

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد بوضياف - المسيلة



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربوي

البيئة المدرسية وعلاقتها بظهور

سلوكات العنف لدى المراهق

دراسة ميدانية بثنائية "جربوع الحاج" بدائرة الشلال - المسيلة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع التربوي LMD

إشراف الأستاذ:

نصيرة بونويقة

إعداد الطلبة:

? دغة أسماء

السنة الجامعية: 2015/2014

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
	شكر و عرفان
	فهرس المحتويات
	فهرس الجداول
أ	مقدمة
الفصل التمهيدي: الاطار العام للدراسة	
4	1-الإشكالية
5	2-الفرضيات
6	3-أهمية الدراسة
6	4- أهداف الدراسة
6	5- تحديد المفاهيم
11	6- الدراسات السابقة
الجانب النظري	
الفصل الثاني: البيئة المدرسية	
17	تمهيد
18	1-الأسس النظرية للبيئة المدرسية
24	2-عناصر البيئة المدرسية
32	3- وظائف البيئة المدرسية
33	4- متغيرات البيئة المدرسية
36	5-عوامل البيئة المدرسية
43	خلاصة
الفصل الثالث: العنف	
45	تمهيد
46	I -العنف
47	لمحة تاريخية عن العنف
52	الفرق بين الفن والعدوان
54	أشكال العنف
54	II-العنف المدرسي
55	1-عوامل العنف المدرسي
58	2-آثار العنف المدرسي
59	3-الإستراتيجيات العلاجية لسلوكات العنف المدرسي

62	خلاصة
الفصل الرابع: المراهق	
64	تمهيد
65	1-مراحل المراهقة
66	2-مظاهر النمو في مرحلة المراهقة
69	3-المراهق المتمدرس والبيئة المدرسية
69	4-المراهق المتمدرس وسلوكيات العنف
71	5-المراهق المتمدرس والمرحلة الثانوية
72	6-الأسس النظرية للمراهق
76	خلاصة الفصل
الجانب الميداني	
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة	
79	تمهيد
80	1-منهجية البحث
81	1- عينة البحث
81	2- أدوات جمع البيانات
81	3- عينة البحث
81	4- الوسائل الإحصائية
82	II-مجالات الدراسة
82	1-المجال المكاني
82	2- المجال البشري
82	3- المجال الزمني
الفصل السادس: عرض وتحليل النتائج وتفسيرها	
84	1-عرض وتحليل النتائج
105	II- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات
105	نتيجة عامة
107	خاتمة
	قائمة المصادر والمراجع
	الملاحق

فهرس الجداول

الجدول	عنوان الجدول	صفحة
01	يوضح الجنس.	84
02	يوضح السن.	84
03	يوضح ما إذا كان التلميذ معيد للسنة.	85
04	يوضح ما إذا قام التلميذ بأعمال عنف.	85
05	يوضح ما إذا سبق للتلميذ وأن تشاجر مع زملائه.	85
06	يوضح ما إذا سبق للتلميذ أن شتم أحد الأساتذة أو العاملين في الثانوية	86
07	يبين ما إذا حصل شجار بين التلميذ والأستاذ.	86
08	يبين ما إذا كانت ممارسة التلميذ للعنف بكل أشكاله (اللفظي، الرمزي، الجسدي).	87
09	يبين ما إذا كان الغضب يؤثر سلبا على نتائج التلميذ الدراسية.	87
10	يبين السلوكات الأكثر انتشارا في أوساط التلاميذ.	88
11	يبين ما إذا كان المدير يقوم باتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة المدرسة والاهتمام بالتلاميذ.	89
12	يبين ما إذا كانت إدارة الثانوية تعمل على مراقبة التلاميذ في أوقات الدخول والخروج.	89
13	يبين إذا كانت إدارة الثانوية تساهم في اتخاذ الإجراءات ضد الطلاب العدوانيين	90
14	يبين هل عدم توفر البيئة الإيجابية في المدرسة يؤدي بالتلميذ إلى القيام بأعمال شغب.	90
15	يبين قيام المساعدين التربويين داخل الثانوية بمراقبة سلوكيات وغياب الطلبة.	91
16	يبين أن ضعف دور الأستاذ في احتواء مشاكل التلاميذ يؤدي إلى قيام التلاميذ بسلوكيات عنيفة داخل القسم.	91
17	يبين إمكانية إعطاء الأستاذ وقتا كافيا للتفكير والإجابة	92

