعلمات، وتزايدت حالات الإهمال والتغيب والضعف في تقدير الذات، وحتى الانهيار المهني والتعب خلال العمل[6]، ويمكن أن يواجه المراقبون والطاقم الإداري نفس الأمر، فحسب Carpentier Richard يؤدي العنف المدرسي إلى الإرهاق الذي يسبب صداعا للطاقم التربوي، ويشعر المعلم الذي يعاني من العنف بالضعف وعدم الكفاءة المهنية ويشعر بالذنب[7].

يذكر Vaneste أن العنف يؤثر سلبًا على الجانب العاطفي والانفعالي للأفراد، فالأستاذ يشعر بالسعادة والراحة والرضا عندما يحقق تلاميذه النجاح والتفوق، وعندما تكون هناك علاقات هادئة وودية بينه وبينهم. وعلى الجانب المقابل، إذا حدث توتر في هذه العلاقات بسبب فشل التلاميذ في الدراسة، أو تعرض أحدهم

[1]Olweus: **Aggression in the school**: Bullies and wiping boys Washington, Wiley,1978.

[2]Hodges EVE: **The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization, Developmental Psychology**, Vol35, N°1, 1999, p94-101.

[3]Hodges EVE (1999).

[4]Royer E : **Les troubles de comportement**, Perspective d'intervention à l'école Québec, DRU Université l'Aval, 1999.

[5]Gustave FN : **psychologie des violences sociales**, Dunod,2003, Paris.

[6]Anne Jolie : **Stress et traumatisme**, Approche psychologique d'enseignant victime de violence, Université de reins, France, (Doctorat non publié) ,2002.

[7]Richard M : **Pour comprendre la violence à l'école**, Option 9-12.GEC.N°7, 1993, p152.

للطرد، أو حدوث فوضى في الصف، فإن هذه الحالات ستشعر الأستاذ بالفشل والإخفاق في مهنته، وعندما يعاني المراهقون في الصف من مشاكل وصعوبات، فإن هذا يزيد من الضغوط التي يشعر بها الأستاذ مهنيًا بشكل سلبي. [1]

وأخيرا فإن الباحثين Colvin et Ramsey حسب **Cusson Maurice** كشفا مجموعة عناصر على الأستاذ أن يأخذها بعين الاعتبار وهي:[2]

- المخاطر التي يتعرض لها التلاميذ الضحايا.
- الوقت الذي يضيعه الأستاذ في التدخل في حالات العنف.
- آثار التدخلات على باقي التلاميذ والقدرات التي يجب أن يتصف بها الأستاذ للتدخل الناجع.

7-2- التأثيرات السلبية للعنف المدرسي على المجتمع:

بالنسبة للآثار السلبية للعنف المدرسي على المجتمع فإن **Egide Royer** يرى أن ظاهرتي الفشل الدراسي والانحراف تعتبران كألغام بالنسبة للمجتمع.[3]

يؤكد كلٌ من Jean-Philippe Toussaint و Edward Gauvin على أن الضرر الناجم عن ضعف فاعلية نظام التعليم يكون هائلًا جدًا، مما يؤثر على التنمية الاجتماعية والاقتصادية للبلد.

وفقًا لـDufour ، يتميز المراهقون العنيفون بشكل أكبر بالفشل المدرسي وتعاطي المخدرات والبطالة والانتحار، وقد تؤدي هذه النتائج إلى زيادة انتشار الجرائم مثل الاغتصاب والخطف، بالإضافة إلى زيادة عمليات النصب والاحتيال والتعدي على المارة لسرقة أموالهم وما شابه ذلك. كما يمكن أن يصبح العنف شيئًا

[1]Vaneste M : **La réussite éducative et la suspension de l'élève** : **Antagoniste réconciliable ?** Vie Pédagogique, N°80,1992, p25.

[2]Cusson : **Délinquant, pourquoi ?** Montréal, Bibliothèque nationale,1989.

[3]Royer, E : **Intervenir efficacement à l'école**, Québec, D.R.de l'Université l'Aval, Canada,2000.

طبيعيًا في حياة هؤلاء الشباب، مما يؤدي إلى توسع دائرة العنف باستقطاب تلاميذ آخرين، الذين يصبحون ضحايا للعنف المدرسي، للانضمام إلى العصابة أو الجماعة المنحرفة. [1]

من جهة أخرى تتسبب الأعمال التخريبية والتدميرية في آثار سلبية جسيمة، حيث يتضح هذا التخريب من خلال اتلاف المقاعد والأدراج والزجاج والنوافذ وأقفال الأبواب، بالإضافة إلى تشويه الجدران والكتابة عليها، وغيرها من المشاكل حيث يؤدي كل هذا إلى زيادة النفقات التي تتحملها الدولة.

[1]Dufour Valérie : **51% des élèves réintégrés décrochent de nouveau**, Le Devoir , 2001, p16.

المبحث الثاني: المدرسة وطور التعليم المتوسط

1-تعريف المدرسة

2-وظائف المدرسة

3-مميزات المدرسة

4-أهمية المدرسة في تكوين شخصية المراهق

5- مكونات المدرسة

6-العوامل المؤثرة في اتجاهات التلميذ نحو المدرسة

1-تعريف المدرسة

تبدأ عملية تعليم الأطفال في المنزل وعلى يد أفراد الأسرة، ولكن يمكن لمتطلبات الحياة الحديثة والمتنوعة أن تجعلهم غير قادرين على توفير الوقت والجهد اللازمين لتربية الأطفال بمفردهم. لذلك، تأتي المؤسسات الأخرى إلى الصورة للمساعدة في نقل التراث الثقافي وتعليم الطفل العادات والتقاليد المحلية والقيم الإنسانية التي يجب عليه احترامها في مجتمعه، وهنا تأتي دور المدرسة كمؤسسة تربوية اجتماعية، حيث تساعد الأسرة في تعليم الطفل خلال مرحلته العمرية المختلفة، وخاصة خلال مرحلة الطفولة والمراهقة والنضج المبكر.

غالبًا ما تشارك المدرسة البيت في عملية التربية، إن التربية المدرسية ليست فرعًا منفصلاً عن التربية الأسرية، بل تعد مكملة لها، حيث تملأ الفراغ التربوي الذي يتركه البيت نظرًا لانشغال أفراد الأسرة وقلة الوقت المتاح للوالدين للقيام بدور المربي، ويتميز دور المدرسة بإعداد الطفل وتنمية قدراته ومواهبه بشكل فردي، بالإضافة إلى توفير فرص النمو الكامل والإعداد الاجتماعي، الذي يهدف إلى توجيه هذا النمو لينسجم مع نمو باقي أفراد المجتمع، وتحقيق رغباته وفهم نظمه واحترامها وتحسينها. [1]

كما عرفت بأنها " **مؤسسة اجتماعية أنشأها المجتمع عن قصد، لتتولى تنشئة الأجيال الجديدة بما يجعلهم أعضاء صالحين في المجتمع الذي تعدهم له، كما تعمل على تنمية شخصيات الأفراد تنمية متكاملة ليصبحوا أعضاء إيجابيين في المجتمع**".[2]

تعمل المدرسة جنباً إلى جنب مع الأسرة في تربية الطفل وتهيئته لحياته في المجتمع الذي يعيش فيه، فالمدرسة تمتلك هوية اجتماعية مميزة، فهي تفرض واجبات وحقوق على الأفراد ضمن إطار المجتمع العام، وعلاوة على ذلك فإن المدرسة تهدف إلى تنظيم سلوك الأفراد وتوجيههم بشكل مقصود نحو التعلم والتطور.

[1] إبراهيم ناصر: **أسس التربية**، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، ط 5، 2000، ص 170.

[2] نفس المرجع، ص171.

تبرز أهمية المدرسة كمؤسسة تربوية وتأثيرها الكبير على المجتمع والإنسانية بشكل عام، ذلك لأن المدرسة وفقاً **لأوتوفون بسمارك Otto von Bismarck** تنظمها اعتبارات سياسية واجتماعية واقتصادية لتحديد مسؤوليات محددة.

وبحسب تعريف **سبنس**، فإن المدرسة تمثل "وحدة اجتماعية أو مجتمع ذو طابع خاص"، وليس مجرد مكان للتعليم، بل يشترك فيه الأعضاء الكبار والصغار، والمدرسون والطلاب في حياة عامة. [1]

من خلال تعريف **سبنس** للمدرسة كمؤسسة تختلف عن الأسرة، يتضح أن المدرسة تحمل مسؤولية كبيرة في تنشئة الفرد اجتماعيًا بعد الأسرة، حيث يتكفل المدرسون في مختلف مراحل التعليم بهذه المهمة، ويجب على كل فرد في المجتمع أداء هذا الواجب الذي لم يعد محصوراً بفترة زمنية محددة أو مرحلة تعليمية معينة، بل يتم ممارسته في مختلف مراحل النمو.

من جهة أخرى يعتبر **فرديناند بونسون** المدرسة مؤسسة اجتماعية ضرورية تسعى لضمان تواصل فعّال بين العائلة والدولة لتهيئة الأجيال الجديدة ودمجها في الحياة الاجتماعية. وقد أكد **بونسون** أهمية المدرسة باعتبارها حلقة وصل بين الأسرة والدولة، ومن خلال تحقيق مهمة التنشئة الاجتماعية للأطفال يتم إعدادهم للمشاركة الفعالة في المجتمع.[2]

2- وظائف المدرسة

2-1- الوظائف العامة للمدرسة:

تتعدد أهميّة المدرسة لتشمل العديد من الجوانب الاجتماعية والشخصية إلى جانب الجانب التعليمي والمعرفي. ومن هنا، يتوقع المجتمع من المدرسة المزيد مما يمكن أن تقدمه كونها مكاناً للتعليم فقط، فالمدرسة تحظى بالاحترام بسبب دورها في تنمية القيم الخلقية والأنماط السلوكية الرشيدة لدى الطلاب، وتشكّل المدرسة

[1] أ.ك. أوتاواي : **التربية والمجتمع**، ترجمة وهيب سمعان، ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، 1960، ص186.

[2] على أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي (بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية)**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الكويت، 2004، ص16.

حلقة مهمة في المسار التربوي والتعليمي للطفل، إذ تعمل على تخفيف أعباء التربية والتعليم عن الأسرة وتنشئة الطلاب بصورة جسمية وعقلية وأخلاقية سليمة، وتقوم المدرسة بعدة وظائف تجديدية تهدف إلى تطوير المجتمع ورفع مستواه.

ويمكن تلخيص أبرز هذه الوظائف فيما يلي:

أ) نقل التراث الثقافي: يتجاوز نقل التراث الثقافي مجرد تبادل المعرفة والخبرة في مختلف المجالات، حيث يشمل قيم ومعتقدات ومعايير تورثها الأجداد للأجيال اللاحقة، ورغم تعرضها لتعديلات متكررة عبر تاريخ المجتمع، فإن المدرسة تعمل على نقل هذا التراث الثمين من الجيل السابق إلى الجيل القادم، بهدف مساعدة الأطفال على اعتماد ممارسات وسلوكيات الكبار، وتمكينهم من استمرارية الثقافة وتراكمها عبر الأجيال. ومنذ أزمنة بدائية، كان للحفاظ على التراث الثقافي ونقله عبر الأجيال دلالته الخاصة والمميزة بالنسبة للإنسان ومجتمعه.

ب) تؤدي المدرسة دورًا مهمًا في **الحفاظ على التراث الثقافي** الذي تركه الأجداد، وتعززه بكل ما هو جديد، وبذلك فإنها تحافظ على التراث الثقافي، وتسجل كل ما يتم ابتكاره من معارف وعلوم من قبل الأجيال الحالية، وتصنفها كجزء من تراث الأمة، وهكذا تربط المدرسة بين الماضي والحاضر، وتعزز ارتباط الجيل الحالي بموروثاته الثقافية حيث يرى **جون ديوي** انه "لابد من جعل كل مدرسة حياة اجتماعية مصغرة تعكس حياة المجتمع الأكبر وان للمدرسة دورين أساسيين في خدمة المجتمع وهما نقل التراث تخلصه من الشوائب وإضافة ما ينبغي إضافته لكي يحافظ المجتمع على حياته"[1].

ج) تقوم المدرسة بدور هام في **تغيير المجتمع**، إذ تقوم بطرح المشكلات العامة وتوفير الفرص للتلاميذ من خلال مناهجها الدراسية ليشعروا بقدراتهم على حل تلك المشكلات، وبذلك تساهم المدرسة في عملية التغيير الاجتماعي وتطور المجتمع.

د) كما تعتبر المدرسة **عاملاً موحداً** يجمع بين مختلف الطبقات الاجتماعية ويعزز التوازن بين عناصر البيئة الاجتماعية المختلفة، كما يقرّب هذا الوسط بين فئات المجتمع المختلفة عن طريق تحطيم الحواجز الاجتماعية بينها.

[1] رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، ط3، 1982، ص359.

2-2 - الوظيفة الخاصة للمدرسة:

يمكن تحديد تطور الوظيفة الاجتماعية الخاصة بالمدرسة فيما يلي:

أ) **المدرسة كمؤسسة تعليمية:** نقصد بالتعليم في هذه الحالة نقل المعرفة الأساسية، وعادة ما يؤدي ذلك إلى زيادة تراكم المعلومات لدى الطلاب والاعتماد بشكل كبير على الحفظ، دون الاهتمام بالاختلافات الفردية أو مراعاة رغبات الطلاب. وكانت وظيفة المدرسة في هذه المرحلة محصورة في تزويد الطلاب بالمعرفة كمتطلبات مهنية يحتاجها المجتمع. [1]

ب) **المدرسة كمؤسسة تعليمية تربوية:** يهدف الاهتمام بفهم شخصية التلميذ وتحسين قدراته إلى تحقيق فاعلية العملية التعليمية، وقد ساعد تقدم علوم النفس والتربية والعلوم الإنسانية والاجتماعية بشكل عام على تحقيق هذا الهدف، وتركز هذه المرحلة على إيصال المعرفة والخبرة الإنسانية للتلاميذ من خلال تقدير خصائصهم وقدراتهم. [2]

ج) **المدرسة كمؤسسة تعليمية تربوية ذات وظيفة اجتماعية متخصصة مباشرة:** أن المدرسة تعد مجتمعًا يتأثر بالظروف الاجتماعية العامة، وتضم مجموعة من الطلاب الذين يتفاعلون مع بعضهم البعض لتلبية احتياجاتهم ومعالجة مشاكلهم، وتتواصل مع المجتمع الخارجي لتحقيق ثلاثة أهداف أساسية وهي: **التعليم والتربية والتنمية**، كما تزود المدرسة الطلاب بالمعرفة والمهارات اللازمة لمواجهة احتياجات حياتهم المهنية، و تمنحهم الخصائص الاجتماعية التي تمكِّنهم من التأقلم مع التحولات والنمو في المجتمع، وتشكل مركزًا قياديًا، بالإضافة إلى ذلك تساهم المدرسة في تطوير المجتمع والبيئة المحيطة بها. [3]

د) **إعطاء الفرصة لكل فرد:** إتاحة الفرصة لكل فرد لاكتشاف العالم وتوسيع دائرة اتصاله بالبيئة الاجتماعية أفاقًا ثقافية جديدة، ويؤهله على المستوى المعرفي للمشاركة في الحوار مع مجتمعه.

---

[1] عدلي سليمان: **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1996، ص14.

[2] نفس المرجع، ص15.

[3] نفس المرجع، ص15.

هـ) <u>حضانة الأطفال</u>: إن ظهور المدرسة كمكان لإرسال الأطفال بعيداً عن البيت كان أمراً غير تقليدياً في البداية، وقد قدمت المدرسة أيضاً فرصة للأمهات للحصول على راحة مؤقتة من واجب العناية بأطفالهن، ولقد كان لتأثير هذا الجانب العملي من التربية تأثير إيجابي على زيادة الأدوار المتاحة للنساء في المجتمع. وبفضل ذلك، لم يعد من الضروري على المرأة أن تقضي الجزء الأكبر من حياتها في العناية بأطفالها، فبدلاً من ذلك يمكنها التطلع إلى تحقيق أهداف جديدة في خدمة المجتمع وأسرتها، وتعزيز شخصيتها إلى جانب دورها كأم.

لقد أدى هذا التغيير في التركيبة الأسرية إلى زيادة عدد الإناث اللاتي يعملن في الوظائف وتوفير مزيد من الفرص للنساء لتحقيق تطلعاتهن المهنية والشخصية. ومع ذلك، لا يمكن القول بأن المدرسة تعتبر بديلاً متكافئاً للأم في دورها في العناية بالطفل، فالحنان والرعاية العاطفية التي تقدمها الأم لا يمكن استبدالها بأي شكل من الأشكال[1]. ومع ذلك، فإن الدور الذي تقوم به المدرسة في تعليم الأطفال وتحفيزهم على التفكير وتطوير مهاراتهم، يلعب دوراً هاماً في تلبية احتياجات الطفل في مرحلة حياته الأولى، خاصة في ظل تغيرات تركيب الأسرة وظروفها الحالية. [2]

و) <u>وظائف أخرى للمدرسة</u>: تعد المدرسة إحدى المؤسسات التعليمية التي تلعب دورًا أساسيًا في عملية التربية والتعليم، ولكن إلى جانب ذلك، تؤدي المدرسة أيضًا وظائف أخرى مهمة تجاه المؤسسات الأخرى المشاركة في العملية التربوية. فهناك العديد من المؤسسات الأخرى التي تشارك في التربية مثل المؤسسات العلمية والرياضية والكشفية والصحافة والإذاعة والسينما وأماكن العمل.

وتقوم المدرسة تجاه هذه المؤسسات بوظائف مهمة منها:

- **المدرسة أداة استكمال:** تُعَدُّ المدرسة وسيلة استكمال لما تقدمه بقية مؤسسات التعليم مثل البيت، ولا ينبغي أن تُغفل الدور الرسمي الذي يلعبه البيت، بل يتحقق التكامل بين الأسرة والمدرسة في هذا السياق.
- **المدرسة أداة تصحيح:** تقوم المدرسة بدور تقييمي وتصحيحي للأخطاء التربوية التي يمكن أن تقع فيها المؤسسات الأخرى، مثل الأسرة والشارع ووسائل الإعلام المختلفة (الناطقة والمكتوبة والمصورة). وإذا

[1] مالك فيصل الدندشي: **الإشباع العاطفي لدى الطفل وأثره على سلوكه**، مقال إلكتروني، موقع "لها أونلاين"، سبتمبر 2011.

[2] عدلي سليمان، نفس المرجع السابق، ص16.

لاحظ أي تلميذ يتصرف بشكل سيء أو يتبع عادات غير لائقة، تعمل المدرسة على تصحيح هذه العادات تدريجيًا وتعويضها بأخرى حميدة.

- **المدرسة أداة تنسيق:** إذ تسهم في توجيه جهود المؤسسات الأخرى وتوجيهها نحو أفضل الممارسات التربوية، كما تتعاون في تنشئة الأجيال الجديدة وتستغل بأقصى قدر ممكن الخبرات التي يحصل عليها المتعلم من مصادر مختلفة، لتكون متناغمة مع خبراته السابقة.

3-مميزات المدرسة

مادام للمدرسة وظائف تقوم بها، فإن هناك خصائص ومميزات تتميز وتنفرد بها عن غيرها من المؤسسات الاجتماعية وهي:

أ – **المدرسة بيئة تربوية مبسطة:** فهي تبسط للتلاميذ المواد العلمية المتشابكة وتسهل عليهم تحصيلها وتتبع بذلك تصنيف المواد وتدريجها من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول ومن المحسوس إلى المجرد.

ب – **المدرسة بيئة تربوية تنقوية:** فهي تحاول أن تصفي ما يعلق بالتلميذ من الفساد وتخلق له جوا مشبعا بالفضيلة والتقوى والاستقامة.

ج – **المدرسة بيئة تربوية صاهرة:** فهي تعمل على توحيد ميول الفئات المختلفة والطبقات في الأمة في بوتقة واحدة، وتفسح لهم مجال التواصل والتشابه الثقافي فيما بينهم. [1]

4-مكونات المدرسة

إذا نظرنا بتمعن إلى دور المدرسة في حياة المجتمعات، سندرك عظمة وخطورة هذا الدور في الوقت ذاته، فهي تعد المواطن الصالح والفاعل الاجتماعي المشارك في تغيير المجتمع هو عنصر أساسي في المجتمع، ومن ناحية أخرى، يمكن أن تشكل المدرسة خطرًا بسبب أي خلل في مسار التعليم الذي يمكن أن يؤدي إلى إنتاج جيل سلبي يرفض ثقافته ويعتبر عائقًا لتقدم المجتمع، لذلك يمكننا أن نصف المدرسة بأنها مصنع ينتج

[1] إبراهيم ناصر، مرجع سبق ذكره، ص174.

شخصيات المجتمع من خلال تكوين شخصيات الأفراد، والجدير بالذكر أن سيرورة الإنتاج داخل هذه المؤسسة تحتاج إلى أطراف تتعاون لتنتج لنا الفرد الواعي والفاعل اجتماعيا وتسمى بأطراف العملية التربوية التعليمية ، وقد قسمها الباحثون في علوم التربية إلى قسمين رئيسين وهما : « الطرف "العامل" المادي والمتمثل في مبنى المدرسة وملحقاتها وكذا الوسائل التعليمية، والطرف "العامل" البشري المتمثل في الإدارة والمعلم والتلميذ»[1]

وتركز أهم البحوث التربوية عن المكونات الأساسية للمدرسة والتي تتمثل في المعلم والتلميذ والمنهج.

4-1 <u>الاستاذ</u>: يُعَدُّ الأستاذ شخصا مُرْشِدا وموجها خبيرا في مجال تَوْصيل المعرفة والخبرات التعليمية للمتعلِّمين، باستخدام وسائل وأساليب فنية تسهم في تحقيق هذه الغاية، ويشكل المُعَلِّمون مجموعة مهنية مميزة في المجتمع، فهم يحافظون على تراث الجماعة، وينقلونه إلى الأجيال الجديدة، وبالتالي يرسخون القيم والعادات والنظم والتقاليد، ويشكلون مستقبلاً مشرقاً للأمة عبر بناء الجيل الجديد وتأهيله للتفوق في المستقبل.

في وقتنا الحالي، أصبح دور المعلم في العملية التربوية التعليمية أكثر أهمية ولا يمكن لأي شخص مهتم بقطاع التربية والتعليم أن يتجاهل ذلك، فالمعلم يشكل شخصية التلميذ ويؤدي دوراً تربوياً وتعليمياً في آن واحد، ويُعتبر

القناة الثانية لنقل ثقافة المجتمع للطفل بعد الأسرة، بالإضافة إلى ذلك، يتحمل المعلم مسؤولية تنقية ثقافة التلميذ من الشوائب التي يمكن أن تتعلق به عن طريق جماعة الرفاق وغيرها من القنوات الأخرى، لذلك فإن دور المعلم أصبح أكثر تعقيداً وأهمية في الوقت الحالي، كما يقول **توما جورج خوري**، «إن الطفل يدخل المدرسة بعد أن يكون قد أخذ جزءا كبيرا من التربية من الأسرة وجماعة اللعب والأصدقاء، ومن كل ما يحيط به منذ ولادته، ولهذا لا نتصور أنه سيتركها عند دخوله المدرسة، بل يدخل المدرسة وهو مزود بكل هذا الموروث السلوكي والثقافي»[2]

[1] زين الدين مصمودي: **دور المدرس في العملية التربوية التعليمية**، مجلة الرواسي، بمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة الجزائر، العدد10، جانفي / فيفري 1994 ص10.

[2] توما جورج خوري: **المناهج التربوية، مرتكزاتها، تطويرها وتطبيقاتها**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ص40.

فالمعلم هو المسؤول عن تنقية هذه الثقافة والسلوك وإعادة صياغة نماذج التفكير، لدى التلميذ صياغة سليمة تتماشى وخطط التنمية الشاملة للمجتمع.

ومن هذا المنطق فإن هناك مجموعة من المهام ملقاة على عاتق المعلم، وقد عددها الأستاذ **أحمد أبو هلال** فيما يلي: [1]

- إثارة الدافعية والرغبة عند التلميذ.
- التخطيط للدرس.
- تقديم المعرفة.
- توجيه النقاش بين التلاميذ وإدارته.
- الضبط والمحافظة على النظام.
- إرشاد التلاميذ.
- التقييم.

ولتمكين المعلم من أداء مهامه بشكل جيد، يجب أن توفر السلطة التربوية له حقوقًا معينة، كما يتعين على المعلم من جهته أن يتحلى بصفات معينة، بما في ذلك حبه لمهنة التعليم وتعليمه الجيد، وأن يكون لديه شخصية قوية ومنضبطة، ويحترم المثل العليا، بالإضافة إلى ذلك، يجب أن يتمتع المعلم بسعة الصدر والقدرة على تحمل النقد والاعتراف بجهود التلاميذ، وذلك ليكون جديرًا بالثناء والتقدير.. حيث قال فيه الشاعر أحمد شوقي البيت الشهير:

قــم للمعلم وفه التبجيلا ** كاد المعلم أن يكون رسولا. [2]

4-2 <u>التلميذ</u>: غالبًا ما ينظر إلى التلميذ على أنه وعاء يجب ملؤه بالمعرفة دون النظر إلى دوره كطرف فاعل في العملية التربوية، وهذا يعكس بعض الممارسات التربوية للمعلمين داخل الصف، وتعود هذه الأفكار إلى مفهوم شائع في المجتمع حيث يتعود الطفل منذ ولادته على استقبال الأوامر والتعليمات والإرشادات دون التفكير فيها، وبسبب السلطة القوية التي يحتلها المعلم، فإنه يقوم بإعادة إنتاج هذه الأفكار والممارسات

[1] أحمد أبو هلال: **تحليل عملية التدريس**، مكتبة النهضة الإسلامية، عمان، الأردن، 1979، ص15 -26.

[2] أحمد شوقي: **ديوان الشوقيات**، دار العودة، بيروت، الطبعة الأولى ،1988.

وتطبيقها على التلميذ، وبالتالي يصبح التلميذ عاجزًا عن تقرير مصيره في العملية التربوية التعليمية، يرى العلماء بأنه يجب إشراك التلميذ في العملية التربوية، مثل إعداد خطط الدروس، حيث يشعر التلميذ بالمسؤولية ويتم تنمية قدراته ومهاراته. ويجب على التلميذ أن يكون حاملًا لفكر نقدي لتوسيع معرفته، والذي يدفع المعلم إلى البحث والاجتهاد لتجديد المعلومات وتحديثها دائمًا. [1]

من جهة أخرى ينظر **دوركايم** إلى التلميذ على أنه صفحة بيضاء تنتظر ملأها من قبل المجتمع، ويعتقد ذلك لأنه يعتبر أن الطفل يولد بطبيعته الفردية وحدها، ويتم إعطاؤه الأنا الاجتماعية والنظام الأخلاقي للحياة الاجتماعية من قبل المجتمع، فعملية التنشئة الاجتماعية تمكن التلميذ من قبول القيم الاجتماعية العامة بناءً على فهمه لها.[2]

فالتلميذ يعد محورًا أساسيًا ومستهدفًا لأي عملية تربوية أو تنظيمية أو تنشيطية تنفذ في الحياة المدرسية، ينبغي للتلميذ المشاركة بشكل فعّال في جميع الأنشطة الصفية والموازية، فالطالب في المرحلة المتوسطة والثانوية على سبيل المثال، يمر بمرحلة هامة في حياته، وهو يحتاج إلى دعم نفسي للتعرف على أحواله النفسية ومساعدته على تجنب بعض الانحرافات السلوكية التي قد تعيق فعاليته في الحياة المدرسية، لذا يجب علينا استثمار مستقبله وقدراته في الإنتاج النافع، وذلك من خلال انخراطه في مجالس المؤسسة وأندية الثقافة والتربية، وفقًا لرغباته وميوله، والسعي المستمر لزيادة قدراته على العمل في ظروف يسيرة.[3]

4-3 <u>المنهاج</u>: المنهج يشير إلى الطريقة التي يتبعها المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التربوية المترتبة على التراث الثقافي المتراكم، ويعرف في التربية الحديثة بأنه "مجموعة الخبرات والتجارب التي توضع ليتعلمها الصغار"، ويعتبر **سميث وستانلي وشورز** المنهج على أنه تتابع للخبرات الممكنة التي يمكن تجربتها والتي توفرها المدرسة لتنمية وتهذيب الأطفال والبالغين من خلال استخدام وسائل التفكير والعمل الجماعي، ويعرف **كازويل** و **كامبل** المنهاج بأنه "الخبرات التي يكتسبها التلاميذ بتوجيه من معلمهم"، يعرف **تايلور** المنهاج بأنَّه مجموع الخبرات التعليمية التي يتم تخطيطها والإشراف عليها من قِبل المدرسة، بهدف تحقيق أهداف تربوية

[1] إبراهيم ناصر، مرجع سبق ذكره، ص173.

[2] توفيق زروقي: **النظام التربوي في الجزائر (محاكاة نقدية لواقع التوجيه المدرسي)**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008، ص205.

[3] محمد مكسي: **ديداكتيك الكفايات**، دار الثقافة، الدار البيضاء (المغرب)، 2003، ص98.

محدَّدة، وحسب **هاس** فهو جميع الخبرات التي يتلقاها المتعلِّمون ضمن برنامج تربوي يهدف إلى تحقيق أهداف عامة وتدريسية خاصة، والتي يتم تخطيطها مسبقاً.[1]

ويتصل المنهاج اتصالا وثيقا بالأهداف التربوية، وهذا ما يجعل المنهاج يختلف باختلاف المواد والأفراد والمجتمعات.

تمت صياغة المناهج منذ بداية ظهور المدارس الرسمية، حيث كانت ترتبط بشكل وثيق بالمدارس، وفي البداية كانت المناهج تركز على ناحية واحدة من جوانب نمو الطالب، وهي الناحية العقلية، وتجاهلت الجوانب الأخرى مثل الجوانب الجسمية والاجتماعية، حيث كانت المناهج تعني المقررات الدراسية، ومع تطور التربية وتقدم المجتمعات، بدأت المناهج تهتم تدريجيًا بالجوانب الجسمية والاجتماعية والنفسية، وأصبح الطالب محور العملية التربوية، بدلًا من أن يكون المقرر الدراسي هو المحور الرئيسي.

وبشكل عام يرتبط المنهاج بثقافة المجتمع ويتأثر بالتغيرات والتعديلات العامة التي تطرأ على هذه الثقافة، وذلك لتحقيق الهدف الذي وضع له، وهو تهيئة الطالب للحياة المحيطة به وتحقيق الأهداف التي يريدها المجتمع.

5-أهمية المدرسة في تكوين شخصية التلميذ:

يعتبر وصف المدرسة بأنها بدعة تعليمية أو فكرة خيالية خطأ، حيث تعد المدرسة حقيقة اجتماعية ونتاجًا مهمًا ومميزًا للتفكير العلمي، وإذا كانت المدرسة قد أنشئت لتلبية احتياجات المجتمع، فعلى المناهج الدراسية وأساليب التوجيه فيها أن تكون أكثر صلة بالحياة العملية واحتياجات المجتمع، حيث يتم إعداد الأطفال في المدرسة للحياة المستقبلية، وتعتبر المدرسة البيئة الثانية التي يواصل من خلالها الطفل نموه وإعداده للحياة المستقبلية، وهي المسؤولة عن تهذيب وتعديل شخصية الطفل وصقل نشاطه في مرحلة النمو التي يمر بها، وفي هذه المدرسة يتاح للطلاب مجال واسع للتدريب والتعلم، والتعامل مع الآخرين، وتكوين الأسس الأولية للحقوق والواجبات والقيم الأخلاقية.

يبدأ دور الأسرة في عملية التنشئة منذ ولادة الفرد، ويستمر حتى الفترة التي تسبق سن القبول في المدرسة، بعد ذلك يأتي دور المدرسة في عملية التنشئة والتعليم، ومن أهم العوامل المدرسية ذات الأثر المباشر في تكوين شخصية المراهق هي:

[1] إبراهيم ناصر، مرجع سبق ذكره، ص 174.

5-1 <u>الروح المدرسية العامة</u>: تتضمن الروح المدرسية العامة البيئة المدرسية التي تتميز بالاستقرار أو الاضطراب، ويتحكم فيها المشرفون على الدراسة والأساتذة وغيرهم، ويتميزون بالصرامة أو اللين في التعامل مع الطلاب، وبالتالي يقومون بتوزيع الثواب والعقاب، كما تتضمن الروح المدرسية العدل الاجتماعي الذي يتم تحقيقه في المدرسة، ويعد الهدف الرئيسي لتعليم الطلاب في جميع الجوانب المعرفية والعاطفية والأخلاقية، لذلك، يمكن القول إن المدرسة هي المؤسسة التي تعمل على تربية الشخصية الكاملة للطلاب.

5-2 <u>المربي أو المدرس</u>: يتجاوز تأثير المربي الحدود العقلية والثقافية للتلميذ، حيث ينقل عن طريق التقليد والمحاكاة أساليب السلوك وصفات الشخصية الأخرى، ويوجه ميول واتجاهات الطالب نحو الأمور المختلفة، وبما أن المربي هو المصدر الرئيسي للتأثير، فيعتبره التلميذ القدوة التي يستمد منها القيم الثقافية والسلوكية، وتساعده على اتخاذ القرارات الصائبة، يهدف المربي في المقام الأول إلى خلق مواطنين صالحين لا يعانون من سوء التوافق، والقدوة الصالحة هي أفضل معلم لتعليم الناشئة في بداية مرحلة نضجهم النفسي والعقلي، لذا يجب على المربي أن يكون قدوة صالحة ومثالية.

5-3 <u>النجاح المدرسي</u>: إن النجاح المدرسي يؤثر بشكل كبير في تكوين شخصية المراهق، حيث يترتب عليه تقدير الذات والرضا والثقة بالنفس، ويؤثر إيجاباً على النمو النفسي والاجتماعي للمراهق، وبالمقابل يمكن أن يؤدي الخوف والتقصير في الأداء المدرسي ونقد الأساتذة والرسوب والفشل المتكرر إلى الشعور بالتأنيب ونقد الذات، وعدم الرضا أو الارتياح، وكل هذه العوامل النفسية تؤثر على النمو النفسي والاجتماعي للمراهق.

تهدف الدراسات الحديثة إلى تربية الأطفال وتشكيل شخصياتهم، ويجب على المربي أن يقوم بدور أكبر من مجرد تزويدهم بالمعرفة والمعلومات، حيث يتعين عليه تطوير قدرات تلاميذهم في التوافق الاجتماعي والنفسي، بالإضافة إلى الاهتمام بالجانب الأكاديمي. ويؤكد هذا الأمر أن الجهود التي يبذلها المربي في تفهم نفسية تلاميذه ومساعدتهم على التكيف مع بيئتهم المادية والاجتماعية لا تذهب هباء، فعندما يساعد المربي تلاميذه في حل مشكلاتهم الشخصية، فإنه يساعدهم في نفس الوقت على تحقيق نجاح أكبر في دروسهم بجهد أقل.

6- العوامل المؤثرة في اتجاهات الطفل نحو المدرسة:

هناك عدة عوامل تؤثر في اتجاهات الأطفال نحو المدرسة وهي:

6-1 اتجاهات الآباء نحو المدرسة والتعليم: حيث أنه كلما كانت هاته الاتجاهات إيجابية كانت اتجاهات الأبناء كذلك، والعكس صحيح، وتتأثر هذه الاتجاهات بعدة عوامل:

أ - التعليم والثقافة: إن الآباء المتعلمين يرغبون أبناءهم في الدراسة والتعليم أكثر من غير المتعلمين، لكونهم يتميزون بالاتجاهات الإيجابية نحو التعليم.

ب - المهنة: غالبًا ما يتميز أصحاب المهن العليا بإحساسهم بأهمية التعليم، وذلك على عكس أصحاب المهن البسيطة واليدوية الذين يفضلون العمل المباشر بدلًا من الدراسة، ويحرص الأولون على تعليم أبنائهم لمساعدتهم على تحقيق النجاح وتقمص دور الأب بعلمه ومهنته، في حين يرغب البعض الآخر من أصحاب المهن البسيطة واليدوية في إبعاد أبنائهم عن العمل الشاق والتعب الذي يتعرضون لهم، ولذلك يشجعونهم على الدراسة والحصول على مهنة أفضل.

ج - الطبقة: تعرف الطبقة العليا والمتوسطة بأنها تتميز باتجاهات إيجابية نحو التعليم، حيث يشجعون أبناءهم على التعلم وذلك للمحافظة على مكانتهم الاجتماعية والاقتصادية الرفيعة في المجتمع.

إن الاتجاهات الإيجابية نحو التعليم والمدرسة تؤثر على سلوك الأطفال وتجعلهم أكثر تحصيلا وعلما وحبا في المدرسة والتعليم.

6-2 ذكاء الطفل: يتمتع الطفل الذكي بعدة صفات إيجابية تجاه المدرسة والتعليم؛ حيث يتميز بفهمه السريع وعدم وجود صعوبات دراسية لديه، كما أنه في الغالب يحقق المرتبة الأولى ولديه معدلات مرتفعة، مما يزيد من ثقته بنفسه ويحفزه على السعي دائماً للتحسين والتفوق. [1]

6-3 أثر المعلم على التلميذ:

يؤدي تهيئة جو ودّي وبيئة تربوية مناسبة إلى نجاح عملية التعلم والتعليم بين المعلم والتلاميذ. ولتحقيق ذلك، يجب على المعلم أن يقرّب نفسه من التلاميذ ويثير الأحاسيس والمشاعر المشتركة التي تجمعهم، وأن يظهر اهتمامه بالتلاميذ ومصلحتهم ويعمل على الخير لهم باستخدام أسلوب لطيف يعزّز المشاعر الإيجابية بينهم، كما ينبغي أن يستمع المعلم إلى طلبات التلاميذ ويتفهّم مشاعرهم وأفكارهم، دون استخدام العنف أو

[1] حنان عبد الحميد العناني: **الطفل والأسرة والمجتمع**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1, ص88.

الإساءة لهم، وبذلك يمكن للمعلم كسب احترام التلاميذ وثقتهم، ويمكنه استخدام أسلوب الثواب والمكافأة، بينما يجب استخدام العقاب بأسلوب ملائم فقط إذا كان ذلك ضروريًا. وبهذه الطريقة، يمكن للمعلم بناء علاقة إيجابية مع التلاميذ وتوفير بيئة تربوية مناسبة لنجاحهم في العملية التعليمية.

كما يؤدي المعلم دورًا بارزًا وحيويًا في حياة الطفل في المدرسة، إذ يشبه الأب الثاني له. ومن خلال توجيهاته ونصائحه، ينقل للطفل أساليب سلوكية سليمة ويساعده على التخلص من أي سلوكيات شاذة مثل الانطواء والخجل والعنف والتوتر وعدم الاستقرار. [1]

إذا توقع المعلمون نجاح التلميذ، فسيعمل التلميذ بجد ليحقق السلوك المتوقع منه، وسيسعى جاهدًا لإثبات جدارته بالنجاح. أما إذا توقع المعلمون فشل التلميذ، فلن يكون هناك أي دافعية للتعلم لديه، وسيشعر بالإحباط، وهنا تكمن الخطورة. لذلك يجب على المعلمين توخي الحذر في تقييم تلاميذهم وتوقعاتهم، وتجنب كل ما يؤدي إلى تقليل الدافعية للتعلم لدى التلاميذ.

ويختلف المعلمون في توقعاتهم حسب المعايير التالية:

أ- **أسلوب المعلم في معاملة التلاميذ:** إذا كان الأسلوب الذي يتبعه المعلم ديمقراطيًا، ولا يتضمن التحقير من الشخص أو تقويض ثقته، فإن ذلك يؤدي إلى زيادة الثقة بالنفس والتحصيل الدراسي، ويشعر التلاميذ بالحب من قِبَل المعلم، ويتم تشجيعهم على تحقيق النجاح والعمل بجد لتحقيق ما يُرجى منهم.

ب- **عمر المعلم الزمني والعقلي والعاطفي:** إن المعلم بعمره الناضج والتوازن في عقله ونضجه الاجتماعي والعقلي، يجعله يتعامل مع تلاميذه كما يتعامل الأب مع أبنائه، حيث يحبهم ويشجعهم على تحقيق النجاح، ويتطلع إلى أن يسير طلابه على الطريق الصحيح الذي يؤدي إلى النجاح. كما يساعدهم المعلم في بناء شخصياتهم المتماسكة. [2]

[1] نفس المرجع السابق، ص89.

[2] نفس المرجع، ص90.

المبحث الثالث: فترة المراهقة وخصائصها

1- مفهوم المراهقة
2- مراحل فترة المراهقة
3- أشكال فترة المراهقة
4- مشاكل المراهقة
5- خصائص فترة المراهقة
6- احتياجات المراهق في هذه المرحلة(11-17سنة)
7- المراهق وسلوكات العنف

تعد مرحلة المراهقة من أهم المراحل في حياة الإنسان إذ تعتبر الجسر الذي يمر عليه هذا الأخير من الطفولة إلى الشباب ثم الرجولة تعتبر هذه الفترة حسب **حامد عبد السلام زهران** أنها " فترة عواصف وتوتر تكتنفها الأوهام النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع والقلق والمشكلات وصعوبة التوافق"[1]، وبسبب التغيرات الكبيرة والسريعة التي يشهدها المراهق في نفس الوقت، فإنه يتأثر جسميًا وعقليًا ونفسيًا، وهذا ينعكس على سلوكه وتصرفاته تجاه الآخرين وبيئته. في هذا المبحث، سنتناول فترة المراهقة بشكل مفصل، حيث سنعرض تعريفاتها الأساسية بوضوح ونسلط الضوء على خصائص نمو الفرد في هذه المرحلة ومراحلها واحتياجاتها ومشاكلها.

1- مفهوم المراهقة:

المراهقة **لفظا** معناه النمو، وقولنا راهق الفتى او راهقت الفتاة بمعنى أنهما نميا نموا مستطردا، والاشتقاق اللغوي يغير هذا المعنى، وفي هذا تكمن الدلالة على الاقتراب من الحلم والنضج.

تعني المراهقة، وفقًا لـ "**عبد العالي الجسماني**"، الفترة التي تنطلق بالبلوغ وتنتهي بإكمال الرشد، وتُصف بأنها مرحلة انتقالية تجمع بين خصائص الطفولة ومحاولة تحقيق الاستقلال الذاتي الذي يتمتع به الأشخاص الراشدون، يتيح هذا الطور الفكري للمراهق النظر في ماضيه ومحاولة الابتعاد عنه، كما يطمح إلى تحقيق ذاته المتكاملة في المستقبل.[2]

وقد وصف "**حامد السلام زهران** " المراهقة بأنها "فترة عواصف وتوتر تكتنفها الأوهام النفسية وتسودها المعاناة والإحباط والصراع، والقلق والمشكلات وصعوبة التوافق".[3]

يفسر "**ميخائيل إبراهيم سعدون وسليمان مخول**" هذه المرحلة على أنها فترة انتقالية بين مرحلة الطفولة والشباب، وتتميز بأنها فترة معقدة من التحول والنمو، وتشهد تغيرات واضحة في الجوانب العضوية والنفسية والذهنية، حيث يتحول الطفل الصغير إلى عضو في مجتمع البالغين.[4]

---

[1] حامد عبد السلام زهران: **علم نفس النمو الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة ,1977, ص289.

[2] عبد العالي الجسماني: **بسيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية**، دار العربية للعلوم، لبنان ,1994 , ص169.

[3] حامد عبد السلام زهران، نفس المرجع السابق، ص289.

[4] إبراهيم ميخائيل أسعد وسليمان مخول: **مشكلات الطفولة والمراهقة**، دار المعارف، بيروت ,1982,ص255.

وأما "**محمود عباس عوض** " فوصفها بأنها فترة يمر بها كل فرد تبدأ بنهاية الطفولة المتأخرة، طويلة كانت أو قصيرة، وطولها أو قصرها يختلف من مجتمع إلى أخر، من طبقة اجتماعية إلى أخرى، بل وتختلف أيضا في المجتمع الواحد تبعا للظروف الاقتصادية".[1]

وقد عرفها "**مصطفى غالب**" بأنها مصطلح وطني يقصد به مرحلة نمو معينة تبدأ بنهاية مرحلة الطفولة وتنتهي بابتداء مرحلة الرشد، أي أنها المرحلة النهائية التي يمر بها الفرد غير الناضج نحو النضج الجسمي، العقلي والاجتماعي له".[2]

*أما "**فؤاد السيد البهي**" فعرفها بأنها المرحلة التي تسبق الرشد وتصل بالفرد إلى اكتمال الرشد، فهي عملية بيولوجية عضوية في بدنها، وظاهرة اجتماعية".[3]

استنتجنا من التعاريف التي تم ذكرها لمرحلة المراهقة أن جميعها تحمل أفكارًا متشابهة تصب في مفهوم واحد للمراهقة، وهو أنها مرحلة أساسية في حياة الإنسان التي يجب أن يمر بها، إذ تعد مرحلة وسطية تربط بين مرحلة الطفولة والرشد. وقد حظيت هذه المرحلة بدراسات واهتمامات كثير من علماء النفس، واتفق معظمهم على أنها الفترة التي تمتد من بلوغ الفرد حتى اكتمال نموه الجسدي، على الرغم من اختلافهم في تحديد بدايتها ونهايتها، ومدى تأثيرها على الفرد. وأكدوا أيضًا أنها عملية بيولوجية حيوية في البداية، وظاهرة اجتماعية في النهاية، وتعتبر نتيجة جد هامة نظرًا لاجتماعها بين ما هو بيولوجي طبيعي وما هو اجتماعي.

كما يطلق اصطلاح المراهقة **ADOLESCENCE** على المرحلة التي يحدث فيها الانتقال التدريجي نحو النضج البدني والجسمي فلفظ المراهقة يعني التدرج نحو النضج البدني والجسمي والعقلي والنفسي.

أما عن أصل كلمة " المراهقة " يرجع إلى الفعل "راهق" بمعنى "اقترب من" وهناك من يخلط بين البلوغ **PIBERTY**والمراهقة**ADOLESCENCE**ولكن ينبغي التمييز بينهما حيث أن البلوغ نضج الأعضاء الجنسية واكتمال وظائفها عند الذكر والأنثى.

[1] محمود عباس عوض: **علم نفس النمو**، الدار الجامعية، القاهرة , 1982,ص 253.

[2] مصطفى غالب: **بسيكولوجية الطفل والمراهقة**، منشورات دار الفكر العربي، القاهرة 1973 ,ص60.

[3] فؤاد السيد البهي: **الأسس النفسية للنمو**، الطبعة الأولى، القاهرة , 1975 ,ص281.

وتعرف المراهقة بأنها الفترة من بداية البلوغ سيرا نحو مرحلة النضج، فالمراهقة إذن ماهي إلا مرحلة التفاعل بين العوامل البيولوجية والثقافية والاقتصادية التي يتأثر بها المراهق.[1]

ولا يوجد تعريف واحد للمراهقة ويبقى التعريف الشامل هو:

المراهقة هي فترة نمو شامل ينتقل خلالها الكائن البشري من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد.[2]

أما الفترة الزمنية فهي بين 11سنة الى21سنة وتختلف مدتها من بيئة إلى أخرى ومن ظروف مناخية أي قد تقل عن ذلك حسب ظروف المراهق الاجتماعية والثقافية والبيولوجية، كما يستطيع المراهق بواسطة الأنشطة الرياضية أن يستغل النمو الحاصل في عظامه وعضلاته حيث تكون الرياضة أكثر من وسيلة ترفيه للمراهق حيث تعينه على تخطي هذه المرحلة بنجاح.

2-مراحل فترة المراهقة:

يمر المراهق في نموه بثلاث مراحل اختلف تحديد زمنها من قبل العلماء، ومع ذلك تشير الأغلبية إلى أن المرحلة الأولى، وهي المراهقة المبكرة تمتد من سن 11 إلى 14 عامًا، والمرحلة الوسطى تبدأ من سن 15 إلى 17 عامًا، بينما تمتد المرحلة النهائية، وهي المراهقة المتأخرة، من 18 إلى 21 عامًا.

2-1 مرحلة المراهقة المبكرة Early Adolescence (11-14 سنة)

يتزامن الاهتمام الكبير بمظهر الجسم لدى المراهقين مع فترة النمو السريع التي يمرون بها خلال مرحلة البلوغ، وقد يصبح الشعور بالكره للنفس شائعًا في هذه المرحلة خاصة مع شعورهم بضغط الأقران، والذي يعتبر أهم ما يشغل بالهم، مما يدفعهم لتقليدهم والتشبه بهم لكي يحظوا بقبولهم.[3]

يتميز هذا العمر بالحساسية المفرطة، بسبب التغيرات الفيزيولوجية، وتستمر هذه المرحلة لمدة عامين فقط. وفي هذه الفترة، يتجه المراهقون نحو الانطواء ويصعب عليهم التحكم في سلوكهم الانفعالي، مما يصعب

[1] عبد الرحمن عيسوي: **علم النفس النمو**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية , 1995 , ص36.

[2] إبراهيم خليل أسعد: مشكلات **الطفولة والمراهقة** ,1987, ص227.

[3] محمد رضا بشير، اكرام بشير: **تربية الناشئ المسلم بين المخاطر والآمال**، دار ابن حزم، بيروت، 2000، ص8.

عليهم التكيف وتقبل القيم والعادات والاتجاهات داخل المجتمع الذي يعيشون فيه، وتظهر في هذه المرحلة المظاهر الجسمية والعقلية والفيزيولوجية والانفعالية والاجتماعية المميزة للمراهقة، بينما تختفي السلوكات الطفولية وهذا ما يزيد من حساسيتهم.[1]

2-2 مرحلة المراهقة الوسطى Middle Adolescence (15- 17سنة)

تتميز هذه المرحلة بالنمو المستمر في جميع جوانب الحياة، وتعرف أحيانًا باسم "**مرحلة التأزم**"؛ نظرًا لصعوبة فهم المراهق لمحيطه وتكييفه مع حاجاته النفسية والبيولوجية، فهو يواجه صعوبة في تحديد ما هو مناسب له وما هو غير مناسب، حيث يجد أن كل ما يفعله يعترض عليه باسم العادات والتقاليد دون توضيح.

وتستمر هذه المرحلة حتى سن السابعة عشرة، ويتزامن ذلك مع المرحلة الثانوية من التعليم، والتي تسمى بسن الغرابة والارتباك، لأن المراهق يظهر في هذه المرحلة أشكالًا مختلفة من السلوك، والتي تعكس حساسيته الزائدة والاضطرابات التي يعاني منها.[2]

2-3 المراهقة المتأخرة Late Adolescence (18-21 سنة)

تُعرف هذه المرحلة غالبًا بـ "سن اللياقة"، لأن المراهق يشعر في هذه الفترة أنه محلّ اهتمام الجميع، ويبدأ في التواصل مع العالم الجديد وهو عالم الكبار ويقلّد سلوكهم.

يتجه الفرد في هذه المرحلة إلى محاولة تكييف نفسه مع المجتمع الذي يعيش فيه، ويوائم بين تلك المشاعر الجديدة وظروف البيئة، وذلك لتحديد موقفه من هؤلاء الناضجين، محاولًا التعود على ضبط النفس والابتعاد عن العزلة والانطواء تحت لواء الجماعة.[3]

3-أشكال المراهقة:

، وقد أسفرت الأبحاث في المجتمعات المتحضرة على ان المراهقة قد تتخذ أشكالا مختلفة حسب الظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيشها المراهق وعلى ذلك فهناك أشكال مختلفة للمراهقة منها:

[1] محي الدين مختار: **محاضرات في علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982، ص164.

[2] حامد عبد السلام زهران: **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب للنشر، القاهرة، 1995، ص297.

[3] خليل ميخائيل معوض: **سيكولوجية النمو "الطفولة والمراهقة"**، دار الفكر الجامعي، مصر،1994، ص331.

3-1 المراهقة السوية : تكون خالية من المشاكل والصعوبات، وتتميز هذه المراهقة بالهدوء والاعتدال وعدم التوتر والانفعالات الحادة، إضافةً إلى التوافق مع الوالدين والأسرة والمجتمع الخارجي، والاستقرار والرضا المتزن للرغبات، مع الابتعاد تمامًا عن الخيال وأحلام اليقظة، وعدم الشعور بالشكوك في الأمور الدينية.[1]

ويزدهر هذا الشكل من المراهقة في بيئة أسرية السمحة وتتميز بالحرية والفهم واحترام رغبات المراهق، حيث يتم تمكينه من حرية التصرف في الأمور الخاصة، واعتماد الثقة والصراحة بين الوالدين والمراهق في مناقشة مشاكله، كما يتم إشغال أوقات الفراغ بالنشاط الاجتماعي والرياضي والتفوق الدراسي، مما يساعد المراهق على الشعور بالأمن والاستقرار النفسي. ويمكن للمراهق أن ينصرف بالطاقة إلى الرياضة والثقافة.[2]

3-2 المراهقة الانسحابية: ينسحب المراهق فيها من المجتمع الأسري ومن مجتمع الأقران ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه حيث يتأمل ذاته ومشكلاته، حيث تتميز فترة المراهقة بهذا النمط السلوكي الذي يتضمن السيطرة الانطوائية والتمركز حول الذات، والتردد والخجل والشعور بالنقص، فضلاً عن الإسراف في الجنسية الذاتية والانحياز نحو التطرف الديني لتحقيق الراحة النفسية والتخلص من المشاعر السلبية. يتعرض هؤلاء المراهقون لصعوبة في إقامة علاقات اجتماعية سواء داخل الأسرة أو في المجتمع الدراسي، نظراً لطابعهم الانطوائي والعزلة، ومن هنا يتأخر الكثيرون في الحصول على النجاح الدراسي بالرغم من محاولاتهم.[3]

ونجد هذا الشكل من المراهقة غالبا في أسر تعاني من اضطراب جوها الداخلي بسبب استخدام أسلوب التسلط والسيطرة من قبل الوالدين وإنكارهم لشخصية المراهق، وكذا التركيز على النجاح الدراسي على حساب الاهتمام بممارسة النشاط الرياضي أو استمرار الفصل الدراسي في ظل سوء الحالة الصحية، حيث يعاني المراهق في هذه الأسرة من نقص إشباع الحاجة إلى التقدير والحرمان العاطفي، بالإضافة إلى ضعف المستوى الاقتصادي والاجتماعي.[4]

---

[1] عبد الرحمن عيسوي، نفس المرجع السابق، ص44.

[2] خليل ميخائيل معوض: **سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1994، ص438.

[3] عبد الرحمن عيسوي، نفس المرجع السابق، ص44.

[4] خليل ميخائيل معوض، نفس المرجع السابق، ص438.

3-3 المراهقة العدوانية: يتسم سلوك المراهق فيها بالعدوان على نفسه وعلى غيره من الناس والأشياء، حيث يندفع المراهقون إلى التمرد والثورة ضد كل ما يمثل سلطة عليهم، سواء كان ذلك في المحيط الأسري أو المدرسي. ويميلون إلى الانحرافات الجنسية، حيث يتورط الأفراد المتمردون في علاقات جنسية غير مشروعة، ويقومون بالإعلان عن الانحياز الديني والابتعاد عن جميع الطوائف والاتجاهات الدينية، نتيجةً للشعور بالظلم وقلة التقدير التي يتعرضون لها، كما يرسم المراهقون أحلامهم وآمالهم الخاصة في عالم اليقظة، في محاولة لتحقيق ما يريدون، وقد ينتهي الأمر بسلوكات عدوانية على الإخوة والزملاء والأساتذة. [1]

وترتبط هذه المراهقة عادة بالتربية الصارمة والمتسلطة التي تؤدي إلى الضغط النفسي، وتأثير الصحبة السيئة، بالإضافة إلى تركيز الأسرة على النواحي الدراسية فقط وإهمال النشاط الترفيهي والرياضي، كما أن قلة الأصدقاء ونقص إشباع الحاجات والميول يمكن أن يؤثران على الشخصية ويؤديان إلى عدم التوازن النفسي.[2]

4-مشاكل المراهقة:

تعد فترة المراهقة من المراحل الصعبة والحرجة التي يمر بها الإنسان، وذلك بسبب بعض المشاكل التي تصاحبها. وتتميز هذه الفترة بالفوضى والتناقض، بالإضافة إلى التجارب العديدة التي يخوضها المراهق، والتي قد تنجح أو تفشل، ومع ذلك فإنها تؤثر بشكل كبير على تفكيره وسلوكه.

إن هذه المشاكل التي يواجهها المراهق هي المسؤولة عن الاضطرابات في حياته كالقلق والخوف والخجل ومن أهم المشاكل التي يتعرض لها المراهقون هي:

4-1 المشاكل الجنسية:

وفقًا لـ "**ميخائيل عوض خليل**"، يميل المراهق بشكل طبيعي إلى الجنس الآخر من بني جنسه، ولكن يتعرض لعائق من التقاليد السائدة في مجتمعنا، والتي تمنعه من تحقيق ما ينبغي له. عندما يفرق المجتمع بين الجنسين، يعوق ذلك الدوافع الفطرية الموجودة في المراهق ويمكن أن يؤدي إلى سلوكيات ملتوية مثل التشهير بالجنس الآخر أو الانحراف الجنسي.[3]

[1] عبد الرحمن عيسوي، نفس المرجع السابق، ص44.

[2] خليل ميخائيل معوض، نفس المرجع السابق، ص438.

[3] د. ميخائيل إبراهيم أسعد، نفس المرجع السابق، ص75.

إذا فمع نمو الطفل وتطوره، تتزايد غريزته الطبيعية نحو الجنس الآخر، ويتجلى هذا بشكل طبيعي عند المراهقين الذين يشعرون بالاهتمام بالجنس الآخر، ومع ذلك إذا وضعت عوائق تحول دون إشباع هذه الغريزة، مثل التقاليد وغيرها، فإنه يمكن أن يتعرض المراهق للانحراف واللجوء إلى أساليب ملتوية لتحقيق هذه الغريزة.

4-2 المشاكل الانفعالية:

يتميز فترة المراهقة بظهور العديد من الانفعالات والاندفاعات العاطفية، وذلك نتيجة شعور المراهق بأهميته وقيمته، وقد يندفع ويتسرع في سلوكيات غير صحيحة مما يؤدي إلى وقوعه في مشاكل مع الأسرة والمجتمع. ويتميز هذا الانفعال بسرعة التغير والتقلب، فكل ما يتعلق بحياة المراهق يمكن أن يثير لديه انفعالات سلبية أو إيجابية. ومع ذلك، يمكن أن يصبح هذا الانفعال شديدًا وعنيفًا لدرجة أنه يعجز عن تلبية حاجات المراهق وتحقيق أهدافه الخاصة وتأكيد ذاته المستقلة والمتميزة عن الآخرين. وفي بعض الحالات، يخرج المراهق عن طوره ويفقد السيطرة على انفعالاته العاطفية، مما يؤدي إلى ممارسة سلوكيات غير مقبولة.[1]

ويرى "**الدكتور احمد عزت راجح** "أن الصراعات التي يعانيها المراهق هي كالتالي:[2]

*صراعات بين مغريات الطفولة والرجولة.

*صراع بين شعوره الشديد بذاته وشعوره الشديد بالجماعة.

* صراع جسمي بين الميل المتيقظ وتقاليد المجتمع أو بينه وبين ضميره.

* صراع ديني بين ما تعلمه من شعائر وبين ما يصدره له تفكيره الجديد.

* صراع عائلي بين ميله نحو التحرر من قيود الأسرة وبين سلطة هذه الأخيرة.

*صراع بين مثالية الشباب والواقع.

*صراع بين جيله وجيل الماضي.

[1] نفس المرجع السابق، ص303.

[2] الدكتور أحمد عزت راجح: **أصول علم النفس**، دار الطالب , 1989,ص211.

4-3 المشاكل النفسية:

يتمتع المراهق بشخصية مضطربة وغير مستقرة، حيث يتأرجح بين الغضب والاستسلام في آن واحد، ينشأ هذا الصراع النفسي عند المراهق نتيجة لمجموعة قوية من الدوافع التي تتركز حول البحث عن دوره ومكانه في المجتمع، وكما يشير "**أحمد زكي**" فإن هذا الصراع الداخلي لا ينبع من انفعالات المراهق وحده، بل يتجلى في أزمات نفسية حادة يختبرها المراهق، ويسعى للتعامل معها في أحلام اليقظة. بالإضافة إلى ذلك، يواجه المراهق صراعا آخر يؤثر على سلوكه، ويتعلق بتوازنه بين تطلعاته الشخصية ومطالب المجتمع الخارجي المليء بالعنف والخشونة.[1]

من هنا فالمراهق يعاني من أزمات نفسية وصراعات داخلية تجعله متوترا ومضطربا هذا نتيجة تنوع وتناقض الأفكار التي تسيطر على خياله في هذه المرحلة الحرجة من حياته.

4-4 المشاكل الصحية:

يحتاج المراهق إلى تغذية صحية ليمد جسمه بما يحتاجه للنمو السريع من الناحية الجسمية، العقلية، والجنسية. ومع عدم توفر هذه التغذية للعديد من المراهقين، فإنهم يعانون من مشاكل صحية مثل السمنة وتشوه القوام والقصر النظر وغيرها، بالإضافة إلى ذلك نتيجة لنضج الغدد الجنسية واكتمال وظائفها، يتعرض المراهق لبعض العادات السيئة مثل الاستمناء وقراءة الكتب والمجلات الجنسية والروايات البوليسية وقصص الحب والجريمة، ويمتاز المراهقين بحب الرحلات والمغامرات.

لذلك فإن دور الأسرة والمدرسة والمجتمع يصبح أكثر أهمية في توفير الدعم المعنوي والمادي للمراهقين لمواجهة هذه المشاكل والتغلب عليها بأقل الأضرار، بالإضافة إلى ذلك، يمكن تخفيف هذه المشاكل من خلال ممارسة النشاط الرياضي للترفيه والتعويض النفسي، كما أن للرياضة دور في إحساس المراهق بالاعتزاز بالنفس ورؤية المجتمع له بعين الرضا والقبول. [2]

[1] الدكتور أحمد زكي: علم **النفس التربوي**، مكتبة النهضة المصرية، بدون طبعة، مصر , 1988, ص246.

[2] نفس المرجع، ص247

4-5 المشاكل الاجتماعية:

يعزى بعض المشاكل الاجتماعية إلى الاحتياجات السيكولوجية الأساسية، مثل الرغبة في الحصول على مركز ومكانة في المجتمع، والشعور بأن المراهق غير مرغوب فيه. فيما يلي، سنناقش كيف يمكن أن تؤثر **الأسرة** و**المدرسة** و**المجتمع** بصفتها مصادر للسلطة على المراهق:

أ) الأسرة: إن المراهق في هذه المرحلة يميل إلى الاستقلال والحرية والتحرر عن عالم الطفولة، وعندما تتدخل الأسرة في شؤونه يشعر بأنه مازال طفلا صغيرا وفي ذلك احتقار لقدراته، الأمر الذي يدفعه إلى انتقاد التدخلات ولو كانت نصائح وآراء وأفكارا أن شخصية المراهق تتأثر بالصراعات والنزاعات الموجودة بينه وبين أسرته فإما أن يخضع ويمتثل لسلطة الأسرة أو يتمرد ولا يقبل الاستسلام.[1]

ومنه فعلاقة المراهق بمحيطه تتراوح بين سلوك الاستجابة والرفض وما ينجر عنه من سلوك الطاعة والانتقاد، الخضوع والرفض.

ب)المدرسة: تعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية تمضي فيها معظم أوقات المراهقين، ويواجه هؤلاء الأخيرين غالبًا معارضة وتوازنًا في العلاقة مع سلطة المدرسة، ويميل المراهقون في هذه المرحلة من العمر إلى التعبير عن ثورتهم بطرق سلبية مثل الاستعراض والتفاخر والتهاون بالدراسة أو المدرسة، وقد ينتهي بهم الأمر إلى ممارسة السلوك العدواني ضد المدرسة.[2]

يتبين لنا من خلال الواقع أن المدرسة تمثل بديلًا للأسرة بالنسبة للمراهقين، إذ يقضون فيها العديد من ساعاتهم، ولكن يشعرون بالتوتر والغضب تجاه سلطة المدرسة. ويرجع ذلك إلى طبيعة مرحلة الشباب التي يمرون بها، حيث يتبنون موقفًا سلبيًا تجاه المدرسة والدروس والمدرسين، ويتحول هذا التوتر في كثير من الأحيان إلى سلوكيات عدوانية. لذا يحتاج المراهقون إلى معاملة حسنة من المدرسين لتجاوز هذه الحالة العدوانية والتعامل معها بطريقة إيجابية.

ج)المجتمع: يعتبر المجتمع مصدرًا مهمًا للسلطة على المراهقين، إذ يؤثر عليهم بطريقة مباشرة وغير مباشرة في قراراتهم وسلوكياتهم، يمكن أن تنبعث السلطة من العائلة والأصدقاء والمدرسة والمؤسسات الدينية

[1] نفس المرجع السابق، ص247.

[2] ميخائيل إبراهيم أسعد، نفس المرجع، ص57.

والمجتمع بشكل عام. ويشعر المراهقون بضغوط المجتمع وتوقعاته، وقد يحاولون الالتفاف عليها أو تجاهلها، وفي بعض الأحيان يتمتع المجتمع بسلطة كبيرة على المراهقين لدرجة أنهم يتبعون ما يريدونه بغض النظر عن رغباتهم الخاصة. لذلك، ينبغي للمجتمع تحمل مسؤولياته في توجيه ودعم المراهقين لاتخاذ القرارات الصحيحة والتأكد من أنها تعزز تطورهم ونموهم بشكل إيجابي.

5-خصائص فترة المراهقة:[1]

تختص فترة المراهقة بعدت مظاهر تشمل الجوانب السلوكية والعقلية والانفعالية للمراهق، حيث تتغير من شكل في بداية فترة المراهقة إلى شكل آخر في نهايتها، ويلخص لنا **مجدي أحمد** هذه الخصائص من خلال الجدول التالي:

الجدول (و): خصائص فترة المراهقة

الخصائص	من	إلى
النضج الجنسي	▪ الاهتمام بأعضاء نفس الجنس. ▪ خبرات مع رفاق متعددين. ▪ الوعي بالنمو الجنسي.	▪ الاهتمام بأعضاء الجنس الآخر. ▪ اختيار رفيق واحد. ▪ قبول النضج الجنسي.
النضج الاجتماعي	▪ الشعور بعدم التأكد من قبول الآخرين له. ▪ الارتباك الاجتماعي. ▪ التقليد المباشر للأفراد.	▪ الشعور بالأمن وقبول الآخرين. ▪ التسامح اجتماعيا ▪ التحرر من التقليد المباشر لأقران.
النضج العقلي	▪ قبول الحقيقة الصادرة من سلطة أو مصدر ثقة. ▪ الرغبة في الحقائق. ▪ اهتمامات وميول جديدة.	▪ طلب الدليل قبل القبول. ▪ الرغبة في تفسير الحقائق. ▪ ميول ثابتة وقليلة.

[1] مجدي احمد محمد عبد الله: **علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003، ص348-349.

