وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة 8 ماي 45 قالمة

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس الاجتماعي

العنف الممارس من قبل الأستاذ على التلميذ وعلاقته بالتحصيل الدراسي

" دراسة ميدانية بمتوسطة 5 جويلية1962-قالمة- "

إعداد الطلبة:

1/ برقاني سليم

2/ مخلشـــة رحيمـة

تحت إشراف الأستاذة:

– هامل أميرة

السنة الجامعية 2015 / 2016

كلمة شكر وتقدير

بعد الشكر و الحمد لله سبحانه وتعالى على نعمته وفضله ودوام الصحة والعافية ، والصلاة على رسول الله صلى الله عليه وسلم.

وإذا كان لا بد من شكر فإننا نتقدم بأسمى عبارات الشكر والامتنان

للأستاذة المشرفة لما قدمته لنا من خلا ل توجيهاتها وتحفيزاتها لنا

الأستاذة: "هـــامل أمـــيرة" التي كانت نعم السند

فلها منا اخلص التقدير والعرفان والاحترام .

كما نتقدم بالشكر الجزيل أيضا، إلى كل من ساعدنا من بعيد أو من قريب

من أساتذة قسم: علم النفس و علم الاجتماع.

ونوجه تشكراتنا إلى أفراد عينة البحث، على قبولهم الإجابة على أسئلتنا .

ملخص الدراسة باللغة العربية:

عنوان الدراسة: " العنف الموجه ضد التلميذ وعلاقته بالتحصيل الدراسي."

هدف الدراسة :الكشف عن العلاقة الموجودة بين العنف الذي يتعرض له التلميذ وتحصيله الدراسي

ولقد حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

ـ هل توجد علاقة ارتباطيه بين العنف الممارس على التلميذ وتحصيله الدراسي ؟

ـ هل يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير الجنس؟

ـ هل يختلف التحصيل الدراسي للتلميذ المعنف من طرف أساتذتهم باختلاف متغير المستوى الدراسي؟

وانطلاقا من التساؤلات المطروحة قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الأساسية:

توجد علاقة ارتباطيه بين العنف الممارس من قبل الأستاذ على التلميذ و تحصيله الدراسي .

الفرضية الفرعية الأولى:

يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير الجنس.

الفرضية الفرعية الثانية:

يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير مستواهم الدراسي.

أدوات الدراسة :اعتمدنا في دراستنا على المنهج الوصفي التحليلي و استخدمنا الأدوات التالية :المقابلة و الاستبيان و واعتمدنا على التحقق من الخصائص السيكوميترية لهذه الأدوات قبل تطبيقها.

لقد تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية و الوصفية باستخدام نظام **spss** .

عينة الدراسة: تمت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة تقدر ب(121) تلميذ من الأربع مستويات الموجودة بالمتوسطة وذلك من اجل الوصول إلى نتائج دقيقة ومحاولة منا تفادي الخطأ.

نتائج الدراسة: أظهرت نتائج الدراسة ما يلي :

ـ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف الممارس على التلميذ ، و تحصيله الدراسي .

ـ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف على التلميذ و الجنس.

ـ توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين العنف الممارس على التلميذ و المستوى الدراسي .

اقتراحات الدراسة:

على ضوء النتائج التي تحصلنا عليها في الدراسة الميدانية، قمنا بصياغة مجموعة من الاقتراحات، أهمها : ضرورة الاهتمام بالجانب النفسي للتلميذ لما له من أهمية في التحصيل الدراسي و حياته المستقبلية ، و ذلك عن طريق المتابعة داخل المدرسة ، و القيام بجلسات إرشادية في مرحلة المتوسط بشكل مستمر ، و توعية الأساتذة بعواقب العنف الممارس على التلميذ و محاولة تقديم حلول بديلة للعنف للأستاذ مع تحسين الظروف التعليمية ، كذلك القيام بدراسات إحصائية لهذه الظاهرة لمعرفة حجمها و درجة انتشارها ، و أسبابها مع اقتراح أساليب معالجتها ميدانيا .

Résume de l'étude :

La violence scolaire pratiquée à l'égard de l'élève et sa relation avec le rendement scolaire.

Objectif de l'étude :

Cette étude a pour objectif d'indiqué : le rapport qui existe entre le comportement violent de l'enseignant contre l'élève et son rendement scolaire.

La problématique tourne autour des questionnements suivants:

- Ya-t-il une relation corrélative entre les comportements violents de l'enseignant à l'égard de l'élève et son rendement scolaire ?

- y' a-t-il des différences dans le rendement scolaire des élèves violentés par leurs enseignants par rapport au genre ?

- y' a-t-il des différences dans le rendement scolaire des élèves violentés par leurs enseignants par rapport au niveau scolaire ?

Dans ce contexte, on extrait une hypothèse fondamentale qui est :

Il y'a une relation corrélative entre le comportement violent de l'enseignant à l'égard de l'élève et son rendement scolaire.

Celle –ci se divise en deux hypothèses partielles :

1- Il ya des différences dans le rendement scolaire des élèves violentés par leurs enseignants par rapport au genre.

2- Il ya des différences dans le rendement scolaire des élèves violentés par leurs enseignants par rapport au niveau scolaire.

L'échantillon de l'étude :

Notre recherche s'est basée sur un échantillon qui compose de 121 élèves réparti en quatre niveaux : niveau1 ère année, 2 ème, 3 ème et 4 ème année moyen, choisie au hasard dans un établissement destiné à l'enseignement moyen 05 juillet situé dans la wilaya de GUELMA.

Méthode de l'étude :

Dans le but d'effectuer notre recherche , on a adopté la méthode descriptive analytique.

Outil de l'étude :

Afin d'appliquer la méthode descriptive analytique On a utilisé deux types d'outils :

1- l'entretien.

2-le questionnaire.

Resultats de la recherche:

Après avoir utilisé les méthodes statistiques adéquates, on est arrivé au résultat suivant :

- Il y'a une relation correlative positive entre les comportements violents de l'enseignant à l'égard de l'élève et son rendement scolaire.

- Il ya des différences dans le rendement scolaire des élèves violentés par leurs enseignants par rapport au genre.
- Il ya des différences dans le rendement scolaire des élèves violentés par leurs enseignants par rapport au niveau scolaire.

Les suggestions de l'étude :

Après avoir analyser les résultats, nous proposons quelques suggestions, telles que :

- La nécessité d'accorder beaucoup d'importance au coté psychologique de l'élève, car il est nécessaire et utile pour son rendement scolaire et sa vie futur, par un suivi à l'école.
- Sensibiliser l'enseignant à la gravité des actes violents et ses répercutions sur l'élève, dans l'immédiat sur son rendement scolaire dans sa vie de futur.
- Organiser des séances d'orientations continues pour l'élève.
- suggerer à l'enseignant d'utiliser les techniques de la communication à la place de la violence.
- Améliorer les situations d'apprentissage et d'enseignement au sein des établissements scolaires .

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

كلمة شكر وتقدير

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

فهرس المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

مقدمة.....أ

فصل تمهيدي: الإطار العام للدراسة.....3

1 – الإشكالية.....4

2–أسباب اختيار الموضوع.....8

3–أهمية الدراسة.....8

4– أهداف الدراسة.....9

5– تحديد المصطلحات 10

6–الدراسات السابقة 13

الجانب النظري

الفصل الثاني:العنف.....18

تمهيد.....19

1–لمحة تاريخية حول العنف 20

2–بعض المفاهيم المرتبطة بالعنف 21

3-أشكال العنف.....25
4-العوامل المساهمة في ظهور العنف.....26
-5الأسس النظرية للعنف.....28
-5-1النظرية البيولوجية الوراثي.....28
-5-2النظرية التحليلية.....29
-5-3النظريات الاجتماعية.....31
-5-4النظرية المعرفية.....33
-5-5النظرية التكاملية.....33
خلاصة.....35
الفصل الثالث: العنف المدرسي.....36
تمهيد.....37
1-أشكال العنف المدرسي.....39
2- أنواع العقاب و أشكاله داخل الوسط المدرسي.....40
3-العوامل التي تستدعي العقاب 44
4-العوامل المؤدية للعنف المدرسي.....46
5-النظريات المفسرة للعنف المدرسي.....48
6-آثار العنف المدرسي ونتائجه.....51
7-الإستراتيجيات العلاجية لسلوكات العنف المدرسي 52
8-البرنامج الوطني لمكافحة العنف المدرسي.....56
خلاصة.....57
الفصل الرابع : المراهق المتمدرس.....58
تمهيد **59**

-1خصوصية المراهق.....60
2-السمات الشخصية للمراهق.....60
3-مواطن الإشكال في فترة المراهقة.....62
4 -المراهق والوسط المدرسي.....65
- 5إطار الإشواف والتسيير داخل المؤسسة التربوية.....66
- 6النظام التأديبي.....67
7- مكاتب الإرشاد للتلميذ.....67
خلاصة.....69
الفصل الخامس: التحصيل الدراسي.....70
تمهيد.....71
- 1تعريف التحصيل الدراسي.....72
2-أنواع التحصيل الدراسي.....72
3-أهمية التحصيل الدراسي.....73
4-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.....75
-5شروط ومبادئ التحصيل الدراسي.....80
6-قياس التحصيل الدراسي.....81
-7التحصيل الدراسي في الجزائر.....82
خـــــلاصة.....84

الجانب التطبيقي

الفصل السادس:الإجراءات المنهجية للدراسة.....86
تـــــمهيد.....87
-1التذكير بالفرضيات 88

2-الدراسة الاستطلاعية.....88
2-1 أدوات الدراسة الإستطلاعية.....89
3-الواسة الأساسية.....90
3-1مجالات وحدود الواسة.....90
3-2مجتمع الدراسة.....91
3-3 عينة الدراسة.....92
3-4 منهج الدراسة.....94
3-5أدوات الدراسة..... 95
3-6الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة..... 100
خـــــلاصة.....103
الفصل السابع: عرض و مناقشة نتائج
الدراسة.....104
تمهيد.....105
1-عرض نتائج الدراسة الميدانية.....106
1-1عرض النتائج العامة للاستجابات الكلية لأفراد العينة.....106
1-1-1خصائص العينة حسب متغيري الجنس و المعدل الثلاثي الأول.....108
1-1-2 خصائص العينة حسب الجنس و المعدل الثلاثي الثاني.....109
1-1-3تحليل فقرات الاستبيان.....110
1-2عرض النتائج على ضوء الفرضيات.....114
1-2-1اختبار الفرضية الفرعية الأول.....114
1-2-2 اختبار الفرضية الفرعية الثانية.....115
1-2-3 اختبار الفرضية الرئيسية.....116

2-تفسير النتائج على ضوء الدراسات السابقة.....117

3-الاستنتاج العام للدراسة.....118

خلاصة.....119

خاتمة.....ج

قائمة المراجع

الملاحق

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1	يوضح السلوكات المصنفة غير عنيفة.	38
2	توزيع المجتمع الأصلي للدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس- المستوى التعليمي).	92
3	توزيع العينة حسب خاصية التدرج داخل المتوسطة و الجنس.	93
4	الخاص بسلم كرت الخماسي.	96
5	يوضح عبارات الاستمارة قبل و بعد التعديل .	98
6	يوضح العبارات المحذوفة.	99
7	يوضح حساب ثبات الاستمارة" برسون و سبرمان".	99
8	يوضح اختبار صدق الأداة باستخدام "ألفاكرونباخ.	100
9	الخصائص لأفراد العينة.	106
10	يوضح خصائص العينة حسب الجنس و المعدل الثلاثي الثاني.	108
11	يوضح خصائص العينة حسب الجنس و المعدل الثلاثي الثاني.	109
12	التكرارات والنسب المئوية، والوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ومعامل الاختلاف لفقرات الاستبيان.	113
13	يوضح نتائج اختبار t حساب الفروق بين الجنسين.	114
14	يوضح قيمة معامل تحليل التباين .ANOVA.	115
15	يوضح نتائج العلاقة الارتباطية بين العنف و التحصيل الدراسي.	116

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
1	قائمة الأساتذة المحكمين
2	الإجراءات الحسابية عن طرق البرنامج الحسابي للحزمة الإحصائية (Spss)
3	استمارة التحكيم الخاصة بالعنف الموجه من قبل الأستاذ على التلميذ
4	استمارة الخاصة بالعنف الموجه من قبل الأستاذ على التلميذ
5	دليل المقابلة الخاص بالأستاذ
6	دليل المقابلة الخاص بالتلميذ

مـقدمة:

يعتبر العنف ظاهرة اجتماعية تمارس في العديد من المجتمعات حيث اقتحم هذا المفهوم مجالا واسعا من الممارسات بل و تعدى إلى أكثر من ذلك ليأخذ صورا و أشكالا و أساليب متنوعة كالعنف ضد المرأة، العنف ضد الأطفال ...الخ،أهمها العنف المدرسي الذي أخذ حيزا واسعا في الآونة الأخيرة خاصة ذلك العنف الممارس من قبل أستاذ اتجاه التلميذ و نظرا لأنه موجه مباشرة نحو التلميذ فهو يعتبر سلوك عدواني يتناقض مع أصول التربية و غالبا ما يكون التلميذ ضحية هذا السلوك العنيف إن ممارسة العنف من قبل المعلم في حق التلميذ يكون غالبا لضمان السيطرة عليهم وحفظ النظام داخل القسم ، نظرا للافتقاد إلىالأساليب و المهارات التربوية و البيداغوجية و كذا عدم معرفته لحاجات الطفل النفسية و الاجتماعية كل هذه العوامل تجعل منه معلما عنيفا مستعملا في ذلك مختلف أساليب التخويف و الترهيب سواء بالضرب المباشر أو التهديد بالرسوب و كذا تطبيق العقاب الجماعي. و الأدهى في ذلك هو ممارسة العنف النفسي كالتفرقة في المعاملة مع التلاميذ و إشعاره بالدونية و الفشل الدائم. فعوض أن يعمل على تكوين جيل واعي متعلم و مثقف و لديه أهداف واضحة فهو يعمل على تحقيره و التقليل من قدراته و عدم تقدير جهوده و أخذها بعين الاعتبار،الأمر الذي يؤثر سلبا على التلميذ و يظهر ذلك في سلوكاته من خلال عدم قدرته على التركيز وتشتت انتباهه،أما على المستوى الاجتماعي يظهر في عدم تكوين علاقات اجتماعية مع الزملاء وفيها يخص المستوى الانفعالي تظهر لديه حالة من الإحباط و انخفاض الثقة بالنفس و الشعور الدائم بالخوف من المعلم،بينما المستوى التعليمي يظهر عليه جليا تدني المستوى الدراسي و التأخر عن المدرسة و الهروب المتكرر و الغير مبرر من المدرسة.

ونظرا لأهمية موضوع العنف الممارس من قبل الأستاذ اتجاه التلميذ و علاقته بالتحصيل الدراسي ، حاولنا تسليط الضوء عليه حيث تم تقسيم هذه الدراسة إلى جانبين و هما:

الجانب النظري والذي يتضمن أربعة فصول، الفصل التمهيدي وهو الإطار المفهمي والذي حاولنا من خلاله تحديد إشكالية البحث، عرض الفرضيات، أهمية البحث، وأهدافه، كما قمنا بتحديد المفاهيم الأساسية المتعلقة بموضوع دراستنا، وعرضنا الدراسات السابقة.

الفصل الثاني خصص للعنف بصورة عامة حيثقمنا بعرض لمحة تاريخية عنه ورصد أهم المفاهيم ذات الصلة به مع أشكاله،ومن ثم النظريات التي تناولت هذا السلوك أما الفصل الثالث خصص

للعنف المدرسي حيث تم الحديث فيه عن أشكال العنف في الوسط المدرسي و الأسباب المؤدية إليه وأنواع و أشكال العقاب و العوامل التي تستدعي العقاب و الآثار الناتجة عن العنف المدرسي في حين كرسنا الفصل الرابع للمراهق المتمدرس حيث تم التطرق فيه إلى خصوصية المراهق و سماته الشخصية ق مواطن الإشكال في فترة المراهقة و علاقته بالوسط المدرسي و مكاتب الإرشاد للتلميذ،بينما الفصل الخامس و الأخير من الشق النظري فقد تناولنا فيه التحصيل الدراسي من حيث أنواعه و أهميته و العوامل المؤثرة فيه و شروطه ومبادئه وفي الآخر التحصيل الدراسي في الجزائر.

في ما يتعلق بالجانب التطبيقي، فقد ضم الفصل السادس الجانب الميداني ولهذا الغرض خصصنا هذا الفصل بدأ بالتذكير بالفرضيات ثم عرض الإجراءات المنهجية للدراسة والمتمثلة في الدراسة الإستطلاعية ثم وصف الأدوات المستعملة في جمع البيانات والتأكد من خصائصها السيكومترية من صدق و ثبات و كذا المنهج المتبع، عينة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة لإختبار فروض الدراسة،أما الفصل السابع تم عرض النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية، وهذا بعد جمع المعطيات الإحصائية وفق الإطار المنهجي حيث تم تبويب وتنظيم النتائج ضمن جداول مع التحليل ومناقشة النتائج الإحصائية حسب كل فرضية ثم عرض مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة .

الفصل التمهيدي:الإطار العام للدراسة

1-الإشكالية

2- أسباب اختيار الموضوع

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد المصطلحات

6- الدراسات السابقة

1-الإشـــــــــــكالية:

المدرسة هي اللبنة الأولى من لبنات العملية التعليمية، وهي حجر الأساس لحياة الإنسان كلّها، لهذا فقد اكتسبت أهمية عظيمة جداً في تطوير الأفراد وتأهيلهم، وبالتالي تلعب المدرسة دوراً كبيراً أهلها لتكون قائدة النهضة في الدول، فهي من الحواضن الرئيسية للأفراد، حيث تبث فيهم مختلف القيم من خلاله مخالطة الفرد لأبناء جيله وللمربين من المعلمين الذين يشرفون على تعليمه، وتهذيبه، وتربيته.كما أنها تعتبر فضاء اكتساب التعليمات الرئيسية والأساسية في المجتمعات، فكل المراحل التعليمية التي تأتي بعد المدرسة تعتمد عليها، وترتبط بها ارتباطاً وثيقاً جداً، ذلك أن الطالب يكتسب فيها الأساسيات كلها. فلها دور رئيسي في الكشف عن مهارات الطلاب، والعمل على تقويتهم في مكامن ضعفهم، وصقل مهاراتهم المختلفة، وتوجيههم إلى طريقهم الذي سيختارونه وسيسيرون عليه في المستقبل، الخ.

مما سبق يتبين الدور الكبير الذي تلعبه المدرسة في حياة الأفراد، والمجتمعات على حد سواء، من هنا فقد كان من الضرورة أن يتم الاعتناء بالمدارس بسبب الخدمات الكبيرة والجليلة التي تقدّمها للمجتمع، ويقول جون ديوي في هذا الإطار:"إن مسالة التلف في التربية جميعه نتيجة لنقص في التنظيم"كما أن مسالة التلف ليست مسالة واحدة من مسائل التلف في المال أو الأشياء ،ومع أن هذه الأشياء ذات أهمية، إلا أن التلف الرئيسي هو ما كان في حياة الإنسان والأطفال وهم ما يزالون في المدرسة" (جون ديوي1943،ص 75)

ورغم الأهمية و المكانة التي تكتسبها المدرسة كوسط غني بالعلوم والتربية أصبحت اليوم مسرح للعديد من أشكال ومظاهر العنف .فالعنف المدرسي ظاهرة خطيرة بدأت تنتشر في مدارسنا في الآونة الأخيرة وتشهد تطوراً ليس فقط في كمية أعمال العنف وإنما في الأساليب التي يستخدمها الطلاب في تنفيذ السلوك العنيف كالقتل والهجوم المسلح ضد الطلاب من ناحية والمدرسين من الناحية الأخرى والممتلكات الخاصة بالمعلمين من ناحية.فمرة تجد مصدرها المعلم ومرة أخرى الطالب تجاه معلمه وثالثة طالب تجاه زميله الطالب مما الحق الإساءة بمكانة المدرسة وسمعتها.

ورغم القوانين التي وضعت من طرف الدولة في المنظومة التربوية و التي حاولت تنظيم المؤسسات التعليمية إلا انه ليس غريب أن نسمع أن معلماً اعتدى على طالب ,فأعمال العنف بدأت تكثر من قبل بعض المشرفين على العملية التعليمية كالأستاذ و الإداريين والعديد من العاملين في هذا

الوسط،وقد يرجع السبب ربما لكثرة الضغوط التي يعاني منها القائمون على العملية التربوية داخل المدرسة سواء الاقتصادية أو الاجتماعية والتي ينقلها معه إلى مقاعد الدراسة ومن ثم يقوم بتفريغها على من تحت سلطته و سيطرته من تلاميذ .

فإذا كانت المدرسة تمثل المؤسسة الاجتماعية الأساسية في تنشئة الأطفال،والتي أنشئت بغرض تهذيب الطفل وتعليمه الأخلاق والفضيلة،و نخص بالذكر المؤسسة المتوسطة لما لها مندور كبير ووسيط بين التعليم الأساسي والتعليم الثانوي ،فان هذا لا يمنع من أن تمثل المدرسة أيضا فضاء لبعض السلوكات التي قد تؤثر سلبا في نفسية التلميذ بصورة عامة وفي تحصيله الدراسي بشكل خاص ، إن السلوكات العدوانية المدرسية أو ما يصطلح عليه "بالعنف المدرسي "الذي تعرفه الباحثة "**فاطمة فوزي**"على انه "تعدي تلميذ من التلاميذ أو عدد من التلاميذ، على غيره من التلاميذ أو احد العاملين بالمدرسة بالقول أو بالفعل أو سلب الممتلكات الشخصية "(لوناس حدة 2013.،ص06)كثيرة ومتباينة تصبغها كل بيئة بصبغة خاصة تبعا لظروفها الاقتصادية والاجتماعية والثقافية إلا أن أكثر هذه السلوكات انتشارا وشيوعا داخل الوسط المدرسي .من خلال ملاحظتنا الواقعية يمكن حصرها في العنف أو العدوان تجاه زملاء الفصل كالعراك ،سرقة الأدوات.....أو عدوان تجاه الأستاذ نتيجة للعقاب أو التحقير الذي يتلقاه التلميذ من هذا الأخير.أو عدوان تجاه الإدارة أو المؤسسة كالرسم على الجدران، تخريب الطاولات، تكسير النوافذ، العراك مع الحارس أو الإداريين، أو تعنيف الأستاذ للتلميذ كضربه أو شتمه...

وكثيرة هي الدراسات التي أعارت اهتمام كبير للعنف سواء كان موجه من طرف الأستاذ أو التلميذ وفي هذا الصدد نذكر دراسة أجراها المركز الوطني الأمركي لإحصائيات التعليم مابين عام(1996-1997)حول العنف و الانضباط السلوكي في المدرسة الحكومية ،تبين أن ابرز مشكلات الانضباط التي يعاني منها مديرو المدارس هي العراك البدني والشجار بين التلاميذ وحمل السلاح و الإهانة المتبادلة بين المعلمين والتلاميذ لفظيا وبدنيا على الصعيد العربي فقد بينت إحصائية في الأردن أن العنف في المؤسسات التربوية ظاهرة مستفحلة ،حيث أجرت وزارة التعليم في الأردن سنة (1990) دراسة حول مظاهر سلوك العنف لدى طلبة المدرسة الأردنية شملت 182 مدير و87 مديرة و 182 معلم و87 معلمة و182مرشد تربوي على 360 مدرسة حيث أشارت النتائج إلى أن الشغب والصراخ بصوت عالي سجل أعلى نسبة حدوث ، يليه تخريب الممتلكات المدرسية ،ثم الشجار والضرب(خالدي

،2007،ص05).أما على الصعيد الوطني فالمنظمة العالمية للصحة و المرصد الجهوي للصحة بقسنطينة (2002)بعد دراسة مشتركة بينهما على عينة عشوائية من التلاميذ المقدرة ب 1941تلميذ في 20 مؤسسة من ولاية قسنطينة ، وجدو 38% من التلاميذ تعرضوا للعنف.(جموعي العربي ،2011 ص 17) أو ما تؤكد هذه الإحصائيات الدراسة التي قامت بها مفتشية أكاديمية الجزائر العاصمة مع بداية سنة (2000) على المستوى الولائي حول العنف المدرسي ، وذلك بتوزيع استبانة على (7000) تلميذ في (150)مؤسسة تربوية كعينة من متوسطات وثنويات الجزائر العاصمة من مجمل (1150) مؤسسة ،كشفت النتائج ان 80%من العنف المدرسي هو العنف اللفظي كالسب والشتم أما 20%المتبقية فتتعلق بالعنف بين التلاميذ والمعلمين (جاول قوادر،1999،ص09)

لقد أكدت البحوث النفسية والتربوية إن اللجوء لسلوكات العنف تكون من جهة بسبب الطبيعة الاندفاعية للتلميذ إذ اعتبرها بعض المختصون من الأزمات و الكثير من الاضطرابات السلوكية .من جهة أخرى قد ترتبط سلوكات العنف بالضغوطات التي يعيشها التلميذ والأستاذ داخل المؤسسة التربوية وخارجها ، إذ تكون الممارسات العنيفة تعبير ا عن الإحساس بالإحباط و التوتر ،للظروف المدرسية والحياتية التي يعيشونها ,أما مريم حنا (1989) فقد قامت بدراسة هدفت إلى الوقوف على كافة العوامل السببية للعنف لدى التلميذ وكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات :مجموعة التلاميذ (300) تلميذ من الصفوف الدراسية الثلاثة بالمرحلة الثانوية ،و مجموعة أولياء التلاميذ و شملت (150) مبحوث ،ومجموعة المعلمين و الأخصائيين الاجتماعيين و شملت (140) مبحوثا و كشفت النتائج إلى أن أهم أسباب العنف ترجع إلى التلميذ وهي خصائص مرحلة المراهقة و شعوره بالإحباط ، و الأسلوب الخاطئ في تعامل المدرسين مع التلاميذ ، وكثافة الفصول و غياب الأنشطة المدرسية .(سيد عبد الله2000 ،ص 149-150)وفي المقابل نجد دراسة الجزائرية حفيظة بن محمد (2005) حول عوامل العنف في المؤسسات التربوية في المرحلة الثانوية ، ومن بين التساؤلات التي حاولت الباحثة الإجابة عليها :إلى أي مدى يمكن اعتبار الطابع التسلطي للنسق التربوي سببا في ظهور سلوكات العنف لدى تلاميذ مرحلة الثاني ؟ ولقد توصلت إلى انه حقا قوة التسلط البيداغوجي على التلميذ تؤثر على سلوكهم مما تجعلهم يقومون بممارسات عنيفة إزاء الثانوية و الأعضاء العاملين فيها (العربي قورين ذهبية، 2011،ص35).وتتفق معظم الدراسات أن المدرسة أصبحت مصدر للضغط و التوتر للأستاذ و للتلميذ فبعدما كان دور المدرسة مقتصرا على تربية الأبناء التربية السليمة التي تمكنه من مسايرة المجتمعات المتطورة أصبحت الآن تشكل توتر و ضيقا للتلميذ فهي تمهد

الطرق بان يسلك سلوكات منحرفة و المواقف الضاغطة التي يتعرض إليها المراهقين تسبب في حدوث انفعالات سلبية تؤثر بوجه عام على حياتهم و تجعلهم يجدون صعوبة في الاستمتاع بما هو ايجابي في الحياة و يترتب على ذلك ظهور الكثير من المشكلات الدراسية مثل نقص التركيز وضعف الذاكرة وفقدان التركيز داخل القسم ،انخفاض درجاتهم في المواد الدراسية و يتدنى مستواهم الدراسي .

وبالرجوع إلى الواقع المدرسي الجزائري ممارسة العنف من قبل الأستاذ في حق التلميذ كانت من الأساليب السائدة والتي يشجعها حتى أولياء التلميذ و يتغاضون عنها ويعتبرونها وسيلة ناجعة لتلقين الدرس و ضبط الصف داخل القسم.إلا أن النظريات الحديثة بينت أن ممارسة العنف ترجع إلى عدة أسباب من بينها ,افتقاد الأستاذ إلى الأساليب والمهارات التربوية و البيداغوجية وكذا عدم معرفته لحاجات المراهق النفسية والاجتماعية. كل هذه العوامل تجعل منه أستاذا عنيفا مستعملا في ذلك مختلف أساليب التخويف و الترهيب سواء بالضرب أو التهديد و الشتم والتمييز بين التلاميذ و إشعارهم بالفشل و الاحتقار عوضا من تكوين جيل واعي متعلم ومثقف ولديه أهداف واضحة فأصبح أسلوب الأستاذ العنيف يقلل من قدرات التلميذ ولا يحفزه على التعلم وبالتالي ينعكس ذلك سلبا على التلميذ الذي هو في مرحلة حرجة إلا وهي المراهقة التي لم تلق الاهتمام الكافي في طرق التدريس السابقة .ويظهر ذلك في سلوكاته من خلال عدم قدرته على التركيز وتشتت انتباهه , بينما على المستوى الاجتماعي يظهر في عدم قدرته على تكوين علاقات اجتماعية مع زملائه .و أما على المستوى الانفعالي تظهر لديه حالة من الإحباط و انخفاض الثقة بالنفس و الشعور بالخوف الدائم من الأستاذ في حين الوقع على المستوى التعليمي يظهر من خلال الدرجات التي يتحصل عليها في مساره الدراسي . وهذا ما جعلنا نطرح التساؤل الرئيسي التالي:

- هل توجد علاقة إرتباطية بين العنف الممارس من قبل الأستاذ على التلميذ وتحصيله الدراسي؟

تنبثق عنه السؤالين الفرعين الآتية:

1– هل يختلف التحصيل الدراسي للتلميذ المعنف من طرف الأستاذ باختلاف متغير الجنس؟

2 – هل يختلف التحصيل الدراسي للتلميذ المعنف من طرف الأستاذ باختلاف متغير المستوى الدراسي ؟

للإجابة على تساؤلنا الرئيسي نصوغ الفرضية الأساسية الآتية :

- توجد علاقة إرتباطية بين العنف الممارس من قبل الأستاذ على التلميذ وتحصيله الدراسي .

للإحاطة بالسؤالين الفرعين نقترح الفرضيتان التاليتين :

1- يختلف التحصيل الدراسي للتلميذ المعنف من طرف الأستاذ باختلاف متغير الجنس .

2- يختلف التحصيل الدراسي للتلميذ المعنف من طرف الأستاذ باختلاف نتغير المستوى الدراسي.

2-أسباب اختيار الموضوع:

إن اختيارنا لموضوع العنف الممارس على الأطفال في وسطهم المدرسي كموضوع بحث هو نتيجة للأهمية البالغة التي يكتسبها هذا الموضوع في المجتمع الجزائري، فهو موضوع مستمد من الواقع الاجتماعي وله وزنه المعتبر، وتظهر أهميته تلقائيا من خلال المفاهيم المتضمّنة في عنوان البحث :العنف؛ التلميذ؛ التحصيل الدراسي ، هذه الأهمية التي رسخت في فكرنا من خلال الملاحظات اليومية لمظاهر و أشكال العنف المختلفة، و أصبحت تمثل حاجة شخصية، بما خلقت من رغبة في التقرّب من هذه الظاهرة ومحاولة فهمها ومعرفة أسبابها، واستيعاب أبعادها الاجتماعية والنفسية، وقد تأكد هذا الاختيار بالتأكد من قابليّة الموضوع للبحث واستحقاقه للاهتمام .

وتتمثل هذه الأسباب في

1- رغبتنا في دراسة موضوع العنف المدرسي من منظور آخر إلا وهو صادر عن الأستاذ وموجه للتلميذ، خاصة وان اغلب الدراسات تناولت موضوع العنف الموجه ضد الأستاذ.

2- معايشتنا اليومية للواقع التربوي كوننا تربوين ومن خلال الواجب الملقى على عاتقنا و الشعور بان الجيل الجديد أخذ يتجه نحو انحرافات لم نكن نسمع بها سابقا.

3- المساهمة بالقدر الممكن في إثراء الرصيد المعرفي حول الظاهرة موضوع البحث، و فتح آفاق جديد وامتدادات ممكنة للأبحاث ذات علاقة بالموضوع.

4- الشعور بالمسؤولية اتجاه أفراد المجتمع ومحاولة المساهمة في تقديم حلول تعمل على الحد من العنف الذي يتعرض له التلميذ في الوسط التربوي .

3-أهمية الدراسة:

يعتبر هذا الموضوع من المواضيع الهامة التي أثارت حاليا اهتماما بالغا من طرف الباحثين من الناحية النفسية و الاجتماعية لما له من اثر على مستقبل المجتمع باعتبار ان التلميذ هو محور العملية التربوية .

1- يمكن لهذه الدراسة أن تفيد الأستاذ بالدرجة الأولى وذلك بتسليط الضوء على موضوع جد حساس ومحضور داخل الوسط التربوي .

2- تعمل هذه الدراسة على مساعدة الأستاذ في تحسين علاقته مع تلاميذه .

3- يمكن أن تفيد كذلك في العديد من الجهات أهمها:

أ-لمهتمون بهذا المجال من طلبة البحث العلمي .حيث يعتبر هذا الموضوع كمصدر للعديد من الدراسات القادمة والتي تساعد طلبة الجامعات في البحث في موضوع العنف الموجه ضد التلميذ في المدرسة نظرا للأهمية التي يكتسبها هذا الموضوع و الوصول إلى نتائج جديدة تعمل على تحسين مستوى التعليم في الجزائر

ب-العاملون في مجال التعليم والإرشاد: يمكن لهذا البحث أن يساعد الأستاذ على فهم كيفية ضبط الصف دون اللجوء إلى العنف كما يمكنه أن يساعد المرشد التربوي في التخفيف من حدة العنف داخل المؤسسات التربوية.