92	يبين ما إذا كانت أسئلة الأستاذ من النوع الذي يتطلب مهارات متدنية مما يسبب للتلميذ الإحباط	18
92	يبين هل لاستخدام الأستاذ أسلوب الترغيب أثناء إلقاء الدرس سبب في تخفيف حدة عنف التلاميذ	19
93	يبين هل لاستخدام الأستاذ أسلوب السلطة أثناء مهامه سبب صدور العنف من طرف التلاميذ	20
93	يبين هل لعدم شرح الأستاذ بشكل جيد يجعل التلميذ يمل من الحصة	21
93	يبين شعور رغبة التلميذ بانعدام أستاذه في طريقة تدريسه	22
94	يبين هل تعجبك ثانويتك.	23
94	يبين حضور التلميذ للحصص الدراسية باستمرار.	24
95	يبين هل تتوفر لثانوية على التدفئة والإنارة والنظافة والتهوية داخل القسم.	25
95	يبين ما إذا كانت الثانوية تتوفر على جميع الوسائل التعليمية.	26
96	يبين ما إذا كانت الثانوية تتوفر على مكتبة وقاعة للمطالعة	27
96	يبين ما إذا كانت الثانوية تتوفر على جميع المرافق والأماكن.	28
97	يبين ما إذا كانت الثانوية تقوم بتنظيم رحلات وتظاهرات علمية واجتماعات كل فصل دراسي.	29
97	يبين ما إذا كانت البرامج الكثيرة تخلق للتلميذ الضغط والتوتر.	30
98	قيام إدارة الثانوية باتخاذ الإجراءات النظامية ضد الطلاب العدوانيين.	31
99	مراقبة المساعدين التربويين لسلوكات التلاميذ.	32
100	يوضح علاقة التلميذ مع الأستاذ.	33
101	توفر الثانوية على العناصر المادية الضرورية من تدفئة ، إنارة، فضاضة كهربائية داخل القسم.	34
102	يوضح الوسائل التعليمية	35
102	يوضح توفر الثانوية على مكتبة وقاعة للمطالعة	36
103	يوضح توفر الثانوية على جميع المرافق (مسرح ، معرض)	37

مقدمة:

يشكل تنامي العنف في العالم إحدى الظواهر المميزة للألفية الثالثة ولإنسان هذا العصر، فالحروب والإجرام والاقْتتال مظاهر سلوكية اكتسبها الإنسان ومارسها في بيئات مختلفة، والحقيقة أن العنف ظاهرة اجتماعية قديمة قدم الإنسانية، ونخشى أن تكون أكثر تدميراً للبنى الاجتماعية، إذا ما لم يضاعف الاهتمام بها والتصدي لها خاصة وأن عدوى الانتشار في تسارع يندرج بعواقب بالغة الأثر على أنساق العلاقات الاجتماعية والقيم.

ورغم انكباب المختصين حول هذه الظاهرة التي هي ليست وليدة الساعة لم يبلغ بعد الاهتمام اللازم بها، خاصة بعد أن ارتفعت حدتها وامتد تأثيرها إلى داخل الصفوف الدراسية وأثرت على طرفي العملية التعليمية والتعلمية، ولما كانت الأهداف التربوية هي نقطة بداية كل عمل مدرسي فإن تحقيقها في بيئة مدرسية يسودها العنف يصبح صعب المنال، وأن تحقيق الفعل السلوكي الذي يراد تحقيقه لدى المتعلمين سواء على المستوى المعرفي أو الوجداني أو النفسي لا يبلغ النتيجة المحددة بسبب المظاهر السلوكية التي تطفو على البيئة المدرسية والتوترات التي تطبع العلاقات والتفاعلات القائمة بين قطبي العملية التعليمية، إضافة إلى مرحلة المراهقة وما تطرحه من مشاكل سلوكية بالنسبة للمراهق التلميذ.

وبما أن للمدرسة دور بارز في تطور وتقدم المجتمع فإنه من الأهمية الاهتمام بالعناصر المكونة للبيئة المدرسية منها العنصر البشري من المعلمين العاملين بها، خاصة إذا ما علمنا أن أداء هؤلاء المعلمين لا يتوقف على مقدرتهم الذاتية فحسب، وإنما يتوقف أيضاً وبدرجة كبيرة على عوامل قوى إيجابية تتوافر في البيئة المدرسية مثل قدرة الإدارة على إشباع حاجات المعلمين ورغباتهم، والاعتراف بقيمتهم، وتمكينهم من استغلال طاقاتهم وقدراتهم ومواهبهم والعمل على زيادة الفهم المشترك فيما بينهم وفيما بينهم وبين التلاميذ والإدارة المدرسية، ومن ثم إيجاد بيئة مدرسية تتسم بالروابط والعلاقات الإنسانية

الجيدة والاتصالات النشطة فيما بين عناصرها، وكما توجد عوامل إيجابية فهناك أيضا عوامل سلبية تؤثر في البيئة المدرسية وعلى سير العملية التعليمية وسلوكيات التلاميذ، حيث أن عدم توافر الحد الأدنى لإشباع حاجات المعلمين والتلاميذ ورغباتهم يؤدي إلى عدة اضطرابات وظهور عدة سلوكيات عنيفة في الوسط المدرسي.