التحرر من السلطة الأبوية	▪ ضبط الوالدين التام. ▪ الاعتماد على الوالدين من أجل الأمن التام. ▪ التوحد مع الوالدين كمثال ونموذج.	▪ ضبط الذات. ▪ الاعتماد على النفس من أجل الأمن. ▪ الاتجاه نحو الوالدين كأصدقاء.
النضج الانفعالي	▪ التعبير الانفعالي غير الناضج. ▪ التفسير الذاتي للموقف. ▪ المخاوف والدوافع الطفيلية. ▪ عادات الهروب من الصراعات.	▪ التعبير الانفعالي البناء. ▪ التفسير الموضوعي للمواقف. ▪ المثيرات الناضجة للانفعالات. ▪ عادات مواجهة وحل الصراعات.
التوجه المهني	▪ الاهتمام بالمهن البراقة. ▪ الاهتمام بمهن كثيرة. ▪ زيادة أو قلة تقدير قدرات الفرد. ▪ عدم مناسبة الميول لقدرات.	▪ الاهتمام بالمهن العملية. ▪ الاهتمام بمهنة واحدة. ▪ التقدير الدقيق لقدرات الفرد. ▪ مناسبة الميول للقدرات.
استغلال أوقات الفراغ	▪ الاهتمام بالألعاب النشطة الغير منظمة. ▪ الاهتمام بالنجاح الفردي. ▪ الاشتراك في الألعاب. ▪ الاهتمام بهوايات كثيرة. ▪ الاشتراك في العديد من الأندية.	▪ الاهتمام بالألعاب الجماعية المنظمة. ▪ الاهتمام بنجاح الفريق. ▪ الاهتمام بمشاهدة الألعاب. ▪ الاهتمام بهواية أو اثنتين. ▪ الاشتراك في أندية قليلة.
فلسفة الحياة	▪ اللامبالاة بخصوص المبادئ العامة. ▪ اعتماد السلوك على العادات الخاصة المتعلمة. ▪ السلوك مدفوع بمنطق تحقيق السرور وتخفيف الألم. ▪ إدراك منخفض للذات. ▪ فكرة بسيطة عن إدراك الآخرين للذات. ▪ توحد الذات مع أهداف شبه مستحيلة.	▪ الاهتمام بالمبادئ العامة وفهمها. ▪ قيام السلوك على أساس المبادئ الأخلاقية العامة. ▪ قيام السلوك على أساس الضمير والواجب. ▪ إدراك أدق لذات. ▪ فكرة جيدة عن إدراك الآخرين للذات. ▪ توحد الذات مع أهداف ممكنة.

6- احتياجات المراهق في هذه المرحلة(11-17سنة) :

تعتبر مرحلة المراهقة فترة حرجة في حياة الفرد، حيث تمثل فترة انتقالية من الطفولة إلى الاعتماد على النفس، وبسبب التغيرات الجسمية والنفسية التي يمر بها المراهق، فإنه يحتاج إلى رعاية وعناية خاصة، لذلك يجب التعامل مع هذه المرحلة بحذر والعمل على تلبية مختلف مطالب وحاجات المراهقين، وعندما يتعلق الأمر بمطالب المراهقين وحاجاتهم في هذه المرحلة، فإن العديد من الباحثين قاموا بدراسة هذه الحاجات وتنظيمها في كتبهم، وقد حدد الكاتب "**هافجهرست Havighurst** " في كتابه "**نمو الإنسان والتربية**" عشرة مطالب تهم المراهقين، بينما أشار "**سوليفان Harry Stack Sullivan** " إلى الحاجات المتفاعلة بين الحاجة الجنسية والحاجة للأمن والحاجة للانتماء عند المراهق، ويمكن إدراج هذه الحاجات التي ذكرها الباحثون في ست فئات تتضمن الحاجات الأساسية للفرد بشكل عام، وللمراهق بشكل خاص: [1]

الجدول (ز): تصنيف حاجات الطفل في فترة المراهقة

الحاجات الجسمية	تتعلق بتلبية الاحتياجات الأساسية للجسم مثل الطعام والشراب والنوم والصحة، تقبل هذه الحاجات التغيرات الجسمية وتحافظ على الحياة.
الحاجات الجنسية	تشمل إشباع الرغبة الجنسية وتحقيق التوازن النفسي والعاطفي في العلاقات الجنسية مع الآخرين، وتساعد على المحافظة على النوع والتوحد مع الجنس الآخر.
الحاجات النفسية	تتعلق بالتعرف على الذات والتغيرات النفسية التي تحدث في مراحل مختلفة من الحياة، والحاجة إلى العطف والمحبة وتأكيد الذات والاستقلال النفسي، بالإضافة إلى الحاجة للأمن والترفيه.
الحاجات العقلية	تشمل الحاجة إلى تكوين القيم والأخلاق والوصول للنضج العقلي والتعلم والتطور المستمر.

[1] قاسي سليمة: **مرحلة المراهقة: (المفهوم، الخصائص، الحاجات والمشكلات)**، مجلة التكامل في بحوث العلوم الاجتماعية والرياضية، مجلد5، عدد2، ديسمبر 2021، ص166.

الحاجات الاجتماعية	تتعلق بالحاجة إلى الانتماء والتواصل الاجتماعي وتكوين العلاقات مع الآخرين، والحاجة إلى السلطة والتحكم في سلوكياتنا والانحراف عنها. يمكن تحقيق هذه الحاجات من خلال الزواج والعلاقات الاجتماعية الأخرى.
الحاجات المهنية	التخطيط لمستقبل مهني ومستقبل وظيفي وتحمل المسؤولية والقيام بدور اجتماعي.

كما أجرت "**كول**" دراسة أيضًا لتحديد حاجات ومطالب المراهق، وقامت بتصنيف الحاجات الأساسية للمراهق كالتالي: المحافظة على الذات، وتشمل الحياة والراحة وتجنب الأخطار، وتقبل النضج الجنسي دون خوف، والعطف والقبول من الآخرين، وتأكيد الذات وتنميتها، والمكانة والرفعة والمركز، والنضج العقلي، وتشمل الحاجة إلى المعرفة والبحث عن الحقائق والتعبير عن النفس، وتوجيه المراهقين وإرشادهم. يجب إشباع هذه الحاجات لأنها ضرورية لتكوين عضو فعال في المجتمع، ويجب تقديم خدمات وقائية وتوجيهية وعلاجية للتكفل بالمشكلات الانفعالية والتربوية وعدم التوافق التي يتعرض لها المراهق من خلال الكشف المبكر والتشخيص وتقديم العلاج المناسب.[1]

7- المراهق وسلوكات العنف:

تُعَدُّ مرحلة المراهقة فترة حاسمة بالغة الأهمية، حيث يُجد المراهق نفسه مُندمجًا في عالمٍ جديد، وهو عالم الكبار، وبالتالي فإنه يسعى لاعتماد سلوكيات جديدة للتكيف مع هذا العالم، ومن المُرجح أن تكون هذه السلوكيات عنيفة، ولا سيما في المجال المدرسي[2]، ويعرف "جلال فترة المراهقة بأنها المرحلة التي يمر بها الفرد في مسار حياته، وتتميز هذه المرحلة بتغيرات في الجسم والفيزيولوجيا، وتحدث تحت ضغوط اجتماعية معينة، وبالإضافة إلى ذلك تتميز هذه المرحلة بمظاهر نفسية مميزة. [3]

[1] نفس المرجع السابق، ص167.

[2] Jean François Mattei : **Rapport sur la violences et santé**, (2003), Paris, p42.

[3] . احمد محمد الزعبي: **علم النفس النمو "الطفولة والمراهقة" الأسس النظرية والمشكلات وسبيل معالجتها**، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن،2001، ص139.

حيث تبدأ في هذه المرحلة نمو الغرائز الجنسية العنيفة، ووفقًا لتحليل نفسي، تؤدي هذه الغرائز الجنسية إلى إحداث صراعات وضغوطات. [1]

يواجه المراهق في هذه المرحلة العديد من الإحباطات التي تنشأ عن رغبته في تلبية حاجاته، وفي حالة كانت هذه الحاجة بيولوجية، فإنه يظل في حالة عدم توازن. أما إذا كانت الحاجة نفسية، فيبدأ المراهق في اللجوء إلى آليات دفاعية مختلفة للتعامل معها، ويمكن أن يكون العدوان هو أحد هذه الآليات [2]، إذا فالمراهق يحاول في هذه المرحلة تلبية احتياجاته النفسية والاجتماعية والبيولوجية، ويستخدم لذلك وسائل متعددة مثل العنف والعدوان.

يشير **هول ستانلي (Stanley Hall)** ومن يتبعونه إلى أن فترة المراهقة هي فترة تجدد فيها شخصية المراهق نفسه بسبب الضغوطات الكثيرة التي يواجهها، وصعوبة التحكم في سلوكه نظرًا لتقلباته الانفعالية [3] ، أكد "**كمال أحمد وآخرون**" أن حياة المراهق تشهد انفعالات عنيفة بسبب التأثيرات الداخلية والخارجية التي تؤثر عليه، ويعزى ذلك إلى التغيرات الفيزيولوجية والنفسية التي يتعرض لها، وبسبب هذه التحولات، فإن المراهق يعاني من الحيرة وعدم الاستقرار، ويتجلى ذلك في سلوكياته وتصرفاته. [4]

تشير الدراسات إلى أن مرحلة المراهقة هي من الفترات الأكثر عُرضة للاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ، ويلعب دورًا مهمًا في حدوث ذلك دور المدرسة. وفي هذا الصدد، يشير "**كازدين**" **(Cazdin)** إلى وجود عوامل تزيد من تعرض المراهقين للاضطرابات السلوكية، من بينها العوامل المدرسية، التي تعد من أهم العوامل المؤدية لتلك الانحرافات.

---

[1] Pierre Coslin : **entrée dans l'adolescence**, (2000), éd académie de Paris, p44.

[2] عيالي محمد عوض: **مدخل إلى علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة والشيخوخة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006، ص145.

[3] محمد إسماعيل: **سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين الجزائريين**، مطبعة الكهنة، الجزائر ،1992 ط2، ص80.

[4] كمال أحمد وآخرون: **المدرسة والمجتمع**، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 1976، ص245.

ويعدُّ المراهقون التلاميذ في مرحلة الطور المتوسط أكثر عُرضة للخطر، حيث يحدد هذه المرحلة مسار حياتهم المستقبلية بشكل إيجابي أو سلبي، ويذكر "**زهران**" أن المراهقون يتشكل لديهم الوعي الاجتماعي والميل إلى العنف في هذه المرحلة، إضافة إلى رغبتهم في تحقيق المزيد من الاستقلال الاجتماعي ومقاومة السلطة.[1]

تُعَدُّ مرحلة المراهقة من أكثر المراحل حساسية وأهمية في حياة الفرد، حيث تحدد مكانته في مجتمعه وشخصيته الفردية، فيَنْظُر الطفل في هذه المرحلة إلى نفسه ككيانٍ مستقل، ويَعتمد على خبراته السابقة التي تختلف عن تلك التي عاشها في طفولته السابقة.

ومن الناحية النفسية، تتضمن مرحلة المراهقة مجموعة من الوجدانيات والأحاسيس والانطباعات والعمليات العقلية، ومن الناحية البدنية والعقلية والمعرفية والحركية والاجتماعية تحدث تغييرات متعددة في أجهزة الجسم، وتترابط هذه التغييرات بشكل متكامل لتشكل وحدة كاملة، وإذا نظرنا إلى خاصية النمو نجد أنها تساعد إلى حد كبير في بناء شخصية الطفل وتدريبه وتوجيهه بشكل سليم، ولذلك، يعتبرها المختصون أفضل مرحلة لتشكيل وبناء الشخصية وتربية الفرد وتهذيب سلوكاته.

[1] زيد عبد الزايد أحمد الحارثي، **إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري وكلاء المدارس والمشرفين التربويين**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط، المملكة العربية السعودية، 2008-2007، ص86.

خلاصة:

تعد هذه المرحلة من حياة الإنسان –المراهقة– مرحلة حساسة وحيوية بشكل لا يمكن تجاهله، إنها المرحلة التي تميز الفرد في مجتمعه وتشكل شخصيته الفردية، ويتجه الفرد في هذه المرحلة إلى تحقيق ذاته ككيان مستقل، ويبدأ في النظر بجدية في تجاربه وتجارب الحياة التي تختلف تمامًا عن تلك التي مر بها في طفولته.

من الناحية النفسية، تشمل هذه المرحلة مجموعة متنوعة من المشاعر والانطباعات والعمليات العقلية، إنها فترة تغيرات جسدية وعقلية واجتماعية تحدث في أجهزة الجسم المختلفة والتفكير والسلوك، وتكون هذه التغيرات مترابطة بشكل وثيق وتشكل وحدة متكاملة تؤثر في تطور الفرد.

إذا نظرنا إلى جوانب النمو، سنجد أنها تلعب دورًا حاسمًا في بناء الشخصية وتدريب هذه الفئة العمرية وتوجيهها نحو السلوك الصحيح، حيث يعتبر المختصون هذه المرحلة كأفضل وقت لتكوين وبناء الشخصية وتوجيه التلاميذ وتهذيب سلوكاتهم.

الفصل الثالث

الاتجاهات النظرية المفسرة للعنف المدرسي

المبحث الأول: التفسيرات الشخصية

المبحث الثاني: التفسيرات الاجتماعية

المبحث الثالث: التفسيرات الثقافية

تمهيد:

من خلال هذا الفصل سنحاول الإحاطة بالتراث النظري المفسر لظاهرة العنف المدرسي بشكل مفصل، حيث سنقوم بذلك من خلال استعراض مجموعة متنوعة من النظريات والاسهامات المفسرة لهذه الظاهرة الاجتماعية المعقدة.

سنبدأ أولاً بالنظريات التي ترتبط بالعوامل الشخصية والنفسية للفرد، حيث سنلقي نظرة على كيفية تأثير متغيرات الشخصية مثل العوامل البيولوجية والنفسية والعقلية على ميل الأفراد إلى ممارسة العنف في سياق المدرسة، بعد ذلك سنستعرض النظريات الاجتماعية التي تناقش كيفية تأثير البيئة الاجتماعية على ظاهرة العنف المدرسي، وسنبحث في كيفية تفاعل الأفراد مع بيئتهم الاجتماعية وكيف يمكن أن تكون هذه العوامل المحيطة محفزة لسلوكيات العنف، وبالإضافة إلى ذلك سنقوم بتسليط الضوء على بعض النظريات التي تستند إلى العوامل الثقافية، وسنتناول كيف يمكن أن تلعب التوجهات الثقافية دورًا في تشكيل سلوك العنف المدرسي، وكيف يمكن أن تختلف هذه العوامل من أسرة لأخرى.

بهذا سنقوم بتقديم نظرة شاملة على التراث النظري المفسر لظاهرة العنف المدرسي، مما سيساعدنا في فهم أعمق لهذه الظاهرة وتبني وتطوير التفسيرات التي سنقدمها إجابة عن تساؤلات الدراسة.

المبحث الأول:

التفسيرات الشخصية

1-النظرية البيولوجية

2-نظرية التحليل النفسي

3-نظرية الإحباط

4-نظرية التعلم الاجتماعي

1- النظرية البيولوجية:

تُركز المقاربة البيولوجية على بعض العوامل البيولوجية في الكائنات الحية، مثل الصبغيات والجينات والهرمونات والجهاز العصبي والغدد الصماء، بالإضافة إلى التأثيرات البيوكيميائية والنشاطات الكهربائية في المخ، وقد تظهر هذه العوامل البيولوجية في بعض الأحيان كعوامل تحفيزية للعنف، أظهرت دراسات حديثة وجود علاقة بين العنف واضطرابات الجهاز الغدي والكروموزمات ومستوى النشاط الكهربائي في الجهاز العصبي المركزي.[1]

إن بعض الباحثين البيولوجيين فسروا سلوك العنف على أنه نوع من الشذوذ في التراكيب الجينية أو التركيبية الوراثية، ومن التفسيرات الحديثة للعنف يُفسر بعضها بوجود مورثات جينية تؤدي إلى إنتاج هرمونات معينة أو تغيير الإفرازات الهرمونية في الجسم قبل الولادة أو بعدها مباشرة.[2]

أكدت الأستاذة "**ماكبرينت Macbrent**" من جامعة شيكاغو الأمريكية أن السلوك العدواني المبكر والمستمر يرتبط بوجود مستويات منخفضة من هرمون التوتر المسمى "**كورتيزول**" في اللعاب، إذ أن وجود مستويات منخفضة من هذا الهرمون يشجع السلوك العدواني لدى الأولاد في سن (7- 12 سنة) الذين يبدون تصرفات غير اجتماعية في عمر مبكر، ويصابون بأعراض السلوك العنيف بنسبة ثلاث مرات أكثر من الأولاد الذين يملكون مستويات مرتفعة أو متغيرة منه، وأثبتت الدراسات أن الأطفال المصابين باضطراب مستمر في السلوك يبقون مشوشين لسنوات طويلة وقد يرتبطون بنسبة كبيرة في أحداث الجرائم.[3]

هناك وجهة نظر أخرى تعزو العنف إلى أضرار في أدمغة البشر وخصائص مرضية تمتاز بها عقولهم، وتشمل هذه النظرية التي أطلق عليها مصطلح "بيولوجيا العنف" اختلالات في الجهاز العصبي واضطرابات في الإفرازات الهرمونية، مما يؤدي إلى خلل في إفرازات الغدد الصماء والدرقية وعدم التوازن الانفعالي، مما يجعل الفرد قابلًا للانحراف والعنف.[4]

---

[1] احمد رشيد عبد الرحيم زيادة: **العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق**، مؤسسة الوراق، عمان، ط1، 2007، ص27.
[2] ليث محمد عياش: **سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص69.
[3] غانم عبد الله: **جرائم العنف وسبل مواجهتها**، كلية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 2004، ص70.
[4] ليث محمد عياش، نفس المرجع، ص70.

وتشير هذه المقاربة أيضًا إلى أن العنف والعدوانية قد تكون سماتٍ من سمات الشخصية وتختلف من فرد لآخر، حيث يرى "**هانز إيزنك Eysenck** " وهو من مؤيدي هذا التفسير، أن العدوانية تمثل القطب الموجب في عامل ثنائي القطبية، بينما يُمثل القطب السالب في هذا العامل السلوك غير العدواني أو الحياء والخجل.[1]

يُمكن القول إن سلوك العنف نتاج عدة أسباب متداخلة، ولا يُمكن القول بأن سبب العنف هو زيادة أو نقص إفرازات غدة أو عوامل وراثية فقط. بل يعتمد حدوث العنف على تفاعل العوامل البيولوجية مع المثيرات البيئية لدى الفرد.[2]

على الرغم من انتشار المقاربة البيولوجية، إلا أن هذه الأبحاث البيولوجية لازالت تتسم بالغموض، ولا يمكن الاعتماد على العامل البيولوجي وحده في تفسير وتبرير السلوك العنيف، ونضيف أن تأكيد دور العامل البيولوجي في ربطه بالعنف يحتاج إلى أدلة أكثر ارتباطا، هذا يستلزم دراسة التركيب البيولوجي للأشخاص المدانين في أعمال العنف، ولكن هل من الممكن إجراء عمليات جراحية على دماغ مرتكبي أعمال العنف؟ لا شك أن ذلك يتعارض مع القوانين والأخلاقيات الجراحية والسيكولوجية، وما يجدر التأكيد عليه، أن الكثير من أنماط الشخصية أو السمات التي تم اكتشافها بين مرتكبي أعمال العنف، قد تكون أيضاً موجودة عند الأشخاص الذين لم يرتكبو أفعال عنيفة في حياتهم، فعلى سبيل المثال، الاندفاع والتهور وعدم النضج يمكن أن تتواجد في أشخاص لا يظهرون سلوكاً عدوانياً.

وبغض النظر عن إمكانية تأثير عوامل بيولوجية في نشأة السلوك العنيف، فإنه يجب التركيز على وضع برامج واستراتيجيات للحد من العنف والسلوك المضاد للمعايير الاجتماعية. إذ تظل هذه البرامج هي الأداة الفعالة لمكافحة العنف وتعزيز سلوك إيجابي يساهم في بناء مجتمع آمن ومستقر.

[1] سعد عبد الرحمن، فؤاد البهي السيد: **علم النفس الاجتماعي "رؤية معاصرة"**، دار الفكر العربي، بيروت، ص127.
[2] أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة: **العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق**، مؤسسة الوراق، عمان، ط1، 2007، ص28.

2- نظرية التحليل النفسي للعنف:

بعد "فرويد"، مؤسس نظرية التحليل النفسي التي تفسر العدوان كغريزة فطرية لاشعورية ودافع غريزي موروث لدى بني البشر، شبيهًا بالجوع والعطش، يُفهم أنه يتحكم في الإنسان بناءً على تكوينه العضوي العام المشترك بين جميع الناس، بغض النظر عن اختلاف حضاراتهم وعصورهم.[1]

أكد بعض العلماء على أثر الغرائز والعواطف والاختلالات النفسية التي تحدث داخل الإنسان في ظهور السلوكيات الشاذة والمنحرفة، بالإضافة إلى العقد النفسية والأمراض النفسية المختلفة وتأثيرها في ذلك.[2]

تفسر النظرية التحليلية السلوك العنيف على أنه سلوك فردي يهدف إما للتخلص من الألم والحصول على اللذة أو للدفاع عن الذات، حتى وإن كان ذلك على حساب الآخرين. ويرتبط هذا بالاستعداد الفطري الذي يولد مع الفرد.

تسهم التكوين النفسي في حدوث السلوك العنيف عند الأفراد، حيث تشير إلى مجموعة من العوامل الداخلية للإنسان وتأثيرها على تكيف الفرد مع المحيط الذي يعيش فيه. تشمل هذه العوامل الوراثية والعمرية والتكوين العضوي والنفسي، إضافةً إلى الأمراض النفسية والظروف الداخلية والخارجية التي يمر بها الفرد، وترتبط هذه الظروف بالمجتمع والوسط الاجتماعي.[3]

التكوين النفسي هو عنصر ثابت يتواجد لدى جميع الأفراد، سواء كانوا أكثر استقامة أم تحويلاً. يوضح ذلك أن هناك تنوعًا بين الأفراد في تشكلهم النفسي عن الآخرين. ليس هناك تكوين خاص بالأفراد المنحرفين وآخر للأفراد الأكثر استقامة، بل التكوين ثابت عند كل منهم. تكون الاختلافات حينما يتعرض التكوين لبعض التأثيرات والظروف والاضطرابات الداخلية والخارجية وتأثيرات البيئة التي يعيش فيها الشخص. ومن هنا تبدأ السلوك العنيف في الظهور ويتبناه الفرد وفقًا لظروفه ومعطياته.

يتأثر التكوين النفسي للفرد بمجموعة من الغرائز والعواطف والعقد النفسية، مما قد يدفع الفرد إلى ممارسة سلوك عنيف كنوع من التخفيف والتخلص من التوتر والضيق النفسي. وتعتبر الغرائز أحد المكونات

[1] إدريس الجوهرة: **دور خدمة الفرد في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، الرياض، 1996، ص47.
[2] عوض السيد: **الجريمة في مجتمع متغير**، المكتبة المصرية، الإسكندرية، 2001، ص 57.
[3] عبد الرحمن محمد أبو توتة: **علم الإجرام**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص124.

أو العوامل التي تسبب السلوك العنيف، إذ تحث القوى الإنسانية على ممارسة أنواع مختلفة من السلوك في الحياة.[1]

بناءً على ذلك، يتحدد التكوين النفسي للفرد بالنقاط التالية:

أ) الغرائز:

تعني الغريزة أنها "استعداد نفسي وجسدي طبيعي يدفع الفرد لإدراك أشياء معينة ويُثير فيه انفعالًا خاصًا عند مواجهة هذه الأشياء، ويدفعه لاتباع سلوك معين نحوها. إن الغرائز عالمية بين جميع البشر، وهي أشياء تتجلى داخل الإنسان وتشمل ميولًا واتجاهات وأفكارًا. وليست الغريزة من نمط واحد فحسب، فهي متعددة تتمثل في العديد من الأشكال، وتحافظ كل واحدة منها على هدف وهدف معين. قد تتأثر هذه الغرائز بانفعالات واضطرابات يواجهها الفرد في حياته وفي تفاعله مع الآخرين، سواء كانت هذه الاضطرابات ناشئة داخليًا في الفرد أو بسبب تأثيرات البيئة الخارجية. وقد يؤدي ذلك إلى اضطرابات في الغرائز مما يجعلها تنحرف عن الممارسات السوية والتبعية للسلوك المنحرف (العنيف) عندما توفر الظروف المناسبة لظهور هذا السلوك.[2]

وأشار إبراهيم أكرم إلى أن الاختلالات الغريزية يمكن تصنيفها إلى "الجموحية والخمودية والإنحرافية"، فالغريزة الجموحية تتميز بالشدة والعنف، حيث تتضخم قوتها الانفعالية وتُسبب بعض أنماط السلوك الإجرامي العنيف، والغريزة الخمودية تتميز بالفتور والانحلال، حيث يصبح صاحبها حاملاً هزيل المشاعر وضعيف التفاعلات، أما الغريزة الإنحرافية فتتصل بالانحراف عند صاحبها وتتضمن غالباً الغريزة الجنسية.[3]

وعندما تواجه الغريزة أحد أنواع الاضطراب والاختلال، قد تؤدي إلى سلوك معين يكون التعبير عن الخلل والاضطراب، خاصة عندما تُحَرِّض هذه الغريزة. افترض فرويد وجود غريزتين أساسيتين في الإنسان، الأولى هي "غريزة إيرُوس" أو إله الحب في الأساطير اليونانية، وتُسمى غريزة الحياة، وهي تشمل مجموعة من القوى الحيوية والدوافع الغريزية التي تهدف للحصول على اللذة الجنسية وحفظ النوع، وتهدف إلى التآلف

[1] الشهري على عبد الرحمن: **العنف في المدرسة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية قسم العلوم الاجتماعية، الرياض، 2003، ص58.
[2] راجح أحمد عزت: **أصول علم النفس**، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية، 1973، ص85.
[3] إبراهيم أكرم نشأت: **علم النفس الجنائي**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1988، ص87.

والاحتفاظ بالأشياء والعمل على بقائها. أما الغريزة الثانية، فهي "غريزة الهدم" أو الموت، أو تفكيك الارتباطات وتدمير الأشياء. ومن التفاعل بين هاتين الغريزتين تنبثق جميع مظاهر الحياة، وترتبط غريزة الهدم بالعدوانية والعنف، حيث لا يظهر هذا النوع من الغريزة إلا عندما يتجه الفرد للخارج ويستخدم فيه الجهاز العضلي.[1]

بينما يقدم "**بولاك**" تفسيراً للعنف وجرائم العنف التي ترتكبها المرأة، ويرجع ذلك إلى التحليل الفرويدي، حيث يسلط الضوء على أهمية العوامل البيولوجية كالطمث الشهري والحمل وسن اليأس في التأثير على السلوك النسائي. يشير "بولاك" إلى وجود اضطرابات سيكولوجية خلال هذه الفترات التي تؤثر على التوازن النفسي للمرأة وتضعف من مقاومتها الداخلية والقوى الضابطة لسلوكها. ومن هنا، يرى أن العنف الذي يقوم به المرأة خلال فترات مثل الطمث يمكن أن يكون نوعاً من الفعل الانتقامي الذي ينبع من الانزعاج والاضطرابات الناتجة عن فقدان الأنوثة، ويتسبب في التهيج والانفعال السريع والقابلية للاستثناء.[2]

ومن وجهة النظر الفرويدية الغريزية، يُعتبر العنف سلوكاً فردياً يهدف إلى التخلص من الألم وتحقيق اللذة. ويعتقد أن هذه النزعة موجودة في جميع البشر، بغض النظر عن مستوى تقدمهم الثقافي أو الوضع الاجتماعي أو الاقتصادي. يجعل هذا الدافع الفطري البشر أكثر حرصاً على سعيهم وراء إشباع اللذة وحماية الذات، حتى وإن كان ذلك على حساب الآخرين. وهذا الأمر مرتبط بالاستعداد الفطري للفرد الذي يولد معه ويتأثر بالعوامل الاجتماعية. يرون أن هناك فرقاء في هذه النظرية بين من يعتقد بوجود آليات دفاعية فطرية، وآخرين يركزون على وجود استجابات منظمة غريزياً، وهناك فريق ثالث يرى وجود وظائف تنبيهية فطرية تعمل تحت تأثير مثيرات خارجية تؤدي إلى استدعاء استجابات العدوانية.[3]

ب) العواطف:

تلعب العواطف دورًا مهمًا في تكوين شخصية الفرد، وتؤثر بشكل كبير في نمط سلوكه في المواقف الإنسانية الصعبة والمحفزة للتوتر والاضطرابات، عندما يتعرض الإنسان لمثل هذه المواقف، تنشط العواطف

[1] غانم عبد الله، مرجع سابق، ص90.
[2] العرجي مصطفي: **التربية المدنية للوقاية من الانحراف**، المركز العربي لدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، 1985، ص 36.
[3] الزند وليد خالد ومحمد بابكر أحمد: **العنف الطلابي في الحياة الجامعية الأسباب والحلول تجربة الجامعة السودانية** - مؤتمر جامعة مؤتة الفترة 6-2006/03/8، عمان، الأردن، ص21.

الداخلية لديه نتيجة لما يمر به من تحديات شخصية أو اجتماعية، أو حتى أفكار تدور في ذهنه، في هذه الأحوال، قد يلجأ إلى التصرف بشكل عنيف كجزء من نمط سلوكه، محاولًا بذلك التغلب على هذه التحديات والاضطرابات.

تتنوع العواطف بأشكالها وأنواعها، فمنها ما يتعلق بالحب والاحترام، ومنها ما يتعلق بالكراهية والنفور، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تتعدد العواطف فيما يخص اعتبار الذات وتأكيد الذات، حيث يعكف الفرد على تحقيق طموحاته وأهدافه ليشعر بالسعادة، وعندما لا يتمكن من تحقيق ما يصبو إليه، فقد يشعر بالإحباط، يظهر هذا التركيز على الذات بشكل واضح خلال المرحلة المراهقة، إذ يعمل الشخص على تحقيق هويته الشخصية وتأكيد ذاته بأي وسيلة وطريقة. قد يتجاهل الشخص أو لا يهتم بالآخرين، مما يؤدي إلى سلوك عنيف، حيث يتحول تركيزه العاطفي للذات دون مراعاة لمشاعر الآخرين، مما يؤثر على تلاحم المجتمع وجودة السلوك الاجتماعي، علاوة على ذلك فعندما يزداد الغلو في تقدير الذات، قد ينجرف الفرد نحو الغرور والكبرياء، مما يجعله لا يبالي بالقيم والمعايير الاجتماعية، ويتبع تصرفات سلوكية عنيفة.[1]

ج) العقد النفسية:

العقد النفسية تمثل مجموعة من الذكريات والأحوال التي تشكل لدى الفرد تجربة نفسية معقدة. يتكون هذا العقد من ذكريات مكبوتة محملة بشحنة انفعالية قوية، مثل الذعر، الغضب، الكراهية، الغيرة، والإحساس بالذنب. وينتج عن هذا العقد أنماط سلوكية معينة، مثل السلوك الشاذ والمنحرف، ومن بينها السلوك العنيف.

تحتوي العقدة النفسية على مجموعة متنوعة من الخبرات والمؤثرات المؤلمة التي مر بها الفرد في حياته، وتختلف هذه المؤثرات باعتبارها تعبيرًا عن تجارب مختلفة، مما يؤدي إلى تشكل نماذج متنوعة للسلوك الشاذ المنحرف، سواء كانت هذه النماذج ظاهرة أو مخفية.

وتنشأ عقدة النقص عندما يدرك الفرد أنه يعاني من نقص في جوانب مختلفة من حياته، سواء كان ذلك نقصًا جسديًا أو عقليًا أو اجتماعيًا أو اقتصاديًا، يمكن أن يكون هذا النقص حقيقيًا أو متوهمًا، يمر الفرد الذي يعاني من هذه العقدة بمواقف متكررة تجعله يشعر بالعجز والإحباط، مما يؤدي إلى ظهور شعور

[1] الشهري علي عبد الرحمن، مرجع سابق، ص63.

بالنقص لديه، قد يقوم الفرد بكبت هذا الشعور لديه، أو يلجأ إلى تفريغه عن طريق سلوك قد يكون عدوانيًا وعنيفًا، يستخدم الفرد هذا السلوك كطريقة للتعامل مع النقص والعجز الذي يشعر به أمام الآخرين، وقد يتجه نحو ممارسة العنف والعدوانية إما ضد الآخرين أو ضد الذات عندما لا يستطيع توجيهه إلى الآخرين كطريقة للدفاع عن نفسه ومواجهة هذا الشعور من وجهة نظره.

بالتالي، يمكن أن تؤدي عقدة النفسية إلى التخلف النفسي أو السيكوباتية، حيث ينحرف الفرد عن معايير المجتمع ويفقد السيطرة على نفسه. يميل الفرد السيكوباتي إلى ممارسة العنف والعدوان والانتقام والاستغلال والابتزاز والإيذاء، ويرتبط ذلك بشعوره بالنقص والعجز.

مهما كانت المصادر تكون العقد النفسية متعددة ومعقدة، فإنها تساهم في تشكيل السلوك العنيف والشاذ المنحرف. وعليه، يجب التركيز على إيجاد برامج واستراتيجيات للتعامل مع العنف والسلوك الخارج عن المعايير الاجتماعية بناءً على فهم عميق للعقد النفسية وأسبابها.[1]

3- نظرية الإحباط:

من أشهر علماء هذه النظرية، "**تيل ميلر**" و"**جون دولار**" و" **ليونارد دوب**"، و"**روبرت سيزر**"، قد صوّروا الإحباط بأنه شعور ذاتي ينتاب الفرد عندما يواجه عائقًا يعوق تحقيق هدف مرغوب أو نتيجة يتطلع إليها، ويؤدي الإحباط إلى الغضب، وهذا الغضب يجعل الشخص مستعدًا لممارسة العنف.[2]

يعتبر "**دولار**" أن العدوان هو سلوك انعكاسي، بمعنى أنه يعتمد على ظروف معينة متعلقة بالوضعية التي يمارس فيها العنف، وقد افترض دولار أن كل عمل عدواني هو نتيجة للإحباط، وكل إحباط يولد شكلًا من أشكال العدوان، ويُعرف دولار الإحباط بأنه أي فعل يمنع الفرد من تحقيق هدف كان قد حدده، أو يُعوق سلوكه الذي يستهدف تحقيق هذا الهدف، وهذا المنع أو التعطيل هو ما يسميه دولار بالإحباط.

يجدر بالإشارة إلى أن العنف والعدوان، وفقًا لهذه النظرية، يمكن أن يتجها مباشرة نحو مصدر الإحباط، وقد يتجه إلى هدف آخر كنوع من التعبير عن الخوف من مواجهة مصدر الإحباط أو الهروب من التصدي للأزمة، وقد يصل الأمر إلى أن يتجه العنف نحو الذات كبديل للتعبير عن الرد على مصدر الإحباط.[1]

[1] نفس المرجع السابق، ص62.
[2] ملحم سامي محمد: **مشكلات طفل الروضة التشخيص والعلاج**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2002، ص287.

ندرج عمل دولار ضمن مجال السيكولوجيا الدينامية، حيث يرى أن شدة الإحباط تتناسب مع قوة الحرمان، ويؤدي الإحباط إلى العدوان الموجه ضد مصدر الحرمان، وفي حالة الكبت يمكن أن يتحول العدوان إلى استهداف الذات كعملية لتصريف الانفعال.[2]

تفسر نظرية دولار العلاقة بين الإحباط والعدوان بأنها علاقة خطية، حيث يزداد العدوان بزيادة شدة الإحباط، وترتبط شدة الإحباط بأهمية المنع المرتبط بالهدف المحاصر للفرد، وعندما يكون الحافز قويًا للوصول إلى الهدف، فإن شدة الإحباط تزيد، وهذا يؤدي إلى زيادة الاستعداد للعدوان.

هناك ثلاث فرضيات تكميلية مقترحة من قبل دولار:

أ) كبت العدوان: يقول دولار إن كبت العدوان لا يُخفض استعداد الشخص للعدوان بشكل نهائي، وعلى سبيل المثال، قد يكون الأطفال الذين يواجهون العقوبة الجسدية أكثر عدوانية بصورة استثنائية، وكلما كانت العقوبة أو التهديد بالعقوبة كبيرة، كان الكبت أكبر دون أن يتأثر استعدادهم للعدوان.

ب) انتقال العدوان: عادةً، يتوجه العدوان بشكل عام ضد العامل الذي يسبب الإحباط، ولكن في حالة عدم وضوح العامل المسبب للإحباط، قد يتحول العدوان إلى استهداف عوامل أخرى، وأحيانًا يتجه العدوان نحو الذات لأسباب مختلفة، يمكن أن يحدث تحويل العدوان إلى هدف بديل أقل خطورة، سواء بسبب احتمال الرد أو الانتقام الضعيف، أو لأن هذا الهدف البديل يكون أكثر قبولًا اجتماعيًا.[3]

ج) مبدأ تصريف الانفعال: ترى نظرية دولار أن هناك أساليب وسلوكيات أخرى يمكن أن تقلل من استعداد الشخص للعدوان دون اللجوء إلى الاعتداء على الآخرين، مثل ممارسة الرياضة أو تفريغ الانفعال عبر ضرب اليد على الطاولة وما إلى ذلك.[4]

نظرية "**دولار**" تحمل تطبيقات عديدة، حيث تعرّف الإحباط بأشكال مختلفة مثل وجود موانع مادية أو نفسية، نقص المكافئات والتحفيزات، التهديد، الإهانات، ومختلف أنواع الفشل، وجميع هذه التعاريف تتعلق بالإحباط كعوامل تعطيل سلوك يتجه نحو هدف محدد.

---

[1] صبحي السيد: **الإنسان والصحة النفسية**، الدار المصرية اللبنانية للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، 2003، ص87.
[2] Michaud Yves : **la violence,** coll : que-sais-je ? p.u.f,3 éd, France, 1992, p85.
[3] Moser Gabriel : **L'Agression**, coll : Que-sais-je ? P.U.F, 1 éd, Paris, 1987, p 75-74.
[4] Ibid, p 76.

4- نظرية التعلم الاجتماعي:

"**ألبرت باندورا**" اهتم بدراسة التفاعل الاجتماعي للإنسان وأولى اهتمامًا كبيرًا للنظرة الاجتماعية، وتنصب نظريته على الجوانب الاجتماعية والتفاعلات مثل التعلم الاجتماعي وعمليات التنظيم الذاتي[1]، وهذه النظرية معروفة الآن باسم "نظرية التعلم الاجتماعي".

وفي رؤية **باندورا**، لا يمكن فهم الشخصية إلا من خلال السياق الاجتماعي والتفاعلات الاجتماعية، حيث يتشكل سلوك الشخص بواسطة الملاحظة ومراقبة سلوك الآخرين، ومن بين السمات المميزة في نظرية التعلم الاجتماعي، الدور الواضح لتنظيم السلوك عن طريق العمليات المعرفية مثل الانتباه والتذكر والتخيل والتفكير، حيث لهذه العمليات القدرة على التأثير في اكتساب السلوك، ويؤثر التوقع المتصور أو المتوقع على توجيه السلوك.[2]

أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي يرون أن السلوك العدواني يكتسب عن طريق التعلم الاجتماعي ولا يورث، ويعتمد على الإثارة والتقليد والتعزيز، ويُعتبر هذا السلوك مكتسبًا مثل أي سلوك اجتماعي يكتسبه الفرد منذ صغره.[3]

والملاحظة هي أحد أهم الطرق للتعرف على السلوك العدواني والعنف، فعندما يقوم الطفل بسلوك عدواني، يُعاقب عادة عن طريق التعزير والمكافأة، وبذلك يتعلم الطفل.[4]

كما تؤكد هذه النظرية أهمية النموذج، وترى أن العنف يكتسب بواسطة التجربة الانفعالية، وأن استخدام الفرد للعنف أو العدوان يتوقف على نموذج السلوك العدواني الذي تقدمه الأسرة أو البيئة الاجتماعية، ويتم التعلم بالمحاكاة والنموذجية للآخرين الذين يمثلون هذا السلوك، بناءً على الاختلافات الفطرية المحددة.[5]

في هذا السياق، يشير **باندورا** إلى أن التعلم يحدث بشكل كبير من خلال المحاكاة، فالسلوك العدواني والعنف والهياج الاجتماعي ينشأ من تقليد الأفراد المحيطين به، وذلك وفقًا للإطار الذي تحدده الفروق

---

[1] السيد علي الشتا: **الشخصية من منظور علم الاجتماع**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 1997، ص151.
[2] عصام عبد اللطيف العقاد: **سيكولوجية العدوانية وترويضها**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001، ص114.
[3] خليل قطب أبو قورة: **سيكولوجية العدوان**، الهيئة العامة لتصور الثقافة، القاهرة، 1996، ص118.
[4] عصام عبد اللطيف العقاد، نفس المرجع، ص114.
[5] Derabours Nelly : Les définitions de la violence "Troisième partie", http://ancien.serpsy.org/piste_recherche/violence(s)/nelly3.html .

الفطرية، وكلما كان النموذج الذي يتم محاكاته للسلوك ذو مكانة أهم ومركزية، زادت احتمالية أن يقوم الفرد بتقليده.[1]

الطفل يعتمد منذ صغره على التعلم واكتساب سلوكات مختلفة، بما في ذلك السلوك العدواني، من خلال مشاهدته لسلوك الأشخاص المقربين منه والذين ينتمون إلى نفس بيئته ووسطه الاجتماعي، يُعتبر هذا الوسط الأول للتعلم واكتساب السلوكات المختلفة، بما في ذلك السلوكات العدوانية، ويمثل النموذج الذي يقتدي به الفرد من خلال المشاهدة والمعايشة، ويقوم الطفل بتسجيل هذه السلوكات ويأخذ وعيًا بها في عقله واحساسه على شكل أحداث حسية أو استجابات رمزية، ويستخدمها مباشرة أو عندما يواجه حالات أو سلوكات أخرى.[2]

تستند نظرية التعلم الاجتماعي إلى ثلاثة أسس رئيسية:[3]

1-أسلوب التعلم والملاحظة والتقليد في اكتساب السلوكات المختلفة.

2-الدافع الخارجي الذي يحث على السلوك، بما في ذلك السلوك العدواني.

3-تعزيز العدوان.

تحدد نظرية التعلم الاجتماعي أيضًا ثلاث مؤثرات رئيسية لضبط السلوك العدواني وهي:[4]

1-المثيرات التي تسبق السلوك العدواني.

2-نتائج التعزيز والعقاب والتغذية الرجعية.

3-العمليات العقلية، أي ما يدركه الأشخاص ويفكرون فيه ويشعرون به.

تصورات **باندورا** حول السلوك العدواني:[5]

[1] زين الدين مصمودي: **مدخل نقدي لتفسير ظاهرة العنف من خلال: التنشئة الاجتماعية بين تبريرات الواقع والأنموذج المعياري**، ورقة بحثية في الملتقى الدولي الأول حول العنف والمجتمع، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 10 مارس2003، ص 44.
[2] خليل قطب أبو قورة، نفس المرجع، ص118.
[3] نفس المرجع، ص118.
[4] نفس المرجع، ص118.
[5] نفس المرجع، ص119-120.

1- يعتبر **باندورا** أن الطفل يتعلم ويكتسب سلوكاته، بما في ذلك سلوك العدوانية، عن طريق الملاحظة للأشخاص الذين يحيطون به في بيئته الأسرية والاجتماعية، مثل العائلة، الأصدقاء، والمعارف. يقلد الطفل تصرفات هؤلاء الأشخاص ويحاكيهم، وتكون هذه النماذج مؤثرة أولاً في المحيط العائلي، ثم من محيطه الاجتماعي، مثل الأقران في المدرسة والجيران، كما يمكن للتلفزيون ووسائل التواصل الاجتماعي أن تكون نماذج رمزية تؤثر على سلوك الطفل.

2- يرى **باندورا** أن النماذج التي يقلدها الطفل تشمل أشخاصًا مهمين في حياته مثل الوالدين والإخوة الكبار والمدرسين والأصدقاء، وهؤلاء النماذج هم مصدر السلوك العدواني الذي يتعلمه الطفل، يشاهد الطفل كيف يتصرف هؤلاء الأشخاص في الوضعيات المختلفة ويتعلم منهم كيف يتصرف بشكل عدواني وكيف يتحكم في نفسه وانفعالاته، تكون هذه النماذج المؤثرة هي التي تشجع وتدعم السلوك العدواني، أو تنهيه وتعاقب عليه إذا بدا من الطفل.

3- يتجه الطفل إلى السلوك العدواني في الحالات التي تُتاح له الفرصة للتصرف بهذا الشكل، وفي الحالات التي يجد تأييدًا وتشجيعًا من الأشخاص المحيطين به على هذا السلوك.

4- يمكن أن تكون الإثارات المختلفة، مثل الهجوم الجسدي، التهديدات، الاهانات، أو عدم تحقيق أهداف معينة، محفزات للطفل للاندفاع نحو السلوك العدواني.

5- يؤدي التعزيز الملتقى على السلوك العدواني، سواء كان تعزيزًا خارجيًا من خلال المكافآت المادية أو الاجتماعية، أو تعزيزًا بديلاً من خلال مكافأة الآخرين على سلوكهم العدواني، أو تعزيزًا ذاتيًا من خلال ثناء الذات على السلوكات العنيفة، إلى ظهور المزيد من السلوكات العدوانية.

6- يمكن أن يؤدي العقاب إلى نتائج عكسية، حيث قد يؤدي إلى استمرار السلوكات العدوانية أو زيادتها وتعزيزها.

بهذه النقاط الملخصة، تصور **باندورا** أن السلوك العدواني للطفل يتعلق بعوامل مختلفة، بما في ذلك تأثير النماذج المحيطة به، والإثارات التي يواجهها، والتعزيز الذي يحصل عليه عند تصرفه بهذا الشكل.

تمت دراسة نظرية **باندورا** بشأن تعلم واكتساب السلوكات العدوانية، وأيدت العديد من الدراسات هذه النظرية، حيث أجرى **باندورا** دراسة قام فيها بمشاهدة خمس مجموعات من الأطفال لاستطلاع السلوكات العدوانية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

أ) يُلاحظ أن الأطفال المحبطين يميلون أكثر إلى تقليد نماذج السلوكات العدوانية والعنيفة التي يشاهدونها.

ب) يتأثر الطفل في تقليده للسلوك العدواني، ويميل إلى تقليد السلوك العدواني الذي لا يتعرض صاحبه للعقاب.

ت) يتأثر الطفل بالردود على تقليده للسلوكات العدوانية، إذ إنه إذا تمت مكافأتها، فإن عدوانيته تزداد، وإذا عوقب عليها، فإنه يتخلى عنها.

ترى هذه النظرية أن الجنوح إلى العنف يحدث بفعل قبول الطفل للإعجاب بنماذج عدوانية، مما يؤثر بشكل خاص على التلاميذ الذين يكتسبون سلوكات الجنوح والعنف من نماذج عدوانية وجانحة، حيث يقبل هؤلاء التلاميذ هذه النماذج ويتأثرون بها، فيما يتوجه الجانح المستقبلي نحو العنف بسبب فقدانه للتوجيه والروابط الاجتماعية التي تساعده على تجنب الجنوح، يُقدَّر أن هذا النوع من العنف يشكل من 5 إلى 10 % من إجمالي حالات العنف، وينشأ بفعل التأثيرات الإعلامية الحديثة من قنوات التلفزيون ووسائل التواصل الاجتماعي، وعادة ما ينتقل هذا النوع من السلوك العنيف بواسطة المحاكاة والتكرار في الجماعات.

المبحث الثاني:

التفسيرات الاجتماعية

1- نظرية المخالطة الفارقة

2- نظرية الضبط الاجتماعي

3- نظرية التفكك الاجتماعي

4- نظرية التفاعلية الرمزية

1- نظرية المخالطة الفارقة:

قام العالم الاجتماعي الأمريكي "**إدوين سذرلاند Edwin Sutherland**" بوضع نظرية المخالطة الفارقة، واشتهر بدراسته حول "اللص المحترف" ودراساته لجرائم الياقات البيض، هدفه من هذه النظرية هو تفسير السلوك الجانح بشكل شامل من خلال إقامة نظرية تفسيرية للانحراف، تتمتع بالخصائص العلمية الموجودة في مجالات أخرى، ويجب أن يتوفر في هذا التفسير شروط سببية تكون حاضرة دائمًا عندما يحدث الانحراف وتكون غائبة عندما لا يكون هناك انحراف.

يعتقد " **سذرلاند**" أنه يمكن الوصول إلى تفسير السلوك الجانح ونوعية الانحراف من خلال دراسة الأولويات المنطقية للاتجاه نحو الانحراف أو المشاركة فيه، وتعتبر هذه الأولويات عامة في رأيه، حيث يشترك فيها جميع الجانحين بغض النظر عن اختلافاتهم الاجتماعية والاقتصادية والنفسية، سواء كانوا فقراءً أو أغنياءً، ريفيين أو حضريين، مستقرين عاطفيًا أو مضطربين نفسيًا.

ويبحث " **سذرلاند**" في هذه الأولويات التي تميز عمليات التوجه نحو الانحراف أو المشاركة فيه من خلال دمج البعد التاريخي النشوئي في التفسير مع البعد الموضعي الديناميكي، يعني ذلك أنه ينظر إلى العوامل التاريخية والقوى التي أثرت على وضعية الشخص في الوقت الحالي، وبناءً عليه يعتبر السلوك الجانح نتيجة تفاعل تاريخ شخصية الفرد وظروفه الحياتية الراهنة.[1]

تأثَّر " **سذرلاند**" بنظريتين هامتين، هما النظرية السلوكية التي قدمت بواسطة "**واطسون**"، الذي رفض الاعتراف بأي تأثير للعوامل الوراثية أو الغريزية في سلوك الإنسان، حيث استوحى " **سذرلاند**" مبدأ السلوك المكتسب أو المتعلم من هذه المدرسة، وبناءً عليه يؤكد أن جميع السلوكيات الجانحة تكون نتاج تعلم وتأثر الشخص بالعوامل الخارجية التي يتعامل معها في البيئة التي ينتمي إليها، أما المسائل النفسية الداخلية فلا يُعتبر لها دور في إحداث السلوك.

وفيما يخص النظرية الثانية، فتتمثل في نظرية الصراع الثقافي المُقدمة من قِبل " **سوريستن سيلين**"، يرى "**سيلين**" أن السلوك الجانح ينشأ نتيجة تضارب المعايير والقيم بين الجماعة الفردية التي نشأ فيها الفرد،

[1] مصطفى حجازي: **الأحداث الجانحون**، دار الطليعة، بيروت، 1981، ص79-81.

والمعايير والقيم التي تحكم المجتمع الكلي، يُعنى ذلك بأن الفرد الذي لا يتكيف مع المجتمع الكلي يكون كذلك لأنه ينتمي إلى جماعة غير متكيفة مع المجتمع الكلي، وبعبارة أخرى فإن انتماؤه إلى جماعة غير متكيفة يجعله غير متكيفٍ مع المجتمع الكلي، وقد دفعته هذه الملاحظات لاعتماد نظرية تعدد الجماعات العرقية والثقافية في المجتمع الأمريكي في بداية نشأتها، حيث تتعارض معايير كل جماعة مع معايير الجماعات الأخرى.

باقتباس " **سذرلاند**" من هذه النظريتين، نجد أنه يُؤكد على مبدأ الصراع بين المعايير والثقافات المختلفة المتواجدة في المجتمع الأمريكي، يُشير إلى أن الفرد يصبح جانحًا عندما يتغلب عليه السلوكيات الجانحة السائدة في الجماعة التي ينتمي إليها، وتتعارض هذه السلوكيات مع المعايير المتكيفة التي تحكم المجتمع الكلي.[1]

يقدم " **سذرلاند**" مبادئ نظريته حول عملية تطور السلوك الجانح على شكل عدة نقاط:[2]

1. السلوك الجانح متعلم أي أنه ليس وراثيا، وهذا يعني أن سلوكهم ليس عشوائي أو عفوي بل تطور عن طريق التعلم والتكيف.
2. يتعلم السلوك الجانح من خلال التفاعل مع أفراد آخرين والاحتكاك بهم خلال عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي.
3. يتم تعلم السلوك الجانح بشكل أساسي ضمن جماعات محددة تتميز بالعلاقات الشخصية المباشرة، بينما تأتي وسائل الإعلام اللاشخصية (مثل التلفزيون والراديو والمنشورات) بدور ثانوي في نشوء السلوك الجانح.
4. التدريب على الانحراف يشمل:

أ) اكتساب تقنيات ومهارات ارتكاب الجنح.

ب) توجيه الدوافع والميول والتفكير وتبني المبررات والاتجاهات نحو ارتكاب السلوك الجانح.

5. توجيه الدوافع يعتمد على تفسير المنفعة الملائمة للقوانين، أي ما إذا كانت القوانين تُحترم أو تُخالف.

[1] نفس المرجع، ص82.

[2] طالب حسن: **الجريمة والعقوبة والمؤسسات الإصلاحية**، منشورات ذات سلاسل، بيروت،2002، ص119.

6. يصبح الفرد جانحًا عندما تكون التفسيرات التي تدعم الانحراف أكثر تأثيرًا من التفسيرات التي تدعم الانضباط، وهذا يتعلق بمبدأ الترابط الفارقي، والذي ينطبق على جماعات المجرمين وغيرهم، حيث يصبح الفرد جانحًا عندما يواجه نماذج ومعايير سلوكية جانحة تميل إليها بشكل قوي.
7. التدريب على الانحراف لا يتم من خلال التقليد بقدر ما هو من خلال أولويات عمليات التعلم العادية.
8. السلوك الجانح لا يمكن تفسيره بواسطة الحاجات والقيم فقط، حيث يمكن للسلوك غير الجانح أن يعبر عن نفس الحاجات والقيم أيضًا، فمثلاً اللص يسرق للحصول على النقود والعامل يعمل لتحقيق نفس الغاية، وبالتالي لا تكون التفاسير المعطاة للانحراف كافية لأنها تنطبق أيضًا على السلوك المتكيف.

لذلك، تركز نظرية " **سذرلاند**" على أن السلوك الجانح ينبع من عملية تعلم مكتسبة وتفاعلات اجتماعية معينة ويتأثر بالعوامل المحيطة به.

يُركِّز هذا الطرح على تفسير السلوك الجانح على مستوى الفرد ويتجاهل تفسير المعدلات التي تهدف إليها النظريات الاجتماعية، وفي رأي الكاتب يجب تفسير تلك المعدلات بطريقة تتناسب مع تفسير السلوك الفردي، لذلك يُحاول فهم السلوك الجانح على المستوى الاجتماعي من خلال مفهوم مشابه وهو مفهوم "الترابط الاجتماعي الفارقي".

ويشدد "**سذرلاند**" على أن الجريمة هي نتاج الترابط الاجتماعي وتعبيرٌ عنه، حيث يمكن للجماعات أن تنظم بشكل يُسهِّل انتشار السلوك الجانح أو تُقاوِمه، حيث يمكن تصنيف الجماعات إلى فئتين: الجماعات المتجاذبة وتشمل الميل للجنوح، والجامعات المتكيفة وتُعبِّر عن التكيف، لذلك يُعتَبَر معدل الانحراف تعبيرًا عن الترابط الاجتماعي الفارقي بالنسبة للفرد، ويُحسَب عن طريق المعادلة التالية:

معدل الانحراف = قوة النماذج التي تشجِّع على الانحراف/ قوة النماذج التي تشجِّع على التكيف

وبناءً على ذلك، يظهر الانحراف عندما ينجذب الشخص إلى معايير الجماعة الجانحة بشكلٍ يغلب فيه على معايير الجماعة المتكيفة، ويتدرَّب الفرد من خلال التفاعل الشخصي على فنون الانحراف.

قام " **سذرلاند**" بجهد متميز في وضع نظرية علمية متماسكة أو على الأقل افتراضات علمية توجِّه الباحث في دراسته بشكل منسجم، وهذه الميزة الأساسية التي تميز أبحاثه هي مساهمته في دراسة تدرُّج الانحراف والابتعاد عن العالم المتكيف، ثم التدرُّج في الانحراف والانخراط فيه حتى الوصول إلى مرتبة الاحتراف.

ومن المهم أن نلاحظ أن الانحراف ليس مجرد استجابة آلية لعوامل مولدة للجريمة، ولكنه يرتبط بطبيعة ارتباطاته به من خلال تغيير جوهري في الانتماء الاجتماعي، وعلى الرغم من أهمية هذه المساهمة، فإنها تخضع للتغييرات، ففي وصف ديناميكية التدرج نحو الاحتراف بالشكل السابق، يطرح سؤالين أساسيين[1]:

الأول: يتعلق بدوافع الشخصية للانتماء إلى جماعة جانحة، إذ لا يكون التوجه نحو التصرف السلبي أولويةً عند الإنسان، بل هو حلاً بديلاً عندما لا تتاح له الفرصة للاندماج في الجماعة المتكيفة.

أما الثاني: يتمحور حول سبب وجود جماعات ذات معايير تشجع على الانحراف وتغري بخرق القوانين، فمجرد معرفتنا بكيفية تدريب الجانح على الاحتراف ضمن جماعة جانحة لا يكفي لتفسير هذه الظاهرة، بل يتعين علينا أن نفهم أسباب وجود هذه الجماعات، لماذا تنشأ ولماذا تستمر؟ وما هي وظيفتها في المجتمع؟

تركز نظرية المخالطة الفارقة على تفسير العنف المدرسي على العلاقات الاجتماعية داخل المدارس والاختلافات في مستويات السلطة والموارد بين الطلاب، فعندما يكون هناك اختلاف في المكانة الاجتماعية للطلاب أو تفاوت في فرص النجاح الدراسي، يمكن أن ينشأ التوتر والصراع بين الطلاب، وتعزُّز عوامل أخرى مثل التمييز العنصري، والإقصاء الاجتماعي، والعنف الموجه بشكل غير عادل تجاه فئات معينة من الطلاب أيضًا العنف المدرسي، وتلعب العوامل المؤسسية دورًا هامًا في تشجيع أو منع العنف المدرسي، مثل السياسات التعليمية، وجود أنظمة دعم طلابية فعَّالة، وتوفير بيئة تعليمية آمنة ومشجعة.

[1] مصطفى حجازي، نفس المرجع السابق، ص135.

كما يهدف إسقاط نظرية المخالطة الفارقة في تفسير العنف المدرسي إلى التركيز على تحليل العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تساهم في نشوء العنف والتوتر داخل المدارس، ومن ثم تحديد السياسات والبرامج التي يمكن أن تساهم في تقليل مستويات العنف وتعزيز التعاون والتفاهم بين الطلاب.

2- نظرية الضبط الاجتماعي:

تركز نظرية الضبط الاجتماعي على أسباب الانحراف والمراقبة الاجتماعية، وتهدف هذه النظرية إلى الحفاظ على الترابط والانضباط الاجتماعي وتعزيز الانسجام بين العلاقات الاجتماعية، وتسعى أيضًا لمنع وقوع الجرائم واختراق قوانين المجتمع واحترام النظام الاجتماعي العام، بما يشمل الجوانب الأخلاقية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والأمنية والعقائدية، وتعتمد هذه النظرية على آليات تنظيمية وتربوية وتنشئية وقانونية رادعة وعقابية تحول دون ارتكاب الأفراد أو المجموعات لمخالفات النظام الاجتماعي العام.

يُعرف الضبط الاجتماعي بأنه مجموع الضغوط الضمنية والمعبر عنها، والتي يستخدمها المجتمع لدفع الأفراد أو المجموعات على الامتثال للمعايير الاجتماعية المقبولة في المجتمع، هدف هذا الضبط هو تحفيز الناس على السلوك بطريقة تتوافق مع التوقعات الاجتماعية والقيم المجتمعية، وبالتالي تجنب التصرفات المختلفة والمخالفة التي قد تعكر صفو النظام الاجتماعي، وتعتمد هذه النظرية على إنشاء آليات تنظيمية ورادعة تؤدي إلى تحقيق التنظيم الاجتماعي والحفاظ على الاستقرار والتوازن في المجتمع.[1]

لخّص "بن دريدي" النظرية بالنقاط التالية:

1 -يُفرض المجتمع على الأفراد إطارًا اجتماعيًا يحتوي على القواعد والأخلاقيات ويحدّد ما يعتبر قبولًا وغير قبول من السلوكات، ويتم ذلك بواسطة آليات اجتماعية منظمة ودقيقة.

[1] فوزي أحمد بن دريدي: **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية**، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 2007، ص53.

2 –تعد التنشئة الاجتماعية وأساليب التعلم الاجتماعي أدوات رئيسية لتحقيق الضبط الاجتماعي وأهدافه.

3– في حالة فشل أدوات الضبط في أداء مهامها، أو عجزها عن ذلك لأي سبب، يمكن أن يحدث انفلات في هذا الضبط، وبالتالي يميل سلوك الأفراد إلى أن يصبح متجاوزًا للنظام الاجتماعي ومنحرفًا.[1]

يرى **كيسون موريس** أن الضبط الاجتماعي يهدف إلى تقليل احتمالية قيام الأفراد أو المجموعات بارتكاب جرائم أو مخالفات، ويعتبر **كيسون** أن هذا الضبط يتم من خلال عدة أنواع من العمليات:[2]

1– العقوبات العامة: وتشمل جميع الإجراءات التي تقوم بها الشرطة والمحاكم والمؤسسات العقابية.

2– الوقاية العامة: وتتضمن جميع الإجراءات التي تتخذها الحكومة أو السلطات للوقاية من العنف والجريمة والانحراف، وهذه الإجراءات تكون غير قضائية، مثل مراقبة بيع الأسلحة البيضاء والنارية بتراخيص، وإجبار شركات تصنيع السيارات على تجهيزها بأنظمة مضادة للسرقة، وتوفير الإضاءة العامة وغيرها من الإجراءات الوقائية.

3– العقوبات الاجتماعية: وتتمثل في الضغوط التي يمارسها المجتمع ومؤسساته على الفرد داخل مجتمعه، بدءًا من الأسرة وصولاً إلى المدرسة والمعمل والسوق، تتمثل هذه العقوبات في التوبيخ والتأديب لأي مخالف للقوانين والقيم الاجتماعية.

4– الحماية الذاتية أو الضبط الذاتي: وهو سعي الفرد لضبط سلوكه ومنع نفسه من ارتكاب أفعال تخالف قوانين وقيم مجتمعه، ويمكن أن يأخذ هذا الضبط الذاتي أشكالًا متعددة، مثل تطبيق الإجراءات الوقائية لحماية النفس من المخاطر، مثل إغلاق أبواب المنزل بإحكام، أو استخدام أنظمة إنذار لمنع السرقة، أو بناء أسوار حول الممتلكات الخاصة، وأيضاً استخدام خدمات حراسة لحماية الممتلكات التجارية.

[1] نفس المرجع السابق، ص54.

[2] Cusson Maurice : **l'effet structurant du control social**, Revue Criminologie " l'Université de Montréal", Volume 26(2), Canada, 1993, p37–62.

باختصار، الضبط الاجتماعي يشمل مجموعة من العمليات والإجراءات التي تهدف إلى تحقيق النظام والأمان الاجتماعي والوقاية من الجريمة والانحراف، ويمكن أن يتم هذا الضبط من خلال العقوبات العامة، الوقاية العامة، العقوبات الاجتماعية، والحماية الذاتية.

أما "باق" Laurent Bègue فيرى أن للضبط الاجتماعي أنماطًا متعددة، ويمكن تقسيمها إلى:[1]

1- الضبط المباشر: وهو المتمثل في الشخصيات القائمة على تطبيق القوانين واللوائح، مثل الأولياء والمراقبين والأساتذة والمدراء. تكمن دورهم في فرض الانضباط والقواعد بطريقة تناسبية، على سبيل المثال، يشعر التلميذ الذي يتأثر بالضبط أنه يُراقَب وأن القوانين تطبق عليه وتربطه الروابط الاجتماعية بمجتمعه وقيمه، فالدراسات تشير إلى أن الإناث عادة هن الأكثر ضبطا من قِبَل أوليائهن، وهم أقل جنوحا وعنادًا في البيئة المدرسية والمجتمع بشكل عام.

2- الضبط الداخلي: وهو الضبط الذاتي الذي ينبع من داخل التلميذ نفسه، وكذلك من الأساتذة والطاقم التعليمي. يتمثل هذا النوع من الضبط في كيفية يتصوّره كل فرد مكانته الاجتماعية ومهامه ودوره في المجتمع. يعتقد التلميذ، على سبيل المثال، بأنه يحمل مستوى جنوحٍ محددًا، وتشير بعض الدراسات إلى أن الأفراد ذوو المستوى الأخلاقي المنخفض قد يكونون أكثر جانبية في اتخاذ قراراتهم.

هذه الأنماط الاجتماعية للضبط تتأثر بعوامل مختلفة في المجتمع والبيئة التعليمية، وهي تسهم في تشكيل سلوك وتصرفات الأفراد في مختلف الظروف.

تعد المدرسة من أبرز المؤسسات التي تسهم في بناء الشخصية الاجتماعية بعد الأسرة، حيث تحتوي المؤسسة التربوية على عدة عناصر من أجل ضبط السلوك الاجتماعي، مثل مدير المدرسة والمراقبين والأساتذة، بالإضافة إلى أولياء الأمور والمجتمع الخارجي، ويُعَتَبَرُ مدير المدرسة هو المسؤول الذي يراقب ويتابع الأمور داخل المؤسسة وخارجها، ونتيجة لهذا الدور البارز يُحَفِزُ ويُشجع الطلاب على اتباع سلوكيات غير عنيفة، على الأقل في العديد من الحالات والظروف.[2]

ويمكننا تقسيم الضبط الاجتماعي هنا إلى نوعين:

[1] Laurent Bègue : **Action collective et violences : le groupe comme facilitateur**, la revue Inflexions, Editions Armée de terre, 2006/2 (N° 3), p 169- 182.

[2] Beaulieu Alain : **Michel Foucault et les sciences sociales en Amérique,** monde commun, Revue du CIRCEM, V1"1", 2007, P 133.

الضبط المنظم: الذي يتجلّى من خلال المؤسسات الاجتماعية ويشمل البرامج والجداول الزمنية ومراقبة الغياب وتنظيم الامتحانات.

الضبط التنشئوي: وهو الضبط الناتج عن التنشئة الاجتماعية التي يخضع لها الفرد في المجتمع.

ومع ذلك، تتعرض نظرية الضبط الاجتماعي لبعض الملاحظات النقدية، فهي قد تنافس وتتنافس مع وسائل الضبط الاجتماعية المحلية أو الوطنية، لكنها لا تُؤخذ في الاعتبار التأثيرات الخارجية العالمية التي غالبًا ما تتعارض مع المعايير الاجتماعية المحلية.[1]

3- نظرية التفكك الاجتماعي:

يُطلق مصطلح "التفكك الاجتماعي" على مفهوم شامل يستخدمه علماء الاجتماع لوصف جميع جوانب التنظيم السيئ في المجتمع من النواحي العضوية والثقافية، ويُفهم هذا المفهوم في بعض الأحيان على أنه عدم التوافق وعدم التكيف بشكل عام، أو الصراع وفقدان الشعور الجمعي، ويمكن أن يشمل حالات التغيير الاجتماعي وعدم التناسق أو التوازن بين جوانب ثقافة المجتمع.[2]

يُعرف "**م. أليوت**" التفكك الاجتماعي بأنه "أي اضطراب أو انشقاق أو صدع أو افتقار إلى الإجماع"، ويحدث ذلك في نطاق جماعة من الجماعات أو في مجتمع ما، ويؤثر على العادات الاجتماعية السلوكية المقررة، أو على النظم الاجتماعية، أو على الضوابط الاجتماعية بصورة تجعل من المستحيل أن تتحقق لهذه الأمور أداء وظيفي منسجم نسبيا دون حدوث تلاؤم يجعل من الصعب فهم دلالاتها.[3]

ويعرّف "**ميشال مان**" التفكك الاجتماعي بأنه مصطلح يُشير إلى سلسلة من الاضطرابات التي تؤثر على النمط والنظام والالتزام بالمجتمع، وهي مرتبطة بالتغير الاجتماعي، وتؤثر على التنظيم الاجتماعي في المجتمع.[4]

---

[1] Ibid, P133.

[2] عبد الرحمن محمد أبو توتة: **الأحداث الجانحون "المفهوم، العوامل، التدابير"**، دار الأحمدي للنشر، القاهرة، ط1، 2007، ص112.

[3] محمد سالمة محمد غباري: **الدفاع الاجتماعي في مواجهة الجريمة والانحراف**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2005، ص116.

[4] ميشال مان: **موسوعة العلوم الاجتماعية "ترجمة عادل الهواري وآخرون"**، مكتبة الفلاح، طرابلس، 1994، ص661.