4- أهداف الدراسة:

يمكننا تلخيص أهداف دراستنا فيما يلي :

1- التعرف على العلاقات الموجودة داخل القسم بين الأستاذ و التلميذ والجو السائد.

2- الكشف عن العلاقة الموجودة بين العنف الممارس على التلميذ وتحصيله الدراسي .

3- تحديد آثار و نتائج العنف على التلميذ و تحصيله الدراسي .

4- فهم العوامل المؤدية بالأستاذ إلى إتباع أسلوب التعنيف أثناء تأدية مهامه رغم وجود نصوص قانونية تمنعه تماما عن ذلك.

5- المساعدة في إيجاد حلول لتخفيض من درجة العنف الموجه للتلميذ .

5- تحديد المصطلحات:

5- 1مفهوم العنف:

العنف لغة :

1-في مختار الصحاح : العُنْفُ بالضم ضد الرفق.

2-تقول منه عَنُفَ عليه بالضم عُنْفا وعَنُفَ به ايضاً.

3- والتَّعْنِيف :التعيير واللوم. وعُنْفوانُ الشيء أوله.

قال ابن منظور:العُنْف: الخُرْقُ بالأَمر وقلة الرِّفْق به ، وهو ضد الرفق.

عُنف به وعليه يَعْنُفُ عُنْفاً وعَنافة وأَعْنَفه وع

نَّفه تَعْنِيفاً، وهو عَنِيفٌ إِذا لم يكن رَفِيقاً فيأَمره.

واعْتَنَفَ الأَمرَ : أَخذه بعُنف .(جمال الدين ابن منظور, 1988 , ص41)

العنف اصطلاحا :

يقول المناوي العنف هو عدم الرفق ، وإذا كان قد عرف الرفق بأنه حسن الانقياد لما يؤدي إلى الجميل ويعرفه بأنه سوء الانقياد الذي يؤدي إلى القبيح.

ويعرف بأنه صورة من الشدة التي تجانب الرفق واللطف، وهو طرق قد يدفع صاحبه إلى الأعمال الإجرامية الكبيرة كالقتل وغيره.

العنف كلمة واسعة التداول تشير إلى نمط من أنماط السلوك الإنساني يتسم بإلحاق الضرر المادي أو المعنوي من جانب طرف ما على طرف أخر(مصطفى عمرالتير . 1980 ص5)

و يحمل تعريف ظاهرة العنف ثلاث اتجاهات فكرية.

1 - **الاتجاه لأول** : يتضمن تعريف العنف قانونياً:

باعتباره الاستعمال غير القانوني لوسائل القسر المادي والبدني ابتغاء تحقيق غايات شخصية أو جماعية

- العنف هو استخدام غير مشروع وسائل القهر والقوة والتهديد باستخدامها لإلحاقالأذى والضرر بالآخرين . (خليل وديع شكور ,1997 ص31)

2-الاتجاه الثاني: تعريف العنف من المنظور الاجتماعي:

يعرف "باندور "العنف على انه" سلوك متعلم من المجتمع ويؤكد على التفاعل بين الشخص والبيئة"

إذن فالعنف من المنظور الاجتماعي يعني : خللاً وظيفياً في توازن العلاقات الاجتماعية بين الأفراد ينتج من اعتبارات ثقافية واجتماعية سائدة في المجتمع فيؤدي إلى عدوان فرد على آخر.

3- الاتجاه الثالث: تعريف من وجهة نظر علماء النفس:

فالعنف من أنماط السلوك ينبع عن حالة من الإحباط نتيجة لصراعات نفسية لا شعورية تنتاب الفرد وتعوقه عن تحقيق أهدافه ، ولذلك هو يلجأ إلى العنف للتنفيس عن قوى الإحباط الكامن.

يؤكد فرويد مؤسس مدرسة التحليل النفسي : أن العنف خاصية تمتد جذورها إلى الطبيعة البشرية . وهي بذلك موجودة في وضع كمون ، وتُثار إذا اعترض نشاط الفرد . وعلى ذلك فالعنف استجابة طبيعية كغيرها من الاستجابات الطبيعية للفرد (مصطفى عمر التير ،15ص،1980م)

التعريف الإجرائي للعنف:

ومن التعاريف السابقة يمكننا أن نعرف العنف بأنه السلوك المشوب بالقسوة والعدوان والقهر والإكراه، تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثماراً صريحاً بدائياً، كالضرب والتقتيل للأفراد، والتكسير والتدمير للممتلكات، واستخدام القوة لإكراه الخصم وقهره ماديا أو معنويا .. ويمكن أن يكون العنف فردياً (يصدر عن فرد واحد) كما يمكن أن يكون جماعياً (يصدر عن جماعة) أو عن هيئة أو مؤسسة تستخدم جماعات وأعداداً كبيرة من الأفراد .

2-العنف في الاصطلاح التربوي:

هو مجموعة من السلوكيات الغير مقبولة داخل المؤسسات التربوية والمؤثرة على النظام العام لها والتي تنتج عنها نتائج سلبية فيما يتعلق في التحصيل الدراسي. وهي سلوكيات لها مظاهر مادية وأخرى معنوية.

التعريف الإجرائي للعنف المدرسي:

من خلال التعاريف السابقة للعنف المدرسي يمكننا تعريفه على انهأ نماط من سلوك هجومية أو قهرية تشمل الإيذاء الجسدي أو الإساءة النفسية والاستغلال الاقتصادي وإتلاف الممتلكات من قبل التلاميذ ضد زملائهم أو معلميهم في المدرسة.

3- مفهوم التحصيل الدراسي:

ا- لغة:

حصل الشيء والأمر خلصه وميزه عن غيره وتحصيل الشيء تجميع وتثبيت. (لوناس حدة،2013ص06)

ب- اصطلاحا:

يعرف "قاسم علي الصراف"هو المستوى الأكاديمي الذي يحرزه الطالب في مادة دراسية معينة بعد تطبيق الاختبار عليه.(لوناس حدة 2013 ،ص06)

أما مصلح الصالح:هو المعرفة التي تم الحصول عليها أو المهارات التي اكتسبت في إحدى المواد الدراسية، و التي تم تحديدها بواسطة درجات الاختبار من قبل المدرس (محمد عبد الله الصالح، 1985، ص26).

و يشير هذا التعريف إلى المعارف و المعلومات المكتسبة التي تحدد من خلال درجات الاختبار التي يطبقها المدرس على التلميذ.

ج- إجرائيا:

في دراستنا سنعتبر التحصيل الدراسي هو كل ما يكتسبه التلميذ من معلومات أو مهارات، والتحقق من مدى الاستفادة من تلك المواضيع المقررة بواسطة الدرجات التي يتحصل عليها التلميذ في الاختبارات الشفوية أو الكتابية المعدة من طرف الأستاذ، و حددناه في بحثنا بالمعدل الفصلي.

5-3تعريف المراهقة:

ا- لغة:

تعني الاقتراب أوالدنو، فحين نقول راهق الغلام فهو مراهق اي انه قارب الاحتلام، والحلم هو قدرة المراهق على الإنجاب. (لوناس حدة ،2013،ص08)

ب-اصطلاحا:

تعرف" صالح مخيمر":"إن المراهقة هي الميلاد النفسي، وهي الميلاد الوجودي للعالم الجنسي، وهي الميلاد الحقيقي للفرد كذات فردية ،وهي مزاج من شيء في سبيله إلى الخلع والانتهاء. هو الطفولة ونقيض في سبيله إلى الارتقاء والنماء و الرشد.(حامد زهران 2005،ص340)

هذا التعريف ينظر إلى المراهقة على أنها المرحلة التي ينمو فيها الفرد نفسيا وجنسيا و يحقق فيها ذاته، كما أنها تمثل مرحلة التناقض بين الطفولة والرشد.

تعريف "عبد العالي الجسماني":"هي عملية بيولوجية، تعرفية وجدانية، اجتماعية، تروية ديناميكية ومتطورة.(لوناس حدة ،2013،ص08)

يرى هذا التعريف إن المراهقة هي عبارة عن جملة من التغيرات التي تمس كل جوانب النمو والتي تحدث بصفة مستمرة ومتطورة.

ج- إجرائيا:

المراهقة هي فترة يمر بها كل إنسان من حوالي سن الثاني عشر وتنتهي حوالي سن الواحد و العشرين، تتميز بتغيرات نفسية، جسمية، عقلية، انفعالية و اجتماعية.

6-الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة السجل الحافل بالمعلومات، إذ من خلالها نتمكن من رصد الظاهر و تحديد موقعها، ثم إن لها دورا ايجابيا كونها تساعدنا على التبصير بالايجابيات و السلبيات و تدفعنا إلى المضي قدما في البحث عن الجديد، إلا أن الدراسات التي تناولت هذا الموضوع قليلة بالمقارنة بغيرها، لذا سنلقي الضوء على البعض منها والتي تخدم أهداف بحثنا.

6-1الدراسات الأجنبية:

6-1-1 دراسة بانكسو آخرون:

قام بانكس بدراسة تحت عنوان" العقاب بأنواعه المادي و المعنوي و أثره في تعديل السلوك" و كان الهدف منها معرفة مدى فعالية العقاب المادي و المعنوي في تعديل السلوك و التعلم .

توصل بانكس و آخرون في هذه الدراسة التي قاموا بها على التلاميذ إلى أن تكرار العقوبات لا يؤدي إلى تعديل سلوكه أو تعلمه بل ينتج عنه إحساس بعدم الأمن، كما تولد العقوبات لديه عدوانية مرتفعة . (محمد عبد الله الصالح ،1985،ص58)

6-1-2دراسة بندر وميكولين:(1997)(BENDER.MCLAUGHLIN).

أجريت هذه الدراسة لبحث ممارسة التلاميذ للعنف بالأساحة بالمدارس وعلاقة المعلم نحو هذا السلوك المضاد للمجتمع، وتم تطبيق الدراسة على(225) تلميذ و(70) معلما، وكان الهدف منها الكشف عن علاقة المعلم بالسلوك العنيف لدى التلاميذ الحاملين للسلاح. وتبين أن حمل التلاميذ للأساحة وممارسة العنف داخل ما هو إلا رد فعل التلاميذ نحو قسوة المعلمين ولهذا قد أوصت الدراسة

المعلمين بإتباع الأساليب التي تجنب ردود الأفعال السلبية نحوهم. (محمد علي عمارة،2008، ص195)

6-1-3دراسة نوكس: (1996)Knox .r.f

بهدف معرفة اثر المناخ المدرسي على السلوك العدواني أجريت هذه الدراسة على (400) تلميذ وتبين أن معظم أعمال السلوك العدواني بالمدارس، ناتج عن المناخ المدرسي السيئ الذي ينعكس بصورة سلبية على التلاميذ داخل وخارج المدرسة، ولهذا فقد أوصت الدراسة بالعمل على تعديل البيئة المدرسية، وما تتضمنها من برامج وأنشطة لتحقيق السلوك الايجابي للتلاميذ.(نفس المرجع ص191)

6-2الدراسات العربية:

6-2-1دراسة الثبيتي:1988

أجريت هذه الدراسة على تلاميذ المرحلة الثانوية حول مدى ارتباط المشاكل الدراسية التي تواجه التلاميذ و تحصيلهم الدراسي. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ولقد هدفت إلى التعرف على المشاكل التي يتعرض لها تلاميذ هذه المرحلة وهل لها اثر على تحصيلهم الدراسي . ولقد توصلت إلى أن هناك علاقة ارتباطية ايجابية دالة إحصائيا بين المشاكل الدراسية التي يعيشها التلميذ و التحصيل الدراسي. (سلطانة إبراهيم الدمياطي1992 ص 108)

6-2-2دراسة طلعت منصور: (1979)

الدراسة هي دراسة ميدانية حول الأساليب العقابية الغير تربوية وأثرها على التلميذ، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي على عينة من التلاميذ في الإعدادي وهدفت الدراسة إلى إظهار العلاقة بين الأساليب العقابية المختلفة و انعكاساتها على التلميذ.

أكدت هذه الدراسة أن استخدام المدارس لأساليب غير تربوية في العقاب يؤدي إلى خوف التلميذ، وضعف ثقته بنفسه مما نعكس مباشرة سلبا على تحصيله حيث وجد أن: 19%كثيرو الشجار، 16% من المتأخرين دراسيا يعانون من الميل إلى الانطواء و10% يقومون بتدمير محتويات الفصل و

30% لديهم الشعور بالنقص و 80% كثيرو السرحان (الشرود الذهني).(احمد محمد الزغبي 2002،ص222).

6-3الدراسات الجزائرية:

إن الدراسات الجزائرية في هذا الموضوع قليلة، وأغلبها تناولت البحث في موضوع العنف الموجه ضد الأستاذ. و يرجع السبب ربما إلى التنشئة الاجتماعية التي تبيح استعمال العنف ضد الأطفال كأحد أساليب التعليم. ومن أهم هذه الدراسات :

6-3-1دراسة منظمة الصحة العالمية:

الدراسة التي قامت بها منظمة الصحة العالمية و المرصد الجهوي للصحة بقسنطينة (2002) والتي اعتمدت على المنهج الوصفي وهدفت هذه الدراسة إلى الإجابة على التساؤل التالي :هل يتعرض التلاميذ إلى العنف رغم القوانين التي تمنع ذلك . بعد دراسة بينهما على عينة عشوائية من التلاميذ مقدرة ب(1941) تلميذ في (20) مؤسسة من ولاية قسنطينة فوجدوا أن(38%) من أفراد العينة تعرضوا للعنف (جاول قودر،1999،ص09)

6-3-2-دراسة حفيظة بن محمد:2005

أجريت هذه الدراسة على 290 تلميذ و تلميذة حول عوامل العنف في المؤسسات التربوية في المرحلة الثانوية ومن بين التساؤلات التي حاولت الباحثة الإجابة عنها إلى أي مدى يمكن اعتبار الطابع التسلطي للنسق التربوي سببا في ظهور سلوكات العنف لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ؟
وقد توصلت إلى انه حقا قوة التسلط البيداغوجي على التلميذ تؤثر على سلوكهم، مما تجعلهم يقومون بممارسات عنيفة (العربي قور ذهبية ، 2011،،ص35)

التعقيب على الدراسات السابقة:

إن التدقيق و التمعن الجيد لدراسات التي قمنا باستعراضها نستنتج أنها تتفق من خلال النتائج أن العقاب سواء كان جسمي أو معنوي يؤدي إلى ظهور سلوكات عنيفة لها حتما اثر كبير على حياة التلميذ الاجتماعية والدراسية. أما أوجه الاختلاف فكانت في الأسباب المؤدية إلى سلوك العنف فكل

دراسة من الدراسات اعتمدت على متغير مختلف عن الآخر لإظهار نتائج السلوك العنيف خاصة على الحياة الانفعالية للتلميذ ولكنها لم تعطي أهمية كبيرة لتحصيله الدراسي. و من الدراسات السابقة الذكر تمكنا من جمع العديد من المعلومات القيمة و التي تفيدنا للإلمام بموضوعنا و الوصول نتائج دقيقة في علاقة السلوك العنيف الموجه ضد التلميذ وتحصيله الدراسي.

القسم الأول :الجانب النظري

الفصل الثاني: العنف

تمـــهيد

1- لمحة تاريخية حول العنف

2- بعض المفاهيم المرتبطة بالعنف

3- أشكال العنف

4- العوامل المساهمة في ظهور العنف

5- الأسس النظرية للعنف

5-1 النظرية البيولوجية الوراثية

5-2 النظرية التحليلية

5-3 النظويات الاجتماعية

5-4 النظرية المعرفية

5-5 النظرية التكاملية

خلاصة

تمـــهيد

اختلف الرأي في تحديد المقصود بالعنف، باختلاف الزاوية المنظور إليه منها، فهناك من يفسره من خلال غاياته وأهدافه النهائية ويعرفه على انه إكراه يستهدف الخصم بقصد إرغامه على تنفيذ إرادته، وهناك من يحدد العنف تحديدا حصرا من خلال تعداد مظاهره المختلفة فيعرفه على انه مظاهر التعذيب والإبادة المنظمة، والاضطهاد من كل نوع والترحيل الإجباري والتهديد واغتصاب الوعي وغسل الدماغ وخداع العقول.

1-لمحة تاريخية حول العنف :

العنف ظاهرة قديمة قدم المجتمع البشري و ينتشر العنف كظاهرة في كل المجتمعات طالما توجد بيانات بين شخصيات الأفراد وفي تنشئتهم الاجتماعية وظرفهم و أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية و الأسرية.

فلقد كان العنف موجودا في المجتمعات البدائية و التي كان يمثل الرعي وعدم الاستقرار والسعي وراء الماء و العشب.من ثم فقد ظهرت أنماط مختلفة من العنف بين القبائل تتمثل في العراك حول المياه و الكلأ، و قد تصل إلى القتل.و في العصر الحديث اتسعت ظاهرة العنف و زادت حدتها و تباينت أشكالها بعد التقدم العلمي و التكنولوجي والتقدم في وسائل الاتصالات و تعدد حاجات الأفراد,و نتيجة لهده التغيرات ازداد العنف وانتشر الاغتراب، حيث تباينت القيم و المعايير التي تحكم سلوك الأفراد و اتسعت الهوة بين اليم والمعايير فضلا، عن ظهور الصراع القيمي بين الأجيال فلا شك أن التباين بين قيم الأفراد و قيم الآباء و المجتمع يؤدي بالضرورة إلى العنف، علاوة عن أن تصدع في القيم و المعايير،أي إلى لجوء الفرد إلى استدام وسائل غير مشروعة لتحقيق أهدافه، وأدى الغير الاجتماعي أي نقل الثقافات الوافدة بقيمها و أنماط سلوكها و مظاهر انحرافها مع اختلافها عن قيم مجتمعاتنا الشرقية .

و يعد العنف من اخطر مشكلات المجتمع، فلم يقتصر ضحايا العنف على فئات معينة من المجتمع، بل أصبح يشمل كثير من فئاته و شرائحه على الإطلاق، فأصاب المعلمين في المدارس والأطفال و المرأة في المنزل و توجه نحو الذات.(طه عبد العظيم حسين,2007 ,ص37) .

و لقد حدث أول عنف في التاريخ البشري على الأرض بين ابني ادم, والذي انتهى بأول جريمة قتل وقعت على الأرض، مصداقا لقوله تعالى :"و اتل عليهم نبا ابني ادم بالحق اذ قربا قربانا فتقبل من احدهما و لم يتقبل من الأخر قال لأقتلنك قال إنما يتقبل الله من المتقين (27)لئن بسطت إلى يدك لتقتلني ما أنا بباسط يدي إليك لأقتلك إني أخاف الله رب العالمين(28) إني أريد أن أتبوء بإثمي وإثمك فتكون من أصحاب النار و ذلك جزاء الظالمين(29) فطوعت له نفسه قتل أخيه فقتله فأصبح من الخاسرين(30)" (الآية من سورة المائدة).

و في ضوء ما تقدم فان ظاهرة العنف ليست ظاهرة حديثة,بل قديمة ترمي إلى إيقاع الأذى الجسمي أو النفسي أو كليهما بشخص ما أو بجماعة ما ,و قد يمارس العنف ضد الأشياء، عن طرق تحطيمها أو إتلافها، كما قد يعنى العنف الترويع و التهديد و التخويف ,استنادا إلى القوة الجسمية. ومع أن العنف ظاهرة موجودة منذ القدم، إلا أن العنف في هده الآونة قد ازداد، ما اوجب الاهتمام بدراسته و محاولة الوقوف على الأسباب التي تسهم في نشأته، حتى يتسنى الوقاية و الحد من تفاقمه في المجتمع. (طه عبد العظيم حسين,2007, ص39).

اعتمد الإنسان في ممارسته على العنف بأشكال مختلفة و لأسباب مختلفة ، حيث مارسه ضد الطبيعة ، ضد الحيوان و الكبار ضد الصغار و الرجال ضد النساء و الحكام ضد المحكومين. كما كان في بعض الأحيان دفاعا عن نفسه و عن وجوده و عن مصالحه وعن أفكاره و معتقداته و آراءه' و في أحيان أخرى مارسه الإنسان انتقاما من الآخرين أو للاستيلاء على ثروة.

و تجدر الإشارة إلى أن بعض صور العنف قد تكون غير مشروعة اجتماعيا كعقوق الوالدين، في حين قد يكون البعض الأخر مشروعا و مرغوب فيه لأنه يتفق مع القيم والمعايير الاجتماعية كما في حالة ضرب الأبناء، و هدا ما يدعو إلى القول أن العنف هو حكم و تقدير اجتماعي يختلف باختلاف المجتمعات.

2-بعض المفاهيم المرتبطة بالعنف :

لا يمكن دراسة ظاهرة العنف دون الإشارة إلى المفاهيم التي تتداخل معها مثل العدوان والغضب والإساءة و الإرهاب.

2-1-العنف والعدوان:

يرتبط العنف بالعدوان,فالعدوان هو" سلوك القصد منه إحداث الضرر الجسمي أو النفسي لشخص أو جماعة أخرى".

أو هو" سلوك مقصود يرمي إلى إلحاقا لأذى و الضرر بالشخص الأخر عن قصد و عمد ".(رشاد عبد العزيز موسى،2009،ص30)

و على هذا الأساس، فان كل الأفعال التي ترمي إلى الإيذاء بشكل عارض لا تكون عدوان.أما العنف فهو الجانب النشط من العدوانية، و في هده الحالة يمثل العنف الصورة القصوى من متصل العدوان.

و قد يستخدم بعض الباحثين كل من مفهوم العدوان و العنف بوصفهما مترادفين، لكن العلاقة بينهما علاقة العام بالخاص. فالعدوان يعرف بأنه سلوك يصدر عن طرف صوب طرف آخر،أو صوب الذات و يترتب عليه إلحاق أذى بدني أو نفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر، و في ضوء هدا يعد العدوان أكثر عمومية و يتضمن جانب لفظي و بدني و كذلك قد يكون ايجابيا أو سلبيا، في حين أن العنف يعد شكلا من أشكال العدوان .و لذلك يمكن القول بان كل عنف يعد عدوانا و لكن ليس كل عدوان يعد عنفا بالضرورة .

و للعدوان أنواع عديدة : منها العدوان الصريح الذي يتضمن القصد لإنزال الضرر بالآخرين والعدوان الرمزي الذي يتضمن السخرية و الازدراء و غيرهما من الأشكال، ويختلف العدوان عن العدائية hostilité، فالأخيرة هي كل ما يحرك العدوان و ينشطه وتتضمن الغضب و الكراهية و الحقد و الشك والإحساس بالاضطهاد و قد تسمى بالعدوان المضمر أو الخفي،و على ذلك يكون العدوان هجوم صريح على الذات و الآخرين، ويكون العنف شكل من أشكال العدوان فهو يمثل النهاية القصوى من متصل العدوان ويتضمن إلحاق الأذى و الضرر بالأشخاص أو الممتلكات .

و هناك فرق جوهري بين العنف و العدوان، فعلى الرغم من الخلط بين المفهمين إلا أن هناك اختلاف بينهما فالعدوان سلوك ربما يكون ظاهرا أو كامنا، فالأفراد جميعا يمتلكون غريزة العدوان لكن الفرق في التعبير عن هذه الغريزة التي تختلف بإخلاف الأفراد والأساليب، فالعنف نهاية المطاف لسلوك عدواني أو هو شكل من أشكال العدوان المتعددة و من ثم فالعنف هو تعبير صريح عن العداء و هو يتراوح بين ممارسة القهر المادي على الأشخاص أو الممتلكات والقهر و الإيذاء المعنوي المباشر و غير المباشر كما يعد أكثر أشكال العنف تطرفا .

و العنف هو المرحلة النهائية لمشاعر عدوانية، أو هو وسيلة تعبير عن نزعات عدوانية، فالضرب و التحطيم و التكسير و الحرق و الإتلاف و التمزيق و السرقة بالإكراه والاغتصاب الجنسي كلها مظاهر تعبر عن مشاعر عدوانية اتجاه الفرد أو الجماعة، كما أن هناك شكل من أشكال العنف يمارسه الإنسان ضد نفسه كالإدمان و الانتحار.(رشاد عبد العزيز موسى،2009،ص33. 34)

2-2-العنف و الغضب:

يعد العنف مظهر من مظاهر التعبير عن الغضب، و يعد الغضب احد الدوافع التي تؤدي إلى العنف، فإذا اعتبرنا الغضب يمثل مشكلة بين طرفين يقع عند احدهما القمع لمشاعر الغضب و يقع العنف عند الطرف الآخر، حيث يتم التعبير عن مشاعر الغضب في صورة عنف و تدمير و عدوان وللغضب كثير من الآثار السلبية على التوافق الشخصي و الأسري و الاجتماعي و الدراسي للفرد، حيث يؤدي إلى حدوث أضرار للفرد نفسه وللآخرين و إتلاف الأشياء وإفساد العلاقات الاجتماعية بين الفرد و غيره من الناس .

تتعدد تعريفات الإساءة و تتباين بناءا على عدة عوامل، منها طبيعة الفعل نفسه وشكله ودرجته و تكراره و الآثار الجسمية و النفسية التي تقع على الضحية و الإساءة لها أشكال متعددة كالإساءة الجسمية و النفسية و الجنسية وقد يتعرض الضحية لواحدة أو أكثر من هده الأشكال و قد يستخدم العنف والإساءة بالتبادل بوصفهما مترادفين إلا أنهما مستقلان.

فالإساءة هي عبارة عن سلوكيات متنوعة من الإيذاء النفسي أو الجسمي أو الجنسي أو اللفظي التي يمارسها طرف لإجبار طرف آخر على إتيان أو الامتناع عن سلوكيات معينة،أو هي اعتداء جسمي أو جنسي أو إهمال أو سوء معامل انفعالية للطرف الآخر مما يترتب عليه الإضرار به. و على دلك فان الإساءة تتضمن جوانب جسمية ونفسية في حين أن العنف هو فعل يهدف عن قصد إلى إحداث الم جسمي أو تهديد لشخص آخر بمعنى أن العنف يقتصر على النواحي الجسمية في المقام الأول، لكنه يؤدي إلى أضرار نفسية و لذلك فان الاعتداء و الهجوم الجسمي يعد شرطا ضروريا للعنف في حين أن الإساءة قد ينتفي فيها الاعتداء الجسمي و يعد السلوك مسيئا كما في حالة السخرية أو الإهمال أو الإهانة أي أن معظم حالات العنف تعد إساءة في حين أن معظم حالات الإساءة قد لا تعد عنفا .

2-3-العنف و الإرهاب :

يختلف الإرهاب عن العنف، فلإرهاب يعني التخويف و الترويع و بث الذعر في نفس الشخص أو في نفوس الجماعة، و يختلف الإرهاب عن العنف في عدة جوانب فالإرهاب تكون له طبيعة فكرية أو عاطفية(مصطفى عمر التير،1998،ص14).

و يتسم بالاستمرارية و خلق مناخ عام من التوتر و القلق، في حين أن العنف يشير إلى حث له بداية و ذروة و نهاية فالإرهاب يسبق العنف و يمهد له كما انه يتبع حوادث العنف أيضا و يكون إحدى نتائجها.

و تشير كلمة الإرهاب إلى معنى التهديد الذي يؤثر على الشعور بالأمن والطمأنينة، لذلك قد يتحدث أناس عن إرهاب سياسي أو اجتماعي أو فكري أو تربوي أو ديني، أي أن الإرهاب له صور متعددة تهدد الشعور بالأمن النفسي والاجتماعي و قد تتحول هده التهديدات من إرهاب إلى عنف عندما تتصاعد حدتها أو يترتب عليها إيذاء و إساءة للفرد، تصل إلى حد الضرب و التعذيب والتدمير و التخويف و التحطيم و الاغتصاب و الاستيلاء على الممتلكات بالقوة و قد يحل بعض الأشخاص العنف الواقع عليهم إلى عنف ضد الآخرين أو ضد الأشياء مثل الطفل الذي يقع عليه العنف في صورة عقاب جسمي من والده أو والدته فيقوم بتدمير لعبته أو يقسو على حيوان أليف، وكذلك الموظف الذي يعامله رئيسه معاملة مهينة فيعود ليمارس العنف على أفراد أسرته .

و العلاقة بين الإرهاب و العنف علاقة متداخلة، فالإرهاب هو شكل من أشكال العنف الذي يخرج غالبا عن القواعد التي يقبلها المجتمع، و يعني التخويف الشديد الذي يؤدي إلى أن يكون المتعرض له في موقف لا يستطيع معه أن يبدي رأيا أو يدعو له أو يحاول جمع الناس عليه مخافة أن يلحقه الأذى، لذلك فالإرهاب يرتبط بدرجة أو بأخرى من العنف أو على الأقل التهديد به.(مصطفى عمر التير،1998،ص15)

2-4-العنف و التطرف:

أما عن التطرف و علاقته بالعنف، فالتطرف في ابسط معانيه هو الخروج عن الوسط أو البعد عن الاعتدال، كذلك يعتبر خروج عن القواعد و الأطر الفكرية و القانونية التي يرتضيها المجتمع والتي يسمح في ظلها بالاختلاف والحوار. و يرى السيد عويس (1987) إن التطرف هو التعصب في الرأي وتجاوز حد الاعتدال فيه،مما يترتب على هذا التعصب ألوان من السلوك الإنساني العنيف أحيانا

و اللاانساني أحيانا أخرى .فالتطرف هو انتهاك للقيم الاجتماعية و السياسية القائمة في المجتمع و يتدرج هذا الانتهاك من مجرد أفكار سائدة إلى صورة أكثر تجسيدا في أعمال العنف التي تمارسها الجماعات المتطرفة إذن ليس بالضرورة أن يتحول التطرف إلى عنف.(طه عبد العظيم حسين, 2007,ص, 91)

3-أشكال العنف:

يتخذ العنف داخل المجتمع عدة أشكال فنجده في صورة :

3-1- الأول التصنيف:

3-1-1-العنف الجسدي:

ويقصد به السلوك الجسدي المؤذي و الموجه إلى الّذات أو الآخرين، ويهدف إلى الإيذاء أو خلق الشعور بالخوف، ويتم تجسيده عن طرق الأيدي والأرجل، ومن الأمثلة على ذلك نجد :الضرب، الدفع، الرّكل.

3-1-2-العنف اللفظي:

يقف هذا النوع من العنف عند حدود الكلام، كالشّتم والسخرية والتهديد، وغالبًا ما يرافق هذا الكلام مظاهر غضب وتهديد، يمّثل أكثر الأنواع انتشارًا في المجتمعات.

3-1-3-العنف الرمزي:

ويشمل التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الأفراد الآخرين، أو توجيه الإهانة لهم، كالامتناع عن النظر إلى الشخص عندما يتحدث، عدم رد السلام، و يتجسد هذا الّنوع من العنف في حياتنا اليومية(خولة أحمد يحيى، 2000 ص16).

3-2-التصنيف الثاني:

و قد يأخذ العنف شكلين آخرين و هما: العنف الفردي والجماعي.

3-2-1-العنف الفردي:

و هو العنف الموجه من فردٍ إلى فردٍ آخر، وهو في الغالب يكون في المجالات اليومية، وينقسم الأفراد الذين يرتكبون هذا النمط من العنف إلى فئتان، وهي:

-**الفئة الأولى** :وهم الأفراد المتسلطون والذين يمّثل العنف لديهم جزءًا أساسيًا من سلوكاتهم لتحقيق غاياتهم.

-**الفئة الثانية** :وتتمثل في الأفراد الذين يعانون من عقدة النقص، حيث يستخدمون العنف بغرض سد هذا النقص(تهاني محمد منيب،2008 ، ص.12).

3-2-2-العنف الجماعي :وهو اشتراك فرد مع جماعة من الأفراد اتجاه جماعة أخرى تمثلا لسلطة (خولةأحمديحيى، 2000 ص16).

4-العوامل المساهمة في ظهور العنف:

يتسم القرن العشرون بظاهرة العنف، ولم تسلم من هذه الظاهرة منطقة أو ثقافة، ولا شك أن هذه الظاهرة لها انعكاساتها المجتمعية والبيئية، فهي لا تمثل فقط تهديد المنجزات الإنسانية المادية والاجتماعية، ولكنها أيضا تهدد الوجود الإنساني المتمثل في تثبيط الفكر و إلغاء فرص الحوار والإقناع.

وهنـــاك العديـــد مـــن العوامـــل التـــي تـــتحكم فـــي ظهـــور ســـلوك العنـــف أهمهـــا:

4-1-العوامل الاجتماعية:

-المدرسة الاشتراكية ربطت السلوك العنيف بالظروف الاقتصادية، معتبرة أن العنف محصلة للظروفالاقتصـــادية، فـــالعنف مـــن وجهـــة نظـــرهم، رد فعـــل لانعـــدام العدالـــة الاجتماعيـــة.

-أما "دورخايم" فيختلف في راية عن باقي الآراء، باعتباره العنف وليد الظروف الاجتماعية، ومن أشهر المدارس التي فسرت ظاهرة العنف اجتماعيا المدرسة الايطالية، التي حصرت أسبابه في عاملين أساسين: عامل ذاتي، يتعلق بشخصية الفرد العنيف. والعامل الثاني عامل يتعلق بالبيئة المهيأة للسلوك العنيف.

-أما مستوى البيئة الاجتماعية فقد كشفت الدراسات عن جانبا له أهمية في علاقة التنشئة الاجتماعية باحتمالية العنف عند الأبناء على كلا الجانبين، حيث تبين وجود ارتباط قوي بين معاملة الوالدين للأبناء التي تنطوي على التدليل الزائد والعنف، وعلى الجنب الأخر، فقد ارتباط العنف لدى الأبناء بعنف الأب داخل الأسرة، وكثرة الخلافات بين الزوجين. وفي نفس الاتجاه، فان عديدا من الدراسات أوضحت ارتباط قويا بين البيئة الاجتماعية المتسمة بالعنف وبين السلوك العنيف لدى الأبناء. كما أظهرت الدراسات وجود علاقة بين انخفاض المستوى الاقتصادي للأسرة واحتمالية العنف عند الأبناء.