ومن أجل ذلك نتناول موضوع البيئة المدرسية وعلاقتها بظهور سلوكيات العنف لدى المراهق، وجاءت الدراسة في ستة فصول، خصصت أربعة فصول منها للجانب النظري فيما احتوى الجانب الميداني على فصلين.

تضمن الفصل الأول الإطار العام للدراسة وتناولنا فيه عرض الإشكالية وصياغة الفرضيات وأهداف البحث، أهمية البحث، تحديد المفاهيم، الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني فقد تناولنا فيه البيئة المدرسية، حيث تكلمنا فيه عن عناصر البيئة المدرسية المادية والبشرية، ووظائف ومتغيرات البيئة المدرسية، إضافة إلى عوامل البيئة والنظريات المفسرة لها.

أما الفصل الثالث تناولنا فيه العنف، وتكلمنا فيه عن تاريخ العنف، أشكاله، عوامله وآثاره، بالإضافة إلى النظريات التي تناولت العنف والانتهاج بالإستراتيجيات للتخفيف من حدة العنف.

في حين تناولنا في الفصل الرابع المراهقة، وتكلمنا فيه عن مرحلة المراهقة ومظاهرها وعلاقة كل من المراهق بالمتغيرات السابقة، إضافة إلى النظريات المفسرة لمرحلة المراهقة.

أما الفصل الخامس فقد تناولنا فيه منهجية البحث والتي تتمثل في المنهج المتبع وعينة البحث، مصادر جمع البيانات، أدوات جمعها والتعريف بميدان الدراسة.

وجاء الفصل السادس ليتضمن عرض وتحليل البيانات ويشمل عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات. وأخيرا خاتمة للبحث.

الفصل التمهيدي

الإطار العام للدراسة

1- الإشكالية

2- الفرضيات

3- أهمية الدراسة

4- أهداف الدراسة

5- تحديد المفاهيم

6- الدراسات السابقة

1- الإشكالية:

بالرغم من أن المظاهر الأولى للتنشئة الاجتماعية تبدأ في جو الأسرة، حيث وصفت بأنها المؤسسة التربوية الأولى التي يبدأ فيها الطفل حياته كونها تقوم بدور هام في تشكيل الاتجاهات الأساسية بنمو شخصية الإنسان ونوع علاقته مع الآخرين ونمو تكوين اتجاهاته وميوله، إلا أنها لم تعد تسنأثر بالتنشئة وحدها في عالمنا المعاصر نتيجة التقدم العلمي والمعرفي وثورة الاتصالات الهائلة مما يؤدي إلى الاهتمام بالتعليم عن طريق المدارس التي أنشأها المجتمع لخدمة أغراضه.

وتتفق معظم الدراسات أن المدرسة في الوقت الحاضر أصبحت مصدرا للضغط والتوتر فبعدما كان دور المدرسة مقتصرًا على تربية الأجيال التربوية اللائقة التي تمكنهم من مسابقة المجتمعات المتطورة، أصبحت الآن وفي بعض الأحيان تشكل توترا وضيقا للتلاميذ وذلك نظرا لعدم توفيرها الجو الملائم للتلميذ من أجل مزاولة دراسته على أكمل وجه وهذا راجع إلى البيئة، والتي تؤثر إيجابا أو سلبا بجميع ظروفها ومكوناتها على سلوك الطالب، فهي تؤدي دورا هاما في التعليم الجيد وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من خلال توفرها على الإمكانيات المادية والبشرية من حيث: الأقسام والمرافق، المكتبة، المعامل التعليمية والمعرض والمسرح المدرسي، والمعامل والمختبرات، المصلى المدرسي، أجهزة الكمبيوتر ووسائل الإيضاح ووسائل الترفيه، الإدارة المدرسية والمشرفون على المصادر والمعامل التعليمية وملحقاتها، وفي غياب هذه العناصر يشكل حاجزا قويا لبعض التلاميذ للتسرب والالتحاق بسوق العمل مبكرا، إضافة إلى ظهور العديد من السلوكيات الغير اجتماعية التي تعد مؤشرا واضحا للميل والعنف.