يتمثل محور التفكك في اضطراب التنظيم وفشل الأداء الوظيفي، ويتألف من ثلاثة أبعاد رئيسية: الأنماط المقررة للسلوك الاجتماعي، النظم الاجتماعية، والضوابط الاجتماعية. ويُشير التفكك الاجتماعي إلى مجموعة من الظواهر الاجتماعية والثقافية، حيث يُعبِّر عن تعارض وتناقض المعايير الثقافية، وضعف تأثير قواعد السلوك ومعاييرها، وصراع الأدوار الاجتماعية، وعدم توافق الوسائل التي يسمح بها المجتمع مع غايات الثقافة فيه، وانهيار الجماعات وعجزها عن أداء وظائفها بشكل جيد.

هناك أشكال مختلفة للتفكك الاجتماعي، منها:[1]

1 –الفشل في تعزيز العلاقات بين مؤسسات المجتمع، مما يعوق تحقيق أهدافها، ويُرجع بعض الناس أن هذه المشكلة تنجم عن عدم تماسك مكونات المؤسسات داخل المجتمع، بينما يرون آخرون أن الأفراد الذين يقومون بأداء وظائف هذه المؤسسات هم المسؤولون عن ذلك.

2 –الضعف في العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، مما يؤدي إلى انتشار الفردية بينهم.

3 –عدم قدرة المجتمع على تعديل أو تجديد المعايير الاجتماعية الموجهة للسلوك، مع التغيرات الاجتماعية السريعة.

4 –الفشل في توفير الطرق المشروعة للأفراد لتحقيق أهدافهم بسبب عدم قدرة المعايير الاجتماعية على تيسير ذلك.

يعود الفضل في الكشف عن تأثير التفكك الاجتماعي في أحداث الظاهرة الإجرامية إلى الباحث الأمريكي "**ثورستن سيلين**"، والذي قام بمقارنة بين مجتمعات مختلفة من ناحية تكوينها، وبين مراحل حياة الفرد في المجتمع الواحد من ناحية أخرى، وأظهر أن المجتمعات الريفية أو التقليدية تتسم بالانسجام والتضامن في ظروفها ومطالب أفرادها، مما يجعل الفرد يشعر بالأمن والانسجام في علاقته مع الآخرين. وهكذا يتبنى الفرد في هذه المجتمعات سلوكًا متفقًا مع المعايير السائدة وقيم الجماعة وثقافتها، ما يعزز استقراره ويقيه من الانحراف والجريمة.

[1] معن خليل عمر: **علم المشكلات الاجتماعية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1998، ص128.

بالمقابل، يفتقر المجتمع الحضري إلى التكافل بين أفراده بسبب اتساع رقعته وتعدد الجماعات والثقافات، وتناقض المعايير السائدة فيه، وبالتالي يجد الفرد نفسه غير قادر على التكيف مع الوسط الذي يعيش فيه، مما يولد شعورًا بالعزلة وعدم الاستقرار، وهذا يزيد من احتمالية وقوعه في الجريمة والانحراف.

وبناءً على ذلك، يمكن الاستنتاج أن ارتباط الفرد بقيم ونظام مجتمعه يمثل ضابطًا ذاتيًا يحميه من الانحراف والسلوك الجرمي، في حين أن التفكك الاجتماعي في المجتمع الحضري يعمل على زيادة فرص التورط في الجريمة والانحراف.[1]

يعتقد "**شو**" أن التفكك الاجتماعي ينشأ نتيجة للتغير السريع والاضطرابات التي تحدث نتيجة انتشار المنشآت الصناعية والتجارية في المناطق، هذا التغير يؤدي إلى اختلاف المعايير والقيم المتعارضة، مما يؤثر سلبًا على النسيج الاجتماعي ويؤدي إلى تفكك المجتمع المحلي وضعف رقابته على أفراده، وبسبب هذا الضعف في الرقابة، ينعدم تكامل النظم الاجتماعية، مما يزيد من انتشار الأنماط الجانحة بحرية في المناطق التي ينتشر فيها هذا التفكك.

وتحت هذه الظروف، يصبح السلوك الجانح هو السلوك السائد والمعتاد في تلك المناطق، ويتعلم الأطفال النمط الجانح كطريقة طبيعية للسلوك بالنظر إلى محيطهم وبيئتهم. بالإضافة إلى ذلك، تتميز مناطق التفكك الاجتماعي بارتفاع معدلات الفقر والجهل والمرض، وتظهر بها ظواهر اجتماعية منحرفة بشكل كبير، مثل ارتفاع معدلات تعاطي الخمور والمخدرات والدعارة.[2]

كخلاصة فإن هذه النظرية تركز على أن السلوك الإجرامي والإنحرافي ينشأ نتيجة لتفكك المجتمع الحديث وتعقيده، وتسلط الضوء على حالة هامة اجتماعيًا حيث يُعتبر التفكك الاجتماعي ظاهرة شاملة تحتوي على عدة جوانب فرعية، مثل التغير في النمط القيمي والتدرج الاجتماعي وعلاقة المؤسسات بالمجتمع والعلاقات بين الأفراد والمؤسسات، بالإضافة إلى الجانب النفسي.

مع ذلك، تعرضت هذه النظرية للانتقاد، حيث يُعتبر التفكك عادةً أمرًا سيئًا، وهذا الاعتبار ينطوي على حكم قيمي، ففي بعض الجماعات الجانحة يكون التنظيم أكثر من المجتمع الأكبر، وبالتالي لا ينبغي

[1] عبد الرحمن محمد أبو توتة، نفس المرجع السابق، ص113.
[2] سحر عبد الغني: **الأطفال وتعاطي المخدرات**، المكتبة المصرية، الإسكندرية، ط1، 2007، ص110.

تصنيفها على أنها تفكك، علاوة على ذلك يكفي لتفنيد هذا التفسير المطلق أن ظاهرة الجريمة والانحراف لا تقتصر على قلة من الأفراد، بل يتأثر الجميع بعوامل التفكك الاجتماعي، في الواقع يُساهم هذا التفكك جنبًا إلى جنب مع عوامل أخرى ذاتية وموضوعية في دفع بعض الأفراد نحو الجريمة والانحراف.[1]

4- نظرية التفاعلية الرمزية:

تُعتبر التفاعلية الرمزية أحد المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية لتحليل الأنماط الاجتماعية، تركز هذه المقاربة على الوحدات الصغيرة في المجتمع "مثل الأفراد"، وتستخدمها كنقطة انطلاق لفهم الوحدات الأكبر، وبالتحديد فهم النسق الاجتماعي، فتصرفات الأفراد تشكل الأدوار التي تُصبح عناصر ثابتة تُشكل بنية الأدوار الاجتماعية، ويمكن النظر إلى هذه الأدوار من خلال توقعات الناس تجاه بعضهم البعض والمعاني والرموز التي يستخدمونها.

تُركز المقاربة التفاعلية الرمزية على التركيز إما على بنية الأدوار والأنماط الاجتماعية، أو على سلوك الدور والتفاعل الاجتماعي، على الرغم من رؤيتها البنية الاجتماعية ضمن الأدوار، تُهتم المقاربة التفاعلية بالتفاعلات الرمزية التي تحدث عبر اللغة والمعاني والصور الذهنية، يُعتبر تفهم الفرد لأدوار الآخرين أمرًا هامًا، حيث يعتمد التفاعل التكاملي بين الأفراد على التواصل الرمزي والتفاهم المتبادل.[2]

في هذا السياق، يُمكن أن نستخدم النظرية التفاعلية لفهم النظام التعليمي في سياق الفصل الدراسي، فالتفاعل بين التلاميذ والمدرسين يلعب دورًا حاسمًا في حدوث الفعل الاجتماعي داخل الصف، يمكن للعلاقات بين التلاميذ والمدرسين أن تُؤثر على تجربتهم التعليمية ونجاحهم الدراسي، يُمكن التفاوض حول الحقائق والمفاهيم داخل الصف، حيث يمكن للتلاميذ أن يُدركوا نفسهم بأنهم ماهرين أو غير ماهرين أو أنفسهم بأنهم كسالى، هذه التفاعلات تؤثر في تصرفات الطلاب وأدائهم التعليمي في النهاية.

[1] أحمد فريجة، إبراهيم هياق: **النظريات المفسرة للسلوك الإنحرافي والإجرامي "رؤية اجتماعية"**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية "جامعة بسكرة"، الجزائر، مجلد12، عدد2، ديسمبر2019، ص123.

[2] أسعد وطفة، عبد الله شمت المجيدل: **دراسات في سوسيولوجيا التربية**، دار الإعصار العلمي، الأردن، 2015، ص74.

باستخدام هذه المقاربة، يُمكن فهم كيفية تفاعل التلاميذ والمدرسين مع بعضهم البعض، وكيف يُحدث ذلك تأثيرًا على تحقيق النجاح أو الفشل التعليمي.

ومن أبرز رواد النظرية التفاعلية الرمزية:

جورج هربرت ميد: George H. Mead 1863-1931

قام ميد بإجراء تحليل شامل لعملية الاتصال وقام بتصنيفها إلى صنفين رئيسيين: الاتصال الرمزي والاتصال غير الرمزي. يتميز الاتصال الرمزي بأنه يعتمد بشكل واضح على استخدام الأفكار والمفاهيم في التواصل بين الأفراد، ومن هنا يكون اللغة ذات أهمية حاسمة في تسهيل وتيسير عملية الاتصال في العديد من المواقف المختلفة.

ومن خلال هذا التصنيف، نجد أن النظام الاجتماعي للمجتمع ليس مجرد هيكل ثابت، بل هو نتاج متغير يتأثر بأفعال أفراد المجتمع. ومن هنا يتضح أن المعنى الذي ينشأ من عملية الاتصال ليس مفروضًا بشكل ثابت على الأفراد، بل يُشكّل بشكل نشط ومستمر خلال عملية التفاوض والتداول بين الأفراد.

في الواقع، يُعتبر المعنى الناتج عن الاتصال نتيجة تفاعلية بين المتحدث والمستمع، حيث يقوم كل منهما بتبادل الأفكار والمفاهيم وفهم الرموز المستخدمة في الاتصال، ويُشكّل الاستخدام المشترك للغة والرموز هذا التبادل التفاعلي والبناء المشترك للمعنى، بالتالي يكمن دور اللغة والاتصال الرمزي في تشكيل وتعزيز النظام الاجتماعي، حيث يمكن للأفراد أن يتفاعلوا ويشاركوا في بناء المعنى بناءً على مفاهيمهم الخاصة وفهمهم للعالم والآخرين من حولهم.

يعد هذا التفاعل المعنوي والاجتماعي عملية مستمرة وديناميكية، تحدث في كل تفاعل بين الأفراد وتتأثر بالعوامل المحيطة والظروف الاجتماعية، وهذا ما يجعل عملية الاتصال ظاهرة متعددة الأبعاد ومعقدة، تتطلب التفكير العميق والتعمق في مفاهيمها وعوامل تأثيرها.

ومنه فإن الاتصال واللغة ليسا مجرد أدوات تقنية للتواصل، بل هما أدوات فكرية واجتماعية تشكل أساس التفاعل والتفاهم بين الناس، وتحدد شكل النظام الاجتماعي والتفاعلي للمجتمع، لذلك يُنصَحُ بدراسة وفهم تلك العملية الديناميكية بعمق لتحقيق فهم أفضل لتأثيرها على الحياة الاجتماعية.[1]

هربرت بلومر H. Blumer (1900-1986)

يتفق **بلومر** مع وجهة نظر **جورج ميد** بأن التفاعل الرمزي هو السمة المميزة للتفاعل البشري، وهذه النقطة يمكن تفصيلها والتعمق فيها لفهم الطبيعة المعقدة لهذه العملية، وذلك من خلال استعراض الفرضيات الآتية:

- عندما نقول إن البشر يتصرفون حيال الأشياء بناءً على معاني تلك الأشياء بالنسبة إليهم، فإننا نشير إلى أن الإشارات والأحداث في العالم ليست مجرد معلومات ثابتة ومحددة، بل تكتسب معانٍ ومغزى خاصة لكل فرد، فالطريقة التي يتعامل بها الفرد مع الأشياء والأحداث لا تعتمد فقط على الوضع الخارجي بل تعتمد بشكل كبير على تفسيره الشخصي لهذه الأحداث.
- هذه المعاني والتفسيرات هي نتاج للتفاعل الاجتماعي الإنساني، حيث يتأثر الفرد ويؤثر على الآخرين بسبب هذه التفاعلات.
- يتم تداول هذه المعاني عبر عمليات التأويل والتفسير التي يستخدمها كل فرد في تفسير الإشارات التي يواجهها. هذه العمليات تُشكل نظامًا معقدًا يحدد طريقة تصرف الفرد وتفاعله مع العالم من حوله.

وبالتالي، يتضح أن التفاعل البشري ليس مجرد رد فعل بسيط على المؤثرات الخارجية، بل هو عملية معقدة تنطوي على تفسير وفهم المعاني والرموز التي تعبر عنها تلك المؤثرات. وهذا يُظهر أهمية الثقافة والتكوين الاجتماعي للفرد، فالتفاعلات الاجتماعية والثقافية تؤثر في شكل وطبيعة تلك المعاني والتفسيرات.[2]

ارفينج جوفمان ErvingGoffman (1922-1982) :

يُولِي جوفمان اهتمامًا خاصًا بتطوير مدخل تفاعلي رمزي لتحليل الأنساق الاجتماعية، حيث يُؤكِّد بقوة أن التفاعل الاجتماعي وبخاصة النمط المعياري والأخلاقي ليس إلا انطباعًا ذهنيًا تُنتَجه الإرادة أثناء

[1] نفس المرجع السابق، ص74.
[2] نفس المرجع ، ص75.

التفاعل، ويُشير أيضًا إلى أن المعلومات المتاحة تُسهِم في تشكيل الموقف وتوضيح توقعات الدور الذي سيتم اعتماده في الواقعة الاجتماعية.

تتجلى أهمية المدخل التفاعلي الرمزي في فهم وتحليل الأنساق الاجتماعية المعقدة التي تحدث بين الأفراد والمجموعات، حيث أن التفاعل الاجتماعي هو نتاج تفاعل العوامل النفسية والاجتماعية والثقافية، ويحمل طابعًا فرديًا وجماعيًا في الوقت نفسه.

في هذا السياق، يركز جوفمان على أهمية النمط المعياري والأخلاقي في التفاعل الاجتماعي، معتبرا هذا النمط أساسًا لتحديد طبيعة العلاقات الاجتماعية بين الأفراد، حيث يمكن أن يكون محفزًا للسلوك والاستجابات المختلفة.

وبالمثل، يعتبر المعلومات المتاحة في سياق التفاعل الاجتماعي عنصرًا مؤثرًا في توجيه السلوك الاجتماعي، فعندما يكون هناك معرفة جيدة بالوضع والظروف المحيطة، يمكن أن يؤدي ذلك إلى توقعات دقيقة للأدوار المتوقعة والاستجابات المرتقبة.

بالتالي، يعتبر المدخل التفاعلي الرمزي أداة قوية لفهم ديناميكيات الأنساق الاجتماعية، ويساهم في توضيح تفاصيل التفاعلات والسلوكيات الاجتماعية والتأثيرات المتبادلة بين الأفراد، ومن خلال التحليل الرمزي، يتيح المدخل الفرصة لاكتشاف الأوجه الخفية والعوامل النفسية والثقافية التي تؤثر في تفاعلات الأفراد وتشكيل الأنماط الاجتماعية.[1]

مصطلحات النظرية التفاعلية الرمزية:

في نظرية التفاعل الرمزية، تتناول المصطلحات الآتية مفاهيم مهمة:

- **التفاعل:** يمثل التفاعل سلسلة من التواصلات المتبادلة والمستمرة بين الأفراد أو الأفراد والجماعات، حيث يتم تبادل المعلومات والمشاعر والآراء بينهم. يعتبر التفاعل أحد العناصر الأساسية في تشكيل العلاقات الاجتماعية وفهم سلوك الآخرين.

[1] نفس المرجع السابق، ص75.

- **المرونة:** تُعبِّر المرونة عن قدرة الإنسان على التصرف بطرق متعددة ومختلفة تبعًا للظروف والسياق. فالإنسان يملك القدرة على تكييف سلوكه واستجابته وتغييرها بناءً على المواقف والظروف المختلفة التي يواجهها في حياته.
- **الرموز:** تُمثِّل الرموز مجموعة من الإشارات المصطنعة التي يستخدمها الناس للتواصل وتسهيل التفاهم بينهم. هذه الرموز تشمل اللغة، والمعاني، والانطباعات، والصور الذهنية. وتعتبر القدرة على فهم واستخدام الرموز مهمة جدًا لتحقيق التفاهم الفعال والتواصل الناجح بين الأفراد.
- **الوعي الذاتي:** هو قدرة الإنسان على التفكير في نفسه وفهم تأثير سلوكه وتوقعات الآخرين تجاهه. يعتبر الوعي الذاتي أحد عوامل تشكيل الهوية الشخصية والقدرة على تحمل المسؤولية عن تصرفاته وتعامله مع المحيط الاجتماعي.

باستخدام هذه المصطلحات، ندرك أن الإنسان ليس مجرد مخلوق اجتماعي يتفاعل مع الآخرين فقط، بل هو أيضًا مخلوق يمتلك القدرة على التكيف والتعلم واستخدام الرموز للتواصل وفهم العالم من حوله. كما يمتلك الوعي الذاتي الذي يُمكِّنه من فهم تأثيرات سلوكه وتوقعات الآخرين، وهو يلعب دورًا مهمًا في تشكيل هويته الشخصية وتصرفاته المختلفة. هذه المفاهيم تعكس تعقيد العلاقات الاجتماعية وتفاعل الإنسان مع العالم من حوله، وتسلط الضوء على أهمية الحوار والتواصل الفعال في بناء علاقات صحية ومثمرة مع الآخرين.[1]

[1] مليكة ماقري: **سوسيولوجيا التربية والعنف المدرسي**، مجلة سوسيولوجيا "جامعة الجزائر2"، العدد 03، 30-06-2019، ص127-145.

المبحث الثالث:

التفسيرات الثقافية

1- نظرية الثقافات الفرعية

2- نظرية الغرس الثقافي

3- الرأسمال الثقافي

4- التفسير الديني

1- نظرية الثقافات الفرعية

كانت نظرية الثقافة الفرعية **لكوهن** تمثل إحدى الدراسات المتعلقة بالانحراف بعد الحرب العالمية الثانية، الباحث ألبرت كوهن كان من أوائل الذين تجاوبوا مع تلك النظرية، حيث حاول فهم آليات الثقافة الفرعية للأفراد الذين يعيشون في ظروف تميل للجنوح، وقد رأى في نظريته مزيجًا متكاملًا من مختلف النظريات الاجتماعية فتأسست نظريته على أساس أبحاث علماء الاجتماع في جامعة شيكاغو، كما امتدت نظريته لتكون استكمالًا لنظرية الضغوط لميرتون.

في العقود الثلاثة الأولى من القرن العشرين، قام علماء الاجتماع في جامعة شيكاغو بإطلاق فرضيات حول الفوضى الاجتماعية، التي انبثقت من النظرة المرضية للانحراف والاعتقاد بأن التغير الاجتماعي السريع في المجتمعات التي تفقد سيطرتها يؤدي إلى ظهور السلوك الإنحرافي، وترتبط هذه النظرية أيضًا بظروف الحياة في المناطق غير المنظمة اجتماعيا، حيث تكون هذه المناطق أكثر عُرضة لحدوث الجرائم والانحراف.[1]

يفترض كوهن أن الثقافة الفرعية للجانحين اكتسبت عند الطبقات الدنيا نظرًا لعدم وجود رقابة اجتماعية قوية تكفي لاحتواء السلوكيات الجانحة، وفي كتابه "الأولاد المنحرفون"، أكد أن الثقافة الفرعية المرتبطة بالجانحين تنتشر بشكل أوسع في صفوف الطبقة العاملة.[2]

نظرية كوهن ترتكز على السلالات الهيكلية التي تنشأ من التناقضات بين الأهداف الاجتماعية المرجوة والوسائل اللازمة لتحقيقها، يقترح كوهن أن عصابات الجانحين نشأت بسبب التباين الطبقي في المجتمع الأمريكي، حيث يشعر الأطفال من الطبقة العامة بالإحباط لأن قيم الطبقة الوسطى تهيمن وتعيق طموحاتهم الفكرية والمهنية، ترى هذه النظرية أن الحل يكمن في تطوير ثقافة فرعية ترفض قيم الطبقة الوسطى وتعكس تضادها، وهذا ما يُعرف بـ "رد الفعل".

[1] Lilly Robert, Cullen Francis, Ball Richard: **Criminological Theory "Context and Consequences"**, SAGE journal articles, USA, 4th edition, 2007, p46.
[2] Cohen Albert K, Short James F: **Research in Delinquent I Subcultures**, The Journal of Social Issues, Vol14, No3, 1958, p20-37.

يندرج عمل كوهن تحت ظل نظرية ميرتون، إذ يبدو أنها تكون تطبيقًا بسيطًا لتلك النظرية، دعم كوهن هذه النظرية في فهم ظاهرة الشذوذ، وحاول حساب خصائص الثقافة الفرعية للجانحين. وقد لاحظ أن النظريات التقليدية أغفلت دراسة مفهوم الشذوذ، وهذا ما صرح به بقوله: "إن النقاش في نظرية الشذوذ يعتبر منظورًا اجتماعيًا ومعقولًا للغاية لتفسير الجريمة المهنية للبالغين والتصرفات الغير مألوفة في الجانب المهني غير القانوني، لكن للأسف لم يُولَ اهتمامًا كافيًا للنواحي الغير مفيدة في الثقافة الفرعية".[1]

تتمحور نظرية كوهن حول التباينات الاجتماعية كأساس لها، وتركز هذه النظرية على فهم تأثير الثقافات الفرعية وتفاعلها في استدراج الجريمة والشذوذ في المجتمع، **فكوهن** يؤكد على أن النظرية العامة للثقافة الفرعية تستند إلى منظور نفسي وأيضًا منظور متعلق بآليات التعديل، يتناول النظر في جميع الإجراءات التي يستخدمها الأفراد لحل المشكلات التي تواجههم في المجتمع، وتأتي هذه المشكلات نتيجة تأثير عاملين رئيسيين: الإطار المرجعي والوضع المحيط الذي يواجهه الفرد، فالإطار المرجعي هو المحددات والظروف التي تحد من قدرة الفرد على اتخاذ إجراءات تحل المشكلات، يشمل هذا المفهوم الظروف الخاصة والمحيطة التي يتعامل معها الشخص، ويمكن أن تنتج هذه الظروف مشاعر التوتر، الإحباط، الاستياء، الذنب، المرارة، القلق أو اليأس.. ، بالإضافة إلى ذلك، يؤثر الإطار المرجعي على الشخص بناءً على تفاوت مصالحه الشخصية والخبرات والأفكار الثابتة، تعتبر القيم والأخلاق المجتمعية المتبناة جزءًا من هذا الإطار المرجعي، فهي تحكم الأفراد في تحديد ما يعتبره صحيحًا وما يجب عليهم فعله وعدم فعله.

لحل تلك المشكلة، يجب تغيير الإطار المرجعي إلى حد ما، فالإطار المرجعي الحالي قد يؤدي إلى تأثيرات سلبية على الأفراد ويحتاج إلى تحسين، بالإضافة إلى ذلك، يجب معالجة التفاوت في فرص النجاح الاجتماعي للأفراد، حيث يمكن أن يؤدي عدم المساواة في هذا الجانب إلى مشاكل في التكيف الاجتماعي.

باختصار، يركز كوهن في نظريته على تأثير الثقافات الفرعية والإطار المرجعي على تشكل المشكلات الاجتماعية، ويدعو إلى تغيير الإطار المرجعي ومعالجة التفاوت الاجتماعي لتحسين التكيف الاجتماعي.

[1] Ibid, p20-37.

تقدم كوهن بمصطلح "عصا قياس الطبقة المتوسطة"، الذي يستند إلى أفراد الطبقة الوسطى بغض النظر عن الخلفية العائلية. وتم استخدام هذه المعايير من قواعد الطبقة الوسطى، والتي تمثل جزءًا من النظام القيم الأمريكي المهيمن. وقد شرح كوهن تسعة معايير هي:[1]

1. الطموح والمسؤولية الفردية.
2. اكتساب وامتلاك المهارات.
3. الزهد والتقشف.
4. العقلانية والمنطق.
5. اكتساب الأخلاق الحميدة.
6. المجاملة والشخصية.
7. السيطرة على الاعتداء الجسدي والعنف.
8. الترفيه المفيد.
9. احترام الملكية.

وعلى الرغم من أن كوهن يشير إلى أن الصبي من الطبقة العاملة يظهر تجاهلًا لمعايير الطبقة المتوسطة، إذ يميل كل فرد منهما إلى التمسك بطبقته الاجتماعية، فإنه يرى أنه بتقدمهما في السن وصولاً إلى سن البلوغ، يمكن لكل منهما أن يتبنى موقفًا محترمًا تجاه الطبقة الاجتماعية الأخرى.

2- نظرية الغرس الثقافي:

تتناول هذه النظرية مجال التأثير البعيد المدى الذي تحققه وسائل الإعلام. تعود أصول هذه النظرية إلى العالم الأمريكي "**جورج جربنر**"، حيث قام بإجراء دراسات حول المؤشرات الثقافية وتأثير وسائل الاتصال الجماهيرية على البيئة الثقافية، تناولت البحوث المتعلقة بالمؤشرات الثقافية ثلاث مجالات متداخلة:

[1] Ibid, p20-37

- فحص الهياكل والضغوط والعمليات التي تؤثر في إنتاج الرسائل الإعلامية.
- تحليل الرسائل القيم والصور الذهنية التي يعكسها وسائل الإعلام.
- دراسة الإسهام المستقل للرسائل الجماهيرية في تشكيل إدراك الجمهور للواقع الاجتماعي. [1]

تنظر نظرية الغرس الثقافي إلى بناء المعنى وتشكيل الحقائق الاجتماعية، وكذلك عملية التعلم، من خلال مراقبة دور وسائل الإعلام في هذه المجالات، وتُوصف عملية الغرس بأنها نوعٌ من التعلم العرضي، ينتج عن التعرض التراكمي لوسائل الإعلام وتحديداً التلفزيون، حيث يتعرض المشاهدين دون وعي لحقائق الواقع الاجتماعي، مما يؤدي تدريجياً إلى بناء صور ذهنية وقيم حول العالم الحقيقي، لكن هذه العملية ليست مجرد تأثيرات موجهة من التلفزيون إلى المشاهدين، بل هي تفاعل مستمر وديناميكي بين الرسائل والسياقات، وترتبط هذه النظرية بارتباطٍ وثيق بين كثافة التعرض للتلفزيون، واكتساب المعاني والمعتقدات والأفكار والصور الرمزية حول العالم، الذي تقدمه وسائل الإعلام، بعيدًا عن العالم الواقعي أو الحقيقي، وتعتبر النظرية أن مشاهدة التلفزيون تؤدي إلى تشكيل اعتقادات حول طبيعة العالم الاجتماعي، والتأكيد على الصور النمطية ووجهات النظر المنتقاة التي تُعرض في الأخبار والبرامج التلفزيونية، وتمتاز قوة التلفزيون بالصور الرمزية التي يقدمها والمحتوى الدرامي الذي يعكس الحياة الحقيقية التي يشاهدها الأفراد لفترات طويلة، ويتأثر المتلقون بهذه الصور الرمزية، مما يؤدي إلى بناء وجهات نظر حول الحقائق الاجتماعية، كما يمكن اعتبار هذه العملية عملية تفاعل بين الرسائل والمتلقين، حيث يتعلم المتلقون أولاً من التلفزيون ثم يبنون وجهات نظرهم بناءً على تلك المعرفة المكتسبة من وسائل الإعلام.[2]

الاعتقاد الأساسي يقوم على فكرة أن هناك اختلاف في إدراك الواقع الاجتماعي بين الأفراد الذين يشاهدون كميات ضخمة من البرامج التلفزيونية (الكثيفي المشاهدة) وبين أولئك الذين يشاهدون كميات قليلة (القليلي المشاهدة)، يُفترض أن الكثيفي المشاهدة سيكون لديهم قدرة أكبر على فهم الواقع المعاش بطريقة متسقة مع الصور الذهنية التي ينقلها التلفزيون.[3]

[1] مكاوي حسن عماد، السيد ليلى حسن: **الاتصال ونظرياته المعاصرة**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1998، ص299.
[2] طالة لمياء: **الإعلام الفضائي والتغريب الثقافي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014، ص138.
[3] مكاوي حسن عماد، نفس المرجع السابق، ص300.

باستناد إلى تعريف "**جربنر**" للمفهومcultivation فالثقافة هي القوة التي تشكلنا وتؤثر فينا من خلال تعلمنا وتبنينا لأنماط السلوك والمعرفة، وعلى هذا الأساس يُعَدُّ الغرس الثقافي بمثابة المساحة التي تستوطن فيها الإنسانية، حيث يُكتسب المعرفة والقيم من خلال التفاعل مع الوسيط الثقافي المحيط بنا، وتتجلى البيئة الثقافية بأدواتها في قدرتها على تشكيل وبناء المفاهيم والرموز الثقافية في المجتمع، إنها عملية تصاغ فيها هذه البيئة الثقافية وتطور فيها تلك الرموز والمفاهيم التي تؤثر في هويتنا وتشكل طبيعة تفكيرنا وسلوكنا. [1]

تعتمد النظرية الثقافية على متغيرين رئيسيين: المتغير المستقل الذي يُمثِّل عادات ونمط المشاهدة (كثيف، قليل)، والمتغير التابع الذي يُمثِّل المعتقدات والآراء والاتجاهات والقيم الثقافية.

تُؤثر وسائل الإعلام وعلى وجه الخصوص "التلفزيون"، في تغيير بعض المعتقدات لدى البعض والحفاظ على هذه المعتقدات لدى آخرين نتيجة للتعرض المستمر لمحتواها، وتعتمد نظرية الغرس الثقافي على خمسة فروض أساسية:

1- يزداد الاعتماد على مصادر غير شخصية للمعلومات في المجتمعات الحديثة، حيث تلعب وسائل الإعلام دورًا محوريًا في صناعة الثقافة الجماهيرية وتشكيل الوعي المشترك بواسطة محتواها.
2- يتميز التلفزيون بفرادته كوسيلة إعلامية، حيث يُستخدم دون اختيار من قِبل الجمهور، ويُمتَص المحتوى بشكل غير مدروس، خاصةً لدى الأطفال.
3- يعتمد تأثير التلفزيون على التعرض التكراري والمستمر للمحتوى، حيث يتشكل النظر والاعتقاد نتيجة هذا التعرض المتكرر والثابت لعالم التلفزيون.
4- يتمثل تماثل وسائل التلفزيون في تقديمه لعالم واحد من الرسائل الموحدة والصور المتكررة، مما يجعل المشاهدين وخاصةً الأطفال، يعتقدون أن الواقع الاجتماعي يُنظر إليه على نحو متماثل مع ما يظهره التلفزيون.

[1] عبد الحميد محمد: **نظريات الإعلام واتجاهات التأثير**، عالم الكتب، مصر، ط2، 2004، ص263.

5- يوجد ارتباط قوي بين حجم المشاهدة ومعتقدات المشاهدين حول الواقع الاجتماعي، إذ يميل مشاهدي التلفزيون إلى اعتماد وتصديق محتوى البرامج والمسلسلات أكثر من الواقع الموضوعي الحقيقي.[1]

أظهرت العديد من الدراسات، بما في ذلك البحث الذي أجرته أماني عمر الحسيني في كتابها "الإعلام والمجتمع"، أن الأطفال يشكلون واقعهم الاجتماعي بتأثير من التلفزيون، حيث يبدأ الأمر بالانتباه للمحتوى والمضمون المقدم في البرامج التلفزيونية، يلي ذلك مرحلة التعلم التي تُسبقها عوامل مثل الانتباه والتذكُّر والقدرة على ربط المعلومات ببعضها، وعندما يصلون إلى مرحلة إدراك الواقع الاجتماعي، يبدأ تأثير ذلك على سلوكهم وتفكيرهم، حيث يصبح التلفزيون مرشدًا يؤثر في تصرفاتهم وسلوكهم، وبالتالي يمكن القول إن الغرس الثقافي الناتج عن المشاهدة الكثيفة للتلفزيون يؤثر في كيفية تصرف الأطفال وتفكيرهم، وتكون أداؤهم للواقع الاجتماعي مختلفة باختلاف فئات أعمارهم.[2]

3- الرأسمال الثقافي:

يستخدم "**بورديو**" مفهوم الرأسمال كأداة نظرية تقترب وتدرك من خلالها ذلك النوع من الملكية الذي يكون رهن تصرف الفرد أو الجماعة، على الرغم من أن هذا المفهوم كان في الأصل مرتبطاً بمجال الاقتصاد، إلا أن "بورديو" استخدمه واستفاد منه في مجالات أخرى ليُظهر به ما يمتلكه ويتراكم لديهم من موارد رمزية واجتماعية وتعليمية وثقافية ولغوية.

ويتجلَّى الرأسمال الثقافي من خلال ثلاثة مظاهر رئيسية:

1- المظهر الذاتي: وهو التنظيم المستمر للمؤهلات والمعرفة.

2- المظهر الموضوعي (الممتلكات): ويشمل الأشياء المرتبطة بالثقافة مثل الكتب والرسومات الفنية والأدوات الثقافية الأخرى.

3- المظهر المؤسساتي: ويتجلى في الألقاب والشهادات العلمية التي تعطي هذا النوع من الرأسمال أصالةً ويميز حامله عن غيره.

[1] عبد الحميد محمد، نفس المرجع السابق، ص264.
[2] الحسيني أماني عمر: **الإعلام والمجتمع**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1 ،2005، ص108.

باستخدام مفهوم الرأسمال الثقافي، يسعى "بورديو" إلى فهم كيف يؤثر هذا النوع من الملكية على التفاعلات الاجتماعية والثقافية وكيف يمكن أن يؤثر في تحديد مواقف الأفراد وسلوكهم في المجتمع.[1]

يرى "**بورديو**" أن هناك ارتباطًا مباشرًا بين التحصيل الدراسي لأبناء الجماعات الاجتماعية المختلفة ومقدار رأس المال الثقافي الذي يمتلكونه، يشير بورديو إلى أن أبناء الطبقة العليا يحققون نجاحًا أكبر من أبناء الطبقات الأخرى، ويعزو ذلك إلى سيطرة عناصر ثقافتهم على المجتمع ونظام التعليم بشكل خاص.

كما يُظهر "**بورديو**" أن البنية الطبقية للمجتمع الصناعي لا تقتصر على علاقات السيطرة الاقتصادية فحسب، بل تتعلق أيضًا بظروف إعادة إنتاج هذه البنية من خلال آليات عمل المؤسسات التعليمية، فعندما تقوم هذه المؤسسات بوظيفة انتقاء اجتماعي وفرز طبقي وفقًا لمعايير ثقافة الطبقة السيطرة، يتم استخدام مهمة نقل المعرفة التي تقوم بها المدارس لدعم الطبقة المسيطرة وتعزيز سيطرتها من خلال إبراز شرعيتها عن طريق النجاح المدرسي والتحصيل الدراسي.

ويُشير "**بورديو**" أيضًا إلى أن النظام التعليمي ينطوي على قهر ثقافي، وهذا القهر يتجلى في تقديم الطبقة المسيطرة لثقافتها الخاصة على أنها الثقافة العامة لكل طبقات المجتمع، وعلى أساس هذه الثقافة يتم تحديد محتوى التعليم الذي ينقل إلى جميع الفئات الاجتماعية الأخرى من خلال المؤسسات التعليمية، ويفرض عليهم هذا المحتوى بالتبعية.

تعتمد نجاح الطلاب في المؤسسات التعليمية بشكل خاص على ارتباط المحتوى المعرفي للمناهج الدراسية وطرق التدريس المعتمدة بثقافة الطبقة الحاكمة وأساليب تربيتها لأبنائها، يتأثر الطلاب بشكل كبير برأس المال الثقافي الذي يمتلكونه وبالتوجهات الشخصية المحددة من قبل الطبقة المسيطرة، يعمل هذا الرصيد الثقافي على تفسير عمليات الانتقاء والفرز والاختيار والاستبعاد التي تحدث في نظام التعليم.

[1] Bourdieu Pierre : **Les trois états du capital culturel**, Actes de recherche en sciences sociales, France, Vol30, novembre 1979, p3-6.

تحليل "**بورديو**" و"**باسيرون**" يؤكد على ضرورة توفر رأس المال الثقافي، وخاصة اللغوي، لتحقيق النجاح في نماذج دراسية محددة، بالإضافة إلى ذلك، تُظهِر آلية الاختيار الاجتماعي للتعليم تأثيرًا مستمرًا وحاسمًا على فرز الطلاب وتصنيفهم استنادًا إلى أصولهم الثقافية، مما يؤدي إلى تحديد مجالات ومستويات دراسية مناسبة لكل مجموعة ثقافية.

بشكل أساسي يمكن اعتبار أن نجاح الطلاب في المناهج الدراسية يعتمد على توفر رأس المال الثقافي واللغوي، بالإضافة إلى التأثير الحاسم لآلية الاختيار الاجتماعي على تحديد مستويات ومجالات الدراسة المناسبة لكل طالب وفقًا لأصوله الثقافية.

من الواضح أن النظام التعليمي يعتمد آلية لأداء دوره في الاختيار الاجتماعي وتعزيز شرعية الهرم الاجتماعي، وهذه الآلية لا تقتصر على محتوى المناهج فحسب، بل تكمن أساسًا في نمط التدريس وعلاقات التواصل المدرسي، في هذا السياق تأتي أدوات التقويم الدراسي لتلعب دورًا حيويًا في تمييز أطفال الطبقات المسيطرة وتشجيعهم على التحصيل الدراسي العالي، بينما يُحدد لأطفال الطبقات المحرومة مواقعهم في الطبقة الدنيا من النظام، وفي هذا السياق، يوضح "**بورديو**" و"**باسيرون**" التغيرات التي طرأت على النظام التعليمي الفرنسي، ويسلطان الضوء على تحيزه تجاه الفئات الاجتماعية المتميزة.[1]

4- التفسير الديني "نظرة الإسلام للعنف":

ينص الإسلام بشدة على احترام حقوق الآخرين والامتناع عن التعدي على حرماتهم وحقوقهم الشخصية، فهو يرسخ مجموعة من القيم والقواعد الأخلاقية السامية التي تهدف إلى الحفاظ على كرامة الإنسان وتحقيق الخير للأفراد والمجتمع بأكمله، وتدعو القيم الإسلامية النبيلة إلى تعزيز التسامح والتعايش السلمي بين أفراد المجتمع، سواء كانوا من نفس الدين أو من ديانات مختلفة، وتشجع على تعزيز التعاطف والإحسان تجاه الآخرين وتقديم المساعدة للمحتاجين، كما تشدد على ضرورة العدل والإنصاف في التعامل مع الآخرين وتجنب الميل إلى الظلم أو التمييز بين الناس بناءً على أصولهم أو انتماءاتهم، كما يعتبر الإسلام حق الإنسان في الحياة والأمان والملكية من الحقوق الأساسية التي يجب

[1] Ibid, p3-6.

أن يحظى بها كل فرد، وبناءً عليه يحث المسلمون على احترام حقوق الآخرين في الحياة والعيش بسلام وأمان دون التعدي على حقوقهم الأساسية.[1]

وبفضل هذه القيم والقواعد الأخلاقية السامية، يسعى الإسلام إلى بناء مجتمع يتمتع بالتعاون والتضامن، حيث يسود المحبة والسلام بين أفراده، ومن خلال تحقيق هذه القيم، يمكن للمجتمع الإسلامي أن يكون مثالاً حياً للنموذج الأخلاقي النبيل في التعاطي مع الآخرين وتحقيق الخير العام.

نجد في القرآن الكريم العديد من الآيات التي تحظر العنف والاعتداء على النفس والآخرين، وتدعو إلى اتباع مكارم الأخلاق، في سياق هذا الحديث يُشير القرآن إلى أهمية احترام حرمة الأعراض ومنع الاعتداء عليها، فقد ورد فيه: "ولا تقربوا الفواحش ما ظهر منها وما بطن ولا تقتلوا النفس التي حرم الله إلا بالحق ذلكم وصآكم به لعلكم تعقلون" (الأنعام 151)، كما تدعو الآيات الأخرى إلى التواضع والابتعاد عن الاستهزاء بالآخرين، وعدم التعالي على النساء، فقد ذُكر في سورة الفرقان: "والذين لا يدعون مع الله إلها آخر ولا يقتلون النفس التي حرم الله إلا بالحق ولا يزنون ومن يفعل ذلك يلق أثاماً" (الفرقان 68)، ومن ثم يدعو القرآن المؤمنين إلى عدم السخرية من الآخرين وعدم التنابز بالألقاب السيئة، فإن هذه الأفعال تعد من أعمال الفسوق بعد الإيمان، وقد جاء في سورة الحجرات: "يا أيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيراً منهم ولا نساءٌ من نساء عسى أن يكن خيراً منهن ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقاب بئس الاسم الفسوق بعد الإيمان ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون" (الحجرات 11)، كما تُعبِّر مبادئ الإسلام عن الدعوة لعدم الاستهزاء بالآخرين وعدم السخرية منهم، وتستشهد بقوله تعالى: (لا يُحِبُّ اللَّهُ الجهر بالسوء من القول إلا من ظلم وكان الله سميعاً عليماً) (النساء/148).

في هذا السياق يُذكِّرنا النص القرآني بأن الأقوال السيئة التي تسيء للناس وتجلب الحزن هي ما يُنهى عنه ويُكرهه الله، مثل الشتائم والقذف والسبّ وغيرها. بالتالي، يجب أن نسعى لنبذ هذه السلوكيات السلبية ونحلّ بالكلمات الحسنة والطيبة اللينة التي تجلب الخير والإيجابية في التعامل مع الآخرين،

[1] ليث محمد عياش: **سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص66.

فالاهتمام بقيم الاحترام والتسامح ونشر الخير والمحبة في التواصل اليومي يعزز التعايش السلمي والإيجابي بين الناس، وهو مبدأ يُحث عليه في العديد من الديانات والثقافات.[1]

وفي ضوء ما سبق، يظهر أن الإسلام يحرم بشدة العنف بجميع أشكاله ويحث على تجنبه تمامًا، بل إنه يدعو إلى تبني القيم النبيلة والأخلاق الحميدة، مثل الرفق والعطف والتسامح، والتعامل بالإحسان مع الآخرين، حتى في مواجهة الإساءات فقد أوصى رسول الله صلى الله عليه وسلم بأن يُحسن معاملة من قطع الصلة، حيث قال صلى الله عليه وسلم (صل من قطعك، وأحسن إلى من أساء إليك، وقل الحق ولو كان على نفسك، عد من لا يعودك، وأهد من لا يهدى لك) ، ومن هنا يتضح أن الإسلام يدعو إلى التقوى واتباع الحق أينما كان، ومواجهة البغي والظلم بالحكمة والصبر والاعتدال، إن هذه القيم النبيلة تشكل روح الإسلام وتوجه المسلم نحو بناء مجتمع متراحم ومتفاهم يعمل على تحقيق السلام والعدل للجميع.

[1] نفس المرجع السابق، ص67.

خلاصة:

يمكن القول إن الاستفادة من التعرض للتراث النظري يُعتبر أمرًا ذا أهمية بالغة عندما نريد فهم الظواهر المجتمعية بشكل أعمق، فعندما نلجأ إلى الأفكار والنظريات التي قدمها كبار المفكرين، نجد أننا نفتح أمامنا أبوابًا جديدة للتفكير والتفسير، فدراسة آراء هؤلاء المفكرين وتحليل مساهماتهم الفكرية في تفسير الظواهر الاجتماعية تمكّننا من التعمق في فهم ما يجري في عالمنا من حولنا، فهي بمثابة خزان ثقافي يمتلك قيمة كبيرة في توسيع آفاقنا ورؤيتنا للعالم الاجتماعي، وهذا ما يمكن أن يُسهم في تطوير المعرفة والفهم وتحسين نقاشاتنا وتفسيراتنا للأحداث والظواهر المحيطة بنا.

في الفصل الموالي، سنقوم بالانتقال إلى مرحلة أساسية وحيوية في بحثنا، وهي عرض وتحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها خلال الدراسة الميدانية التي أجريناها، حيث سنتناول بعناية فائقة كل التفاصيل والنتائج التي توصلنا إليها من خلال استخدام أدوات متنوعة، منها الاستبيان الذي تم توجيهه للتلاميذ والاستبيان الإلكتروني الذي تم توجيهه لمستشاري التوجيه المدرسي، سنقوم بتحليل هذه البيانات بعمق قصد استخلاص الاتجاهات والمعلومات الهامة التي يمكن أن تفيد في توجيه دراستنا واستنتاج النتائج النهائية، بالتالي سنضمن أن يكون هذا الفصل أساسياً لفهم أعمق لموضوعنا واستنتاجاتنا البحثية.

الفصل الرابع

عرض وتحليل بيانات الدراسة

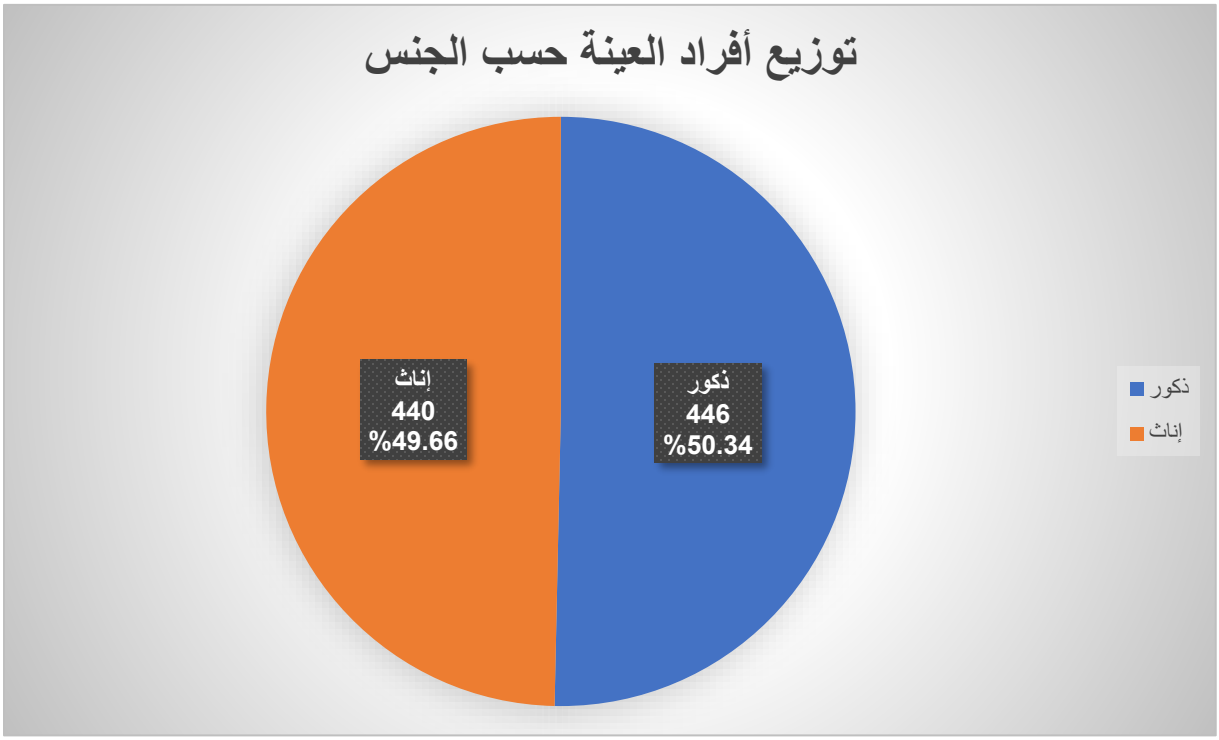
تمهيد

من خلال هذا الفصل سنحاول عرض البيانات التي قمنا بجمعها من خلال الاستبيان الموجه للتلاميذ والذي يشمل 886 استمارة، وكذا الاستبيان الالكتروني الموجه لمستشاري التوجيه المدرسي والذي يحوي 66 رد، وذلك بصب المحتوى الكمي المستخرج من برنامج SPSS وكذا برنامج Google Forms وعرضه في شكل جداول وأشكال بيانية قصد تسهيل قراءة هاته البيانات، ومن ثم إتباعها بتحليل إحصائي وتحليل سوسيولوجي قصد الخروج باستنتاج يلخص ما تم عرضه في الجدول أو الشكل.

عرض البيانات سيكون تبعا لفرضيات الدراسة، حيث سنحاول ربط مؤشرات كل فرضية بمؤشرات الظاهرة محل الدراسة، بقصد الإحاطة بالفرضية والإجابة عنها.

1-عرض بيانات متعلقة بوصف العينة:

الشكل رقم01: يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس



الدائرة النسبية في الشكل01 توضح لنا نسب الذكور والإناث في عينة الدراسة والتي شملت 886 تلميذ للطور المتوسط، منهم 446 ذكور بنسبة 50.34% و440 إناث بنسبة 49.66%، وهي نسب شبه متساوية.

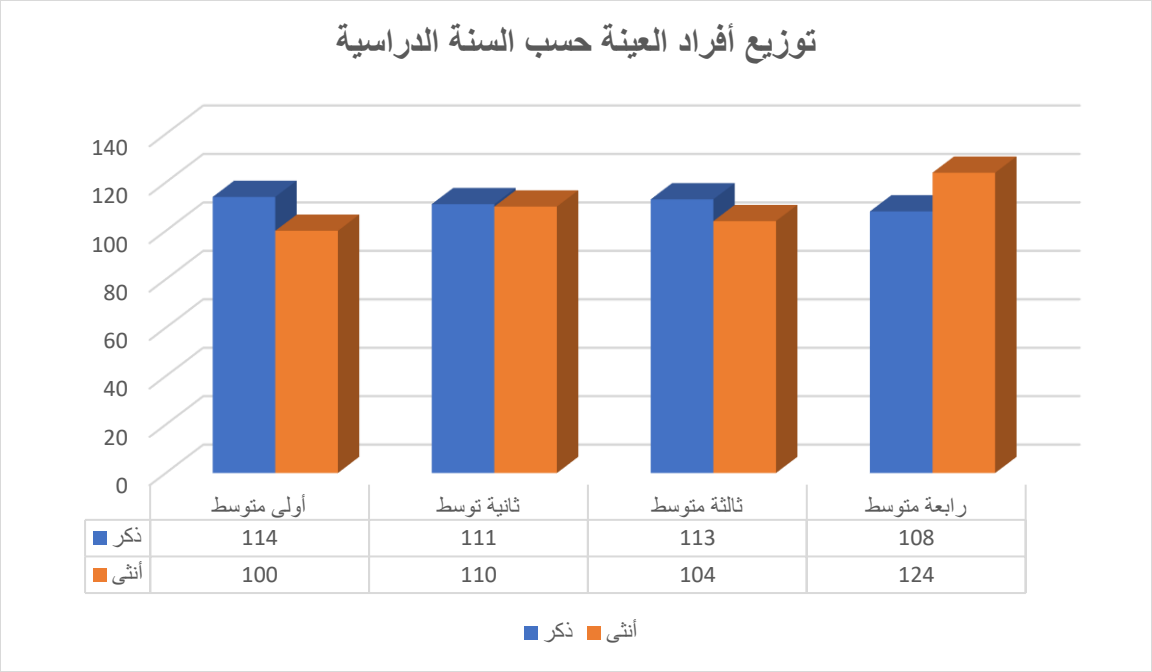
يتوزع الذكور والإناث في العينة بشكل شبه متساوي، وذلك بسبب التوزيع المتوازن لجنس التلاميذ في الأقسام، حيث أن عينتنا كانت قصدية وشملت أقسام كاملة للدراسة، ومن جهة أخرى فإن هذا التقارب في النسب يعكس الواقع الديمغرافي في الجزائر حيث وحسب "إحصاء 2021" فإن تعداد السكان في الجزائر بلغ 44.6 مليون نسمة (50.7% ذكور/ 49.3% إناث)[1]،هذا التوزيع المتوازن لأفراد العينة يشمل تلاميذ من مختلف المستويات الدراسية في الطور المتوسط، أما بشكل أكثر تفصيل فنجد بأن هذه النسب تترجح لصالح

[1] الديوان الوطني للإحصاء، 08-08-2023، https://www.ons.dz/spip.php?rubrique327

الإناث كلما تقدمنا تصاعديا في المستوى الدراسي، حيث أن نسب الذكور تقل كلما ارتفع المستوى الدراسي إلى أن تصل إلى أقل النسب في الجامعة مقارنة بالإناث، و هذا راجع إلى ارتفاع قابلية التسيب عند الذكور بسبب قضائهم وقت خارج المنزل أكثر من الإناث، مما يتيح لهم مخالطة جماعات قد تساهم في انحرافهم مثلما أشار "**سذرلاند**" في نظريته للمخالطة الفارقة ، و من جهة أخرى فإن أولياء التلاميذ يتقبلون فكرة توجيه أبنائهم الذكور الراسبين إلى برامج التكوين المهني عكس الإناث، حيث يفضل الأولياء استمرار بناتهم في القطاع المدرسي ولو استمررن في إعادة السنة و الإخفاق.

يمكن القول إن تشتت أفراد العينة حسب الجنس يتوافق مع تشتت مجتمع الدراسة، كما أن هذا يساعد على جمع بيانات أكثر استقرار وثباتا.

الشكل رقم02: يمثل توزيع أفراد العينة حسب السنة الدراسية



الأعمدة البيانية الموضحة في الشكل02 توضح لنا توزع أفراد العينة حسب السنوات الدراسية للطور المتوسط، حيث أن عدد التلاميذ متقارب لحد كبير، وذلك أنه تم أخذ 6أقسام من كل مستوى دراسي عبر

6متوسطات من ولاية البليدة، حيث نجد أن معدل التلاميذ في كل قسم يقارب 37 تلميذ بشكل عام، في حين قد يرتفع هذا المعدل لدى مستوى الرابعة متوسط بسب تقليص عدد الأقسام بالمقارنة مع المستويات الأخرى.

إن أخذ عدد كافي ومتقارب من طبقات العينة يضمن دراسة أكثر عمقا ومصداقية، خاصة عند مقارنة بيانات الظاهرة بين تلاميذ المستويات المختلفة، أما في ما يخص الجنس فنلاحظ توزيع متقارب بين الإناث و الذكور في مختلف المستويات، مع ملاحظة ارتفاع نسبي لعدد الإناث في السنة الرابعة متوسط و هذا يؤكد ما قمنا بذكره تحليل الشكل01، هذا بالإضافة إلى عملية الغربلة التي يقوم بها معظم مديري المتوسطات، و التي تهدف إلى غربلة التلاميذ الضعاف المستوى الدراسي في السنة الثالثة متوسط بقصد تحقيق نسبة نجاح عالية في شهادة التعليم المتوسط لاحقا، و بما أن التلاميذ الضعاف المستوى يكون أغلبهم من جنس الذكور فهذا ما يفسر ارتفاع نسبة الإناث في السنة الرابعة متوسط.

2- عرض بيانات متعلقة بوصف ظاهرة العنف المدرسي:

الجدول رقم01: ملاحظة سلوكيات العنف بدلالة السنة الدراسية

السنة الدراسية / العنف الملاحظ	أولى متوسط		ثانية متوسط		ثالثة متوسط		رابعة متوسط		المجموع	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
عنف جسدي	149	71.6	168	76.4	192	90.6	189	82.9	698	80.4
عنف لفظي	142	68.3	197	89.5	187	88.2	197	86.4	723	83.3
عنف رمزي	94	45.2	124	56.4	147	69.3	105	46.1	470	54.1
عنف رقمي	13	6.3	13	5.9	30	14.2	46	20.2	102	11.8
المجموع الأصلي	208		220		212		228		868	

من خلال الاستبيان الموجه للتلاميذ أشار 98.6% من المبحوثين أنهم لاحظوا سلوكات عنف في المحيط المدرسي، حيث نجد أن العنف اللفظي يأتي في الصدارة بنسبة 83.3%، ويليه العنف الجسدي

بنسبة مماثلة تقريبا 80.4%، أما بالنسبة للعنف الرمزي والرقمي فنجدهما بنسبة أقل 54.1% و11.8% على التوالي، وتتفاوت هاته النسب فيما بينها بشكل طفيف حسب السنوات الدراسية.

بمجرد انتقال التلميذ من المرحلة الابتدائية إلى الطور المتوسط، فإنه يصطدم بعالم جديد يحمل الكثير من التغيرات سواء من الجانب البيداغوجي أو من جانب التعاملات الاجتماعية مع الأساتذة أو الزملاء، حيث يجد نفسه في ظروف لم يعهدها ويواجه سلوكات وظواهر جديدة من بينها سلوكات العنف، حيث صرح 98.6% من المبحوثين أنهم لاحظوا أو اصطدموا بسلوكات عنيفة داخل المحيط المدرسي، هذا ما يؤكد وجود الظاهرة وانتشارها بشكل لا يمكن تجاهله أو القول بأنها مجرد حالات استثنائية.

تتمظهر سلوكات العنف في عدت أشكال وأنواع حيث اخترنا أن نركز في الجدول رقم01 على أربع أنواع رئيسية، فنجد أن العنف اللفظي هو الأكثر انتشارا في المحيط المدرسي حيث تبلغ نسبة ملاحظته من قبل التلاميذ نسبة 83.3% و نجدك أكثر انتشارا ضمن السنوات الثانية و الثالثة و الرابعة، في حين يكون بنسبة أقل في السنة الأولى متوسط 68.3% و هذا يؤكد أن العنف اللفظي يكتسب عموما خلال هاته المرحلة عن طريق مخالطة تلاميذ السنوات الأعلى و كذا الزملاء المعيدين من نفس السنة، يأتي العنف الجسدي بالموازاة مع اللفظي بنسبة مقاربة وهي 80.4% حيث يبلغ ذروته لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط 90.6%، وذلك بسبب النمو الجسدي الملحوظ إضافة إلى التأقلم مع المحيط المدرسي مما سيهل فرض النفس و كذا التنمر على الزملاء، في حين تنخفض نسبة ملاحظة العنف الجسدي بشكل جزئي لدى تلاميذ السنة الرابعة وذلك راجع لتركيز معظمهم على امتحان شهادة التعليم المتوسط وكذلك تأقلم معظمهم مع هذه السلوكات واعتبارها أمر طبيعي ضمن الممارسات و التعاملات اليومية، أما بالنسبة للعنف الرمزي فيكون أقل من الأنواع الأخرى فنجده بنسبة 54.1% و يبلغ ذروته كذلك في السنة الثالثة متوسط لنفس الأسباب السابق ذكرها، وفي ما يخص العنف الرقمي فهو عنف مستحدث و نادر إلى حد ما فنجد 11.8% صرحوا أنهم واجهوا هذا العنف ومعظمهم من تلاميذ السنوات الرابعة و الثالثة بنسب 20.2% و14.2% على التوالي في حين النسبة قليلة جدا في السنوات الأولى و الثانية، وذلك أن العنف الرقمي يتطلب امتلاك أجهزة رقمية مثل الهاتف النقال و التي نجدها عند تلاميذ السنوات الأعلى عادة.

من خلال ما سبق نجد أن ظاهرة العنف الصادر عن التلميذ منتشرة بشكل كبير في المحيط المدرسي، حيث أن العنف اللفظي والجسدي يمثلان النمطين الأكثر ممارسة وتأثيرا على التلاميذ، وهو ما يتطلب بالبحث في أسباب هاته السلوكات وطرق التخفيف منها قصد الوصول لمحيط مدرسي ملائم لسيرورة العملية البيداغوجية وكذا بناء جو اجتماعي سوي بين مختلف الفاعلين في المؤسسة المدرسية.

الجدول رقم02: أماكن ممارسة سلوكات العنف بدلالة الجنس

	ذكور		إناث		المجموع	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
القسم	202	45.8	250	58.3	452	52
الساحة	373	84.6	375	87.4	748	86
دورة المياه	214	48.5	91	21.2	305	35.1
مدخل المؤسسة	245	55.6	229	53.4	474	54.5

الجدول رقم02 يوضح أن 86% من سلوكات العنف تحدث على مستوى ساحة المدرسة، فيما تكون بنسبة أقل عند مدخل المؤسسة وفي القسم 54.5% و52% على الترتيب، وتمارس هاته السلوكات في دورة المياه من قبل الذكور بشكل أكثر من الإناث بنسبة 48.5% للذكور و21.2% للإناث.

تمثل ساحة المدرسة المكان الأكثر حرية للتلاميذ خاصة في المؤسسات ذات الساحات الكبيرة والغنية بالأشجار و الحدائق، ويكون التلاميذ في الساحة في عدة أوقات من اليوم الدراسي وذلك عند الدخول للمؤسسة صباحا ثم عند فترة الراحة الصباحية و التي تكون عادة على الساعة العاشرة صباحا في المؤسسات ذات الدوام الواحد، ثم أثناء الخروج من الفترة الصباحية و بعدها الدخول للفترة المسائية وفترة الراحة المسائية ثم الخروج النهائي مساءا، بالإضافة إلى أن مؤسسات النصف داخلي تبقي التلاميذ المعنيين بالنصف داخلي في الساحة من منتصف النهار إلى غاية بداية الفترة المسائية، هذا ما يؤكد أن التلميذ يقضي وقتا معتبرا في ساحة المدرسة وهو الوقت الأقل رقابة في المؤسسة فالتلميذ بخروجه من القسم يخرج من رقابة الأستاذ،

وبخروجه من الرواق والممرات والدرج يخرج من رقابة المشرفين التربويين، فلا يكون هناك تدخل في الساحة إلا عند حدوث أمر جلل، لذلك نجد أنه أمر بديهي ارتفاع نسبة العنف في ساحة المدرسة سواء بالنسبة للذكور أو الإناث، أما مدخل المؤسسة فهو مكان يتجمع فيه التلاميذ ذكورا وإناثا عند أوقات الدخول للمؤسسة وعند الخروج منها، هذا التجمع يحتم الاحتكاك بين التلاميذ من مختلف المستويات ما ينجر عنه العديد من الشجارات والمشاحنات، كما نجد عند مدخل المؤسسة مراهقين وشبان غرباء عن المؤسسة يغتنمون فرصة التجمع عند المدخل قصد التحرش بالتلميذات أو التنمر على التلاميذ وفي حالات عديدة القيام بالسرقة من التلاميذ، ويكون معظم هؤلاء الغرباء تلاميذ سابقين في المؤسسة.

في القسم نجد أن الإناث أكثر ملاحظة للعنف بنسبة 58.3% بالمقارنة مع الذكور 45.8%، وذلك يمكن أن يفسر أن العديد من التصرفات العنيفة سواء كانت جسدية أو لفظية أو رمزية أصبحت عادية بالنسبة للذكور ويعتبرونها سلوكا عاديا على عكس الإناث، وتحدث هذه السلوكات غالبا في فترة بين الحصص عند خروج الأستاذ، أو عند الأساتذة الذين لديهم نقص في القدرة على ضبط التلاميذ، حيث تحدث حالات من التنمر بين التلاميذ والتراشق بالأدوات والأوراق، أو سرقة مستلزمات الزملاء وتخريب الممتلكات من سبورة وطاولات والكتابة على الجدران، وفي حالات كثيرة إحداث فوضى وعرقلة السيرورة الحسنة للدرس.

تحدث سلوكات العنف بشكل أقل في دورة المياه الخاصة بالإناث على عكس الخاصة بالذكور، حيث بسبب غياب الرقابة داخل دورة المياه فإنه يحتضن العديد من الانحرافات، يحث يلتقي التلاميذ من مختلف الأقسام والمستويات، فنجد حالات التدخين وتعاطي المخدرات وبيعها أصبح أمر عادي داخل مراحيض الذكور، كما نجد الكتابات المنحرفة على جدران دورة المياه ناهيك عن الانحرافات الجنسية التي تمارس هناك.

من خلال الجدول رقم02 نستنتج أن العنف المدرسي يمارس في العديد من الأمكنة داخل المؤسسة وفي محيطها، وتعتبر ساحة المؤسسة المكان الأكثر احتضانا لسلوكات العنف بكافة أنواعه، وبشكل عام فإن حالات العنف تحدث غالبا في الأماكن والأوقات التي تنعدم أو تقل فيها الرقابة على التلاميذ.

الجدول رقم03: ضد من توجه سلوكات العنف الصادرة عن التلميذ

	التلميذ	الأستاذ	الإدارة	العتاد المدرسي
التكرار	788	142	59	302
النسبة %	90.7	16.3	6.8	34.8

حسب الجدول رقم03 فإن 90.7% من المبحوثين يصرحون أن حالات العنف الصادرة عن التلاميذ تكون موجه نحو زملائهم من التلاميذ، في حين يرى 34.8% منهم أن هناك سلوكات عنف ضد العتاد المدرسي، والتي تشمل الكتابة على الطاولات والكراسي والجدران وكذا تخريب السبورة وتحطيم زجاج الأقسام.

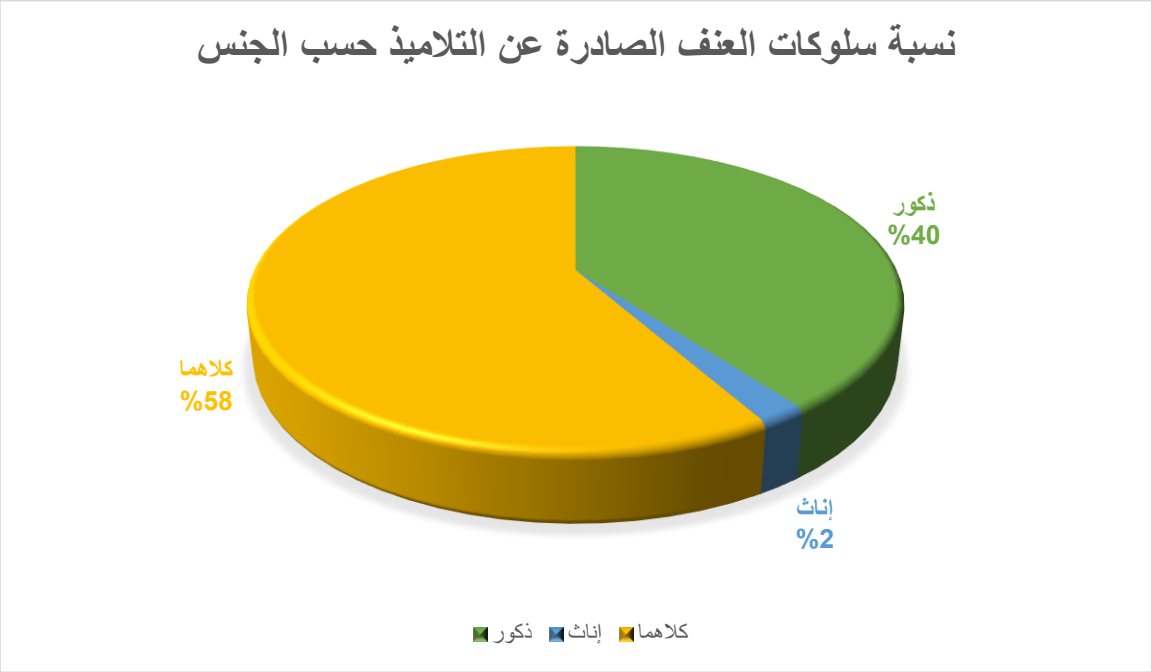
ومن جهة أخرى فإن العنف الموجه نحو الأساتذة والإداريين ولو بدت نسبته قليلة (16.3% و6.8% على الترتيب) إلا أنها مرتفعة جدا بافتراض أنها يجب أن تكون نادرة إلى معدومة في الحالة المعيارية، وتشمل هاته السلوكات حالات التطاول اللفظي التي تصل إلى الصراخ في وجه الأستاذ وحتى الشتم ويمكن أن تصل إلى الاعتداء الجسدي المباشر عبر الضرب والبصق أو غير المباشر من خلال الرشق بالحجارة خارج المؤسسة أو عملية تخريب ممتلكات الأستاذ مثل السيارة، كما ظهرت في السنوات الأخيرة حالات الاعتداء الرقمي تجاه الأساتذة و الإداريين عبر إرسال رسائل الشتم و التهديد عبر الأنترنت وكذا من خلال التقاط صور و فيديوهات لهم و التشهير بهم في مواقع التواصل الاجتماعي.