4-2-عوامل وراثية:

هناك دراسة لـ"إليزابيث" 1991، لم تقدم فيها رأيا حاسما عند عرضها لدراستين بهدف تحديد الدور الذي يلعبه كل من العوامل الوراثية والعوامل البيئية في حدوث السلوك العنيف. (محمد الجوهري وآخرون،1995،ص 71)

في الدراسة الأولى التي أجريت على 256من الطلاب الذكور الذي ينحدرون من أباء دانمركيين، أوضحت النتائج وجود ارتباط قوي بين الانحراف الإجرامي، والمضاعفات الوراثية الميلادية، المشكلات الوراثية المعقدة المصاحبة للفرد منذ الولادة.وفي الدراسة الثانية، التي أجريت على 94 طالبا دنماركيا، أكدت النتائج عدم وجود ارتباط بين العنف والمضاعفات الميلادية. وهكذا يتضح تناقض النتائج التي تؤيد أو تنفي دور العامل الوراثي في إحداث السلوك العنيف.

4-3-العوامل البيئية:

يؤكد تقرير منظمة الصحة العالمية، بجنيف أكد على أن البيئة في المناطق متدنية المستوى المعيشي، يعتبر المسئول الأول عن ازدياد حالات العنف والإدمان والإرهاب في الدول النامية، وأوضح التقرير أن المسكن الجيد والمناسب من الناحية الطبيعية والاجتماعية يوفر للإنسان الصحة الجيدة سواء من الناحية النفسية أو الجسمية.

كما أشار التقرير إلى وجود أمراض خطيرة ناتجة عن تلوث البيئة، وأخرى كالاكتئاب، إدمان الأدوية والخمور وانتشار حالات الانتحار وسوء معاملة الأطفال وكثرة الخلافات الزوجية، ازدياد حالات الانحراف والتطرف وظاهرة الاغتصاب.

وتتنامى في تلك المناطق –طبقا للتقرير– ظاهرة العنف خاصة ضد الأشخاص ويرتبط التقرير بين السلوك العنيف وعوامل الضغط البيئي، كالضوضاء والازدحام وتلوث المياه والتصميم الهندسي الرديء، وعدم توافر الظروف البيئية المناسبة.(محمد الجوهري وآخرون،1995،ص72) في هذا الإطار تعددت الدراسات التي تناولت الارتباط بين عوامل البيئة الفيزيقية والاجتماعية من جانب،والسلوك العنيف من جانب آخر، فعلى مستوى البيئة الفيزيقية، أظهرت النتائج أن العنف يرتبط بدرجة كبيرة بازدحام المسكن، ومشاهدة التلفزيون وخاصة مشاهدة العنف.

5-الأسس النظرية للعنف:

باعتبار العنف أحد الظواهر النّفسية الهامة، لما يترتب عنها من آثار مدمرة للفرد فقد اهتم به علماء النّفس، وحاولوا تفسيره رغم اختلاف مدارسهم وتوجهاتهم، هذا ما أدى إلى التباين الكبير في الأطر النظرية الّتي تعتمد عليها كل نظرية أو مدرسة من مدارس علم النّفس، وسوف نحاول التطرق إلى أهم النظريات التي فسرت العنف:

5-1-النظرية البيولوجية الوراثية:

تقوم هذه النظرية على فرضية مؤداها أن هناك غريزة عامة للاقتتال لدى الإنسان، ومن ثم فإن جانبا كبيرا من أصول بيولوجية غريزية، ويني افتراضه على أساس ملاحظة أنواع عديدة من الحيوانات، وقد قدم نظريته في كتاب صدر العنف البشري يرتد إلى أصول غريزية، وقد أوضح ذلك "كونرادلورنز" (K,Lorenz)بقوله أن العدوان له باللغة الألمانية سنة 1966 ،بعنوان" **ذلك الذي يدعى شرا**"ولا يعتبر "لورانز" العنف شرا إذا قدرنا وظيفته للبقاء في عالم الحيوان، فهو يضمن البقاء للأصلح، كما انه يسهم في توزيع أفراد النوع على المساحات المتاحة في البيئة.

من مظاهر النقد التي وجهت لرؤية "لورنز" :

أ. أنه ينبغي التحفظ عند تعميم نتائج ملاحظاتنا عن الحيوان على الإنسان، ذلك لان السلوك الإنسان يتم في إطار ثقافي، وليس غريزيا فقط، مثلما نجد في السلوك الحيواني.

ب. إن حتمية الغريزة كمفهوم أساسي للعنف يستدعي النظر، فطبقا لفكرة "لورنز" نتساءل لماذا يكون الفرد معين عنيفا؟ ولماذا يحدث العنف في وقت معين.

ج. كما أكد كثير من الباحثين على تشككهم في إمكانية تشحن طاقة لمدة طويلة إلى أن تفرغ عن طرق العنف.

5-1-1-الوراثة والعنف:تحاول هذه النظرية تفسير ظاهرة العنف من خلال إعادة التركيز على كروموزوم(Xyy)وهذا الكروموزوم يفسر على انه نوع من الاختلال في كروموزومات الذكور، والأنثى العادية لديها كروموزومان من نوع (X)يرتبطان بالجنس بينما يوجد لدى الذكر(x,Y). ولكن من الواضح أن هذا الاختلال هذا النوع(Xyy) لا يمكن أن يكون سببا في العنف لدى الإنسان، وذلك أن تواتره قليل جدا(أقل من 1 في كل ثلاثة ألاف مولود)، وكذلك فإن معظم من ينتمون إلى(Xyy) من الذكور وليسوا بالضرورة من المتهمين بجرائم العنف.

5-1-2-الذكورة والعنف:في ضوء هذه النظرية فانه يعزى إلى الهرمون الذكرية(الاندروجين)، بأنها السبب المباشر لوقوع العنف بدرجة اكبر بين الذكور، وفي دراسات على الحيوانات لوحظ أن خصاء الذكور يقلل من العنف بينهم.

لكن، ما يفسر ظهور حالات من سلوك العنف بين الإناث، أن لم يكن دور البيئة الفيزيقية والاجتماعية دورا مهيئا لذلك.(محمد الجوهري وآخرون،1995 ،ص82.80)

5-1-3-المخ والعنف:تعتمد أيضا هذه النظرية على أن السمات أو الملكات المختلفة للشخصية يقع مركز كل منها في منطقة معينة من المخ، ومنها ملكة التدمير التي كان يعتقد أن مركزها في موقع في المخ فوق الأذن.

وقد استخدم "مارك ورافين" أساليب عديدة لتحديد مواقع النشاط الكهربي الشاذ في المخ لدى الأفراد المعروف عنهم تاريخ عنف إجرامي طويل، ثم نبهت هذه المواقع الكهربائية لاستثارة الوظيفة العنيفة، وفي بعض الحالات استؤصلت هذه المواقع جراحيا. (محمد الجوهري وآخرون،1995،ص82)

5-2-النظرية التحليلية:

تعد نظرية التحليل النفسي و نظرية الإحباط- عدوان -أهم النظريات المفسرة لظاهرة العنف.

5-2-1-نظرية التحليل النفسي:

يتزعم هذه النظرية" فرد " (Freud) حيث يرى أن العنف سلوك واع شعوري ناتج عن غريزة الموت التي افترض وجودها، وهي المسؤولة عن التدمير، وإن العنف دافع من الدوافع الغريزية المتعارضة، وهما غريزة الموت تهدف لحفظ النوع، وغريزة الحياة وتهدف لحفظ الفرد، ويشير رواد التحليل النّفسي، وعلى رأسهم" فرويد " يرون أن الإنسان منذ ولادته يمتلك عدداً من الغرائز العدوانية، والتي لا تعود إلى

الطبيعة البيولوجية له، بل هي غرائز توجد في طبقات اللاشعور الداخلية فالشخصية الإنسانية عند "فرويد "تبنى أساسًا على ثلاثة عناصر متصارعة ومتناقضة، وهي:

أ –الهو:

و تعني الدوافع القوية التي تبحث عن الإشباع بأي طريقة.

ب– الأنا العليا:

وهي الصور المثالية والفضائل الأخلاقية التي يتعلمها في الصغر

ج –الأنا:

وهي الذات في صورتها العاقلة، التي تكبح جماح الأنا الأعلى.

(مصطفى عمر التير، 1998 ، ص31) .

كما يعتبر حدوث العنف نتيجة الصراع بين الإنسان ونفسه، وبين معطيات العالم المحسوس الذي يعيش فيه، فعندما يريد تحقيق رغبة من رغباته، فيصطدم بعائق من العوائق، فإنّه يحدث صراع نفسي والذي بدوره يحدث سلوك العنف(رشاد علي عبد العزيز موسى،2009 ، ص41).

بينما ترى" ميلاني كلاين" (M .klein) أن العدوان يعمل داخل الطفل منذ بداية حياته فهي ترجع العدوان إلى العلاقة الأولية مع الأم من خلال تجربة الرضاعة فالطفل، عندما يرضع لا يستفيد من مادة الحليب فقط إنّما تتشكل لديه في الوقت نفسه صورة عن الأم وعن نفسه, فإذا كانت هذه التجربة سارة ومطمئنة ومشبعة للطفل، تكون لديه صورة إيجابية عن الأم، وهذا ما تطلق عليه"كلاين "اسم "صورة الأم الصالحة"، أما إذا كانت هذه التجربة مؤلمة أو محبطة ولم يحصل الطفل من خلالها على الارتياح والطمأنينة، فتتكون لديه صورة سلبية عن الأم وهو ما تطلق عليه الباحثة اسم" الأم السيئة" وصورة الأم هذه سواء كانت إيجابية أم سلبية؛ تكون النواة الأولى لكل صورة يكونها الطفل عن الآخرين، وعن العالم وذاته ووجوده، وهكذا تؤدي صورة الأم الصالحة إلى تكوين صورة إيجابية عن الذات وبالتالي تنشأ" أنا الأعلى "ودودًا رفيقًا، أما الصورة السيئة فتؤدي إلى تكوين قيمة عن الذات وإلى تكوين" أنا أعلى "هجومي عنيف يمارس بطشه على الآخرين، كما يلجأ إلى تدمير الموضوعات الخارجية خوفا من تلقي الهجومات الانتقامية منها، وهذا التحطيم يولد في نفسه الخوف من انتقام هذه الموضوعات من خلال مبادلة العدوان، والعنف مما يؤدي إلى زيادة شدة القلق وإلى المزيد من نزعات ونوبات العدوان والتحطيم (رشاد علي عبد العزيز موسى، 2009 ، ص44) .

5-2-2-نظرية إحباط – عدوان:

بنيت هذه النظرية على أساس فرضية "دولارد" وزملائه1939Dollard et Al ، التي مؤداها أن الإحباط يؤدي إلى العنف، وصيغت هذه الفرضية على جزئين:

أ. أن العنف يعد دائما نتاجا للإحباط .

ب. أن حدوث السلوك العنيف، يفترض أن يسبقه مواقف إحباطية .

ويشير أحمد عكاشة 1993 إلى أن طبقا لهذه النظرية، فإن الإحباط إن لم يؤدي إلى عنف، فعلى الأقل كل عنف يسبقه موقف إحباطي، والمصدر الأساسي لهذه الفرضية، الدراسات التي تشتمل على تأخير أو تعطيل إشباعات الطفل تقابل بتخبط للأشياء التي أمامه.

لكن من بين ما يؤخذ على هذه النظرية :

أ.محدودية للمعادلة الأصلية(العنف-الإحباط)، مما دعا "ميلو Miller"إلى تعديل النظرية وصياغتها على النحو التالي:أن العنف واحد فقط ضمن عدد من الأنماط المختلفة للاستجابة التي يثيرها الإحباط(.محمد الجوهري وآخرون،1995،ص 84).

ب.أهملت النظرية، بتسليمها أم أي إحباط يؤدي إلى عنف، الجوانب المعرفية والذاتية للمواقف الإحباطية، تلك الجوانب التي تتضمن شخصية الفرد المعرض للإحباط، وخلفيته الثقافية، ونوعية الموقف الإحباطي، ومدى تكرار الإحباطات في حياة الفرد، وكلها عوامل ذات تأثير على إنتاج العنف من المواقف الإحباطية وسواء أكانت مجموعة ما من الظروف البيئية محبطة أم غير محبطة، فإن ذلك قد يعتمد على كيفية إدراك الفرد لها، بل أن إحباطها أو عدم إحباطها مشروط بهذا الإدراك. (المرجع نفسه ص84)

5-2-3-نظرية الاتجاه نحو الذات:

يشير صاحب هذه النظرية" كابلين و كابلين "(Kaplen et Kaplen) 1982 ، وهي تشير إلى أن العنف يحدث عندما يسعى الفرد ويناضل من أجل التغلب على الاتجاهات السلبية نحو الذات لديه، والتي تنمي لديهم نقص في تقدير الذات يجعلهم يميلون إلى تبني أنماط سلوكية منحرفة كوسيلة يحظى من خلالها باهتمام الآخرين له (طه عبد العظيم حسين، 2007 ، ص110).

5-3-النظريات الاجتماعية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الظروف والمتغيرات التي عرفها المجتمع هي التي أدت بالفرد إلى استعمال العنف، وتعتبر نظرية الضبط الاجتماعي ونظرية البيئة أهم هذه النظريات:

5-3-1-نظرية التعّلم الاجتماعي:

ترجع هذه النظرية إلى ، "ألبرت باندورا " (Albert Bandura) الذي يرى أن العنف سلوك متعلم من المجتمع، ويؤكد على التفاعل بين الشخص والبيئة، فتفرض عليه تعّلم السلوك العنيف كأي نوع من السلوك الآخر .فحسب Bandura فإن الفرد يكتسب العنف بالتعلم والتقليد من البيئة المحيطة به، سواءً في الأسرة أم المدرسة أم غيرهما.

ولقد قام كل من" والتر و باندورا (1983) "بدراسة بعض العوامل كالممارسة التربوية للوالدين وتأثير النماذج – الأب والأم –كنموذج يقتدي به، وأثر ذلك على العنف فوجدوا أن الطفل يقّلد سلوكه.

كما ترجع هذه النظرية مصدر العنف إلى التنشئة المتسلطة ومشاهدة الأفراد للأفلام الكرتونية التي تعرف بقصص البطولة، والسلوكات العنيفة تؤثر فيهم عن طريق التقليد والمحاكاة.(رشاد علي عبد العزيز موسى،2009ص54 -55 ،).

5-3-2-نظرية الضبط الاجتماعي:

يذهب أنصار هذه النظرية من بينهم"" ادوارد روس"" إلى القول بأن العنف غريزة داخلية في الإنسان يتم التعبير عنها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود وضوابط محكمة على الأفراد، تقر هذه النظرية كذلك إلى أن خط الدفاع الأول للمجتمع، هي تلك المجموعات التي لا تشجع العنف، أما أولئك الذين لا تسيطر عليهم أسرهم فيتم ضبطهم والسيطرة عليهم عن طريق الشرطة والقانون، باختصار تدور نظرية الضبط الاجتماعي حول افتراض مفاده؛ أن الدافع للانحراف شيء طبيعي يوجد لدى جميع الأفراد، لكن الطاعة والامتثال هما الشيء الذي يجب أن يتعلمه الفرد.

5-3-3-نظرية التفكك الاجتماعي:

يرى بعض علماء الاجتماع من بينهم ""الأمركي ثورستن سيلين"" أن التفكك هو السبب الرئيسي لحدوث سلوك العنف فعوامل التغير السكاني والظروف السكنية والفقر كّلها ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالعنف، أضف إلى ذلك صراع الأدوار الاجتماعية.

يلعب التفكك الاجتماعي دوراً هاماً في نمو ظاهرة السلوك المنحرف، باعتبار أن الفرد يرتبط بمجموعة من الوحدات والنظم، ولكل وحدة مجموعة من المعايير التي تنظم السلوك، فإذا كانت تلك المعايير واحدة بالنسبة لكل الوحدات الممثلة للثقافة في المجتمع حينئذ لا توجد مشكلة، لكن تختلف هذه الوحدات في المعايير التي تنظم السلوك. (رشاد علي عبد العزيز موسى، 2009ص55)

5-3-4-النظرية السلوكية:

ارجع هذه النظرية فكرة التقليد أو المحاكاة كأساس لحدوث السلوك العنيف، حيث يلجأ الأطفال طبقا لهذه النظرية، إلى تقليد الكبار والتعلم من خلالهم السلوك العنيف، ويحدد ذلك من خلال مواقف حقيقية في الحياة أو من خلال نماذج تبث لهم من خلال الأفلام وأجهزة التلفزيون ويرى "بندورا" (Bandura) سنة1911في إطار نظريته في التعلم الاجتماعي، أن الطفل يتعلم العدوان والعنف كما يتعلم الأنواع الأخرى من السلوك. وان التعرض لنموذج عنيف يقدم نوعين من المعلومات:

أ. معلومات فنية تزيد من ثقة الفرد بقدرته على القيام بعمل من أعمال العنف .

ب. معلومات عن عواقب العنف ثوابا بطريقة معينة وفي موقف معين.(محمد الجوهري وآخرون،1995 ،ص 85)

5-4-النظرية المعرفية:

حاول علماء النفس المعرفي أن يتناولوا سلوك العنف لدى الإنسان بهدف علاجه وقدر كزوا في معظم دراساتهم وبحوثهم حول الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإدراكي أو الحيز الحيوي للإنسان، كما يتمّثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة وانعكاسها على الحياة اليومية للإنسان، مما يكون لديه مشاعر الغضب والكراهية، وكيف هذه المشاعر تتحول إلى إدراك داخلي يقود صاحبه ممارسة السلوك العدواني. (عبد العظيم سعيد مرشد، 2002 ، ص28).

5-5-النظرية التكاملية:

تمّثل النظرية التكاملية من أحدث النظريات التي درست السلوك الإنساني.فهي ترى أن العنف ظاهرة إنسانية واجتماعية ذات أبعاد متعددة ومتداخلة في الوقت نفسه وهي ترفض النظرة الأحادية أو التفسير الأحادي الذي ينظر للعنف من زاوية واحدة، ذلك أن هذا التفسير لا يتّفق مع تعدد وتشابك العوامل المتعددة والمسببة للعنف، كما أن النظرة التكاملية تؤمن بضرورة تكاتف التخصصات المختلفة وذلك بالاستفادة من نتائجها بالّتالي فإن النظرة التكاملية بمثابة" الفهم النّفسي المتكامل " لهذه الظاهرة،

لا سيما وأن هذا الفهم قد اعتمد على التفسيرات المطروحة على مستوى أفكار النظريات السابقة التي ينطوي كل منها على جانب من الأهمية نظرًا لكون كل نظرية قد كشفت الغطاء عن جزء أو زاوية، ولم تغط بقية الجوانب، ولذلك فإن الاستفادة منها جميعًا مطلبًا نفسيًا واجتماعيًا ومنهجيًا للوصول إلى الفهم الناضج والمتكامل. (رشاد علي عبد العزيز موسى،2009، ص66)

بناءً على ما سبق ذكره من نظريات، نجد أن أول ما يلفت الانتباه، هو افتقارها للبعد الشمولي للفرد، على اعتبار أن الفرد متعدد الأبعاد، حيث نجد أنّها انتهت إلى التركيز على بعض الأسباب، وإهمال البعض الآخر، فالاتجاه البيولوجي يقر بأن الإنسان عنيف بطبع وحصيلة لمجموعة من الخصائص البيولوجية، كما أسلمت كذلك بأن السلوك العنيف وراثي، أي يلد الطفل محمل بجينات العنف من والديه .أما أنصار الاتجاه التحليلي فيقولون بأن العنف سمة من سمات الشخصية، وأن الإنسان عدواني بالفطرة.

حيث ربطوا العنف بغريزتي الموت والحياة، في حين ربطت نظرية التعلم الاجتماعي سلوك العنف بالملاحظة والتقليد، فالأطفال يتعلمون السلوك العنيف بنماذج تقدمها الأسرة والأصدقاء، أما النّظرية التكاملية فهي ترط بين كل هذه النظريات، إذ تقر أن الفرد كلٌ متكامل، فسلوك العنف ينتج نتيجة عوامل بيولوجية عضوية، نفسية وبيئية.

خـــلاصة:

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى عرض لمحة تاريخية عن ورصد أهم المفاهيم ذات الصلة به مع أشكاله، ومن ثم النظريات التي تناولت هذا السلوك من خلال عرضنا للفصل السابق، يمكننا القول أن العنف ظاهرة سلوكية منتشرة في كل المجتمعات، وهي تعتبر من أهم المشاكل السلوكية التي شغلت اهتمام العاملين في مجال التربية خاصة في الآونة الأخيرة وهذا لانتشارها المفزع في مؤسساتنا التربوية، وبالخصوص عند المراهقين المتمدرسين.

الفصل الثالث : العنف المدرسي

تـــمهيد

1-أشكال العنف المدرسي

2- أنواع العقاب و أشكاله داخل الوسط المدرسي

3- العوامل التي تستدعي العقاب

4- العوامل المؤدية للعنف المدرسي

5- النظريات المفسرة للعنف المدرسي

6- آثار العنف المدرسي ونتائجه

7- الإستراتيجيات العلاجية لسلوكات العنف المدرسي

8- البرنامج الوطني لمكافحة العنف المدرسي

خلاصة

تمهيد:

تحتل إشكالية العنف المدرسي أو بالأحرى العنف الممارس داخل المدرسة ومحيطها قطب الأهمية المركزية في مجال الحياة التربوية، وتطرح هذه المسألة نفسها بقوة في خضم المشكلات الاجتماعية التي تواجه المجتمع الجزائري المعاصر، لقد أثارت هذه مشكلة نقاشات حادة ومستمرة أدت إلى بروز الكثير من التفسيرات التي تهدف إلى إيجاد حلول لهذه الظاهرة ومعرفة اتجاهاتها في دائرة ارتباطاتها مع أشمل قضايا الحياة الإنسانية.

العنف المدرسي سلوك استفحل داخل المؤسسات التربوية بالرغم من وجود نصوص قانونية صريحة تمنع حدوثه و تعتبره نادية مصطفى الزرقاوي "الضرر الذي ألحقه أفراد العينة بزملائهم أو بمدرستهم لأكثر من مرة عن طرق الشتم أو الضرب" (الزرقاوي،2003، ص 55) و تعرفه شيلدر أنه السلوك العدواني اللفظي نحو شخص أخر يقع داخل حدود المدرسة.(حامد عبد السلام زهران.1980 ،ص 19)

و العنف المدرسي هنا هو كل سلوك يستهدف حقوق الآخرين سلبيا و قد يتخذ شكلا ماديا أو معنويا من قبل التلميذ أو من قبل المعلم أو من قبل كل المسؤولين و الساهرين على العملية التعليمية .

وفي مسح اجري على 600 معلم ومعلمة قامت به شيلدر سنة 1995 ،طلبت من المعلمين محاولة تحديد العنف المدرسي عن طرق تصنيف أنواع معينة من السلوكات على أنه سلوك عنيف أو سلوك غير عنيف، وبناء على نتائج هذا المسح فان السلوكات التالية وصفت بأنها غير عنيفة كما يظهر في الجدول التالي :

نوع السلوك	النسبة المئوية
راشد يسحب طفلا من يده أو ذراعه.	%65
تلميذ يضرب تلميذ أخر.	%11.65
معاقبة الطفل من والديه.	%71.50
معاقبة الطفل بالضرب.	%8.15
طفل يشاهد استعمال السلاح ضد شخص أخر.	%3.85
طفل أهين من طرف شخص أخر.	%28
معاقبة التلميذ داخل القسم.	%65

جدول(1):يوضح السلوكات المصنفة غير عنيفة

رغم الاهتمام الذي ناله موضوع العنف مؤخرا و رغم بعض النصوص القانونية التي منعت استعمال العنف ضد الأطفال إلا أن هذه الممارسات لاتزال سائدة في المدرسة. ومن هنا يتطرق إلى أذهاننا السؤال التالي: ما هي أهم مؤشرات العنف المدرسي ؟

و الحقيقة ليس هناك مؤشرات محددة و متفق عليها لوصف العنف المدرسي و ذلك لكون أغلب سلوكات العنف المدرسي لا يطولها قانون العقوبات في العديد من الدول، وعادة ما تقع هذه السلوكات تحت ما يسمى بالسلوك الانحرافي القانوني، وقد ركزت الأبحاث الميدانية على ظاهرة العنف المدرسي التي أجريت في المؤسسات التربوية وخاصة في الدول الآتية : الولايات المتحدة الأمريكية، بريطانيا ،ألمانيا وبلجيكا، على جوانب معينة من العنف مثل التخريب داخل المدارس، المشادات ما بين التلاميذ، أو السطو على ممتلكات الغير أو السب و الشتم أو التصرفات العنيفة من التلاميذ اتجاه التلاميذ أو من التلاميذ اتجاه المعلمين(حامد عبد السلام زهران.1980 ،ص 19) و لم تعر اهتماما كبيرا إلى العنف الموجه ضد التلميذ .

1-أشكال العنف المدرسي:

بينت الدراسات الميدانية أن العنف الموجه ضد التلاميذ يأخذ أشكالا متعددة تبعا لطبيعة الموضوع و الشخص الذي يمارسه، و الشخص الذي يقع عليه العنف، و من بين تلك الأشكال ما يلي:

1-1-العنف الجسدي:

العنف الجسدي هو استخدام القوة الجسدية بشكل متعمد اتجاه الآخرين من أجل إيذائهم و إلحاق أضرار جسمية بهم و هذا ما يدعى(inflicated - injury).(سوسن شاكر مجيد 2008 ص284)

ومن الأمثلة الاستخدام العنف الجسدي رفسات بالرجل ، خنق ، ضرب بالأيدي أو الأدوات ، دفع الشخص ، لطمات و رشلات (علي سموك 2000 ص 184).

1-2-العنف اللفظي:

و يمثل كل ممارسات كلامية يحس بها الفرد على أنها مخالفات ضد الإنسان كفرد أو كعضو في المجتمع (Christina Schultz 2008 P5) تحدث داخل المدرسة، وهو سلوك عدائي ضد الذات أو الآخرين يهدف إلى إلحاق الأذى أو الضرر معنويا و يكون العنف اللفظي ضد الذات بعبارات مثل : أنا غبي ، أنا أحمق ، أنا سيء ، خلقني لله عديم الفائدة (مصطفى القمش 2007 ص 138).
و يتجسد إلحاق الأذى أو الضرر المعنوي بشخص أخر أو مجموعة من الأشخاص بعدة أشكال منها : رفض و عدم قبول للفرد، إهانة، تخويف، تهديد، عزلة، استغلال، برود عاطفي، صراخ، سلوكات تلاعبية و غير واضحة، تذنيب التلميذ كمتهم، اللامبالاة و عدم الاكتراث بالتلميذ (كامل عمر ، 2003 ص 172)، كما أن فرض الآراء على الآخرين بالقوة هو أيضا نوع من أنواع العنف النفسي الذي يكون لفظيا (منى إبراهيم قرشي 2008 ص 172)
و يعتبر من أخطر أنواع العنف الاحتقار و التجاهل إلى حد العزلة الذي يمارسه الأستاذ على تلاميذه.

1-3-العنف المعنوي:

و يعتبر من أخطر أنواع العنف وذلك بتحقير التلاميذ و الاستهزاء بهم والسخرية منهم و الإهمال والتفرقة والتمييز والاستهزاء بضعف التلميذ واعتماد مقارنة والتهديد بالرسوب وإشعار الطالب بالفشل الدائم.

2- أنواع العقاب و أشكاله داخل الوسط المدرسي:

يتعرض الطفل حتى قبل دخوله المدرسة إلى أشكال عديدة من العنف المادي أو الرمزي و التي يعتبرها محيطه طرق شرعية لتنشئة الأطفال حيث يقول بورديو" أن كلا من الأسرة، و المدرسة، و وسائل الاتصال الحديثة هي هيئات للعنف الرمزي، و أن العملية التربوية هي عنفا رمزيا ".(بيار بورديو، 1970، ص 19).

و يأخذ العقاب أنواع متعددة و مختلفة، منها العقاب الجسمي أو البدني، العقاب المعنوي و العقاب الاجتماعي و هدا ما سنعرضه في الفقرات التالية :

2-1-العقاب الجسمي:

يعد أسلوب العقاب الجسمي (البدني) شكلا من أشكال العقاب التي كانت و لازالت تستخدمه الأسرة و المدرسة و المجتمع بشكل عام، و لا تكاد تخلو مؤسسة تربوية من استخدام العقاب الجسمي كطريقة لتعديل السلوك الفردي بالرغم من التحذيرات التربوية التي تطالب بعدم استخدامه، فقديما قد عارض كونتليان فكرة استخدام العقاب الجسمي حيث قال ما يلي : " لا أرضى بالعقوبة البدنية و لا انصح باستخدامها على أنها وسيلة من وسائل التعليم في المدارس فهي عقوبات للعبيد و فيها ذلة و مهانة للأطفال ومن جهة أخرى فان الطفل إذا كان خسيسا الطبع سيئ الخلق، لا يؤثر فيه التوبيخ و لا يردعه التأنيب فإن العقوبات البدنية لا تزيد البليد إلا تبلدا وجمودا على أن الطفل إذا وجد بجانبه من يبصره بالواجب و يستمليه دائما للعمل لم تكن به حاجة إلى هده العقوبات القاسية " (سعيدة صالحي،2003 ص 33) و يعتبر العقاب الجسمي احتقار لشخصيته الإنسانية و انحدار إلى مرتبة العبيد و الحيوان فضلا عن انه لا يؤتى بالثمار المرجوة منه. ففي الولايات المتحدة الأمركية ألغي هذا النوع من العقاب و كان هذا القرار مبنيا على الحقائق التالية:

1-"الأطفال الدين يتعرضون إلى العقاب يصبحون أكثر عدوانية.

2-العقاب له آثاره الجانبية السيئة كالندم و التغيرات السيكولوجية و المشاكل العاطفية.

3-العقاب يؤدي بالطفل إلى ترك المدرسة.

4-الأطفال الدين يتعرضون للعقاب لا يتعلمون شيئا.

5-العقاب له تأثيره الإنساني على الأطفال لشعورهم بأنهم ليسوا بشرا". (العربي قوري دهبية، 2010ص،34 ،35) و يتخذ هدا النوع عدة أشكال من بينها :

أ-الضرب:

هو أداة تستخدم مند القدم، و لا يزال إلى حد اليوم بالرغم من التحذيرات على عدم استخدامه، إذ يعد الضرب انتهاكا لكرامة الإنسان، وقد يكون الضرب أما على اليدين أو القدمين أو على الوجه أو الرأس أو الجسم بشكل عام .

ب-العقوبات الكتابية:

في هذا النوع من العقوبة، يجبر المعلم التلميذ على كتابة الدرس عدة مرات، وهي عملية تجعل التلميذ يشعر بالإرهاق و التعب.

ج-إيقاف التلميذ مطولا في آخر القسم :

تتمثل هده الطريقة في معاقبة التلميذ بإيقافه مطولا في آخر القسم، و ذلك أما برفع اليدين فقط، أو رفع احد الرجلين و اليدين على الرأس متوجها نحو الحائط.

و هذا التصرف يجعل التلميذ يشعر بنوع من الإحراج داخل القسم أمام زملائه.

2-2-العقاب المعنوي:

و يقصد به "كل أشكال التهديدات اللفظية والتوبيخ، واستخدام العبارات الجارحة و استخدام عبارة تحط من كرامة المتعلم ، و خاصة حين ترتبط العبارات بأشكال أخرى من العقاب كالعقاب لجسدي أو تعبيرات الوجه الفاضة. ويستخدم هذا النوع من العقاب في العديد من المواقف التربوية، ويهدف إلى تقليل ظهور أشكال السلوك غير المرغوب فيه و أضعاف العلاقة بين المثيرات و الاستجابات الغير مرغوب فيها. "(العربي قورين دهبية، 2010ص،3536،)

و يتخذ العقاب المعنوي أشكال كثيرة و هي :

أ-الزجر و التوبيخ:

يستخدم هدا النوع من العقاب في الكثير من الأوقات و الحالات عند وقوع المتعلم في ابسط الأخطاء، متناسين تأثيره الذي يؤدي إلى خلق نتائج عكسية في معظم الحالات، لان الكلام الجارح و السخرية و إشارات التهكم تشعر الفرد بالنقص و عدم الأهمية، مما قد يؤدي به إلى سلوكات منحرفة اجتماعيا و خلقيا، حيث يصل إلى الكذب و السرقة إذا استعمل بصورة دائمة ومستمرة .

ب-الإهمال:

في هدا النوع من العقاب لا يتحصل المتعلم على أي اهتمام من المعلم, سواء قام بسلوك مرغوب أو غير مرغوب فيه، مما يجعل المتعلم لا يعرف كيف يكون أداءه ولا يدرك أهميته لدى المعلم داخل القسم.

ج-الشتم و الاهانة:

هذه الطريقة غير تربوية، يلجا إليها بعض المعلمين تسبب احباطات متكررة لدى المتعلم و تفقده ثقته بنفسه و بالآخرين خاصة الراشدين -المعلم -

د-السخرية و الاستهزاء:

وهي وسيلة تعتمد على العبارات التهكمية و استعمال كلمات احتقارية .كان يقول له كلام جريح و يضحك عليه أن لم يجب على سؤال معين .

2-3-العقاب الاجتماعي:

و يقصد بالعقاب الاجتماعي "كل أشكال الحرمان و العزل الاجتماعي و سحب المثيرات أو المعززات الايجابية المرغوب فيها لمدة معينة أو بشكل دائم حسب نوع و درجة السلوك غير المرغوب، و يأخذ العقاب الاجتماعي الأشكال التالية :

أ-العزل و الإبعاد:

المقصود بهذا النوع من العقاب الاجتماعي نقل الفرد من البيئة التي يعيش فيها إلى مكان بعيد، لان وجوده في تلك البيئة يشكل خطرا عليها.

إن مثل هدا الشكل من العقاب يؤدي إلى فقدانه لجوانب كثيرة من إنسانيته، ويزيد من ميله إلى العنف انتقاما من عزله و إبعاده .

ب-الحرمان:

و يقصد به "منع الطفل من الاستمرار على الحصول على كل ما كان يحصل عليه من أشياء نافعة في السابق، أو الحرمان من حق كان يمارسه أو يحصل عليه، فجاءت العقوبات لتسلبه هدا الحق و هو لا يقل في تأثيره عن العقاب الجسمي " "(العربي قورين دهبية، 2010ص37،)

والهدف من أسلوب الحرمان كوسيلة عقاب هي جعل المعاقب يتألم و منه قد يؤدي به إلى تعلم الأخطاء التي يقع فيها و يدفعه للعمل المتواصل الذي قد يساعده على تحقيق الأهداف التعليمية و الوصول إلى المستوى التحصيلي المطلوب .

نستخلص مما سبق أن العقاب الجسمي يمكن رؤية آثاره مباشرة، في حين يترك العقاب المعنوي آثار عميقة في نفسية التلميذ، وفي هذا الشأن تقول سهيلة محسن كاظم الفتلاوي "يعد العقاب المعنوي من أقصى العقوبات التي يتعرض لها المتعلم و تتساوى في درجتها مع العقاب الجسمي إذ أنه يحطم شخصية المتعلم بسبب ما يعانيه من قلق و توتر و خوف ."

3-العوامل التي تستدعي العقاب:

هناك مجموعة من العوامل تؤدي إلى استعمال العقاب، فبعضها ترجع إلى تصرفات التلميذ و البعض الآخر إلى شخصية المعلم وهذا ما سنستعرضه في الفقرات التالية :

3-1-العوامل التي تعود إلى التلميذ :

قد تؤدي التصرفات و السلوكيات غير المرغوبة من طرف مسير الصف و التي تصدر من بعض التلاميذ إلى استخدام العقاب معهم و هده التصرفات تتمثل فيما يلي :

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

ب-اللامبالاة و العصيان و التعدي على الزملاء.

ج-مخالفة الأوامر و السخرية و رفض القيام بالواجبات المنزلية.

د-التشويش و التغيب المستمر و الكسل.

و في الدراسة الاستطلاعية التي قامت بها "الباحثة" (العربي قورين دهبية، 2010) بغرض بناء استبيان حول العقاب، وزيارتها لبعض المدارس و بعد استجواب حوالي ثمانين معلم و معلمة يدرسون في التعليم المتوسط و الثانوي، أكدوا من خلال أجوبتهم أن أهم السلوكيات غير المرغوبة و التي تظهر عند التلاميذ، وتجر المعلم إلى استعمال العقاب هي كما يلي :

- ✓ -عدم الانتباه أثناء شرح الدرس .
- ✓ -إزعاج الزملاء.
- ✓ -الأكل و اللعب بالأدوات.
- ✓ -نسيان بعض الأدوات .
- ✓ -عدم احترام المعلم .
- ✓ -الكتابة على الجدران و الطاولات .
- ✓ -عدم القيام بالفروض و الواجبات المنزلية .
- ✓ -الغش في الامتحان.
- ✓ -إحداث الضجة و الثرثرة.
- ✓ -عدم اهتمام التلاميذ بالمادة .

3-2-العوامل التي تعود إلى المعلم :

يقول محمد علي عمارة "إن المعلمون الدين يمارسون العقاب الجسمي هم في الغالب يتميزون بأنهم متسلطين و عصبيين مقارنة بقرنائهم ". (محمد علي عمارة، 2008ص،83).

و توجد عوامل أخرى للعقاب تتمثل فيما يلي :

أ- شخصية المعلم.

ب-ظروف العمل المدرسي.

ج-النموذج التربوي و الطريقة المعتمدة عليها .

د-سن و جنس المعلمين .

ه-اكتظاظ الأقسام.

و-طلب العقاب من طرف أوليائهم .

4-العوامل المؤدية للعنف المدرسي:

توجد أسباب عديدة و مختلفة تعمل على توليد العنف لدى التلاميذ منها نفسية، اجتماعية و بيداغوجية منها ما يعود إلى التلاميذ و منها ما يعود إلى المعلمين، مما قد يؤثر على السير الجيد للعملية التربوية و بالتالي على التحصيل الدراسي .

4-1-العوامل النفسية:

و هي أسباب ترتبط بالفرد و تشير إلى الخصائص النفسية و الانفعالية لديه و التي تدفعه إلى العنف أي أن السلوك العنيف لدى التلاميذ قد يكون راجعا إلى البناء النفسي والانفعالي وخصائص الشخصية لديهم ومن بين هذه الخصائص الاندفاعية، والخوف فالأطفال المندفعين يكون لديهم استعداد للسلوك العدواني و العنيف عندما يصلون إلى المراهقة والرشد .

ويرى الباحثين أن هناك ارتباط بين السلوك العنيف ومستوى الذكاء والاندفاعية فالتلميذ الذي يعاني من نقص في الذكاء وانخفاض في تقدير الذات يكون مستوى الاندفاعية مرتفعا و بالتالي يعاني من الفشل الدراسي الذي يؤدي بدوره إلى العنف. (طه حسين مرجع سابق ص 277)

فقد يقع التلميذ تحت تأثير العوامل الداخلية وتفاعلات تؤدي به إلى الإحساس بالإحباط وعدم الرضا عن مظهره أو الصفات الشخصية والشعور بالنقص تؤذي إلى به إلى العجز و القلق في كيفية تعامله مع الآخرين ومواجهتهم .

عدم تقبل التلميذ لذاته نتيجة الشعور بالهزيمة و عند مواجهته للمواقف الجديدة الصعبة فإنه يتوقع الفشل مسبقا ومن هنا يكون إحساسه بالخوف والقلق و الإحباط عن طريق الحط من قدر الآخرين والحقد عليهم وتوجيه الإساءة إليهم و العدوانية .

أيضا المواقف العدائية "النظر و تعابير الوجه" لها طابع استفزازي وقد تولد عدوانية و عنف كبير كرد فعل و استجابة كذلك الألفاظ العنيفة "الشتم، التهديد، الانتقام، السخرية "تفجر العدوانية الصريحة عند الطرف الآخر، وكلها مواقف نفسية تؤثر في الفرد وتدفع به إلى السلوك العنيف كوسيلة لتخفيف من الضغوطات و الإحباطات التي ولدها الموقف، و المرهق يندمج مع هذه المواقف الاستفزازية.

4-2-العوامل بيداغوجية:

تعتبر لأسباب البيداغوجية من أهم الأسباب التي تساعد على ظهور العنف إذ أن الأستاذ الذي ليس له أسلوب وطريقة معينة لإيصال المفاهيم الأساسية للدرس فإنه يلجأ إلى استعمال السلطة لتجنب الإجابة على أسئلة التلميذ فالأساليب البيداغوجية لا تلقن للأستاذ فهي خاصة يتفنن في اكتسابها الأستاذ من خبراته في الميدان.

4-3-المنهج الدراسي:

تعتبر المناهج الدراسية مصدرا خصبا من مصادر العنف المعنوي، كيف لا وما تحدث في اغلب الأحيان هو الاكتفاء بترجمتها بعد استردادها ثم فرضها بطريقة تعسفية على الطلاب، ونتيجة لذلك فان معظم محتويات تلك المناهج لا تلبي احتياجات المتعلمين بل هي نوع من العنف المعنوي أي أن رغم أنها لا تلائم استعدادات وقابلية و رغبة التلميذ إلا انه مجبر على دراستها هو أستاذه مما يؤدي إلى توليد العنف بينهم .

4-4-التلقين كأداة أساسية في التعليم:

غالبا ما يرتبط التلقين بغياب أهمية الإقناع والترغيز على العنف ومنه العقاب بأنواعه المادي والمعنوي، المصرح وغير المصرح .

و إن كان يعتقد أن التلقين طريقة اقتصادية فعالة حيث لا تنجح طرائق أخرى، إلا أن التلقين كثيرا ما يمارس من خلال علاقة تسلطية، سلطة المعلم لا تناقش، حتى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها وليس من الوارد الاعتراف بها، بينما على الطالب أن يطيع ويمتثل، ولا شيء يضمن امتثاله فقد يولد ذلك أوجه عديدة من السلوك العنيف. هذا ما يفصح عنه السيوطي في قوله: " إن التلقين طريقة تدرس قد تعمق التسلط

وتغرس الاستبداد ويستخدمها بعض من المعلمين كسوط"(احمد حوتي ، 2005 ،ص 35،) "بالإضافة إلى استعمال أساليب بيداغوجية غير مناسبة، واعتماد مناهج دراسية قديمة لا تتماشى ومتطلبات العصر،وعدم وجود لجان بيداغوجية لمتابعة التلاميذ، نقص البرامج الثقافية والترفيهية للمؤسسة التعليمية." (نادية مصطفى الزرقاوي ، 2003، ص95).

4-5-عوامل تعود إلى المدرسين:

كثرة الغياب في أوساط المعلمين، أمر الذي يؤدي إلى ضرورة استخلافهم بمدرسين بديلين تنقصهم نوعا ما الخبرة وحسن التعامل مع التلميذ . وهذا يؤدي بالتلاميذ إلى الشعور بنوع من اللااستقرار و الخروج عن النظام في الصف، وعلى ازدياد الفوضى والتمرد داخل المؤسسة التربية ككل.

4-6-عوامل قانونية:

غياب قوانين ولوائح واضحة تحكم و تنظم عمل المؤسسات التربوية والافتقار إلى أنظمة تعالج مسائل الخلاف بين الأطراف الفاعلة في المؤسسة التربوية (الأساتذة، التلاميذ، الإدارة).

5-النظريات المفسرة للعنف المدرسي :

5-1-النظرية السلوكية:

تعتبر هذه النظرية أن السلوك العنيف هو سلوك متعلم كأي سلوك آخر يمكن تعديله.

"يرى السلوكيون أن العدوان شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم ولذلك ركزت البحوث والدراسات السلوكية في دراستهم للعدوان على حقيقة يؤمنون بها وهي أن السلوك برمته متعلم من البيئة ومن ثم فإن الخبرات المختلفة التي اكتسب منها شخص ما السلوك العدواني قد تمّ تدعيمها بما يعزز لدى الشخص ظهور الاستجابة العدوانية كلما تعرض للموقف المحبط.

وانطلق السلوكيون إلى مجموعة من التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكية «جون واطسون» حيث أثبت أن الفوبيا بأنواعها مكتسبة بعملية تعلم ومن ثم يمكن علاجها وفقاً للعلاج السلوكي الذي يستند على هدم نموذج من التعلم الغير سوي وإعادة بناء نموذج تعلم جديد سوي». (عدنان الكيفي،2006 ص21)

5-2-نظرية التعلم الاجتماعي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن الظروف و التغيرات التي عرفها المجتمع هي التي أدت بالفرد إلى استعمال العنف، وتعتبر نظرية هذه النظرية من أهم هذه النظريات:

ترجع هذه النظرية إلى البارت باندورا"(ALBERT BANDURA)، الذي يرى أن العنف سلوك متعلم من المجتمع و يؤكد على التفاعل بين الشخص و البيئة، فتفرض عليه تعلم السلوك العنيف كأي سلوك آخر فحسب هذه النظرية فان الفرد يكتسب العنف بالتعلم و التقليد من البيئة المحيطة به سواء في الأسرة أو المدرسة أو غيرهما. (فهد بن عبد العزيز الطيار 2005 ،ص90)

5-3-نظرية التحليل النفسي للعدوان:

يرى أصحاب هذه النظرية أن العدوان يرجع إلى الغريزة أي أن كل فرد يخلق وهو مزود بغريزة العدوان "ينظر مكدوجل والذي يعد أول مؤيدي هذه النظرية للعدوان على أنه غريزة فطرية ويعرفه بغريزة المقاتلة حيث يكون الغضب هو الانفعال الذي يكمن وراءها ولقد افترض فرويد أن اعتداءات الإنسان على نفسه أو على غيره سلوك فطري غير متعلم تدفعه إليه عوامل في تكوينه الفسيولوجي لتصريف العلقة العدائية التي تنشأ داخل الإنسان عن غريزة العدوان وتلح في طلب الإشباع ويعتبر فرويد من مؤسسي هذه النظرية، فالنموذج الذي يقدمه فرويد هو خفض التوتر، حيث ينشط سلوك الفرد بفعل المهيجات الداخلية وتجهز عندما يتخذ إجراءاً مناسباً من شأنه أن يزيد أو يخفض المهيج.

و يرى فرويد أن البشر كائنات بيولوجية دافعهم الرئيسي هو إشباع حاجات الجسد والإنسان مخلوق موجه نحو اللذة تدفعه نفس الغرائز التي تدفع الحيوانات ولقد اعتبر فرويد غرائز الحياة (أهمها عنده الجنس) وغرائز الموت (أهمها عنده العدوان) هي التي تسر الحياة.

و بالنسبة لغرائز الموت نجد أن " فرويد" يؤكد على أنها وراء مظاهر القوة والعدوان والانتحار والقتال لذا اعتبر غرائز الموت غرائز فطرية لها أهمية مساوية لغرائز الحياة من حيث تحديد السلوك الفردي حيث يعتقد فرويد أن لكل شخص رغبة لا شعورية في الموت.

ولقد ألحق فرويد العدوان بأنه يبدو كأحد الغرائز والدوافع التي تضمنت نظام اللاشعور والتي أطلق عليها الهو. وفي بداية الأمر أدرك فرويد أن العدوان يكون موجه إلى جد كبر للخارج ثم أدرك بعد ذلك أن

العدوان يكون موجهاً على نحو متزايد للداخل منتهياً عند أقصى مدى إلى الموت. (نزيه الحمدي، 1999، ص38)

5-4- النظرية البيولوجية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن العنف أساسه الصبغيات و الجينات و أن الإنسان يقوم بالسلوك العنيف وهو تحت تأثير العوامل البيولوجية .

"تهتم هذه النظرية بالعوامل البيولوجية في الكائن الحي كالصبغيات والجينات الجنسية والهرمونات والجهاز العصبي المركزي واللامركزي والغدد الصماء والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية في المخ التي تساهم على ظهور السلوك العدواني، فقد أشارت دراسات مارك (1970) ومساير (1977) إلى أن هناك مناطق في أنظمة المخ هي الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسؤولة عن ظهور السلوك العدواني لدى الإنسان ولقد أمكن بناءاً على ذلك إجراء جراحات استئصال بعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة من المخ لتحويل الإنسان من حالة العنف إلى الهدوء. (عوض محمد احمد، 2003، ص59-60)

5-5- نظرية العدوان الانفعالي:

هي من النظريات المعرفية وترى أن العدوان يمكن أن يكون ممتعاً حيث أن هناك بعض الأشخاص يجدون استمتاعاً في إيذاء الآخرين، بالإضافة إلى منافع أخرى، فهم يستطيعون إثبات رجولتهم ويوضحوا أنهم أقوياء وذو أهمية وأنهم يكتسبون المكانة الاجتماعية، ولذلك فهم يرون أن العدوان يكون مجزياً مرضياً ومع استمرار مكافأتهم على عدوانهم يجدون في العدوان متعة لهم،فهم يؤذون الآخرين حتى إذا لم تتم إثارتهم انفعالياً، فإذا أصابهم ضجر وكانوا غير سعداء فمن الممكن أن يخرجوا في مرح عدواني إن هذا العنف يعززه عدد من الدوافع والأسباب وأحد هذه الدوافع أن هؤلاء العدوانيين يريدون أن يبينوا للعالم ورما لأنفسهم أنهم أقوياء، ولابّد أن يحظوا بالأهمية والانتباه، فقد أكدت الدراسات التي أجريت على العصابات العنيفة من الجانحين المراهقين بأن هؤلاء يمكن أن يواجهوا الآخرين غالباً لا لأي سبب بل من أجل المتعة التي يحصلون عليها من إنزال الألم بالآخرين بالإضافة إلى تحقيق الإحساس بالقوة والضبط والسيطرة وطبقاً لهذا النموذج في تفسير العدوان الانفعالي فمعظم أعمال العدوان الانفعالي تظهر بدون تفكير فالتركيز في هذه النظرية على العدوان غير المتسم نسبياً بالتفكير ويعني هذا خط الأساس التي ترتكز عليها هذه النظرية ومن المؤكد أن الأفكار لها تأثير كبير على السلوك الانفعالي فالأشخاص

الثائرين يتأثرون بما يعتبرونه سبب إثارتهم وأيضاً بكيفية تفسيرهم لحالتهم الانفعالية. (عدنان الكيفي، 2006، ص 21)

5-6-نظرية الإحباط:

يقدم "دولار وميلر" تفسيراً للسلوك العدواني من خلال نظرية هماز وتفترض هذه النظرية أن السلوك العدواني هو دائماً نتيجة للإحباط، وان الإحباط دائماً يؤدي إلى شكل من أشكال العدوان أي أن العدوان نتيجة طبيعية وحتمية للإحباط وفي أي وقت يحدث عمل عدواني يفترض أن يكون الإحباط هو الذي حرض عليه.كما تؤكد هذه النظرية على أن العدوان دافع غريزي داخلي لكن لا يتحرك بواسطة الغريزة كما بينت نظرية الغراي، بل نتيجة تأثير عوامل خارجية ويؤكد «دولارد» رائد هذه النظرية أن السلوك العدواني نتيجة طبيعية للإحباط ولقد بيّن «ميلر» أن الإنسان يستجيب للإحباط باستجابات كثيرة منها العدوان، وقد لا يتسب به بحسب الظروف التي يتم فيها الإحباط كما أن العدوان غالباً يحدث بدون إحباط مسبق، لذا فإن من الواضح أن الإحباط قد لا يؤدي بالضرورة إلى العدوان وهذا يتوقف على طبيعة الإحباط،فقد يؤدي إلى قمع السلوك العدواني خاصة إذا نظر الطفل للإحباط على أنه عقاب للعدوان.(نزيه الحميدي، 1999 ص)

6-آثار العنف المدرسي ونتائجه:

لقد أثبتت العديد من الأبحاث بان هناك آثار لعملية الاعتداء على الأطفال وممارسة العنف عليهم و على أدائهم السلوكي و الانفعالي و الاجتماعي.الأطفال المؤديين يتوفر لديهم جميع أو احد المميزات التالية:"يجرحون بسهولة قليلي الثقة بأنفسهم و أحيانا بشكل متطرف مواقعهم النفسية و الانفعالية غير مستقرة وغير مستثبتة"(نادية الزرقاوي2003، ص 59).

6-1-الاثار النفسية:

يترتب على سلوك العنف آثار نفسية عديدة كالشعور بالخوف و الفزع ،كما يظهر لديه نقص في الثقة بالنفس و الاكتئاب و التوتر و كذلك عدم الإحساس بالأمن.

6-2-الاثار الاجتماعية:

و تتمثل في الخمول الاجتماعي، حيث يفقد التلميذ المعنف من طرف الأستاذ حيويته وقد يتصرف بعدوانية اتجاه الآخرين لإحساسه بالخطر و بأنه مهدد و معرض للعنف.

6-3-الاثار التعليمية:

وتتمثل أساسا في تدني المستوى التصليحي للتلميذ و الرسوب الدراسي، أو التأخر عن الحضور إلى المدرسة أو الغياب المتكرر، ثم تتواصل الأمور لتصل إلى التسرب أو الانقطاع عن المدرسة.

7-الإستراتيجيات العلاجية لسلوكات العنف المدرسي :

هناك عديد من البرامج و الإستراتيجيات التي تستخدم في مساعدة المراهقين على خفض درجة العنف في المدرسة، فالتدخل المبكر لمنع العنف المدرسي يقلل من حدة السلوك العنيف ومن ثم التحكم فيه.وتتطلب البرامج والاستراتيجيات العلاجية للسلوك العنيف تضافر جهود الأطراف المعنية ،من مدرسين و تلاميذ وأسرهم .

7-1- دور الأسرة في الحد من سلوك العنف المدرسي:

تعد الأسرة المؤسسة الاجتماعية الأولى عن تكوين شخصية المراهق من النواحي العقلية، الوجدانية، الأخلاقية و الاجتماعية و لقد اهتم بها العديد من الباحثين لما لها من دور كبير في تفشي السلوك العنيف .

إن فقدان التواصل بين الأهل و المدرسة يقلل من ثقة احدهم بالأخر ويتيح الفرصة للتلميذ للإفلات من الرقابة و الإشراف الضروريين لتعديل السلوك. ويكمن دور الأسرة في التخفيف من السلوك العنيف

فيما يلي:

- "رعاية نمو الأولاد و مراعاة أساليبهم التربوية،والإرشادية في التنشئة الاجتماعية.

- توفير المناخ الأسري المناسب للإسهام في نمو شخصية المراهق من جميع نواحيهم و ذلك لإشباع حاجياتهم الأساسية مع تحقيق العلاقات الأسرية السوية .

- استمرار الاتصال بالمدرسة للتعرف على أوضاع أبنائهم و حاجاتهم ومشكلاتهم وكذا مستواهم التحصيلي .

-مشاركة أولياء الأمور بالدورات الخاصة بالمناهج الجديدة، ومشاركتهم في الندوات و الحفلات التي تقيمها المدرسة .

- تزويد المعلمين و المرشدين التربويين في المدرسة بالمعلومات الصحيحة والدقيقة عن واقع سلوك الأبناء في البيت، لأن ذلك يساعد على إعداد البرامج التربوية و الإرشادية الهادفة لتعديل السلوك و تنمية شخصيتهم "(سعيد عبد العزيز 2004، ص 285).

7-2-دور المدرس في الحد من سلوكات العنف المدرسي:

من بين الأساليب التي يمكن للمعلم اتخاذها للتقليل و الحد من سلوك العنف ما يلي:

- توفير الأنشطة الملائمة للتلاميذ لان ذلك يشجعهم على الإفصاح عن خبراتهم الخاصة وذلك من خلال المناقشة التي تمتص الغضب و تعدل في معارف التلميذ.

- تعامل الأستاذ بشكل لائق مع السلوك العنيف داخل القسم وليس بالمثل ليدرك التلميذ أن سلوكه غير مقبول .

- مشاركة الجميع في بناء معايير سلوكية ضد العنف داخل القسم.

- عقد مناقشات حول العنف و تشجيع السلوك التعاوني بين التلميذ و الأستاذ. (طه عبد العظيم حسين 2007 ص 396)

- إعطاء الحرية للأستاذ في قسمه –بما يسمح فيه القانون-وذلك لتخفيف من الضغوطات التي يعيشها وحل المشكلات التي يتعرض لها بنفسه كونه الأدرى بما يجري داخل القسم. (isidrifethi ,2009 .P23)

"فالمعلم هو الموجه الوحيد للسلوك، و أهمالأفراد المؤهلين لتغير سلوك التلميذ أو تعديله (زياد بركات 2002 ص 848).

7-3-دور المدرسة في الحد من سلوك العنف:

تتعدد برامج مواجهة سلوكات العنف باختلاف النظام المدرسي السائد، إذهناك مدارس تتبنى نظام " الزي الرسمي " أو " الهندام الرسمي " و هي مبنية على فكرة أن توحيد الزي المدرسي لدى التلميذ يخفض من حوادث الانضباط و يحسن من اتجاهات التلاميذ ويساعد على خلق بيئة تعلم ملائمة.

وهناك ما يعرف ببرامج المراقبة، و فيها تشارك المدرسة بدور فعال في الوقاية من العنف المدرسي ومن أمثلة هذه البرامج " برنامج الجرم المدرسي المسدود و يستخدم هذا البرنامج في العديد من المدارس، وهو يتطلب من التلميذ أن يبقى في المدرسة أثناء اليوم الدراسي، على أن يسمح فقط لبعض التلاميذ مغادرة المدرسة بناء على طلب مكتوب من ولي الأمر (طه عبد العظيم حسين 2007 ص 315-316) .

محاولة دراسة النقص الموجود في المؤسسات التربوية وتوفير احتياجات التلميذ، أي تحسين الظروف المدرسية التي تنمي القدرات العقلية والانفعالية للتلميذ (NalanGenç 2008 p 166).

في حين تحدث الدكتور " رشاد علي عبد العزيز موسى "(2009) حول العلاج المعرفي الذي يتمثل دوره في مساعدة العميل على توضيح أنظمة معتقداته السلبية وغير المنطقية و التي تؤدي إلى حدوث مشكلات مختلفة.

يقوم العلاج المعرفي على أسس و هي:

- التعامل مع العميل على أساس سلوكه، أفكاره، انفعالاته وأهدافه،مع إهمال القوى اللاشعورية.
- التركيز على جوانب القوة في العميل أكثر من التركيز على جوانب الضعف.
- معرفة أن سوك العميل يتشكل طبقا لأهدافه الشخصية أكثر من دوافع البيولوجية.
- العمل على تحقيق التغيرات التي يريدها العميل و التي تتضمن زيادة وعيه وشعوره بنفسه و بالمحيطين به (رشاد علي عبد العزيز موسى، 2009، ص 414).

ويمكن إضافة وجوب خطة عملية تسمح للأستاذ و التلميذ للعمل معا وذلك لإشراك كل الأطراف المعنية في اتخاذ القرارات.

هناك مجموعة من الإستراتيجيات الخاصة بالعلاج المعرفي، و التي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي عند ممارسة هذا العلاج تسير على النحو التالي:

7-4-إستراتيجية البناء المعرفي:

تستخدم لتحديد المشكلات، و الخبرات الأهداف و الأفكار غير العقلانية مع اكتشاف مصادر القوة لدى العميل.

7-5-إستراتيجية الضبط الاجتماعي:

تستخدم لمعرفة حديث النفس ، وتحديد الفجوة بين الواقع والخيال ، ومضامين النسق القيمي ، و طبيعة الخبرات التي تؤدي إلى عدم تحمل الضغوط و الانفعال.

7-6-إستراتيجية تغيير السلوك:

تستخدم لتحديد السلوك غير المرغوب و اللاتوافقي، وإيجاد الدافع لتغييره، وإقناع العميل بالسلوك الإيجابي الجديد، مع تدعيم قدراته على تحمل المسؤولية التي تسير أمور حياته (رشاد علي عبد العزيز موسى ،2009 ،ص 420).

نستنتج من خلال استعراضنا للإستراتيجيات العلاجية للعنف المدرسي، تنوع البرامج و الإستراتيجيات وذلك حسب تنوع النظريات والاتجاهات، و لكن بالرغم من التباين في الاتجاهات إلا أنها تلتقي في نقطة واحدة، و هي في كونها خطوات علاجية تهدف إلى التخفيف من سلوكات العنف داخل المدارس و المؤسسات التربوية.

8-البرنامج الوطني لمكافحة العنف المدرسي:

وفي هذا الإطار بدأت الجزائر في التفكير بوضع برنامج وطني لمكافحة العنف داخل المدارس منذ الدخول المدرسي 1999_2000 ونتيجة للأحداث التي شهدتها مدارس بولاية تيبازة خلال سنة 2001 و التي خلفت ضحيتين احدهما مقتل تلميذ ثانوية بعد خروجه من المدرسة و الثانية مقتل أستاذ بعد مشادات مع تلميذ ثانوية . شكلت وزارة التربية الوطنية لجنة وطنية للمكافحة و الوقاية من العنف داخل المدارس الجزائرية و في هذا الإطار اقترح أعضاء اللجنة الوطنية الثلاث محاور رئيسية للتفكير تدور حول ميثاق المدرسة..... و القوانين واللوائح داخل المدرسة و مجال الاتصال و دور المجالس المختلفة. كما وضع القرار رقم 778 / وت / أخ و الذي يحتوي على تسعة مواد خاصة بالتلميذ و كذالك القرار رقم 171 / 2 المؤرخ في 2 جوان 1992 و الذي يتضمن منع العقاب البدني و العنف تجاه التلاميذ منعا باتا في جميع المؤسسات التعليمية . و رغم هذه التدابير المتخذة في مواجهة انتشار هذه الظاهرة إلا أنها لازالت منتشرة في مؤسستنا التربوية و مما سبق ذكره.

إن اغلب البرامج و الإجراءات التي اتخذها أو تتخذها بعض الحكومات و المنظمات و المدارس لمواجهة ظاهرة العنف و معالجتها و مازلت تتعامل مع الجريمة و السلوك العنيف بعد و وقوعهما و لا تتطلع إلى منعهما قبل الوقوع عن طرق تغيير سلوك الأطفال و اهتماماتهم و العمل على تنشئة أجيال مسالمة تعرف و تقدر قدسية القوانين . و عليه فان البرنامج المثالي يجب إن يكون قادرا عبئ تغيير أفكار الأطفال و اهتماماتهم قبل ارتكاب الجريمة و من ثم يجب الاهتمام إلى الأسرة و المدرسة و الإعلام و خاصة التلفزة باعتبارها أكثر الوسائل الإعلامية خطرا على الأطفال و خاصة المراهقين و لا بد من العمل على تقديم ثقافة جديدة و أهداف تربوية و أخلاقية جديدة لتكون مضمون الرسالة التي تقدم إلى التلاميذ لصنع أجيال تحترم القوانين و النظم و تقدر الحياة الإنسانية.

خـــلاصة

لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى التعرف على العنف المدرسي من خلال ذكر أشكاله مع الحديث عن أنواع و أشكال العقاب الممارس داخل المدارس و الأسباب التي تستدعي العقاب و أسباب العنف المدرسي و النظريات المفسرة للعنف المدرسي و الآثار الناتجة عنه و تطرقنا إلى استراتيجيات علاجية للحد منه و أخيرا البرنامج الوطني للحد من العنف المدرسي.

الفصل الرابع : المراهق المتمدرس

تـــــمهيد

-1 خصوصية المراهق

2- السمات الشخصية للمراهق

3- مواطن الإشكال في فترة المراهقة

4 -المراهق والوسط المدرسي

- 5 إطار الإشراف والتسيير داخل المؤسسة التربوية

- 6 لنظام التأديبي

7- مكاتب الإرشاد للتلميذ

خلاصة

تـــمهيد:

تمثل المراهقة نقلة نوعية في حياة الفرد من عالم طفولي بكل ما فيه من خضوع وتبعية وارتباط بالمحيط الخارجي مع صعوبة فهمه وإدراكه و التحكم فيه إلى عالم الكهول بكل ما يمثله من استقلالية في المواقف والاختيارات ووضوح في الأفكار و محاولة السيطرة على المحيط الخارجي وتوظيفه لفائدته.

وتساهم العوامل الذاتية (البيولوجية والذهنية) والعوامل الموضوعية (المؤسسية والاجتماعية) التي تتم خلالها فترة المراهقة في بلورة شخصية الفرد وتحديد ردود أفعاله تجاه ذاته وتجاه الآخرين. ولقد تعددت الأطروحات التي تناولت المراهقة (سيكولوجية – تطورية – انتروبولوجية–سوسيولوجية) وتنوعت توجهاتها ومرجعياتها مما يجعل الخروج بموقف نهائي وموحد من هذه الظاهرة أمرا نسبيا . ولكن رغم هذا التنوع في الدراسات والأطروحات تمثل المراهقة تلك الفترة التي تتراوح ما بين 12/13سنة و19 /18سنة تقريبا فهي تستقطب شريحة هامة (المرحلة المتوسط والثانوية).

1- خصوصية المراهق:

كان العلماء يفترضون حتى فترة قريبة أن الدماغ يتوقف عن النمو عند انتهاء مرحلة الطفولة، ويظل الحال على ما هو عليه بقية حياة الشخص. لكن التطورات الحديثة في مجال تكنولوجيا تصوير الدماغ، وخاصة أجهزة التصوير بالرنين المغناطيسي، مكنت علماء الدماغ والأعصاب من النظر إلى داخل دماغ المراهق و فحصه. وكان مما اكتشفوه أن الدماغ يظل ينمو حتى سن العشرين على أقل تقدير.وهذا يفسر لنا السبب في تصرفات المراهق وسلوكياته، حيث أنه لا يوجد شيء أكثر تقلبا أو غموضا من سلوك المراهقين.(احمد عبد اللطيف وحيد,2001 ص 54).

إن المشكلة الحقيقية لتعقيد سلوك المراهقين في هذه الفترة تكمن في أن المراهقين يشعرون بالأمور قبل أن يتحكموا فيها أو يتحدثوا عنها ، فهم يشعرون بإحساس لكنهم يفتقدون القدرة على التعبير عنه بشكل مناسب اجتماعيا مما يوسع الهوة بين المراهقين وبين العالم من حولهم.

2-السمات الشخصية للمراهق:

ا-الملامح الانفعالية :

مرحلة المراهقة تشمل العديد من مظاهر النمو ومنها النمو الانفعالي الذي يكون عنيفا (انفعالات متهورة غير منضبطة)في هذه المرحلة ومنها :

- التقلب في الانفعالات: فهو فرد متقلب المزاج مثلا الفرح والحزن والأمل والانقباض
- التناقض الانفعالي: إذ يتزايد الصراع الداخلي لدى المراهق مع دخوله وتوغله في تلك المرحلة، وتحدث تلك الصراعات بسبب الاختلاف بين حقيقة الأمور والتفكير الخيالي له.
- الاستقلال الانفعالي السعي نحو تحقيق الذات أو الفطام النفسي عن الأهل .
- التمرد وفردية الرأي: حيث يشكو أغلب المراهقين من عدم فهم الأهل لهم، وعدم إيمانهم بحقهم في الحياة المستقلة. لذا ، يلجأ المراهق إلى التحرر من مواقف ورغبات والديه لتأكيد نفسه وآرائه وفكره للناس. فيلجأ إلى كسر تلك القوانين والسلطات وبالتالي تتكون لديه حالة من التمرد على كل ما هو أعلى أو أكبر.
- العصبية و حدَة التعامل فالمراهق يتوتر، ويزداد عناده وعصبيته أملا منه في أن يحقق مطالبه غير مكترث بمشاعر الآخرين أو طريقة تحقيق مطالبه.
- الحساسية للنقد.