3-عرض وتحليل البيانات متعلقة بفرضيات الدراسة:

3-1 عرض وتحليل بيانات متعلقة بالبعد الأول للفرضية الأولى "الاختلافات البيولوجية والمورفولوجية":

3-1-1 المؤشر الأول "الجنس"

الشكل رقم03: يمثل نسبة سلوكات العنف الصادرة عن التلاميذ حسب الجنس



من خلال الدائرة النسبية في الشكل رقم03 نلاحظ أن غالبية المبحوثين (58%) يرون أن سلوكات العنف تصدر عن الذكور والإناث على حد سواء، أما 40% فيؤكدون على أن هذه السلوكات تصدر عن الذكور دون غيرهم، في حين نسبة شبه معدومة من يعتقدون أن الإناث هم مصدر هذه السلوكات دون غيرهم من التلاميذ.

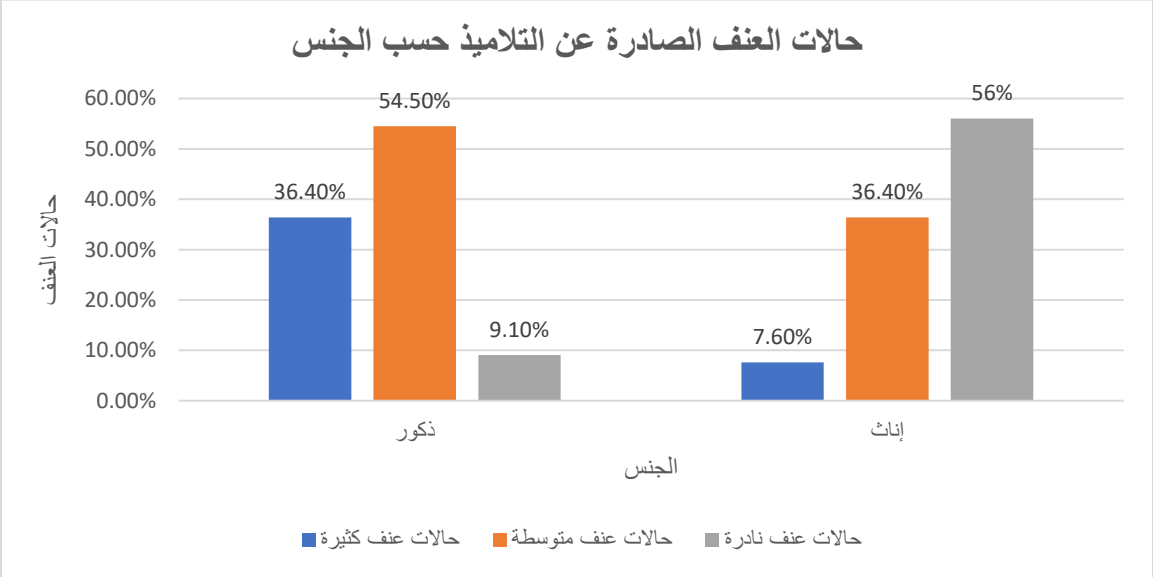
يكاد يكون هناك إجماع من قبل المبحوثين أن الذكور مصدر أساسي لسلوكات العنف المدرسي، ويمكن إرجاع ذلك إلى طبيعة الذكور من حيث الطاقة البدنية الزائدة والتي تستلزم التفريغ، وكذلك احتكاك الذكور بالعالم الخارجي "خارج المنزل" أكثر من الإناث الأمر الذي يساهم في إكسابه العديد من

السلوكات والأفكار الشاذة والعنيفة، ومن جهة أخرى فإن هناك نسبة كبيرة ترى أن الإناث تشترك مع الذكور في هذه السلوكات العنيفة وهو أمر أصبح واضحا أكثر في السنوات الأخيرة، حيث تتكرر حوادث العنف الصادرة عن الإناث في مختلف المؤسسات بما في ذلك الاعتداءات الجسدية و خاصة اللفظية وحتى الجنسية.

نستنتج أن العنف المدرسي لم يعد حكرا على الذكور، بل أن الظاهرة انتقلت للجنس الآخر أيضا وهو ما يعتبر تفاقما للظاهرة، لكن تبقى السلوكات الصادرة عن التلاميذ الذكور أكثر انتشارا وتأثيرا في المؤسسات التربوية.

الشكل رقم04: يمثل حالات العنف الصادرة عن التلاميذ حسب الجنس

"حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"



يمثل الشكل رقم04 آراء مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي بخصوص حالات العنف الصادر عن كلا الجنسين، حيث يشير 54.5% من المستشارين إلى أن الذكور تصدر عنهم حالات عنف متوسطة، بينما يرى 36.4% أن حالان عنف كثيرة تصدر عن الذكور، في حين 9.1% يصرحون أن هناك حالات نادرة للعنف الصادر عن الذكور في مؤسساتهم، وفي المقابل وبالنسبة للإناث فحسب 56% من المستشارين فإن هناك حالات نادرة للعنف من قبل التلميذات، بينما هناك مؤسسات تكون فيها حالات العنف متوسطة وأخرى مرتفعة بنسب 36.4% و7.6% على الترتيب حسب رأي المستشارين.

تُظهر آراء مستشاري التوجيه المدرسي تأييدهم للنتائج التي تم جمعها من خلال استبيانات التلاميذ، حيث تتبين بوضوح اختلافات جنسية في سلوكيات العنف، تشير البيانات إلى أن الذكور يظهرون توجهًا أكبر نحو التصرفات العنيفة مقارنة بالإناث في معظم الحالات المدروسة، حيث يسجل غالبية مستشاري التوجيه تقديراتهم بأن حالات العنف التي يقوم بها الذكور في مؤسساتهم تتراوح بين الكثيرة والمتوسطة، في المقابل يتميز سلوك العنف بندرة نسبيا بين الإناث بشكل عام، وتتفاوت درجة انتشارها بين المؤسسات، حيث تكون متوسطة في بعضها.

ومن جهة أخرى، يُلاحظ أن هناك مؤسسات قليلة حيث يشير مستشارو التوجيه إلى انخفاض حالات العنف بين الذكور وارتفاعها بين الإناث، وتُعزى هذه التباينات غالباً إلى اختلافات في مستوى الضبط والإشراف في هذه المؤسسات، فبينما تتمتع بعض المؤسسات برقابة مشددة وإجراءات تنظيمية فعالة، تعاني أخرى من قلة الانضباط وانفلات في تطبيق النظام والرقابة.

استنادًا إلى المعلومات السابقة، يُظهِر لنا أن غالبية حالات العنف المدرسي تأتي من التلاميذ الذكور، لذا من الضروري أن نأخذ هذه الحقيقة في الاعتبار عندما نُنظِّم جهود المراقبة والإشراف، ونعمل على خلق بيئة مناسبة تسهم في تقليل تلك السلوكيات، ويمكن تحقيق ذلك من خلال تطوير برامج وأنشطة تساهم في تخفيف الضغوط التي قد تؤدي إلى اندلاع السلوك العدواني لدى التلاميذ، بالإضافة إلى ذلك ينبغي ألا نغفل الاهتمام بالتلميذات ومتابعتهن بنفس الدرجة، خاصة في ظل الزيادة الملحوظة في السلوكيات الانحرافية التي تظهر بين الفتيات، تكمن الجهود المشتركة في تحقيق التوازن بين الجنسين في توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة لجميع التلاميذ.

الجدول رقم04: نسبة التورط في شجار وطبيعته بدلالة الجنس والسنة الدراسية

الجنس / العينة	ذكور					إناث				
	تورط في شجار	طبيعة الشجار				تورط في شجار	طبيعة الشجار			
		جسدي	لفظي	رمزي	رقمي		جسدي	لفظي	رمزي	رقمي
سنة أولى	76.3	77.3	39.5	14	5.8	62.6	31.7	80.6	25.8	6.5
سنة ثانية	86.5	81.9	62.8	26.6	7.6	64.8	29.6	79.7	17.4	7.2
سنة ثالثة	87.6	71.3	49.5	29.7	5.9	62.5	21.5	76.9	26.2	3.1
سنة رابعة	78.3	80.2	54.3	17.3	11.1	58.1	33.3	75	5.6	4.2
المجموع	82.2	77.5	51.7	22.4	7.5	61.8	29.1	78	18.3	5.2

يمثل الجدول رقم04 نسبة التورط في شجار داخل المؤسسة بدلالة الجنس من جهة والسنة الدراسية من جهة أخرى، فنجد أن 82.2% من المبحوثين الذكور تورطوا في شجار خلال تمدرسهم و بالأخص تلاميذ السنة الثانية و الثالثة بنسبة 86.5% و 87.6% على التوالي، ويكون العنف الجسدي عند الذكور هو الأكثر بنسبة 77.5% يليه العنف اللفظي بنسبة أقل 51.7% أما العنف الرمزي بنسبة 22.4% و حالات قليلة من العنف الرقمي و التي تكون أكثرها صادرة عن تلاميذ السنة الرابعة متوسط بنسبة 11.1%، أما بالنسبة للإناث فنجد أن حالات الشجار تكون بنسبة أقل من الذكور بشكل ملحوظ "61.8%" حيث تنخفض نسبيا لدى تلميذات السنة الرابعة، والجدير بالملاحظة والذكر هو انخفاض نسبة العنف الجسدي عند الإناث وارتفاع العنف اللفظي وذلك بنسبة 29.1% و 78% على الترتيب.

من خلال البيانات المستخلصة من الجدول رقم04 يتأكد لنا ما تم توضيحه في الشكل رقم03 وهو تورط الذكور بشكل أكثر من الإناث في المشاجرات وسلوكات العنف، إلا أن الجدول رقم04 يوضح لنا الاختلاف في طبيعة السلوكات العنيفة السائدة لدى الجنسين، فنجد أن الذكور يمارسون العنف الجسدي بشكل أكثر، في حين أن الإناث تمارسن العنف اللفظي، فالذكور حتى في التعاملات العادية يعتمدون على الاحتكاك بشكل أكبر من الإناث، حتى خلال الحوار أو المزاح أو اللعب والتي قد تتطور لتصبح شجارا، فنلاحظ

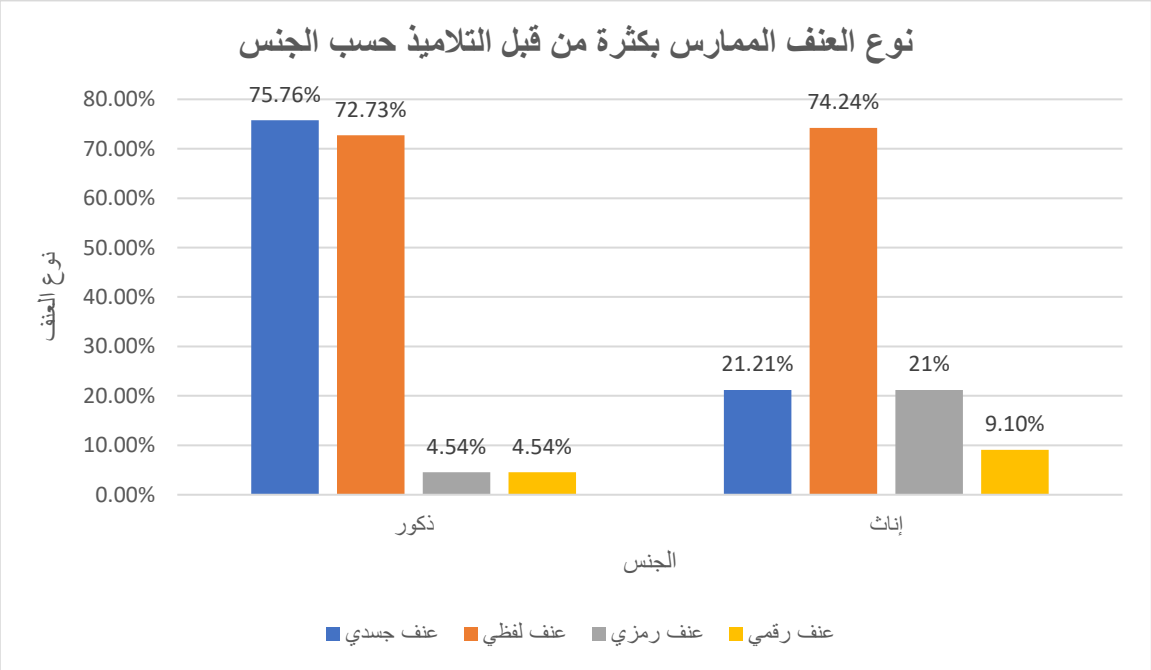
حالات المسك من الملابس والدفع وإسقاط الزميل في الأرض وخطف مستلزمات الزملاء والركض والكثير من السلوكات التي أصبحت تمثل لغة تواصل بين معظم التلاميذ الذكور، أما الإناث فنسبة سلوكات العنف الجسدي لديهن تكون أقل بكثير من الذكور فنجد أن الإناث اللاتي تعتمدن على العنف الجسدي تتوفرن على بعض الخصائص المحددة و تكون عادة عند الإناث ذات الإخوة الذكور والإناث ذات الحالة المورفولوجية الضخمة و بعض الإناث الممارسات للرياضة، أما بالنسبة للعنف اللفظي فنلاحظ أنه عند الذكور تكون نسبته أقل بكثير عند تلاميذ السنة الأولى متوسط بالمقارنة بالسنوات اللاحقة، ويمكن إرجاع ذلك إلى فترة التأقلم الأولية في المحيط المدرسي الجديد بعد الانتقال من الطور الابتدائي للمتوسط من جهة، ومن جهة أخرى نقص رصيد التلميذ اللغوي لمفردات الشتم و السب و الإهانات و أماكن استخدامها و التي سيتعلمها لاحقا من خلال احتكاكه بالمحيط المدرسي الجديد ومن ثم يستعملها خلال السنوات اللاحقة، و في ما يخص العنف اللفظي عند الإناث فيكون أكثر منه عند الذكور بسبب التفوق اللغوي الفطري بالنسبة للإناث، و أيضا كون العنف اللفظي لدى الإناث لا يشمل الكلمات البذيئة و الشتم فقط بل يعتمد أكثر من ذلك على الصراخ و رفع الصوت ضد الزملاء و الأساتذة وفعل ذلك بدون توقف قصد إثبات الذات وإحداث الضرر بالخصم.

بالنسبة للعنف الرمزي وإن كانت نسبته أقل من النوعين النمطين السابقين إلا أننا نلاحظ انخفاضه أكثر لدى تلاميذ السنة الرابعة سواء الذكور أو الإناث، ونرجع ذلك لتطور مستوى العلاقات الاجتماعية في هذه المرحلة عند التلاميذ ونضجهم نسبيا، وكذا بسبب تركيز معظمهم على شهادة التعليم المتوسط، أما العنف الرقمي فنجده نادر الحدوث بسبب عدم توفر شروط حدوثه عند الكثير من التلاميذ حيث لحدوث عنف رقمي يجب امتلاك جهاز رقمي "هاتف– جهاز كمبيوتر– ساعة رقمية.. "، لذلك نجد أن نسبة العنف الرقمي ترتفع لدى ذكور السنة الرابعة بسبب امتلاك بعضهم لهواتف نقالة، وتتمظهر سلوكات العنف الرقمي من خلال عمليات التصوير داخل المدرسة ومن ثم التشهير في مواقع التواصل الاجتماعي، وأيضا إرسال رسائل التهديد والشتم للزملاء أو الأساتذة أو حتى في صفحة المؤسسة، وكذا رسائل التحرش بالزميلات ومضايقتهن.

من خلال ما سبق نلاحظ وجود فروقات جوهرية في أنماط العنف الصادر عن كل جنس، فيميل الذكور للعنف الجسدي والإناث للعنف اللفظي، أما فيما يخص السنوات الدراسي فنجد أن مختلف أنماط العنف للجنسين ماعدا الجسدي عند الذكور نجدها تنخفض وذلك راجع للنضج الاجتماعي للتلاميذ وتركيز معظمهم

على الدراسة في هذه الفترة، زد على ذلك عمليات غربلة التلاميذ التي تحصل في السنة الثالثة متوسط بهدف رفع مستوى المؤسسة وترتيبها ولائيا.

الشكل رقم05: يمثل نوع العنف الممارس بكثرة من قبل التلاميذ حسب الجنس "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"



من خلال النظر إلى الشكل رقم05 يمكننا أن نتابع تحليل توزيع أشكال السلوكيات العنيفة في المدرسة وفقًا للجنس، حسب تقديرات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي، حيث تبرز نتائج هذا التحليل ارتفاعًا ملحوظًا في حالات العنف الجسدي واللفظي بين الذكور، حيث تصل النسب إلى 75.76% و 72.73% على التوالي، وعلى الجانب الآخر يشهد الإناث ارتفاعًا في سلوكات العنف اللفظي وفقًا لـ 74.24% من المستشارين، بينما يتراجع معدل حالات العنف الجسدي بنسبة 21.21%، وذلك بالمقارنة مع الذكور، وفيما يتعلق بالسلوكيات العنيفة الرمزية والرقمية، نجد أن هذا النوع من السلوكيات نادر الحدوث بين الذكور، بينما يتميز بنسب معتبرة بلغت 21% و9.1% على الترتيب عند الإناث وفقًا لتقديرات المستشارين، وتعكس هذه النسب تباينًا واضحًا في انتشار السلوكيات العنيفة بين الجنسين.

يظهر من خلال النظر إلى البيانات المُقدَّمة في الشكل رقم05 أن هناك تفاوتًا واضحًا في نمط وتوزيع السلوكيات العنيفة داخل البيئة المدرسية بناءً على الجنس، يمكن تفسير هذا الظاهرة من منظور سوسيولوجي عميق بالعديد من الجوانب:

أولًا: يمكن أن تكون هذه الفروق مرتبطة بالدور المجتمعي والثقافي المُفروض على الجنسين، قد يكون هناك توقعات متجذرة اجتماعيًا حيال سلوك الفرد بناءً على جنسه، على سبيل المثال قد تُشجِّع المجتمعات التقليدية الذكور على التصرف بشكل أكثر عدوانية كوسيلة لإظهار القوة والتفوق، بينما قد يكون من المتوقع من الإناث أن يُظهِرن سلوكًا أكثر تعبيرًا عن الانفعالات اللفظية.

ثانيًا: يمكن أن تكون هذه الفروق نتيجة لاختلافات في التربية والتنشئة، قد يكون هناك توجيهات تربوية مختلفة تُعطى للذكور والإناث، حيث يُشجَّع الذكور على التحلي بالقوة والشجاعة بينما يُشجَّع الإناث على التعبير عن مشاعرهن بشكل أكثر توازنًا.

ثالثًا: يُمكن أن يعكس هذا التباين تحديدًا للأدوار الاجتماعية في المجتمع، فقد يكون هناك ضغط اجتماعي يُفرض على الذكور بضرورة التصرف بقوة وعدوانية لإثبات ذاتهم والتأكيد على هويتهم الرجولية، من ناحية أخرى قد تتعرض الإناث لتوجيهات اجتماعية تدفعهن لاستخدام اللفظيات للتعبير عن غضبهن بدلاً من العنف الجسدي، لتجنب انتهاك الصورة النمطية للأنوثة.

بشكل عام يظهر أن هذه الفروق في السلوكيات العنيفة تمثل تداخلًا معقدًا بين العوامل الاجتماعية والثقافية والجنسية، وتُسلِّط هذه النتائج الضوء على ضرورة فهم أعمق لتشكيل السلوكيات والأدوار في المجتمع.

3-1-2 المؤشر الثاني "السن"

الجدول رقم05: السن المعياري للتلاميذ حسب السنة الدراسية

السن المعياري للتلاميذ حسب السنة الدراسية	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة
	11 سنة	12 سنة	13 سنة	14-15 سنة

إداريا يعتبر عمر الخمس سنوات هو السن الذي يسمح للطفل بالدخول للقسم التحضيري، وبالتالي فإن التلميذ ذو المسار الدراسي المستقر يكون بعمر 11 سنة عند انتقاله للسنة الأولى من الطور المتوسط وهكذا إلى أن يصل للسنة الرابعة بعمر 14 سنة أو 15 سنة إذا وسعنا قليلا هامش الاستقرار.

الجدول رقم06: نسبة التورط في شجار التورط في شجار بدلالة السن

	السنة الأولى				السنة الثانية				السنة الثالثة				السنة الرابعة			
	العدد		المتورطين في شجار		العدد		المتورطين في شجار		العدد		المتورطين في شجار		العدد		المتورطين في شجار	
	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
أقل من السن المعياري	4	1.9	3	75	7	3.2	5	71.4	5	2.3	3	60	10	4.4	4	40
حسب السن المعياري	129	60.8	83	64.3	115	53	77	67	116	53.5	85	73.3	111	48.3	68	61.3
أكبر من السن المعياري	79	37.3	62	78.5	95	43.8	82	86.3	96	44.2	76	79.2	109	47.3	83	76.2
المجموع	212	100			217	100			217	100			230	100		

يمثل الجدول رقم06 حالات التورط في شجار بالنسبة لسن المبحوثين والسنة الدراسية، فنجد أن 78.5% من تلاميذ السنة الأولى الأكبر من السن المعياري قد تورط في شجار في محيطهم المدرسي و 64.3% من التلاميذ ذو السن المعياري، و 3 تلاميذ من بين أربعة تلاميذ أقل من السن المعياري قد تورطوا في شجارات كذلك، و يتكرر هذا النمط في باقي السنوات الدراسية فنجد نسبة التلاميذ الأكبر من السن المعياري الذين تورطوا في شجار داخل المدرسة كانت "86.3%، 79.2%، 76.2%" بالنسبة للسنوات الثانية و الثالثة و الرابعة على التوالي، و نجد نسبة التلاميذ ذوي السن المعياري الذين تورطوا في شجارات بلغت "67%، 73.3%، 61.3%" بالنسبة للسنوات الثانية و الثالثة و الرابعة على التوالي، أما التلاميذ

الأقل من السن المعياري فكانت نسب تورطهم في الشجار كالآتي "71.4%، 60%، 40%" على الترتيب إلى أن عدد التلاميذ الأقل من السن المعياري قليل بشكل ملحوظ.

يلعب السن دورا هاما في تحديد سلوكات الطفل خاصة في فترة المراهقة التي يشهد فيها الطفل تغيرات سريعة، هذه التغيرات تشمل الجانب البيولوجي والمورفولوجي والجنسي وكذا الجانب الاجتماعي والنفسي والوجداني، لذلك يظهر لنا في الجدول رقم06 أن التلاميذ الأكبر سنا والذين تخطو السن المعياري للسنة الدراسية أكثر انخراطا في الشجارات بكافة أنواعها داخل المحيط المدرسي، و تشمل هذه الفئة التلاميذ الذين أعادوا السنة مرة أو أكثر بسبب ضعف مستواهم الدراسي أو بسبب مشاكل صحية أو نفسية أو اجتماعية و كذلك التلاميذ الذين انتقلوا من الطور الابتدائي إلى المتوسط في سن متأخرة لنفس الأسباب أيضا، حيث يتنمر هؤلاء التلاميذ على زملائهم بسبب فارق السن و النمو الجسدي كما أنهم يحسون في الغالب بعقدة النقص و عدم الرغبة في التأقلم مع زملائهم الأصغر سنا، خاصة و أن معظمهم لديهم أصدقاء قد انتقلوا للأقسام الأعلى أو حتى إلى الطور الثانوي، وفي الجهة المقابلة نجد التلاميذ الأقل من السن المعياري عددهم قليل بشكل كبير ولا يمكن أخذ نسبهم بعين الاعتبار، وتشمل هذه الفئة التلاميذ الذين التحقوا بمقاعد الدراسة في سن أبكر من الخمس سنوات وذلك عبر رخصة تخفيض السن المخصصة لأبناء عمال التربية و كذا الأولياء الذين يصرون على إدخال أبنائهم في هذه السن، لذلك نجد هذه الفئة تكون عادة ضحية التنمر من باقي الزملاء الأكبر سنا.

وبالتالي يتأكد لنا أن التلميذ الأكبر سنا عن زملائه يكون أكثر تورطا في سلوكات العنف بالمقارنة بالتلاميذ ذوي السن المعياري أو الأقل من ذلك.

3-1-3 المؤشر الثالث "الطول"

الجدول رقم07: نسبة التوبيخ من طرف الإدارة بدلالة الطول

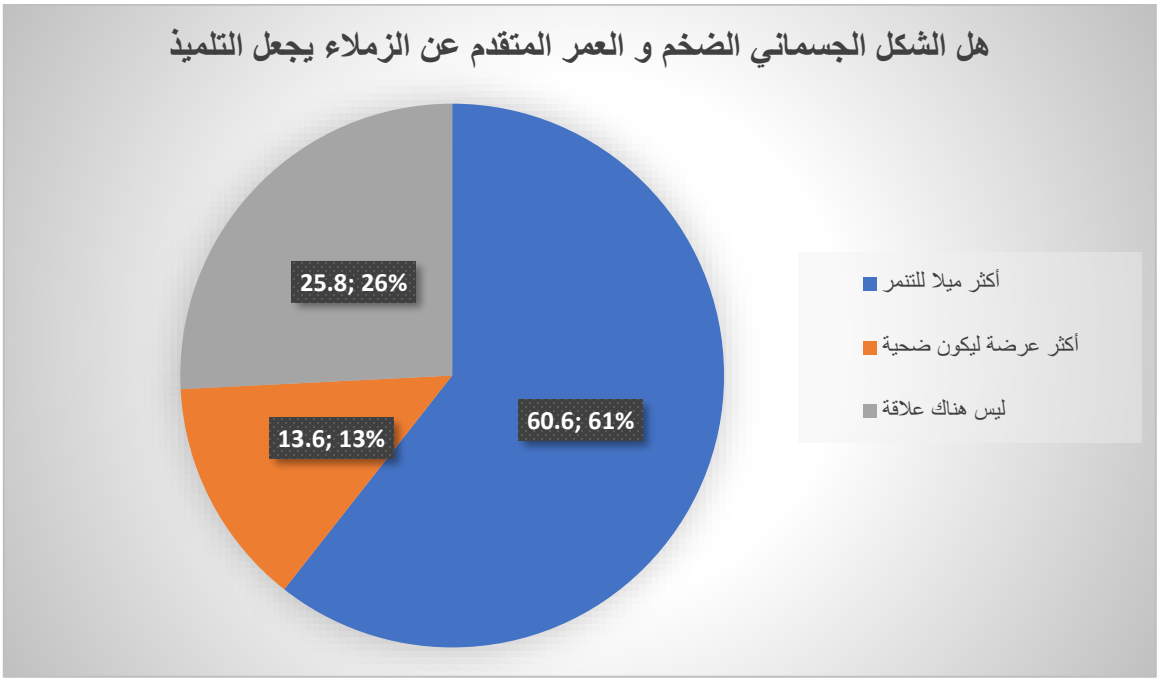
الطول / توبيخ الإدارة	طويل		متوسط		قصير	
	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %
نعم	71	36	125	20.5	15	22.7
لا	126	64	486	79.5	51	77.3
المجموع	197	100	611	100	66	100

الجدول رقم07 يوضح العلاقة بين طول التلاميذ ونسبة استدعائهم وتوبيخهم من قبل الإدارة بسبب سلوكات عنيفة أو غير لائقة، حيث نجد من جهة أن 36% من التلاميذ طويلي القامة تم توبيخهم من قبل الإدارة، ومن جهة أخرى وبنسبة أقل التلاميذ متوسطي وقصيري القامة بنسب 20.5% و22.7%.

يعتبر طول التلميذ أحد الخصائص المورفولوجية الهامة والتي تميزه عن الآخرين، وتلعب دور هام في توجيه سلوكاته وتحديد شخصيته، وكذا تصنيف جماعة الرفاق التي ينتمي إليها والتي تكون في الغالب من نفس الفئة الطولية، كما نجد أن التلاميذ الطويلي القامة نادرا ما يكونون ضحايا عنف من زملائهم الأقل طولا، فنلاحظ من خلال دراستنا هذه أن التلاميذ الطويلي القامة يتم استدعاؤهم بشكل أكثر للإدارة وتوبيخهم بسبب سلوكات عنيفة أو غير لائقة سواء ضد زملائهم أو ضد الأساتذة أو ضد الإدارة أو الممتلكات إذا ما تم مقارنتهم بالتلاميذ المتوسطي و القصار القامة.

لذلك يبدو أن عامل الطول يؤثر بنسبة معينة في توجه التلميذ نحو السلوك العنيف والتنمر على الزملاء، كما يلعب دورا في إكساب التلميذ الثقة بالنفس والقدرة على الدفاع عن النفس في حال محاولة التنمر عليه.

الشكل رقم06: يمثل ممارسة العنف بدلالة الشكل الجسماني الضخم والعمر المتقدم عن الزملاء "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"



نحاول من خلال الشكل رقم06 دعم الاستنتاجات السابقة عبر محاولة تقصي طبيعة العلاقة بين العنف والجانب المورفولوجي للتلميذ حسب رأي مستشاري التوجيه المدرسي، فيشير معظمهم "60.6%" إلى أن التلاميذ ذو الشكل الجسماني الضخم والسن المتقدم يكونون أكثر ميلا للتنمر على زملائهم، بينما يرى 25.8% أنه ليس هناك علاقة تربط هاذين المتغيرين، في حين هناك حالات أشار فيها المستشارون إلى أن الضخامة الجسدية قد تكون سببا في أن يكون التلميذ أكثر عرضة ليكون ضحية من قبل زملائه.

تؤكد آراء مستشاري التوجيه المدرسي ما توصلنا إليه سابقا بخصوص زيادة اتجاهات التلاميذ الأكبر سنا وحجما للعنف والتنمر، وهذا يرجع لتوفر الإمكانات البدنية لفعل ذلك مرفوقة بنقص في النمو العقلي والاجتماعي، وأحيانا كرد فعل تجاه المحفزات الخارجية كسخرية الزملاء أو استفزاز الأساتذة، ورغم أن هذا هو الاتجاه السائد إلا أن فئة من المستشارين تشير إلى عدم التسليم بهذه العلاقة حيث يوجد في مؤسساتهم تلاميذ ضخام الجسم وذو سن أكبر من زملائهم ولا يتوجهون نحو العنف بل يندمجون بشكل جيد مع زملائهم، وفي نفس الوقت هناك تلاميذ صغار السن و الجسم ويمتلكون توجهات عدوانية عالية، وفي جانب

آخر هناك بعض الحالات لتلاميذ ذو بنية مورفولوجية ضخمة لكنهم يتعرضون للتنمر و السخرية من زملائهم خاصة إذا ترافقت هذه البنية مع ضعف في الشخصية أو عقد نفسية أو اجتماعية.

نستنتج أن البنية المورفولوجية الضخمة والسن المتقدم عن الزملاء قد يكون عامل مهم في توجه هؤلاء التلاميذ لتبني سلوكات العنف، وخصوصًا في سياق يتسم بالتحفيز السلبي وعدم التشجيع على التناغم والتنمية الإيجابية، من جهة أخرى يجب ألا نغفل أهمية الشخصية والنفسية في هذا السياق، فعندما تتزامن الجوانب المورفولوجية البارزة مع ضعف أو اضطراب في الشخصية يمكن أن ينتج حالات تجعل الفرد عرضة للتحول إلى ضحية للعنف المدرسي المحيط به.

3-2 عرض وتحليل بيانات متعلقة بالبعد الثاني للفرضية الأولى "الصحة البدنية والنفسية":

3-2-1 المؤشر الأول "الأمراض المزمنة"

الجدول رقم08: نسبة التورط في شجار بدلالة الإصابة بأمراض مزمنة

أمراض مزمنة / شجار		نعم		لا		المجموع	
		تكرار	%نسبة	تكرار	%نسبة	تكرار	%نسبة
تورط في شجار	ضحية الشجار	31	24.8	210	27.6	241	27.2
	البادئ في الشجار	7	5.6	52	6.9	59	6.7
	أحيانا ضحية وأحيانا البادئ	59	47.2	424	55.7	483	54.5
عدم التورط في شجار		28	22.4	75	9.8	103	11.6
المجموع		125	100	761	100	886	100

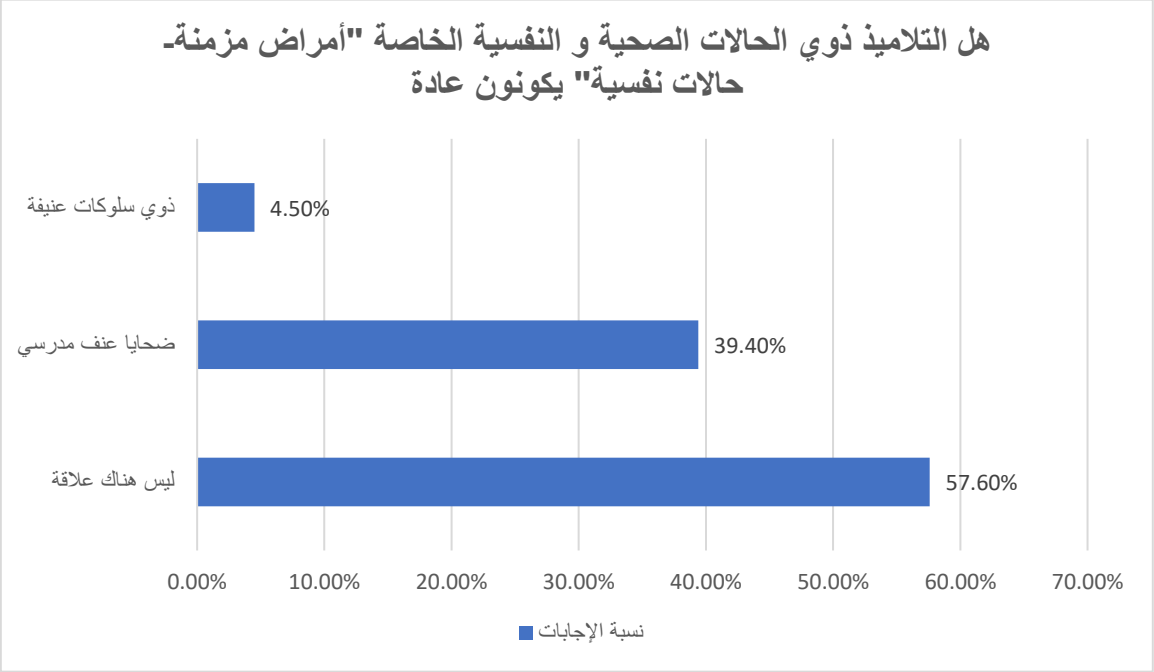
يمثل الجدول رقم08 حالات التورط في شجار داخل المحيط المدرسي بدلالة الإصابة بأمراض مزمنة، حيث نلاحظ أن 22.4% من التلاميذ المصابين بأمراض مزمنة يحاولون عدم التورط في شجار مع زملائهم وفي المقابل نسبة 9.8% للتلاميذ الأصحاء، أما بالنسبة للتلاميذ الذين صرحوا أنهم تورطوا في شجارات

فنجد 90.2% من التلاميذ الأصحاء مقابل 77.6% من المصابين بأمراض مزمنة حيث أن 24.8% منهم كانوا ضحايا في الشجار.

يعاني حوالي 14% من مبحوثينا من أمراض مزمنة وتشمل هذه الأمراض (الأمراض القلبية، فقر الدم، أمراض المعدة والقولون، الأمراض التنفسية مثل الربو، السكري، وعدة أمراض أخرى كالحساسية)، وقد تؤدي هذه الأمراض لمشاكل في النمو الاجتماعي للتلميذ كما قد تساهم في ظهور مشاكل نفسية، فلدينا 9.8% من المبحوثين التلاميذ الذي يعانون من أمرض مزمنة يقومون عادة بزيارات دورية متكررة للطبيب ما يتسبب لهم في غيابات متكررة عن المدرسة، و13.4% يتناولون الأدوية بشكل دائم ويومي، لذلك فنجد أن نسبة معتبرة من التلاميذ المرضى تلجأ للانطواء و عدم تطوير علاقات اجتماعية، و بالتالي يكون بعض هؤلاء معرضين للتنمر أو يلتزمون حالة الحياد.

يمكن القول بأن التلاميذ المصابون بأمراض مزمنة يكونون أقل ميلا للتورط في شجارات وسلوكات عنف بالمقارنة مع زملائهم الأصحاء، بل يكونون عرضة للتنمر والانطواء في بعض الأحيان.

الشكل رقم07: يمثل طبيعة العنف لدى التلاميذ ذوي الحالات الصحية والنفسية الخاصة "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"



الشكل رقم07 يوضح إجابات مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي حول طبيعة العنف لدى التلاميذ ذوي الحالات الصحية والنفسية الخاصة، حيث أشار 57.6% إلى عدم وجود علاقة بين حالات العنف وبين الوضع الصحي سواء البدني أو النفسي للتلاميذ، بينما أكد 39.4% إلى أنهم يصبحون ضحايا عنف مدرسي في الغالب، وفي حالات خاصة يصرح 4.5% من المستشارين إلى أن هؤلاء التلاميذ أصبحوا ذوي سلوكات عنيفة.

يكوِّن مستشارو التوجيه المدرسي فكرة جيدة حول الظروف المحيطة بالتلاميذ ذوي الحالات الخاصة، وذلك أن متابعتهم وإنشاء ملف خاص بهم يعد أحد المهام الموكلة للمستشار، وتشمل هذه الحالات عدة فئات مثل التلاميذ ذوي الأمراض المزمنة والإعاقات الجسدية وكذا الحالات النفسية والاجتماعية الخاصة، ومن خلال إجابات المستشارين نجد أن أكثر من نصفهم لا يعتبرون أن هناك علاقة واضحة ومباشرة بين العنف المدرسي وطبيعة الحالة الخاصة للتلميذ ،فمعظمهم يندمج ويتأقلم مع البيئة المدرسية بشكل جيد والبعض الآخر يكون منعزل وانطوائي بسبب الخجل من حالته، بينما يشير 39.4% إلى أن العديد من الحالات المتابعة من قبلهم يكونون ضحايا عنف مدرسي، ويكون ذلك بالأخص في السنوات الأولى من الطور المتوسط، ويرجع ذلك عموما إلى عدم تفهم حالتهم و نقص النمو الاجتماعي و النفسي للزملاء، كما أن الضعف الجسدي والنفسي يساعد على تكوين حالة الضحية.

من جانب آخر نجد حالات قليلة من المستشارين تعاملوا مع تلاميذ ذو وضعيات صحية خاصة تصدر عنهم سلوكات عنيفة بشكل خاص، وربما يكون عدم التعاطي مع حالاتهم بالشكل الصحيح أو في الوقت الصحيح هو سبب هذا التوجه نحو العنف، حيث يتخذ التلميذ وضع دفاعي ويتقوقع ذهنيا فيقاوم أي محاولة للتعامل معه سواء من طرف الزملاء أو الطاقم التربوي.

إذا ومما سبق نستنتج أن الحالات الصحية الخاصة وإن لم تكن لها علاقة بسلوكات العنف في كثير من الأحيان، إلا أنها قد تكون في حالات أخرى عاملا مهما في كون التلميذ ضحية عنف مدرسي.

3-2-2 المؤشر الثاني "الرؤية"

الجدول رقم09: نسبة التورط في شجار بدلالة الصحة البصرية

الصحة البصرية / شجار		جيدة		متوسطة		ارتداء نظارة	
		تكرار	%نسبة	تكرار	%نسبة	تكرار	%نسبة
تورط في شجار	ضحية الشجار	139	27.1	53	38.4	52	38.8
	البادئ في الشجار	41	8	12	8.7	6	4.5
	أحيانا ضحية وأحيانا البادئ	332	64.8	73	52.9	76	56.7
المجموع		512	100	138	100	134	100

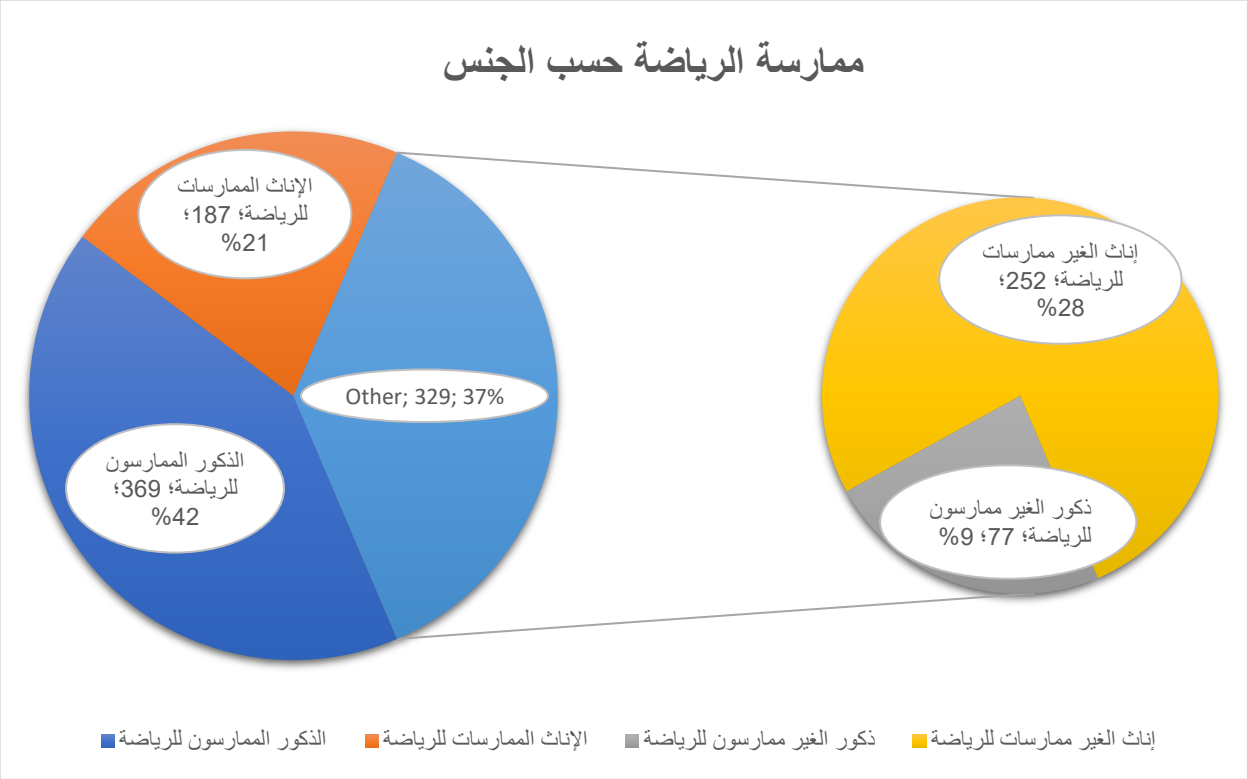
من خلال البيانات المستخرجة من الاستبيان نجد أنه لدينا 16.5% من التلاميذ يرتدون نظارات طبية في حين 17.6% آخرين لديهم رؤية متوسطة، ومن الجدول رقم09 نلاحظ أن التلاميذ ذوي الرؤية الجيدة يتورطون في الشجارات داخل المحيط المدرسي بنسبة 72.8%، وفي المقابل وبنسبة أقل التلاميذ ذوي الرؤية المتوسطة والذين يرتدون نظارات طبية بنسب 61.6% و61.2% على الترتيب.

تعاني نسبة كبيرة من التلاميذ من مشاكل في الرؤية حيث أن 34.1% من مبحوثينا يعانون من مشاكل بصرية، ويتم متابعة 16.5% فقط منهم طبيا عبر ارتداء نظارات طبية مساعدة، كما يجدر الذكر أن ضعف النظر لا يؤثر على قدرة الطفل على الرؤية فحسب بل يؤثر كذلك على صحته النفسية وثقته بنفسه وكذا حياته الاجتماعية و أدائه المدرسي، كما تؤدي في حالات معينة إلى اكتئاب الطفل و انطوائه، لذلك فإننا نجد أن التلاميذ الذين يعانون مشاكل بصرية يكونون أقل انخراطا في الشجارات المدرسية من زملائهم الأصحاء كما أنهم أكثر عرضة ليكونوا ضحايا، وقد يساهم في ذلك إصرار الأولياء منذ الطور الابتدائي على تنبيه أبنائهم من عدم الخوض في شجارات أو رياضات عنيفة قصد حماية نظاراتهم من الكسر أو السقوط.

إذن فالتلاميذ ذوي المشاكل البصرية أقل ميلا للانخراط في سلوكات عنف تتضمن الشجار والاحتكاك العنيف بالمقارنة مع زملائهم الأصحاء، كما أنهم أكثر عرضة ليكونوا ضحايا.

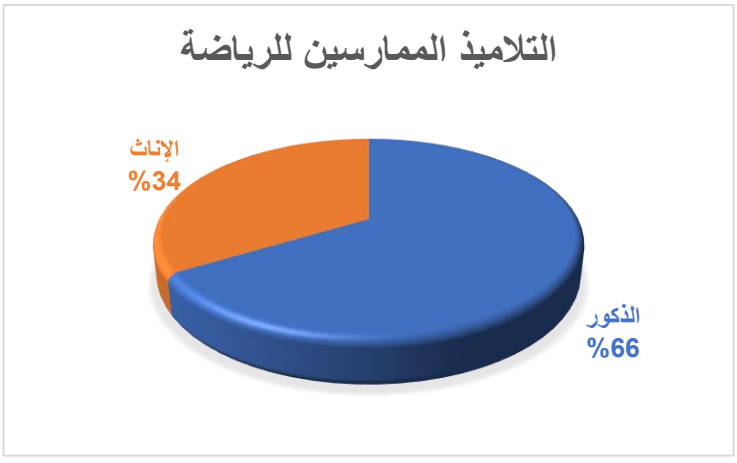
3-2-3 المؤشر الثالث "ممارسة الرياضة"

الشكل رقم08: يمثل نسبة ممارسة الرياضة حسب الجنس



سنحاول من خلال الشكل رقم08 والشكل رقم09 توضيح نسب ممارسة الرياضة خارج الإطار المدرسي وتبيان الفروقات في ذلك بين الذكور والإناث، فنجد أنه من ضمن كل التلاميذ محل الدراسة لدينا 63% من التلاميذ يمارسون نشاط رياضي بشكل منتظم خارج المدرسة وذلك صمن النوادي والجمعيات والمدارس الرياضية المحلية، حيث أن 66% منهم ذكور و34%

الشكل رقم09: يمثل نسبة التلاميذ الممارسين للرياضة



إناث، وفي المقابل لدينا 37% من مبحوثينا لا يمارسون أي رياضة ويمثلون نسبة 28% إناث و9% ذكور من المجموع العام.

من خلال هذه المعطيات نلاحظ توجه الأولياء لضم أبنائهم الذكور إلى النوادي والجمعيات والمدارس الرياضية قصد ممارسة نشاط رياضي ما، عكس الإناث اللاتي نجد نسب انخراطهن في النشاطات الرياضية أقل بكثير من الذكور، ونجد هذا التوجه بالأخص لدى العائلات المحافظة وكذا التي تسكن المناطق الريفية والبعيدة عن مركز المدينة، ويكون سبب ذلك إما ثقافي اجتماعي راجع للعادات والتقاليد أو للالتزام الديني وإما اقتصادي بسبب ضعف المستوى المعيشي وعدم القدرة على توفير اشتراكات الانخراط وكذا مصاريف التنقل.

في ذات السياق فإنه تؤكد الأبحاث على وجود علاقة إيجابية بين ممارسة الأطفال للرياضة وانخفاض السلوكيات العنيفة، ويمكن أن تؤثر ممارسة الرياضة على سلوك الأطفال من خلال:

- **تحسين الصحة العقلية والجسدية:** فممارسة الرياضة تساهم في تحسين الصحة العقلية للأطفال عن طريق تحفيز إفراز هرمونات مثل الإندورفين التي تعزز من الشعور بالسعادة وتقليل التوتر والقلق، وهذا يمكن أن يقلل من احتمالية التوجه لسلوكيات العنيفة.
- **تعزيز الانضباط الذاتي:** ممارسة الرياضة تعلم الأطفال قواعد وتنظيم وتحديات العمل الجاد، يمكن أن يترجم ذلك إلى تحسين الانضباط الذاتي والقدرة على التحكم في الانفعالات والتصرف بشكل مناسب في مواقف الضغط.
- **فرص التفاعل الاجتماعي:** ممارسة الرياضة يمكن أن توفر للأطفال فرصًا للتفاعل مع أقرانهم وتعلم مهارات التعاون والتواصل، هذا يمكن أن يقلل من العزلة الاجتماعية وتوجيه السلوكيات العدائية نحو تفاعلات إيجابية.
- **تحسين التوجيه البنائي للطاقة:** ممارسة النشاط البدني يمكن أن تساعد في تحويل الطاقة الزائدة والتوتر إلى نشاط بناء وإيجابي، مما يمكن أن يقلل من احتمالية التصرفات العنيفة كوسيلة للتعبير عن الغضب أو الإجهاد.

- **تعزيز الانتماء والهوية:** المشاركة في الأنشطة الرياضية تمنح الأطفال شعورًا بالانتماء إلى فرق أو مجموعات، مما يعزز من تطوير هويتهم الشخصية والاجتماعية ويسهم في تقليل السلوكيات العدائية تجاه الآخرين.
- **تحفيز التفكير الإيجابي:** النشاط البدني يمكن أن يساهم في تعزيز التفكير الإيجابي والتفاؤل، مما يقلل من احتمالية الانجذاب نحو السلوكيات العدائية والعنيفة.

يجب ملاحظة أن ممارسة الرياضة وحدها ليست حلاً مطلقًا لجميع مشكلات السلوكيات العنيفة، ولكنها تعد جزءًا مهمًا من التوجيه العام لتعزيز السلوك الإيجابي لدى الأطفال، ينبغي أن تتضمن الجهود الشاملة أيضًا تربية صحية وتوجيه ودعم من الأهل والأساتذة والبيئة المحيطة بالطفل.

من جهة أخرى فإن الممارسة الغير مدروسة للرياضة وذلك عبر اعتماد مؤطرين غير أكفاء أو يعتمدون طرق غير صحيحة في التدريب الرياضي، أو من خلال ممارسة الرياضة مع مجموعات منحرفة، هذا قد يؤدي إلى نتيجة عكسية وتعزيز السلوكات العنيفة والعدوانية.

الجدول رقم10: طبيعة الشجار بالنسبة لممارسة الرياضة

الرياضة / الشجار مع الزملاء		ممارسة الرياضة								عدم ممارسة الرياضة		المجموع	
		جماعية		فردية		قتالية		المجموع					
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
طبيعة الشجار	جسدي	180	70	43	48.9	49	66.2	272	65	88	43.3	360	57.9
	لفظي	139	54	62	70.4	51	68.9	252	60.1	142	70	322	51.8
	رمزي	59	22.6	14	15.9	11	14.9	84	20	44	21.7	128	20.6
	رقمي	19	7.4	3	3.4	5	6.8	27	6.4	16	7.9	43	6.9
مجموع التلاميذ		257		88		74		419		203		622	

يبين الجدول رقم10 طبيعة الشجارات التي يتورط فيها التلاميذ بدلالة ممارستهم الرياضة من عدمها وكذا نوع الرياضة الممارسة، حيث نلاحظ أن 65% من ممارسي الرياضة تكون طبيعة شجاراتهم جسدية في مقابل 43.3% لدى الغير ممارسين لأي رياضة، في حين نجد 70% من الغير الممارسين يتورطون في مشاحنات لفظية في مقابل 60.1% من الممارسين، أما بالنسبة للعنف الرمزي والرقمي فليس هناك فروقات كبيرة بين الفئتين.

تلعب الأنشطة الرياضية دورًا بالغ الأهمية والإيجابية في تهذيب سلوك المراهقين، حيث يمكن أن تكون وسيلة فعّالة لبناء شخصياتهم وتوجيه تصرفاتهم نحو النمو الصحيح والمسؤول، هذا عندما يتم تنظيم هذه الأنشطة بشكل مدروس ويشرف عليها أفراد ذوي تكوين جيد وخبرة، يتم توجيه الشباب نحو استثمار وقتهم وجهودهم بطريقة بنّاءة وإيجابية من خلال توجيههم وتحفيزهم لتحقيق أهدافهم الرياضية، كما يمكن أن يكتسبوا قيمًا مثل الانضباط والتحمل وروح الفريق، وهذه القيم تنعكس إيجابيًا على تصرفاتهم وسلوكياتهم في حياتهم اليومية وفي التفاعل مع الآخرين، على الجانب الآخر إذا ما تم تنفيذ هذه الأنشطة بشكل فوضوي أو تحت إشراف غير مناسب، قد تأخذ منحنىً سلبيًا، فقد تتحول إلى وسيلة لإطلاق طاقات سلبية لدى المراهقين، مما يزيد من احتمالية تطور سلوكيات غير مرغوبة مثل العنف أو العدوانية، يمكن للشباب أن يتعلموا من البيئة المحيطة بهم ويقوموا بتنميط تلك السلوكيات السلبية إذا لم يتلقوا التوجيه والتوجيه الصحيحين، إذاً يتضح أن الأنشطة الرياضية تمثل أداة قوية لتهذيب سلوك المراهقين، وهي تحتاج إلى إدارة وإشراف جادين لضمان استفادتهم القصوى منها وتجنب الآثار السلبية المحتملة.

هذا ما قد يفسر المعطيات المستخلصة من الجدول رقم10، حيث نلاحظ أن نسب السلوكيات العنيفة لا تختلف بين التلاميذ الممارسين لرياضة والغير ممارسين بل يتم تنميطها فحسب، فنجد أن التلاميذ الممارسين لرياضات جماعية على غرار كرة القدم وكرة السلة واليد والطائرة يميلون بشكل ملحوظ لسلوكات العنف الجسدي، ويمكن إرجاع هذا الأمر إلى طبيعة هذه الرياضات التي تعتمد على الاحتكاك المباشر والصدام الدائم المعتمد على القوة البدنية والجسمية، والأمر ذاته بالنسبة للرياضات القتالية مثل الملاكمة والجيدو والكراتي ولايكيدو وذلك "بالإضافة لما سبق" فإنها تمدهم بتقنيات ومهارات يمكن استخدامها في سلوكات العنف الجسدي، في حين نجد أن الرياضات الفردية كالجري و السباحة ورفع الأثقال وبسبب قلة الاحتكاك

فيها فإن ممارسيها من التلاميذ أقل ممارسة للعنف الجسدي و يتم تعويضه العنف اللفظي، و من جهة أخرى بالنسبة للتلاميذ الغير ممارسين لأي رياضة فنلاحظ انخفاض نسبة انخراطهم في شجارات جسدية و تعويض ذلك بالعنف اللفظي و كذا الرمزي.

نظرًا لأهمية تأثير ممارسة الرياضة على السلوك والنمو الشخصي للتلاميذ، يمكننا الاستنتاج بأن عدم توجيههم ومتابعتهم بشكل جيد أثناء ممارستهم للرياضة قد يُسهم في ترسيخ سلوكيات عنيفة وتعزيزها، فالتدريب الرياضي الذي يتم إشرافه بشكل جيد يمكن أن يكون وسيلة فعّالة لتعزيز التحكم في الانفعالات وتوجيه الطاقة السلبية نحو أنشطة بنّاءة، وبالمقابل وفي حال عدم توجيه هذه النشاطات البدنية بشكل مناسب، قد يتحول هذا العنصر الحيوي إلى عامل مساعد لنمط سلوكي عدواني، حيث يساهم في تعزيز الاندفاعات العدائية والتصرفات العنيفة، لذا من الضروري أن يتم تنظيم تدريب الرياضة بشكل جيد، وتوجيه التلاميذ خلاله لضمان استفادتهم الأمثل من النشاط البدني وتطوير سلوكيات إيجابية تعزز من نمو شخصيتهم وتحقيق توازنهم النفسي.

3-3 عرض وتحليل بيانات متعلقة بالبعد الثالث للفرضية الأولى "التحصيل الدراسي":

3-3-1 المؤشر الأول "إعادة السنة الدراسية"

الجدول رقم11: نسبة التورط في شجار بدلالة عدد مرات إعادة السنة الدراسية للسنة الأولى متوسط

السنة الدراسية		السنة الأولى متوسط					
عدد مرات الإعادة		غير معيد		مرة واحدة		مرتين وأكثر	
		تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %
شجار	نعم	122	67.8	15	88.2	11	73.3
	لا	58	32.2	2	11.8	4	26.7
المجموع		180	100	17	100	15	100

الجدول رقم11 يمثل نسبة تورط تلاميذ السنة الأولى متوسط في شجارات مع الزملاء أو الأساتذة أو أعوان الإدارة بدلالة عدد مرات إعادة السنة الدراسية، حيث نلاحظ أن 88.2% من التلاميذ المعيدين مرة واحدة قد تورطوا في شجار واحد على الأقل، أما التلاميذ المعيدين أكثر من مرة فبنسبة 73.3%، في حين النسبة الأقل للتلاميذ الغير معيدين بنسبة 67.8%.

الجدول رقم12: نسبة التورط في شجار بدلالة عدد مرات إعادة السنة الدراسية للسنة الثانية متوسط

السنة الدراسية		السنة الثانية متوسط					
عدد مرات الإعادة		غير معيد		مرة واحدة		مرتين وأكثر	
		تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %
شجار	نعم	107	69.5	32	88.9	25	92.6
	لا	47	30.5	4	11.1	2	7.4
المجموع		154	100	36	100	27	100

بالنسبة لتلاميذ السنة الثانية فنجد حسب ما هو مبين في الجدول رقم12 أن التلاميذ المعيدين مرتين وأكثر هم الأكثر انخراطا في شجارات مع الزملاء يليهم زملاؤهم المعيدين مرة واحدة ثم الغير معيدين بتاتا، وذلك حسب النسب التالية على الترتيب 92.6%، 88.9%، 69.5%.

الجدول رقم13: نسبة التورط في شجار بدلالة عدد مرات إعادة السنة الدراسية للسنة الثالثة متوسط

السنة الدراسية	السنة الثالثة متوسط					
عدد مرات الإعادة	غير معيد		مرة واحدة		مرتين وأكثر	
	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %
شجار نعم	110	71.9	28	77.8	20	91
شجار لا	43	28.1	8	22.2	2	9
المجموع	153	100	36	100	22	100

أما فيما يخص تلاميذ السنة الثالثة متوسط فنجد كذلك أن التلاميذ الذين أعادوا السنة الدراسية أكثر من مرة هم الأكثر تورطا في شجارات مع زملائهم وذلك يشمل 91% منهم، ثم نجد المعيدين مرة واحدة بنسبة 77.8% ممن تشاجروا في المحيط المدرسي، وبنسبة أقل نجد الغير معيدين بنسبة 71.8%.

الجدول رقم14: نسبة التورط في شجار بدلالة عدد مرات إعادة السنة الدراسية للسنة الرابعة متوسط

السنة الدراسية	السنة الرابعة متوسط					
عدد مرات الإعادة	غير معيد		مرة واحدة		مرتين وأكثر	
	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %	تكرار	نسبة %
شجار نعم	101	63.5	27	75	27	81.8
شجار لا	58	36.5	9	25	6	18.2
المجموع	159	100	36	100	33	100

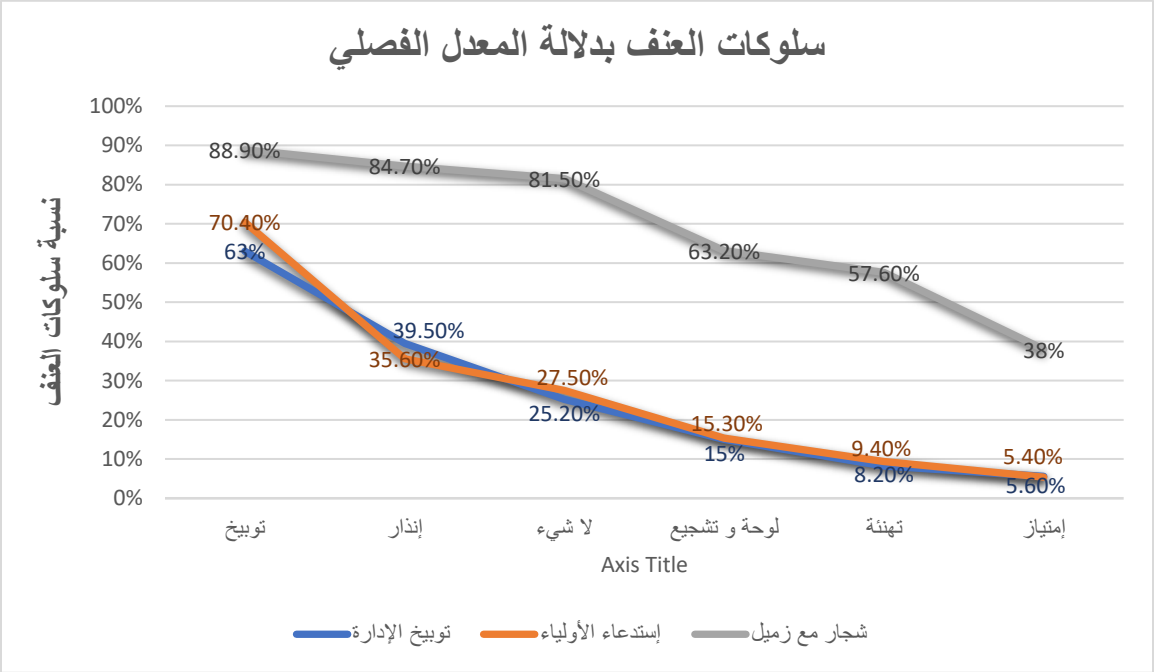
تمثل نسبة 81.8% تلاميذ السنة الرابعة المعيدين أكثر من مرة والذين تشاجروا مع زملاء لهم أو تورطوا في شجارات مع الطاقم التربوي، أما التلاميذ المعيدين مرة واحدة فقط فبنسبة 75%، من جهة أخرى فالتلاميذ اغير معيدين فنجدهم بنسبة أقل دائما وهي بالنسبة لسنة الرابعة 63.5%.

من خلال الجداول رقم (11-12-13-14) والتي تمثل نسب التورط في شجارات داخل المحيط المدرسي بدلالة عدد مرات إعادة السنة الدراسية، نلاحظ وجود نمط في نسب الشجار في كافة السنوات الدراسية، حيث نجد أن التلاميذ المعيدين لعدة مرات يكونون أكثر استعدادا للسلوك العدواني والعنيف مهما كان نوعه، وبنسبة أقل قليلا التلاميذ المعيدين مرة واحدة ثم بنسبة أقل أكثر التلاميذ الغير معيدين للسنة.

إن الفشل الدراسي يعد إحدى الظروف المؤثرة بشكل كبير في زيادة احتمالات حدوث العنف المدرسي، إذ يمكن القول بأن هناك علاقة ترتبط بين تجارب التعلّم السلبية وظهور سلوكيات عدوانية داخل البيئة المدرسية، حيث أنه يمكن أن يشعر التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في الدراسة بالإحباط والعجز، وهذا قد يؤدي إلى تفاقم مشاعر الغضب والإحساس بعدم الانتماء، عندما يشعر الطلاب بعدم القدرة على تحقيق النجاح الدراسي، قد يلجؤون إلى استخدام العنف كسبيل للتعبير عن تلك المشاعر والتحولات النفسية، كما يمكن للفشل الدراسي أن يكون جزءًا من دورة تؤدي إلى العنف المدرسي، حيث يمكن أن يؤدي الإهمال التعليمي إلى تدهور العلاقة بين التلاميذ و الأساتذة وبين التلاميذ أنفسهم، فتزداد احتمالات تورّط الطلاب في أعمال عدائية وسلوكيات عنيفة عندما يشعرون بأنهم مهمشون أو غير مقدرين داخل البيئة المدرسية، لذا يجب أن يكون هناك تركيز على إدارة الفشل الدراسي ودعم التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في التعلم من خلال تقديم برامج دعم أكاديمي وتوجيه شخصي، بالإضافة إلى تعزيز البيئة المدرسية الإيجابية وتعزيز الشعور بالانتماء والتحفيز.

3-3-2 المؤشر الثاني "معدل الفصل الأول"

الشكل رقم10: يمثل نسبة السلوكات العدوانية بدلالة المعدل الفصلي



يوضح الشكل رقم10 نسب السلوكات العدوانية الصادرة عن التلاميذ والتي تشمل توبيخ الإدارة جراء سلوك عنيف أو غير لائق واستدعاء الأولياء لذات الأسباب وكذا الشجار مع الزملاء، بدلالة المعدل الفصلي الممثل من خلال الإجازات و العقوبات، فنجد أن التلاميذ الذين تحصلوا على "توبيخ" تصدر عنهم سلوكات عنيفة بشكل أكثر من البقية حيث أن 88.9% منهم تشاجروا مع زملائهم و70.4% تم استدعاء أوليائهم بسبب سلوكات عنيفة و63% منهم تم استدعاؤهم و توبيخهم من قبل الإدارة، ونلاحظ انخفاض نسب هذه السلوكات العنيفة كلما ارتفع المعدل الفصلي إلى أن تبلغ أدنى مستوياتها عند التلاميذ الأعلى معدل والحاصلين على درجة امتياز، حيث 38% فقط منهم تورطوا في شجارات مع زملائهم وحوالي 5% فقط تم استدعاء أوليائهم أو توبيخهم من قبل الإدارة.

يتم تقييم التلاميذ في نهاية كل فصل وذلك عبر تصنيف ملاحظاتهم الفصلية إلى إجازات وعقوبات حسب معدل كل تلميذ، حيث يتم تفيئة درجات المعدل كالتالي:

الجدول رقم15: الإجازات والعقوبات الفصلية وفئات المعدلات الموافقة لها

التقييم	الملاحظة	فئة المعدل
الإجازات	امتياز	20.00 - 17.00
	تهنئة	16.99 - 15.00
	تشجيع	14.99 - 13.00
	لوحة شرف	12.99 - 12.00
لا شيء	لا شيء	11.99 - 09.00
العقوبات	إنذار	08.99 - 07.00
	توبيخ	06.99 - 00.00

استناداً إلى المعلومات الموضحة في الشكل10 يمكننا ملاحظة تفاوت مهم بين سلوكات التلاميذ العنيفة وأدائهم المدرسي، إذ يتضح أن هناك علاقة عكسية بين تقديراتهم الفصلية واتجاههم نحو السلوكات العدوانية، إذ كلما ازداد ارتفاع مستوى التلاميذ في الأداء المدرسي، يقل معدل انخراطهم في السلوكات العنيفة، وبالمقابل يلاحظ أن الطلاب الذين يُظهرون تقديرات أدنى تتصاعد مشاركتهم في تلك السلوكات المتعلقة بالعنف داخل المدرسة، وهذا يشير إلى وجود علاقة تناسب عكسي بين الأداء الأكاديمي والسلوكات العدوانية بين التلاميذ.