- الخجل: يتمركز المراهق حول ذاته جراء التغيرات في النمو الجسمي المفاجئ.
- التردد في القرارات.

ب-الملامح العقلية:

- تظهر لديه قدرات متنوعة كالعددية و المكانية و اللغوية.
- تنمو الوظائف العقلية الأخرى كالانتباه و التذكر و التخيل و التفكير المنطقي، وتتنوع القدرات والميول وينمو الذكاء وتتفجر طاقات لم تكن موجودة من قبل.(احمد محمد الزغبي, 200 ص14) .

ج-الملامح الاجتماعية:

إن نمو الشخصية مرتبط بالنمو الاجتماعي الذي يتأثر بدوره بالأسرة و المدرسة بالدرجة الأولى، كما أن التكيف الاجتماعي يتأثر بالتكيف النفسي حيث إن المراهق:

- يُظهر تآلفا مع الآخرين خاصة مع الجنس الأخر، كما يحب الآخرين ويحتاج لأن يحبوه، وهذا ما يشعره بالقبول والتقبل مع ظهور جانبا مهما من الثقة بالنفس.
- يبرُز النفور الهادف إلى وضع حدود بين شخصيته و شخصية الآخرين.

د-النضج الجنسي:

يواجه المراهق ازدياد المشاعر المرتبطة بهذا النمو،الأمر الذي قد يتعارض مع العديد من التقاليد الاجتماعية والقيم الدينية للمراهق والتي في الأغلب تنظر إلى الأمور الجنسية بتحفظ شديد.(احمد محمد السنهوري, 1994ص 102 -105) .

3-مواطن الإشكال في فترة المراهقة :

تتميز فترة المراهقة بوجود مواطن ذات طابع إشكالي (الجسد – الذات – الآخر) باعتبار مساهمتها في ابراز شخصية الفرد في بعدها النفسي والمعرفي والاجتماعي وبالتالي التأثير في سلوكه وتحديد علاقته بذاته وبالآخرين. ولعل هذه الوضعية التي يعيشها المراهق سوف تتلون بانتمائه الجنسي او الثقافي

وكذلك بموقعه الاجتماعي مما يساهم في خصوصية هذه الظاهرة و تنسيب نتائجها مما يخرجها من دائرة العالمية. (احمد محمد السنهوري, 1994 ص120).

3-1- المراهق وجسده :

يتحدد سلوك الفرد في هذه الفترة حيال جسده انطلاقا من موقف ازدواجي من هذا الجسد (القبول - الرفض) فالجسد يمثل موقعا رئيسيا لتلك الانفعالات والمشاعر الغريزية التي تنشطها مرحلة البلوغ وما يصطحبها من تطورات عضوية بيولوجية مما يؤمن بالمراهق تدريجيا إلى الدخول في الحياة الجنسية. ومن خلال جملة التجارب المعيشة والصداقات التي يربطها المراهق مع أترابه يؤسس هذا الأخير صورة لجسده التي عادة ما تلونها الطموحات والأحلام وقد تصل إلى اتخاذ نماذج خارجية كبعض الرياضيين أو الممثلين. ولعل نمو الوظائف الذهنية لدى المراهق والانتقال من المرحلة الحسية إلى المرحلة التجريدية سوف يساعده على تأسيس جملة من الأفكار والقيم والمثل التي يختزل فيها التصورات والمواقف تجاه القوانين والنظم الأخلاقية والقواعد السلوكية وكذلك ردود أفعال الآخرين. ومن هذا المنطلق يكون الجسد موضع امتحان عسير إذ عليه أن يستجيب للصورة المثلى التي يتخيلها المراهق له وان لا يسبب له إحراجا إذا ما تعلق الأمر بكيفية نمو الجسد أو بمظهره الخارجي ولا يمكن للمراهق أن يؤسس صورة ايجابية للجسد إلا إذا كان هذا الأخير حائزا على الشروط التي تجعله موضع التباهي والتفاخر والاحترام.(خليل ميخائيل معوض, 1994 ص 28).

3-2- المراهق وذاته :

تمثل فترة المراهقة بداية تأسيس كيان مستقل فالمراهق قد غادر مرحلة الطفولة وانفصل حينئذ عن العلاقات الطفولية التي ترطه بجسده وبالآخرين . فهو يؤسس لهوية جديدة يرفض من خلالها الخضوع والتبعية لعالم الكهول الذين لا يتعاملون معه على أساس انه راشد مما يخلق لديه شعورا بالتأزم وعدم التوازن.ومهما يكن من أمر فالمراهق قد دخل في مرحلة التعبير عن ذاته المستقلة من خلال إنتاج صورة مثلى للانا الذي يعتبر تجاوزا لصورة الأب التي تمناه عندما كان طفلا إلى أن يتماشى تماما والمرحلة الجنسية التي دخلها فجعلته يقطع مع جسده الطفولي.فهو يبدأ بالشعور بذاته والتأسيس لها انطلاقا من تجربته الجنسية مع جسده في مرحلة البلوغ وقطعه مع صورة الأب التي لم يعد يعتبره نموذجا يتباهى به. وينطلق المراهق في تقديره لذاته تبعا لتجربته الجنسية هذه وعلاقته

بجسده وبالآخرين حيث يحدد قيمته ايجابيا أم سلبيا .فتقدير الذات لدى المراهق مرتبط بجملة العلاقات التي يربطها هذا الأخير بجسده وبالآخرين وبمجموعة النماذج الحقيقية التي يمكن أن يتماهى بها لإنتاج هويته الذاتية. والهوية الذاتية هي حصيلة ما يحمله المراهق من أفكار وتصورات وما يمده به المحيط الخارجي من قوانين ومثل عليا وقيم.وهذا ما يخلق فيه قابلية التميز والتفرد والتطور نحو الأفضل وتحديد ذاته ولو بشكل ضبابي.

3-3- المراهق و الآخر:

يستحضر المراهق الآخر باعتباره عنصرا محددا في علاقته بذاته وبجسده وذلك من خلال شبكة العلاقات التي يؤسسها بكل من والديه وأترابه ومجتمعه. وهذا ما يستوجب تفكيك هذه الشبكة العلائقية على النحو التالي :

3-4- علاقة المراهق بوالديه :

إذا كان المراهق قد انفصل عن مرحلة الطفولة فهذا يؤكد القطيعة التي سوف تحصل بين المراهق وبين النموذج العائلي فهو سوف يستبعد تدريجيا صورة الأب ويستبدلها بنموذج آخر يتماهى به. فهذه الماهيات الجديدة سوف تخلق لديه شعورا بالتأزم نظرا لفقدانه لتلك العلاقات الطفولية التي كثيرا ما احتمى بها .وحضور الوالدين في هذه المرحلة دقيق بكل ما يتطلبه الأمر من تفهم ومساعدة لتجاوز هذه الأزمة مهما أبدى المراهق من عناد وثورة وتمرد على هذه العلاقات القديمة فهو يطالب باستقلاليته ويظهر في بعض الأحيان ألوانا من الجموح والتحدي. ولكن الأمر لا يخلو من المتابعة والنصح والإرشاد دون تسلط وتحكم حتى لا يقع المراهق في الانحراف والشذوذ وما يصحب ذلك من تحولات نفسية مرضية.(احمد عبد اللطيف وحيد, 2001 ص 90).

3-5- علاقة المراهق بأترابه:

تمثل هذه العلاقات امتداد العلاقة المراهق بوالديه وإمكانية لتجاوزها حتى يساير جملة التطورات التي حصلت في تعامله مع جسده وما صاحبها من انفعالات ومشاعر. وبما أن الأتراب يكونون في نفس الشريحة العمرية وبالتالي فهم يعيشون نفس الوضعية النمائية والنفسية مما يسهل عليهم بناء الصداقات والعلاقات فيتجاوز بذلك المراهق العلاقات الجنسية المثلية إلى تأسيس علاقات تشمل الجنسين

معا.وهو في هذه الفترة يستفيد من جملة الأدوار التي يخلقها انتماؤه إلى المجموعة والوضعيات إلي ينخرط فيها والتي تتراوح بين ما هو مقبول وما هو مرفوض اجتماعيا. وهذا ما يحتم تدخل العائلة كلما وقع اللجوء إليها من طرف المراق.فهذا الأخير لا يرفض تماما العائلة لما توفره من امن واستقرار فعلي ولكنه ينتقي أصدقاءه حتى يؤسس نوعية جديدة من الانتماء داخل هذا المجتمع المصغر بكل ما فيه من قوانين وقواعد وقيم تهيكل حياة المجموعة وسلوكها فيتمكن المراهق من التعبير عن ذاته والجهر بآرائه فيكتسب الإمكانية لإنتاج صورة ايجابية لذاته ويحسن تقديره لها.ومن هنا تساهم المجموعة في تيسير انخراط المراهق في الحياة الاجتماعية وتهيؤه لكي يلعب أدوارا مستقبلية لا يستهان بها لما تزخر به من خبرات وتجارب إذا أحسن المجتمع توجيهها وتعديلها.(احمد عبد اللطيف وحيد, 2001 ص 102).

3-6-علاقة المراهق بمجتمعه :

إذا كان المراهق قد استعاض عن العلاقات الطفولية التي تميزت بالخضوع والتبعية بعلاقات جديدة نظرا لتطوره الجنسي والمعرفي من خلال الانخراط في مجموعة الأتراب فانه في نفس الوقت يحاول أن يجد مكانته ضمن عالم الكهول من خلال عملية التماهي والتي يسعى من خلالها إلى إنتاج وتأسيس هويته الاجتماعية . فالمجتمع يملي على المراهق جملة القواعد والقوانين التي توجه سلوكه وتعدله فتحدد ردود أفعاله ومواقفه. وقد بين علم النفس أن عملية التكيف الاجتماعي لا تتم إلا عندما يستبطن الفرد هذه القواعد وتلك القوانين فتصبح الأساس لما يصدر عنه من أقوال وأفعال ومواقف. والحياة الاجتماعية تمكن المراهق من الانخراط في جملة من الأدوار الاجتماعية (تلميذ - طبيب - شرطي - تاجر) وتفرض عليه رقابة شديدة لا يستطيع بمقتضاها التنكر للمجتمع وإلا اعتبر شاذا وعوقب ولهذا فالمراهق سوف يتحاشى الدخول في هذه العلاقات الصدامية مع محيطه الاجتماعي. وبالتالي سوف يستغل هذا الفوران العاطفي والوجداني في الدراسة والأنشطة الثقافية والرياضية التي تتيح له تصعيد هذه الدوافع الغريزية ذات الطابع الجنسي وتحويلها إلى أنشطة مقبولة اجتماعيا فيكون بذلك المبدع والمتميز في شتى العلوم والمعارف.

4- المراهق والوسط المدرسي:

إن تطور الوسائل السمعية والبصرية وطرق التواصل وجملة الاكتشافات في علوم الحياة والإنسان قد غيرت نظرتنا للإنسان وللعلاقات الموجودة بين الأفراد والمجتمعات. ولعل ظاهرة العولمة والتخصص قد استوجب من المشرفين على قطاع التربية والتعليم إعادة النظر في مضمون التعليمات وطرق التدريس وتطوير العلاقة التربوية حتى يكون التلميذ قادرا على الانفتاح على العلوم والتقنيات والتلاؤم مع عصره وحث المؤسسة التربوية لتكون قادرة على تطوير أدائها واكتساب موقع متميز بالمقارنة مع قطاعات المجتمع الأخرى .(احمد اوزي, 2000 ص 04).

4-1- مفهوم النظام التربوي وعلاقته ببقية الأنظمة الأخرى :

يتحدد نظام التعليم في الجزائر اليوم انطلاقا من القانون التوجيهي للتربية والتعليم تطبيقا للمنشور رقم 94 / 26 المؤرخ في 15 جانفي1994، المتعلق بمنع العقاب البدني، والتعليمة رقم 96 المؤرخة في 10 مارس 2009، المتعلقة بمحاربة العنف في الوسط المدرسي و الذي يؤكد على ضرورة ضمان حقوق التلميذ و توفير حظوظه في النجاح و دعم اكتمال شخصيته و صيانة حرمة المدرّس و كافة الأسرة التربوية و حماية ممتلكات المؤسسة و اعتماد السلوك الحضاري. ويرتكز النظام التربوي على التلميذ باعتباره منطلق العملية التربوية وغايتها في نفس الوقت.وإذا ما حددنا النظام على انه جملة من العناصر المتفاعلة فيما بينها فان النظام التربوي يصبح ذلك الكل الذي يتكون من عدة أجزاء تمثل بدورها أنظمة فرعية متفاعلة فيما بينها. ويؤكد التناول المنظومي على انفتاح النظام التربوي على بقية الأنظمة الفكرية والاقتصادية والاجتماعية التي يستفيد منها ويفيدها في نفس الوقت . ويمكن تناول النظام التربوي في مستوى الغايات والأهداف التي تتبلور من خلالها السياسة التربوية وفي مستوى الاتجاهات الكبرى للنظام التربوي وكذلك في مستوى الإطار المؤسسي بكل مراحله ومستوياته ومكونات النظام التربوي من الناحية التطبيقية للعملية التربوية .(احمد اوزي, 2000 ص 57).

4 -2-موقع التلميذ في النظام التربوي :

يحتل التلميذ مكانة رئيسية في صلب النظام التربوي باعتبار أن تطور المجتمع وتقدمه رهينة مايحرزه من نجاح في مسيرته التربوية .والتلميذ يجب أن يكون :

ا - مالكا لشخصية متوازنة قوامه الاعتدال والتسامح في إطار الترشيد الذاتي.

ب - يتمتع بحس مدني متطور قائم على التلازم بين الحرية والمسؤولية.

ج - واعيا بهويته الوطنية ومتفتحا على الحداثة والحضارة الإنسانية.

د - محققا لمناعة الوطن ومساهما في ازدهاره بالعمل والإبداع.

فهذه الغايات ومثيلاتها مما يتضمنه النظام التربوي تمكن التلميذ من الانخراط في المجتمع المدني باعتباره مواطنا يعتز بهويته وانتمائه الثقافي والحضاري قادرا على التفتح على العالم الخارجي بما يملكه من استعدادات وقيم غرستها فيه المؤسسة التربوية وبما تلقاه من علوم ومعارف جعلته مواكبا للتطور العلمي والتكنولوجي.(عبد الكريم بكار, ص 114).

4-3-بعض الآليات الفاعلة في الوسط المدرسي :

إن المتأمل في جملة الغايات التي رسمها النظام التربوي الحالي يطمئن إلى موقع التلميذ فيه وذلك من خلال شمولية تكوينه وغرس جملة من الخصال والقيم الحميدة.ولكن ذلك يستوجب الانتباه إلى قيمة الأطراف المساهمة في السهر على مراقبة وتنفيذ مقررات وبرامج التعليم وترسيخ القيم المادية والمعنوية لدى الناشئة مثل إطار الإشراف والتسيير التربوي والأساتذة والمنظمات و الجمعيات ....

5 -إطار الإشراف والتسيير داخل المؤسسة التربوية :

يعد تشبع الأطراف المتدخلة في العملية التربوية بمبادئ النظام التربوي وغاياته ومهامه بكل ما يصدر من مناشير ومذكرات تحدد سير العملية التربوية وتوضح المهمة الموكولة لكل الأطراف المتدخلة وإطلاعهم على احدث النظريات التربوية والنفسية والاجتماعية بالإضافة إلى الطرق البيداغوجية التي تحدد عملية التواصل والتعامل اليومي بين مختلف الأطراف أمرا ضروريا ليكون تدخلهم في الحياة المدرسية بمؤسستهم ايجابيا وناجعا.

وهذا ما يجعل المؤسسة التربوية قادرة على تنمية قدرات التلميذ وفتح آفاقه المعرفية وبناء شخصيته في جو تسوده العلاقات القائمة على التفاهم والاحترام المتبادل.

6- النظام التأديبي :

يجب أن نتعامل مع مخالفات التلاميذ بحنكة وروية فلا نجعل من العقاب غاية في حد ذاته ولا نلجأ إليه إلا عندما يقع استنفاذ الوسائل التربوية (النصح والإرشاد والإقناع) وهو ما يستوجب تفعيل دور

أستاذ في القسم باعتبار أن النظام التربوي قد حثه على متابعة تلاميذ فصله والتعرف على الصعوبات والمشاكل التي تواجه بعضهم وإيجاد الحلول الممكنة لها وتوجيه سلوكهم نحو الأفضل. كما تجدر الإشارة إلى مساهمة النوادي الثقافية والرياضية المدرسية في إرساء السلوك الحضاري داخل المؤسسة التربوية فلا يجد التلميذ مجالا للتسيب وإضاعة الوقت خصوصا إذا ما توصلنا إلى استنهاض همم الأولياء وإقناع العائلة في أن تقوم بدورها كما يجب في متابعة أبنائها والتعرف على نتائجهم الدراسية بصورة جدية . ولعل الاستعانة بما يوفره المحيط الخارجي والانفتاح عليه فدور الشباب والثقافة والجمعيات الثقافية والرياضية والمنظمات الموجودة بالجهة قادرة علة ترشيد سلوك المراهق واحتضانه عندما يحسن المشرفون عليها مرافقة هذه الشريحة الصعبة المراس ومرافقتهم بكل دراية واهتمام خلال العطل المدرسية وأوقات الفراغ بشكل يساعدهم على تطوير نتائجهم الدراسية وجنبهم السلوك المنحرف وبعدهم عن الوقوع في المخالفات .(احمد اوزي, 2000 ص 113).

7- مكاتب الإرشاد للتلميذ :

تمثل مكاتب الإصغاء والإرشاد إمكانية لتدعيم ثقة التلميذ بنفسه ومجالا لخلق مناخ دراسي قائم على الاحترام المتبادل .فعملية الإصغاء للتلميذ تمكن هذا الأخير من التعبير عن الصعوبات الدراسية والنفسية والعلائقية التي يكون تحت رحمتها وبالتالي تعوق عملية اندماجه في الحياة المدرسية فالمصغي (المرشد في الإعلام والتوجيه - الطبيب المدرسي - العون الاجتماعي) مطالب بمرافقة التلميذ بكل حميمية دون اللجوء إلى تهويل الوضعية أو تجاهلها والابتعاد عن الأحكام المسبقة أو القيمية بشكل يساعد التلميذ على تثمين صورته الذاتية وخفض التوترات التي يعيشها .إن وإيجاد الحلول الملائمة لذوي الصعوبات الدراسية والنفسية والعلائقية من التلاميذ وإرساء علاقات مبنية على التواصل والحوار داخل المؤسسة التربوية يضمن تكيفهم مع المحيط المدرسي والعائلي والاجتماعي وبالتالي تحسين نتائجهم الدراسية وجعل سلوكهم حضاريا بعيدا عن العنف ولا ينافي قواعد العيش الجماعي.(احمد عبد اللطيف وحيد, 2001 ص 54).

خـــــــلاصة:

إن الأهمية التي تكتسبها المراهقة تفرض على مختلف المتفاعلين مع المراهق التسلح بمهارات وآليات تيسر هذه العملية. فالكثير من المشكلات التي تقع بين الأفراد تعود إلى سوء الفهم والتشويش الذي يلحق عملية التواصل.

وفي هذا الصدد يبرز ثقل المسؤولية الملقاة على عاتق الأستاذ ، ذلك أن أداء مهمته يفترض فيه قدرة على فهم تصرفات التلميذ الذي يمر بمرحلة المراهقة ومعرفة أنجع الطرق للتواصل معه .

الفصل الخامس: التحصيل الدراسي

تـمهيد

- 1 تعريف التحصيل الدراسي

2- أنواع التحصيل الدراسي

3- أهمية التحصيل الدراسي

4- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي

-5 شروط ومبادئ التحصيل الدراسي

6- قياس التحصيل الدراسي

-7 التحصيل الدراسي في الجزائر

خـــــلاصة

تـــمهيد:

يعتبر التحصيل من أكثر المفاهيم تناولا في الأوساط الإنتاجية، الصناعية، المعرفية والتعليمية، والدائرة الأكثر استخداما لهذا المفهوم هي الدائرة التربوية، إذ أولى التربويون والمدرسون والباحثون اهتماما متزايدا بدراسة ظاهرة التحصيل عموما والتحصيل الدراسي خصوصا، الذي بموجبه يتم قياس المستوى الذي آل إليه التلميذ ومدى اكتسابه للمعلومات والمهارات بخصوص

المواد المقررة في المنهاج.

و عليه سيتضمن هذا الفصل: أنواع التحصيل الدراسي و أهميته و العوامل المؤثرة فيه و شروطه ومبادئه وكيفية قياس التحصيل الدراسي وأخيرا التحصيل الدراسي في الجزائر.

1 -تعريف التحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل الدراسي بأنه" براعة في الأداء في مهارة ما أو مجموعة من المهارات"

(عبد العزيز القوصي،1982 ص123).

أما" الحامد محمد بن معجب "فقد عرفه على أنه "مستوى محدد من الانجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي يجرى من قبل المعلمين أو بواسطة الاختبارات المقننة". (الحامد محمد بن معجب،1996ص66)

ويشير" فرج عبد القادر طه " إلى أن المصطلح يستخدم للإشارة إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي، سواءا في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة.

(فرج عبد القادر طه، 2003 ، ص183) .

نستخلص من هذه التعاريف أن التحصيل الدراسي يدل على ما يحققه الطالب من معرفة كنتيجة لدراسة مقررات دراسية مقننة ذات أهداف محددة، وبطبيعة الحال فإن التعرف على هذا الانجاز لا يتم إلا من خلال قياس هذه الأهداف المحددة، وقد أرجع العديد من الباحثون إمكانية تحديد درجة التحصيل بدرجة الاختبار في مادة ما، أو مجموع الدرجات في فصل أو عام دراسي.

2-أنواع التحصيل الدراسي :

التحصيل الدراسي نوعان، تحصيل جيد وتحصيل ضعيف:

2-1- التحصيل الدراسي الجيد:

يعرف" عبد الحميد عبد اللطيف " التحصيل الدراسي الجيد على أنّه سلوك يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد لأداء أقرانه العمر نفسه العقلي والزمني. فالفرد المتفوق دراسيًا يمكنه تحقيق مستويات تحصيلية مرتفعة عن المتوقع و التحصيل الدراسي الجيد عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز أداء الفرد للمستوى المتوقع.(عبد الحميد عبد اللطيف، 1990 ، ص188) .

2-2- التحصيل الدراسي الضعيف:

يكون ضعف التحصيل الدراسي أو التخّلف الدراسي على شكلين رئيسين، العام والخاص، فالتخّلف العام هو الذي يظهر عند التلميذ في كل المواد الدراسية، أما الخاص فهو تقصير ملحوظ في عدد قليل من الموضوعات الدراسية، مثل مادة الرياضيات الفيزياء (نعيم الرفاعي، 1979 ، ص436).

كما يشير" عبد السلام زهران "إلى أن التحصيل الدراسي الضعيف هو حالة ضعف أو نقص، أو بعبارة أخرى عدم اكتمال النمو التحصيلي نتيجة عوامل عديدة، عقلية، جسمية أو اجتماعية بحيث تنخفض درجة أو نسبة الذكاء عن المستوى العادي(حامد عبد السلام زهران، 1972 ، ص502).

يعرف" فيليب و شومبي" (Philippe Chempée) ": التأخر الدراسي بأنه الصعوبات التي يتلقاها التلاميذ في عملية التحصيل الدراسي، وهذه العراقيل تحدهم من مواصلة مشوارهم الدراسي . (Philppe, C. 1998,p 108)

إذًا فالتحصيل الدراسي الضعيف يظهر من خلال تدني الدرجات الدراسية، الذي يظهر من خلال التأخر الدراسي.

3-أهمية التحصيل الدراسي:

أشار" مصطفي فهيم " إلى أن التحصيل الدراسي من الظواهر التي شغلت فكر الكثير من التربويين عامة والمتخصصين بعلم النفس التعليمي بصفة خاصة، لما له من أهمية في حياة الطلاب وما يحيطون بهم من آباء ومعلمين، ويضيف أن التحصيل الدراسي يحظي بالاهتمام المتزايد من قبل ذوي الصلة بالنظام التعليمي لأنه أحد المعايير المهمة في تقويم تعليم التلميذ والطلاب في المستويات التعليمية المختلفة (مصطفي،فهيم 1976ص20).

يهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة فمنهم من يسعى إلى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، ومنهم من يبحث عن العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومنهم من يدرس التفاعل والتداخل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي أما الآباء فيهتمون بالتحصيل الدراسي باعتباره مؤثر للتطور والرقي الدراسي والمعرفي لأبنائهم أثناء تقدمهم في صف دراسي لأخر.

تتجلي فائدة التحصيل الدراسي بأوجه شتى في حياتنا الاجتماعية وخاصة في مستقبلنا، فالواقع أن تنمية التعليم تسمح بمكافحة طائفة من العوامل المسببة لانعدام الأمن مثل: البطالة والاستعباد والنزاعات الدينية المتطرفة، وهكذا أصبح النشاط التدريبي والدراسي بكل مكوناته أحد المحركات الرئيسية للتنمية في فجر القرن الحادي والعشرين وهو يساهم من ناحية أخرى في التقدم العلمي والتكنولوجي وفي الازدهار العام للمعارف.

ويمكن القول أن أي مجتمع يسعى للنمو والتطور لابد لأبنائه من مواصلة التحصيل الدراسي لكي يكونوا قادرين على استيعاب عناصر هذا النمو والتطور، فلكي يحقق أي بلد تنمية ينبغي أن يكون سكانه المتمدرسون أو العاملون قادرين على استخدام التكنولوجيات المعقدة وأن يتمتعوا بالقدرة على الإبداع والاكتشاف، وهذا يرتبط إلى حد كبير بمستوى الإعداد النفسي الذي يتلقاه الأفراد، ومن ثم فإن الاستثمار في مجال التعليم شرط لابد منه للتنمية الاقتصادية والاجتماعية على المدى البعيد .

ومما لا شك فيه أن التحصيل الدراسي له أثر كبير في شخصية الطالب، فالتحصيل الدراسي يجعل الطالب يتعرف على حقيقة قدراته وإمكانياته، كما أن وصول الطالب إلى مستوى تحصيلي مناسب في دراسته للمواد المختلفة، يبث الثقة في نفسه ويدعم فكرته عن ذاته، ويبعد عنه القلق والتوتر مما يقوى صحته النفسية، أما فشل الطالب في التحصيل الدراسي المناسب لمواد دراسته، فإنه يؤدي به إلى فقدان الثقة بنفسه والإحساس بالإحباط والنقص والتوتر والقلق، وهذا من دعائم سوء الصحة النفسية للفرد (عبد الحفيظ مقدم 2003، ص173).

وعليه فإن التحصيل الدراسي بمختلف أشكاله من أهداف التربية والتعليم نظرا لأهميته التربوية في حياة المتعلم، ففي المجال التربوي يعتبر التحصيل الدراسي المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه قياس تقدم الطلبة في الدراسة ونقلهم من صف تعليمي لأخر وكذلك توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة أو قبولهم في كليات وجامعات التعليم العالي، وفي مجال الحياة اليومية للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في تكيف الطالب في الحياة ومواجهة مشكلاتها الذي قد يتمثل في استخدام الطالب حصيلة معارفه في التفكير وحل المشكلات التي تواجهه أو اتخاذ القرارات.

4-العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

يتزايد الاهتمام بين المختصين للتعرف على العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلبة، ويأتي هذا الاهتمام من منطلق الكشف عن الطرق التي تساعد على زيادة التفوق الدراسي لتدعيمها وتعزيزها، إضافة إلى التعرف على العوامل التي قد تؤدي إلى الإخفاق الدراسي لتجنبها.

و يشير العديد من الباحثين في مجال التحصيل الدراسي إلى تأثره بالعديد من العوامل المختلفة التي ترتبط بالطالب، وظروفه الاجتماعية والأسرية والمدرسية، بما في ذلك المعلم وطرق التدريس والمنهج الدراسي والبيئة المدرسية وغيرها (احمد إبراهيم احمد، 2000، ص 10)

ويمكن إيجاز أهم تلك الأسباب فيما يلي:

4-1-الأسباب الذاتية المتعلقة بالطالب:

4-1-1- الأسباب الجسمية والصحية: قام الباحثون كما يشير " الحامد محمد بن معجب 1996" بدراسة أثر المعانات من الأمراض أو العاهات الصحية، على استمرارية ونجاح الطالب في المدرسة، وقد تبين أن نسبة الإعاقة البصرية والسمعية ترتفع بين المتأخرين دراسيا عنها بين الأفراد العاديين والمتفوقين، وأن هناك علاقة بين القصور في النمو وفي الوظائف الجسمية وبين المستوى التحصيلي للطلاب، وفي المقابل فإن المتفوقين لا يعانون من مشكلات صحية تؤدي إلى تعثرهم الدراسي.

4-1-2-الأسباب العقلية: يرى " الحامد محمد بن معجب " أنه من الطبيعي أن يختلف الطلاب في قدراتهم التحصيلية، فهناك بعض المواد التي تشكل لدى بعض الطلاب عقبة دراسية يعانون في اجتيازها (الحامد محمد بن معجب،1996 ص161).

ويرجع ذلك لأسباب عديدة أهمها: خلفية الطالب اللغوية أو المهارية في مادة من المواد، وعدم اقتناع الطالب بما يدرسه.

ويضيف " عبد العزيز القوصي " أن قدرات الطالب العقلية تسبب في انخفاض التحصيل الدراسي كالتأخر في الذكاء أو في القدرة على القراءة بسبب عدم إتقانها، أو ضعف وتأخر في القدرة على

التذكر، أو إحدى القدرات الخاصة التي يلزم وجودها نسبة كبيرة للتقدم في مادة دراسية معينة كالقدرة اللغوية أو القدرة الهندسية (عبد العزيز القوصي، 1982ص 428).

4-1-3-خبرات الفشل السابقة: لا شك في أن خبرة الرسوب يمكن أن تقلل الشعور بالكفاية، وتؤدي إلى معتقدات سالبة عن الذات، كما يمكن أن تولد الشعور بالعجز وبالتالي العجز للتعلم، وقد تبين من دراسة " الحامد محمد بن معجب " إلى أن المتأخرين دراسيا في التعلم الجامعي هم من الذين سبق وأن تعرضوا للرسوب قبل التعليم الجامعي، وذلك بشكل أكبر من غيرهم (الحامد محمد بن معجب، 1996، ص 163) .

4-1-4- الأسباب النفسية الانفعالية: ويشمل هذا الجانب على العديد من المتغيرات النفسية والتي يمكن ذكر أهمها فيما يلي:

أ-الميول والاستعدادات:

حيث تمثل واحدة من أهم العوامل المؤثرة على التحصيل فكلما زاد ميل الطالب نحو المادة الدراسية، ازداد تحصيله فيها، وكلما قل ميله إليها نقص تحصيله فيها.

ب-عوامل الدافعية:

تعرف الدافعية بأنها: "حالة داخلية تحرك الفرد نحو سلوك ما يشجع القيام به" (جودت عبد الهادي، 2004ص187)، وللدافعية علاقة وطيدة بالتحصيل الدراسي، إذ أن ارتفاع مستوى الدافعية يؤدي إلى نجاح أكبر مما لو كان مستوى الدافعية أقل، وثمة افتراض واضح فيما يتعلق بالانجاز والتعليم يشير إلى وجود ارتباط مرتفع بين ارتفاع مستوى التعليم ومستوى الدافعية، فالرجال والنساء ذو التعليم الجامعي يرتفعون بشكل دال في توجيههم نحو الانجاز عن الراشدين الأقل تعليما.

ونظرا لأهمية عامل الدافعية في التحصيل، أجريت العديد من الدراسات للكشف عن العلاقة بين الدافعية والتحصيل، باعتبار الدافعية من العوامل التي تعمل على توجيه نشاط الفرد نحو أعمال دون أخرى، فنجد أن المتفوقين كان مستوى طموحهم الثقافي كبيرا أما المتأخرين فكانوا أكثر اهتماما بالمعيشة الطيبة وتكوين الثروات، كما يشير "الحامد محمد بن معجب " في دراسته على عينة من طلاب الجامعة إلى أنهم

أكثر تذمرا في الدراسة الجامعية و أكثر تغيبا عن محاضراتهم، وأنهم لا يميلون إلى الدراسة إلا قبيل الامتحانات، وهذه مؤشرات على فقدانهم للدافعية الكافية للانجاز (الحامد محمد بن معجب، 1996. ص82)

ج-عوامل انفعالية: قام الباحث " كامل مصطفى محمد " بدراسة العلاقة بين التحصيل الدراسي وسمات الشخصية، المختلفة تؤثر في التحصيل الدراسي للطلاب في مختلف مراحلهم التعليمية، كما توصل أيضا إلى وجود علاقة موجبة مرتفعة بين التحصيل الدراسي ومدى تقبل الطلاب لأدوارهم الاجتماعية و إحساسهم بالمسؤولية الاجتماعية، حيث أن تلك السمات تجعل الطلاب ينتظمون في دراستهم ويهتمون بإعداد دروسهم، كما وجد أن الطلاب الذين لم يصلوا إلى مستوى تحصيلي يتناسب مع قدراتهم يتصف سلوكهم بالإتكالية و الإعتماد على الآخرين، ويميلون إلى الهروب من المواقف الاجتماعية (نفس المرجع ص 83).

4-2-عوامل اجتماعية وأسرية :

لا شك في أن الأسرة تمثل الوحدة الأساسية الأولى المسؤولة عن تربية وإعداد الطفل، بما في ذلك الإعداد التربوي وتحصيله الدراسي، وتشير الدراسات العلمية إلى وجود علاقة إرتباطية موجبة بين التحصيل الدراسي ووضع الأسرة، فالاستقرار الأسري له أثر واضح على تحصيل الطالب، وأيضا مركز الأسرة الاجتماعي والاقتصادي يؤثر على التحصيل الدراسي، فالأسرة ذات المركز الاجتماعي والاقتصادي المتوسط تسود بين أفراده علاقات اجتماعية قائمة على التفاهم والتعاون، فهي تشرك أبناءها في اتخاذ القرارات الأسرية، وفي هذا السياق يؤكد " حامد محمد بن معجب " إلى أن تماسك الأسرة ومعاملة الوالدين، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وعدد أفراد الأسرة، لها دور هام في التأثير على تحصيل الطالب وعلى سلوكه العام، وأثبتت الدراسات أنه كلما قلت المشاكل الأسرية زاد تحصيل الطالب، وأن ظاهرة التأخر الدراسي ترتبط ارتباطا قويا بطبيعة البيئة الأسرية للطالب، كما يشير أيضا إلى أهمية المستوى التعليمي للأسرة، حيث تبين من دراسته على عينة من الطلاب الجامعين أن المتأخرين دراسيا ينحدرون إلى آباء وأمهات لا يجيدون القراءة والكتابة، وهذا بطبيعة الحال قد يرتبط بمستويات هذه الأسرة من الناحية الاجتماعية والاقتصادية، كما يرتبط بإدراك الآباء لأهمية التعليم أو أساليب التربية، وبالتالي أهمية دفع الطالب للتعلم وتوفير الجو المناسب لذلك (نفس المرجع89).

4-3-أسباب بيئية مدرسية:

تمثل المدرسة أحد أهم العوامل المؤثرة على التحصيل إن لم تكن العامل الأهم، على اعتبار أنها المؤسسة المسؤولة رسميا عن العملية التربوية، ولا شك في أن المدرسة كنظام اجتماعي تربوي تشمل على العديد من المتغيرات المؤثرة على التحصيل الدراسي للطلاب، ولعل من أهم هذه المتغيرات ما يلي:

4-3-1-المعلم وطريقة تدريسه: للمعلم دورا أساسيا ومباشرا في مستوى الطلبة وتحصيلهم إما سلبا أو إيجابا، وذلك من خلال قدرته على التنويع في أساليب التدريس، ومدى مراعاته للفروق الفردية بين الطلبة، وحالته المزاجية العامة، ومدى قدرته على تعميم الاختبارات التحصيلية بطريقة جيدة وموضوعية، وعدم التساهل في توزع العلامات بما لا يتناسب و ما يستحقه الطلبة (حمدان هشام،2003ص 57).

وحتى يقوم المعلم بدوره المنشود ويؤدي إلى نتائج نظامية ومقصودة لدى الطلبة يتوجب عليه أن يكون متمكنا من اختصاصه، ملما بموضوع المنهج المدرسي، قادرا على التدريس نظريا وتطبيقيا، لأن المعلم المزود بمهارات تدريبية وكفأت تربوية، والمتميز بميول ايجابية نحو مهنته، محبا وحنونا في تعامله مع طلبته أثر ايجابيا في تحصيله، أما إذا لم تتوفر لديه هذه الشروط، فإن له دورا سلبيا في التحصيل، فالمعلم لا يعمل بمادته فقط وإنما بشخصيته وتعامله مع طلبته، ومدى ما يقدمه لهم من مثل أعلى وقدوة حسنة، ولجهوده أثر كبير لدى طلبته سواء على المدى القريب أو البعيد (احمد محمود السيد، 2002ص145).

4-3-2-المنهج الدراسي: يمثل المنهج الدراسي ركن أساسيا آخر لا يقل أهمية عن أهمية المعلم، بل إن ما يقوم به المعلم يرتبط بما يحتويه المنهج الدراسي، والمنهج المدرسي هو جميع الخبرات أو النشاطات أو الممارسات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة بأفضل ما تستطيع قدرات الطلبة .

هذا المنهج أو المقرر المدرسي يتفاعل مع إدراك المعلم والطلبة لإنتاج عمليات التعلم ومهاراتهم (فهيم مصطفي ،2001ص 119).

4-3-3-المناخ المدرسي: يمثل الجو المدرسي بما يشمله من علاقات بين الطالب وغيره من الزملاء والمعلمين والإداريين، وأيضا بما يشمله من قيم أكاديمية واجتماعية، وما ينتج عن ذلك من سلوكات تعزيزية للطالب، أحد الجوانب المؤثرة على تحصيل الطالب وشخصيته وسلوكه، والجو الفاعل يمكن أن توفره الإدارة الجيدة وينعكس ذلك في جوانب مختلفة حيث يشير " فهيم مصطفي " إلى بعض منها، كتحديد عدد الطلاب في الشعب الدراسية وفتح شعب جديدة، وتفهم المعلمين لقدرات الطلاب المختلفة وتشجيعها من خلال توفير البيئة الدافعة إلى ذلك، إضافة إلى توفير الوسائل التعليمية المناسبة، واستخدام استراتيجيات التعليم المناسبة، وتشكيل لجان من المتخصصين لمناقشة المشكلات التي تواجه الطلبة وإيجاد الحلول المناسبة لها، وأيضا التفاعل الجيد والمستمر مع الأولياء في أمور الطلاب وخاصة المتأخرين دراسيا، ومناقشتهم في أسباب تدني تحصيل أبنائهم، ولا شك في أن عدم توفير الجو المدرسي المستقر والجذاب يمكن أن يثمر عن مشكلات دراسية (نفس المرجع ص).120

ويشير " عبد العزيز القوصي " إلى أن تغير الجو المدرسي من خلال التنقل من مدرسة إلى أخرى، يمكن أن يؤدي إلى اضطراب تحصيل الطالب، كما يؤدي الجو المدرسي غير الجذاب إلى بحث الطالب عن أجواء أكثر جاذبية، ولذلك فقد يؤدي إلى كثرة غياب الطالب عن المدرسة، أو هروبه عنها وذلك لعدة أسباب منها: قلة جاذبية الدراسة فيها لوجود مغريات أخرى خارج المدرسة...، كما يشير إلى أهمية علاقة الطالب بزملائه ومدرسته على تحصيل الطالب وذلك بشكل مباشر أو غير مباشر(عبد العزيز القوصي،،1982ص 428).

كما أن الجو المدرسي الذي يتسم بالتقبل ويتيح الفرص للتلاميذ لإشباع حاجاتهم وإشعارهم بالتفوق والنجاح، يزيدهم ثقة بأنفسهم ويوقظ فيهم الحماس والأمل، أما إذا اضطربت علاقة الطالب بالآخرين من مدرسين وتلاميذ، فإن ذلك يؤثر سلبا في تحصيله، وبمعنى آخر فإن عجز الطالب عن التكيف مع عناصر المجال المدرسي يؤثر في تحصيله الدراسي.

هذه العوامل جميعها سواء ذاتية أو أسرية أو مدرسية وغيرها، جميعها مترابطة مع بعضها البعض، وكل واحدة تؤثر على الأخرى، ويتوقف نجاح العملية التربوية والتعليمية في المدرسية على تفاعل الركائز التي تقوم عليها المدرسة والمتمثلة في: إعداد الإدارة المدرسية والمعلمين مع إعداد المناهج والكتب المدرسية، بالإضافة إلى تعاون البيت والمدرسة وغيرها، وكلما تعمقت حركة التفاعل هذه كلما استطاعت

المدرسة تحقيق ما تصبو إليه من خلق جيل واع، متسلح بسلاح العلم والمعرفة، ملتزم بالأخلاق والمثل الإنسانية العليا.

5-شروط ومبادئ التحصيل الدراسي:

للتعليم قوانين وأصوله توصل إليها علماء النفس والتربية تجعل من التعليم إفادة لصاحبه، ومن هذه الشروط والمبادئ التي تساعد على عملية التعليم نذكر منها ما يلي:

5-1 -قانون التكرار:

معناه أن التلميذ لكي يتعلم شيئا ما أو خبرة معينة، عليه أن يقوم بتكراره حتى يصبح راسخا وثابتا في ذهنه، وهذا ليس معناه أن يكون التكرار ألياً ليس له معنى، وإنما يكون موجها يؤدي إلى التعلم الجيد والقائم على الفهم والتركيز والانتباه، وأن يعي التلميذ ما يدرسه، وبالتالي يمكن له أن يؤدي عمله بطريقة سريعة ودقيقة .

5-2 -توزيع التمرين:

و يقصد بذلك أن تتم عملية التعلم على فترات زمنية يتخللها فترات من الراحة فالقصيدة التي يلزم لحفظها تكرارها عشر ساعات يكون تعلمها أسهل وأكثر ثباتا ورسوخا إذا قسمنا هذه الساعات العشر على خمسة أيام مثلا بدلا من حفظها في جلسة واحدة.(سعيد عبد العزيز .2004.ص180).

5-3-الطريقة الكلية:

أي أن يأخذ المتعلم فكرة عامة عن الموضوع المراد دراسته ككل، ثم بعد ذلك يبدأ في تحليله إلى جزئياته ومكوناته التفصيلية.

5-4-التسميع الذاتي:

للتسميع الذاتي أثر بليغ في تسهيل التحصيل، وهو عملية يقوم بها الطالب أو التلميذ محاولا استرجاع ما حصله من معلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات دون النظر إلى النص، وذلك أثناء الحفظ أو بعده بمدة قصيرة، ولعملية التسميع هذه فائدة إذ تبين للمتعلم ما أحرزه من نجاح وعلاج ما يبدو من مواطن الضعف في التحصيل وللتأكد من الحفظ والفهم.

5-5-الإرشاد والتوجيه:

يؤدي إرشاد المتعلم إلى الاقتصاد في الجهد اللازم لعملية التعلم و عن طريقه يتعلم الفرد الحقائق الصحيحة منذ البداية بدلا من تعلم أساليب خاطئة ثم يضطر لبذل الجهد لمحو المعلومات الخاطئة، ثم تعلم المعلومات الصحيحة بعد ذلك، فيكون جهده مضاعفا(سعيد عبد العزيز ,2004 ، ص181).

هذا وتتدخل عدة عوامل لتؤثر على التحصيل الدراسي كالظروف الصحية الجسمية والنفسية الاجتماعية، الاقتصادية، التربوية، الانفعالية، العقلية وغيرها، ويكون التحصيل الدراسي مرتبطا بهذه العوامل.

6-قياس التحصيل الدراسي :

وهي صور من الاختبارات الّتي يقوم بها المدرس بإعدادها من واقع المواد التحصيلية الّتي درسها التلميذ وتهدف الاختبارات المدرسية التحصيلية إلى قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وهي إما اختبارات عادية تعد بواسطة المعلمين أو اختبارات عامة تعدها الوزارة في نهاية كل مرحلة دراسية، خاصة الثانوية العامة ومن أشهر تلك الصور ما يلي:

6-1-الاختبارات التقليدية:

وهي من أقدم الوسائل الّتي استخدمت لقياس التحصيل، ويطلق عليها- أحياناً- اختبارات المقال، ويقصد بها أسئلة غير مكتوبة، تعطى للتلاميذ ويطلب منهم الإجابة عنها دون كتابة، الغرض منها معرفة مدى فهم التلميذ للمادة الدراسية، ومدى قدرته على التعبير عن نفسه(رجاء أبو علام ، 2005 ، ص373)

ولهذا النوع عيوب من بينها، تعود التلميذ على سرد المعلومات فقط لا تحليلها ولا ترتيبها، فلا نهتم بمظاهر الابتكار و قدرة التلميذ على تطبيق ما تعّلمه من حل المشكلات الجديدة، فقد يصادق التلميذ الحظ فتأتي الأسئلة فيما يتقنه وقد يكون العكس.

6-2-الاختبارات الموضوعية:

و يقصد بها تجنب الإجابات الحرة، وتقيد التلميذ في طريقة إجابته على إعطاء إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال، وهناك اختبارات كثيرة تبعد العوامل الذاتية أثناء عملية التنقيط وذلك لاعتمادها على مفتاح التصحيح(عبد الرحمان عبد السلام جامل، 2000 ص180).

والاختبارات الموضوعية أنواع نذكر:

-**أسئلة الاختيار من متعدد** :الصيغة التقليدية لأسئلة الاختيار من متعدد، وذلك بإعطاء سؤال ثم مجموعة من الإجابات، إجابة واحدة فقط تكون الصواب (سامي ملحم ،2000 ص212).

-**أسئلة الخطأ والصواب** :و في هذا النّوع من الاختبارات يتم عرض بعض العبارات على التلاميذ، ثم يطلب منهم تأكيد صحتها أو خطأه، بكتابة كلمة" صح أو خطأ "في الخانة (عبد القادر كراجة، 1998،145 ص) .

-**أسئلة المزاوجة** :و هي في العادة تتكون من قائمتين متوازيتين ولكنهما في الغالب غير متساويتين في عدد المثيرات والاستجابات، و يطلب من التلاميذ التوصيل بين المثيرات الأسئلة، وبين ما يناسبها من إجابات (عبد القادر كراجة، 1998 ، ص164) .

إذًا فالاختبارات التحصيلية تقيس مدى استيعاب التلاميذ لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية.

7-التحصيل الدراسي في الجزائر:

و كما سبق وان ذكرنا بأن الكثير من الباحثين اهتموا بدراسة موضوع التحصيل الدراسي باعتباره عاملا مهما في توجيه الموارد البشرية في المجتمع، فمن خلاله يكتسب التلميذ المعارف والمهارات التي تساعده على التكيف الاجتماعي حتى يصبح عنصرا فعالا في مجتمعه.

و حول التحصيل الدراسي في الجزائر يمكن أن ننبه إلى ملاحظتين هامتين وهما:

أن التلميذ الذي يتحصل على درجات مرتفعة في تقويم شهري أو أسبوعي هذا لا يعني أن هذا التلميذ متفوق فقد يحصل على نقاط ضعيفة في التقويم الموالي، ويكون في نهاية السنة من المتوسطين بالتالي لابد من تاريخ دراسي حافل بالنجاحات حتى نحكم على التلميذ بأنه متفوق تحصيليا.. بالإضافة إلى أن التفوق الدراسي ينقسم إلى قسمين التفوق العام والتفوق الخاص، فالعام هو التفوق الظاهر لدى التلميذ في جميع المواد الدراسية، أما الخاص فهو تفوق التلميذ في موضوع معين أو مادة دراسية معينة.

مما سبق يمكننا القول أن التحصيل الدراسي هو عبارة عن قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة في البرنامج المدرسي من خبرات معرفية و مهارية، وما يستنبطه منها من حقائق ومدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجريها المدرسة عن طرق الامتحانات التحصيلية المختلفة (الشفوية

والكتابية) في جميع المواد الدراسية أي المجموع الكلي للدرجات، ويعد من المؤشرات الهامة لنجاح العملية التعليمية التربوية.

و قد تم النص على التحصيل العلمي في الجزائر من خلال القانون التوجيهي للتربية الوطنية، حيث نصت كل من المادة 69 منه على:

" التقييم عملية تربوية تندرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية و التعليم.

يحدد التقييم و يقيس دوريا مردود كل من التلميذ و المؤسسة المدرسية بمختلف مرتباتها.

تحدد كيفيات التقييم بموجب قرار يصدره الوزير المكلف بالتربية الوطنية ."

كما تنص المادة 70 من نفس القانون على:

"يتم تقييم العمل المدرسي للتلاميذ عن طرق العلامات العددية و التقديرات التي يمنحها المدرسون المستويات التعليمية و المواد الدراسية. "(ونجن سمي، 2014، ص52).

خـــلاصة:

نستخلص مما سبق أن التحصيل الدراسي يعنى مقدار المعرفة التي يكتسبها التلميذ في العملية التربوية، فالتحصيل إذن مصطلح تربوي يطلق على محصلة النتائج المستوعبة من طرف التلميذ خلال تعلمه في المدرسة، إلا أن هناك عدة عوامل تتدخل وتؤثر على القدرة التحصيلية لدى التلميذ، فمنها العوامل الشخصية المتعلقة بالتلميذ نفسه، ومنها العوامل الأسرية والعوامل المدرسية وغيرها، ولكي تنمى قدرة التلميذ على تحصيله الدراسي فإن على الوالدين والمعلمين المحاولة في توطيد العلاقة بين المدرسة والبيت وبين التلميذ ومعلمه إضافة إلى تشجيع التلميذ على المواظبة وتنظيم العمل والتركيز أكثر والعمل باستمرار و الاجتهاد و المثابرة.

القسم الثاني:الجانب التطبيقي

الفصل السادس :الإجراءات المنهجية للدراسة

تـــــمهيد

1- التذكير بالفرضيات

2- الدراسة الاستطلاعية

2-1- أدوات الدراسة الإستطلاعية

3- الواسة الأساسية

3-1 مجالات وحدود الواسة

3-2 مجتمع الواسة

3-3 عينة الدراسة

3-4 منهج الدراسة

3-5 أدوات الدراسة

3-6 الأساليب الإحصائية المستخدمة في الواسة

خـــــــــلاصة

تـمهيد

يعتبر الجانب الميداني بمثابة إنتقال من الجانب المجرد إلى الجانب الملموس، لأنه يمكننا من الإطلاع على النتائج المتحصل عليها، ولهذا الغرض خصصنا هذا الفصل بدأ بالتذكير بالفرضيات ثم عرض الإجراءات المنهجية للدراسة والمتمثلة في الدراسة الإستطلاعية ثم وصف الأدوات المستعملة في جمع البيانات والتأكد من خصائصها السيكومترية من صدق و ثبات و كذا المنهج المتبع، عينة الدراسة، والأساليب الإحصائية المستخدمة لاختبار فروض الدراسة.

1-التذكير بالفرضيات: تتمثل فرضيات هذه الدراسة فيما يلي:

1-1- الفرضية الأساسية:

توجد علاقة ارتباطية بين العنف الممارس من قبل الأستاذ على التلميذ و تحصيله الدراسي.

1-2- الفرضيات الفرعية:

1-2-1-الفرضية الفرعية الأولى:

يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير الجنس.

1-2-2-الفرضية الفرعية الثانية:

يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير المستوى الدراسي.

2-الدراسة الاستطلاعية:

الدراسة الإستطلاعية هي دراسة إستكشافية تسمح للباحث بالحصول على معلومات أولية حول موضوع بحثه كما تسمح لنا كذلك بالتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة في الميدان ومدى صلاحية الوسائل المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث.

وحسب " خير الله السيد " الدراسة الإستطلاعية هي مرحلة تجرب الدراسة بقصد استطلاع إمكانيات التنفيذ، وبقصد إختبار مدى سلامة الأدوات المستخدمة في البحث ومبلغ صلاحيتها، ويمكن إعتبار هذه الدراسة صورة مصغرة للبحث، وهي تستهدف إكتشاف الطرق واستطلاع معالمه أمام الباحث قبل أن يبدأ التطبيق الكامل للخطوات التنفيذية (خير الله السيد ، 1995، ص73).

وكانت الدراسة الإستطلاعية أول خطوة قمنا بها بعد حصولنا على ترخيص من مدير متوسطة 5 جويلية 1965 قالمة .

فقد كان للدراسة الاستطلاعية دور هام حيث ساعدتنا في جمع المعلومات الخام و التعرف على الواقع من خلال إجراء مقابلات مع هيئة الإدارة كذلك اختبار ثبات أداة القياس و التعرف على الظروف التي ستتم فها الدراسة مع إدراكنا الصعوبات التي يمكن أن تواجهنا في تطبيق أدوات الدراسة لتفاديها من

خلال الدراسة الاستطلاعية و التعرف على مدى ملائمة الأدوات لتطبيقها مع الخصائص السيكومرية لها وتحديد العينة المعتمدة في الدراسة.

2-1- أدوات الدراسة الإستطلاعية:

2-1-2- المقابلة:

بعد حصولنا على موافقة السيد مدير المتوسطة من أجل تسهيل المهمة قامت سكرتيرة المدير بتوجيهنا إلى قسم الموارد البشرية من أجل الحصول على كل المعلومات اللازمة، أين قمنا بمقابلة إحدى العاملات بهذا القسم والتي ساعدتنا في إحصاء عدد التلاميذ وكانوا مقسمين كالتالي:

203 تلميذ و تلميذه في السنة الأولى و145 تلميذ وتلميذه في السنة الثانية و141 تلميذ وتلميذة في السنة الثالثة و137تلميذ وتلميذة في السنة الرابعة حيث بلغ المجموع 626 تلميذ وتلميذة.

و كذلك استعملنا المقابلة مع فئة من المعلمين و التلاميذ ضمت مجموعة من الأسئلة المفتوحة.

2-1-3-دليل المقابلة:

يعرفها "معن خليل عمر" بأنها " لقاء يتم بين الباحث أو من ينوب عنه و الذي يقوم بطرح مجموعة من الأسئلة على الأشخاص المستجيبين وجهاً لوجه، ويقوم الباحث بتسجيل الإجابات وتدوينها على الاستمارات" ، ومن هنا لا بد من طرح الأسئلة بطريقة واضحة بعيدة عن الغموض والحيرة ، وبعدها تسجل الإجابات بدقة كما وردت على لسان المستجيب ويفضل أن يتم التسجيل مباشرة خلال المقابلة. (معن خليل عمر. 1983 ،ص 208)

استخدمنا دليلي مقابلة الأول يتكون من 09 أسئلة موجهة إلى الأساتذة وكان عددهم 08 أساتذة متنوعوا التخصص و بالرغم من تردد بعض الأساتذة في الإقبال على الرد على أسئلة المقابلة إلا أننا أصرينا عليهم من أجل أخذ المعلومات الكافية التي تساعدنا في بناء دراستنا الأساسية بناءا متينا حيث تناولت الأسئلة موضوع العنف الممارس منهم عل التلميذ و أشكاله و كيفية معاملتهم للتلاميذ داخل القسم.

أما الدليل الثاني فقد شمل على 09 أسئلة موجهة إلي التلاميذ مختارين من المستويات الأربعة وكان عددهم20 تلميذ أي 05 تلاميذ من كل مستوى أجرينا معهم مقابلة ضمة مجموعة من الأسئلة المفتوحة التي تناولت كيفية معاملة الأستاذ لهم داخل القسم و هل يتعرضون لضرب و الاستهزاء والشتم .

3-الدراسة الأساسية:

بعد الإنتهاء من الدراسة الإستطلاعية و التأكد من صلاحية أدوات القياس وتحديد بدقة عينة الدراسة شرعنا في الدراسة الأساسية**التي تعتبر** نموذج للبحث الاجتماعيّ يُطبّق عمليا في الواقع الميدانيّ لاكتشاف الحقائق المرتبطة بحالات عناصر العيّنة الذين يتعامل معهم الأخصائيّ الاجتماعيّ.

3-1-مجالات وحدود الدراسة:

3-1-1-المجال المكاني:

تمت الدراسة في متوسطة 5جويلية 1962 قالمة على المستويات الأربعة داخل المتوسطة السنة الأولى و الثانية والثالثة و الرابعة

تاريخ الإنشاء:1997

تاريخ الفتح:01.09.1997

تصنيف المؤسسة: حضري

عدد الحجرات:14

الإداريون و العمال:27

عدد الأساتذة:39

المساحة الكلية:398200

عدد التلاميذ:626 منهم297 ذكور و309 إناث

رقم التعريف الوطني:099824015030039

3-1-2-المجال الزماني:

يشير هذا المجال إلى الفترة التي يجري فيها الباحث دراسته الميدانية أي عند نزول الباحث إلى الميدان لجمع المعلومات والبيانات مع مفردات العينة التي إختارها في بحثه لكن هناك من يحدد المجال الزمني .

في الفترة الزمنية التي يستغرقها الباحث في كامل دراسته إبتداءا من إختيار الموضوع إلى مرحلة البحث في المادة العلمية وصولا إلى الدراسة الميدانية و الإنتهاء بتقرير النهائي (محمد السيد فهمي ، 1998، ص21).

وبالنسبة لدراستنا فقد بدأت منذ 15 ديسمبر2015 إلى غاية 27 ماي 2016 ، وقسمت هذه المرحلة إلى مرحلتين كالآتي:

- المرحلة الأولى: التي تمتد من 15ديسمبر2015 إلي14 مارس2016قمنا فيها بجمع البيانات الأولية المتعلقة بالجانب النظري.

- المرحلة الثالثة:التي تمتد من14 مارس2016 إلي 27ماي 2016قمنا بالدراسة الميدانية وتفريغ و تحليل ومناقشة النتائج.

3-2-مجتمع الدراسة:

يمثل مجتمع الدراسة مجموع الحالات التي تنطبق عليها خصائص معينة تحدد وفقا لموضوع الدراسة (جابر نصر الذين، 1998، ص405).والمجتمع الأصلي لبحثنا يتكون من جميع تلاميذ متوسطة 5جويلية 1965 فالمة و الذي يضم 606 تلميذ و تلميذة.

كما يوضح الجدول الآتي:

الجنس / التدرج داخل المتوسطة	عدد المجتمع الأصلي		النسبة المئوية	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
السنة الأولى	97	101	%16	%16,67
السنة الثانية	74	66	%12,21	%10,90
السنة الثالثة	59	77	%9,73	%12,70
السنة الرابعة	67	65	%11,05	%10,72
المجموع:1	297	309	%49	%51
المجموع:2	606		%100	

جدول (2):توزيع المجتمع الأصلي للدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس- المستوى التعليمي)

3-3-عينة الدراسة:

بعد تحديد المجتمع الأصلي للدراسة و الذي يضم 606 تلميذ و تلميذة موزعين حسب الجدول الأتي:

يوضح الجدول المدرج أعلاه أن تلاميذ السنة الأولى يمثلون اكبر فئة بعدد 198تلميذ و تلميذه 32,67 **أما** في المركز الثاني نجد تلاميذ السنة الثانية بعدد140تلميذ و تلميذة 23,11أما المركز الثالث نجد تلاميذ السنة الثالثة بعدد136 تلميذ و تلميذة 22,43و في المركز الرابع و الأخير تلاميذ السنة الرابعة و قدر عددهم ب و132 تلميذ و تلميذة 21,77 مقسمين حسب الجنس كما يلي:

-السنة الأولى:

97تلميذ أي بنسبة 16%

101 تلميذة أي بنسبة 16,67%

-السنة الثانية:

-74تلميذ أي بنسبة 12,21%

-66تلميذة أي بنسبة10,90%

-السنة الثالثة:

-59 تلميذ أي بنسبة9,73%

-77 تلميذة أي بنسبة12,70%

-السنة الرابعة:

-67 تلميذ أي بنسبة11,05%

-65 تلميذة أي بنسبة10,72%

وعلى هذا الأساس فقد كان اختيار عينة الدراسة بطريقة الطبقة العشوائية حيث تسمح هذه الطريقة بإعطاء فرص متساوية للظهور لأي فرد من الأفراد و بالتالي قد تم تقسيم مجتمع الدراسة إلى طبقات حسب التدرج داخل المتوسطة ثم باختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة 20%و الجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة بعد عملية السحب

الجنس / التدرج داخل المتوسطة	عدد عينة الدراسة		النسبة المئوية	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
السنة الأولى	19	21	%15,70	%17,35
السنة الثانية	15	13	%12,39	%10,74
السنة الثالثة	12	15	%9,91	%12,39
السنة الرابعة	14	12	%11,58	%9,91
المجموع:1	60	61	%49,60	%50,40
المجموع:2	121		%100	

جدول (3):توزيع عناصر العينة حسب خاصية التدرج داخل المتوسطة و الجنس

تظهر النتائج المبينة في الجدول في السنة الأولى تضم 19 تلميذ و 21 تلميذة ما يعادل 33,1 بالمئة أما السنة الثانية 15 تلميذ و 13 تلميذة ما يعادل23,1 بالمئة أما في السنة الثالثة 12 تلميذ و 15 تلميذة ما يعادل 22,3 بالمئة أما السنة الرابعة 14 تلميذ و 12 تلميذة ما يعادل 21,5 بالمئة.

كذلك من خلال الجدول نلاحظ أن في السنة الأولى عدد الإناث أكثر من عدد الذكور وكذلك بالنسبة للسنة الثالثة أما في كل من السنة الثانية والسنة الرابعة فان عدد الذكور قد فاق عدد الإناث.

وعلى هذا الأساس حدد حجم عينتنا ب 121 فرد موزعة على 60 ذكور61 إناث

3-4- منهج الدراسة:

في الواقع لا توجد طريقة علمية موحدة تقودنا للوصول إلى الحقيقة كما أنه ليس من السهل إيجاد المنهج الذي يحدد بدقة حقيقة الظواهر الإجتماعية وبالطبع تختلف المناهج بإختلاف المواضيع ولكل منهج وظيفته وخصائصه التي يستخدمها كل باحث في ميدان إختصاصه والمنهج كيفما كان نوعه هو الطريقة التي يسلكها الباحث للوصول إلى نتيجة معينة.

كما أن إختيار المناهج وطرق البحث ترتكز على تحديد طبيعة الموضوع المدروس ومن ثم عملية إختيار الفرضيات الصحيحة ومنه " منهج البحث أو طريقة البحث في خطة معقولة لمعالجة المشكلة وحلها عن طرق إستخدام المبادئ العلمية المبنية على الموضوعية والإدراك السليم، لا البداهة والتخمين أو التجربة العابرة أو مجرد منطق.(بوحوش عمار ، 1985، ص23)

ونظرا لطبيعة الموضوع المختار للدراسة فلمنهج المناسب هو الوصفي الذي يعرف عل أنه:

كل إستقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر، كما هي قائمة في الحاضر بقصد تشخيصها وكشف جوانبها، وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر تعليمية أو نفسية أو إجتماعية. (ترقي رابح ، 1984، ص 130).

ومنهج البحث الوصفي كما يبدو من التسمية لا يتوقف عند حدود وصف الظاهرة موضوع البحث ولكنه يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلل ويقارن ويفسر و يلاحظ أن وظيفة البحث الوصفي تتمثل في وصف ما هو كائن وتفسيره وهو يهتم بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات و الإتجاهات عند الأفراد والجماعات وطريقتها في النمو و التطور .

ومن أجل الوقوف على الخطوات العلمية التي تمكننا من الوصول إلى الهدف المرغوب، إعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي الإرتباطي الذي يعد أكثر ملائمة لدراسة العنف الممارس من قبل الأستاذ على التلميذ و علاقته بالتحصيل الدراسي، فقد فرضت مشكلة البحث أسلوب الوصف حيث وجدنا فيه ما يساعدنا على الكشف عن جوانب المشكلة وتحليل أجزاءها.

3-5-أدوات الدراسة:

3-5-1-الملاحظة العلمية:

هي المشاهدة والمراقبة الدقيقة لسلوك ما أو ظاهرة معينة في ظل ظروف وعوامل بيئية معينة بغرض الحصول على معلومات دقيقة لتشخيص هذا السلوك أو هذه الظاهرة.(حسين عبد الحميد رشوان،2006، ص 136)

حيث اعتمدنا عليها في التقرب والتوجه إلى عناصر العينة و ترقب وملاحظة كل تصرفات و سلوكات التلاميذ و الأساتذة التي من شأنها أن تساعدنا في التعرف على أفراد العينة.

3-5-2-الإستمارة:

تعتبر الإستمارة أحد وسائل البحث العلمي المستعملة على نطاق واسع وذلك من أجل الحصول على بيانات أو معلومات تتعلق بإتجاهات و ميولات الأفراد.

وحسب الباحث محمد على محمد :

الإستمارة هي نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى الأفراد من أجل الحصول على المعلومات حول موضوع أو مشكلة أو موقف، ويتم تنفيذ الإستمارة عن طرق المقابلة الشخصية أو ترسل إلى المبحوثين عن طرق البريد (محمد السيد فهمي ، 1998، ص476).

لقد قمنا بدراسة حول العنف الممارس من قبل الأستاذ على التلميذ و علاقته بالتحصيل الدراسي، ولقد قمنا بصياغة بنود الإستمارة في شكل جمل بسيطة وواضحة وذات علاقة مباشرة بالموضوع تسمح للمبحوث الإجابة بكل حرية وراحة دون الشعور بالحرج، وما على المبحوث إلا أن يعبر عن رأيه بكل صراحة.

وهدفت الإستمارة التي قمنا بإعدادها إلى قياس العنف الممارس علي التلميذ حيث قمنا أثناء إعداد هذه الإستمارة على المعطيات النظرية الخاصة بدراستنا.

تضمنت الإستمارة في صورتها النهائية على 26 عبارة لكل عبارة خمس بدائل(دائما،غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) وعلى المفحوص أن يجيب على كل عبارة حسب ما ينطبق عليه وذلك بوضع علامة (x) أمام البديل المناسب حيث تحصل كل عبارة على درجات من (5 ،4، 3، 2، 1) كما يوضح الجدول:

الرقم	1	2	3	4	5
الإجابة	أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما

الجدول(4): يوضح سلم ليكرت الخاص باستمارة العنف المدرسي الموجه الى التلميذ

حيث بنيت الاستمارة الخاصة بموضوع العنف داخل الوسط المدرسي على أساس ثلاث محاور أساسية جسدي و معنوي و لفظي.ضمت 26عبارة موزعة كالآتي : محور العنف الجسدي احتوى على 08 عبارات مرقمة في الاستمارة كما يلي : 1.4.7.10.13.18.21.24.أما محور العنف اللفظي فقد ضم 09 عبارات كان ترقيمها كما يلي: 2.5.8.11.14.16.19.22.25 . في حين المحور المخصص العنف المعنوي فقد شملت على09 عبارات مرقمة كما يلي:

.3.6.12.15.16.20.23.26

3-5-3- الشروط السيكومترية للاستمارة العنف:

3-5-3-1-الصدق:

الإختبار الصادق (الصحيح) هو الذي يقيس ما أعد من أجل قياسه فعلا، أي يقيس الوظيفة التي أعد لقياسها، ولا يقيس شيء مختلف، و الصدق في هذا الإطار يعني إلى أي مدى أو إلى أي درجة يستطيع هذا الإختبار قياس ما قصد أن يقاس به (خير الله السيد ، 1995، ص158).