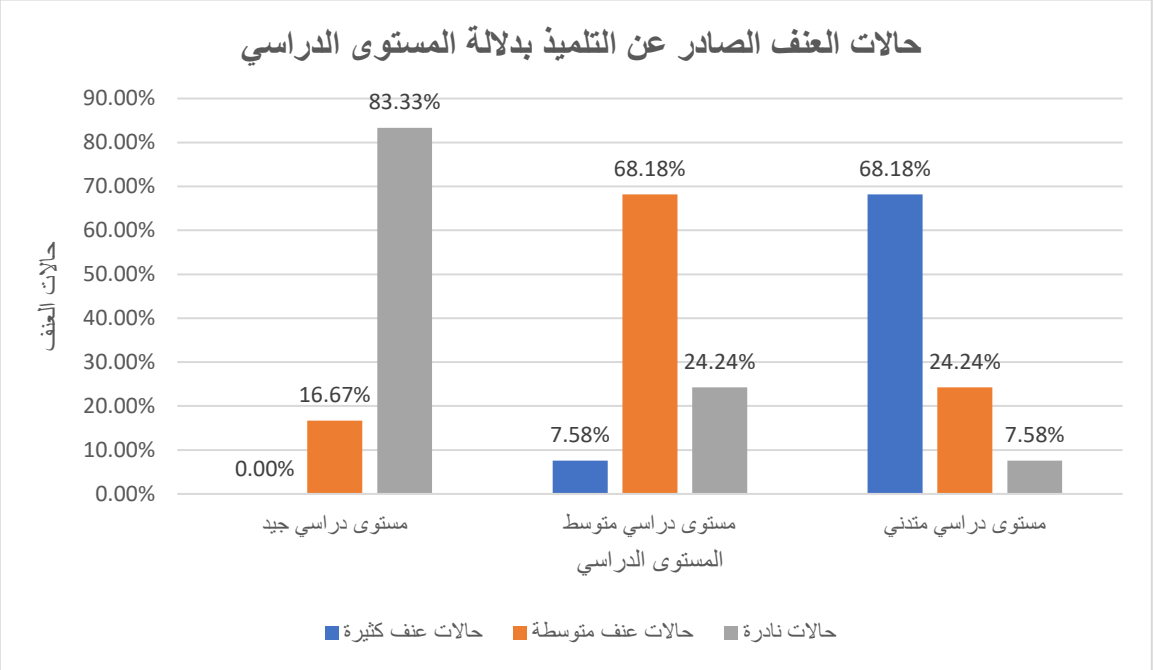
هناك عدة أسباب محتملة لهذه العلاقة العكسية بين المعدلات الدراسية المنخفضة وزيادة السلوكات العدوانية نذكر منها:

- الشعور بالفشل والخيبة نتيجة التحصيل الدراسي المنخفض قد يؤدي إلى ظهور سلوكات عدوانية كآلية للتعامل مع هذه المشاعر.
- نقص الشعور بالكفاءة والثقة بالنفس بسبب ضعف التحصيل قد يدفع بعض التلاميذ للإفراط في استخدام السلوكات العدوانية لإظهار القوة وتعويض الضعف.

- قد يكون بعض التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض أقل استعدادًا للالتزام بقواعد السلوك وأكثر عرضة للمشاكل السلوكية بشكل عام.
- بعض العوامل الخارجية مثل البيئة الاجتماعية والاقتصادية أو عوامل أخرى قد تؤثر سلبًا على كل من التحصيل الدراسي والسلوك لدى بعض الأفراد.

مما سبق نستنتج وجود علاقة عكسية بين الأداء الدراسي الممثل بالمعدلات الفصلية للتلاميذ وبين سلوكات العنف الصادرة عنهم، حيث نجد أنه كلما انخفضت معدلات التلاميذ زادت نسبة سلوكاتهم العنيفة، وكلما ارتفعت معدلاتهم انخفضت سلوكاتهم العدوانية.

الشكل رقم11: يمثل حالات العنف الصادر عن التلميذ بدلالة المستوى الدراسي "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"



يبدي مستشارو التوجيه المهني آراءهم المهنية حسب الشكل رقم11 بخصوص العلاقة بين سلوكات العنف الصادر عن التلاميذ ومستواهم الدراسي، فنلاحظ أن 68.18% منهم ينسبون حالات العنف الكثيرة للتلاميذ المنخفضي المستوى الدراسي، بينما التلاميذ المتوسطي المستوى فتصدر عنهم حالات عنف متوسطة

التكرار حسب ما صرح به 68.18% من المستشارين، في حين أن 83.33% يرون أن التلاميذ ذو المستوى الدراسي الجيد نادرا ما تصدر عنهم حالات عنف.

من خلال آراء مستشاري التوجيه المدرسي المبينة في الشكل11 يتدعم ما جاء في الشكل10 بخصوص العلاقة بين المستوى الدراسي وسلوكات العنف لدى التلاميذ، فالتلاميذ ذو المستوى الدراسي المتدني "بغض النظر عن الأسباب" تصدر عنهم سلوكات عنف أكثر من زملائهم ذوي المستوى المتوسط ومن ثم المستوى الجيد، وهذا ما يؤكد عكسية العلاقة بين المستوى الدراسي وسلوكات العنف، فكلما انخفض المستوى الدراسي للتلاميذ ارتفعت حالات العنف الصادرة عنهم، وفي المقابل كلما ارتفع المستوى الدراسي انخفضت سلوكات العنف.

3-3-3 المؤشر الثالث "السنة الدراسية"

الجدول رقم16: نسبة التورط في شجارو طبيعته بدلالة السنة الدراسية والجنس

السنة الراسية		أولى متوسط		ثانية متوسط		ثالثة متوسط		رابعة متوسط		المجموع
الشجار	الجنس / طبيعة الشجار	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
نعم (%)	جسدي	79.1	30.6	81.9	30.4	72.7	21.5	80.2	33.3	70.9
	لفظي	39.5	80.6	62.8	79.7	50.5	76.9	54.3	75	
	رمزي	14	25.8	26.6	17.4	30.3	26.2	17.3	5.6	
	رقمي	5.8	6.5	7.4	7.2	6.1	3.1	11.1	4.2	
	المجموع	9.7	7	10.6	7.8	11.2	7.3	9.2	8.1	
لا (%)		3.2	4.3	1.9	4.6	1.5	4.4	3.3	5.9	29.1
المجموع		12.9	11.3	12.5	12.4	12.7	11.7	12.5	14	100

يبين لنا الجدول رقم16 حالات الشجار وطبيعتها بالنسبة للذكور والإناث خلال السنوات الدراسية، حيث نلاحظ عدم وجود فروقات كبيرة بين تلاميذ السنوات الدراسية المختلفة، فنجد أن العنف الجسدي هو الأكثر

انتشارا لدى الذكور في جميع السنوات فتصل نسبته إلى 81.9% في السنة الثانية متوسط ويكون أقل بشكل كبير عند الإناث حيث لا يتعدى 33.3%، كما نلاحظ انخفاض نسبي للعنف الجسدي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط فتكون نسبته 72.7% و21.5% للذكور والإناث على الترتيب، أما بالنسبة للعنف اللفظي فنجده أكثر انتشارا عند الإناث حيث يصل في السنة الأولى متوسط إلى 80.6%، و يكون في أخفض نسبه لدى ذكور السنة الأولى متوسط بنسبة 39.5% ثم يرتفع تدريجيا في باقي السنوات، وبالنسبة للعنف الرمزي فهو أقل انتشارا من النوعين السابقين لكنه رغم ذلك يبلغ أقصى مستوياته في السنة الثالثة متوسط بنسبة 30.3% و26.2% للذكور و الإناث، و هناك حالات قليلة من العنف الرقمي الذي يكون بنسبة 11.1% عند ذكور السنة الرابعة و 7.2% عند إناث السنة الثانية متوسط و هي أعلى نسبه خلال السنوات الدراسية.

إن العنف المدرسي بكل تنوعاته وأشكاله، يُلاحَظ في جميع السنوات الدراسية مع تباينات طفيفة بينها، ويتجلى الفرق الأبرز في أنماط العنف بين الجنسين، حيث يميل الذكور إلى استخدام العنف الجسدي بشكل أكثر شيوعًا، في حين يُلاحَظ أن الإناث يملن نحو استخدام العنف اللفظي، ويُلاحَظ أيضًا أن معدلات العنف اللفظي تنخفض بشكل عام عند الذكور في السنة الأولى من التعليم المتوسط، ولكن يشهد هذا النمط تزايدًا ملحوظًا خلال السنوات اللاحقة، وذلك نتيجة لعملية التأقلم والتفاعل مع البيئة المدرسية ومجموعات الأقران.

من ناحية أخرى، يُلاحَظ أن هناك انخفاضًا في معدلات العنف الجسدي لدى تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط، وهذا يترافق مع زيادة في استخدام العنف الرمزي، يُمثِّل هذا الأمر استجابة لنضج وتطور التلاميذ، حيث يتعرفون على طرق بديلة للتعبير عن العدوان وإيذاء الآخرين، محققين تحولًا نسبيًّا في مدى نضجهم، تلك التجربة تُعكِس دور العامل التعليمي والتأثير البيئي في تطوير استراتيجيات التفريغ الإيجابي للعدوان، بدلاً من اللجوء إلى العنف الجسدي أو اللفظي.

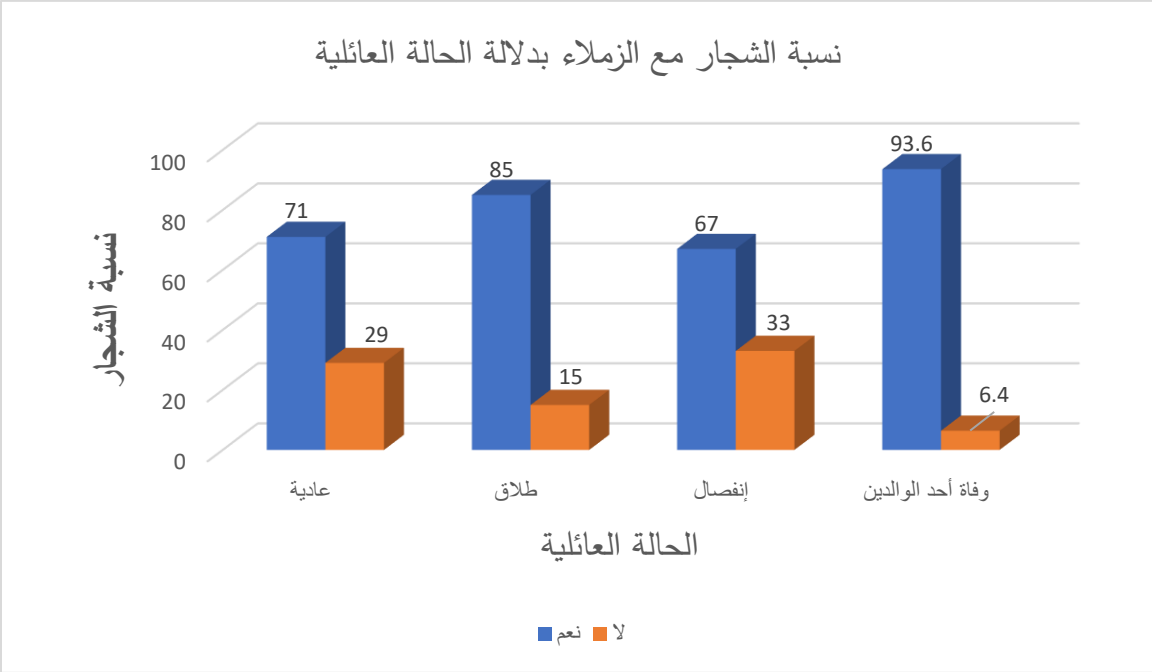
أما العنف الرقمي وإن بدت نسبته قليلة فهي مهمة جدا حيث أن هذا النمط مستحدث وآثاره كارثية ومؤذية بشكل كبير، حيث نلاحظ أنه يبلغ أعلى مستوياته لدى ذكور السنة الرابعة من جهة وإناث السنة الأولى والثانية من جهة أخرى، يمكننا توضيح هذا الأمر بمراعاة الفترات الزمنية الطويلة التي يمضيها الإناث في بيئة المنزل، حيث يكون استخدام الحواسيب والهواتف الذكية متاحًا لهن بشكل أكبر، أما بالنسبة للذكور فإنهم يمتلكون مجموعة واسعة من الأنشطة الترفيهية والاجتماعية التي تلهم انشغالهم وتبعدهم عن السلوكيات

الرقمية العنيفة، وفي الأوقات التي يلجؤون فيها إلى استخدام الأجهزة الرقمية يكون ذلك غالبًا في سياق الألعاب الإلكترونية، ولا تنتشر بينهم سلوكيات العنف الرقمي إلا عندما يحصلون على هواتف ذكية شخصية، وهذا السيناريو يتكرر في كثير من الحالات خلال مرحلة التعليم المتوسطة، إذاً يجب علينا التفكير في سبل توجيه استخدام هذه الأدوات الرقمية نحو أنشطة إيجابية وبناءة، وتعزيز الوعي بمخاطر العنف الرقمي لدى جميع الفئات العمرية.

3-4 عرض وتحليل بيانات متعلقة بالبعد الأول للفرضية الثانية "الاستقرار العائلي":

3-4-1 المؤشر الأول "الحالة العائلية"

الشكل رقم12: نسبة التورط في شجار بدلالة الحالة العائلية للتلاميذ

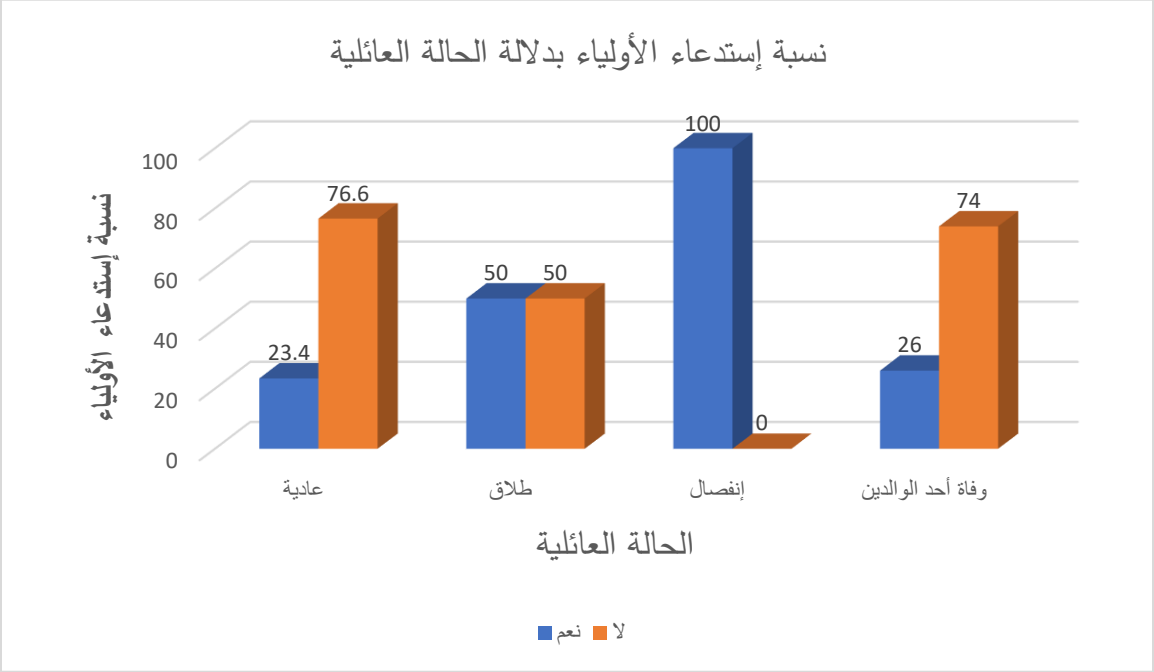


يمثل الشكل رقم12 أعمدة بيانية توضح حالات الشجار مع الزملاء بدلالة الحالة العائلية للتلاميذ، فنلاحظ أن التلاميذ الذين أحد والديهم متوفي هم الأكثر تورطا في الشجارات داخل المدرسة بنسبة 93.6%، و نجد أن 85% من التلاميذ الذين آباؤهم مطلقون يتورطون في شجارات كذلك، بينما الذين آباؤهم منفصلين فبنسبة 67%.

يتناول الشكل رقم12 تصورًا سوسيولوجيًا للعلاقة بين حالات الشجار مع الزملاء في المدرسة والحالة العائلية للتلاميذ، فيظهر من الشكل أن هناك تأثيرًا قويًا للوضع العائلي على مستوى تورط التلاميذ في الشجارات، ففي ما يتعلق بحالة وفاة أحد الوالدين يُلاحَظ أن التلاميذ الذين يعانون من هذه الخسارة يشهدون نسبة تورط مرتفعة جدًا في الشجارات داخل المدرسة وهذا قد يرتبط بالتأثير النفسي والاجتماعي الناجم عن فقدان والديهم، مما يمكن أن يؤثر على تصرفاتهم وتفاعلاتهم مع زملائهم، أما فيما يتعلق بالفراغ العائلي كمؤشر آخر، فإن 85٪ من التلاميذ الذين ينتمون إلى عائلات مطلقة يتورطون أيضًا في حالات الشجار، ويُشير هذا إلى أن الظروف العائلية قد تؤثر على نمط التفاعلات الاجتماعية للتلاميذ وتجعلهم أكثر عرضة للتوترات والصراعات في بيئة المدرسة، بالمقابل يبدو أن هناك تأثيرًا أقل من حيث التورط في الشجارات لدى التلاميذ الذين يأتون من أسر منفصلة بنسبة حيث يمكن تفسير هذا الاتجاه بأن أوضاع الأسر المنفصلة قد توفر بيئة أقل توترًا وصراعًا بالمقارنة مع الأسر المطلقة أو التي تعاني من وفاة أحد الوالدين، أو أن التعبير عن القلق و التوتر الأسري يتم التعبير عنه بأشكال أخرى غير الشجار المباشر مع الزملاء.

هذه البيانات تسلط الضوء على الارتباط المعقد بين الظروف العائلية وسلوكيات الشجار داخل المدرسة، وتشير إلى أهمية دراسة العوامل الاجتماعية والنفسية في تشكيل سلوك الأفراد في المجتمع، حيث نستنتج أن الحالات العائلية الاستثنائية، وبخاصة تلك التي تتسبب في غياب أحد الوالدين تلعب دورا هاما و مباشرا في توجه التلاميذ نحو سلوكات العنف.

الشكل رقم13: نسبة استدعاء الأولياء بدلالة الحالة العائلية للتلاميذ



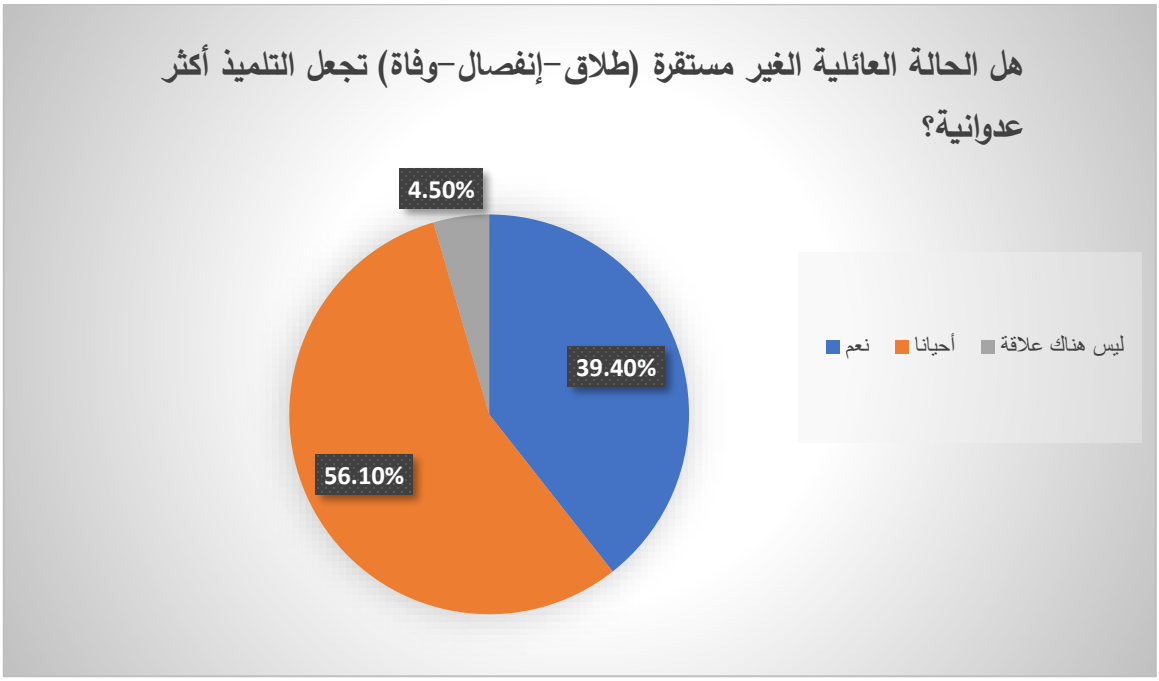
الأعمدة البيانية الموضحة في الشكل رقم13 تشير إلى حالات استدعاء أولياء التلاميذ بسبب سلوك غير لائق أو عنيف أو تخريب ممتلكات بدلالة الحالة العائلية، فنجد أن 100% ممن التلاميذ الّين أبويهم في حالة انفصال قد تم استدعاء أوليائهم مرة على الأقل، وبنسبة 50% التلاميذ ذو الأبوين المطلقين، أما الذين أحد أبويهم متوفي فيتم استدعاؤهم بنسبة أقل وهي 26%، في حين التلاميذ ذوي الأسر العادية بنسبة 23.4%.

يتجلى لنا أن التلاميذ الذين ينحدرون من أسر متفككة أو انفصال أبوي تشهد نسبة استدعائهم أولياء أمورهم بسبب سلوك غير لائق أو عنيف أو تخريب ممتلكات نسبة تصل إلى 100%، هذا يشير إلى أن الحالة العائلية وتحديداً الانفصال قد تكون لها تأثير كبير على سلوك التلاميذ واتجاهاتهم نحو العنف أو السلوك غير الملائم، فمثلما أشرنا سابقا في الشكل رقم12 إلى أن 67% منهم يتورطون في شجارات مع زملائهم، فهناك فئة أخرى توجه العدوان المكبوت بسبب الضغط العائلي إلى عنف نحو الذات أو الممتلكات العامة ما يتطلب استدعاء أوليائهم، من جهة أخرى يُلاحظ أن الطلاب الذين يعيشون في أسر مطلقة يُستدعون بنسبة 50% على الأقل، وهذا يُشير إلى وجود تأثير ملحوظ أيضاً للحالة العائلية على سلوكهم،

أما الطلاب الذين فقدوا أحد والديهم، فتظهر نسبة استدعائهم بنسبة أقل ، وهذا يمكن أن يرتبط بتأثير الفقدان والحزن على السلوك والتصرفات.

نستنتج من خلال البيانات السابقة أن الحلات العائلية الغير مستقرة كانفصال الأبوين أو الطلاق أو وفاة الوالدين أو أحدهما تؤثر بشكل مباشر على سلوك الأبناء، وتنمي العدوان لديهم والذي يتمظهر في شكل عنف تجاه الزملاء والطاقم التربوي أو تجاه الذات والممتلكات العامة المحيطة بهم.

الشكل رقم14: يمثل العدوانية عند التلميذ بدلالة الحالة العائلية الغير مستقرة "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"



تشير الدائرة النسبية الموضحة في الشكل رقم14 إلى آراء مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي بخصوص العلاقة بين الحالة العائلية الغير مستقرة للتلميذ وتوجهه نحو السلوكات العدوانية، حيث يعتبر 56.1% من المستشارين أن الحالة العائلية تؤثر أحيانا وليس دائما على سلوك التلميذ، بينما يؤكد 39.4% منهم على وجود علاقة إيجابية بين الوضع العائلي الغير مستقر وتبني التلميذ للسلوك العنيف، في حين يعتقد 4.5% أنه ليس هناك علاقة مطلقا بين السلوك والوضع العائلي.

يُجمع معظم مستشاري التوجيه المدرسي على أن الحالة الغير مستقرة للعائلة، سواء كانت بسبب الطلاق أو الانفصال أو حتى الوفاة، تمتلك تأثيرًا قويًا على سلوك وأداء التلاميذ في المدرسة، وبينما يتفق البعض على هذا الاستدلال، هناك آراء مختلفة حول درجة التأثير وقوته، فيشير البعض منهم إلى أنه ليس من الضروري أن تكون هناك علاقة مباشرة بين الحالة العائلية وتصرفات العنف أو السلوكات العدوانية في المدرسة، حيث يُشيرُون إلى وجود حالات ناجحة تمامًا، حيث يتمكن بعض التلاميذ ذوي العائلات الغير مستقرة من التحكم في سلوكهم والابتعاد عن أي تجاوب سلبي.

ومع ذلك، يؤكد الآخرون بقوة على وجود هذه العلاقة المباشرة بين الظروف العائلية الصعبة وتصرفات التلاميذ، فالمشاكل الأسرية العميقة والمعقدة تترجم غالبًا إلى تحديات نفسية تواجه الأطفال في هذه العائلات، هذه التحديات قد تتجلى في تصرفات عدوانية تجاه زملائهم وأفراد الطاقم التربوي، وقد تتجه نحو العنف الذاتي كمحاولة لتفريغ الضغوط النفسية، أو قد تتجلى في تلك السلوكات السلبية مثل تعاطي المواد الضارة أو حتى الانعزال الشديد والاكتئاب.

بالخلاصة، فإن الحالة الغير مستقرة للعائلة تمثل عاملاً مؤثرًا بشكل كبير على تشكل سلوك التلاميذ في المدرسة، وبالرغم من وجود تباين في وجهات النظر حول درجة التأثير، إلا أن الاعتراف بأن الظروف العائلية الغير مستقرة يمكن أن تلعب دورًا كبيرًا في توجيه سلوك التلاميذ نحو العنف.

3-4-2 المؤشر الثاني "العلاقة بين الأبوين"

الجدول رقم17: نسبة استدعاء الاولياء بدلالة طبيعة العلاقة بين الأبوين

العلاقة بين الأبوين		جيدة		جافة		شجار احيانا		شجار دائم	
التكرارات		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
استدعاء الولي	0	536	77.5	11	55	105	72.4	5	45.5
	أكثر من مرة	156	22.5	9	45	40	27.6	6	54.5
المجموع		692	100	20	100	145	100	11	100

من خلال الجدول التالي نلاحظ أن 77.5% من التلاميذ الذين تكون العلاقة بين أبويهم جيدة لا يتم استدعاء أوليائهم للمدرسة بسبب سلوكات عنيفة أو غير لائقة، وحتى إن كان هناك شجار أحيانا بين الآباء فلا يؤثر ذلك على سلوكات الأبناء لدرجة استدعاء أوليائهم من قبل المدرسة، في المقابل فإن التلاميذ الذين آباؤهم في شجار دائم ومستمر فإن 54.5% منهم تم استدعاء أوليائهم مرة على الأقل من قبل إدارة المدرسة، وبنسبة أقل قليلا وهي 45% للتلاميذ الذين علاقة أبويهم جافة والتي تخلو من المشاعر وينعدم فيها الحوار.

تظهر هذه النتائج تفاعلات معقدة بين العوامل الاجتماعية وسلوك التلاميذ داخل البيئة المدرسية، فباستنادنا إلى التحليل السوسيولوجي للجدول المقدم، يظهر أن العلاقة بين الأبوين تلعب دورًا مهمًا في تشكيل سلوك التلاميذ، حيث يتضح أن وجود علاقة جيدة بين الأبوين ترتبط بانخفاض نسبة استدعاء أولياء الأمور من قبل المدرسة بسبب سلوكات عنيفة أو غير لائقة، هذا يشير إلى أن البيئة الأسرية الداعمة والمستقرة تسهم في تقليل حدوث تصرفات سلبية للتلاميذ داخل المدرسة، علاوة على ذلك نجد أنه على الرغم من وجود بعض الشجارات بين الآباء، إلا أنها لا تؤدي لتأثير كبير على سلوك الأبناء و يمكن تفسير ذلك بأن النزاعات الزوجية المعتدلة قد تكون جزءًا من الديناميات الأسرية العادية وليست بالضرورة مؤشرًا على سلوك سلبي للأبناء.

من ناحية أخرى، هناك ارتباط واضح بين الشجار الدائم بين الآباء وبين استدعاء أولياء الأمور من قبل المدرسة بسبب سلوك غير لائق، وهذا يشير إلى أن البيئة الأسرية المتوترة والنزاعات المستمرة قد تسهم في تعزيز سلوكيات العنف أو عدم الانضباط لدى التلاميذ، وتظهر النتائج أيضا أن العلاقة الجافة بين الآباء والتي تفتقر إلى الحوار والتواصل، ترتبط كذلك بنسبة استدعاء مرتفعة لأولياء الأمور من قبل المدرسة، هذا يشير إلى أن نقص التفاعل الإيجابي والدعم العاطفي في البيئة الأسرية قد يؤدي إلى زيادة احتمالية حدوث سلوكيات غير مرغوب فيها في البيئة المدرسية.

نستنتج أن عدم الاستقرار العائلي يؤدي بالتلميذ للتوجه نحو سلوكات العنف، حيث يظهر هنا أن العوامل الأسرية والاجتماعية تلعب دورًا حاسمًا في تشكيل سلوك التلاميذ داخل المدرسة، وهذا يبرز أهمية فهم الديناميات الأسرية وتأثيرها على سلوك الأفراد في المجتمع ككل.

3-4-3 المؤشر الثالث "عدد الإخوة وطبيعة العلاقة بينهم"

الجدول رقم18: نسبة التورط في شجار بدلالة عدد الإخوة والجنس

الإخوة		ذكور		إناث	
عدد الإخوة		0	1 وأكثر	0	1 وأكثر
نسبة التورط في شجار	نعم	%65.9	%73.8	%74.3	%72
	لا	%34.1	%26.2	%25.7	%28
المجموع		%100	%100	%100	%100

يظهر جدول رقم 18 نسب التورط في شجارات داخل البيئة المدرسية، وذلك بناءً على الجنس وعدد الأشقاء، يتضح أن الذكور الذين يمتلكون أخًا أو أختًا أو أكثر، يظهرون نسبة أعلى من التورط في نزاعات داخل المدرسة مقارنةً بزملائهم الذكور الذين ليس لديهم أشقاء، حيث يصل معدل التورط لديهم إلى 73.8% و65.9% على التوالي. بالمقابل، لا يُلاحظ فارقًا كبيرًا بين الإناث اللواتي يمتلكن أشقاء واللواتي ليس لديهن أشقاء في مستوى التورط في نزاعات داخل المدرسة.

تقدم البيانات المقدمة نظرة مثيرة للاهتمام حول التورط في نزاعات داخل البيئة المدرسية وتأثير العوامل الاجتماعية كالجنس وعدد الإخوة على هذا التورط، حيث تشير البيانات إلى أن الذكور الذين يشتركون في علاقات أخوية أكثر يبدو أنهم أكثر عرضة للتورط في نزاعات داخل المدرسة بنسبة ملحوظة، هذا الاكتشاف يشير إلى وجود تأثير إيجابي بين وجود الإخوة وزيادة الاحتمالية للمشاركة في شجارات، وهذا قد يرجع إلى عوامل اجتماعية معقدة، مثل التنافس بين الإخوة أو الشعور بالدعم والولاء للأشقاء في حالات النزاع، بالمقابل لا يبدو أن هناك تأثير كبير لوجود أو عدم وجود الإخوة بين الإناث على مشاركتهن في نزاعات المدرسة، هذا يشير إلى وجود تفاعلات اجتماعية مختلفة تؤثر على الإناث مقارنةً بالذكور، ربما تشمل عوامل مثل الثقافة والتوجيه الاجتماعي، ويمكن أن يكون الدعم العائلي والاجتماعي أكثر تأثيرًا في تحديد سلوك الإناث في هذه الحالة.

الجدول رقم19: نسبة التورط في شجار بدلالة حالات الشجار بين الإخوة

الشجار بين الإخوة		نادرا		أحيانا		غالبا	
التكرارات		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
شجار مع زميل داخل المدرسة	نعم	163	68.2	288	72.2	178	75.4
	لا	76	31.8	111	27.8	58	24.6
المجموع		239	100	399	100	236	100

بعد أن تطرقنا لوجود الإخوة من عدمه في الجدول رقم18، نحاول منن خلال هذا الجدول التركيز على التلاميذ الذين لديهم إخوة ومحاولة معرفة العلاقة بين حالات الشجار بين الإخوة والشجار داخل المدرسة، حيث يتبين لنا أن التلاميذ الذين يتشاجرون مع أشقائهم غالبا يكونون أكثر تورطا في الشجارات مع زملائهم في المدرسة وذلك بنسبة 75.4%، بينما تنخفض هذه النسبة إلى 72.2% لدلى التلاميذ الذين يتشاجرون أحيانا فقط مع إخوتهم، وتصل نسبة الشجار في المدرسة لأدنى مستوياتها 68.2% عند التلاميذ الوحيدين أو الذين لا يتشاجرون مع أشقائهم إلا نادرا.

يمكننا استنتاج بعض النقاط المهمة حول العلاقة بين وجود الإخوة وحالات الشجار داخل المدرسة:

أولاً: يُظهِر الجدول الرقم18 أن هناك ارتباطًا واضحًا بين وجود الإخوة وحدوث الشجارات في المدرسة، هذا يشير إلى أن العوامل الاجتماعية المتعلقة بالعلاقات الأخوية قد تلعب دورًا في تشكيل سلوك التلاميذ داخل البيئة المدرسية.

ثانيًا: يبدو أن هناك تفاوتًا في مستويات التورط في الشجار بين التلاميذ الذين يتشاجرون مع إخوتهم بشكل متكرر وتلاميذ يتشاجرون معهم أحيانًا أو نادرًا، هذا الاختلاف يشير إلى أهمية طبيعة العلاقة الأخوية وكيفية تأثيرها على تصرفات التلاميذ داخل المدرسة، قد تتأثر هذه العلاقة بالتواصل والتفاعل مع الإخوة وقد تنعكس في التصرفات والاستجابات في بيئة المدرسة.

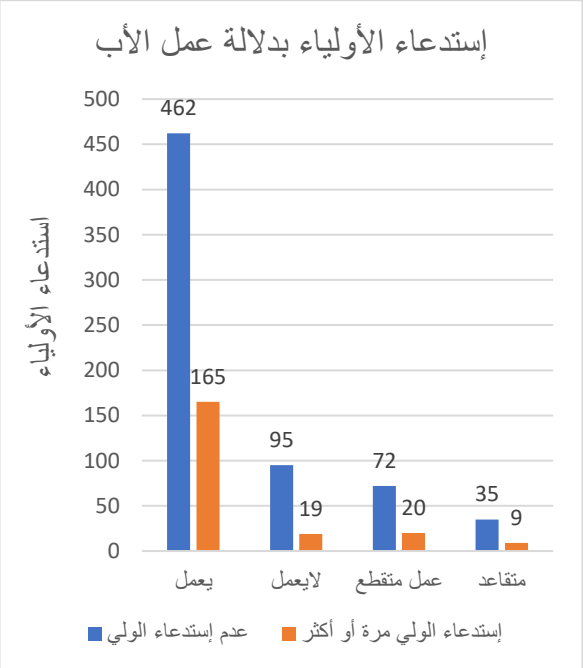
ثالثًا: تظهر المعطيات أن التلاميذ الذين يتشاجرون مع إخوتهم بشكل متكرر يتصاعد معدل تورطهم في الشجارات في المدرسة، هذا الأمر يمكن أن يكون نتيجة لتأثير التجارب والصراعات التي يمرون بها في البيئة الأسرية على سلوكهم في البيئة المدرسية، وربما يبحثون عن وسيلة للتعبير عن تلك التوترات من خلال الشجارات أو التصرفات العدائية.

في النهاية، يتجلى من التحليل أن هناك تفاعل بين البيئة المدرسية والعلاقات الأخوية في تشكيل سلوك التلاميذ، ويمكن أن يلعب الدعم الاجتماعي من الأسرة والمدرسة دورًا مهمًا في تقليل حالات الشجار وتشجيع التفاهم والحوار بين الطلاب، مما يسهم في تحسين المناخ المدرسي بشكل عام.

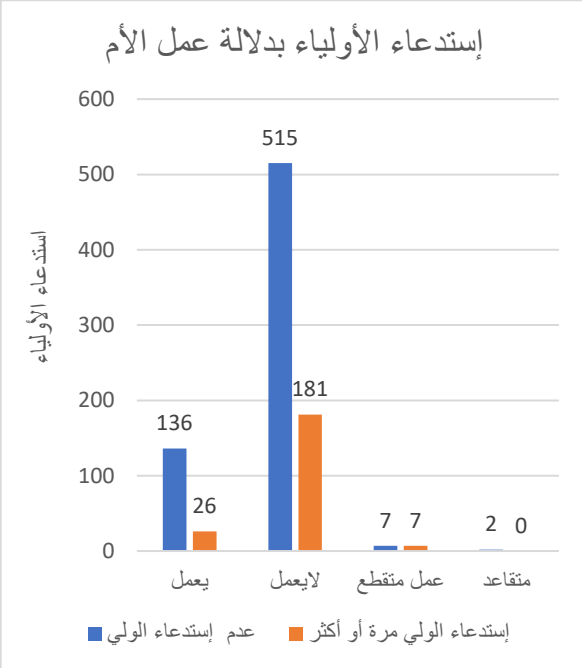
3-5 عرض وتحليل بيانات متعلقة بالبعد الثاني للفرضية الثانية " المستوى المعيشي":

3-5-1 المؤشر الأول " عمل الوالدين"

الشكل رقم15: استدعاء الأولياء بدلالة عمل الأب



الشكل رقم16: استدعاء الأولياء بدلالة عمل الأم



يشير الشكلين رقم15 و16 إلى طبيعة العلاقة بين عمل الوالدين وحالات استدعائهم للمدرسة بسبب سلوكات أبنائهم العنيفة، فنلاحظ أن عدد الآباء العاملين أكبر بكثير من الأمهات العاملات، وتكون نسبة التلاميذ ذوي الآباء العاملين و الذين يتم استدعاء أوليائهم بسبب سلوكات عنيفة أكبر منها التلاميذ ذوي

الأمهات العاملات، وفي المقابل تتفوق نسبة التلاميذ الذين تم استدعاء أوليائهم وتكون أمهاتهم غير عاملات على التلاميذ الذين آباؤهم غير عاملين، في حين نجد أن الآباء ذوي العمل المتقطع و المتقاعدين و إن قل عددهم بالنسبة لفئة العمال نجد أن أبناءهم أقل انخراطا في سلوكات تستدعي استدعاء أوليائهم للمدرسة.

توضح الأعمدة البيانية في الأشكال رقم15 و16 ديناميات العلاقة بين الحالة الوظيفية للوالدين وتداول استدعاءهم للمدرسة نتيجة لسلوكيات أبنائهم العنيفة، ويسلط الشكلان الضوء على تباين بين الجنسين فيما يتعلق بالوضع الوظيفي، حيث تتجلى كثرة الآباء العاملين بوضوح أكبر مما تمثله الأمهات، وتبرز النتائج أن نسبة التلاميذ الذين لديهم آباءً يعملون والذين يتم استدعاء آبائهم نتيجة لتصرفاتهم العنيفة تفوق نسبة التلاميذ الذين لديهم أمهاتً يعملن ويتعرضن لنفس الوضع، ومن الناحية المقابلة يظهر تفوق طفيف للتلاميذ الذين يتعرض أولياؤهم للاستدعاء وأمهاتهم غير عاملات، على التلاميذ الذين لديهم آباءً غير عاملين، وبالرغم من أن الآباء الذين يعملون بشكل غير منتظم أو قد تقاعدوا "بالرغم من قلتهم في الأعداد بالمقارنة مع فئة العمال" يظهر أن أبناءهم يبدون انخراطًا أقل في سلوكيات تستدعي استدعاء أولياؤهم للمدرسة.

تشير هذه المعطيات إلى وجود ارتباط بين الحالة الوظيفية للوالدين ونمط تصرفات أبنائهم داخل البيئة المدرسية، ويمكن تفسير هذه العلاقة عبر عوامل متعددة مثل الوقت المتاح للآباء للتفاعل مع أبنائهم وتوجيههم بشكل فعّال، إضافة إلى تأثير البيئة المنزلية والاجتماعية على تطور السلوك، يمكن أن يكون للوضع الوظيفي تأثيراً مهماً في تشكيل دور الآباء والأمهات في التحكم والتوجيه لسلوكيات أبنائهم وبالتالي تأثيرها على التفاعلات داخل المدرسة ومن ثم استدعاء الأولياء نتيجة لذلك.

3-5-2 المؤشر الثاني "الحالة الاقتصادية "

الجدول رقم20: نسبة التعرض لتوبيخ من طرف الإدارة بدلالة الحالة الاقتصادية للأسرة

الحالة الاقتصادية / توبيخ من الإدارة	جيدة جدا		جيدة		متوسطة		ضعيفة	
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
نعم	27	22.1	86	21	89	29.2	13	36.1
لا	95	77.9	324	79	216	70.8	23	63.9
المجموع	122	100	410	100	305	100	36	100

تتفاوت الحالة الاقتصادية للأسر التلاميذ بشكل ملحوظ، لكن إدراك التلاميذ لهذه الحالة الأسرية قد يكون نسبي، لذلك قمنا بتصنيف هذه الحالة من جيدة جدا إلى ضعيفة، وكما هو موضح في الجدول رقم20 يتبين لنا أن حالات توبيخ الإدارة للتلاميذ بسبب سلوكات عنيفة تجاه الزملاء أو الطاقم التربوي أو الممتلكات تكون أكثر عند التلاميذ المنحدرين من أسر ضعيفة المستوى الاقتصادي وذلك بنسبة 36.1% منهم، تم يليهم التلاميذ الذين يعتبرون أسرهم ذات مستوى متوسط بنسبة 29.2%، وبنسبة أقل التلاميذ ذوو الأسر ذات المستوى الاقتصادي الجيد و الجيد جدا بنسب 21% و22.1% على التوالي.

تتسم سلوكيات العنف داخل المدرسة بتعقيد تأثيراتها وتداخل العوامل التي تؤدي إلى ظهورها، ويتأثر التلاميذ ذوو الأسر المحدودة الدخل بعوامل متعددة قد تدفعهم نحو اتخاذ هذه السلوكيات، يمكن تلخيص هذه الأسباب فيما يلي:

أولاً: يلعب الوضع الاقتصادي للأسرة دوراً حاسماً في تشكل سلوكيات العنف لدى التلاميذ، حيث يتعرض التلاميذ ذوو الأسر المحدودة الدخل لضغوط اقتصادية كبيرة تترجم إلى قلق حول تلبية احتياجاتهم الأساسية

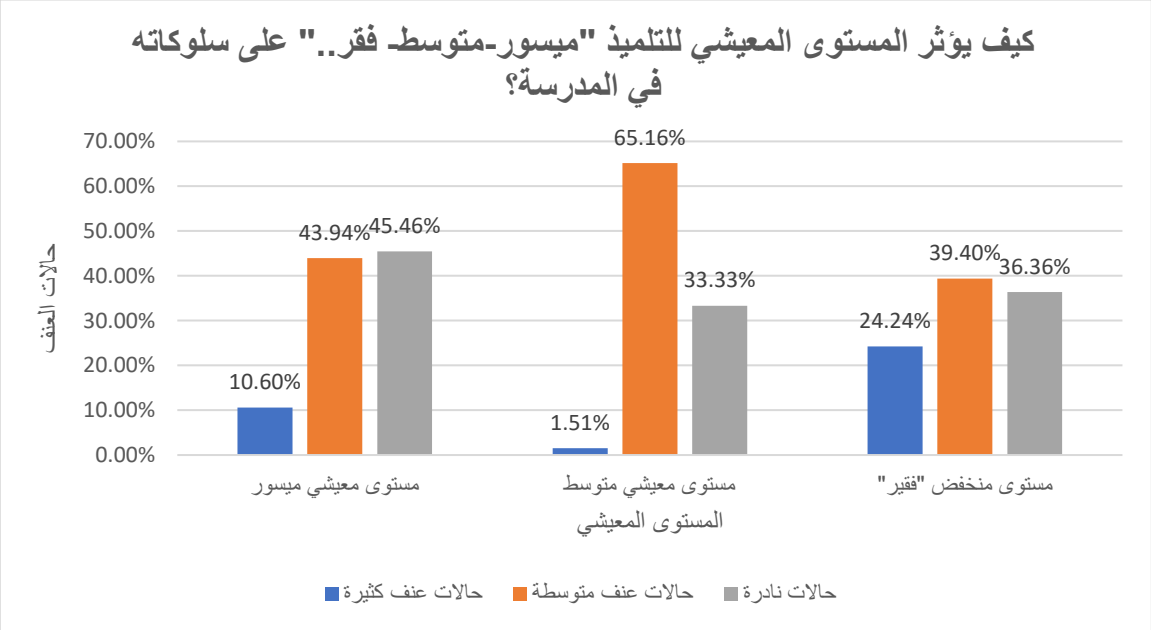
مثل الغذاء والملابس والسكن، هذا القلق وعدم الأمان المالي يمكن أن يؤثر على تركيزهم وتفاعلهم مع البيئة المدرسية، مما قد يدفعهم إلى تصرفات عنيفة للتعبير عن توتراتهم وعدم الرضا.

ثانياً: يتأثر تلاميذ الأسر المحدودة الدخل بتحديات اجتماعية أو تمييز في المدرسة، وقد يعانون من تجارب سلبية مثل التنمر أو الإقصاء، مما يجعلهم يبحثون عن وسائل للتصدي لهذه التجارب أو للدفاع عن أنفسهم، وقد يلجؤون في بعض الحالات إلى استخدام العنف كوسيلة للحماية أو لاستعادة الكرامة.

ثالثا: نقص المهارات الاجتماعية والتفاعلية قد يكون له تأثير كبير، فالتلاميذ ذوو الأسر المحدودة الدخل قد يواجهون صعوبة في تطوير مهارات التواصل الفعّال وبناء العلاقات الإيجابية، مما يجعلهم يلجؤون إلى سلوكيات العنف كوسيلة للتفاعل مع الآخرين.

من خلال هذه المعطيات نستنتج أن سلوكات العنف قد ترتفع نسبيا كلما انخفض المستوى الاقتصادي لأسر التلاميذ، ويظهر أن توجه التلاميذ ذوي الأسر المحدودة الدخل نحو سلوكيات العنف داخل المدرسة يُفسر بشكل أساسي من خلال تداخل العوامل الاقتصادية، الاجتماعية، والنفسية، التي تؤثر على سلوكهم وتفاعلهم في بيئة التعليم.

الشكل رقم17: يمثل حالات العنف الصادر عن التلميذ بدلالة المستوى المعيشي للتلميذ "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"



يمثل الشكل رقم17 آراء مستشاري التوجيه المدرسي بخصوص العلاقة بين حالات العنف المدرسي والمستوى المعيشي للتلاميذ، حيث صنفنا المستوى المعيشي لثلاث طبقات (مستوى معيشي ميسور– مستوى معيشي متوسط–مستوى معيشي منخفض "فقير")، حيث يرى المستشارين أن 45.46% من التلاميذ ذوي المستوى المعيشي الميسور لا تصدر عنهم سلوكات عنف إلا نادرا و43.94% يعتقدون أن هناك حالات متوسطة الكثرة تصدر عنهم، في حين أن 10.6% فقط يعتبرون أن هذه الطبقة تصدر عنها حالات عنف كثيرة في مؤسساتهم، أما بالنسبة لطبقة المستوى المعيشي المتوسط فمعظم المستشارين 65.16% يشيرون إليها بالاعتدال في حالات العنف، 33.33% يعتبرون أن حالات نادرة للعنف تصدر عنهم.

بالنسبة للطبقة الفقيرة فيعتبر 39.4% من المستشارين أن حالات متوسطة للعنف المدرسي تصدر عنهم و24.24% يتجاوزون ذلك إلى حالات كثيرة وهي أعلى نسبة بالمقارنة مع الطبقات الأخرى، بينما 36.36% من المستشارين يشيرون إلى حالات نادرة للعنف تصدر عن التلاميذ المنحدرين من عائلات فقيرة في مؤسساتهم.

تشير البيانات المستخلصة من الشكل رقم 17 إلى وجود علاقة وثيقة بين حالات العنف المدرسي ومستوى معيشة التلاميذ، كما هو موضح سابقا في الجدول رقم20، حيث يظهر أن هناك تأثيرًا متبادلًا بين هذين العاملين، فيزداد ارتفاع حالات العنف المدرسي عندما يكون مستوى معيشة التلاميذ منخفضًا، وعلى الجانب المقابل، تنخفض هذه السلوكات ضمن فئة التلاميذ ذوي المعيشة الميسورة، ومن الملاحظ أنه في حالة التلاميذ الذين ينتمون إلى عائلات ذات مستوى معيشي متوسط، يُلاحظ اعتدالًا في معدلات حدوث العنف المدرسي.

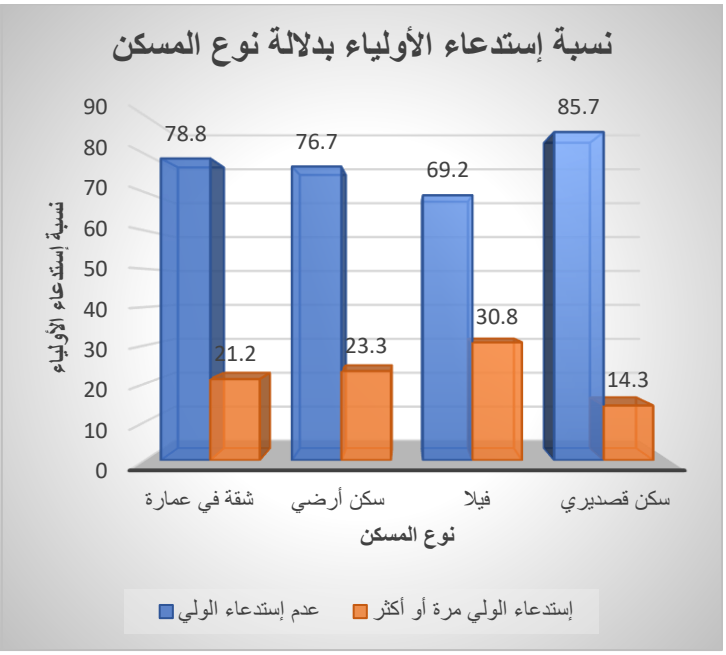
وتعكس هذه البيانات ترابطًا بين العوامل الاجتماعية والسلوكية في البيئة المدرسية، ويُمكن تفسير العلاقة الأولى بأن انخفاض مستوى المعيشة للتلاميذ يمكن أن يزيد من التوترات والضغوط في حياتهم، مما يزيد من احتمالية تصاعد حالات العنف كوسيلة للتعبير عن تلك الضغوط، على الجانب الآخر قد تمتلك الفئة ذات المعيشة الميسورة موروثًا اجتماعيًا وثقافيًا يُشجع على حلاوة الصراعات بطرق غير عنيفة، أما الفئة ذات المعيشة المتوسطة فقد يكون لديها مزيجًا من العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي تؤثر على سلوكها، وقد

يكون لديهم توجه نحو حل المشكلات بشكل أكثر بنّاء وهادئ نسبيًا، مما يؤدي إلى انخفاض معدلات العنف المدرسي بالمقارنة مع الفئتين الأخريين.

6-3 عرض وتحليل بيانات متعلقة بالبعد الثالث للفرضية الثانية "البيئة السكنية ":

1-6-3 المؤشر الأول "نوع المسكن وطبيعته"

الشكل رقم18: استدعاء الأولياء بدلالة نوع المسكن



الشكل رقم19: استدعاء الأولياء بدلالة طبيعة المسكن



يوضح الشكلان رقم18 و19 نسب استدعاء الأولياء للمؤسسة بسبب سلوكات أبنائهم العنيفة بدلالة نوع المسكن الذي يعيشون فيه وطبيعته، فنلاحظ أن التلاميذ الذين يعيشون في "فيلا" يتم استدعاء أوليائهم بشكل أكثر من باقي التلاميذ وذلك بنسبة 30.8% منهم، ثم نجد وبنسبة 23.3% من التلاميذ الذين يعيشون في مسكن أرضي، ويليهم القاطنون بشقة في عمارة ثم الساكنين في سكن قصديري بنسب 21.2% و14.3%، كما نلاحظ في الشكل رقم19 التلاميذ الساكنون في سكنات جماعية أكثر انخراطا في سلوكات تستدعي الاتصال بأوليائهم.

لتوضيح طبيعة المسكن الذي يعيش به التلميذ قمنا بتصنيف هذه المساكن لأربعة أصناف:

سكن أرضي: ويمثل كل مسكن ذو دور أرضي فقط وسقفه من الخرسانة أو القرميد، وهذا النوع من المساكن هو الأكثر ضمن عينتنا حيث 44% من تلاميذ العينة يعيشون في مسكن أرضي.

فيلا: وهي كل منزل يشمل زيادة على الدور الأرضي طوابق أخرى، ويعيش 26.4% من أفراد العينة في مسكن من نوع "فيلا".

شقة في عمارة: وهو كل مسكن يقع ضمن عمارة سكنية سواء كانت ضمن برامج السكنات الاجتماعية أو برامج "التساهمي" أو برامج "AADL" أو ما شابهها من الأحياء السكنية، وتشمل هذه الصيغة 26.1% من سكنات أفراد عينتنا.

سكن قصديري: وهو كل سكن له سقف من الزنك أو جدران من الزنك أو يقع ضمن الأحياء القصديرية.

كما قمنا بتصنيف هذه المساكن بشكل عام إلى مساكن **فردية** و**جماعية** حيث أن المسكن الفردي هو الذي تعيش فيه أسرة نووية بسيطة ويملك مدخل خاص، أما المسكن الجماعي فهو المسكن الذي يضم عدة أسر تعيش في محيط سكني موحد ولها مدخل مشترك ويمكن أن تشمل هذه الأسر الجد والأعمام والأصهار وما إلى ذلك.

لوَحظ لدينا أن التلاميذ الذين يعيشون في مساكن من نوع "فيلا" يتم استدعاء أوليائهم بشكل أكثر تكرارًا مما هو الحال بالنسبة لزملائهم الذين يعيشون في مساكن أخرى، وعلى الرغم من أن نسبة وقوع الشجارات تبدو متساوية بين التلاميذ المنتمين إلى أصناف سكنية مختلفة، قد يمكن تفسير هذه الظاهرة بأن طلاب الأصناف السكنية الأخرى قد يتجنبون بشكل عام المشاركة في سلوكيات قد تؤدي إلى استدعاء أوليائهم، وذلك نظرًا لأن أولياء أمورهم قد لا يتمتعون بنفس مستوى الليونة والاهتمام الذي قد يتوفر لدى أولياء أمور الطلاب الذين يسكنون في الفيلات.

من ناحية أخرى، يتم استدعاء أولياء أمور التلاميذ الذين يقيمون في سكنات جماعية بنسبة أكبر من الذين يقيمون في سكنات فردية، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى أن السكنات الجماعية تُوفر بيئة يتداخل فيها العديد من الأفراد وتواجه العديد من التحديات الاجتماعية، حيث تعد هذه البيئة الجماعية خصبة لنمو

سلوكيات غير مرغوبة، حيث تُوفر فرصًا للاحتكاك والتأثير المتبادل بين الأقران، إلى جانب ذلك هناك نقص في الاستقرار في عملية التربية في السكنات الجماعية حيث يشارك العديد من الأولياء في تربية أعداد كبيرة من الأبناء، مما يؤدي إلى نقص الاهتمام والرعاية الفردية، وفي هذا السياق يمكن أن يُعتبر هذا الوضع ميزة بالنسبة للتلميذ فيمكن أن يحضر العديد من البدلاء للأب أو الأم للمؤسسة في حال استدعائهم، وعلى الجانب المقابل يعتبر السكن الفردي بيئة أكثر استقرارًا في حال قام الوالدين بأداء دورهما بشكل منسجم وثابت.

3-6-2 المؤشر الثاني "التنقل من منزل لآخر"

الجدول رقم21: نسبة التعرض لتوبيخ من طرف الإدارة بدلالة الانتقال في السكن

مكان الإقامة		ثابتة				متنقلة			
الجنس		ذكر		أنثى		ذكر		أنثى	
التكرار		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
توبيخ من الإدارة	نعم	133	38.6	42	12.5	31	34.1	9	9
	لا	212	61.4	295	87.5	60	65.9	91	91
المجموع		345	100	337	100	91	100	100	100

من خلال دراسة الجدول رقم 21، يتبيّن لنا أن هناك اتجاهًا واضحًا نحو زيادة نسبة التلاميذ الذين تم توبيخهم من قبل الإدارة بسبب سلوكات عنيفة لدى التلاميذ ذوي الإقامة الثابتة، ويبرز هذا الاتجاه على وجه الخصوص عند مقارنته مع التلاميذ الذين قاموا بتغيير مقر سكنهم، وهذا يُظهر تفاوتًا واضحًا في النسب بين الذكور والإناث، حيث بلغت نسبة التوبيخ لدى الذكور من التلاميذ ذوي الإقامة الثابتة 38.6%، بينما بلغت 12.5% للإناث في نفس الفئة، أما بالنسبة للتلاميذ ذوي الإقامة المتنقلة، فقد بلغت نسبة التوبيخ 34.1% للذكور و9% للإناث على التوالي.

تواجه العديد من العائلات الضغوط والظروف التي تجبرها على تغيير مكان إقامتها، سواء كان ذلك بسبب أسباب عائلية أو اقتصادية أو مهنية، وهذا التغيير في موقع الإقامة غالبًا ما يترتب عليه تغيير مدارس الأبناء، مما يشكل تحديات جديدة في مسارات تطورهم الاجتماعي والتعليمي.

فعندما يجد الأطفال أنفسهم مضطرين للانتقال إلى مدارس جديدة نتيجة لهذا التغيير في المكان، يمكن أن ينتج عنه تأثيرات كبيرة على سلوكهم وعلاقاتهم مع زملائهم، تلك الأوضاع قد تجعلهم يدخلون في مجموعة اجتماعية جديدة ومجتمع مدرسي يختلف عن مدرستهم السابقة، ونتيجة لذلك قد يحتاج هؤلاء التلاميذ إلى وقت للتكيف والتأقلم مع الظروف الجديدة، وخلال هذه الفترة قد يواجهون حالات من الانعزال والتراجع النفسي.

قد ينعكس هذا التأقلم الصعب على مستوى المشاركة الاجتماعية والتفاعل مع البيئة المدرسية، فقد يجد التلاميذ أنفسهم يميلون إلى عزل أنفسهم وعدم المشاركة بنفس النشاط والحماس الذي كانوا يظهرونه في مدرستهم السابقة، وهذا التراجع المؤقت في التفاعل والمشاركة قد يؤدي في بعض الأحيان إلى انخفاض في مظاهر السلوك العدواني بين هذه الفئة من الطلاب.

بالتالي، يظهر أن تأثير تغيير مقر الإقامة على الطلاب يمكن أن يكون متعدد الجوانب، حيث يمكن أن يؤدي إلى تحولات في سلوكهم وتفاعلهم الاجتماعي والمدرسي، وعلى الرغم من أنه تأثير مؤقت عادة إلا أنه يتمظهر من خلال انخفاض في السلوكات العدوانية للبعض منهم.

3-6-3 المؤشر الثالث "منطقة الإقامة"

الجدول رقم22: نسبة استدعاء الأولياء من طرف الإدارة بدلالة منطقة الإقامة

منطقة الإقامة		وسط المدينة		أطراف المدينة		حي قصديري		منطقة ريفية	
التكرارات		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
استدعاء الولي	0	320	73.6	132	76.3	7	63.6	204	78.5
	أكثر من مرة	115	26.4	41	23.7	4	36.4	56	21.5
المجموع		435	100	173	100	11	100	260	100

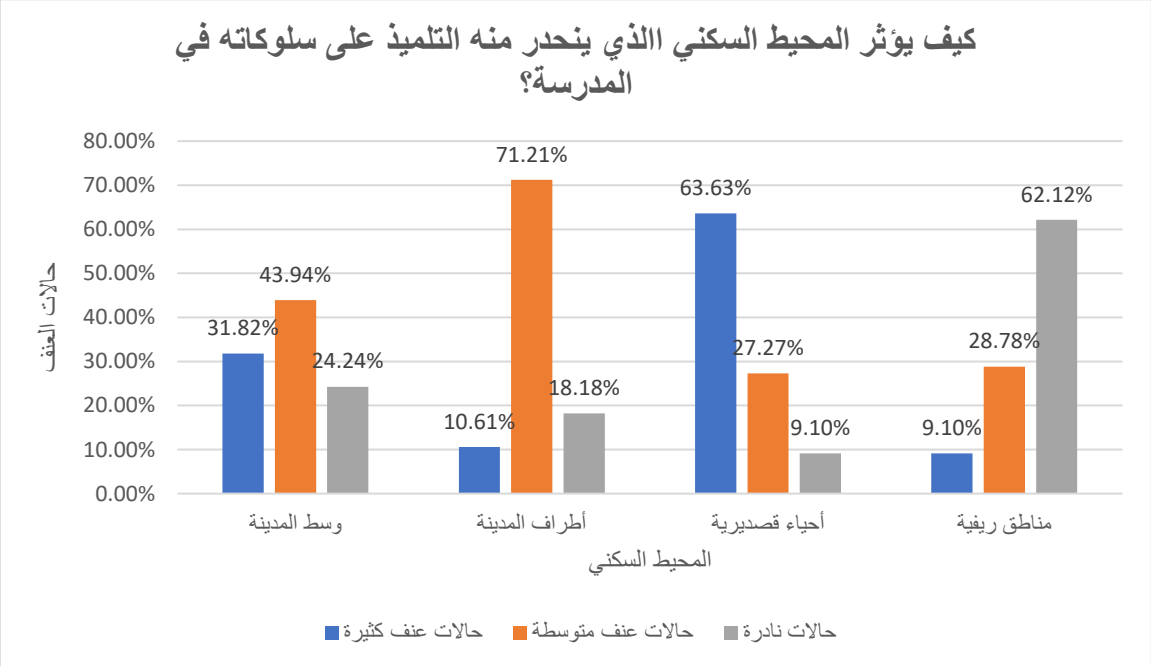
يمثل الجدول رقم22 حالات استدعاء أولياء التلاميذ بدلالة المنطقة التي يعيشون بها، حيث يظهر لنا أنه ليس هناك فروق كبيرة بين تلاميذ المناطق السكنية المختلفة، ويكمن الاختلاف الطفيف في ارتفاع نسبة استدعاء أولياء تلاميذ المناطق القصديرية من جهة وانخفاضها لدى تلاميذ المناطق الريفية بنسب 36.4% و21.5% على الترتيب.

تتميز الأحياء القصديرية بطابعها الفوضوي والغير قانوني، ورغم تموقعها في أطراف المدن إلا أنها تفتقر لمقومات الحياة المدنية من طرق معبدة وتوصيل بالماء والغاز وكذا شبكات الصرف الصحي، هذا الوضع يجعل أبناء هذه الأحياء ينشؤون في ظروف صعبة منذ الصغر، وهم يشهدون الفارق الواضح بين بيئتهم والمناطق الوسطى في المدينة، فتتكون لهم تلك الفكرة بأنهم مواطنون منبوذون من الدرجة الثانية، وهذا يؤدي إلى تطوير ثقافة تنحاز ضد القيم والمعايير الاجتماعية السائدة، وتعزز نظرية الثقافة الفرعية التي أشار إليها **كوهن** بهذا المفهوم، حيث يعيشون حياتهم على ضوء هذا الاعتبار، وبما أن المدرسة تتسم بتنوع تلاميذها من مختلف المناطق السكنية، فيتسبب هذا في تعميق المشاعر والإحباطات التي يعيشها تلاميذ الأحياء القصديرية، ويجعلها تتجلى في سلوكيات عدوانية داخل المدرسة تجاه الزملاء والمعلمين وخصوصاً تجاه الممتلكات العامة.

في الجانب المقابل نجد تلاميذ المناطق الريفية أقل إصدارا لسلوكات تستلزم استدعاء أوليائهم، ويمكن ارجاع ذلك الى الاستقرار السكني في المناطق الريفية، بالإضافة الى ريتم الحياة المستقر والأقل سرعة من حياة المدينة، والذي ينعكس على سلوكيات أفراده من حيث الرزانة وعدم الاندفاع.

نستنتج أن منطقة إقامة التلميذ قد تلعب دورا في تفسير سلوكاته العدوانية، حيث نجد أن التلاميذ المناطق الفوضوية والغير مستقرة يكونون أكثر ميلا للسلوكات العنيفة داخل المدارس، و تشمل هذه المناطق الأحياء التي تفتقر للمرافق الأساسية وتنسحب الدولة جزئيا من تسييرها أو تطويرها، الأمر الذي يساعد على ظهور ثقافات فرعية تنحرف عن القيم والمبادئ الأساسية للمجتمع الأصلي، يشمل هذا السياق مناطق متنوعة مثل الأحياء القصديرية والمناطق الهامشية، إلى جانب الأحياء التاريخية العريقة في قلب المدن، وحتى المجتمعات المتنقلة مثل البدو والرحل، إن وجود هذه الظروف يمكن أن يؤدي إلى تشكل تصورات فرعية تتعارض مع القيم والمعايير المجتمعية الأصلية، مما يسهم في زيادة السلوكيات العدوانية وعدم الاندماج السليم في البيئة المدرسية والمجتمع بشكل عام.

الشكل رقم20: يمثل حالات العنف الصادر عن التلميذ بدلالة محيطه السكني "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"



حسب آراء مستشاري التوجيه المدرسي والموضحة في الشكل رقم20 فإن حالات العنف المدرسي تكون أكثر انتشارا لدي التلاميذ القطنين بالأحياء القصديرية حسب 63.63% منهم، وتليها حسب رأي 31.82% منطقة وسط المدينة، أما بالنسبة لمنطقة أطراف المدينة فيرى 71.21% من المستشارين أن التلاميذ المنحدرين منها تصدر عنهم حالات متوسطة الكثرة من السلوكات العنيفة، بينما، تنخفض نسبة السلوكات العنيفة بشكل ملحوظ بالنسبة لتلاميذ المناطق الريفية حيث يرى 62.21% من المستشارين أن هذه الحالات نادرة بالنسبة لهذه الفئة من التلاميذ.

تصدر أغلب حالات العنف المدرسي بالدرجة الأولى عن التلاميذ المنحدرين من أحياء قصديرية وكذا تلاميذ وسط المدينة بالدرجة الثانية حسب آراء مستشاري التوجيه المدرسي، إلا أن أصل هذا العنف الصادر عن هاتين الفئتين يختلف في الجوهر، فبينما تعكس سلوكات تلاميذ الأحياء القصديرية شعور الحرمان والنقص وكذا الظروف المعيشية والاجتماعية الغير عادلة، فإن تلاميذ وسط المدينة يعبرون بواسطة نفس السلوكات عن حالة التمرد والتخمة الاجتماعية والثقافية، حيث يمكن الإشارة لهذا الوضع كإسقاط لـ: "لامعيارية دوركايم"، بينما تصدر سلوكات العنف بشكل متوسط و معتدل عن تلاميذ منطقة أطراف المدينة حيث يعيش هؤلاء في بيئة وسطية بين الفئتين السابقتين، أما بالنسبة للتلاميذ المنحدرين من مناطق ريفية فتكون سلوكات العنف الصادرة عنهم أقل بكثير من تلاميذ المناطق الأخرى، حيث يساهم في ذلك الاستقرار النسبي و الهدوء العام بالمقارنة بالمدينة، كما أن نقص الكثافة السكانية في الأرياف يحد من تداخل القيم والسلوكات الدخيلة ويساهم في تعزيز حالة التضامن الآلي.

يتأكد لنا مما سبق أن تلاميذ الأحياء القصديرية ووسط المدينة أكثر إصدارا لسلوكات العنف في الوسط المدرسي، ويرجع ذلك للعوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحيطة بهم، في حين تنخفض هذه السلوكات بشكل واضح عند تلاميذ المناطق الريفية.

3-7 عرض وتحليل بيانات متعلقة بالبعد الأول للفرضية الثالثة "المستوى العلمي والثقافي للوالدين":

3-7-1 المؤشر الأول " المستوى التعليمي للوالدين "

الجدول رقم23: نسبة استدعاء الأولياء من طرف الإدارة بدلالة مستوى الاب التعليمي

مستوى الأب التعليمي		أمي		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي	
التكرارات		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
استدعاء الولي	0	12	85.7	51	66.2	219	75.3	229	72.2	150	85.2
	أكثر من مرة	2	14.3	26	33.8	72	24.7	88	27.8	26	14.8
المجموع		14	100	77	100	291	100	317	100	176	100

يتناول الجدول رقم23 حالات استدعاء أولياء التلاميذ بدلالة المستوى التعليمي للأب، حيث نلاحظ أن الآباء ذو المستوى "ابتدائي" يكون أبناؤهم أكثر إصدارا لسلوكات عنيفة أو غير لائقة والتي تتطلب استدعاء أوليائهم وذلك بنسبة 33.8%، في حين تنخفض هذه النسبة إلى حوالي 14% بالنسبة للتلاميذ الذين آباؤهم ذو مستوى "أمي" أو "جامعي".