تم عرض الإستمارة في صورتها الأولية على 06 من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم العلوم الإجتماعية بكلية العلوم الإنسانية و الإجتماعية حيث قاموا بإبداء آرائهم و ملاحظاتهم حول فقرات الإستمارة ومدى مناسبة الفقرات، وكذلك مدى وضوح صياغتها اللغوية، وعلى ضوء تلك الآراء تم

إستبعاد بعض العبارات وتعديل بعضها الآخر وفق ما أوصى به المحكمون، حيث تم حذف 3 عبارة من الإستمارة حيث بلغ عدد العبارات بعد تعديلها إلى 26 عبارة في صياغتها النهائية.

كما هو موضح في الجدول الآتي:

المحور الأول: العنف الجسدي	
قبل التعديل	بعد التعديل
1– تعرضت للضرب بالعصا من طرف الأستاذ بسبب حصولي على درجات منخفضة.	1-تعرضت للضرب بالعصا من طرف الأستاذ بسبب حصولي على درجات منخفضة.
2 –يصفعني أستاذي على وجهي أكثر من أي مكان آخر.	2-يصفعني أستاذي على وجهي أكثر من أي مكان آخر.
3 –تعرضت للقرص من أذني عندما رفضت أوامر الأستاذ .	3-تعرضت للقرص من أذني عندما رفضت أوامر الأستاذ .
4 –دفعني أستاذي بشكل عنيف أمام زملائي.	4-دفعني أستاذي بشكل عنيف أمام زملائي.
5–يعاقبني الأستاذ بشدي من شعري.	5-يعاقبني الأستاذ بشدي من شعري.
6 –سبق وان تعرضت للوقوف لمدة طويلة في أخر القسم.	6-سبق وان تعرضت للوقوف لمدة طويلة في أخر القسم.
7-تعرض كل القسم للضرب على الأيدي كعقاب جماعي من طرف الأستاذ.	7-تعرض كل القسم للضرب على الأيدي كعقاب جماعي من طرف الأستاذ.
8- يصق عليا أستاذي لأنني عبرت عن رأيي بحرية.	8-يصق عليا أستاذي لأنني عبرت عن رأيي بحرية.
المحور الثاني : العنف اللفظي	
قبل التعديل	بعد التعديل
1 – يوجه إلي الأستاذ الصراخ والتبرم في وجهي.	1-يصرخ الأستاذ في وجهي.
2-يغضب الأستاذ مني ويتوقف عن تقديم الدرس.	2-يتوقف أستاذي عن تقديم الدرس ليسخر مني أمام الملأ.
3– يشتمني الأستاذ بكثرة وبدون سبب.	3-يشتمني الأستاذ بكثرة بدون سبب.
4 - الأستاذ يلقبني بألقاب مشينة.	4-الأستاذ يصفني بألقاب مشينة.

5– استخدام السب عادة عند أستاذي.	5-استخدام السب عادة عند أستاذي.
6–يجيب الأستاذ على الأسئلة التي أطرحها بالصراخ.	6-يجيب الأستاذ على الأسئلة التي أطرحها بالصراخ.
7– أستاذي يستعمل عبارات تحط من كرامتي.	7-أستاذي يستعمل عبارات تحط من كرامتي.
8–أتردد في الإجابة خوفا من شتم الأستاذ لي.	8-أتردد في الإجابة خوفا من شتم الأستاذ لي.
9– أتعرض إلى التهديد اللفظي من الأستاذ.	9-أتعرض إلى التهديد اللفظي من الأستاذ.
المحور الثالث: العنف المعنوي	
قبل التعديل	بعد التعديل
1- الأستاذ عادة ما يؤذي مشاعري.	1-الأستاذ عادة ما يؤذي مشاعري.
2- يسخر الأستاذ مني أمام الآخرين عندما لا أحسن الإجابة.	2-يستفزني أستاذي بنظراته الحادة.
3 - يشعرني الأستاذ بأني شخص عديم الأهمية.	3- يشعرني الأستاذ بأني شخص عديم الأهمية.
4- عادة ما يمنعني الأستاذ من اللعب في وقت الراحة ليعاقبني.	4-عادة ما يمنعني الأستاذ من اللعب في وقت كسلوك عقابي.
5– لا يبالي الأستاذ عندما أجيب إجابة خاطئة.	5- لا يبالي الأستاذ عندما أجيب إجابة خاطئة.
6- أخاف من أستاذي.	6- أخاف من أستاذي.
7- يتفادى أستاذي تعييني من اجل الإجابة .	7- يتفادى أستاذي اختياري من اجل الإجابة.
8- أعاني من التمييز في المعاملة من طرف الأستاذ.	8- أعاني من التمييز في المعاملة من طرف الأستاذ مقارنة بزملائي.
9- اشعر بالتوتر عندما يتحدث معي الأستاذ	9- اشعر بالتوتر عندما يتحدث معي الأستاذ.

جدول(5): يوضح عبارات استمارة العنف المدرسي الموجه للتلميذ قبل و بعد التعديل

العبارات المحذوفة
-عانيت من ألفاظ أستاذي المؤلمة .
-تعرضت للضرب من طرف الأستاذ مما استدعى ذهابي للمشفى.
-يقطع أستاذي أغراضي و يرمي بها على الأرض.

جدول(6): يوضح العبارات المحذوفة من استمارة العنف المدرسي بعد عملية التحكيم

3-5-3-2الثبات:

المقصود بالثبات هو صحة ودقة أداة المقياس، أي مدى قدرته على إعطاء نفس النتائج تقريبا إذا ما تكرر إستخدامه على الأفرد أنفسهم في أوقات متقارنة فالثبات مرتبط بالخلو النسبي للمقياس من أخطاء القياس (خير الله السيد ، 1995، ص160).

الثبات كذلك هو أن يعطي الإختبار نفس النتائج تقريبا في كل مرة يطبق فيها على نفس المجموعة وفي نفس الظروف وبالتالي فالإختبار لابد أن لا يتناقض مع نفسه ويجب أن يتسم بالإتساق.

واحساب ثبات استمارة دراستنا اعتمدنا في ذلك على طريقتين الأولى التجزئة النصفية ثم حساب معامل الارتباط بيرسون عن طرق التجزئة النصفية ثم حساب معامل الارتباط سبرمان أما الثانية معامل ألفا كرونباخ كما هو موضح في الجدولين:

الاستمارة	عدد البنود	معامل برسون	معامل سبرمان
العنف	26	r =0 .88	R=0.93

جدول(7):يوضح حساب ثبات الاستمارة"برسون و سبرمان"

يتضح من خلال الجدول أن معامل الإرتباط بيرسون88. 0= rوبتطبيق المعادلة التالية:$R=\frac{2r}{1+r}$

معامل الثبات سبرمان قدر ب $R=0.93$وهذا يدل على ثباتا لاستمارة .

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات "ألفا كرونباخ"	معامل الصدق
العنف	26	0.909	0.953

جدول (8): يوضح اختبار صدق الأداة باستخدام "ألفاكرونباخ

يلاحظ من خلال الجدول أن قيمة ألفا كرونباخ عالية , كما يمكن حساب معامل الصدق عن طرق حساب جذر معامل الثبات ألف كرونباخ , هذا بحيث أن زيادة قيمة معامل ألفا كرونباخ تعني زيادة مصداقية البيانات , وهذا ما يتوضح من خلال الجدول أعلاه , الأمر الذي يدل على صدق أداة الدراسة .

3-6-الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

3-6-1-(SPSS) :

لا يمكن لأي باحث أن يستغني عن الطرق و الأساليب الإحصائية مهما كان نوع الدراسة التي يقوم بها، لكونها قادرة على تفريغ البيانات تفريغا إحصائيا ثم تفسيرها. و إن اعتماد الباحث على الإحصاء يقود الباحث إلى الأسلوب الصحيح والنتائج السليمة في يومنا هذا يتم إجراء أغلب الاختبارات من خلال برامج إحصائية قياسية على سبيل المثال:(SPSS)

(sciences social for package Statistical) أي " الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية"، لذا تمت عملية التحليل الإحصائي باستعمال البرنامج الحسابي للحزمة الإحصائية(SPSS) وهذا للوصول إلى هدف الدراسة الحالية.

و قد استخدمنا في البحث الحالي العديد من التقنيات الإحصائية التي تطلبتها الدراسة الميدانية، فقد تطلبت عملية التحليل الإحصائي لنتائج النهائية للدراسة على التقنيات التالية:

3-6-2-المتوسط الحسابي:

يساعدنا على معرفة تماثل أو إعتدال صفات أو سلوكات أفراد العينة، فإذا كان المتوسط مرتفعا دل على ذلك على أن قيما كثيرة مرتفعة، وإذا كان المتوسط صغيرا دل ذلك على أنه توجد قيم صغيرة متطرفة، كما يفيد المتوسط في مقارنة مجموعتين بمقارنة متوسطي حسابهما عندما تجرب نفس الإختبار على مجموعتين.

3-6-3-الانحراف المعياري:

وهذا لمعرفة درجات التشتت ومدى تباعد درجات المجتمع عن التوزع الطبيعي لمجتمع الدراسة.

3-6-4-النسبة المئوية:

يتم حساب النسب المئوية أفراد العينة طبقا للسلم الثلاثي المستعمل.

3-6-5-معامل الارتباط بيرسون:

احساب معامل الثبات و العلاقة الارتباطية .

3-6-6-معامل سبيرمان:

وهذا للتصحيح بعد حساب معامل بيرسون.

3-6-7-معامل ألفا كرونباخ: لاختبار صدق أداة الدراسة، وقياس درجة الاتساق لفقرات الأداة والتأكد من درجة ثبات المستخدم.

3-6-8-التكرار:

وهو عدد المرات التي تكرر فيها الخيار أو الإجابة بحيث يكون المجموع مساويا لعدد أفراد العينة.

3-6-9-معامل تحليل التباينanova:

تحليل التباين هو أسلوب إحصائي به الكشف عن الفروق أو الاختلافات في الظاهرة بين عدد من المجموعات أو في متغير واحد و من أهم فوائده:

قياس دلالة الفروق بين ثلاث متوسطات أو أكثر قياس مدى الاختلاف في التباين (تجانس أم لا)

إذا كان المتغير التابع واحد نستخدم تحليل التباين في اتجاه واحد نرمز له بـ: F

3-6-10-اختبارات لعينتين مستقلتين (t-test) : و يمثل فرق المتوسطين لكل إجمالي فقرات الاستبيان. نعتمد عليه في إيجاد الفرق والاختلافات بين عينتين مستقلتين.

خـــلاصة:

تم التطرق في هذا الفصل إلى عدة خطوات إجرائية عديدة، بدءا من الدراسة الاستطلاعية إلى الدراسة الأساسية حيث اتبعنا أسلوب العينة العشوائية في اختيار عينة الدراسة من المستويات الأربعة داخل

المتوسطة التي تمت بها الدراسة وتم ذلك باستخدام المنهج الوصفي لدراسة ظاهرة نفسية اجتماعية وتربوية، واعتمدنا على أداتين في جمع المعلومات ألا وهي:دليل المقابلة التي من خلالها بنينا عبارات الاستمارة ، وأخيرا اعتمدنا على مجموعة من الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات التي تم جمعها في الدراسة الحالية.

الفصل السابع: عرض و مناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

1- عرض نتائج الدراسة الميدانية

1-1 عوض النتائج العامة للاستجابات الكلية لأفواد العينة

1-1-1 خصائص العينة حسب متغيري الجنس و المعدل الثلاثي الأول

1-1-2 خصائص العينة حسب الجنس و المعدل الثلاثي الثاني

1-1-3 تحليل فقرات الاستبيان

1-2 عرض النتائج على ضوء الفرضيات

1-2-1 اختبار الفرضية الفرعية الأول

1-2-2 اختبار الفرضية الفرعية الثانية

1-2-3 اختبار الفرضية الرئيسية

2- تفسير النتائج على ضوء الدراسات السابقة

3- الاستنتاج العام للواسة

الخلاصة

تـــمهيد:

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج المتوصل إليها من خلال الدراسة الميدانية، وهذا بعد جمع المعطيات الإحصائية وفق الإطار المنهجي حيث تم تفريغ تبويب وتنظيم البيانات ضمن جداول مع تحليل فقرات الاستبيان ومناقشة النتائج الإحصائية حسب كل فرضية ثم عرض مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة النظريات المعتمدة في الدراسة .

1-عرض نتائج الدراسة الميدانية:

1-1-عرض النتائج العامة للاستجابات الكلية لأفراد العينة:

تهدف الدراسة إلى معرفة مدى تأثير العنف الممارس من قبل الأساتذة على التلميذ وعلاقته بالتحصيل الدراسي، ويرجع اختيار العينة (تلاميذ متوسطة 5جويلية 1962) لأنها تتلاءم و أغراض الدراسة و تناسب خصائص المجتمع المستهدف، حيث تم توزع 121 استمارة على 121 فرد أي بنسبة 20 بالمئة من مجتمع أصلي الذي قدر بـ 626 تلميذ و تلميذة.

المتغير	الفئات والسمات	التكرار	النسبة%
الجنس	ذكر	60	49.6
	أنثى	61	50.4
المستوى	سنة أولى	40	33.1
	سنة ثانية	28	23.1
	سنة ثالثة	27	22.3
	سنة رابعة	26	21.5
معدل الثلاثي الأول	أكبر من 10	90	74.4
	أقل من 10	31	25.6
معدل الثلاثي الثاني	أكبر من 10	77	63.6
	أقل من 10	44	33.1
المجموع		121	100

لجدول رقم(9): الخصائص أفراد عينةالدراسة

يتضح من الجدول أن معظم الأفراد المبحوثين كانوا إناثا بنسبة 50.4 % ما يعادل 61 تلميذة، في مقابل 49.6% من أفراد العينة يمثلون ذكورا ما يعدل 60 تلميذ، إلا أن ذلك لا يؤثر على صدق وثبات الدراسة.

في ما يخص المستوى الدارسي لتلاميذ المتوسطة الموزع على أربعة أقسام في مختلف الأطوار في ما يخص الطور الأول (السنة الأولى متوسط) قدرت نسبة الأفراد المبحوثين33.1% ما يعادل 44 تلميذ وتلميذة.

الطور الثاني (السنة الثانية متوسط) قدرت نسبة الأفراد المبحوثين 23.1 % ما يعادل 28 تلميذ وتلميذة.

الطور الثالث (السنة الثالثة متوسط) قدرت نسبة الأفراد المبحوثين 22.3 % ما يعادل 27 تلميذ وتلميذة.

الطور الرابع (السنة الرابعة متوسط) قدرت نسبة الأفراد المبحوثين 21.5 % ما يعادل 26 تلميذ وتلميذة.

نلاحظ من الجدول أن معدل التحصيل الدراسي لجميع الأطوار معدل الثلاثي الأول (أكبر من 10) قدر بنسبة 74.4 % ما يعادل 90 تلميذ و تلميذة، و(أقل من 10) قدر بنسبة 25.6 ما يعادل 31 تلميذ وتلميذة، يتبين من خلال هذه النتائج أن مستوى التحصيل الدراسي مقبول ومشرف مما يؤكد على مدى حرص التلاميذ على استيعاب للدروس المقدمة وفق البرنامج الدراسي المقرر.

يتبين كذلك من الجدول أن معدل التحصيل الدراسي لجميع الأطوار معدل الثلاثي الثاني (أكبر من 10) قدر بنسبة 63.6 %ما يعادل 77 تلميذ و تلميذة و (أقل من 10) قدر بنسبة 33.1 %ما يعادل 44 تلميذ وتلميذة ، يتبين من خلال هذه النتائج أن مستوى التحصيل الدراسي منخفض مقارنة بنتائج معدل الثلاثي الأول إلا أنه يعتبر مقبول مما يؤكد على مدى استيعاب التلاميذ للدروس المقدمة وفق البرنامج الدراسي.

1-1-1- خصائص العينة حسب متغير الجنس و المعدل الثلاثي الأول:

الجنس	المعدل 1		المجموع
	اكبر من 10	اقل من 10	
ذكر	39	21	60
انثى	51	10	61
المجموع	90	31	121
النسبة المئوية	74.4	25.6	100

جدول (10): يوضح خصائص العينة حسب الجنس و المعدل الثلاثي الاول .

نلاحظ من الجدول أن معدل الثلاثي الأول (أكبر من 10) قدر بنسبة 74.4 % ما يعادل 90 تلميذ و تلميذة، و(أقل من 10) قدر بنسبة 25.6 ما يعادل 31 تلميذ وتلميذة، يتبين من خلال هذه النتائج أن مستوى التحصيل الدراسي مقبول ومشرف مما يؤكد على مدى حرص التلاميذ على استيعاب للدروس المقدمة وفق البرنامج الدراسي المقرر و من خلال الجدول نلاحظ أن معدل الثلاثي الأول للإناث أحسن من معدل الذكور.

1-1-2- خصائص العينة حسب الجنس و المعدل الثلاثي الثاني:

الجنس	المعدل 2		المجموع
	اكبر من 10	اقل من 10	
ذكر	29	28	57
أنثى	48	12	60
المجموع	77	40	117
النسبة المئوية	63.6	33.1	96.7

جدول(11): يوضح خصائص العينة حسب الجنس و المعدل الثلاثي الثاني.

يتبين كذلك من الجدول أن معدل التحصيل الدراسي لجميع الأطوار معدل الثلاثي الثاني (أكبر من 10) قدر بنسبة 63.6 %ما يعادل 77 تلميذ و تلميذة و (أقل من 10) قدر بنسبة 33.1 %ما يعادل 44 تلميذ وتلميذة، و نلاحظ أن معدل الثلاثي الثاني لإناث أحسن من معدل الذكور.

يتبين من خلال هذه النتائج أن مستوى التحصيل الدراسي منخفض مقارنة بنتائج معدل الثلاثي الأول إلا أنه يعتبر مقبول مما يؤكد على مدى استيعاب التلاميذ للدروس المقدمة وفق البرنامج الدراسي.

1-1-3-تحليل فقرات الاستبيان:

أسفرت عملية تحليل فقرات الاستمارة إلى النتائج التالية :

الرقم الفقرات	التكرارات والنسب المئوية %						الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معاملالاختلاف%
	المقياس	1	2	3	4	5			
1	العدد	2	8	20	17	74	4.019	0.728	0.181
	النسبة	1.7	6.6	16.5	14	61.2			
2	العدد	13	10	31	30	36	4.264	1.062	0.249
	النسبة	10.7	8.3	25.6	24.8	29.8			
3	العدد	9	12	24	25	48	3.55	1.295	0.364
	النسبة	7.4	9.9	19.8	20.7	39.7			
4	العدد	7	5	8	11	90	4.421	1.152	0.260
	النسبة	5.8	4.1	6.6	9.1	74.4			
5	العدد	3	3	19	11	85	4.421	1.00	0.226
	النسبة	2.5	2.5	15.7	9.1	70.2			
6	العدد	14	13	21	19	54	3.711	1.422	0.383
	النسبة	11.6	10.7	17.4	15.7	44.6			
7	العدد	6	17	12	10	75	4.092	1.322	0.323
	النسبة	5	14	9.9	8.3	62			

8	العدد	6	8	13	14	79	4.267	1.193	0.279
	النسبة	5	6.6	10.7	11.6	65.3			
9	العدد	7	8	17	14	73	4.160	1.241	0.298
	النسبة	5.8	6.6	14	11.6	60.3			
10	العدد	9	12	5	10	84	4.233	1.333	0.314
	النسبة	7.4	9.9	4.1	8.3	69.4			
11	العدد	5	12	19	15	70	4.099	1.227	0.299
	النسبة	4.1	9.9	15.7	12.4	57.9			
12	العدد	2	3	6	4	105	4.725	0.809	0.171
	النسبة	1.7	2.5	5	3.3	86.8			
13	العدد	7	7	15	9	83	4.273	1.224	0.286
	النسبة	5.8	5.8	12.4	7.4	68.6			
14	العدد	6	3	12	6	93	4.475	1.099	0.245
	النسبة	5	2.5	9.9	5	76.9			
15	العدد	12	9	25	13	61	3.85	1.38	0.358
	النسبة	9.9	7.4	20.7	10.7	50.4			
16	العدد	11	11	19	8	69	3.958	1.404	0.354
	النسبة	9.1	9.1	15.7	6.6	57			

17	العدد	33	11	16	11	50	3.281	1.694	0.516
	النسبة	27.3	9.1	13.2	9.1	41.3			
18	العدد	7	10	14	8	79	4.237	1.245	0.379
	النسبة	5.8	8.3	11.6	6.6	65.3			
19	العدد	15	18	11	12	65	3.876	1.463	0.345
	النسبة	12.4	14.9	9.1	9.9	53.7			
20	العدد	15	22	15	8	58	3.847	1.424	0.370
	النسبة	12.4	18.2	12.4	6.6	47.9			
21	العدد	23	37	29	15	14	3.034	1.307	0.339
	النسبة	19	30.6	24	12.4	11.6			
22	العدد	23	16	23	8	50	3.517	1.544	0.439
	النسبة	19	13.2	19	6.6	41.3			
23	العدد	12	15	11	10	71	4.034	1.395	0.345
	النسبة	9.9	12.4	9.1	8.3	58.7			
24	العدد	7	16	12	8	74	4.815	0.712	0.147
	النسبة	61.2	6.6	9.9	13.2	5.8			
25	العدد	7	16	12	8	74	4.214	1.23	0.291
	النسبة	5.8	13.2	9.9	6.6	61.2			

26	العدد	23	10	19	20	48	3.5	1.544	0.441
	النسبة	19	8.3	15.7	16.5	39.7			
الإجمالي							0194.	0.728	0.181

الجدول رقم (12): التكرارات والنسب المئوية، والوسط الحسابي، الانحراف المعياري ومعامل الاختلاف لفقرات الاستبيان

من خلال الجدول أعلاه و بالرجوع إلى مقياس ليكرت الخماسي، يتضح أن أفراد العينة يرون أن أسلوب تعامل الأساتذة معهم يتميز بنوع من الانفعال والعنف وهذا راجع للحالة النفسية والضغوطات المهنية للأساتذة,حيث جاءت الفقرة الرابعة والعشرون في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي 4.815، و انحراف معياري قدره 0.712، و معامل اختلاف 0.147%، و هذا يعني أن البديل دائما غالبا على هذا الاختيار، أما في المرتبة الثانية الفقرة الثانية عشر بمتوسط حسابي 4.725، و انحراف معياري قدره 0.809، و معامل اختلاف 0.17 %، وهذا يعني البديل دائما (سلوك عقابي) اللعب في وقت الراحة، أما في المرتبة الثالثة جاءت الفقرة الرابعة عشر بمتوسط حسابي 4.475، و انحراف معياري 1.099 و معامل اختلاف 0.24 % وهذا يعني أن أفراد العينة يؤكدون على أن طريقة تعامل الأساتذة معهم سيئة وتتميز دائما بأسلوب العنف اللفظي وهذا راجع للحالة النفسية للأساتذة وكذلك الظروف المهنية، تليها في الترتيب الفقرة الرابعة بمتوسط حسابي 4.421، و انحراف معياري 1.152، و معامل اختلاف 0.26 % و هذا يدل على أن التلاميذ يؤكدون من على أن أسلوب تعامل الأساتذة معهم سيئ، و جاءت الفقرة التاسعة عشر في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي 4.421 ، وانحراف معياري 1.00 ، و معامل اختلاف 0.22 % ، مما يدل على أن أسلوب تعامل الأساتذة دائما سيئ، ونفس الملاحظة بالنسبة للفقرات (2، 8، 10، 13، 18، 25) حيث أن أفراد العينة يؤكدون على أن أسلوب تعامل الأساتذة معهم سيئ دائما وهذا كون الوسط الحسابي للفقرات محصور بين 4.2و 5حسب مقياس لكارت الخماسي، وكذلك الملاحظة بالنسبة للفقرات (1، 3، 6، 7، 9، 11، 15، 16، 17، 19، 20، 22، 23، 26) حيث أن أفراد العينة يؤكدون على أن أسلوب تعامل الأساتذة معهم سيئ بدرجة غالبا وهذا كون الوسط الحسابي للفقرات محصور بين 3.4 و 4.2 حسب مقياس لكارت الخماسي أما الفقرة الواحد والعشرون وهي في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي

3.034 و انحراف معياري 1.3 و معامل اختلاف 0.33 % فإن أفراد العينة يصرحون أن عقاب الضرب الجماعي من طرف أساتذتهم ليس دائما و لا غالبا و إنما أحيانا.

1-2- عرض النتائج على ضوء الفرضيات:

سيتم اختيار الفرضيات الفرعية أولا ثم الفرضية الرئيسية.

1-2-1 اختبار الفرضية الفرعية الأول: تنص هذه الفرضية على **أنه يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير الجنس.** ولاختبار هذه الفرضية سنحاول الاعتماد على فرق المتوسطين t (Independent t-test) لكل إجمالي فقرات الاستبيان.

وذلك بوضع فرضية العدم(**H0**): لا يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير الجنس.

(**H1**): يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير الجنس.

تم تلخيص النتائج في الجدول التالي:

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكور	60	3,85	0,72	-2,5	0,01
إناث	61	4,18	0,69		

جدول(13):يوضح نتائج اختبار t حساب الفروق بين الجنسين

من خلال الجدول نلاحظ قيمة t=-2,5 عند مستوى الدلالةsig=0,01 و هو أقل من 0.05 وهذا ما يدفعنا إلى قبول الفرضية (**H1**) أي أنه: يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير الجنس.

1-2-2- اختبار الفرضية الفرعية الثانية: تنص هذه الفرضية على أنه يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم **باختلاف** متغير المستوى الدراسي. ولاختبار هذه الفرضية سنحاول الاعتماد على ANOVA

وذلك بوضع فرضية العدم(**H0**):لايختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير المستوى الدراسي.

(**H1**): يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم **باختلاف** متغير المستوى الدراسي.

تم تلخيص النتائج في الجدول التالي:

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمةF	مستوى الدلالة
بين المجموعات	9,220	3	3,073	6,600	0,000
داخل المجموعات	54,486	117	0,466		
المجموع	63,707	120			

جدول (14) : يوضح قيمة معامل تحليل التباين ANOVA

من خلال الجدول نلاحظ أن F=6.6 ومستوى المعنويةSig= 0.000 أقل من 0.05 وهذا ما يدفعنا إلى قبول الفرضية (**H1**) أي أنه: يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير المستوى الدراسي.

1-2-3- اختبار الفرضية الرئيسية:

لاختبار الفرضية الرئيسية التي تنص على أنه: **توجد علاقة بين العنف الممارس من قبل الأستاذ على التلميذ وتحصيله الدراسي.** و لاختبار هذه الفرضية سنحاول الاعتماد على استخدام معامل الارتباط بيرسون لبيان درجة الارتباط بين المتغيرات المستقلة والتابعة في الدراسة، وذلك بوضع فرضية العدم **(H0):** لا توجد علاقة بين العنف الممارس من قبل الأستاذ على التلميذ وتحصيله الدراسي.

(H1): توجد علاقة بين العنف الممارس من قبل الأستاذ على التلميذ وتحصيله الدراسي.

تم تلخيص النتائج في الجدول التالي:

المتغيرات	حجم العينة	معامل الارتباط برسون Corrélation de Pearson	الدلالة Sig. (unilatérale)
العنف	121	**0.711	0.000
التحصيل الدراسي			

جدول(15): يوضح نتائج العلاقة الارتباطية بين العنف و التحصيل الدراسي

من خلال الجدول نلاحظ أن معامل الارتباط برسون قدر ب0.711 و مستوى المعنوية 0.000 أي أقل من 0,05 وهذا ما يجعلنا نقول بأنه توجد علاقة ايجابية بين العنف الممارس على التلميذ و تحصيله الدراسي من نوع علاقة ترابطية طردية عالية بين كل من العنف الممارس على التلميذ من طرف الأستاذ و تحصيله الدراسي وهذا ما يدفعنا إلى قبول الفرضية **(H1)**: توجد علاقة بين العنف الممارس من قبل الأستاذ على التلميذ وتحصيله الدراسي، وبالتالي تحققت الفرضية الرئيسية.

2-تفسير النتائج على ضوء الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه من النتائج التي توصلنا إليها عن طرق أدوات جمع البيانات الخاصة بالدراسة تم التوصل إلى عدة نتائج تتفق و فرضيات البحث و الدراسة الحالية حيث تبين أن سلوك الأستاذ العنيف والموجه نحو التلميذ له أثرا كبير على تحصيله الدراسي و كذلك على الحياة النفسية و الاجتماعية، باعتبار أن التلميذ في هذه الفترة يعيش فترة حرجة إلا وهي المراهقة و التي يعتبرها البعض منعطفا حاسما في مسار نضج وتنظيم شخصية الفرد وقدرة التلميذ على التكيف النفسي الاجتماعي و التربوي. وهذا ما تؤكده كل نظريات علم النفس التي اهتمت بهذا الموضوع سواء كان من الناحية النفسية، الاجتماعية أو التعليمية. حيث تبرز في هذه المرحلة مشكلة صعوبة التعلم مع متطلبات المناهج والتقاء ضغوط مرحلة المراهقة مع ضغوط الحصول على تحصيل دراسي جيد إضافة إلى السوك الأستاذ العنيف من شانها أن تساهم في خلق مشكلات انفعالية و اجتماعية متعددة تأثر سلبا على حياة التلميذ بأجملها. حيث جاءت نتائج هذه الدراسة لتدعم ما توصلت إليه بعض الدراسات - ورغم قلتها- و التي تناولت العنف الموجه نحو التلميذ نجد ما أشارت إليه الدراسة العربية الخاصة بمريم حنا (1989) و التي قامت بدراسة هدفت إلى الوقوف على كافة العوامل السببية للعنف لدى التلميذ والتي كشفت أن أهم أسباب العنف ترجع إلى التلميذ وهي خصائص مرحلة المراهقة و شعوره بالإحباط، والأسلوب الخاطئ في تعامل المدرسين مع التلاميذ، وكثافة الفصول و غياب الأنشطة المدرسية. كما جاءت نتائج دراسة الجزائرية حفيضة بن محمد (2005) حول عوامل العنف في المؤسسات التربوية في المرحلة الثانوية، والتي حاولت الباحثة فيها توضيح إلى أي مدى يمكن اعتبار الطابع التسلطي للنسق التربوي سببا في ظهور سلوكات العنف لدى تلاميذ مرحلة الثاني ،لتؤكد نتائج دراستنا حيث توصلت إلى انه حقا قوة التسلط البيداغوجي على التلميذ تؤثر على سلوكهم مما تجعلهم يقومون بممارسات عنيفة إيزاء الثانوية و الأعضاء العاملين فيها. مما لاشك فيه حسب هذه الدراسات أن معاناة التلميذ تشكل نقطة خطيرة في حياته وتسبب له التوتر و القلق و فقدان الدافعية و الاهتمام ،وكلها أمور حيوية متطلبة لانجاز المهام الأكاديمية ومسايرة زملائهم في الفصل الدراسي مما يتسبب لهم بتدني تحصيلهم الدراسي وهذا هو الجانب الذي اختلفت فيه دراستنا عن باقي الدراسات حيث أن كل الدراسات الأخرى جاءت لتؤكد ما تطرقنا إليه في بحثنا إلا أنها تختلف عنها

كون أن دراستنا اهتمت بالعنف و أثره على التحصيل الدراسي للتلميذ لما لهذا الأخير من أهمية بالغة في حياته إذ انه يستطيع أن يغير المجرى الكلي لحياته ومستقبله.

3-الاستنتاج العام للدراسة:

لقد انطلقنا في دراستنا هذه من ثلاثة فرضيات : واحدة عامة مفادها أنه توجد علاقة ارتباطية بين العنف الممارس من قبل الأستاذ على التلميذ و تحصيله الدراسي تتفرع عنها فرضيتين الأولى مفادها انه يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير الجنس أما الفرضية الفرعية الثانية فيقول نصها أنه يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف مستواهم الدراسي.وبعد عرض ومناقشة البيانات التي تحصلنا عليها في الدراسة الميدانية، توصلنا إلى مجموعة من النتائج التي سمحت لنا بالإجابة على الفرضيات المطروحة وهي أن الفرضية الأساسية الأولى كانت محققة وجدنا أنه توجد علاقة ارتباطية طردية بين العنف الممارس من قبل الأستاذ على التلميذ وتحصيله الدراسي. و الفرضية الفرعية الأولى كانت محققة ووجدنا بأنه يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير الجنس أما الفرضية الفرعية الثانية فقد تحققت على أساس يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير المستوى الدراسي في الأخير تطرقنا مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة.

خلاصـة:

قمنا على مستوى الفصل الآتي بتحليل البيانات المتحصل عليها من الميدان و باعتمادنا على الأساليب الإحصائية المختلفة ناقشنا وفسرنا النتائج بهدف اختبار فرضيات الدراسة على ضوء الدراسات السابقة والنظريات وصولا إلى الاستنتاج العام للدراسة.

خـــاتمة

بعد طرح إشكالية الدراسة التي تسألنا فيها حول العلاقة بين العنف الممارس من قبل الأستاذ اتجاه التلميذوالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المتمدرسين في المتوسطة، وبعد صياغة الفرضيات كإجابة مؤقتة للتساؤلات التي طرحت، ولفحص ومعالجة فرضيات الدراسة قمنا بدراسة ميدانية في مؤسسات تربوية بولاية " قالمة " وذلك بتطبيق أدوات جمع البيانات المتمثلة في دليل المقابلة مع التلاميذ والأساتذة بالإضافة إلى إعداد استمارة من أجل قياس العنف الموجه نحو التلميذ حيث اعتمدنا ثلاث محور أساسية في صياغة البنود عنف جسدي و لفظي و معنوي، "مع الاعتماد على معدل التلاميذ للفصل الأول الثاني للعام الدراسي 2015 -2016 ،وبعد المعالجة الإحصائية بمعامل الارتباط " بيرسون "، واختبار للفروق وهذا بنظام(spss) ،توصلنا إلى نتائج ، حيث إتضح لنا من خلال النتائج المتحصل عليها أنه: "توجد علاقة ارتباطيه وذات دلالة إحصائية بين العنف الممارس من قبل الأستاذ والتحصيل الدراسي لدى عينة الدراسة، كما أنه يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير الجنس و كذلك توصلنا في دراستنا إلى أنه يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير المستوى الدراسي.

ورغم محاولتنا في دراستنا هذه السيطرة على المتغيرات الكثيرة، إلا أن النتائج المتوصل إليها نسبية في حدود عينة الدراسة نظرا لحجم العينة والأدوات المستعملة، حيث لم توفقنا الإمكانات والوقت للاعتماد على عينة أوسع وفي مؤسسات أخرى، أكثر تعمقا واتساعا.

ومع ذلك علينا أن نعي أن العنف الممارس من قبل الأستاذ اتجاه التلميذسواء كان هذا العنف في مصلحة التلميذ أم لا فانه يؤثر في أسلوب حياته وطريقة تفكيره ومشاعره نحو الآخرين، ويؤثر في نجاحه ومدى إنجازه لأهدافه في الحياة، فمع احترام الشخص وتقديره تزداد إنتاجيته وفاعليته في حياته العملية والاجتماعية.

المراجع

قائمة المراجع

المراجع باللغة العربية:

1- ابن المنظور ، الأنصاري ، 1988 ، معجم لسان العرب ، دار إحياء التراث ، القاهرة.

2- ابو جدو صالح على ، 2006 ، علم النفس التربوي (ط 5) ، دار المسيرة للنشر و التوزيع ، بدون بلد.

3- ابو علام رجاء ، 2005 ، مناهج البحث في العلوم النفسية و التربوية ، دار النشر للجامعات ، القاهرة .

4- احمد إبراهيم احمد ، 2002 ، عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي ، مكتبة المعارف الحديثة ، الاسكندرية.

5- احمد محمود، 2002، مشكلات النظام التربوي العربي (ط 1)، المطبعة الجديدة، دمشق.

6- بن خليفة خديجة ، 1989 ، المرأة الجزائرية والعمل ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عنابة ، الجزائر.

7- بن عياش حورية ، 1995 ، صراع الأدوار لدى المرأة الجزائرية العاملة في ضوء بعض متغيرات الشخصية ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قسنطينة.

8- بن معجب الحامد محمد ، 1996 ، التحصيل الدراسي دراساته نظرياته واقعه والعوامل المؤثرة فيه (ط 1) ، الدار الصولتية ، الرياض .

9- بوحمة سهام بوحمة ، بن عباس اسماء ، 2006 ، عمل الأمهات وتأثيره على تربية الأطفال ، مذكرة ليسانس غير منشورة ، جامعة الجزائر.

10- بوحوش عمار، 1985 ، مناهج البحث العلمي و طرق اعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.

11- تركي رابح ، 1984 ، اصول التربية و التعليم (ط 1) ، ديوان المطبوعات الجامعية ، الجزائر.

12- التير مصطفى عمر ، 1998 ، العنف العائلي (ط 1) أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية ، مكتبة الملك فهد أثناء النشر ، الرياض.

13- التير مصطفى عمر، 1998 ، دراسة بعنوان العنف الاسري في الدول العربية ، اكادمية نايف العربية للعلوم الادبية مكتبة ملك فهد ، الرياض.

14- جابر نصر الدين ، 1998 ، مفاهيم اساسية ، مخبر التطبيقات النفسية و التربوية ، قسنطينة ، الجزائر.

15- جمعون نفيسة ،2001 ، التوافق النفسي الاجتماعي للطفل المبتكر ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الجزائر.

16- جموعي العربي ، 2011 ، الضغط المدرسي و علاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس ، رسالة دكتوراه جامعة الرياض.

17- جودة عبد الهادى ، 2004 مبادئ التوجيه و الارشاد النفسي (ط 1) ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان.

18- الجوهري محمد وآخرون ، 1995 ، المشكلات الاجتماعية (ط 1) ، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية ، مصر.

19- حامد عبد السلام زهوان، 1980، التوجيه والإرشاد النفسي (ط 2) ، دار علم المكتب ، القاهرة .

20- حامد عبد السلامزهوان 1995 ، علم نفس نمو الطفولة و المراهقة (ط 5) ، عالم الكتاب ، القاهرة .

21- حسين طه عبد العظيم ، 2007 ، سيكولوجية العنف العائلي و المدرسي (ط 1) ، دار الجامعة الجديدة ، الاسكندرية .

22- حمدان محمد زياد ، 1996 ، التحصيل الدراسي مفاهيم مشاكل حلول (ط 1) ، دار التربية الحديثة للنشر والتوزيع ، دمشق .

23- الحوتي احمد ، 2004 ، العنف المدرسي : الاسباب و المظاهر ، فورام للنشر، الجزائر.

24- خولي محمد سعيد ، 1995 ، العنف في مرافق الحياة اليومية نطاقات و تفاعلات ، دار مكتبة الاسراء للطباعة و النشر و التوزيع ، بدون بلد .

25- الدمياطي سلطانة ابراهيم ، 2011 ، المشكلات الاكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الاداء ، بدون بلد.

26- الدوري عدنان ، اسباب الجريمة و طبيعة السلوك الاجرامي (ط 3) ، بدون بلد.

27- ديوي جون ، 1943 ، المدرسة و المجتمع ، دار مكتبة الحياة ، بدون بلد .

28- رشوان احمد حسين عبد الحميد ، 2006 ، أصول البحث العلمي ، مؤسسة شباب الجامعة ، الاسكندرية .

29- الرفاعي نعيم ، الصحة النفسية ، دار العلمية للنشر و التوزيع ، دمشق.

30- رياش سعيد ، 2009 ، التوافق الإجتماعي للمسنين في الجزائر ، أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه دولة ، جامعة الجزائر.

31- الزرقاوي نادية مصطفى و أيوب مختار ، أسباب العنف المدرسي أسباب تمايز أوتجانس ، جامعة محمد خيضر ، مجلة العلوم الإنسانية ، بسكرة.

32- الزغبي احمد محمد ، 2002 ، الامراض النفسية والمشكلات السلوكية و الدراسية عند الاطفال، دار زهران للنشر و التوزيع ، عمان .

33- سيد خير الله ، 1995، بحوث نفسية تربوية ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

34- الشجري علي محمد مدهش صالح ، أثر برنامج إرشادي في الحاجات النفسية على تنمية التوافق النفسي و الإجتماعي للطلاب المتفوقين ، أطروحة ماجستير غير منشورة ، جامعة صنعاء ، اليمن.

35- الصالح محمد عبد الله ، 1985 ، اساسيات في الارشاد التربوي ، دار المريخ للنشر ، الرياض.

36- الضاهر قحطان احمد ، 2004 تعديل السلوك (ط 2) ، دار وائل للنشر و التوزيع ، عمان.

37- عبد الرزاق محمود ، شفشق و هدى ، محمود 2000 ، ادارة الصف المدرسي (ط 1) ، دار الفكر العربي ، مصر.

38- عبد السلام جامل عبد الرحمان ، 2000 ، طرق التدريس العامة و مهارات تنفيد و تخطيط عملية التدريس (ط 3) ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، الاردن.

39- عبد العزيز سعيد ، 2004 ، التوجيه المدرسي مفاهيمه النظرية أساليبه الفنية وتطبيقاته النظرية ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، الاردن .

40- عبد اللطيف مدحت عبد الحميد ، 1990 ، الصحة النفسية و التفوق الدراسي ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت .

41- عبيد ماجدة ، 2000 ، الوسائل التعليمية في التربية الخاصة (ط 2) ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان.

42- العربي قوري ذهبية ، العقاب الجسدي و المعنوي و تأثيرهما على ظهور السلوك العدواني لدى التلميذ المتمدرس ، رسالة ماجستير ، تيزي وزو ، الجزائر.

43- العقاد عبد اللطيف ، 2001 ، سيكولوجية العدوانية و ترويضها ، منحى علاجي معرفي جديد (ط 1) ، دار غريب للطباعة و النشر ، القاهرة.

44- العقاد عبد اللطيف ، 2001 ، سيكولوجية العدوانية ، دار غريب للنشر و الطباعة ، القاهرة.

45- علي محمد ، 2008 ، عمارة برامج علاجية لخفض مستوى المراهق ، دار الفتح للتجسيد التقني ، القاهرة.

46- عوض عباس محمد ، 1949 ، علم النفس العام ، دار المعرفة الجامعية ، بدون بلد .

47- فهمي محمد السيد، 1998 ، اسس الخدمة الاجتماعية (ط 1) ، المكتب الجامعي الحديث ، مصر.

48- فهيم ، مصطفي ، 2001 ، مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج (ط 2) ، دار الفكر العربي ، القاهرة.

49- القرني محمد بن مسفر ، مدى تأثير العنف الاسري على السلوك الانحرافي لطالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة ، السعودية.

50- القريشي عبد الكريم ، 1988 ، علاقة الاختلاط في التعليم بالتوافق النفسي و الإجتماعي لطلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجيستير غير منشورة ، جامعة عين شمس ، القاهرة.

51- قواري جلول ، 1999 ، اسباب و اشكال العنف في المدارس ، رسالة ماجستير ، الجامعة الاردنية ، عمان.

52- القوصي عبد العزيز ، 1982 ، أسس الصحة النفسية (ط 7) ، دار النهضة المصرية ، مصر.

53- كواجة عبد القادر ، 1998 ، القياس و التقويم في علم النفس (ط 1) ، دار اليازوري ، عمان .

54- لوناس حدة ، 2013 ، علاقة التحصيل الدراسي بدافعية التعليم لدى المراهق المتمدرس ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة البويرة ،الجزائر.

55- محمد عثمان منيب تهاني ، 2008 ، العنف لدى الشباب الجامعية ، جامعة نايف العربية للعلوم الامنية ، الرياض .

56- مرشد عبد العظيم سيد ، 2002 ، تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين و دوي الاحتياجات الخاصة ، دليل للآباء و الامهات (ط 1) : مكتبة وهران للشرق ، الجزائر.

57- مصطفى الزرقاوي نادية ، و أيوب مختار ، 2003 ، أسباب العنف المدرسي أسباب تمايز أو تجانس ، مجلة العلوم الإنسانية ، منشورات جامعة محمد خيضر ، بسكرة ، الجزائر.

58- معن خليل عمر ، 1983 ، الموضوعية و التحليل في البحث الاجتماعي (ط 1) دار الآفاق الجديدة ، بيروت .

59- معتز سيد عبد الله وابو عيادة صالح عبد الله ، 1995 ، ابعاد السلوك العدواني ، دراسة نفسية ، القاهرة .

60- مقدم عبد الحفيظ ،2003 ، الإحصاء و القياس التربوي (ط 3) ، ديوان النشر ، الاسكندرية ، مصر.

61- ملحم سامي ، 2000 ، القياس و التقويم في التربية و علم النفس (ط 1) ، دار المسيرة ، بدون بلد.

62- موسى رشاد عبد العزيز، 2009 ، سيكولوجية العنف ضد الأطفال ، علم الكتاب ، دار الكتاب ، القاهرة.

63- وديع خليل شكور ، 1997، العنف والجريمة، الدار العربية للعلوم، بدون بلد.

64- ونجن سميرة ، 2008 ، التحصيل الدراسي بين التأثيرات الصفية ومتغيرات الوسط الاجتماعي: مجلة الدراسات و البحوث العلمية ، الجزائر.

65- يحيى احمد خولة ، 2000 ، الاضطرابات السلوكية والانفعالية ، دار الفكر للنشر و التوزيع ، عمان .

66- يونس بدر نعيمة ، 1983 ، دراسة المناخ المدرسي في المرحلة الثانوية وعلاقته بالتوافق النفسي للطلاب ، أطروحة ماجستير غير منشورة ، جامعة عين الشمس ، القاهرة.

المراجع باللغة الاجنبية :

1- Douet Bernard, (1987) . dout discipline et punition à l'école , paris .

2- Isdiri fethi, (2008-2009). la violence scolaire causes et solutions envisageables . Tunisie. mémoire de titularisation en tant professeur d'enseignement secondaire.

3- Nalan genç, (2005). la violence scolaire parue dans la presse écrite turque. journal of international social reserch.

4- Philipe, (1999). dictionnaire encyclopédique de l'éducation de formation. paris. éd nathan .

الملاحـق

الملحق رقم (1)

قائمة الأساتذة المحكمين

قائمة الاساتذة المحكمين	الرتبة العلمية
اغمين نذيرة	دوكتوراه
حرقاس وسيلة	دوكتوراه
العافري مليكة	دوكتوراه
جفال مريم	ماجيستير
بوتفنوشات حميدة	ماجيستير
حميدي مجيد	ماجيستير

الملحق رقم (2):

الحسابات مع حسابات spss

حساب معامل ثبات الإستمارة

عن طريق التجزئة النصفية ثم حساب معامل الارتباط بيرسون:

$$r=\frac{N\sum x.y-\sum x.\sum y}{\sqrt{[(N\sum x^2)-\sum(x^2)]\times[(N\sum y^2)-\sum(y^2)]}}$$

ثم القيام ب:

التصحيح: باستخدام معامل سبيرمان

$$R=\frac{2r}{1+r}$$

إذا كان المعامل درجته مرتفعة فان الأداة أي الاستمارة ثابتة و قابلة للتطبيق

X.Y	Y^2	X^2	Y	X	N
320	400	256	20	**16**	**1**
361	361	361	19	19	**2**
288	256	324	16	18	**3**
221	289	169	17	13	**4**
600	625	576	25	24	**5**
336	256	441	16	21	**6**
504	441	576	21	24	**7**
1365	1521	1225	39	35	**8**
550	625	484	25	22	**9**
928	841	1024	29	32	**10**
5473	5615	5436	227	**224**	**المجموع:**

حسابات spss معامل الفا كرومباخ

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,909	26

خصائص العينة حسب متغيري الجنس و المعدل الثلاثي الاول

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أكبر من 10	90	74,4	74,4	74,4
	اقل من 10	31	25,6	25,6	100,0
	Total	121	100,0	100,0	

خصائص العينة حسب متغيري الجنس و المعدل الثلاثي الثاني

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	أكبر من 10	77	63,6	65,8	65,8
	اقل من 10	40	33,1	34,2	100,0
	Total	117	96,7	100,0	
Manquant	Système	4	3,3		
Total		121	100,0		

اختبار الفرضية الفرعية الاولى

Test des échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test t pour égalité des moyennes	
		F	Sig.	t	ddl
x	Hypothèse de variances égales	,916	,340	-2,583	119
	Hypothèse de variances inégales			-2,582	118,595

اختبار الفرضية الفرعية الثانية

ANOVA

x

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	9,220	3	3,073	6,600	,000
Intragroupes	54,486	117	,466		
Total	63,707	120			

ANOVA

x

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Intergroupes	9,220	3	3,073	6,600	,000
Intragroupes	54,486	117	,466		
Total	63,707	120			

اختبار الفرضية الرئيسية

Corrélations

العنف	Corrélation de Pearson		,711**
	Sig. (unilatérale)		,000
	N		
	معدل2معدل1 Corrélation de Pearson		

استجابة افراد العينة للعبارة رقم 1

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	2	1,7
	نادرا	8	6,6
	احيانا	20	16,5
	غالبا	17	14,0
	دائما	74	61,2
	Total	121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم2

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	13	10,7
	نادرا	10	8,3
	احيانا	31	25,6
	غالبا	30	24,8
	دائما	36	29,8
	Total	120	99,2
Manquant	Système	1	,8
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم3

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	9	7,4
	نادرا	12	9,9
	احيانا	24	19,8
	غالبا	25	20,7
	دائما	48	39,7
	Total	118	97,5
Manquant	Système	3	2,5
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم4

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	7	5,8
	نادرا	5	4,1
	احيانا	8	6,6
	غالبا	11	9,1
	دائما	90	74,4
	Total	121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم5

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	3	2,5
	نادرا	3	2,5
	احيانا	19	15,7
	غالبا	11	9,1
	دائما	85	70,2
	Total	121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم6

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	14	11,6
	نادرا	13	10,7
	احيانا	21	17,4
	غالبا	19	15,7
	دائما	54	44,6

	Total	121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم7

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	6	5,0
	نادرا	17	14,0
	احيانا	12	9,9
	غالبا	10	8,3
	دائما	75	62,0
	Total	120	99,2
Manquant	Système	1	,8
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم8

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	6	5,0
	نادرا	8	6,6
	احيانا	13	10,7
	غالبا	14	11,6
	دائما	79	65,3
	Total	120	99,2
Manquant	Système	1	,8
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم9

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	7	5,8
	نادرا	8	6,6
	احيانا	17	14,0
	غالبا	14	11,6
	دائما	73	60,3
	Total	119	98,3
Manquant	Système	2	1,7
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم10

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	9	7,4
	نادرا	12	9,9
	احيانا	5	4,1
	غالبا	10	8,3
	دائما	84	69,4
	Total	120	99,2
Manquant	Système	1	,8
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم11

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	5	4,1
	نادرا	12	9,9
	احيانا	19	15,7
	غالبا	15	12,4
	دائما	70	57,9
	Total	121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم12

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	2	1,7
	نادرا	3	2,5
	احيانا	6	5,0
	غالبا	4	3,3
	دائما	105	86,8
	Total	120	99,2
Manquant	Système	1	,8
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم13

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	7	5,8
	نادرا	7	5,8
	احيانا	15	12,4
	غالبا	9	7,4
	دائما	83	68,6
	Total	121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم14

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	6	5,0
	نادرا	3	2,5
	احيانا	12	9,9
	غالبا	6	5,0
	دائما	93	76,9
	Total	120	99,2
Manquant	Système	1	,8
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم15

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	12	9,9
	نادرا	9	7,4
	احيانا	25	20,7
	غالبا	13	10,7
	دائما	61	50,4
	Total	120	99,2
Manquant	Système	1	,8
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم16

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	11	9,1
	نادرا	11	9,1
	احيانا	19	15,7
	غالبا	8	6,6
	دائما	69	57,0
	Total	118	97,5
Manquant	Système	3	2,5
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم17

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	33	27,3
	نادرا	11	9,1
	احيانا	16	13,2
	غالبا	11	9,1
	دائما	50	41,3
	Total	121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم18

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	7	5,8
	نادرا	8	6,6
	احيانا	14	11,6
	غالبا	10	8,3
	دائما	79	65,3
	Total	118	97,5
Manquant	Système	3	2,5
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم19

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	15	12,4
	نادرا	12	9,9
	احيانا	11	9,1
	غالبا	18	14,9
	دائما	65	53,7
	Total	121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم20

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	15	12,4
	نادرا	8	6,6
	احيانا	15	12,4
	غالبا	22	18,2
	دائما	58	47,9
	Total	118	97,5
Manquant	Système	3	2,5
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم21

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	23	19,0
	نادرا	15	12,4
	احيانا	29	24,0
	غالبا	37	30,6
	دائما	14	11,6
	Total	118	97,5
Manquant	Système	3	2,5
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم22

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	23	19,0
	نادرا	8	6,6
	احيانا	23	19,0
	غالبا	16	13,2
	دائما	50	41,3
	Total	120	99,2
Manquant	Système	1	,8
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم23

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	12	9,9
	نادرا	10	8,3
	احيانا	11	9,1
	غالبا	15	12,4
	دائما	71	58,7
	Total	119	98,3
Manquant	Système	2	1,7
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم24

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	3	2,5
	نادرا	1	,8
	غالبا	7	5,8
	دائما	108	89,3
	Total	119	98,3
Manquant	Système	2	1,7
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم25

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	7	5,8
	نادرا	8	6,6
	احيانا	12	9,9
	غالبا	16	13,2
	دائما	74	61,2
	Total	117	96,7
Manquant	Système	4	3,3
Total		121	100,0

استجابة افراد العينة للعبارة رقم26

		Fréquence	Pourcentage
Valide	أبدا	23	19,0
	نادرا	10	8,3
	احيانا	19	15,7
	غالبا	20	16,5
	دائما	48	39,7
	Total	120	99,2
Manquant	Système	1	,8
Total		121	100,0

الملحق رقم (3):

استمارة التحكيم

جامعة 8 ماي 1945

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس **السنة الثانية ماستر علم النفس الاجتماعي**

تحكيم استمارة
حول موضوع :

العنف الممارس من قبل الأستاذ على المراهق المتمدرس في المتوسطة

التعليمة:

أستاذ (تي) الفاضل(ة) تحية طيبة..... و بعد

في إطار تحضيرنا لنيل شهادة ماستر في علم النفس الاجتماعي نظام LMD ,نقوم باء جراء دراسة بعنوان" العنف الممارس من قبل الأستاذ على المراهق وعلاقته بالتحصيل الدراسي" ,وقد قمنا باء عداد قائمة من العبارات التي يفترض أن تقيس العنف الممارس من قبل الأستاذ على المراهق المتمدرس في المتوسطة.

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال و للمساعدة في انجاز هذه الدراسة نأمل منكم التكرم بتحكيم هذه القائمة. شكرا مسبقا على تعاونكم معنا

من إعداد : **تحت إشراف الأستاذة:**

- بركاني سليم - هامل أميرة
- مخانشة رحيمة

السنة الجامعية

2016/2015

"العنف الممارس من قبل الأستاذ على التلميذ وعلاقته بالتحصيل الدراسي"

التساؤل الرئيسي :

-هل توجد علاقة بين العنف الممارس من قبل الأستاذ على التلميذ و التحصيل الدراسي لهذا الأخير؟

التساؤلات الفرعية:

التساؤل الفرعي الاول:

هل يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير الجنس؟-

التساؤل الفرعي الثاني:

-هل يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير المستوى الدراسي؟

الفرضية الاساسية:

-توجد علاقة بين العنف الممارس من قبل الأستاذ على التلميذ و تحصيله الدراسي .

الفرضيات الفرعية:

الفرضية الفرعية الاولى:

-يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير الجنس.

الفرضية الفرعية الثانية:

-يختلف التحصيل الدراسي للتلاميذ المعنفين من طرف أساتذتهم باختلاف متغير المستوى الدراسي.

المحور الأول: العنف الجسدي

العبارة	مدى وضوح العبارة			مدى ملائمة العبارة للمحور المراد قياسه		
	واضحة	واضحة إلى حد ما	غير واضحة	مناسبة	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة
1 – تعرضت للضرب بالعصا من طرف الأستاذ بسبب حصولي على درجات منخفضة.						
2 –يصفعني أستاذي على وجهي أكثر من أي مكان آخر.						
3 –تعرضت للقرص من أذني عندما رفضت أوامر الأستاذ .						
4 –دفعني أستاذي بشكل عنيف أمام زملائي.						
5–يعاقبني الأستاذ بشدي من شعري.						
6 –تعرضت للضرب من طرف الأستاذ مما استدعى ذهابي للمشفى.						
7 –سبق وان تعرضت للوقوف لمدة طويلة في أخر القسم.						
8 –يقطع أستاذي أغراضي و يرمي بها على الأرض.						
9-تعرض كل القسم للضرب على الأيدي كعقاب جماعي من طرف الأستاذ.						
10- بصق عليا أستاذي لأنني عبرت عن رأيي بحرية.						

المحور الثاني : العنف اللفظي

العبارة	مدى وضوح العبارة			مدى ملائمة العبارة للمحور المراد قياسه		
	واضحة	واضحة إلى حد ما	غير واضحة	مناسبة	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة
1 – يوجه إلي الأستاذ الصراخ والتبرم في وجهي.						
2–يغضب الأستاذ مني ويتوقف عن تقديم الدرس.						
3– يشتمني الأستاذ بكثرة وبدون سبب.						
4 – الأستاذ يلقبني بألقاب مشينة.						
5– استخدام السب عادة عند أستاذي.						
6–يجيب الأستاذ على الأسئلة التي أطرحها بالصراخ.						
7– أستاذي يستعمل عبارات تحط من كرامتي.						
8– عانيت من ألفاظ أستاذي المؤلمة .						
9–أتردد في الإجابة خوفا من شتم الأستاذ لي.						
10– أتعرض إلى التهديد اللفظي من الأستاذ.						

المحور الثالث: العنف المعنوي

العبارة	مدى وضوح العبارة			مدى ملائمة العبارة للمحور المراد قياسه		
	واضحة	واضحة إلى حد ما	غير واضحة	مناسبة	مناسبة إلى حد ما	غير مناسبة
1- الأستاذ عادة ما يؤذي مشاعري.						
2- يسخر الأستاذ مني أمام الآخرين عندما لا أحسن الإجابة.						
3 - يشعرني الأستاذ بأني شخص عديم الأهمية.						
4- عادة ما يمنعني الأستاذ من اللعب في وقت الراحة ليعاقبني.						
5– لا يبالي الأستاذ عندما أجيب إجابة خاطئة.						
6- أخاف من أستاذي.						
7- يتفادى أستاذي تعييني من اجل الإجابة .						
8- أعاني من التمييز في المعاملة من طرف الأستاذ.						
9- اشعر بالتوتر عندما يتحدث معي الأستاذ.						

شكرا لتعاونكم.

الملحق رقم (4):

استمارة العنف

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945-قالمة-

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس **التخصص:علم النفس الاجتماعي**

استمارة بحث تحت عنوان:

"العنف الممارس من قبل الاستاذ على التلميذ وعلاقته بالتحصيل الدراسي "

دراسة ميدانية بمتوسطة 5 جويلية1962-قالمة-

التعليمة:

عزيزي التلميذ ..... عزيزتي التلميذة

هذه استمارة تدخل في إطار تحضير رسالة ماستر **نرجو منكم الإجابة على العبارات بكل صدق وأمانة وذلك بوضع إشارة** (×) أمام العبارة التي تنطبق عليك, نحيطكم علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة وإنما اختيار الإجابة يكون حسب رأيك.

شكرا مسبقا على تعاونكم معنا

ملاحظة **هامة**: كل الإجابات التي تقدمونها سرية **لا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي.**

من إعداد : **تحت إشراف الأستاذة:**

- بركاني سليم - هامل أميرة
- مخانشة رحيمة

السنة الجامعية

2016/2015

البيانات الأولية:

- الجنس:

-ذكر ☐

-أنثى ☐

-المستوى الدراسي:

سنة أولى ☐

-سنة ثانية ☐

سنة ثالثة ☐

سنة رابعة ☐

-معدل الثلاثي الأول:

-أكبر من10 ☐

-أقل من10 ☐

-معدل الثلاثي الثاني:

-أكبر من10 ☐

-أقل من10 ☐

الرقم	العـــبـــــارت	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
1 –	تعرضت للضرب بالعصا من طرف الأستاذ بسبب حصولي على درجات منخفضة.					
2–	يصرخ الأستاذ في وجهي.					
3–	الأستاذ عادة ما يؤذي مشاعري.					
4 –	يصفعني أستاذي على وجهي أكثر من أي مكان آخر.					
5–	يتوقف أستاذي عن تقديم الدرس ليسخر مني أمام الملأ.					
6–	يستفزني أستاذي بنظراته الحادة.					
7–	تعرضت للقرص من أذني عندما رفضت أوامر الأستاذ .					
8–	يشتمني الأستاذ بكثرة بدون سبب.					
9–	يشعرني الأستاذ بأني شخص عديم الأهمية.					
10–	دفعني أستاذي بشكل عنيف أمام زملائي.					
11–	الأستاذ يصفني بألقاب مشينة.					
12–	عادة ما يمنعني الأستاذ من اللعب في وقت الراحة كسلوك عقابي.					
13–	يعاقبني الأستاذ بشدي من شعري.					
14–	استخدام السب عادة عند أستاذي.					
15–	لا يبالي الأستاذ عندما أجيب إجابة خاطئة.					
16–	يجيب الأستاذ على الأسئلة التي أطرحها بالصراخ.					
17–	أخاف من أستاذي.					

18-	سبق وان تعرضت للوقوف لمدة طويلة في أخر القسم.					
19-	أستاذي يستعمل عبارات تحط من كرامتي.					
20-	يتفادى أستاذي اختياري من اجل الإجابة.					
21-	تعرض كل القسم للضرب على الأيدي كعقاب جماعي من طرف الأستاذ.					
22-	أتردد في الإجابة خوفا من شتم الأستاذ لي.					
23-	أعاني من التمييز في المعاملة من طرف الأستاذ مقارنة بزملائي.					
24-	يصق علي أستاذي لأنني عبرت عن رأيي بحرية.					
25-	أتعرض إلى التهديد اللفظي من الأستاذ.					
26-	اشعر بالتوتر عندما يتحدث معي الأستاذ.					

الملحق رقم (5):

دليل مقابلة مع الأستاذ

جامعة 8 ماي 1945

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس **السنة الثانية ماستر علم النفس الاجتماعي**

دليل مقابلة مع الأستاذ

حول موضوع :

العنف الممارس من قبل الأستاذ على المراهق المتمدرس في المتوسطة

التعليمة:

أستاذ (تي) الفاضل(ة) تحية طيبة..... و بعد

في إطار تحضيرنا لنيل شهادة ماستر في علم النفس الاجتماعي نظام LMD ,قوم باء جراء درلسة بعنوان" العف الممارس من قبل الأستاذ على المراهق وعلاقته بالتحصيل الدراسي" ,وقد قمنا باء عداد قائمة من الأسئلة التي ستساعدنا في دراستنا لذلك نرجو منكم الإجابة عنها.

مع العلم أنه كل الإجابات التي تقدمونها سرية لا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي.

شكرا مسبقا على تعاونكم معنا

من إعداد : **تحت إشراف الأستاذة:**

- بركاني سليم - هامل أميرة
- مخانشة رحيمة

السنة الجامعية

2016/2015

أسئلة الدليل

1-احك لي عن يوم عمل عادي .

.....

.....

.....

.....

2-كيف تتصرف عندما تصادف بعض المشاكل مع التلاميذ داخل القسم ؟

.....

.....

.....

.....

3-عندما تكون في حالة غضب من تلميذ كيف تعامله ؟

.....

.....

.....

.....

4-هل استدعت الضرورة إلى استعمالك الضرب مع التلاميذ ؟

.....

.....

.....

.....

5-هل تشتم تلاميذك إذا استدع الأمر ذلك ؟

.....

.....

.....

.....

6-هل سبق لك وان أهنت احد التلميذ ؟

.....

.....

.....

.....

7-هل ظروفك الاجتماعية تؤثر على معاملتك لتلاميذك داخل القسم ؟

.....

.....

.....

.....

8-ما رايك في التشريعات المدرسية التي تمنع استعمال العنف الجسدي والمعنوي ضد التلميذ ؟

.....

.....

.....

.....

9-هل لديك معلومات ترد أن تضيفها ؟

.....

.....

.....

.....

شكرا على تعاونك

الملحق رقم (6):

دليل مقابلة مع التلميذ

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة 8 ماي 1945-قالمة-

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علم النفس **التخصص:علم النفس الاجتماعي**

دليل مقابلة مع التلميذ دراسة تحت عنوان:

"العنف الممارس من قبل الاستاذ على التلميذ وعلاقته بالتحصيل الدراسي "

دراسة ميدانية بمتوسطة 5 جويلية1962-قالمة-

التعليمة:

عزيزي التلميذ ..... عزيزتي التلميذة

في إطار تحضير رسالة ماستر**حول موضوع العنف الممارس من قبل الأستاذ على** التلميذ وعلاقته بالتحصيل الدراسي **نرجو منكم الإجابة على الأسئلة المقدمة بكل صدق وأمانة**, نحيطكم علما بأنه لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة وإنما الإجابة **تكون** حسب رأيك.

مع العلم أنه كل الإجابات التي تقدمونها سرية **لا تستعمل إلا لغرض البحث العلمي.**

شكرا مسبقا على تعاونكم معنا

من إعداد : **تحت إشراف الأستاذة:**

- بركاني سليم - هامل أميرة
- مخانشة رحيمة

السنة الجامعية

2016/2015

البيانات الأولية:

الجنس :

السن :

المستوى الدراسي:

المعدل السنوي اكبر من 10 اصغر من10

الاسئلة:

1-كيف تقضي يومك في المدرسة؟

.....

.....

.....

2_هل ترغب في حضور كل الحصص ؟ نعم ☐ لا ☐

لماذا ؟

.....

.....

.....

3-كيف يعاملك أستاذك عندما يغضب منك ؟ نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

4-هل تعرضت للضرب من طرف أستاذك ؟ نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

5-هل يشتمك أستاذك ؟ نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

6-سبق وان استهزأ منك أستاذك ؟ نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

7-هل أهانك أستاذك ؟ نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

8-هل يميز أستاذك بين التلاميذ في المعاملة ؟ نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

9-هل ترد إضافة معلومات أخرى ؟ نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

شكرا على تعاونك