الجدول رقم24: نسبة استدعاء الأولياء من طرف الإدارة بدلالة مستوى الأم التعليمي

مستوى الأم التعليمي		أمي		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي	
التكرارات		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
استدعاء الولي	0	18	75	61	77.2	224	75.9	214	72.8	145	78.8
	أكثر من مرة	6	25	18	22.8	71	24.1	80	27.2	39	21.2
المجموع		24	100	79	100	295	100	294	100	184	100

يتناول الجدول رقم24 حالات استدعاء أولياء التلاميذ بدلالة المستوى التعليمي للأم، الأمر الملاحظ هنا أنه لا توجد فروقات مهمة بين مستوى الأم التعليمي وحالات استدعائهم للمدرسة بسبب أبنائهم، فنجد أن النسب تتراوح بين 21.2% و27.2% وهذه الأخير تخص الأمهات ذات مستوى "ثانوي".

الجدول رقم25: نسبة التورط في شجار بدلالة مستوى الأب التعليمي

مستوى الأب التعليمي		أمي		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي	
التكرارات		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
تورط في شجار	نعم	12	85.7	59	76.6	195	67	238	75.6	123	71.1
	لا	2	14.3	18	23.4	96	33	77	24.4	50	28.9
المجموع		14	100	77	100	291	100	315	100	173	100

من خلال الجدول رقم25 تتوضح لنا نسبة تورط التلاميذ في شجارات داخل المدرسة بدلالة المستوى التعليمي للأب، حيث نلاحظ أن التلاميذ الذين آباؤهم ذو مستوى "متوسط" و "جامعي" يكونون أكثر تورطا في شجارات بنسبة 33% و28.9% على الترتيب وتنخفض هذه النسبة عند التلاميذ الذين آباؤهم أميين رغم قلة عددهم.

الجدول رقم26: نسبة التورط في شجار بدلالة مستوى الأم التعليمي

مستوى الأم التعليمي		أمي		ابتدائي		متوسط		ثانوي		جامعي	
التكرارات		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
تورط في شجار	نعم	20	83.3	59	74.7	222	75.8	197	67.5	129	70.5
	لا	4	16.7	20	25.3	71	24.2	95	32.5	54	29.5
المجموع		24	100	79	100	293	100	292	100	183	100

من خلال الجدول رقم26 تتوضح لنا نسبة تورط التلاميذ في شجارات داخل المدرسة بدلالة المستوى التعليمي للأم، حيث نلاحظ أن التلاميذ الذين أمهاتهم ذو مستوى "ثانوي" و "جامعي" يكونون أكثر تورطا في

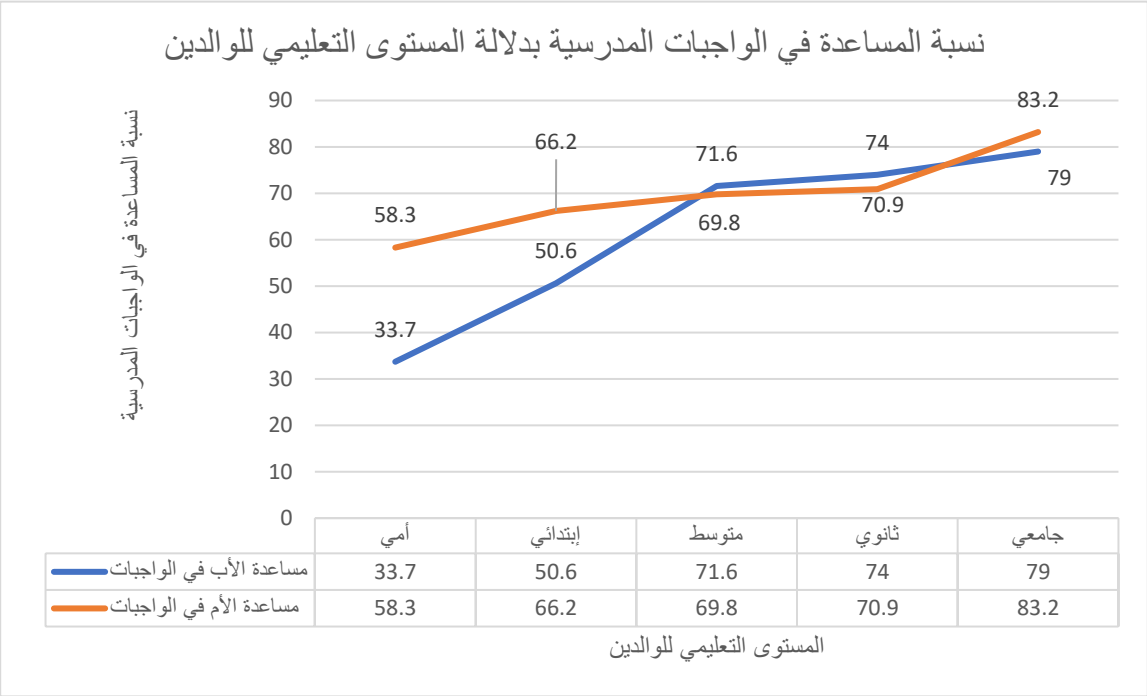
شجارات بنسبة 32.5% و29.5% على الترتيب وتنخفض هذه النسبة عند التلاميذ الذين أمهاتهم أميات مع الإشارة إلى قلة عددهن أيضا.

نحاول من خلال الجداول رقم "23-24-25-26" معرفة طبيعة العلاقة بين المستوى التعليمي للوالدين وتوجه الأبناء نحو سلوكات العنف في المدرسة، حيث قمنا بربط المستوى التعليمي للوالدين بمؤشرين للعنف المدرسي وهما: استدعاء الأولياء للمدرسة بسبب سلوك أبنائهم وكذا حالات الشجار في المحيط المدرسي.

ومن خلال المعطيات يبدو أن سلوكات العنف المدرسي لا تتأثر بشكل مباشر بالمستوى التعليمي للوالدين، حيث تتأرجح نسب العنف في مستويات متقاربة، إلا أننا نلحظ شذوذ خفيف في نسبة استدعاء الأولياء والتي تنخفض نسبيا عند التلاميذ ذو الآباء "الأميين" و"الجامعيين" بينما تظل نسبة حالات الشجار مرتفعة في هذه الفئات، يمكن إرجاع ذلك إلى أن الآباء "الأميين" و"الجامعيين" يعطون أهمية أكبر لتعليم أبنائهم من باقي الآباء وبالتالي يحاول أبناؤهم تجنب مستوى السلوكات المؤدية الى استدعائهم قصد تجنب الصدام مع آبائهم، حيث أن الآباء الأميين يدركون شح الخيارات الحياتية بدون رصيد علمي و دراسي وكذلك الآباء الجامعيين الذين هم في مستوى وعي يخولهم إدراك أهمية التعليم.

من جهة أخرى نجد أن الآباء ذويي المستوى المتوسط "ابتدائي، متوسط، ثانوي" يتم استدعاؤهم بشكل أكبر بسبب سلوكات أبنائهم، وقد يكون السبب موقفهم اللين وربما المدعم لهذه السلوكات، حيث أن فئة منهم لا تعطي قيمة للجانب التعليمي استنادا الى تجاربها الحياتية وربما بسبب بعض العقد النفسية تجاه المحيط المدرسي وطاقمه والتي تكونت بسبب الإخفاقات الدراسية لهؤلاء الآباء، حيث يكون بمثابة الداعم لابنه في مواجهة المدرسة مما يعزز هذه السلوكات لدى الأبناء.

الشكل رقم21: نسبة المساعدة في الواجبات المدرسية بدلالة المستوى التعليمي لوالدين



يمثل الشكل رقم21 منحنى بياني يوضح نسبة مساعدة الأولياء لأبنائهم في حل واجباتهم المدرسية وكذا فهم دروسهم بدلالة المستوى التعليمي لهؤلاء الأولياء، حيث يظهر لنا أن نسبة مساعدة الأولياء لأبنائهم ترتفع كلما كان المستوى التعليمي للأولياء أعلى سواء بالنسبة للأب أو الأم.

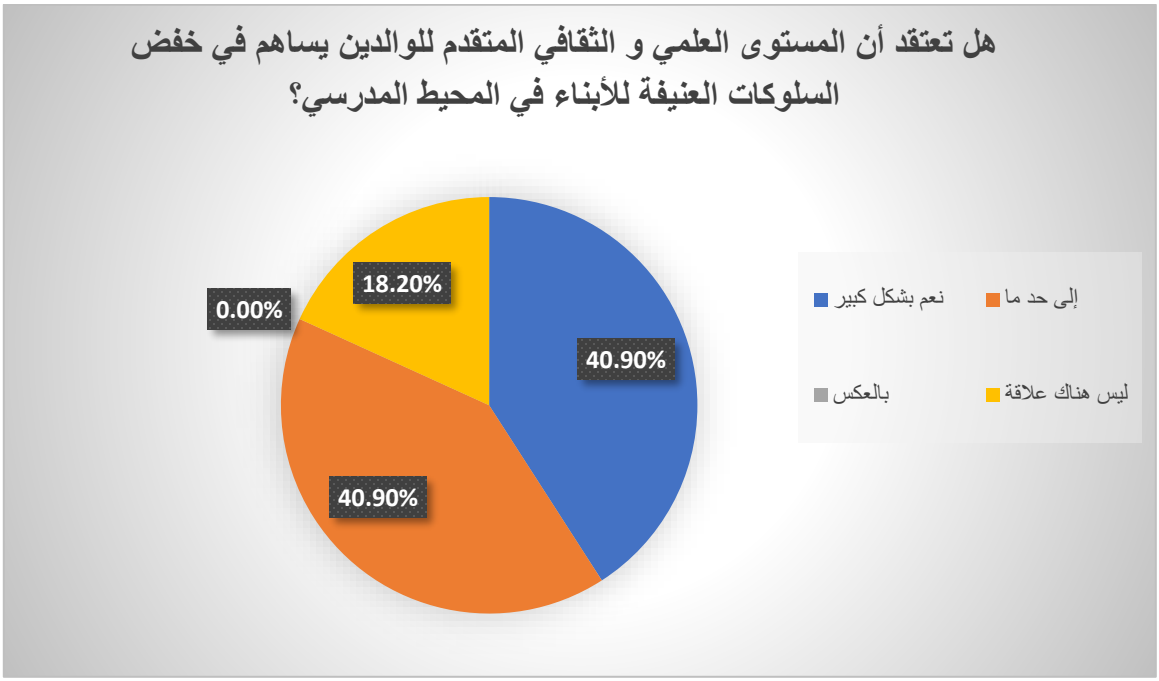
تظهر البيانات في الشكل رقم21 ارتباطًا إيجابيًا وملموسًا بين مستوى تعليم الآباء والأمهات، وبين درجة تدخلهم في دعم أبنائهم في المهام المدرسية، ببساطة كلما كان المستوى التعليمي للوالدين أعلى زادت احتمالية مساعدتهم الفعّالة لأطفالهم في حل الواجبات وفهم المواد الدراسية، ويمكن القول إن والدين ذوي مستوى تعليمي متقدم يستطيعون بشكل أكبر توجيه ودعم أطفالهم نظرًا لاستيعابهم الأعمق للمناهج والمفاهيم التعليمية، هؤلاء الوالدين غالبًا ما يمتلكون مهارات تعليمية تمكنهم من شرح المواضيع المعقدة بطرق مبسطة وفعالة.

هذا التدخل الإيجابي للوالدين ذوي التعليم المتقدم له تأثير كبير على تحسين الأداء الدراسي للتلاميذ، يُمكن أن يؤدي ذلك بشكل تدريجي إلى تقليل احتمالية تبني الطلاب لسلوكيات العنف، كما أشارت إليه

البيانات في الشكل رقم10 والذي يتضح منه أن هناك علاقة عكسية بين تحصيل الطلاب (المُجسَّد في المعدلات الفصلية) وبين السلوكيات العنيفة التي قد تنبعث منهم.

هذا يشير إلى أهمية دور التعليم والدعم الأسري في تعزيز النتائج الإيجابية للتلاميذ وتشجيع تطوير سلوكهم واتجاهاتهم، إذ يمكن للتفاعل بين التعليم والدعم الأسري أن يسهم بشكل ملحوظ في خلق بيئة تعليمية محفزة ومشجعة للتعلم والنمو الشخصي، وبالتالي تكوين تلميذ سوي من الناحية السلوكية والاجتماعية.

الشكل رقم22: يمثل السلوكات العدوانية عند التلميذ بدلالة المستوى العلمي والثقافي للوالدين "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"



توضح الدائرة النسبية الممثلة في الشكل رقم22 آراء مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي حول المستوى العلمي والثقافي المتقدم للأولياء ومدى تأثيره على خفض سلوكات العنف لدى أبنائهم، حيث يشير 40.9% أن مستوى الآباء التعليمي و الثقافي الجيد يؤثر بشكل مباشر وكبير في تعديل سلوكات الأبناء، ويرى نفس العدد أنه يؤثر إلى حد ما، حيث يمكن في بعض الحالات أن لا يحقق مستواهم التعليمي نفس التأثير، بينما

يعتبر 18.22% أنه ليس هناك علاقة بين مستوى الآباء وطبيعة سلوكات أبنائهم في المدرسة، في حين نفى جميع مبحوثينا أن يكون تأثير مستوى الأولياء الجيد عكسيا على جودة سلوكاتهم.

تُظهر البيانات السابقة أن هناك توجهًا نحو الاعتقاد بأن المستوى العلمي والثقافي المتقدم للأولياء يلعب دورًا مهمًا في تعديل سلوك أبنائهم في المدرسة، حيث أن نسبة 40.9% من المستشارين يرون أن المستوى العلمي والثقافي الجيد للآباء يؤثر بشكل مباشر وكبير في تغيير سلوك أبنائهم إيجابيا، هذا يشير إلى أن الأولياء الذين يتمتعون بتعليم وثقافة متقدمة قد يكون لديهم فهم أفضل للتحديات التعليمية والاجتماعية التي يواجهها أبناؤهم، مما يجعلهم أكثر قدرة على التفاعل والتأثير على سلوكهم بشكل إيجابي.

على الجانب الآخر، تروج النسبة نفسها "40.9%" إلى الفكرة التي تقول إن المستوى العلمي والثقافي للأولياء يؤثر "إلى حد ما"، وهذا يشير إلى وجود تأثير إيجابي أقل قوة مصدره المستوى العلمي والثقافي الجيد، وهذا يمكن أن يكون بسبب تعقيدات أخرى تؤثر على تأثير الأولياء على سلوك أبنائهم، مثل الضغوط الاجتماعية أو الظروف الاقتصادية.

من ناحية أخرى، تعتقد نسبة 18.22% من المستشارين أنه ليس هناك علاقة بين مستوى الآباء وسلوك أبنائهم في المدرسة، هذا يمكن أن يعكس معتقدًا بأن هناك عوامل أخرى تلعب دورًا أكبر في تشكيل سلوك التلاميذ داخل البيئة المدرسية، مثل نماذج الأقران أو الظروف المدرسية ذاتها.

أخيرًا، يشير الجميع "100%" إلى أن مستوى الأولياء الجيد لا يمكن أن يكون له تأثير عكسي على جودة سلوك أبنائهم، هذا يدل على أن المستشارين لا يرون وجود علاقة بين تقدم الأولياء في المستوى العلمي والثقافي وبين تصاعد أو تعزيز السلوكات العنيفة لدى الأبناء.

تتأكد لنا من خلال آراء مستشاري التربية النتائج المتوصل إليها من تحليل الجدول رقم25 وكذا الشكل رقم21، وذلك أن تقدم المستوى التعليمي للأولياء يساهم في عدم توجه الأبناء نحو سلوكات العنف، وعلى الجانب الآخر، يمكن أن يكون لمستوى التعليم المنخفض للأولياء تأثير سلبي على توجيه الأبناء، مما يمكن أن يزيد من احتمالية تبنيهم سلوكيات العنف والعدوانية كوسيلة للتعبير عن ذواتهم.

3-7-2 المؤشر الثاني " الدروس الخصوصية"

الجدول رقم27: نسبة التورط في شجار بدلالة مزاولة الدروس الخصوصية

مزاولة الدروس الخصوصية		نعم		لا	
التكرارات		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
تورط في شجار	نعم	375	76.2	258	66.8
	لا	117	23.8	128	33.2
المجموع		492	100	386	100

يزاول 56.1% من أفراد العينة دروس خصوصية في العديد من المواد، ونحاول من خلال الجدول رقم27 رصد العلاقة بين مزاولة التلاميذ للدروس الخصوصية وبين تورطهم في شجارات داخل المدرسة، ويتبين لنا أن 76.2% من التلاميذ الذين يشاركون في الدروس الخصوصية يتشاجرون مع زملائهم في المدرسة، وفي المقابل وبنسبة أقل نجد 66.8% من الغير المزاولين للدروس الخصوصية قد تورطوا في شجارات داخل المدرسة.

تُشير المعطيات السابقة إلى أن نسبة 56.1% من أفراد العينة يقومون بأخذ دروس خصوصية في مواد متعددة، هذا يشير إلى وجود طلب كبير على هذا النوع من التعليم الإضافي خارج البيئة المدرسية، ويمكن أن يكون هذا نتيجة لعدة عوامل مثل توجه الأهل لضمان أداء أبنائهم بشكل أفضل في المدرسة أو عدم كفاية الدعم في البيئة المدرسية الرسمية أو رضوخا للضغوط المجتمعية وحسب.

كما تظهر النتائج أن هناك علاقة معينة بين مزاولة التلاميذ للدروس الخصوصية وتورطهم في شجارات داخل المدرس، فبحسب الجدول رقم27، يبدو أن نسبة 76.2% من التلاميذ الذين يشاركون في الدروس الخصوصية يتورطون في شجارات مع زملائهم داخل المدرسة، هذه النسبة العالية قد تشير إلى عدة عوامل ممكنة:

التنافسية المشددة: قد يساهم التفوق والرغبة في الحصول على أفضل العلامات في دورات الدروس الخصوصية في تصاعد حالات التنافس بين التلاميذ داخل المدرسة، مما يؤدي إلى حوادث شجارات بسبب التفوق والمنافسة.

الضغط النفسي: قد يواجه التلاميذ الذين يلتحقون بالدروس الخصوصية ضغوطًا نفسية بسبب التوقعات المرتفعة منهم، مما يمكن أن يزيد من حدة تفاعلهم في حالات النزاع داخل المدرسة.

من جهة أخرى تظهر النتائج أيضًا أن هناك نسبة أقل من الغير مزاولين للدروس الخصوصية 66.8% قد تورطوا في حوادث شجارات داخل المدرسة، هذا يمكن أن يشير إلى وجود عوامل أخرى تؤثر على حدوث الشجارات، مثل العوامل الاجتماعية والاقتصادية والبيئية، كما يجب أن يؤخذ في الاعتبار أن السياق الاجتماعي والثقافي يلعب الذي يلعب دورًا هامًا في تفسير هذه العلاقة، فقد تؤثر قيم المجتمع وتوقعات الأهل والمعلمين وضغوط النظام التعليمي على تصرفات وسلوكيات التلاميذ.

باختصار، يشير هذا التحليل إلى وجود علاقة معقدة بين مزاولة التلاميذ للدروس الخصوصية وتورطهم في شجارات داخل المدرسة، مع تأثيرات محتملة للضغوط الاجتماعية والثقافية في السياق المحلي.

3-7-3 المؤشر الثالث "مناقشة الأمور الشخصية مع الوالدين"

الجدول رقم28: نسبة التورط في شجار بدلالة وجود حوار مع الأولياء

الحوار مع الأولياء		وجود حوار		عدم وجود حوار	
التكرارات		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
تورط في شجار	نعم	468	66.86	125	73.5
	لا	232	33.14	45	26.5
المجموع		700	100	170	100

نحاول من خلال الجدول رقم28 تبيان نسبة التورط في شجارات داخل المدرسة ووجود حوار من عدمه مع الأولياء، واستخلصنا وجود فروق بسيطة في نسب الشجار حيث أن 73.5% من التلاميذ الذين لا

يناقشون أمورهم الشخصية مع أوليائهم يتشاجرون مع زملائهم في المدرسة، بينما وبنسبة أقل نجد التلاميذ الذين يتحاورون مع اوليائهم في مختلف المواضيع يكونون أقل انخراطا في العنف المدرسي بنسبة66.86%.

ممن خلال ما يلي سنتناول تحليلاً لنسبة التورط في الشجارات داخل المدرسة وعلاقتها بوجود الحوار مع الأولياء، حيث نحاول تسليط الضوء على البيانات المستمدة من جدول رقم28، والتي تُظهر الارتباط بين اتجاهات التلاميذ نحو التحاور مع أوليائهم وتصرفاتهم فيما يتعلق بالعنف المدرسي.

بالنظر إلى الأرقام المقدمة في الجدول، يُلاحظ أن هناك تبايناً في نسب التورط في الشجارات داخل المدرسة بناءً على مدى وجود الحوار مع الأولياء، حيث أن هناك نقطتان رئيسيتان تتمحوران حولهما التفسيرات السوسيولوجية:

عدم الحوار مع الأولياء وزيادة الشجارات:

يظهر أن نسبة كبيرة 73.5% من التلاميذ الذين لا يناقشون أمورهم الشخصية مع أوليائهم يتشاجرون مع زملائهم في المدرسة، هذا يمكن تفسيره بأن التلاميذ الذين يعانون من غياب الحوار والدعم المنزلي قد يكونون أكثر عرضة للتوترات والصراعات داخل البيئة المدرسية، وذلك قد يشمل عدم القدرة على التعبير عن مشاكلهم والحصول على نصائح ودعم من الأولياء، مما يمكن أن يؤدي إلى تراكم الاحتقان والغضب وبالتالي زيادة فرص التصادم مع الزملاء.

الحوار مع الأولياء وانخفاض العنف المدرسي:

بالمقابل، يُلاحظ أن التلاميذ الذين يتحاورون مع أوليائهم في مختلف المواضيع يكونون أقل انخراطاً في العنف المدرسي بنسبة 66.86%، ويُمكن تفسير ذلك بأن الحوار المفتوح والصحيح مع الأهل يمكن أن يؤدي إلى تعزيز الوعي والتفهم لدى التلاميذ بمختلف جوانب الحياة المدرسية والعلاقات الاجتماعية، هذا يمكن أن يسهم في تقليل التوترات والتصادمات بين التلاميذ، حيث يتمتعون بمنصة للتعبير عن مشاكلهم ومخاوفهم والحصول على توجيه من الأهل لحل تلك المشكلات بشكل بنّاء.

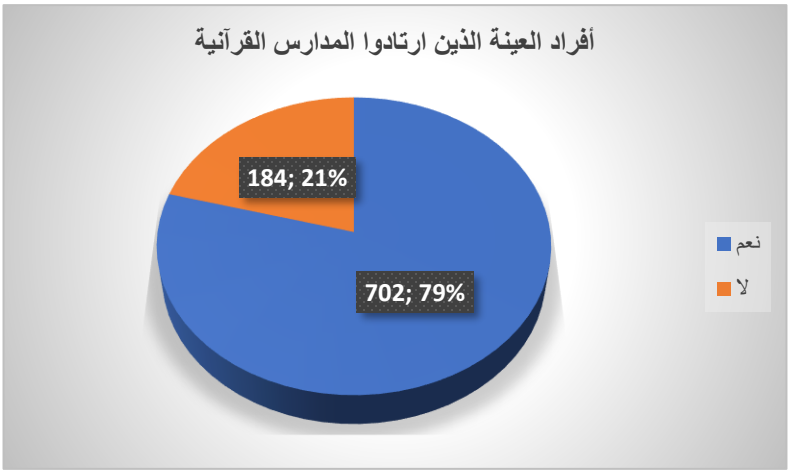
بشكل عام، يُظهر التحليل السوسيولوجي لهذه البيانات أهمية العلاقات الاجتماعية والتواصل بين التلاميذ وأوليائهم في تأثيرها على الديناميات الاجتماعية داخل المدرسة، فتوجيه الاهتمام نحو تعزيز الحوار

والتواصل الفعّال بين الأهل وأبنائهم قد يساهم في تخفيف حدة الصراعات والعنف داخل البيئة المدرسية وتحسين التجربة التعليمية للجميع.

3-8 عرض وتحليل بيانات متعلقة بالبعد الثاني للفرضية الثالثة " التربية الدينية ":

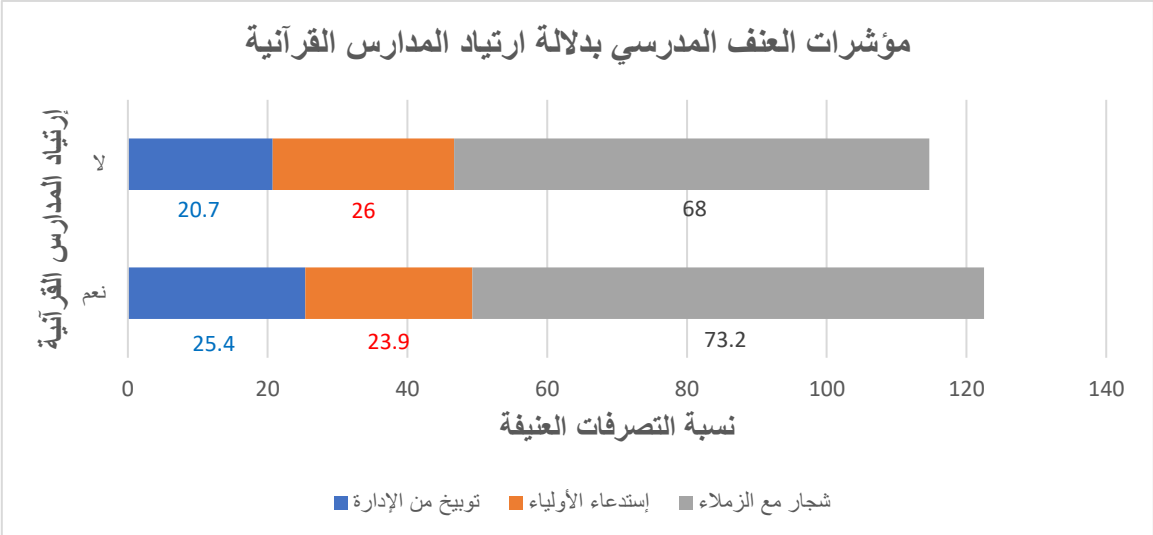
3-8-1 المؤشر الأول " ارتياد المدارس القرآنية"

الشكل رقم23: أفراد العينة الذين ارتادوا المدارس القرآنية



تمثل الدائرة النسبية الموضحة في الشكل رقم23 نسبة التلاميذ الذين زاولوا حصصا في المدارس القرآنية سواء في فترات سابقة أو في الوقت الحاضر، فنجد أن نسبة كبيرة منهم وهي 79% قد تمدرسوا في المدراس القرآنية والمساجد، في حين 21% لم يدخلوا أو يتلقوا دروسا في هذه المدارس من قبل.

الشكل رقم24: نسبة مؤشرات العنف المدرسي بدلالة ارتياد المدارس القرآنية



من خلال الشكل رقم24 نحاول رصد نسب السلوكات العنيفة مع الأخذ بعين الاعتبار ارتياد المدارس القرآنية، حيث نلاحظ نسب السلوكات العنيفة تبدو أكبر على العموم لدى التلاميذ الذين يرتادون المدارس القرآنية بالمقارنة مع التلاميذ الذين لا يرتادونها، فنجد أن نسبة الشجار في المحيط المدرسي تبلغ 73.2% عند التلاميذ المتمدرسين بالمدارس القرآنية ونسبة 25.4% منهم تعرضوا للتوبيخ من الإدارة بسبب سلوكاتهم و تنخفض النسبة قليلا للذين تم استدعاء أوليائهم إذ بلغت 23.9%، بينما نجد أن باقي التلاميذ في المقابل كانت نسبهم تتراوح بين 68% في الشجارات و26% تم استدعاء اوليائهم و20.7% تم توبيخهم من قبل الإدارة.

يقوم معظم الأولياء بتسجيل أبنائهم ضمن برامج المدارس القرآنية وكذا المساجد خاصة أثناء العطل المدرسية، وهذا الأمر لم يعد يقتصر على المناطق الريفية المحافظة فقط بل انتشر حتى في المدن، وتختلف أسباب الأولياء في تسجيل أبنائهم في هذه البرامج، فهناك من يفعل ذلك قصد تعليم أبنائه أساسيات الدين الإسلامي وكذا حفظ القرآن واكتساب أخلاق ومعايير تتماشى مع الدين الإسلامي، بينما يلجأ آخرون إلى هذه البرامج لملأ وقت فراغ أبنائهم بأنشطة هادفة ومنظمة خلال فترات العطل بهدف تحقيق استفادة شاملة لهم، في حين ينساق آخرون خلف البروتوكول الاجتماعي السائد و مواكبة الأنماط الاجتماعية الراهنة.

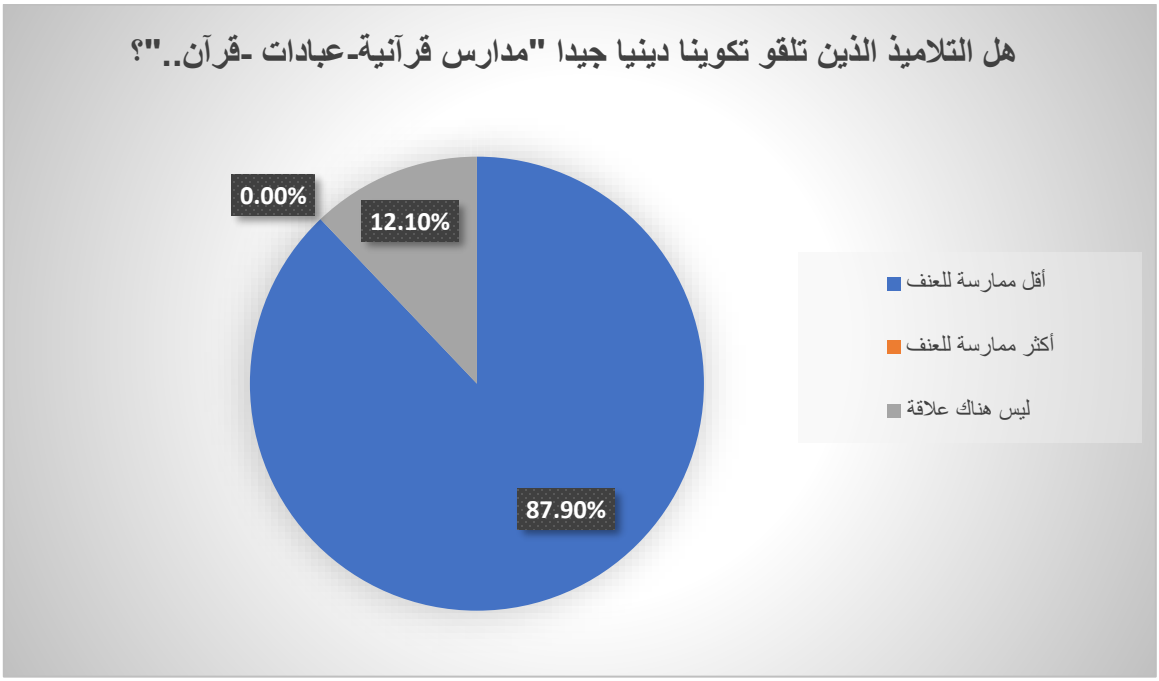
إلا أن هذه البرامج الدينية التعليمية إن لم تحض بالتأطير المناسب والمتابعة الفعالة، قد تأتي بنتائج عكسية، فالبرنامج الديني الذي يفترض أن يوجه الطفل نحو الأخلاق الحميدة والعقيدة الصحيحة وإلى تكوين نموذج سوي للشخصية، يصبح بالنسبة للطفل مجرد بروتوكول دراسي إضافي يزيد من الضغوطات والأعباء عليه، وقصد التعويض قد يندمج الطفل مع جماعة رفاق والتي قد تصبح مصدرا للانحراف في كثير من الأحيان، حيث تصبح فترة الذهاب و الإياب من المدرسة القرآنية أو المسجد متنفسا لهذه الجماعة لتفريغ الضغوطات المسلطة عليها، وغالبا ما يتعدى الأمر ذلك إلى الغياب عن الحصص واتباع الجماعة في تجارب حياتية جديدة والتي لا تخلو غالبا من الانحرافات.

هذا الانحراف عن أهداف البرامج الدينية قد يفسر النتائج الموضحة في الشكل رقم24 و التي تبين أن التلاميذ الذين دخلوا المدارس القرآنية أكثر توجها نحو الشجار في المدرسة وكذا التوبيخ من قبل الإدارة، حيث أن الاحتكاك المستمر مع جماعة البرامج الدينية قد يكون أحد الأسباب المؤدية الى تبنى الطفل المراهق

سلوكات العنف والتحدي وكذا الثقة بالنفس و كسر حاجز الخوف، من جهة أخرى نجد أن نسبة استدعاء أولياء هذه الفئة تكون أقل و قد يرجع الأمر إلى تفادي هؤلاء التلاميذ لذلك قصد الحفاظ على علاقة جيدة مع الآباء وعدم إحباط توقعاتهم تجاههم.

مما سبق نستنتج أن فئة كبيرة من عينتنا تتلمذت في المدارس القرآنية، لكن التأثير المرجو من هذه المدارس لم يأت ثماره بل أدى إلى أثر عكسي، حيث أن التأطير الغير مضبوط في هذه المدارس وكذا انعدام المتابعة والتساهل في احتكاك الأبناء برفاق المسجد لفترات طويلة وغير مراقبة، كل هذا قد يؤدي لتوجه المراهق إلى سلوكات عنيفة أو منحرفة.

الشكل رقم25: يمثل السلوكات العنيفة عند التلميذ بدلالة تلقي التكوين الديني الجيد "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"



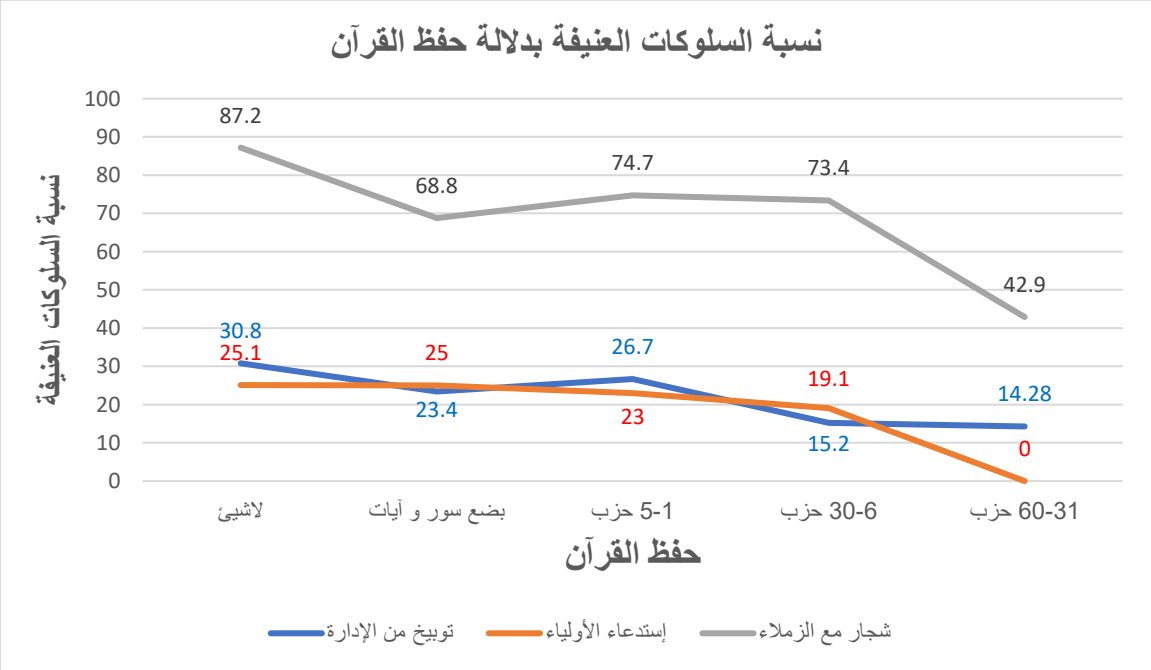
الدائرة النسبية في الشكل رقم25 تمثل آراء مستشاري التوجيه المدرسي حول العلاقة بين التكوين الديني الجيد للتلميذ وسلوكات العنف، حيث يُجمع 87.9% منهم على أن التلاميذ الذين تلقوا تكوينا دينيا جيدا يكونون أقل ممارسة للعنف في البيئة المدرسية، بينما يرى 12.1% أنه ليس هناك علاقة بين المتغيرين حيث يمكن أن يتلقى التلميذ التكوين الديني وتصدر عنه سلوكات عنف.

وفقًا للنتائج المعروضة في الدائرة، يظهر أن 87.9% من مستشاري التوجيه يتفقون على أن التلاميذ الذين يحصلون على تكوين ديني جيد يميلون إلى أن يكونوا أقل توجها لممارسة أو تبني سلوكات العنف في بيئة المدرسة، وهذا يشير إلى رؤيتهم للتكوين الديني كعامل محدد يساهم في تشكيل قيم وأخلاقيات إيجابية لدى التلاميذ، وبالتالي يقلل من احتمالية تطوير سلوكيات عدوانية، من جهة أخرى تمثل النسبة البالغة 12.1% من مستشاري التوجيه الذين يرون أنّه ليس هناك علاقة بين التكوين الديني وسلوكات العنف رؤية مختلفة تشير إلى أنّ العوامل الدينية قد لا تكون العامل الوحيد أو الرئيسي في تحديد سلوك التلاميذ، حيث يمكن أن تتأثر سلوكات التلاميذ بعوامل متعددة، مثل البيئة المنزلية، والتجارب الشخصية، وتأثيرات الأقران، وغيرها من العوامل الاجتماعية والثقافية.

نستنتج أن التكوين الديني الجيد والناتج عن مؤسسات جادة "خاصة الغير ربحية" يكون له دور حاسم في تبني الطفل لاتجاهات إيجابية من جهة، ونبذ سلوكات العنف من جهة أخرى.

3-8-2 المؤشر الثاني "حفظ القرآن"

الشكل رقم26: نسبة السلوكات العنيفة بدلالة حفظ القرآن



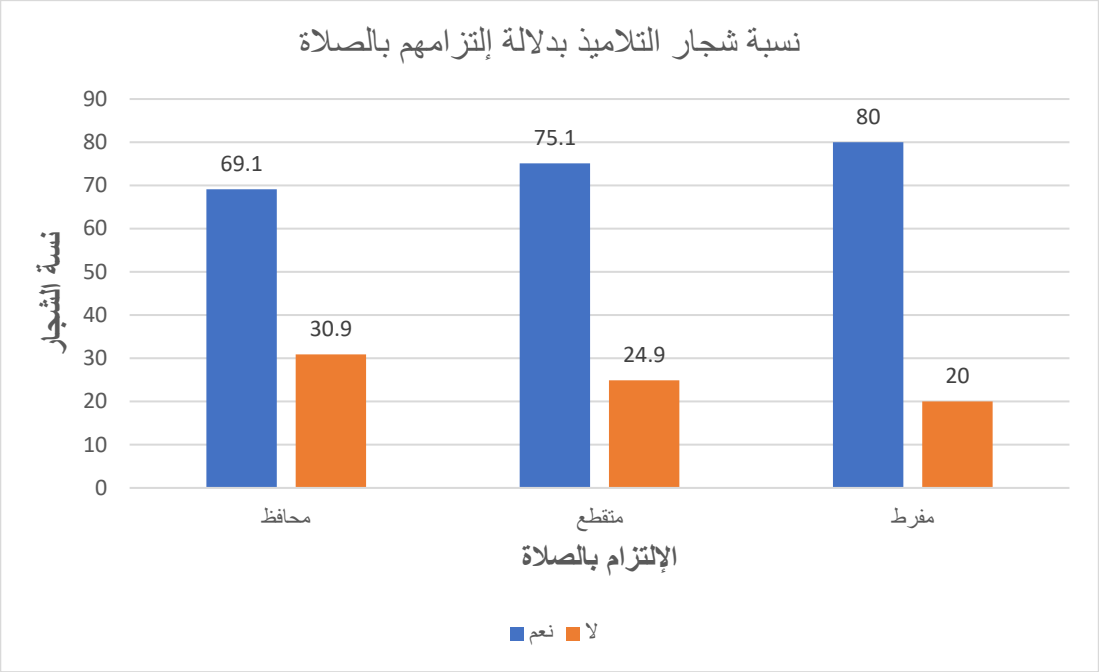
نلاحظ من خلال الشكل رقم26 نسب السلوكات العنيفة الصادرة عن التلميذ في البيئة المدرسية والمتمثلة في "الشجار مع الزملاء، استدعاء الأولياء، التوبيخ من قبل الإدارة" بدلالة حفظ التلاميذ للقرآن الكريم، حيث يتبين لنا من خلال المنحنيات الخاصة بكل هذه السلوكات أن التلاميذ الأقل حفظا للقرآن تكون سلوكاتهم العنيفة في أقصى نسبها، فالتلاميذ الذين لا يحفظون شيئا من القرآن نجد أن نسبة تورطهم في الشجار 87.2% و نسبة توبيخهم الإدارة لهم 30.8% و25.1% منهم تم استدعاء أوليائهم، و في المقابل تكون هذه النسب في أدنى معدلاتها لدى التلاميذ الذين يحفظون من 31 إلى 60 حزب، فنجد أن نسب تورطهم في شجارات كانت 42.9% بينما تم توبيخ 14.28% فقط منهم من قبل الإدارة ولم يسبق أن استدعي أولياؤهم بسبب سلوكاتهم من قبل.

نتناول العلاقة بين حفظ القرآن الكريم ونمط السلوك العنيف للتلاميذ في البيئة المدرسية، تتناول الفقرة نتائج دراسة تحليلية توضح تفاوتات في السلوكيات العنيفة للتلاميذ بناءً على مدى حفظهم للقرآن.

من خلال تحليل الشكل رقم 26 الذي يتضمن منحنيات تمثل نسب السلوكات العنيفة في البيئة المدرسية، يمكننا استنتاج أن هناك ارتباطاً بين حفظ القرآن ونمط السلوك لدى التلاميذ، على سبيل المثال يشير الشكل إلى أن التلاميذ الذين لا يحفظون أي جزء من القرآن يبدو أنهم أكثر عرضة للانخراط في شجار مع زملائهم بنسبة وكذا تعرضهم للتوبيخ من قبل الإدارة، وتم استدعاء أوليائهم بنسبة 25.1%، هذا يشير إلى وجود علاقة بين ضعف الانخراط في حفظ القرآن وزيادة السلوكيات العنيفة. على الجانب الآخر، يبدو أن التلاميذ الذين يحفظون نسبة من القرآن تكون سلوكياتهم العنيفة أقل بشكل عام، فالتلاميذ الذين يحفظون من 31 إلى 60 حزبًا من القرآن يظهرون نسبة أقل من التورط في الشجارات ونسبة أقل من التوبيخ من قبل الإدارة ولم يتم استدعاء أوليائهم من قبل بسبب سلوكاتهم، هذا يعكس أن هناك علاقة بين تقدم في حفظ القرآن وتقليل السلوكيات العنيفة، ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى عدة عوامل، فربما يعود ذلك إلى دور تعزيز القيم الأخلاقية والسلوك الإيجابي الذي يُعلمه حفظ القرآن، والذي يمكن أن يؤثر بإيجابية على سلوكيات الفرد في مختلف المواقف، علاوة على ذلك قد يكون الانخراط في تعلم القرآن مرتبطًا ببيئة داعمة وتربوية محفزة، مما يقلل من الاحتمالات المؤدية إلى السلوكيات العنيفة.

3-8-3 المؤشر الثالث " الصلاة"

الشكل رقم27: نسبة شجار التلاميذ بدلالة الالتزام بالصلاة



من خلال الأعمدة البيانية الموضحة في الشكل رقم27 نلاحظ نسب الشجارات التي يتورط فيها التلاميذ في المحيط المدرسي بدلالة التزامهم بالصلاة، حيث صنفنا هذا الالتزام إلى ثلاث فئات وهي "محافظ، متقطع، مفرط"، ونجد أن نسبة الشجارات تكون أعلى عند التلاميذ المفرطين في صلاتهم بنسبة 80%، وتنخفض إلى 75.1% عند المتقطعين في صلاتهم بينما تكون في حدودها الدنيا 69.1% عند التلاميذ المحافظين على الصلاة.

من خلال التحليل السوسيولوجي للفقرة والأعمدة البيانية الموجودة في الشكل رقم 27، يمكننا فهم العلاقة بين الالتزام بأداء الصلاة وتوجهات سلوك التلاميذ داخل المحيط المدرسي، وكيف يمكن للعوامل الدينية أن تلعب دورًا في تشكيل سلوكياتهم، حيث تظهر الأعمدة البيانية تباينًا واضحًا في نسب الشجارات بين التلاميذ الذين يختلفون في تفاعلهم مع أداء الصلاة، تم تقسيم التلاميذ إلى ثلاث فئات بناءً على توالي ارتباطهم بالصلاة: "محافظين" الذين يؤدون الصلاة بانتظام، "متقطعين" الذين يؤدونها بشكل غير منتظم، و"مفرطين" الذين لا يؤدونها على الإطلاق.

التلاميذ الغير مصلين (مفرطون): يبين الشكل أن نسبة الشجارات بين هذه الفئة من التلاميذ هي الأعلى بنسبة 80%، هذا يشير إلى وجود ارتباط سلبي بين عدم الالتزام بالصلاة وسلوك الشجار داخل المدرسة، قد يكون لعدم أداء الصلاة علامة على قلة الالتزام بالقيم والأخلاق، مما يمكن أن يؤدي إلى تصاعد التوتر والاشتباكات في البيئة المدرسية.

التلاميذ المتقطعين في الصلاة: تظهر نسبة الشجارات عند هؤلاء التلاميذ بنسبة 75.1%، يمكن تفسير ذلك على أنهم يظهرون انخراطًا أقل في الصلاة مقارنة بالمحافظين، ولكن لا يزال لديهم بعض التوجه نحو الالتزام الديني، مما يمكن أن يؤثر إيجابيًا على سلوكهم لكن بشكل أقل من المحافظين.

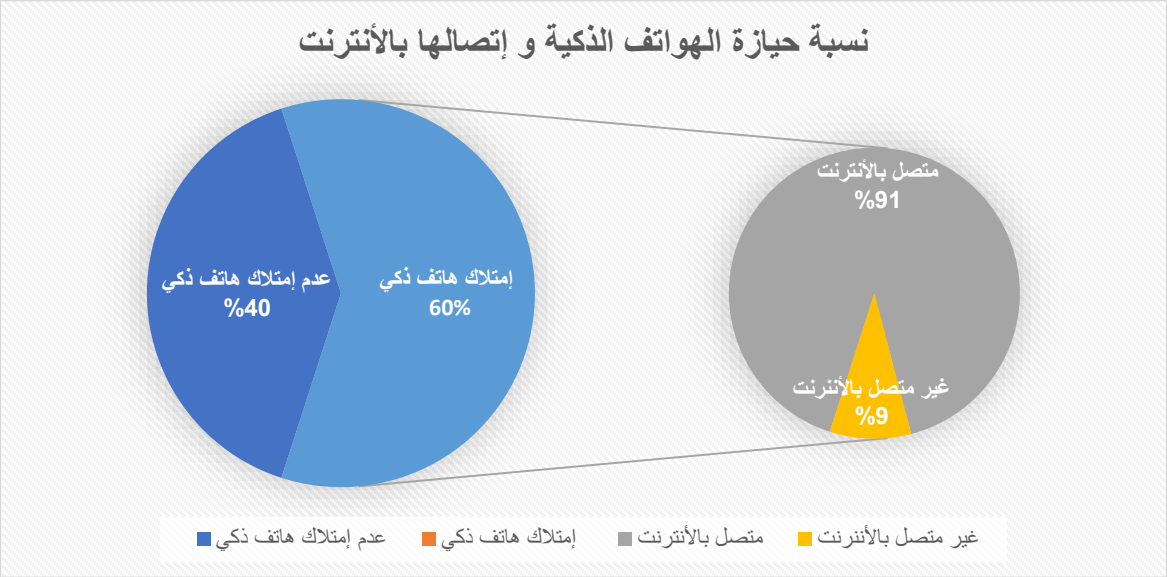
التلاميذ المحافظين على الصلاة: تبين البيانات أن نسبة الشجارات بين هذه الفئة هي الأدنى بنسبة 69.1%، ويمكن تفسير ذلك بأن التلاميذ الذين يلتزمون بأداء الصلاة بانتظام قد يكونون أكثر قبولًا للقيم والأخلاق المعتمدة في الدين، وهذا ينعكس على سلوكهم داخل المحيط المدرسي بتقليل احتمالية الانخراط في الشجارات.

بشكل عام، يشير التحليل إلى أن هناك علاقة ممكنة بين الالتزام بأداء الصلاة وتوجهات السلوك داخل المحيط المدرسي، فكلما كان التلميذ ملتزما بصلاته كانت سلوكاته أقل ميلا للعنف والعكس صحيح، لذلك يمكن القول ان العوامل الدينية قد يكون لها تأثير في تشكيل سلوك الأفراد وعلاقاتهم مع الآخرين في بيئاتهم المختلفة.

3-9 عرض وتحليل بيانات متعلقة بالبعد الثالث للفرضية الثالثة "تكنولوجيات الإعلام والاتصال ":

3-9-1 المؤشر الأول "الهاتف الذكي"

الشكل رقم28: نسبة حيازة الهواتف الذكية وربطها بالأنترنت لدى التلاميذ



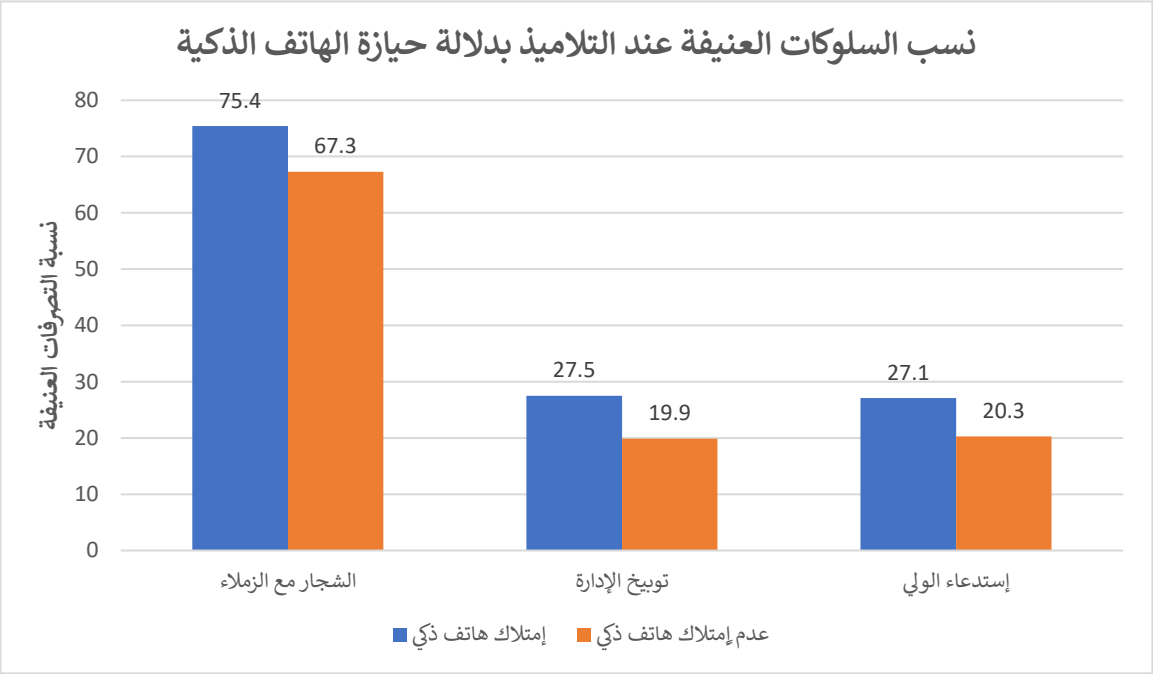
تمثل الدوائر النسبية في الشكل28 نسب حيازة أفراد العينة لهواتف ذكية ونسبة ربطها بشبكة الأنترنت، حيث نجد أن 60% من التلاميذ محل الدراسة يملكون هواتف ذكية، ومن بين هؤلاء 91% هواتفهم متصلة بالأنترنت.

إن انتشار ظاهرة حيازة التلاميذ للهواتف النقالة يعكس تغييرات ثقافية واجتماعية في البيئة التي يعيش فيها الأفراد، وقد ترتبط هذه الظاهرة بظهور ثقافة تكنولوجية جديدة، حيث أصبحت الهواتف النقالة ليست مجرد أدوات اتصال بل أدوات متعددة الاستخدامات تمتلك أهمية كبيرة في حياة الناس، فقد يتسبب التطور التكنولوجي والانتشار الواسع للهواتف في تشكيل طموح الأطفال والشبان نحو امتلاكها، حيث تمثل هذه الهواتف رمزًا للتقدم والتفوق الاجتماعي في مجتمع يتأثر بشدة بالتكنولوجيا، حيث يمكن أن تلعب الظروف المحيطة بالأولياء والأطفال دورًا في تفسير هذه الظاهرة فقد يتأثر الأولياء بالضغوط الاجتماعية والثقافية للسماح لأطفالهم بامتلاك الهواتف النقالة، خاصةً إذا اندمجت استخدامات الهواتف بشكل وثيق مع

أساليب التعليم والتواصل الحديثة، بالإضافة إلى ذلك قد تكون هناك تطلعات للأطفال للانتماء إلى مجموعة نظرائهم الذين يمتلكون هذه الأجهزة، مما يعزز من رغبتهم في الحصول على الهواتف النقالة.

إجمالاً تظهر ظاهرة حيازة التلاميذ للهواتف النقالة كنتيجة لتداخل عوامل ثقافية، اجتماعية، اقتصادية وتكنولوجية. تؤثر هذه الظروف في صياغة تصورات الأفراد حول امتلاك الهواتف النقالة، وبالتالي تساهم في تشكيل تفاعلاتهم مع هذه الظاهرة واتخاذ قراراتهم في هذا الصدد.

الشكل رقم29: نسب السلوكات العنيفة عند التلاميذ بدلالة حيازة الهاتف الذكية



من خلال الأعمدة البيانية المبينة في الشكل رقم29 والتي توضح نسب السلوكات العنيفة بدلالة امتلاك هاتف ذكي، حيث نجد أن 75.4% من التلاميذ الذين يحوزن هاتف نقال يتورطون في شجارات داخل المدرسة في مقابل 67.3% للذين لا يملكون هاتف، ونجد أيضا أن مالكي الهواتف الذكية يتم توبيخهم من قبل الإدارة وكذا استدعاء أوليائهم بنسب 27.5% و27.1% على الترتيب، في مقابل 19.9% و20.3% للتلاميذ الذين لا يملكون هاتف.

يظهر الشكل رقم29 بيانات تبين الارتباط بين امتلاك الهواتف الذكية والمشاركة في سلوكيات العنف داخل المدرسة، وتأتي هذه البيانات في سياق اجتماعي يتجلى فيه التأثير المحتمل للتكنولوجيا، وتحديدًا

الهواتف النقالة الذكية على تفاعلات التلاميذ وسلوكهم داخل المدرسة، وفقًا للبيانات المقدمة يمكن تفسير هذا التأثير بعدة طرق:

الضغوط والمجموعات الاجتماعية: قد يزيد امتلاك الهواتف الذكية من الوصول إلى وسائل التواصل الاجتماعي والتطبيقات المختلفة، مما يؤدي إلى تواصل أكثر بين التلاميذ، هذا التفاعل المستمر يمكن أن يؤدي إلى زيادة في التوترات والصراعات بين التلاميذ، وبالتالي زيادة نسبة المشاركة في شجارات المدرسة.

الاستهلاك والتحفيز: من خلال امتلاك الهواتف الذكية، يمكن للتلاميذ التفاعل مع محتوى متعدد ومتنوع، بما في ذلك المحتوى العنيف أحيانًا، هذا المحتوى قد يؤثر على سلوك التلاميذ ويحفزهم على تبني سلوكيات عنيفة.

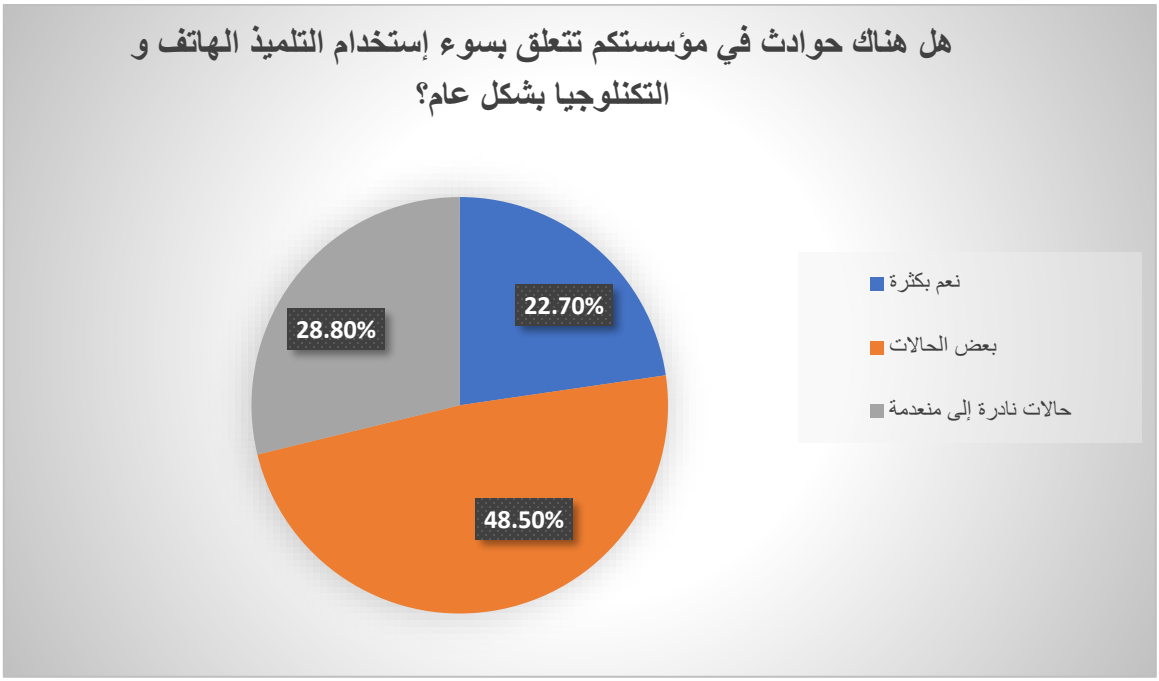
الانفصال والتفاعل الاجتماعي: قد يؤدي الاعتماد الزائد على التكنولوجيا والهواتف الذكية إلى تقليل التفاعل الاجتماعي الوجه لوجه بين التلاميذ، هذا قد يؤدي إلى تقليل قدرتهم على التفاهم وحل النزاعات بشكل بناء، مما يزيد من احتمالية الانخراط في شجارات داخل المدرسة.

تأثير الإشراف والرقابة: قد يكون التلاميذ الذين يمتلكون هواتف ذكية أكثر عرضة للرصد والمراقبة من قبل الإدارة وأولياء الأمور، هذا يمكن أن يؤدي إلى توبيخهم واستدعاء أوليائهم بشكل أكبر، وذلك للمحافظة على الانضباط المدرسي والسلوك الملائم.

تجدر الإشارة إلى أن اتاحة هذه التكنولوجيا للتلاميذ المراهقين أدى إلى ظهور العنف الرقمي والذي يشمل استخدام الهاتف النقال في إيذاء الآخر، حيث انتشرت العديد من السلوكيات مثل الرسائل العنيفة والتي تتضمن الشتم أو التهديد أو التحرش، كما نذكر العديد من حالات التصوير داخل الأقسام والمتبوعة بالتشهير في مواقع التواصل الاجتماعي قصد السخرية من الزملاء والأساتذة.

نستنتج مما سبق أن امتلاك التلاميذ لهاتف نقال قد يكون سببا في زيادة السلوكات العنيفة الصادرة عنهم في المحيط المدرسي، ويمكن لهذا التأثير أن يكون مباشرا أو غير مباشر.

الشكل رقم30: يمثل حالات سوء استخدام الهاتف الذكي من قبل التلاميذ في المؤسسة "حسب رأي مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي"



حسب الشكل رقم30 فإن 48.5% من مستشاري التوجيه المدرسي يصرحون بحدوث بعض حالات سوء استخدام الهاتف النقال في مؤسساتهم، في حين 28.8% يعتبرون حدوث ذلك نادر في المؤسسات التي يعملون بها، بينما 22.7% أشاروا إلى استفحال هذه الظاهرة وحدوثها بكثرة وبشكل ملفت.

تعتبر النسب المشار إليها من قبل المستشارين بخصوص سوء استخدام الهاتف والتكنولوجيا في البيئة المدرسية مرتفعة بشكل كبير، وهذه الظاهرة على الرغم من حداثتها نسبيًا في تزايد مستمر، حيث تعد من القضايا المستجدة التي تشكل تحديًا حقيقيًا للمدارس والمؤسسات التعليمية، فهي تعكس التأثير المتزايد للتكنولوجيا في حياة التلاميذ، مما يلقي الضوء على ضرورة التفاعل معها بطريقة مواكبة للتطورات ومواجهة التحديات.

مستشارو التوجيه يشيرُون إلى أن هذه الحالات من السوء الاستخدام تشمل تصرفات متعددة، مما يؤكد على تعقيد المشكلة، إذ يشمل ذلك استخدام الهواتف داخل القسم بغية تصوير الأساتذة والزملاء وتهديدهم أو

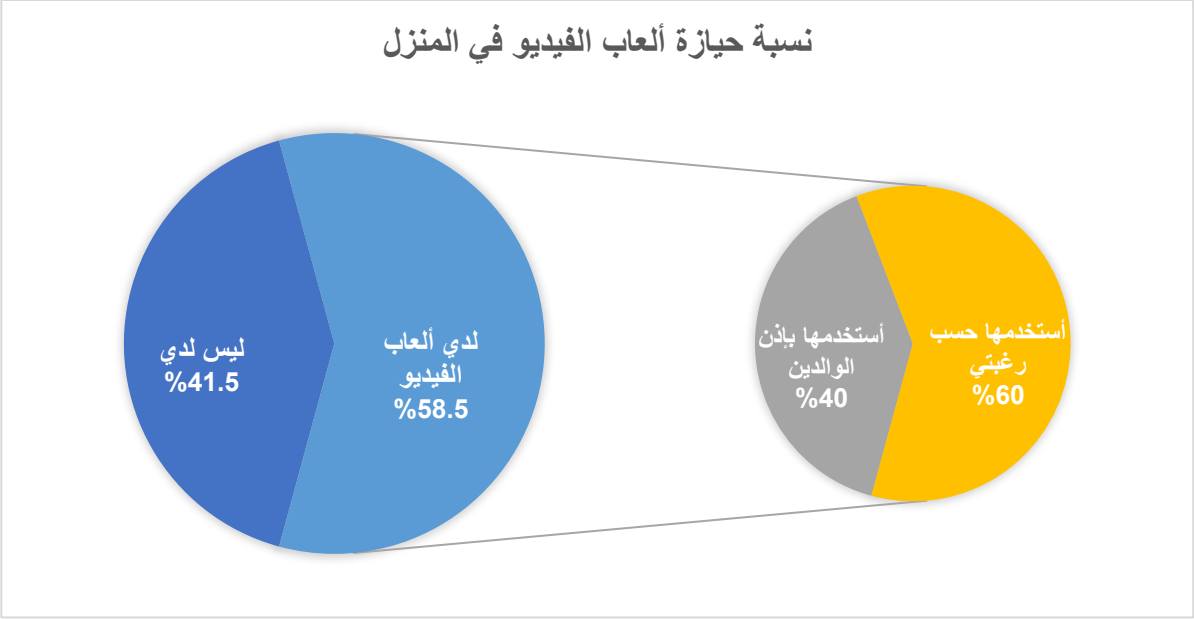
التشهير بهم لاسيما الإناث، كما يشمل الأمر إنشاء مجموعات تواصل بين الزملاء تستخدم لغة نابية وتبادل صور وفيديوهات غير لائقة، هذا يتسبب في تدهور البيئة المدرسية والعلاقات الاجتماعية داخلها.

بالإضافة إلى ذلك، يُلاحظ مستشارو التوجيه أن استخدام الهواتف النقالة يشمل كل المساحات المختلفة داخل المدرسة، بما في ذلك القسم والساحة ودورات المياه، حيث يتم في تلك المناطق تداول المحتوى الإباحي وتبادل المعلومات الغير المناسبة بطرق تؤثر سلبًا على تطور التلاميذ وتشتت انتباههم عن الدروس والمهام الأكاديمية، إضافةً إلى ذلك يشيع استخدام الهواتف النقالة في لعب الألعاب التفاعلية والعنيفة والتي تؤثر تأثيرًا سلبيًا على السلوك العام للتلاميذ، إن انغماسهم في عالم الألعاب الافتراضي يمكن أن يؤدي إلى انخفاض الانخراط في الأنشطة الواقعية وتشتيت انتباههم عن الأمور المهمة، كما يشير مستشارو التوجيه إلى أن امتلاك الطلاب للهواتف النقالة قد يؤثر بشكل كبير على أدائهم الدراسي، إذ يمكن أن تشغل هذه الأجهزة وقتًا كبيرًا من وقتهم، مما ينعكس سلبًا على التركيز والانخراط في الدروس والمهام الأكاديمية.

باختصار، يظهر سوء استخدام الهواتف النقالة والتكنولوجيا في المدرسة تحديات متعددة تتعلق بالتركيز، والتواصل، والسلوك، والأداء الدراسي.

3-9-2 المؤشر الثاني "ألعاب الفيديو"

الشكل رقم31: نسبة حيازة ألعاب الفيديو في المنزل



تبين الدوائر النسبية في الشكل رقم31 نسب امتلاك أفراد العينة لأجهزة ألعاب الفيديو وكذا طرق استخدامها، حيث نلاحظ أن أكثر من نصف العينة 58.5% لديها جهاز ألعاب فيديو، كما أن 60% من هؤلاء يستخدمون هذه الأجهزة حسب رغبتهم ودون إذن الوالدين.

انتشرت ألعاب الفيديو بشكل واسع منذ ظهورها في أواخر التسعينيات، وما لفت النظر بشكل ملحوظ هو التطور الرهيب الذي شهدته هذه الأجهزة في السنوات الأخيرة. وعلى الرغم من الهيمنة الواضحة للهواتف النقالة في الساحة التقنية، إلا أن ألعاب الفيديو ما زالت تحتل مكانة مهمة في حياة المراهقين والشباب، يتجلى هذا من خلال المعطيات المستقات من الشكل رقم31 والتي تظهر أن هناك نسبة ملحوظة من التلاميذ يمتلكون أجهزة ألعاب الفيديو، ولا يقتصر الأمر على ذلك فحسب، بل إن نسبة مهمة من هؤلاء الشبان يمارسون استخدامها بلا قيود تذكر، وذلك في ظل غياب التوجيه والرقابة الأسرية الملائمة.

هذا الانتشار الواسع لألعاب الفيديو له أبعاده الإيجابية والسلبية، من الجانب الإيجابي يمكن لهذه الألعاب أن تسهم في تنمية مهارات الأطفال، مثل التفكير الاستراتيجي وحل المشكلات وتعزيز التفاعل الاجتماعي عبر الألعاب الجماعية عبر الإنترنت، ومع ذلك يجب ألا نغفل الأثر السلبي المحتمل لهذا الانتشار، حيث قد يؤدي استخدام ألعاب الفيديو بدون قيود أو توجيه إلى تأثيرات سلبية على الصحة النفسية والاجتماعية للفئة الشابة.

لذا ينبغي أن نعي أهمية دور الأسرة في مراقبة وتوجيه استخدام الألعاب الفيديو، يجب توفير بيئة مناسبة تشجع على التوازن بين وقت اللعب والوقت الذي يخصص للأنشطة الأخرى مثل التعليم والنشاطات الاجتماعية والرياضية.

الجدول رقم29: نسب السلوكات العنيفة بدلالة وجود ألعاب الفيديو وكيفيات استخدامها

ألعاب الفيديو		ليس لدي		أستخدمها بإذن الوالدين		أستخدمها حسب رغبتي	
التكرارات		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
التصرفات العنيفة	شجار مع زميل (نعم)	245	67.9	139	67.1	250	80.4
	توبيخ الإدارة (نعم)	82	22.4	40	19.3	93	30.5
	استدعاء الولي (نعم)	72	19.6	38	18.4	106	34.1

الجدول رقم29 يوضح نسب السلوكات العنيفة الصادرة عن التلاميذ (شجار مع الزملاء، توبيخ من الإدارة، استدعاء الأولياء) في ظل امتلاك أجهزة ألعاب الفيديو وطرق استخدامها، حيث نلاحظ ارتفاع نسب هذه السلوكات عند التلاميذ الذين يمتلكون ألعاب الفيديو ويستخدمونها بحرية ودون إذن من الأولياء حيث أن 80.4% منهم يتورطون في شجارات في المدرسة و30.5% يتم توبيخهم من قبل الإدارة بسبب سلوكاتهم و34.1% تم استدعاء أوليائهم، في حين أن نسب الشجار عند التلاميذ الذين لا يملكون هذه الألعاب أو الذين يملكونها و يستخدمونها تحت رقابة الأولياء لا تتعدى 68%، و نجد حوالي 20% منهم من تم توبيخهم أو استدعاء أوليائهم.

هذا التحليل يستعرض ارتباط امتلاك أجهزة ألعاب الفيديو واستخدامها بحرية بدون إذن من الأولياء بظاهرة السلوكات العنيفة بين التلاميذ في المدرسة، فالجدول رقم29 يظهر النسب المئوية للسلوكات العنيفة المختلفة (مثل الشجار مع الزملاء، التوبيخ من الإدارة، استدعاء الأولياء) وكيفية توزعها بين مجموعتين من الطلاب: الذين يمتلكون أجهزة ألعاب الفيديو ويستخدمونها بحرية ودون إذن من الأولياء، والذين يمتلكون أجهزة ألعاب الفيديو ولكن يستخدمونها تحت رقابة الأولياء أو الذين لا يمتلكونها.

تتجلى تأثيرات ارتفاع نسب السلوكات العنيفة بين مالكي أجهزة ألعاب الفيديو الذين يستخدمونها بحرية، في إطار السياقات الثقافية والاجتماعية، حيث تمتاز ألعاب الفيديو بتنوعها الذي يشمل مضامين عنيفة وتحديات تفاعلية محفزة، ويفترض أن هذا التنوع يمكن أن يحور الطرق التي يتفاعل بها الطلاب داخل البيئة المدرسية وعلاقاتهم مع زملائهم والهيئات التعليمية،، وتجدر الإشارة إلى أن الزيادة في السلوكيات العدائية قد

تكون نتاجًا لتفاعلاتهم مع هذه الألعاب وتأثيرات التفاعل المحتملة مع زملائهم الذين قد يتبنون أيضًا هذه الألعاب ذات الطابع العنيف.

من الملفت للنظر أن الطلاب الذين يمتلكون أجهزة ألعاب الفيديو ويستخدمونها بحرية يبدون سلوكيات عدوانية بنسب أعلى مما يفعله أقرانهم الذين يخضعون لإشراف ومراقبة من قبل أوليائهم، ويظهر ذلك بوضوح أهمية الإشراف الأبوي في توجيه تصرفات الأطفال ومنعهم من التعرض لمحتوى عنيف، وبالتالي تحديد شكل سلوكياتهم، كما يجدر بنا أن نلمح إلى أن استخدام أجهزة الألعاب بدون رقابة يمكن أن يؤدي إلى تعزيز التواصل مع أقران يتشابهون في الاهتمامات، مما قد ينتج عنه اندماج في مجموعات تشجع على السلوكيات العنيفة.

نستنتج مما سبق أن استخدام التلاميذ للألعاب الإلكترونية بدون رقابة أبوية سواء من حيث أوقات الاستخدام أو من حيث المحتوى، قد يكون سبب في تعزيز السلوكات العنيفة والغير مرغوبة لهؤلاء التلاميذ وتنميط تفاعلاتهم بناء على المحتوى الذي تشمله هذه الألعاب.

3-9-3 المؤشر الثالث "التلفاز"

الجدول رقم30: نسبة السهر مع التلفاز لدى التلاميذ بدلالة وجود تلفاز في الغرفة

التلفاز		وجود تلفاز في الغرفة		عدم وجود تلفاز في الغرفة	
التكرارات		التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%
السهر في متابعة التلفاز	نعم	290	55.4	48	28.9
	لا	233	44.6	118	71.1
	المجموع	523	100	166	100

يمثل الجدول رقم30 نسبة سهر التلاميذ في متابعة التلفاز بدلالة وجود تلفاز في غرفة النوم، حيث نلاحظ أن وجود تلفاز في غرفة النوم يزيد من نسبة سهر التلاميذ ومشاهدة برامجه بنسبة 55.4% مقابل 28.9% من التلاميذ الذين يسهرون مع التلفاز الموجود خارج غرفة النوم.

من خلال تحليل الجدول رقم30، نكون فكرة حول علاقة وجود التلفاز في غرفة النوم بنمط سهر التلاميذ وسلوكهم في متابعة البرامج التلفزيونية، كما يعكس هذا الجدول التفاوتات الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على سلوك التلاميذ في مجال استخدام وسائل الإعلام، و يُشير ارتفاع نسبة سهر التلاميذ الذين يمتلكون تلفازًا في غرف نومهم إلى تأثير قوي للبيئة المحيطة على سلوكهم الاجتماعي والإعلامي، حيث يمكن تفسير زيادة نسبة سهرهم ومشاهدتهم للبرامج التلفزيونية بأن وجود التلفاز في مكان خاص ومريح مثل غرفة النوم يشجع على البقاء مستيقظين لفترات طويلة لمتابعة البرامج المفضلة، و يمكن أن تعزز هذا الظاهرة من تأخر النوم وتأثيرها على ساعات النوم وجودته لدى هؤلاء التلاميذ.

فبالمقارنة مع التلاميذ الذين يشاهدون التلفاز خارج غرف النوم والذين نسبتهم 28.9%، يشير ذلك إلى تأثير بيئي مختلف، فقد يرتبط هؤلاء الأطفال بمجموعات اجتماعية أو عائلية تشجع على مشاهدة التلفاز في أماكن عامة أو مشتركة مثل غرف المعيشة، هذا يشير إلى أن للعوامل الاجتماعية والبيئية دورًا في تشكيل سلوك الأفراد واختياراتهم في استخدام وسائل الإعلام.

وترتبط علاقة السهر أمام التلفزيون بسلوكات العنف التي يظهرها التلاميذ بعدة جوانب سوسيولوجية تستحق التحليل، حيث يمكننا النظر في هذه العلاقة من خلال العوامل الاجتماعية والثقافية التي تؤثر على السلوك العنيف وأنماط المشاهدة التلفزيونية، مع الأخذ في الاعتبار تفاعل هذه العوامل وتأثيرها المشترك.

أولاً: يمكن أن يكون التلفزيون وسيلة لتعزيز نماذج العنف والسلوكيات العدوانية، إذا تعرض التلاميذ للمشاهدة المتكررة لمشاهد عنيفة أو عناصر من العنف في البرامج التلفزيونية، فقد يتأثرون بتلك السلوكيات ويجدونها مقبولة أو مشجعة، وهذا يعود إلى مفهوم الاقتداء الاجتماعي، حيث يمكن للأفراد أن يقتدوا بالمعايير والسلوكيات التي يرونها متبناة في وسائل الإعلام.

ثانياً: يأتي السياق الاجتماعي والاقتصادي في تفسير هذه الظاهرة، فقد يجد التلاميذ الذين يقضون وقتًا طويلاً أمام التلفزيون أن هذا السلوك يعكس واقعهم الاجتماعي والاقتصادي، حيث تعاني بعض العائلات من الضغوط الاجتماعية والاقتصادية ما يقلص فرص الترفيه البديلة، الأمر الذي يجعل التلفزيون وسيلة للترفيه والهروب من هذه الظروف.

ثالثا: تأثير الإعلام والثقافة على تكوين الهوية والسلوك يأتي في الصورة أيضًا، فإذا كانت البرامج التلفزيونية تعرض صوراً مغلوطة أو مبالغ فيها في تمثيل العنف كجزء من الحياة اليومية، فقد يشكل ذلك تصوّرًا خاطئًا للواقع، هذا النمط من الإعلام يمكن أن يشجع على التصرف بطرق عنيفة بناءً على افتراضات خاطئة حول ما هو مقبول ومقدر في المجتمع.

من خلال النظر في التحليل السابق يمكننا أن نستشف أن وجود جهاز التلفاز في غرفة النوم ينجر عنه تأثيرًا مباشرًا على السلوك والعادات لدى التلاميذ، إذ يشير التحليل إلى أن امتلاك التلاميذ لجهاز تلفاز في غرفة نومهم يزيد من احتمالية قضاء ساعات متأخرة من الليل في مشاهدة البرامج التلفزيونية، مما ينتج عنه تأثير سلبي على نوعية وكمية النوم، هذا النقص في ساعات النوم يمكن أن يتسبب في تدهور سلوكياتهم وأداءهم في الأوقات النهارية، بالإضافة إلى ذلك يبدو أن هذا الأمر يشجع على اتجاهات سلبية تجاه مشاهدة المحتوى العنيف والمشين، الذي يمكن أن يكون له تأثير مباشر على تصاعد السلوكيات العدوانية والانحرافات بين هؤلاء التلاميذ، ويعزز تناول هذا النوع من المحتوى من تكوين نمط سلوكي تعتمده تلك الشرائح من المراهقين تحت تأثير الإعلام المنفصل عن الرقابة الأبوية.

خلاصة:

مرحلة العرض الكمي للبيانات وتبسيطها وتحليلها تعد من أهم الخطوات في العمل البحثي، وتحظى بأهمية بالغة في سياق التفكير البحثي، إن هدف هذه المرحلة الحاسمة هو الوصول إلى تفسيرات عميقة تعكس أبعاد التفكير السوسيولوجي وتساهم في فهم أعمق للظواهر الاجتماعية المدروسة، فعبر تطبيق تقنيات وأساليب البحث الكمي، يمكننا فهم كيفية تأثير العوامل المختلفة على السلوك والتفاعلات الاجتماعية.

تعتبر هذه التفسيرات الناتجة من التحليل الكمي أساسية للبحث، حيث تمثل الأسس والمبادئ التوجيهية التي يعتمد عليها الباحث لاستخلاص استنتاجات ملموسة ومنطقية، حيث يتم توجيه هذه التفسيرات بشكل مباشر نحو فرضيات الدراسة، وذلك لضمان أن النتائج التي تخرج من البحث تلبي أهداف الدراسة وتساهم في الإجابة على التساؤلات الرئيسية التي تطرحها.

ببساطة، مرحلة العرض الكمي للبيانات تمثل الجسر الرئيسي بين البيانات الرقمية والتفسيرات السوسيولوجية العميقة، وهي تساهم بشكل كبير في إثراء فهم الظواهر الاجتماعية وتقديم إجابات موثوقة ومستنيرة لأسئلة البحث الأساسية.

الفصل الخامس

عرض نتائج الدراسة

تمهيد:

في هذا الفصل سنحاول استخلاص النتائج النهائية لدراستنا، حيث سنقوم باستنتاجاتنا استناداً إلى تحليل دقيق للبيانات التي تم جمعها ومعالجتها سوسيولوجيا في الفصل السابق، حيث سنسلط الضوء في هذا الفصل على النتائج المتعلقة بأبعاد كل فرضية من فرضياتنا الثلاث، ومن ثم سنحاول صياغة استنتاج عام يُلقي الضوء على التساؤل الرئيسي للدراسة، حيث سنقوم بدراسة مدى توافق النتائج مع الأدلة السابقة والنظريات الاجتماعية المعاصرة، مما سيسهم في تعميق فهمنا للمشكلة ومدى تأثيرها على الواقع الاجتماعي.

وفي الأخير سنقدم مجموعة من التوصيات والاقتراحات التي تستند إلى النتائج والاستنتاجات التي توصلنا إليها، ستكون هذه التوصيات بمثابة مساهمة نوعية في مجال معالجة الظاهرة التي تم دراستها، حيث ستركز على سبل التخفيف من تأثيراتها والعمل نحو تحقيق تحسين نسبي في الوضع.

1-عرض النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1-1 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

-تلعب الاختلافات المورفولوجية والصحية وكذا المستوى الدراسي دورا في توجه التلميذ نحو العنف.

1-1-1 البعد الأول: الاختلافات البيولوجية والمورفولوجية.

يستد البعد الأول إلى أن الاختلافات البيولوجية وكذا المورفولوجية التي يتميز بها التلاميذ تساهم بشكل ما في توجه التلميذ نحو سلوكات العنف في البيئة المدرسية، وقصد الإحاطة بهذه الفرضية اخترنا ثلاث مؤشرات تمثل الاختلافات البيولوجية والمورفولوجية الأكثر تأثيرا وبروزا عند التلميذ المراهق وهي: (الجنس- السن- الطول)، حيث تعد هذه المؤشرات عوامل رئيسية في تشكيل الهوية البيولوجية والجسدية للفرد أثناء مرحلة المراهقة، والتي تعد فترة حساسة من النمو والتطور، ومن خلال تحليل البيانات المعروضة سابقًا، نسعى لفهم العلاقة المعقدة التي قد تربط بين هذه المؤشرات البيولوجية ومؤشرات العنف في البيئة المدرسية، هل توجد علاقة تتناسب بين الجنس ومعدلات العنف؟ هل هناك تأثير يمكن أن يكون مرتبطًا بالعمر وظهور سلوكات العنف؟ هل يمكن ربط الطول بشكل ما بنمط التفاعل مع الآخرين في البيئة المدرسية؟

المؤشر الأول "الجنس": من خلال الأشكال رقم03 و04 و05 والجدول رقم04 توصلنا إلى:

يشكل جنس الذكور من التلاميذ المصدر الأول والأساسي لسلوكات العنف في الإطار المدرسي فحسب الشكل رقم03 فإن 40% من المبحوثين يشيرون إلى أن الذكور ينفردون بممارسة العنف المدرسي، ويتدعم هذا الاتجاه برأي 36.4% من مستشاري التوجيه المدرسي الذين يرون أن هناك حالات عنف كثيرة تصدر عن الذكور و54.5% آخرون يصرحون أن هناك حالات عنف متوسطة الكثرة تصدر عنهم هذه الفئة، في المقابل نلحظ تنامي في سلوكات العنف الصادرة عن الإناث حيث يشير 58% من المبحوثين إلى أن سلوكات العنف تصدر عن الجنسين مع على حد سواء، و36.4% من مستشاري التوجيه يرون أن هناك حالات متوسطة الكثرة من العنف تصدر عن الإناث في مؤسساتهم.

أما بالنسبة لطبيعة السلوكات العنيفة الصادرة عن الجنسين فنجد أن الذكور أكثر توجها للعنف الجسدي وهذا ما يؤكده 77.5% من المبحوثين في الجدول رقم04، ونجد الإناث أكثر توجها للعنف اللفظي حسب 78% من المبحوثين، ويتأكد ذلك من خلال تصريحات المستشارين في الشكل رقم05.

المؤشر الثاني "السن": من خلال تحليل الجداول رقم05 و06 نلاحظ التالي:

يتضح أن هناك علاقة ترابطية ملحوظة بين تجاوز التلاميذ للسن المعياري للصف الدراسي وزيادة انخراطهم في سلوكيات العنف تجاه زملائهم وأيضًا تجاه الطاقم التربوي والممتلكات العامة، وتكمن هذه الظاهرة في مجموعة من التلاميذ الذين قد تجاوزوا السن الذي يعتبر معياريًا للصف الدراسي الذي يدرسون به كما هو الموضح في الجدول رقم05، وتضم هذه الفئة التلاميذ الذين قد عاشوا تجربة رسوب وكرروا الصف الدراسي مرة أو أكثر نتيجة لضعف أدائهم الأكاديمي أو بسبب تعرضهم لمشاكل صحية أو نفسية أو اجتماعية، بالإضافة إلى ذلك تتضمن هذه الفئة أيضًا التلاميذ الذين قد انتقلوا من مرحلة التعليم الابتدائي إلى المرحلة المتوسطة في سن متأخرة، وذلك لنفس الأسباب المذكورة سابقًا، هؤلاء التلاميذ يتسمون غالبًا بالتنمر على زملائهم، وذلك نتيجة الفارق في الأعمار والنمو الجسدي الذي يشهدونه، ويمكن أن يتعرضوا لشعور بعقدة النقص والعدم القدرة على التكيف مع زملائهم الأصغر سنًا.

المؤشر الثالث "الطول": تعالج هذا المؤشر البيانات الموضحة في الجدول رقم07 والشكل رقم06:

يؤكد 60.6% من مستشاري التوجيه المدرسي أن الشكل الجسماني الضخم والعمر المتقدم عن الزملاء يجعل التلميذ أكثر ميلا للتنمر، وتشير الإحصائيات المستقات من الجدول رقم07 ارتفاع نسب سلوكات العنف الصادر عن التلاميذ طويلي القامة بالمقارنة مع زملائهم المتوسطي والقصيري الطول.

لذلك يمكن القول إن البنية المورفولوجية الضخمة وطول القامة يمثلان الإمكانيات البدنية المناسبة للتوجه نحو التنمر والعنف تجاه الآخر إذا ما توفرت الظروف المستفزة والاستعداد النفسي لذلك.

يجب أن نأخذ في اعتبارنا أن هذه العلاقات قد تكون معقدة وتتأثر بعوامل أخرى متعددة، يمكن أن تكون هذه الاختلافات البيولوجية والمورفولوجية مرتبطة بتجارب الطلاب وتفاعلاتهم الاجتماعية، وبالتالي قد يتم تعزيزها أو تخفيفها من خلال تلك التجارب.

- يمكن تدعيم نتائج هذه الفرضية من خلال توافقها مع بعض أفكار النظرية البيولوجية، والتي ترى أن الإفرازات الهرمونية والاختلافات الجينية تلعب دورا هاما في توجيه السلوك نحو العنف، كما أن هناك ارتباط وثيق بين نسب إفرازات هرمون الذكورة "الأندروجين" و "التستوستيرون" وممارسة العنف

خاصة الجسدي منه، وهو ما يؤكد ويفسر توجه الذكور بشكل أكبر نحو سلوكات العنف من جهة وكذا المراهقين بشكل عام من جهة أخرى خاصة مع زيادة الافرازات الهرمونية لهذه الفئة.

1-1-2 البعد الثاني: الصحة البدنية والنفسية.

من خلال هذا البعد، نسعى إلى استكشاف وتحليل الأنماط السلوكية التي يتبعها التلاميذ الذين يعانون من حالات صحية ونفسية خاصة، يُراعى في ذلك الأمر تحديد تأثير الحالات المزمنة مثل "السكري، الأمراض القلبية، فقر الدم، أمراض المعدة والقولون، الأمراض التنفسية مثل الربو، والعديد من الحالات الأخرى مثل الحساسية" على سلوكياتهم ونمط حياتهم، وفي هذا السياق نركز أيضًا على التأثير النفسي والسلوكي لحالة الصحة البصرية للتلاميذ، وكيف يمكن أن تؤثر على نمط تفاعلاتهم، كما اعتمدنا على مؤشر ممارسة الرياضة أحد المؤشرات الإيجابية التي تشير إلى صحة الجسم والعقل معًا، ولذلك قمنا بتضمين هذا الجانب كعنصر إيجابي لقياس التأثير المحتمل للصحة البدنية والنفسية على سلوكيات التلاميذ.

المؤشر الأول "الأمراض المزمنة": تطرقنا لهذه الحالات الصحية من خلال الجدول رقم08 والشكل رقم07:

من خلال المعطيات التي بين يدينا نلاحظ أن 14% من أفراد العينة يعانون من أمراض مزمنة متعددة، وهذه الأمراض تعتبر جزءًا مهمًا من واقعهم اليومي، تعتبر هذه الأمراض سببًا للعديد من التحديات النفسية والاجتماعية التي تؤثر على جودة حياتهم وتنموهم الشامل، حيث نجد أن نسبة 22.4% من هذه الفئة يتجنبون التورط في شجارات وهذا قد يكون ناتجًا عن الرغبة في تجنب التوتر والصراعات التي يمكن أن تزيد من تأثير الأمراض على صحتهم العامة، بينما يجد 24.8% منهم أنفسهم ضحايا سلوكات تنمر وعنف من قبل زملائهم، هذا يعكس مدى التحديات الاجتماعية التي يمكن أن تواجههم في بيئتهم المدرسية، وهذا ما يؤكد عليه مستشاري التوجيه المدرسي في الشكل رقم07 حيث يشير 39.4% منهم إلى أن الأفراد الذين يعانون من حالات صحية و نفسية خاصة يتعرضون للعنف المدرسي بشكل أكبر من زملائهم الأصحاء.

المؤشر الثاني " الصحة البصرية": يعالج الجدول رقم09 العلاقة بين الصحة البصرية وسلوكات العنف.

34.1% تمثل نسبة افراد العينة الذين يعانون مشاكل في الصحة البصرية، ونسبة 16.5% منهم يرتدون نظارات طبية، وقد يشعر التلاميذ الذين يعانون من مشاكل بصرية بالضغط النفسي والاجتماعي، فقد يشعرون بالتوتر والقلق بسبب صعوبة قراءة المواد الدراسية أو مشاهدة السبورة، كما يتجنبون المشاركة في الأنشطة التي تتطلب رؤية جيدة، مما يؤثر على اندماجهم الاجتماعي وثقتهم بأنفسهم، كل هذا قد يجعلهم أكثر عرضة ليكونوا ضحايا لسلوكات العنف الصادر عن زملائهم وهدا ما يؤكده الجدول رقم09.

المؤشر الثالث "ممارسة الرياضة": الأشكال رقم08 و09 والجدول رقم10 تشمل تحليل لبيانات تتعلق بهذا المؤشر.

من خلال المعطيات التي بين يدينا نجد أن فئة الذكور تشمل نسب أكثر من المنخرطين في برامج رياضية مؤطرة وثابتة نسبيا بالمقارنة مع الإناث، ويتأكد لنا من خلال المعطيات الموضحة في الجدول رقم10 أن هذه البرامج الرياضية لا تؤدي النتائج المرجوة منها من تهذيب سلوكات المراهقين وبناء شخصيات سوية، حيث نجد أن التلاميذ الممارسين للنشاطات الرياضية يفرزون سلوكات عنف أكثر من زملائهم الغير ممارسين، حيث يتم تنميط سلوكاتهم بحسب طبيعة النشاط الرياضي الممارس فيتجه ممارسو الرياضات الجماعية و القتالية إلى العنف الجسدي، بينما يتجه ممارسو الرياضات الفردية كالجري و السباحة ورفع الأثقال إلى العنف اللفظي، ويمكن تفسير هذه النتائج العكسية للنشاط الرياضي بسوء الإشراف و المتابعة وعدم كفاءة المؤطرين خاصة مع انتشار الجمعيات والمدارس العشوائية التي تهدف إلى الربح بالدرجة الأولى.

1-1-3 البعد الثالث: التحصيل الدراسي.

يعتبر التحصيل الدراسي الهدف الأول والأساسي لوجود التلميذ في المدرسة، وبفعل التباين في القدرات العقلية والمعرفية بين التلاميذ، بالإضافة إلى تأثير الدعم الأسري والاجتماعي، يصبح التقدم في مسيرتهم التعليمية عبر السنوات الدراسية نتيجة مرهونة بشكل أساسي بتلك التباينات، وبمعنى آخر أن التأثير المباشر لهذه الاختلافات في القدرات يتجلى في مستوى تحصيلهم الدراسي ومسارهم التعليمي.

فنجد بعض فئات التلاميذ يتعثرون في مسيرتهم التعليمية، مما يعزى جزئياً إلى الأسباب المشار إليها وأخرى غيرها، عجز هؤلاء التلاميذ عن تحقيق معدلات دراسية جيدة يمكن أن يؤدي إلى إعادة السنة أكثر من مرة وتأخير تقدمهم الدراسي، هذه الظروف قد تتسبب في خلق مشاعر سلبية مثل الإحباط والفشل بين هؤلاء التلاميذ، وهذه المشاعر قد تنعكس على سلوكهم، حيث تنتج هذه المشاعر السلبية عن تجربة الفشل وعدم التوفق، وقد تكون هذه المشاعر عاملاً رئيسياً وراء سلوك العنف، يمكن أن يُظهر الطلاب تلك المشاعر السلبية من خلال تصرفاتهم التي تعكس شعورهم بالعجز وعدم الانتماء، إن العنف الذي يُظهرونه يمكن أن يكون نوعًا من التعبير عن تلك المشاعر، حيث يستخدمونه كوسيلة للتعامل مع مشاعرهم السلبية والتحديات التي يواجهونها في مسارهم التعليمي.

سنحاول من خلال المؤشرات التالية مطابقة تصورنا لهذا البعد مع المعطيات الميدانية:

المؤشر الأول "إعادة السنة الدراسية":

من خلال المعطيات المستخرجة من الجداول رقم11 و12 و13 و14 والتي تمثل بيانات تشمل مختلف السنوات الدراسية، نلاحظ بوضوح أن التلاميذ المعيدين أكثر من مرة لسنواتهم الدراسية أكثر توجها للسلوك العنيف بكافة أنواعه، بينما تقل النسبة عند المعيدين مرة واحدة فقط، وتنخفض أكثر عند التلاميذ الغير معيدين، ويمكن إرجاع ذلك لعدة تفسيرات نذكر منها على سبيل المثال:

- يمكن أن يشعر التلاميذ المعيدين بمستوى متزايد من الإحباط وعدم التفاؤل نتيجة لفشلهم المتكرر في تحقيق النجاح في السنوات الدراسية السابقة. هذا الشعور بالفشل قد يدفعهم إلى التصرف بطرق عنيفة كوسيلة للتعبير عن مشاعرهم السلبية والاستفراغ العاطفي.
- قد يتعرض التلاميذ المعيدين لضغوط إضافية من النظام التعليمي والمجتمع بسبب عدم تحقيقهم للنجاح المطلوب. قد تؤدي هذه الضغوط إلى تفاقم مشاعر الغضب والإحباط وتجعلهم ينحرفون نحو السلوك العنيف كوسيلة للتعبير عن عدم رضاهم.
- إذا كان لدى التلاميذ المعيدين دعم اجتماعي وعائلي ضعيف، قد يكونون أكثر عرضة للانزلاق نحو السلوك العنيف. عدم وجود شخص يمكنهم التحدث معه بصدق حول مشاكلهم قد يزيد من شعورهم بالعزلة والغضب.
- قد يؤدي التعرض المتكرر للفشل والإحباط إلى تشكل نمط سلوكي سلبي قد يشمل العنف كوسيلة للتعبير عن المشاعر. هذا النمط قد يستمر بمرور الوقت ويصبح رد فعل طبيعي تجاه التحديات.

المؤشر الثاني "المعدل الفصلي":

يعتبر المعدل الفصلي ترجمة كمية لمستويات التحصيل الدراسي للتلاميذ، وقد قمنا بربط هذا المؤشر بظاهرة العنف المدرسي من خلال الأشكال رقم10 و11 وكذا الجدول رقم15.

من خلال تحليل البيانات المقدمة في الشكل 10، يظهر لنا وجود نمط علاقة عكسية بين أداء التلاميذ في الدراسة والذي يُمثَّل عبر المعدلات الفصلية وبين سلوكياتهم العنيفة، يتجلى هذا النمط من خلال الانخفاض المتزامن في المعدلات الفصلية مع زيادة في السلوكيات العنيفة، وعلى الجانب المقابل ارتفاع المعدلات الفصلية يرتبط بتقليل السلوكيات العدوانية.

هذه العلاقة المعكوسة تعكس تفاعلًا معقدًا بين أداء التلاميذ الدراسي وسلوكهم، يُعزى هذا التفاعل إلى عدة عوامل قد تؤثر في هذه النتائج، حيث يمكن أن يُعزى الانخفاض في المعدلات الفصلية والارتفاع في سلوكيات العنف إلى عدم الرغبة أو القدرة على التفوّق الأكاديمي، مما قد يخلق إحساسًا بالإحباط وعدم التوازن العاطفي أو الاستياء وبالتالي تجربة سلوكيات سلبية، من جهة أخرى، نجد أن الطلاب الذين يحققون معدلات دراسية أعلى ربما يتمتعون بمستوى أعلى من الثقة بأنفسهم وبإنجازاتهم، مما ينتج عنه انخراط إيجابي في العملية التعليمية وتقليل للتوتر والإجهاد.

تتدعم الاستنتاجات السابق ذكرها بوجهة نظر مستشاري التوجيه المدرسي والموضحة في الشكل رقم11، والتي تؤكد على العلاقة العكسية بين المستوى الدراسي للتلميذ وسلوكات العنف الصادرة عنه، حيث أنه كلما كان المستوى الدراسي جيدا انخفضت بشكل كبير السلوكات العنيفة للتلاميذ، وكلما تدنى المستوى الدراسي للتلميذ ارتفعت نسب سلوكات العنف الصادرة عنه.

المؤشر الثالث "السنة الدراسية":

تتميز فترة المراهقة بتغيرات سريعة يشهدها تلميذ الطور المتوسط من النواحي الجسمية والجنسية والعقلية والنفسية والاجتماعية، لذلك نجد أن ملامح هذه التغيرات تكون بارزة بشدة خلال الطور المتوسط عبر مقارنة تلاميذ السنوات الأولى بتلاميذ السنوات الأخيرة، ويمثل الجدول رقم16 ربط هذه التغيرات التي تطرأ على التلميذ بالتغيرات السلوكية المرافقة لها وبالتحديد سلوكات العنف بمختلف أنماطه.

عند التحليل العميق للبيانات، يظهر لنا بوضوح اتجاه ملحوظ لدى التلاميذ الذكور على جميع المستويات نحو اللجوء إلى العنف الجسدي، بينما يميل الإناث إلى استخدام العنف اللفظي كوسيلة للتعبير،

ولاحظنا أيضًا أن هناك نسبًا منخفضة لسلوكات العنف الصادرة عن التلاميذ الذكور للسنة الأولى من الطور متوسط، والتي تتزايد بشكل ملحوظ في السنوات التالية من المرحلة الدراسية.

إضافةً إلى ذلك، نرصد نمطًا ملحوظًا لزيادة سلوكات العنف في صفوف السنوات الثالثة والرابعة من المرحلة المتوسطة حيث يبدو أن التلاميذ في هذه المراحل يصبحون أكثر قابلية لتبني أنماط أخرى من العنف مثل العنف الرمزي والرقمي، ويُشير ذلك إلى تطور سلوكياتهم واستخدامهم لأدوات متعددة للتعبير عن العنف، والتي تستلزم مستوى معينًا من النضج النفسي والاجتماعي الذي قد لا يكون متاحًا في السنوات الأولى من الطور.

- تشير نتائج الباحثة "**نورة بن خليف الطنيجي**" و"**أحمد العموش**" في دراستهما بعنوان: "**العنف المدرسي في إمارة الشارقة**" إلى أن تدني مستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ يساهم في التوجه نحو سلوكات العنف، كما أن الاختلاط برفقاء السوء سواء من نفس المستوى الدراسي أو من مستويات مختلفة يساهم كذلك في تعلم التلميذ لسلوكات منحرفة وتبني اتجاهات مناهضة للقيم لمعيارية، وهذا ما جاء به "**إدوين سذرلاند**" في نظريته "**للمخالطة الفارقة**".

1-2 عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تدفع الحالة العائلية والاقتصادية وكذا البيئة السكنية بالتلميذ لممارسة سلوكيات عنيفة.

<u>1-2-1 البعد الأول</u>: عدم الاستقرار العائلي.

يلقي هذا البعد التي الضوء على الدور الحيوي الذي تلعبه الحالة العائلية للتلاميذ في تشكيل سلوكياتهم. فعندما نتحدث عن الحالة العائلية فإننا نتناول مجموعة من العوامل التي تمتد من علاقة الأبوين إلى بنية الأسرة وتفاصيلها الدقيقة، تقود الاستقرارية في هذه العوامل إلى تشكيل سلوكيات صحية للطفل، في حين يتسبب عدم الاستقرار في تحوله نحو سلوكيات غير مرغوبة.

تلعب العلاقة بين الوالدين دورًا حاسمًا في تكوين الطفل، فعندما تكون هذه العلاقة قوية ومستدامة، يميل الطفل إلى تطوير نمط سلوكي إيجابي ومستقر، ومع ذلك ففي الحالات التي تعاني فيها الأسرة من تباينات واضطرابات في العلاقات الأسرية، قد ينعكس ذلك سلبًا على توجهات الطفل السلوكية ويؤدي إلى تبنيه سلوكيات غير سوية في البيئة المدرسية، علاوةً على ذلك تم تناول تأثير التركيبة العائلية على سلوكيات

التلميذ، حيث يظهر أن نوع الأسرة وحجمها ووجود الإخوة يمكن أن يؤثر بشكل كبير على تفاعل التلميذ مع البيئة المدرسية، فالأسر الصغيرة قد تسهم في تطوير علاقات إيجابية ومتوازنة مع الإخوة، بينما يمكن أن يكون للأسر الكبيرة تأثير مختلف، وفيما يخص العلاقة مع الإخوة يتبين أن نوع هذه العلاقة يمكن أن يلعب دورًا هامًا في توجيه التلميذ، فالعلاقات الإيجابية والتعاونية مع الإخوة يمكن أن تنعكس إيجابًا على سلوكياته، في حين يمكن أن تؤدي العلاقات المتوترة إلى تكوين سلوكيات غير مستقرة.

وبناءً على هذه الأفكار، تجلت محاولتنا في البحث بربط هذه العوامل العائلية المعقدة بالسلوكيات التي يظهرها التلميذ في المدرسة، هدفنا الأسمى كان تحليل هذه العلاقة واستخدام المؤشرات المتاحة لدينا لتوضيح ما إذا كانت الفرضية صحيحة أم لا، فقد يُظهر لنا هذا التحليل مدى أهمية الاستقرار العائلي في تشكيل مسار السلوك للتلاميذ وتوجهاتهم في بيئتهم المدرسية.

المؤشر الأول "الحالة العائلية": حولنا ربط هذا المؤشر بالظاهرة محل الدراسة من خلال الاشكال رقم12 و13 و14.

نستخلص من البيانات المتوفرة أن التلاميذ المنحدرين من عائلات تعاني من فقدان أحد الأبوين وكذا العائلات التي يكون الأبوين مطلقين يكونون أكثر تورطا في الشجار داخل المدرسة من زملائهم ذوي الاسر الطبيعية، حيث تشهد الحالة الأولى "الوفاة" نسبة 93.4% من حالات الشجار بينما الحالة الثانية "الطلاق" تشهد 85% من الحالات، من جهة أخرى نجد أن التلاميذ الذين أولياؤهم يعيشون حالة انفصال يتم استدعاء أوليائهم بسبب سلوكاتهم العنيفة بنسبة 100%، من جانب آخر يشير مستشارو التربية إلى هذا الارتباط العلائقي، حيث يؤكد 39.4% منهم على أن الحالة العائلية الغير مستقرة للتلميذ تجعله أكثر عدوانية، بينما يشير 56.1% أن هذا الارتباط يكون نسبي.

يبدو أن العوامل الاجتماعية مثل الوفاة أو الطلاق تلعب دورًا مهمًا في تشكيل سلوك التلاميذ، إذ يبدو أن الحالة الأولى، أي الوفاة ترتبط بنسبة أعلى لحالات الشجار داخل المدرسة، وهذا يشير إلى أن الفقدان قد يؤثر على نفسية التلاميذ وتفاعلهم مع البيئة المدرسية بشكل سلبي، مما يزيد من احتمالية التصرفات العدائية، من جهة أخرى يبدو أن التلاميذ الذين يعيشون في أسر مطلقة يتميزون بنسبة أعلى من الشجار داخل المدرسة. هذا يمكن أن يعكس ضغوطًا نفسية أو اجتماعية يمكن أن تؤثر على تفاعلاتهم مع الآخرين وتجعلهم أكثر استعدادًا للاشتباكات.

المؤشر الثاني "العلاقة بين الابوين":

تلعب جودة العلاقة اليومية للأبوين دورا هاما في استقرار الحالة العائلية من عدمها، لذلك قمنا من خلال الجدول رقم17 بالإشارة لهذه العلاقة حسب أربعة معايير (جيدة- جافة- شجار أحيانا- شجار دائم)، وبناء على النتائج المتحصل عليها نلاحظ أن التلاميذ ذو الأبوين اللذان يتشاجران دائما أكثر تورطا في سلوكات عنف في المدرسة والتي تتطلب استدعاء أوليائهم بنسبة 54.5%، يليهم ذوي العلاقة الجافة بين الوالدين بنسبة استدعاءات 45%، ثم 27.6% بالنسبة للتلاميذ الذين يتشاجر آباؤهم أحيانا، في المقابل نجد أن التلاميذ المنحدرين من أسر ذات علاقة جيدة بين الأبوين تكون نسبة استدعاء أوليائهم بسبب سلوكات غير سوية أقل بكثير من الحالات السابقة وتقدر النسبة بـ 22.5%.

نستطيع أن نستخلص من هذا الواقع أنه كلما ازداد تصاعد التوتر في العلاقة المباشرة بين الأبوين، كلما تزايدت احتمالية أن يعبِّر الأبناء عن هذا التوتر على شكل سلوكيات عنيفة في بيئتهم المدرسية، ويبدو أن هناك ترابطًا وثيقًا بين نمط العلاقة الأسرية والسلوك المظهر في السياق المدرسي، ويُعزى ذلك جزئيًا إلى أن الأطفال والشباب يعكفون على محاولة تفسير الأحداث والعواطف التي يشهدونها في منزلهم، ومن ثم ينعكس هذا التصاعد في سلوكياتهم خارج البيت.

المؤشر الثالث "عدد الإخوة وطبيعة العلاقة بينهم":

من خلال الجداول رقم18 و19 حاولنا تبيان طبيعة العلاقة ان وجدت بين نسب سلوكات العنف المدرسي الصادر عن التلاميذ وطبيعة علاقتهم بإخوتهم وعددهم إن وجدوا.

من خلال تحليل البيانات والنتائج التي تم الحصول عليها، تبدو العلاقة بين وجود الإخوة ونسب التورط في حالات الشجارات في المدرسة أكثر وضوحًا بالنسبة للذكور، حيث يظهر أن هناك تأثيرًا إيجابيًا يمكن ربطه بوجود الإخوة، حيث وصلت نسبة التورط في شجارات للتلاميذ متعددي الإخوة إلى 73.8%، في حين كانت نسبة التورط 65.9% للتلاميذ الذكور الذين ليس لديهم إخوة، من الجدير بالذكر أن هذا التأثير لم يظهر بوضوح عند الإناث، حيث لم نلاحظ تفاوتًا ملموسًا في نسب التورط في الشجارات بالنسبة لهن بناءً على وجود الإخوة، وعلى الجانب الآخر يعزز جدول البيانات رقم19 فهمنا لهذا الأمر بوضوح، حيث يُظهر أنه كلما زادت حدة الشجارات بين الأشقاء، بغض النظر عن جنسهم، زاد تدريجيًا معها مستوى التورط في حالات الشجارات في السياق المدرسي.

بالمجموع، يشير تحليل البيانات إلى أن للإخوة دورًا هامًا في دعم التورط في الشجارات بين التلاميذ في المدرسة، وهذا التأثير يبدو أكثر وضوحًا كلما زادت حدة الشجارات بين الأشقاء.

- توصلت "**جوفلكيت ليلى**" في دراستها بعنوان "**العنف المدرسي**" إلى نتائج متوافقة مع فرضيتنا، حيث وجدت أن حالة العلاقة الاجتماعية بين الوالدين تؤثر بشكل كبير على سلوك الأبناء، حيث يمكن رؤية تأثيرها على تفرغهم لاهتماماتهم الدراسية وسلوكياتهم بشكل عام، فعندما يتدهور شكل هذه العلاقة بين الوالدين، قد يجد الأبناء أنفسهم يلجؤون إلى سلوكيات تخريبية وعنيفة ويظهرون علامات التشويش، وهذه السلوكيات قد تكون مؤشرات على وجود العنف الأسري.

يمكن أن يكون هذا السلوك العنيف وسيلة للتعبير عن الاضطرابات والتوترات التي تجري داخل البيت، وأحيانًا يكون وسيلة للهروب من هذا الواقع المضطرب والمعقد، لذا يمكن القول إن سوء العلاقة الأسرية بكل تداعياتها المختلفة يمكن أن يسهم بشكل كبير في دفع التلميذ المراهق نحو التصرفات العدائية والعنيفة كوسيلة للتعبير عن مشاعره واستجابته للواقع الأسري الصعب، فحسب أفكار **جون دولار** قد يكون العنف الصادر عن هذا المراهق عبارة عن سلوك انعكاسي للإحباطات التي يعيشها في بيئته الأسرية.

1-2-2 <u>البعد الثاني</u>: المستوى المعيشي.

يشمل المستوى المعيشي للفرد مجموعة من العوامل التي تحدد مدى توفره لمستلزمات الحياة الأساسية والإمكانيات التي تساهم في تحسين جودة حياته، وتتراوح هذه العوامل بين الدخل المادي والسكن الملائم والرعاية الصحية والتعليم وفرص العمل، وتتفاعل هذه الجوانب لتصوّر حالة الفرد في البيئة التي يعيش فيها.

في الواقع، يمكن رؤية هذا المستوى المعيشي كترجمة مادية للظروف الاقتصادية والاجتماعية التي يواجهها الأفراد والأسر، فعلى سبيل المثال، يمكن أن يكون لدى أسرة دخلاً مادياً منخفضاً نتيجة قلة فرص العمل أو ضعف الأجور، مما يؤثر على قدرتها على تلبية احتياجاتها الأساسية مثل الغذاء والمأوى، هذا التحدي في تأمين المستلزمات الأساسية يمكن أن يؤدي إلى حالة فقر تجعل من الصعب تحقيق معيار

حياة لائق، ومن الجدير بالذكر أن تأثير هذا المستوى المعيشي يمتد إلى سلوكيات الأفراد واتجاهاتهم، فالأفراد الذين يعيشون في ظروف معيشية محدودة قد يواجهون تحديات نفسية واجتماعية تجعلهم أكثر عرضة للتصرفات العنيفة أو غير المستقرة، ويُعزى ذلك إلى التوترات المستمرة التي يعيشونها نتيجة قلة الموارد والفرص، وقد تكون هذه التصرفات بمثابة محاولة للتعبير عن الاحتجاج على الظروف الصعبة التي يواجهونها، كما يمكن أن تتسبب عدم المساواة في توزيع الثروات والفرص في إحداث شعور بالظلم والعدم الإنصاف بين الطبقات الاجتماعية المختلفة، ويمكن أن يؤدي هذا الشعور إلى تشكيل نمط من السلوك تجاه المجتمع، حيث يبحث الأفراد عن وسيلة للتعبير عن ذلك الغضب والاستياء تجاه التفاوتات الاقتصادية.

وفي هذه الفرضية نحاول إسقاط هذه الفكرة على سلوكات التلاميذ المنحدرين من أسر ذات مستوى معيشي متدني ومقارنتها بزملائهم، وذلك عبر تحليل هذا المستوى من خلال مؤشرين فقط وهما عمل الأولياء والحالة الاقتصادية للأسرة من منظور التلميذ.

المؤشر الأول "عمل الوالدين":

حاولنا الإحاطة بهذا المؤشر من خلال الشكلين رقم15 و16 والذين يوضحان علاقة عمل الأب والأم وسلوكات الأبناء العنيفة التي يستدعى آباؤهم بسببها، من الواضح أن الوضعية الأسرية الأكثر شيوعًا ضمن عينتنا البحثية والتي يمكن اعتبارها النمط القياسي في محيطنا هي وجود الأب في وضعية عمل وعدم العمل لدى الأم، وتشمل هذه الحالة بالموازات أكبر نسبة لتلاميذ الذين تعرضوا لاستدعاء أوليائهم بسبب سلوكاتهم، يمكن تفسير هذا الأمر بأن الوظائف التي يشغلها الآباء غالبًا تضعهم في مستوى متوسط من الاستدامة المادية، مما يؤمن للأسرة الحد الأدنى من احتياجاتها، في هذا السياق يمكن للتربية أن تشهد فجوة في التواصل والمسؤولية، حيث يمكن أن ينشأ شعور بعدم الوعي من جانب الأبناء بالتحديات والمسؤوليات التي يتحملها الأب.

ومن ثم، يُضاف إلى هذا السيناريو الانقطاع المستمر للأب عن المنزل نتيجة التزامه بالعمل. هذا الغياب المتواصل يمكن أن يترك الأبناء بلا إشراف وتوجيه، مما يسمح لهم بتطوير سلوكيات غير سوية، ويمكن أن يؤدي هذا إلى ترسيخ سلوكيات سلبية دون تصحيح مناسب، ويرجع هذا التوجه إلى عوامل عدة، منها الشعور بالغياب العاطفي والدعم الوالدي، مما قد يؤدي إلى شعور الأبناء بالتهميش أو عدم

التقدير، علاوة على ذلك يُمكن أن يكون للبيئة المدرسية والاجتماعية دور مؤثر في تعزيز تلك السلوكيات، حيث يمكن أن يتعرض الأبناء لضغوط نفسية أو اجتماعية تزيد من احتمالية التصرف بطرق غير ملائمة.

مما سبق يمكن القول إن الوضعية الأسرية المعيارية والتي تشمل المستوى المتوسط من الدخل، والذي يشمل غياب جزئي للأب من المشهد الأسري، تفرز أبناء متمدرسين أكثر توجها نحو السلوكات الغير مسؤولة.

المؤشر الثاني "الحالة الاقتصادية":

يوضح الجدول رقم20 نسب تعرض التلاميذ للتوبيخ من قبل الإدارة بدلالة الحالة الاقتصادية لعائلاتهم حسب منظورهم، حيث نجد أن التلاميذ المنحدرين من عائلات ذات مستوى اقتصادي ضعيف يكونون أكثر توجها لسلوكات تستدعي التوبيخ من قبل الإدارة وذلك بنسبة 36.1%، وتنخفض هذه النسبة كلما تحسنت حالت الأسرة الاقتصادية من متوسطة إلى جيدة إلى جيدة جدا وذلك بنسب 29.2%، 21%، 22.1% على الترتيب.

وتتأكد هذه الفرضية أكثر من خلال آراء مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي المبينة في الجدول رقم17، حيث يؤكد المستشارون أن التلاميذ ذو العائلات الفقرة تصدر عنهم حالات عنف كثيرة بنسبة 24.24%، بينما تصدر حالات متوسطة عن التلاميذ المتوسطي المستوى المعيشي، وتكون بين كثيرة إلى متوسطة لدي الميسوري الحال ولكن بنسب أقل من الحالتين السابقتين.

نستنتج بشكل عام أن المستوى المعيشي المنخفض لعائلات التلاميذ يدعم اتجاهات هؤلاء التلاميذ نحو سلوكات العنف في البيئة المدرسية.

- يشير "**شحات رابح**" كذلك في أطروحته بعنوان " **الدوافع الاجتماعية والنفسية للعنف والانحراف لدى المراهقين في الوسط الثانوي**" إلى أن المستوى المعيشي المتدهور للأسرة يؤثر سلبا على الأبناء المتمدرسين الأمر الذي يدفع بهم للانحراف والعنف، كما تؤكد على ذلك دراسة لـ "**سامية الخشاب**" و"**محمد مهنا منصور**" بعنوان "**المحددات الاجتماعية والثقافية للعنف المدرسي**"، حيث توصلا إلى أن ظروف الحرمان الاجتماعي والفقر تدفع التلميذ لممارسة العنف في المدرسة، وتزيد هذه الظروف من ميولهم العدوانية تجاه الآخرين.

1-2-3 البعد الثالث: البيئة السكنية.

تلعب البيئة السكنية التي يعيش فيها الطالب دورًا بالغ الأهمية في تشكيل شخصيته وتوجيه سلوكياته، وهذا يشمل تأثيرها سواء بالإيجاب أو السلب على مسار نموه وتطوره، فعندما نتحدث عن البيئة السكنية، نشمل بهذا التصريح على الإقامة الجغرافية التي يقيم فيها الطالب وعلى السياق المكاني الذي يعيش فيه، بالإضافة إلى نوعية المسكن الذي يسكنه وما يقدمه من مميزات وتجهيزات، وليس هذا فحسب بل تمتد تلك البيئة لتشمل أيضًا مدى استقرار الإقامة فيها، فمنطقة الإقامة التي تتسم بالاستقرار والأمان قد توفر للتلميذ الإحساس بالثبات والتوجيه الصحيح، بينما قد تؤثر البيئة غير المستقرة سلبًا على استقراره النفسي وبالتالي ينعكس ذلك على سلوكه وأدائه الدراسي.

على سبيل المثال، إذا كان الطالب يقيم في منطقة هادئة ومليئة بالخدمات التعليمية والترفيهية، فقد يكون لديه فرصة أكبر لتطوير مهاراته الاجتماعية والتعليمية، وبالتالي يكون أكثر استعدادًا لمواجهة التحديات وبناء نفسه، على الجانب الآخر إذا كان الطالب يعيش في منطقة معرضة للجريمة ونقص في البنية التحتية، قد تتسبب هذه العوامل في زيادة مستوى القلق وعدم الاستقرار لديه، مما يؤثر سلبًا على تركيزه وتحصيله الدراسي وسلوكه بشكل عام.

المؤشر الأول "نوع المسكن وطبيعته":

من خلال تحليل الأشكال رقم18 و19 تمت محاولة إلقاء الضوء على الارتباط بين نسبة استدعاء أولياء الأمور للتلاميذ بسبب سلوكياتهم، مع التركيز على نمط وموقع مساكنهم، يظهر واضحًا أن هناك تأثيرًا ملحوظًا لنوع السكن على هذه العلاقة، حيث تمتاز التلميذات والتلاميذ الذين يعيشون في فيلات بمعدلات أعلى من استدعاء أوليائهم للمدرسة بسبب سلوكياتهم، وفي المقابل يتناقص هذا المعدل عندما يكون التلاميذ قاطنين في منازل أرضية ثم شقق، وأخيرًا السكنات القصديرية، ومع أن البيانات السابقة تسجل حالات أكثر من العنف للتلاميذ ساكني الأحياء القصديرية إلا أن نسبة استدعاء أوليائهم تكون أقل، وقد يكون ذلك تفاديا من التلاميذ للوقوع في سلوكات تستدعي مراسلة آبائهم خوفا من ردود أفعالهم أو إدراكا منهم بعدم اهتمامهم بوضع أبنائهم الدراسي، حيث تتدرج هذه الفكرة في حالة ساكني الشقق و القاطنين في مساكن أرضية، وصولا إلى القاطنين في فيلات و الذين تفسر النسب المرتفعة لاستدعاء أوليائهم بتفسير معاكس وهو لا

مبالات الأبناء بالسلوكات الصادرة عنهم و بتبعاتها في مقابل الحرص الشديد لأوليائهم على متابعة تطور حالة أبنائهم في المدرسة.

من جهة أخرى نجد أن التلاميذ القاطنين في سكنات جماعية يكونون أكثر إصدارا لسلوكات تتطلب استدعاء أوليائهم بالمقارنة مع القاطنين في سكنات فردية، قد يرجع ذلك لطبيعة المساكن الجماعية وما توفره من احتكاك العديد ما الأفراد ببعضهم مما يزيد نسب توجه اطفل إلى سلوكات أكثر عدوانية، ضف إلى ذلك تعدد الأولياء الذين يمكن أن يلبوا استدعاء المدرسة.

مما سبق يمكن القول إنه كلما كان نوع السكن الذي يقطن فيه التلاميذ بسيط وغير فاخر كلما تجنب هؤلاء التلاميذ الوقوع في سلوكات تتطلب استدعاء الإدارة لأوليائهم، ومن جانب آخر نجد أن التلاميذ القاطنين في سكنات جماعية تصدر عنهم نسب أكبر من السلوكات التي ينجر عنها استدعاء آبائهم.

المؤشر الثاني "التنقل من منزل لآخر":

تعيش العديد من الأسر تحت وطأة الضغوط والظروف المتغيرة، التي تضطرها في كثير من الأحيان إلى إعادة النظر في موقع إقامتها السكني، وقد يكون هذا التغيير ناتجًا عن أسباب متعددة تشمل العوامل العائلية كالتغيرات في هيكلية الأسرة، أو العوامل الاقتصادية مثل البحث عن فرص عمل أفضل، وقد يكون له علاقة أيضًا بالعوامل المهنية كنقل المرء للعمل في مدينة جديدة.

تجلب هذه الخطوة التغييرات ليس فقط للبالغين، بل وأيضًا للأطفال، حيث يتعين عليهم التأقلم مع بيئة جديدة ومدرسة جديدة، يشكل تغيير المدرسة تحديًا معقدًا يتطلب تكييفهم مع أصدقاء جدد وأساليب تعليم مختلفة، وهذا يمكن أن يؤثر على مسارات نموهم الاجتماعي والتعليمي وكذا نمط سلوكاتهم.

ومن خلال الجدول رقم21 يتضح لنا أن هؤلاء التلاميذ يسجلون نسبا منخفضة من السلوكات التي تتطلب توبيخ إدارة المدرسة بالمقارنة مع التلاميذ ذو البيئة السكنية المستقرة، وتنخفض هذه النسبة لدى الإناث بشكل أكبر من الذكور، وربما يرجع ذلك للتأقلم السريع للذكور بفضل الاحتكاك الزائد مع الزملاء بالمقارنة مع الإناث.

المؤشر الثالث "منطقة الإقامة":

تطرقنا لهذا المؤشر عبر تحليل بيانات الجدول رقم22 وكذا الشكل رقم20، والتي تشير إلى ارتفاع واضح في نسب السلوكات العنيفة الصادرة عن التلاميذ القاطنين في أحياء قصديريه، يليهم بنسبة أقل قليلا التلاميذ المنحدرون من وسط المدينة، ثم بنسبة أقل بكثير تلاميذ أطراف المدينة والمناطق الريفية.

ويؤكد على هذه البيانات مستشارو التوجيه المدرسي فحسب آراء 63.63% منهم فإن هناك حالات عنف كثيرة تصدر عن ساكني الأحياء القصديرية بينما يرى 31.82% أن تلاميذ وسط المدينة كذلك تصدر عنهم حالات عنف مدرسي كثيرة.

يظهر لنا مما سبق أن تلاميذ الأحياء القصديرية ووسط المدينة يميلون بشكل أكبر إلى تبني سلوكيات عنف داخل البيئة المدرسية، ويرجع ذلك إلى تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحيطة بهم، بينما يُلاحظ انخفاض واضح في هذه السلوكيات عند تلاميذ المناطق الريفية.

- تحت تأثير التغير الاجتماعي، يشهد المجتمع تصدعا وتفككاً واضحين، حيث يتجلى هذا التفكك في تفاوت طبقي متزايد يؤثر بشكل سلبي على مستويات الحياة والفرص الاقتصادية لأفراد المجتمع، هذا التفاوت الاجتماعي يظهر بشكل واضح في أماكن جغرافية متقاربة، مما يزيد من انعدام التوازن والاستقرار الاجتماعي، وفي هذا السياق، يشير العالم الاجتماعي "**ميشال مان**" إلى أن هذا التفكك الاجتماعي لا يمكن تفسيره إلا من خلال فهم التغير الاجتماعي الذي يعيشه المجتمع، يظهر هذا التفكك بشكل أساسي كنتيجة لعدم توافق الوسائل والهياكل الاجتماعية المتاحة في المجتمع مع الغايات والقيم الثقافية التي يسعى إليها المجتمع.

نرى هذه الظاهرة واضحة في الأحياء القصديرية المنتشرة على أطراف المدن وأحيانًا في وسطها أيضًا، تتجلى هذه الظاهرة في شعور الأفراد بالانفصال عن المعايير الاجتماعية المتوقعة في المجتمع، يعتبر هذا الانفصال مصدرًا لحالة من التوتر والعداء تجاه هذا المجتمع، وهو ما ينعكس في سلوكياتهم التي تكون عادة مضادة للمجتمع، حيث يتفاعلون بشكل مقاوم وانتقامي، محاولين التصدي للضغوط الاجتماعية والتمييز الذي يتعرضون له بأساليب تعكس تمردهم على هذا الوضع.

1-3عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

- تؤثر البيئة الثقافية المحيطة بالتلميذ بشكل مباشر على سلوكه في المدرسة.

1-3-1 البعد الأول: المستوى العلمي والثقافي للوالدين.

نظراً لأن شخصية الطفل وسلوكاته تتشكل بشكل كبير بفعل التربية الوالدية، فإن هناك ارتباطًا لازمًا بين هذه العوامل وبين الأسس المعرفية والتعليمية والثقافية التي يتلقاها، ويمكن القول إن الأولياء يقدمون عنصر البناء الأساسي الذي يؤثر على تطوير الشخصية والسلوك لدى الأطفال، فالتراكم الذي يمتلكونه من معرفة وتعليم وتراث ثقافي يشكل الأساس لاختيار الطرق والمناهج التربوية التي يتبنونها في توجيه وتنمية أبنائهم.

تتجلى أهمية هذا الرصيد المعرفي والثقافي في توجيه الأبناء نحو بناء شخصيات قوية وسلوكيات إيجابية، فعلى سبيل المثال إذا كان للوالدين رصيد ثقافي غني يتضمن القيم والأخلاق والمعرفة العلمية، فمن المرجح أن يتمكنوا من نقل هذه القيم والمعرفة إلى أبنائهم بطرق تربوية فعّالة، وبالتالي يمكن للأبناء أن يكونوا أكثر استعدادًا لبناء شخصياتهم استنادًا إلى هذا التوجيه الذي يأتي من خلال الرصيد الثقافي للأسرة.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن تؤثر الاتجاهات التربوية للوالدين في اختيار الأنشطة والتجارب التي يتعرض لها الأطفال، فإذا كان هناك تركيز على تشجيع الاستقلالية وتنمية المهارات، فمن المحتمل أن ينعكس ذلك على اختيار الأنشطة التي يشاركون فيها والتحديات التي يواجهونها، وهكذا يصبح للوالدين دور كبير في توجيه اختيارات الأبناء وتوجيه سلوكياتهم من خلال الرصيد المعرفي والثقافي الذي يملكونه.

باختصار، فإن ارتباط شخصية الطفل وسلوكاته بالتربية الوالدية يعكس الدور الحيوي للأولياء في توجيه تطورهم وتكوين شخصياتهم، فالرصيد المعرفي والثقافي للوالدين يشكل الأساس لاختيار الأساليب والاتجاهات التربوية، وبالتالي، يمكن أن يكون له تأثير عميق على تطور الأطفال ونموهم الشخصي والاجتماعي.

المؤشر الأول "المستوى التعليمي للوالدين":

من خلال تحليل بيانات الجداول رقم23 و24 و25 و26 والأشكال رقم21 و22، والتي تظهر العلاقة بين المستوى التعليمي للأولياء وانعكاسه على نسب العنف الصادر عن أبنائهم، حيث تبين لنا أن

المستويات التعليمية المتفاوتة للآباء سواء أمي، ابتدائي، متوسط، ثانوي أو جامعي لا تلعب دور هام في التأثير على نسب العنف المدرسي الصادر عن التلاميذ، حيث تتراوح سلوكات العنف في نسب متقاربة ضمن كل الفئات، لكن تجدر الإشارة إلى أن التلاميذ الذين آباؤهم ذو مستوى أمي أو جامعي تكون نسبة استدعاء أوليائهم أقل نسبيا من باقي زملائهم.

من جهة أخرى يلعب الجانب الثقافي للآباء المتعلمين دور غير مباشر في تهذيب الأبناء، حيث يشير الشكل رقم21 إلى أنه كلما ارتفع المستوى التعليمي للأولياء زادت نسبة مساعدتهم للأبناء في واجباتهم المدرسية، الأمر الذي يساعد على رفع مستوى تحصيل التلاميذ الدراسي وبالتالي توجيه سلوكاتهم نحو الأحسن كما أشرنا سابقا، بالإضافة لذلك يساعد هذا في اقتراب الأبوين من أبنائهم ونقل القيم الثقافية والمعرفية التي تدعم اتجاهات الأبناء نحو تبني سلوكات أفضل.

بالنسبة لمستشاري التوجيه المدرسي فترى الأغلبية منهم أن المستوى العلمي والثقافي المتقدم للأولياء يساهم بشكل كبير وبالنسبة لبعضهم إلى حد ما في خفض سلوكات العنف لدى الأبناء في البيئة المدرسية.

المؤشر الثاني "الدروس الخصوصية":

من خلال تحليل البيانات المقدمة في الجدول رقم27 والذي يبيّن العلاقة بين ممارسة سلوكيات العنف ومزاولة الدروس خصوصية، حيث يُظهِر هذا الجدول أن هناك تأثيرًا ملحوظًا لممارسة الدروس الخصوصية على تصاعد مستويات التورط في سلوكيات العنف بين التلاميذ في المدرسة، حيث يُشير الجدول إلى أن نسبة 76.2% من الطلاب الذين يشاركون في الدروس الخصوصية يشتركون في شجارات مع زملائهم في المدرسة، وعلى الجانب الآخر تُظهِر الأرقام وبنسبة أقل التلاميذ الغير مشاركن في الدروس الخصوصية تكون نسبة تورطهم أقل 66.8%.

ومن هنا، يمكننا استنتاج أن هناك علاقة ترتبط بشكل وثيق بين المشاركة في الدروس الخصوصية وارتفاع معدلات تورط التلاميذ في أعمال العنف داخل البيئة المدرسية، وقد تكون هذه الظاهرة ناجمة عن عوامل متعددة، بما في ذلك تأثير التفرغ عن الدروس العادية وتكوين دوائر اجتماعية تشجع على سلوكيات عدوانية.

المؤشر الثالث "مناقشة الأمور الشخصية مع الوالدين":

يشكل التفاعل اليومي بين الأولياء وأبنائهم عنصراً حيوياً يسهم بشكل كبير في تطوير وبناء العلاقات الودية والتفاهم المتبادل، إذ يمتاز هذا التفاعل بتنوعه وشموليته، حيث يشمل النقاش حول مواضيع متعددة ومختلفة، فضلاً عن الحوارات العميقة حول الأمور الشخصية والمهمة.

في سياق التفاعل اليومي، يتسنى للآباء والأمهات تبادل وجهات النظر مع أبنائهم، وتقديم الإرشادات والنصائح التي تعكس خبراتهم وقيمهم، هذا النوع من التواصل يعزز من الترابط العائلي ويعمق العلاقة بين الأجيال، وعلاوة على ذلك يعمل هذا التفاعل على نقل الفكر والثقافة من الأجيال الأكبر سناً إلى الأجيال الصغرى، مما يساهم في تنوير الأبناء وتوسيع آفاقهم العقلية، ولا يقتصر دور التفاعل بين الأولياء وأبنائهم على الجانب الإيجابي فقط، بل يمتد إلى توفير منصة للتعبير عن التحديات والصعوبات التي يواجهها الأبناء في حياتهم اليومية، يمكن للأبناء من خلال هذا الحوار التعبير عن مشاكلهم وتوقعاتهم ومخاوفهم، مما يمنح الأهل فهماً أعمق لعوامل الإجهاد والتحديات التي يمرون بها.

إن هذه العملية التواصلية تعد بمثابة تغذية رجعية تساهم في تطوير الأولياء أنفسهم وزيادة قدرتهم على تقديم الدعم والإرشاد المناسب لأبنائهم، وبهذا يتحقق هدفٌ أسمى، وهو بناء شخصيات سوية قادرة على التفاعل مع تحديات الحياة بكل ثقة وإيجابية.

نلمح هذا التأثير للنقاشات اليومية بين الأبناء وآبائهم من خلال بيانات الجدول رقم28، حيث نجد أن 73.5% من التلاميذ الذين لا يتحاورون مع أوليائهم في أمور شخصية يتورطون عادة في شجارات مع زملائهم في المدرسة، بينما تنخفض النسبة إلى 66.86% عند التلاميذ الذين يتفاعلون ويتناقشون مع أوليائهم بشكل يومي، لذلك يمكن القول إن هناك تأثير إيجابي للحوار بين الأبناء والآباء في خفض سلوكات العنف الصادر عن الأبناء في المدرسة وتوجيههم نحو ردود أفعال سوية.

- تتأكد النتائج المتوصل إليها في هذه الفرضية من خلال الرجوع إلى نتائج الدراسات السابقة، حيث توصلت "**جوفلكيت ليلى**" إلى أن للمستوى التعليمي للآباء أثر في معاملاتهم ونقاشاتهم مع الأبناء، فالآباء ذو المستوى التعليمي المنخفض لا يتركون مجال للأبناء في حواراتهم والتي

تكون من طرف واحد عادة الأمر الذي يضعف العلاقة بينهم ويعزز تمرد الأبناء في الأسرة ثم المدرسة.

كما يؤكد "**شحات رابح**" كذلك في دراسته على أن هناك علاقة عكسية بين المستوى التعليمي للوالدين وانحراف الأبناء واستعمال العنف.

1-3-2 <u>البعد الثاني</u>: التربية الدينية.

تلعب التربية الدينية دورًا بارزًا وحيويًا في تنمية القيم والسلوكيات لدى الأبناء، حيث تسهم بشكل جوهري في تهذيب شخصياتهم وتعزيز توجهاتهم نحو نمط سلوكي متوازن وإيجابي، تتجاوز تأثيرات التربية الدينية إلى تشكيل هويتهم الدينية والأخلاقية، مما يعزز من قيم العدالة، والرحمة، والتسامح في تعاملهم مع الآخرين.

تتنوع استراتيجيات الأولياء في غرس هذه القيم والتعاليم الدينية لدى أبنائهم، فبعضهم يقوم بتسجيل أبنائهم في المدارس القرآنية والمساجد، حيث يتلقى الأطفال تعليمًا مكثفًا في حفظ القرآن وفهم معانيه، وكذلك تعلم الصلاة وآدابها، هذه البيئات الدينية تعمل على تعزيز الانغماس الديني لدى الأبناء وتعمق انتمائهم إلى القيم الإسلامية، ومن جهة أخرى يختار البعض الاعتماد على التعليم الأسري والمحادثات الدينية اليومية لنقل التعاليم الدينية والقيم إلى أبنائهم، يتمثل ذلك في استغلال الفرص اليومية لتوضيح مفاهيم دينية وتطبيقها على الحياة اليومية، مما يساهم في بناء فهم أعمق وأكثر تطبيقًا للقيم الدينية.

بالنهاية، يُظهر الاهتمام بالتربية الدينية للأبناء تأثيرات إيجابية على تطورهم الشخصي والروحي، حيث يصقلون تصوراتهم السلوكية ويكتسبون إطارًا أخلاقيًا يوجههم نحو تحقيق توازن إيجابي بين دينهم وحياتهم اليومية.

المؤشر الأول "ارتياد المدارس القرآنية":

من خلال البيانات المستخلصة من الأشكال رقم23 و24 و25 يتبين لنا أن نسبة كبيرة من أفراد العينة 79% تتلمذوا في مدارس قرآنية، لكن نجد أن نسبة سلوكات العنف الصادر عن هذه الفئة من التلاميذ كانت أكبر منها عند التلاميذ الذين لم يرتادوا مدارس قرآنية، هذه النتيجة العكسية لأهداف التهذيب

الديني قد ترجع إلى سوء برامج التكوين الديني أو عدم كفاءة المشرفين على هذه البرامج، خاصة وأن هذا يتزامن مع تحول العديد من المدارس القرآنية إلى مؤسسات ذات أهداف تجارية تسعى للربح.

في سياق ذلك، يؤكد غالبية مستشاري التوجيه المدرسي على أهمية توفير تعليم ديني مُتميز وجيد يسهم بشكل كبير في تقليل حالات العنف والسلوكيات العدوانية بين التلاميذ عمومًا، يُضيفون أن توجيه الطلاب نحو فهم صحيح للقيم والأخلاق الدينية يمكن أن يكون له تأثير إيجابي ملموس على تشكيل شخصياتهم وتوجيه تصرفاتهم نحو التفاعل البنّاء والإيجابي مع محيطهم.

المؤشر الثاني "حفظ القرآن":

الشكل رقم26 يمثل تحليل العلاقة بين نسب مختلف أنماط السلوك العنيف ومستوى حفظ التلاميذ للقرآن الكريم، ومن خلال النظر في التفاصيل المُقدمة في الشكل، يتضح أن هناك تلازما واضحا بين هذين العاملين، فعلى الرغم من أنه قد يكون هناك عوامل أخرى تؤثر في هذا السياق، إلا أن البيانات تشير بشكل واضح إلى وجود ارتباط عكسي بين الحفظ المتقدم للقرآن وبين تلك السلوكيات العنيفة.

بصورة أكثر تفصيلا، كلما زاد مستوى حفظ التلاميذ للقرآن الكريم، قلت نسب السلوكات العنيفة التي يقومون بها، يُظهِر ذلك أهمية القيم والأخلاق التي يتعلمونها من خلال دراسة وتدبر القرآن، وكيف أن هذه القيم تنعكس على تصرفاتهم وسلوكهم اليومي، على الجانب الآخر، يتزامن ارتفاع نسب السلوكات العنيفة مع انخفاض مستوى حفظ القرآن، حيث يبدو أن الطلاب الذين لديهم ضعف في حفظ القرآن قد يكونون أكثر عرضة للتورط في سلوكيات سلبية.

يُثبت هذا التحليل كيف أن التعليم والتربية الدينية قد تلعب دورًا حاسمًا في تشكيل سلوك وأخلاق الطلاب، كما أنها تعزز فهمنا للترابط العميق بين التعاليم الدينية والسلوك الإنساني، ويسلط الضوء على الفعالية المحتملة للتربية على تحقيق تحول إيجابي في سلوكيات الأفراد من خلال ترسيخ القيم الدينية والأخلاقية في وجدانهم.

المؤشر الثالث "الصلاة":

تشير النتائج المستقاة من الشكل رقم27 إلى وجود علاقة قوية بين مدى التزام الفرد بأداء الصلاة واتجاهات سلوكه داخل سياق المحيط المدرسي، فالبيانات تظهر بوضوح أن هناك ارتباطًا إيجابيًا بين مدى مواظبة التلاميذ في أداء الصلوات وبين تقليل اتجاههم نحو التصرفات العدوانية والعنيفة، والعكس

صحيح أيضًا، حيث يمكن مشاهدة أن الطلاب الذين يظهرون قليلًا من الالتزام بالصلاة يبدون ميلًا أكبر نحو السلوكيات العدوانية.

إن هذه النتائج تسلط الضوء على أهمية العوامل الدينية في تشكيل نمط السلوك لدى الأفراد داخل بيئاتهم المدرسية، حيث تظهر الدراسة أن الالتزام بالصلاة يمكن أن يكون عاملاً مهمًا في تعزيز سلوك إيجابي وبناء علاقات صحية مع الآخرين، ومن المحتمل أن يكون للقيم والأخلاقيات الدينية دورًا في توجيه الفرد نحو تبني أنماط سلوكية تعزز التعايش وتقليل الصراعات في البيئات الاجتماعية المختلفة، بما في ذلك المدرسة.

- من خلال مقارنة النتائج المتوصل إليها مع نتائج الدراسات السابقة نجد أنها تصب في نفس الاتجاه، حيث توصلت "**حفيفي رتيبة**" في دراستها بعنوان "**العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بالضبط الاجتماعي**" إلى وجود تذبذب في عمليات الضبط الاجتماعي داخل الأسرة رغم أن الضوابط مستندة إلى تعاليم الدين في أغلب الأسر الجزائرية، هذا ما يتوافق مع ما توصلنا إليه بخصوص توجه المراهقين لسلوكات العنف رغم ارتيادهم للمدارس القرآنية، كما تشير "**جوفلكيت ليلى**" إلى أن معظم الأسر تنصح أبناءها بأداء الصلاة لكن دون متابعة ومراقبة، كما أنهم يهتمون بتدريب أنائهم على التحلي بالمسؤولية مع التغاضي عن احترام القيم الدينية و الأخلاقية.

1-3-3 <u>البعد الثالث</u>: تكنولوجيات الاعلام والاتصال.

شهدت السنوات الأخيرة طفرات تكنولوجية هامة خاصة في مجال التكنولوجيا المحمولة وذا سرعة الاتصال و انتشار رهيب لمنصات التواصل الاجتماعي، هذه الطفرات كان لها تأثير مباشر على التفاعلات السلوكية للأفراد ضمن علاقاتهم الرسمية و الغير رسمية، وامتد تأثير هذا التطور السريع للأطفال خلال مراحلهم المتقدمة من العمر وصولا إلى فترة تمدرسهم، حيث أن نقص الرقابة و التوجيه و الضبط في استخدام هذه التكنولوجيات أدى إلى ظهور أنماط سلوكية غير صحية و عدوانية للتلاميذ و كذا سوء استخدام لهذه التكنولوجيات و على رأسها الهواتف الذكية و التلفاز و الألعاب الإلكترونية.

عاشت السنوات الأخيرة تحولات تكنولوجية ملموسة، ولا سيما في ميدان التكنولوجيا المحمولة وتقنيات الاتصال الفائقة السرعة، إلى جانب انتشار متسارع لمنصات التواصل الاجتماعي، وتجلت تلك التحولات

في تغيرات جوهرية لسلوكيات الأفراد، سواء ضمن العلاقات الرسمية أو غير الرسمية، وامتد تأثير هذه التحولات إلى الأطفال خلال المراحل المتقدمة من حياتهم بدءًا من الطفولة وصولاً إلى فترة تعليمهم.

حيث لم يقتصر تأثير هذه التحولات على البيئة الاجتماعية فحسب، بل امتد إلى المجال التعليمي وتطور الأطفال خلال مراحل نموهم، وهنا يظهر الأمر أكثر وضوحًا عندما نناقش تأثير نقص التوجيه والإشراف على استخدام تلك التكنولوجيات، إذ من المعروف أن الأطفال والمراهقين بطبيعتهم يمتلكون تلقائية كبيرة في استيعاب التكنولوجيا، وهذا يجعلهم أكثر عرضة للتعرض لمحتوى غير مناسب أو استخدام تكنولوجيا بطرق غير صحية، فعلى سبيل المثال قد يتسبب نقص الرقابة والتوجيه في تطور سلوكيات غير ملائمة وعدائية بين التلاميذ في المدارس، وقد ينجم ذلك عن تعرضهم لمحتوى عنيف أو غير مناسب عبر وسائل التواصل الاجتماعي، مما يؤثر على تصوراتهم للعلاقات الاجتماعية وينعكس على تفاعلاتهم مع زملائهم، بالإضافة إلى ذلك يشمل تأثير هذا التطور السريع أيضًا استخدام غير ملائم للتكنولوجيا، فمثلاً، قد يؤدي الاعتماد المفرط على الهواتف الذكية والتلفاز والألعاب الإلكترونية إلى تقليل الوقت الذي يقضيه الأطفال في الأنشطة البدنية والتفاعل الاجتماعي الواقعي، مما يمكن أن يسبب تأثيرًا سلبيًا على نموهم الشامل.

المؤشر الأول "الهاتف الذكي":

حاولنا التطرق لهذا المؤشر من خلال الأشكال رقم28 و29 و30 حيث تبين لنا أن 60% من افراد العينة يمتلكون هواتف ذكية و91% منها متصلة بالأنترنت، هذه المعطيات تظهر مدى الانتشار الواسع للتكنلوجيا المحمولة في المدارس ومدى الانعكاسات السلوكية التي تنجر من وراء ذلك، حيث تؤكد النتائج المتوصل إليها إلى أن التلاميذ الذين يمتلكون هواتف نقالة يتورطون في سلوكات عنف أكثر من زملائهم الذين لا يملكون هواتف، فنجد أنهم يتورطون في شجارات بنسبة 75.4%، ويتم توبيخهم من الإدارة بنسبة 27.5%، و يتم استدعاء أوليائهم بنسبة 27.1%، وهذه النسب أكبر بـ 8.1% و7.6% و6.8% منها عند التلاميذ الذين لا يملكون هواتف على الترتيب.

كما يشير مستشارو التوجيه المدرسي إلى حالات سوء استخدام الهاتف النقال والتكنلوجيا بشكل عام في مؤسساتهم على أنها "تحدث بكثرة" بنسبة 22.7%، و48.5% يشيرون إلى أنها تحدث في بعض الحالات.

استنادًا إلى ما تم ذكره سابقًا، يمكننا أن نستنتج بأن امتلاك الطلاب لأجهزة الهواتف الذكية قد يكون له تأثير في زيادة السلوكيات العنيفة والغير سوية التي تنبثق عنهم في البيئة المدرسية.

المؤشر الثاني "ألعاب الفيديو":

يمتلك 58.5% من المبحوثين ألعاب فيديو في المنزل ونجد 60% منهم يستخدمونها دون رقابة أو إذن من الأولياء، تنعكس هذه الوضعية بشكل سلبي وملحوظ على سلوكات هؤلاء التلاميذ، حيث يتأكد ذلك من خلال تحليل البيانات المستخلصة من الجدول رقم29 والذي يشير إلى وجود ألعاب الفيديو وكيفيات استخدامها و علاقة ذلك بنسب السلوكات العدوانية الصادرة عن التلاميذ، إذ نجد أن نسبة الشجار مع الزملاء تكون مرتفعة جدا لدى التلاميذ الذين يستخدمون ألعاب الفيديو دون رقابة، بينما تقل هذه النسبة عند لتلاميذ الذين يلعبون تحت إشراف أولياء الأمور أو الذين لا يمتلكون تلك الألعاب على الإطلاق، وتكون أيضا نسب توبيخهم من الإدارة وكذا استدعاء أوليائهم مرتفعة بشكل ملحوظ.

بناءً على ما تم عرضه سابقاً، يمكن الاستدلال على أن استخدام التلاميذ للألعاب الإلكترونية دون وجود إشراف من الوالدين، سواء من حيث توقيت الاستخدام أو طبيعة المحتوى، قد يسهم في تعزيز سلوكيات عنيفة وغير مرغوب فيها لدى هؤلاء التلاميذ، كما يمكن أن يؤدي هذا الاستخدام إلى تشكيل أنماط تفاعلية مستندة إلى المحتوى الذي تحتويه تلك الألعاب.

المؤشر الثالث "التلفاز":

من خلال الجدول رقم30 نرصد حالات سهر التلاميذ في متابعة البرامج التلفزيونية بدلالة وجود تلفاز في غرفة النوم أو عدم وجوده، حيث تبين النتائج أن وجود التلفاز في غرفة نوم الأطفال يزيد بشكل واضح حالات السهر مع التلفاز دون رقابة.

فوجود التلفاز في محيط النوم يشجع على استمرار الأطفال في متابعة البرامج حتى ساعات متأخرة من الليل، مما يؤثر سلبًا على نمط النوم الصحي، علاوة على ذلك يمكن أن يكون عدم وجود رقابة أو إشراف من الوالدين على محتوى المشاهدة قد يزيد من استمرارية مشاهدة المحتويات غير المناسبة أو العنيفة، مما ينعكس سلبًا على تجربة النوم والسلوك الصحي للأطفال.

بالتالي، يبرز الدور الهام للوالدين والمراقبة الجيدة في ضبط سلوك مشاهدة الأطفال للتلفاز وتقليل حالات السهر غير المراقبة، بالإضافة إلى النظر في موقع وجود التلفاز في المنزل بما يعزز القدرة على تنقيح المحتوى وتحديد الوقت المناسبين للأبناء أمام التلفاز.

- يفسر المفكر الأمريكي "**جورج جربنر**" تأثر وسائل الإعلام على توجهات وسلوك الأفراد من خلال "الغرس الثقافي"، فالفرد الذي يتعرض لمحتوى وسائل الإعلام بشكل مكثف يتشكل فهمه للواقع المعاش بطريقة متسقة مع الصور الذهنية التي تنقلها وسائل الإعلام، الأمر الذي يؤثر بشكل مباشر في تشكيل اتجاهات السلوك لدى الفرد، كما أن أي تعارض بين هذه الصور الذهنية والواقع يضع هذا الفرد في موضع صدام، كما يرى كذلك "**بيير بورديو**" التلفاز ووسائل الاعلام بشكل عام من منظور نقدي حيث اعتبره وسيلة للسيطرة الثقافية وأنه يساهم في تعزيز الهيمنة الثقافية للفئات الاجتماعية السياسية والاقتصادية القوية ويعزز التفرقة الاجتماعية.

من جانب آخر توصلت "**حفيفي رتيبة**" في دراستها إلى أن وسائل الإعلام المختلفة تؤثر سلبا على تقبل الأبناء لأساليب الضبط الأسري، ويرى "**عبد الله محمد النيرب**" في دراسته بعنوان: "**العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة**" أن العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي تعود بالدرجة الأولى لتأثير الجانب الإعلامي، فيما توصلت "**سامية الخشاب**" و"**محمد مهنا نصور**" إلى أن وسائل الإعلام وخاصة المرئية منها تلعب دورا محوريا في اكتساب التلاميذ لسلوكات العنف.

2-الاستنتاج العام:

تقوم دراستنا هذه على التساؤل العام: **كيف تؤثر المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية المحيطة بتلميذ الطور المتوسط في توجهه نحو سلوكيات العنف داخل الإطار المدرسي؟** والذي قمنا بتفكيكه إلى ثلاث تساؤلات أساسية وهي:

1. ما مدى انعكاس خصائص فترة المراهقة على سلوكيات العنف لتلميذ الطور المتوسط؟
2. كيف تؤثر التنشئة الاجتماعية للتلميذ في اتجاهه للعنف المدرسي في الطور المتوسط؟
3. كيف يؤثر الرأسمال الثقافي لتلميذ الطور المتوسط في توجهه لسلوكيات العنف في الإطار المدرسي؟

وقصد الإجابة على هذه التساؤلات قمنا بتصور ثلاث فرضيات تتفرع لثلاث أبعاد عن كل تساؤل، بحيث تجيب هذه الفرضيات عن بعض المؤشرات التي يشملها البعد المعني في التساؤل، وكانت أهم النتائج المتوصل إليها من خلال تحليل وتفسير بيانات الجانب الميداني كالآتي:

الإجابة عن التساؤل الأول: ما مدى انعكاس خصائص فترة المراهقة على سلوكيات العنف لتلميذ الطور المتوسط؟

<u>الفرضية الأولى</u>: تلعب الاختلافات المورفولوجية والصحية وكذا المستوى الدراسي دورا في توجه التلميذ نحو العنف.

- **<u>البعد الأول</u>: الاختلافات البيولوجية والمورفولوجية.**

- التلاميذ الذكور أكثر توجها نحو سلوكات العنف في المحيط المدرسي.
- يتجه التلاميذ الذكور نحو سلوكات العنف الجسدي واللفظي بشكل أكبر.
- تتجه التلميذات الإناث نحو سلوكات العنف اللفظي بشكا أكثر.
- التلاميذ الأكبر سنا عن زملائهم يكونون أكثر تورطا في سلوكات العنف المدرسي.
- تلعب البنية المورفولوجية الضخمة والطول الزائد عوامل مساعدة على التوجه نحو سلوكات العنف خاصة في سياق يتسم بالتحفيز السلبي.

- **<u>البعد الثاني</u>: الصحة البدنية والنفسية للتلميذ.**

- التلاميذ المصابون بأمراض مزمنة يكونون أقل ميلا للتورط في شجارات وسلوكات عنف بالمقارنة مع زملائهم الأصحاء.
- التلاميذ المصابون بأمراض مزمنة يكونون عرضة للتنمر والعنف من قبل زملائهم والانطواء في بعض الأحيان.
- التلاميذ الذين يعانون من مشاكل بصرية أكثر عرضة ليكونوا ضحايا عنف مدرسي.
- ممارسة الرياضة في إطار غير مدروس أو تحت إشراف مؤطرين غير أكفاء يؤدي غالبا لتعزيز سلوكات العنف لدى التلاميذ.
- يتجه التلاميذ ممارسو الرياضات الجماعية والقتالية للعنف الجسدي.
- يتجه التلاميذ ممارسو الرياضات الفردية إلى العنف اللفظي بشكل أكبر.

- **<u>البعد الثالث</u>: التحصيل الدراسي.**

- التلاميذ المعيدين للسنة أكثر توجها للسلوكات العنيفة بكل أنواعها في المحيط المدرسي.
- توجد علاقة عكسية بين المستوى الدراسي للتلميذ ونسب سلوكات العنف الصادرة عنه.
- كلما كان المستوى الدراسي جيدا انخفضت بشكل كبير السلوكات العنيفة للتلاميذ.
- كلما تدنى المستوى الدراسي للتلميذ ارتفعت نسب سلوكات العنف الصادرة عنه.
- تكون سلوكات العنف منخفضة نسبيا لدى ذكور السنة الأولى متوسط خلال الفصل الأول ثم ترتفع تدريجيا كلما تقدم التلميذ في المراحل الدراسية.
- ترتفع نسب العنف الرمزي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط على حساب العنف الجسدي.

الإجابة عن التساؤل الثاني: كيف تؤثر التنشئة الاجتماعية للتلميذ في اتجاهه للعنف المدرسي في الطور المتوسط؟

<u>الفرضية الثانية</u>: تدفع الحالة العائلية والاقتصادية وكذا البيئة السكنية بالتلميذ لممارسة سلوكيات عنيفة.

- **<u>البعد الأول</u>: الاستقرار العائلي.**

- التلاميذ المنحدرين من حلات عائلية غير مستقرة كانفصال الأبوين أو الطلاق أو وفاة أحد الوالدين أو كلاهما أكثر توجها نحو سلوكات العنف.
- كلما ازداد توتر العلاقة المباشرة بين الأبوين "شجار، ملاسنات، جفاف العلاقة" كلما زادت نسبة توجه الأبناء نحو العنف في البيئة المدرسية.
- هناك علاقة إيجابية بين وجود الإخوة وبين ارتفاع نسبي في توجه التلاميذ الذكور نحو سلوكات العنف.
- التلاميذ الذكور الذين يتشاجرون بشكل متكرر مع إخوتهم تتصاعد نسب تورطهم في شجارات في البيئة المدرسية.

- **<u>البعد الثاني</u>: المستوى المعيشي.**

- التلاميذ ذو الأسر ذات الدخل المتوسط والتي تشمل غياب جزئي للأب بسبب العمل يكونون أكثر توجها نحو سلوكات العنف المدرسي.
- كلما كانت الحالة الاقتصادية لأسرة التلميذ أضعف كلما زادت نسبة السلوكات العنيفة الصادرة عنه.

- **<u>البعد الثالث</u>: البيئة السكنية للتلميذ.**

- التلاميذ الذين غيروا مقر إقامتهم حديثا تنخفض سلوكات العنف الصادر عنهم خاصة الإناث منهم
- التلاميذ القاطنين في سكنات جماعية يكونون أكثر إصدارا لسلوكات عنف تتطلب استدعاء أوليائهم بالمقارنة مع القاطنين في سكنات فردية.
- التلاميذ القاطنين بالأحياء القصديرية والأحياء العريقة بوسط المدينة أكثر ممارسة لسلوكات العنف في المحيط المدرسي.

الإجابة عن التساؤل الثالث: كيف يؤثر الرأسمال الثقافي لتلميذ الطور المتوسط في توجهه لسلوكيات العنف في الإطار المدرسي؟

الفرضية الثالثة: تؤثر البيئة الثقافية المحيطة بالتلميذ بشكل مباشر على سلوكه في المدرسة.

- **البعد الأول: المستوى العلمي والثقافي للوالدين.**
  - ليس هناك علاقة مباشرة تربط المستوى التعليمي للأولياء بسلوكيات أبنائهم في المدرسة.
  - المستوى العلمي للوالدين يساهم في تحسين المستوى الدراسي للأبناء والذي يرتبط بانخفاض نسب العنف الصادر عنهم.
  - هناك علاقة بين إرسال الأبناء للدروس الخصوصية وبين زيادة توجههم نحو سلوكات العنف.
  - هناك تأثير إيجابي لثقافة الحوار بين الآباء والأبناء في خفض سلوكات العنف الصادر عن الأبناء في المدرسة.

- **البعد الثاني: التربية الدينية.**
  - نسبة كبيرة من التلاميذ يرتادون المدارس القرآنية (79% من أفراد العينة).
  - التلاميذ الذين يرتادون المدارس القرآنية يسجلون نسب أعلى من سلوكات العنف.
  - هناك علاقة عكسية بين مستوى حفظ القرآن لدى التلميذ ومستوى سلوكات العنف الصدر عنه.
  - هناك ارتباط إيجابي بين مدى التزام التلاميذ بالصلاة وبين تقليل اتجاهاتهم نحو العنف.

- **البعد الثالث: تكنولوجيات الاعلام والاتصال.**
  - 60% من المبحوثين يملكون هواتف ذكية و90% منها مربوطة بالأنترنت.
  - امتلاك التلاميذ لهاتف نقال قد يكون سببا في زيادة السلوكات العنيفة الصادرة عنهم في المحيط المدرسي.
  - استخدام التلاميذ للألعاب الإلكترونية دون وجود رقابة من الوالدين، قد يسهم في تعزيز سلوكيات عنيفة وغير سوية لدى هؤلاء التلاميذ.
  - وجود التلفاز في غرفة نوم الأطفال يزيد بشكل واضح حالات السهر مع التلفاز دون رقابة ويساهم بشكل غير مباشر في تعزيز العنف والانحرافات السلوكية.

من خلال تحليل ودراسة النتائج التي تم التوصل إليها، قمنا بتوسيع فهمنا لمجموعة من المؤشرات المتعلقة بالأبعاد الشخصية والاجتماعية والثقافية التي تؤثر في اتجاهات تلاميذ المرحلة المتوسطة، وقد قمنا بتسليط الضوء على العلاقات النسبية بين هذه المتغيرات وأنماط السلوك لدى التلاميذ، ولا سيما فيما يتعلق بظاهرة العنف داخل البيئة المدرسية، ومن خلال هذا التوسع والاحاطة تمكنا من التطرق للكيفية التي تؤثر بها هذه المتغيرات على تشكل السلوكيات والتصرفات لدى التلاميذ، مما يعزز فهمنا للأسباب المحتملة لتوجه التلاميذ نحو السلوك العنيف مهما كان نوعه في البيئة المدرسية.

3-الاقتراحات والتوصيات:

استنادا لنتائج هذه الدراسة وبعد التوصل لمقومات العلاقة السببية بين بعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية، نقترح بناء على ذلك بعض التوصيات التي ن شأنها الاسهام في التخفيف من حدة ظاهرة العنف الصادر عن التلميذ في الإطار المدرسي.

- يجب على الأولياء والطواقم التربوية الاهتمام بفهم مرحلة المراهقة والخصائص السلوكية المرافقة لها، قصد التمكن من التعامل معها بوعي وفعالية.
- ضرورة إدراك الفروقات بين الجنسين وطرق التعامل معها، سواء من الجانب البيولوجي أو السلوكي.
- أهمية متابعة الأولياء لأبنائهم وتشخيص العقبات التي يواجهونها في هذه الفترة المهمة في حياتهم والتي تشمل عدة تغيرات بيولوجية ومورفولوجية ونفسية.
- ضرورة تحلي إدارات المؤسسات التعليمية بالمسؤولية تجاه التلاميذ ذوي الحالات الصحية الخاصة، وذلك بمتابعتهم المستمرة طبيا ونفسيا.
- رعاية التلاميذ الذين يعانون من الفشل الدراسي، عبر تقصي أسباب هذا الفشل ومحاولة تدارك هذه الأسباب وأخذ الإجراءات التي من شأنها مساعدة هذه الفئة على التقدم في مسارها الدراسي وعدم التوجه نحو العنف كرد فعل حتمي.

- تفعيل حصص الدعم والاستدراك بشكل فعال يهدف لمرافقة التلاميذ في مسارهم الدراسي، وليس كحصص روتينية تعزز إدراك التلميذ لفشله وحسب.
- الحرص على مراقبة التفاعلات الغير سوية بين تلاميذ السنوات المختلفة.
- نشيط المؤسسات لبرامج ترفيهية وكذا تفعيل الرياضة المدرسية من شأنه التخفيف من الضغط على التلاميذ وتحسين سلوكاتهم.
- تعزيز الرقابة في المؤسسات التربوية أثناء فترات الدخول والخروج وفترات الراحة وتدارك أي احتكاك بين التلاميذ أو سلوكات عنف أو تنمر.
- زيادة الرقابة في دورات المياه وإدراك ما يحدث فيها من سلوكات.
- مراقبة ما يحدث خارج المؤسسة وخاصة عند المدخل الرئيسي، واستدعاء دوريات الأمن ان دعت الحاجة.
- التحديث المستمر لملفات التلاميذ وتفعيل دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي في متابعة الحالات الاجتماعية الخاصة، خاصة الوضعيات العائلية التي تشمل غياب الوالدين كالوفاة والطلاق والانفصال أو مشاكل مستمرة داخل العائلة.
- الأخذ بعين الاعتبار وجود إخوة يدرسون في نفس المؤسسة وملاحظة وإدراك تبعات ذلك على سلوكاتهم.
- محاولة التكفل قد الإمكان بالحالات الاجتماعية القاهرة والتي تعاني من الفقر وضعف المستوى المعيشي، وذلك عبر استحداث ميكانيزمات تسمح بمرافقتهم كصندوق التضامن وسلة الأدوات المدرسية.
- أخذ الإدارات بعين الاعتبار مناطق إقامة التلاميذ قصد الإحاطة بمستواهم المعيشي وكذا أسباب تأخراتهم أو غياباتهم.
- مرافقة التلاميذ المنتقلين حديثا من منطقة سكنية أخرى قصد مساعدتهم على الاندماج السليم مع رفقائهم الجدد.

- محاولة الأولياء تجنب الدروس الخصوصية الغير مهمة، وخاصة بالنسبة للأولياء ذو المستوى التعليمي العالي والذين بإمكانهم متابعة أبنائهم دراسيا.
- حرص الأولياء على خلق علاقة جيدة مع الأبناء تتضمن الحوار البناء والمستمر، قصد التعرف على توجهات الأبناء والمشاكل التي تعترضهم ومحاولة مرافقتهم خلال هذه الفترة من حياتهم.
- حرص الأولياء على تلقين أبنائهم تعاليم الدين الصحيح من خلال التوجيه المباشر للآباء، أو عبر برامج المدارس القرآنية مع الحرص على تقصي جودة هذه المدارس من خلال التعرف على برنامجهم التعليمي والمنهج المتبع وكذا كفاءة المشرفين على هذه البرامج.
- تشجيع الأبناء على حفظ القرآن لما ينجر عنه من تهذيب للنفس وإصلاح وصلاح للأبناء.
- تشجيع الأبناء للحفاظ على التزامهم بالصلاة وارتياد المسجد مع الحرص على تحري جماعة الرفاق المساعد على ذلك.
- على الأولياء إدراك الضرر الذي يرافق امتلاك الأبناء لهاتف نقال، حيث يجب عليهم مراعاة السن المناسب لذلك وهو فترة ما بعد المراهقة.
- مراقبة طبيعة استخدام الأبناء لهواتف أوليائهم خاصة إذا كان متصلا بالأنترنت.
- ضبط الأولياء لوقت وطبيعة استخدام الأبناء لألعاب الفيديو، مع مراقبة محتوى الألعاب المتضمنة فيها.
- الحرص على عدم وجود تلفاز في غرفة نوم الأطفال مع تحديد وضبط أوقات النوم والمشاهدة.

خلاصة

في هذا الفصل، سعينا إلى تقديم النتائج التي تم التوصل إليها استنادا إلى محتويات الفصل الرابع المتعلقة بتحليل البيانات إحصائياً وسوسيولوجياً، لقد قمنا بعرض نتائج كل فرضية بشكل مفصل، حيث قمنا بتجزيء وتحليل البيانات بدقة قصد فهم أعمق للظواهر المدروسة، ومن ثم قمنا بتلخيص هذه النتائج المتعددة في استنتاج شامل يتناول جوانب التساؤلات الرئيسية للدراسة، حيث تضمن تقديم إجابات لهذه التساؤلات المهمة.

تميزت هذه النتائج بأنها ليست مجرد تجميع للبيانات، بل تم تحليلها بعناية لاستخلاص الأنماط والعلاقات المختلفة التي تسهم في فهم ظاهرة العنف المدرسي، وقد تكللت هذه النتائج بتوصيات واقتراحات ملموسة تهدف إلى تقديم خطوات عملية وفعّالة يمكن أن تساهم في التخفيف من انتشار ظاهرة العنف المدرسي وتقديم بيئة تعليمية آمنة ومحفزة للجميع.

خاتمة

ظاهرة العنف المدرسي تعتبر واحدة من أبرز التحديات التي تواجه القطاع التعليمي بشكل خاص، والمجتمع بشكل عام، وعلى الرغم من أن هناك العديد من الدراسات التي تناولت مختلف جوانب هذه الظاهرة، وتم تنفيذ العديد من البرامج والإجراءات من قبل الجهات الحكومية للتصدي لها، إلا أنها لا تزال تتطور وتظهر بأشكال جديدة تواكب التغيرات الاجتماعية المستمرة، مؤثرة على قدرة المدرسة على تحقيق أهدافها التعليمية والتربوية.

في هذا السياق، سعينا من خلال هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على ظاهرة العنف المدرسي في الطور المتوسط، والذي يتزامن مع فترة حياتية حاسمة تشكل مرحلة أساسية في بناء شخصية التلميذ وتطوره وهي فترة المراهقة، وقد عملنا على توسيع نطاق البحث لاستقصاء العوامل الشخصية والاجتماعية والثقافية المحيطة بالتلميذ والتي تؤثر في تطور هذه الظاهرة، ويهدف البحث إلى تحديد الاختلافات النمطية في معدلات وأنماط ممارسة العنف المدرسي بناءً على هذه العوامل التي تحيط بالتلميذ.

إن التوصل إلى بعض الأسباب المحتملة للظاهرة يساهم بخطوة إضافية في الإحاطة بها من جهة، ومن جهة أخرى تفتح دراستنا هذه المجال للتعمق في متغيرات البحث، حيث أن كل مؤشر من المؤشرات التي تطرقنا لها خلال الدراسة هو موضوع بحث مستقبلي يساهم في تفكيك ظاهرة العنف المدرسي بشكل أعمق، كل هذا قصد التمكن من إيجاد الحلول والإجراءات المناسبة التي من شأنها التخفيف من هذه الظاهرة، والوصول إلى بيئة مدرسية مستقرة تساهم في نمو سوي للتلاميذ.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولا: المراجع باللغة العربية:

القرآن الكريم

الكتب:

- أ.ك. أوتاواي: **التربية والمجتمع**، ترجمة وهيب سمعان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1960.
- إبراهيم أكرم نشأت: **علم النفس الجنائي**، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1988.
- إبراهيم ميخائيل أسعد وسليمان مخول: **مشكلات الطفولة والمراهقة**، دار المعارف، بيروت ,1982.
- إبراهيم ناصر: **أسس التربية**، دار عمار للنشر والتوزيع، عمان، ط 5، 2000.
- ابن منظور: **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، المجلد التاسع، 1968.
- أحمد أبو هلال: **تحليل عملية التدريس**، مكتبة النهضة الإسلامية، عمان، الأردن، 1979.
- احمد رشيد عبد الرحيم زيادة: **العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق**، مؤسسة الوراق، عمان، ط1، 2007.
- أحمد زكي: علم **النفس التربوي**، مكتبة النهضة المصرية، بدون طبعة، مصر , 1988.
- أحمد شوقي: **ديوان الشوقيات**، دار العودة، بيروت، الطبعة الأولى ،1988.
- أحمد عزت راجح: **أصول علم النفس**، المكتب المصري الحديث للطباعة والنشر، الإسكندرية، 1973.
- احمد محمد الزعبي: **علم النفس النمو "الطفولة والمراهقة" الأسس النظرية والمشكلات وسبيل معالجتها**، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن،2001.
- أسعد وطفة، عبد الله شمت المجيدل: **دراسات في سوسيولوجيا التربية**، دار الإعصار العلمي، الأردن، 2015.
- أميمة منير جادو: **العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة والإعلام**، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة ،2005.
- توفيق زروقي: **النظام التربوي في الجزائر (محاكاة نقدية لواقع التوجيه المدرسي)**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2008.
- توما جورج خوري: **المناهج التربوية، مرتكزاتها، تطويرها وتطبيقاتها**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1983.

- جلال إسماعيل حلمي: **العنف الاسري**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1999.
- جليل وديع شكور: **العنف والجريمة**، الدار العربية للعلوم، بيروت , 1997.
- جمال معتوق: صفحات **مشرقة في الفكر التربوي عند المسلمين**، دار الإمام مالك للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1 ,2004.
- حامد عبد السلام زهران: **علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**، عالم الكتب للنشر، القاهرة، 1995.
- الحسيني أماني عمر: **الإعلام والمجتمع**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1 ،2005.
- حنان عبد الحميد العناني: **الطفل والأسرة والمجتمع**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1.
- خليل قطب أبو قورة: **سيكولوجية العدوان**، الهيئة العامة لتصور الثقافة، القاهرة، 1996.
- خليل ميخائيل معوض: **سيكولوجية النمو "الطفولة والمراهقة"**، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية، 1994.
- خولة أحمد يحي: **الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن، الطبعة الثانية,2003.
- رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**، المؤسسة الوطنية للكتاب ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 1999.
- رابح تركي: **أصول التربية والتعليم**، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر، ط3، 1982.
- رابح تركي: **مناهج البحث في علوم التربية وعلوم النفس**، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، 1984.
- ريمون بودون وف. بوريكو: ترجمة سليم حداد، **المعجم النقدي لعلم الاجتماع**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت،1986.
- زين العابدين درويش: **علم النفس الاجتماعي**، مطابع زمزم، الطبعة الأولى ،1980.
- سامية محمد جابر: الانحراف **والمجتمع**، دار المعرفة الجامعية ,1997.
- سحر عبد الغني: **الأطفال وتعاطي المخدرات**، المكتبة المصرية، الإسكندرية، ط1، 2007.
- سعد عبد الرحمن، فؤاد البهي السيد: **علم النفس الاجتماعي "رؤية معاصرة"**، دار الفكر العربي، بيروت.
- سعيد سبعون، حفصة جرادي: **الدليل المنهجي**، الجزائر، دار القصبة للنشر،2012.
- سعيد محمد نصر ومحمد سليمان: **ظاهرة العنف لدى بعض شرائح المجتمع المصري**، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، مصر، 1979.

- سلامة عبد العظيم حسين، طه عبد العظيم حسين: **استراتيجيات وبرامج مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم**، دار الوفاء، الإسكندرية، الطبعة الأولى، 2010.
- السيد علي الشتا: **الشخصية من منظور علم الاجتماع**، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، 1997.
- شلبي فاطمة، عبد الستار: **رؤية لظاهرة العنف في المجتمع المصري "التشخيص العلاج"**، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 1998.
- الشهري على عبد الرحمن: **العنف في المدرسة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلبة**، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية قسم العلوم الاجتماعية، الرياض، 2003.
- صبحي السيد: **الإنسان والصحة النفسية**، الدار المصرية اللبنانية للنشر والطباعة والتوزيع، القاهرة، 2003.
- صدقي نور الدين محمد، دلال فتحي عيد: **مدخل لدراسة سلوك العدوان والتعصب والانتماء في مجال الرياضة البدنية**، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، الطبعة الأولى , 2007.
- طالب حسن: الجريمة والعقوبة والمؤسسات الإصلاحية، منشورات ذات سلاسل، بيروت،2002.
- طالة لمياء: **الإعلام الفضائي والتغريب الثقافي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2014.
- عبد الباقي زيدان: **قواعد البحث الاجتماعي**، القاهرة، دار المعارف، ط1،1974.
- عبد الحميد محمد: **نظريات الإعلام واتجاهات التأثير**، عالم الكتب، مصر، ط2، 2004.
- عبد الرحمن عيسوي: **علم النفس النمو**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية , 1995.
- عبد الرحمن محمد أبو توتة: **الأحداث الجانحون "المفهوم، العوامل، التدابير"**، دار الأحمدي للنشر، القاهرة، ط1، 2007.
- عبد الرحمن محمد أبو توتة: **علم الإجرام**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999.
- عبد العالي الجسماني: **بسيكولوجية الطفولة والمراهقة وحقائقها الأساسية**، دار العربية للعلوم، لبنان ,1994.
- عبد القادر محمود رضوان: **سبع محاضرات حول الأسس العلمية للكتابة والبحث العلمي**، سلسلة في دروس الاقتصاد، د م ج، الجزائر، 1990.
- عدلي سليمان: **الوظيفة الاجتماعية للمدرسة**، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1996.
- العرجي مصطفي: **التربية المدنية للوقاية من الانحراف**، المركز العربي لدراسات الأمنية والتدريب، الرياض، 1985.

- عصام عبد اللطيف العقاد: **سيكولوجية العدوانية وترويضها**، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2001.
- على أسعد وطفة، علي جاسم الشهاب: **علم الاجتماع المدرسي (بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية)**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الكويت، 2004.
- عوض السيد: **الجريمة في مجتمع متغير**، المكتبة المصرية، الإسكندرية، 2001.
- عيالي محمد عوض: **مدخل إلى علم نفس النمو، الطفولة والمراهقة والشيخوخة**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2006.
- غانم عبد الله: **جرائم العنف وسبل مواجهتها**، كلية نايف للعلوم الأمنية، الرياض، ط1، 2004.
- فؤاد السيد البهي: **الأسس النفسية للنمو**، الطبعة الأولى، القاهرة , 1975.
- فوزي أحمد بن دريدي: **العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية**، جامعة نايف للعلوم الأمنية، الرياض، 2007.
- فوزي عبد الله: **البحث العلمي: المنهاج والإجراءات، العينة**، الإمارات العربية المتحدة، مطبعة العين الحديثة، 1986.
- فيصل سعد: **هواجس التربية والتعليم**، جريدة تشرين، سوريا، جانفي، 2002.
- كمال أحمد وآخرون: **المدرسة والمجتمع**، المكتبة الأنجلو مصرية، مصر، 1976.
- لبيب النجيحي: **الأسس الاجتماعية للتربية**، بيروت، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، 1981.
- ليث محمد عياش: **سلوك العنف وعلاقته بالشعور بالندم**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
- مجدي احمد محمد عبد الله: **علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيق**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2003.
- مجمع اللغة العربية: **المعجم الوسيط**، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004.
- محمد إسماعيل: **سوء التوافق الدراسي لدى المراهقين الجزائريين**، مطبعة الكهنة، الجزائر ،1992 ط2.
- محمد رضا بشير، اكرام بشير: **تربية الناشئ المسلم بين المخاطر والآمال**، دار ابن حزم، بيروت، 2000.

- محمد سالمة محمد غباري: **الدفاع الاجتماعي في مواجهة الجريمة والانحراف**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2005.
- محمد مكسي: **ديداكتيك الكفايات**، دار الثقافة، الدار البيضاء (المغرب)، 2003.
- محمود عباس عوض: **علم نفس النمو**، الدار الجامعية، القاهرة , 1982.
- محي الدين مختار: **محاضرات في علم النفس الاجتماعي**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1982.
- مصطفى حجازي: **الأحداث الجانحون**، دار الطليعة، بيروت، 1981.
- مصطفى حجازي: **التخلف الاجتماعي، مدخل إلى سيكولوجية الإنسان المقهور**، معهد الإنماء العربي، لبنان، الطبعة الثانية , 1980.
- مصطفى غالب: **بسيكولوجية الطفل والمراهقة**، منشورات دار الفكر العربي، القاهرة 1973.
- معن خليل عمر: **علم المشكلات الاجتماعية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 1998.
- مكاوي حسن عماد، السيد ليلى حسن: **الاتصال ونظرياته المعاصرة**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1998.
- ملحم سامي محمد: **مشكلات طفل الروضة التشخيص والعلاج**، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2002.
- موريس أنجرس: **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية**. ترجمة، سعيد سبعون وآخرون، الجزائر، دار القصبة للنشر،2007.
- ميشال مان: **موسوعة العلوم الاجتماعية "ترجمة عادل الهواري وآخرون"**، مكتبة الفلاح، طرابلس، 1994.
- نعيم الرفاعي: **الصحة النفسية**، مطبعة خالد بن الوليد، دمشق، ط6 ،1986.
- نعيم الرفاعي: **سيكولوجية التكيف**، مطالعة ابن حيان، الطبعة الأولى, 1997.

الأطروحات والرسائل الجامعية:

- إدريس الجوهرة: **دور خدمة الفرد في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال المحرومين من الرعاية الأسرية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الخدمة الاجتماعية، الرياض، 1996.
- خالدي خيرة: **العنف المدرسي ومحدداته كما يدركها المدرسون والتلاميذ**، رسالة دكتورة ,2007.

- رابح شحات: **الدوافع الاجتماعية والنفسية للعنف والانحراف لدى المراهقين في الوسط الثانوي "دراسة ميدانية ببلدية سطاوالي** "، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر، 2016.
- رتيبة حفيفي: **العنف في الوسط المدرسي وعلاقته بالضبط الاجتماعي "دراسة ميدانية بثانويات مقاطعة خميس مليانة –ولاية عين الدفلى–"**، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله، الجزائر، 2018.
- زيد عبد الزايد أحمد الحارثي، **إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري وكلاء المدارس والمشرفين التربويين**، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط، المملكة العربية السعودية، 2008–2007.
- عبد الله محمد النيرب: **العوامل النفسية والاجتماعية المسئولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة**، رسالة ماجيستير، كلية التربية الجامعة الإسلامية –غزة–، فلسطين، 2008.
- ليلى جوفلكيت: **العنف المدرسي "دراسة ميدانية بمتوسطة حي الموز البليدة"**، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة البليدة 2 لونيسي علي، الجزائر، 2016.

المجلات والمنشورات العلمية:

- أحمد حوتي: **العنف المدرسي**، مجلة الفكر الشرطي، العدد12، مجلد04، الشارقة، جانفي2004.
- أحمد فريجة، إبراهيم هياق: **النظريات المفسرة للسلوك الإنحرافي والإجرامي "رؤية اجتماعية"**، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية "جامعة بسكرة"، الجزائر، مجلد12، عدد2، ديسمبر2019.
- بليردوح كوكب الزمان وآخرون: **دواعي وتداعيات ظاهرة العنف الرقمي عند الشباب عرب مواقع التواصل الاجتماعي**، مجلة المعارف للبحوث والدراسات التاريخية، المجلد7، العدد4، الوادي، الجزائر، 2022.
- التل شادية أحمد والحربي نشمية عبد الله: **العنف المدرسي وعلاقته بسلوكيات العجز المتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، مج 9، عدد1، 2014.

- الزند وليد خالد ومحمد بابكر أحمد: **العنف الطلابي في الحياة الجامعية الأسباب والحلول تجربة الجامعة السودانية** – مؤتمر جامعة مؤتة الفترة 6-2006/03/8، عمان، الأردن.
- زين الدين مصمودي: **دور المدرس في العملية التربوية التعليمية**، مجلة الرواسي، بمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة الجزائر، العدد10، جانفي / فيفري 1994.
- زين الدين مصمودي: **مدخل نقدي لتفسير ظاهرة العنف من خلال: التنشئة الاجتماعية بين تبريرات الواقع والأنموذج المعياري**، ورقة بحثية في الملتقى الدولي الأول حول العنف والمجتمع، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، 10 مارس2003.
- سامية مصطفى الخشاب، محمد مهنا نصور: **المحددات الاجتماعية والثقافية للعنف المدرسي**، مجلة العلوم التربوية، مج.22، ع.2، جامعة القاهرة، مصر، 2014.
- قاسي سليمة: **مرحلة المراهقة: (المفهوم، الخصائص، الحاجات والمشكلات)**، مجلة التكامل في بحوث العلوم الاجتماعية والرياضية، مجلد5، عدد2، ديسمبر 2021.
- مليكة ماقري: **سوسيولوجيا التربية والعنف المدرسي**، مجلة سوسيولوجيا "جامعة الجزائر2"، العدد 03، 2019-06-30.
- منظمة الصحة العالمية جنيف: **التقرير العالمي حول العنف والصحة**، المكتب الإقليمي لشرق المتوسط، طبعة عربية، القاهرة، 2002.
- نورة محمد الطنيجي، أحمد فلاح العموش: **العنف المدرسي في إمارة الشارقة**، مجلة الآداب، ع.139، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، ،2021.

ثانيا: المراجع باللغة الأجنبية:

- Anne Jolie : **Stress et traumatisme**, Approche psychologique d'enseignant victime de violence, Université de reins, France, (Doctorat non publié) ,2002.
- Beaulieu Alain : **Michel Foucault et les sciences sociales en Amérique,** monde commun, Revue du CIRCEM, V1"1", 2007.
- Bourdieu Pierre : **Les trois états du capital culturel**, Actes de recherche en sciences sociales, France, Vol30, novembre 1979.

- Cohen Albert K, Short James F: **Research in Delinquent I Subcultures**, The Journal of Social Issues, Vol14, No3, 1958.
- Cusson : **Délinquant, pourquoi ?** Montréal, Bibliothèque nationale,1989.
- Cusson Maurice : **l'effet structurant du control social**, Revue Criminologie " l'Université de Montréal", Volume 26(2), Canada, 1993.
- Dufour Valérie : **51% des élèves réintégrés décrochent de nouveau**, Le Devoir, 2001.
- Emile Durkheim, **éducation morale**, Puf, Paris, 1963.
- François Dubet : **A propos de la violence et des jeunes, in** site de conflits, France, publication hiver 2002.
- Gérard Bleandonu, Dictionnaire de psychologie, Ed1, Gallimard, Paris, 1996.
- Goddet E. T : **Prévenir et gérer la violence en milieu scolaire**, Retz, Paris,2006.
- Gustave FN : **psychologie des violences sociales**, Dunod,2003, Paris.
- Herbert, J: **La violence en milieu scolaire**, Montréal, Les Editions logiques, 1991.
- Hodges EVE: **The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization, Developmental Psychology**, Vol35, N°1, 1999.
- Iresco : **La précarisation sociale, Travail** et santé, Ouvrage collectif ,1998.
- Jean François Mattei : **Rapport sur la violences et santé**, (2003), Paris.
- Jean-Marc van Meenen : **La violence paroxystique en milieu scolaire : approche cindynique et opérationnelle d'anticipation du risque**, Thèse de doctorat, Université de Technologie de Troyes, France, 2014.
- Larousse, **Grand dictionnaire de la langue française**, Larousse, vol7, 1989.

- Larsen É : **Les comportements agressifs chez les filles : Mieux comprendre l'intimidation**, COPA,2006.
- Laurent Bègue : **Action collective et violences : le groupe comme facilitateur**, la revue Inflexions, Editions Armée de terre, 2006/2 (N°3).
- Lilly Robert, Cullen Francis, Ball Richard: **Criminological Theory "Context and Consequences"**, SAGE journal articles, USA, 4th edition, 2007.
- MARIA CÉLIA DEASSIS : **VIOLENCE À L'ÉCOLE : COMPRÉHENSION D'UN PHÉNOMÈNE SOCIAL À JOAO PESSOA-PARAÍBA-BRÉSIL**, Thèse de doctorat, UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY-MONTPELLIER III ARTS, LETTRES, LANGUES, SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES, France, 2014.
- Marcus R. F: **Agression and violence in adolescence**, Cambridge University, New York, 2007.
- Michaud Yves : **la violence, coll que sais- je ?** 3 éd puf, paris, 1992.
- Moser Gabriel : **L'Agression**, coll : Que-sais-je ? P.U.F, 1 éd, Paris, 1987.
- Olweus: **Aggression in the school**: Bullies and wiping boys Washington, Wiley,1978.
- Pain.J: **Histoire de la violence et des violences**, **Problématique de définition,** In Cahier pédagogique-face à la violence, N°375, 1997.
- Pierre Coslin : **entrée dans l'adolescence**, (2000), éd académie de Paris.
- Raj Kumar Dhungana : Ethnography of Scholl Violence : A Cultural Perspective, Thèse de doctorat, Kathmandu Université, Hattiban, Lalitpur, Népal, 2018.
- Richard M : **Pour comprendre la violence à l'école**, Option 9-12.GEC.N°7, 1993.

- Royer E : **Les troubles de comportement**, Perspective d'intervention à l'école Québec, DRU Université l'Aval, 1999.
- Royer, E : **Intervenir efficacement à l'école**, Québec, D.R.de l'Université l'Aval, Canada,2000.
- Vaneste M : **La réussite éducative et la suspension de l'élève : Antagoniste réconciliable ?** Vie Pédagogique, N°80,1992.

ثالثا: المواقع الإلكترونية:

- إحصائيات وزارة التربية، جريدة الجزائر نيوز، مقال لـ "سارة بوناب"، 18-12-2011.
- أمينة داودي: **52 % من حالات العنف في المدارس مصدرها المتوسطات**، مقال إلكتروني منشور في موقع "النهار online" (08-03-2017)، https://nhar.tv/L005Q.
- مالك فيصل الدندشي: **الإشباع العاطفي لدى الطفل وأثره على سلوكه**، مقال إلكتروني، موقع "لها أونلاين"، سبتمبر 2011، https://cutt.us/rhB0w ، تم الاطلاع عليه 04 أوت 2023.
- موقع أخبار الأمم المتحدة: اليونسكو: **العنف المدرسي والبلطجة يؤثران على ربع أطفال المدارس عالميا**، 17 جانفي 2017، https://news.un.org/ar/audio/2017/01/359672، تم الاطلاع عليه 04 سبتمبر 2023.
- موقع الجزيرة نت: **جهود حقوقية جزائرية لوقف العنف المدرسي**، 11 نوفمبر 2014، https://shorturl.at/bdyBW، تم الاطلاع عليه 04 سبتمبر 2023.
- موقع الديوان الوطني للإحصاء، 08-08-2023، https://www.ons.dz/spip.php?rubrique327
- موقع بوابة إفريقيا الإخبارية: **50 ألف حالة عنف مدرسي سنوياً في الجزائر**، 13 ديسمبر 2015، https://shorturl.at/pyXZ1، تم الاطلاع عليه 04 سبتمبر 2023.
- موقع لالة بلوس: **آثاره وخطورته.. معلومات مهمة عن ظاهرة العنف الرقمي**، رجاء حمين،2023/04/10، سا:17.40، https://lalaplus.ma .

- موقع هيومن رايتس ووتش: **انتشار التنمّر والعنف في المدارس حول العالم**، 06 نوفمبر 2020، https://www.hrw.org/ar/news/2020/11/06/376944، تم الاطلاع عليه 04 سبتمبر 2023.
- Derabours Nelly : Les définitions de la violence "Troisième partie", http://ancien.serpsy.org/piste_recherche/violence(s)/nelly3.html .

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحيى فارس "المدية"
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

استمارة بالمقابلة خاصة بالتلاميذ

في إطار إنجاز أطروحة دكتوراه في علم الاجتماع

حول موضوع:

العنف المدرسي لدى التلميذ في ضوء المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية

دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية البليدة

من إعداد الطالب
بوعرعار عادل

تحت إشراف الأستاذ
حاج الله مصطفى

أعزائي التلاميذ..

هذا الاستبيان هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة تستخدم في إطار البحث العلمي فقط، ونظرا لأهمية البحث نرجو منكم الإجابة بكل صدق ودقة على الأسئلة المطروحة، وذلك بوضع علامة (×) في الخانات المناسبة وكذا تقديم معلومات مختصرة في الأسئلة المفتوحة.

السنة الجامعية 2023/2022

استمارة بالمقابلة خاصة بالتلاميذ **ضع علامة (×) في الإجابة الصحيحة**

المحور 01 : بيانات شخصية .

- **بيانات عامة**

1- الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن: .....

3- الوزن: .....

4- الطول: ..... طويل ☐ متوسط ☐ قصير ☐

- **بيانات مدرسية**

5- السنة الدراسية: أولى متوسط ☐ ثانية متوسط ☐ ثالثة متوسط ☐ رابعة متوسط ☐

6- عدد مرات الإعادة في الطور المتوسط: .....

7- معدل الفصل الأول: .....

8- المستوى حسب المواد: المواد الأدبية : جيد ☐ متوسط ☐ تحت المتوسط ☐

المواد العلمية: جيد ☐ متوسط ☐ تحت المتوسط ☐

مواد الإيقاظ: جيد ☐ متوسط ☐ تحت المتوسط ☐

- **بيانات صحية:**

9- الأمراض المزمنة: نعم ☐ لا ☐ حدد:.....

10- الزيارات الدورية للطبيب: متكررة ☐ نادرة ☐

11- زيارة طبيب المدرسة: متكررة ☐ نادرة ☐

12- تناول الأدوية: نعم ☐ لا ☐

13- الرؤية: جيدة ☐ متوسطة ☐ إرتداء نظارة ☐

14- ممارسة الرياضة: لا ☐ نعم ☐

- ماهي الرياضة التي تمارسها؟ .....

المحور 02: سلوكات المبحوثين في المحيط المدرسي.

15- هل لاحظت من قبل سلوكات عنيفة للتلاميذ في المدرسة؟ نعم ☐ لا ☐

- في حال نعم ماهي طبيعة هاته السلوكات عادة: جسدية ☐ لفظية ☐ رمزية ☐ رقمية ☐
- أين تمارس هاته السلوكات عادة: القسم ☐ الساحة ☐ دورة المياه ☐ عند مدخل المؤسسة ☐
- ضد من تمارس هاته السلوكات العنيفة: التلميذ ☐ الأستاذ ☐ الإدارة ☐ العتاد المدرسي ☐
- تصدر هاته السلوكات عادة من طرف: الذكور ☐ الإناث ☐ كلاهما على حد سواء ☐

16- هل تورطت في شجار مع زميل داخل المدرسة من قبل؟ نعم ☐ لا ☐

- في حال نعم ماهي طبيعة الشجار؟ جسدي ☐ لفظي ☐ رمزي ☐ رقمي ☐
- هل التلاميذ الذين تتشاجر معهم عادة هم: زملاء في نفس السنة ☐ سنة أدنى ☐ سنة أعلى ☐
- هل التلاميذ الذين تتشاجر معهم عادة هم: من نفس الجنس ☐ من الجنس الآخر ☐

17- عندما تتورط في حالات شجار أو عنف:

- هل تكون عادة: ضحية ☐ البادئ في الشجار ☐ أحيانا البادئ وأحيانا الضحية ☐
- هل تكون عادة: أنت ضد تلميذ آخر ☐ أنت ضد مجموعة من التلاميذ ☐
  أنت ورفاقك ضد تلميذ ☐ أنت ورفاقك ضد مجموعة تلاميذ ☐

18- هل تم توبيخك أو استدعاؤك من قبل من طرف الإدارة لسبب سلوكي؟ نعم ☐ لا ☐

- في حال نعم كم كان ذلك من مرة؟ مرة واحدة ☐ بين 2 و5 مرات ☐ أكثر من 5 مرات ☐
- هل السبب هو شجار أو مشكل مع: الزملاء ☐ الأستاذ ☐ الإدارة ☐ إساءة إستخدام الهاتف ☐
  تخريب ممتلكات ☐ أمر آخر حدده .....

19- كم مرة تم استدعاء وليك للمدرسة بسبب سلوك عنيف أو غير لائق؟ .....

- من هو الولي الذي يحضر عادة للمدرسة؟ الأب ☐ الأم ☐ ولي آخر حدده .....

20- هل تمت إحالتك على المجلس التأديبي من قبل؟ نعم ☐ لا ☐

- في حال نعم كم من مرة كان ذلك؟ .....
- وما هو السبب؟ .....

المحور 03: بيانات حول المحيط الاجتماعي للمبحوثين.

21- الحالة العائلية للوالدين: عادية☐ طلاق☐ إنفصال☐ وفاة أحد الوالدين☐ حدده .....

22- عدد الإخوة: ..... ذكور ..... إناث .....

23- رتبتك بين الإخوة؟ الأصغر☐ في الوسط☐ الأكبر☐

24- كيف هي العلاقة بين والديك؟ جيدة☐ علاقة جافة☐ شجار أحيانا☐ شجار دائم☐

25- كيف يتم توبيخك في المنزل عندما تقوم بأفعال عنيفة؟ بالنصح☐ الحرمان من بعض الحاجيات التي تحبها☐ بالضرب☐ الشتم☐ الطرد من المنزل☐ لا يتم توبيخك إطلاقا☐

26- هل يكون هناك شجار بينك وبين الإخوة؟ نادرا☐ أحيانا☐ غالبا☐

27- هل يعمل الوالدان؟ الأب: يعمل☐ لا يعمل☐ عمل متقطع☐ وضع آخر .....

طبيعة العمل .....

الأم: يعمل☐ لا يعمل☐ عمل متقطع☐ وضع آخر .....

طبيعة العمل .....

28- هل تعتبر أن الحالة الاقتصادية للأسرة: جيدة جدا☐ جيدة☐ متوسطة☐ ضعيفة☐

29- ما نوع المسكن: شقة في عمارة☐ سكن أرضي☐ فيلا☐ سكن قصديري☐

- عدد الغرف:.....
- طبيعة المسكن: سكن فردي☐ سكن جماعي☐

30- هل عنوان الإقامة: ثابت☐ تنتقلون من مكان لآخر☐

- في حالة التنقل، كم مرة انتقلتم؟ .....

31- منطقة الإقامة: وسط المدينة☐ في أطراف المدينة☐ حي قصديري☐ منطقة ريفية☐

32- هل تحصل على مصروف يومي؟ نعم☐ لا☐

- في حال نعم هل يكفي لقضاء حاجياتك؟ نعم☐ لا☐

33- هل سرق مصروفك من قبل في المدرسة أو تم التنمر عليك قصد شراء حاجيات؟ نعم☐ لا☐ أحيانا☐

- في حال نعم كان ذلك من طرف: زملاء في القسم☐ من أقسام اخرى☐ من خارج المدرسة☐

المحور 04: بيانات حول المحيط الثقافي للمبحوثين.

34- ما هو المستوى التعليم للأولياء؟

الأب: أمي☐ إبتدائي☐ متوسط☐ ثانوي☐ جامعي☐

الأم: أمية☐ إبتدائي☐ متوسط☐ ثانوي☐ جامعي☐

35- هل يساعدك الوالدين في واجباتك المدرسية ودروسك؟ نعم☐ لا☐

- في حال نعم من عادة يقوم بذلك؟ الأب☐ الأم☐ آخر حدده.....

36- هل تزاول دروس خصوصية لتحسين مستواك الدراسي؟ نعم☐ لا☐

37- هل تناقش أمورك الشخصية مع الوالدين؟ نعم☐ لا☐

- في حال نعم مع من تتحدث عادة: الأم☐ الأب☐ آخر حدده .....

38- هل دخلت مدرسة قرآنية من قبل؟ نعم☐ لا☐

39- كم تحفظ من القرآن؟ لا شيء☐ بضع سور وآيات☐ ..... حزب

40- الصلاة و العبادات: محافظ☐ متقطع☐ مفرط☐

41- الذهاب لصلاة الجمعة: مع الأب☐ لوحدي☐ مع الرفاق☐ لا أذهب☐

42- هل تتلقى النصح من طرف الأولياء بشأن العبادات؟ نعم☐ لا☐

- في حال نعم كيف ذلك؟ نصح وموعظة☐ توبيخ☐ ضرب☐

43- هل تملك هاتف ذكي؟ نعم☐ لا☐

- في حال نعم هل هو متصل بالأنترنت؟ نعم☐ لا☐
- في حال لا هل تقوم باستخدام هاتف الأب والأم في المنزل؟ نعم☐ لا☐

44- ماهي استخداماتك للهاتف في العادة؟ التواصل مع الأصدقاء☐ مشاهدة الأفلام ومقاطع الفيديو☐ الألعاب☐

أخرى حددها.....

45- هل تملك ألعاب فيديو في المنزل؟ نعم☐ لا☐

- في حال نعم كيف تقوم باستخدامها: حسب رغبتي☐ بإذن الوالدين☐

46- هل لديك تلفاز في الغرفة التي تنام بها؟ نعم☐ لا☐

47- وقت النوم : وقت محدد من الوالدين☐ السهر دون وقت محدد☐

- في حال السهر لوقت متأخر هل تكون منشغل بـ: التلفاز☐ الهاتف☐ الألعاب الإلكترونية☐

أمر آخر حدده .....

استمارة إلكترونية خاصة بمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي

في إطار إعداد أطروحة دكتوراه بعنوان: العنف المدرسي لدى التلميذ في ضوء المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية "دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية البليدة"

وقصد جمع معلومات وبيانات حول التلاميذ أرجو منكم الإجابة على الأسئلة التالية:

رابط الاستبيان: https://forms.gle/71rbAubdVFcGae366

استمارة خاصة بمستشاري التوجيه المدرسي ضع علامة (×) في الإجابات الصحيحة

من خلال خبرتك و تعاملك مع مختلف الحالات السلوكية للتلاميذ، كيف ترى العلاقة بين ممارسة التلميذ للعنف في المحيط المدرسي و المتغيرات الآتي ذكرها ؟

1- الإختلافات البيولوجية "الجنس" و المورفولوجية "الطول -الوزن- العمر"

العنف / الجنس	حالات العنف			نوع العنف الممارس			
	كثيرة	متوسطة	نادرة	جسدي	لفظي	رمزي	جنسي
ذكور							
إناث							

- **الشكل الجسماني الضخم و العمر المتقدم عن الزملاء يجعل التلميذ:**

أكثرا ميلا للتنمر ☐ أكثر عرضة ليكون ضحية ☐ ليس هناك علاقة ☐

2- هل التلاميذ ذوي الحالات الصحية و النفسية الخاصة "أمراض مزمنة- حالات نفسية" يكونون عادة:

ذوي سلوكات عنيفة ☐ ضحايا عنف مدرسي ☐ ليس هناك علاقة ☐

تعقيب .....

.....

3- المستوى الدراسي للتلميذ

العنف / المستوى الدراسي	حالات العنف		
	كثيرة	متوسطة	نادرة
جيد			
متوسط			
متدني			

تعقيب .....

.....

4- الحالة العائية " طلاق-إنفصال-وفاة.."

هل عدم الاستقرار العائلي يجعل التلميذ أكثر عدوانية : نعم ☐ أحيانا ☐ ليس هناك علاقة ☐

تعقيب .....

.....

5- المستوى المعيشي للتلميذ "ميسور-متوسط- فقر.."

العنف / المستوى المعيشي	حالات العنف		
	كثيرة	متوسطة	نادرة
ميسور			
متوسط			
فقير			

تعقيب .....

.....

6- المحيط السكني "وسط المدينة-أحياء شعبية-أحياء قصديرية-مناطق ريفية"

العنف / المحيط السكني	حالات العنف		
	كثيرة	متوسطة	نادرة
وسط المدينة			
أطراف المدينة			
أحياء قصديرية			
مناطق ريفية			

تعقيب .....

.....

7- هل تعتقد أن المستوى العلمي و الثقافي المتقدم للوالدين يساهم في خفض السلوكات العنيفة للأبناءفي المحيط المدرسي؟

نعم بشكل كبير ☐ **إلى حد ما** ☐ **بالعكس** ☐ **ليس هناك علاقة** ☐

تعقيب .....

.....

8- التربية الدينية "مدارس قرآنية-عبادات -قرآن.."

هل التلاميذ الذين تلقو تكوينا دينيا جيدا : أقل ممارسة للعنف ☐ **أكثر ممارسة للعنف** ☐ **ليس هناك علاقة** ☐

تعقيب .....

.....

9- تكنلوجيات الإعلام و الإتصال "هاتف-تلفاز- أنترنت.."

هل هناك حوادث في مؤسستكم تتعلق بسوء إستخدام التلميذ الهاتف و التكنلوجيا بشكل عام:

نعم بكثرة ☐ **بعض الحالات** ☐ **حالات نادرة إلى منعدمة** ☐

تعقيب "أمثلة" .....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية البليدة

مصلحة التكوين والتفتيش

الرقم: ٨٤//م ت/م ت ت/2023

البليدة: 2023/01/23

مدير التربيــة

إلــى

السيدات والسادة مديري المتوسطات:

م. بوسليماني ساعد- العفرون-/م. العقيد شابو- العفرون-/م. مفدي زكرياء -بوفاريك-

م. فرحي محمد-بن خليل-/ م. سيدي مداني3 -شفة-/ م. حفصة بنت الحاج-موزاية-

م. حموش عبد الرحمن- مفتاح- / م. على موسى-أولاد سلامة/ م. الإخوة ومي-مفتاح-

م. ابن الجوزي - بوفاريك-/م. أحمد شلابي -البليدة-/م. يخلف أحمد-صومعة-

الموضـوع: رخصــة لإجراء بحث ميداني وتوزيع استبيان لأغراض علمية

المرجع: مراسلة نيابة عمادة ما بعد التدرج والبحث العلمي والعلاقات الخارجية رقم:123 مؤرخة في: 2022/12/15.

بناءً على المراسلة المذكورة في المرجع أعلاه، أرخص للطالب: **عادل بوعرعار** المسجل في السنة الرابعة دكتوراه، في تخصص: **علم الاجتماع، الجريمة والانحراف**، بجامعة يحي فارس بالمدية، بإجراء بحث ميداني بمؤسستكم لغرض إتمام مقتضيات أطروحة الدكتوراه الموســومة: " **سلوك التلميذ في ضوء المتغيرات الشخصية والاجتماعية والتقافية-دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية البليدة-** "، وذلك خلال الفترة الممتدة من تاريخ: 23 جانفي 2023، إلى غاية 31 ماي 2023.

ملاحظة:

- الالتزام بالأمانة العلمية
- بمنع التصوير داخل المؤسسة
- ضرورة احترام القانون الداخلي للمؤسسة

مدير التربيــة

عن مدير التربية وبتفويض منه
الأمين العام
خلفي أحمد

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية البليدة

مصلحة التكوين والتفتيش

الرقم: 103/م ت/م ت ت/2023

البليدة: 04-05-2023

مديـــر التربيـــة

إلـــى

السيّد ات والسادة مستشاري التوجيه والإرشاد

المدرسي والمهني التابعين لمركز التوجيه المدرسي-البليدة-

ع/ط مديرة المركز

الموضـــوع: رخصـــة لتوزيع استبيان

.**المرجع:** مراسلة نائب عميد كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة يحي فارس -المدية-.

بناءً على المراسلة المذكورة في المرجع أعلاه، أرخص لطالب الدكتوراه: **بوعرعار عادل** المسجل بالسنة الرابعة دكتوراه بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، تخصص: علم الاجتماع بجامعة يحي فارس المدية بتوزيع استبيان إلكتروني على فئة مستشاري التوجيه التابعين لمقاطعتكم لغرض إجراء بحث ميداني واستكمال مقتضيات أطروحة الدكتوراه الموسومة بـ: "**سلوك التلميذ في ضوء المتغيرات الشخصية والاجتماعية والثقافية-دراسة ميدانية بمتوسطات ولاية البليدة-**"، وذلك خلال الفترة الممتدة من تاريخ: 2023/05/07 إلى غاية: 2023/05/18.

ملاحظة:

رابط الاستبيان: https://forms.gle/28LFGWS4qiddRuxk7

- الالتزام بالأمانة العلمية
- يمنع التصوير داخل المؤسسة
- ضرورة احترام القانون الداخلي للمؤسسة

ع/مدير التربيـــة

أنجزت من طرف: رئيس مكتب التكوين

- السيّد: بن قسمية جلال الدين

2023-05-04 14:39:57