ولقد أصبح موضوع العنف لدى التلاميذ مجال اهتمام المختصين في علم النفس وعلوم التربية، حيث يعيش التلاميذ عبر المراحل الدراسية المختلفة تغيرات عديدة على

الصعيد النفسي والجسدي، خاصة منها المرحلة الثانوية لارتباطها بفترة المراهقة التي يعتبرها المختصون مرحلة التغيرات الجسمية، المعرفية، الاجتماعية، الانفعالية والأكاديمية ويمثل العنف لدى "ألان بوي" سلوك أو تصرف يصدر من التلميذ داخل المدرسة سواء كان هذا السلوك جسدي أو رمزي يهدف إلى إلحاق الأذى والضرر بممتلكات المدرسة، وفي الجزائر مشكلة العنف انتشرت في مؤسساتنا التربوية بصورة واسعة فيكثر ما نقرأ أو نسمع عن ظاهرة أو سلوك عنيف وقع في إحدى المؤسسات التعليمية، مما يرفق للتساؤل عن الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة، ومن خلال ما سبق تتبلور إشكالية هذه الدراسة في الأسئلة التالية:

- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عناصر البيئة المدرسية وسلوكات العنف لدى المراهق المتمدرس؟

الأسئلة الفرعية:

- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العناصر البشرية للبيئة المدرسية وسلوكات العنف لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي؟

- هل هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العناصر المادية للبيئة المدرسية وسلوكات العنف لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي؟

2- فرضيات الدراسة:

الفرضية العامة:

- هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين عناصر البيئة المدرسية وسلوكات العنف لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي

الفرضيات الفرعية:

- هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العناصر البشرية للبيئة المدرسية وسلوكات العنف لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي

- هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين العناصر المادية للبيئة المدرسية وسلوكيات العنف لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

3- أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في كونه يتناول موضوعا حساسا وهاما يثير اهتمام العاملين في قطاع التربية بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة، كما تكمن أهميته في كونه يتناول موضوعا من المواضيع الهامة في حياة التلميذ المدرسية وعلاقته بمؤثرات البيئة المدرسية، إذ يسלט الضوء على تأثير البيئة المدرسية على ظهور سلوكيات العنف لدى التلاميذ في المرحلة الثانوية الذين لديهم خصوصيات كثيرة تجعلهم بمرحلة حساسة وحرجة، وتساعد المرشدين وأولياء الأمور والمعلمين في وضع المعايير السليمة والمناسبة في التعامل مع سلوكيات الطلبة المختلفة والمتباينة ضمن البيئة الداخلية للمدرسة.

4- أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

1- معرفة تأثير البيئة المدرسية في مكوناتها المختلفة في ظهور سلوك العنف لدى المراهق المتمدرس.

2- التعرف على مدى انتشار العنف المدرسي في الثانوية.

3- التعرف على الآليات الواجب استخدامها للتخفيف من العنف المدرسي.

4- إثراء البحث العلمي في هذا المجال.

5- تحديد المفاهيم:

البيئة المدرسية:

أولا- البيئة لغة:

البيئة هي المكان والمنزل يقال أباه منزلا أي هيا له، وأنزله، ومكن له فيه، واسم البيئة والباءة والمباءة، وتطلق على منزل القوم حيث يتبوؤون من قبل واد أو ستر جبل،

ومنه المباءة موطن الإبل حيث تنام في الموارد أو المراح الذي تبيت فيه (ابن منظور، ص382)

التعريف الاصطلاحي للبيئة:

هي الوسط الذي يعيش فيه الإنسان، بما ينظم من مظاهر طبيعية خلقها الله بتأثر بها ويؤثر فيها، وقد أوجز مؤتمر البيئة البشرية في استوكهولم (1972م) التعريف التالي: "أن البيئة هي مجموعة من النظم الطبيعية والاجتماعية والثقافية التي يعيش فيها الإنسان والكائنات الأخرى والتي يستمدون منها زدهم، ويؤمنون فيها نشاطهم". (محمد سي محمد مرسي، 1999م، ص18)

التعريف الإجرائي للبيئة:

البيئة هي المحيط المادي الذي يعيش فيه الإنسان، بما يشمل من ماء وهواء وقضاء وتربة وكائنات حية، ومنشآت أقامها الإشباع حاجاته (محمد مرسي محمد مرسي، 1999، ص19).

ثانياً- المدرسة:

تعريف المدرسة: هي مؤسسة اجتماعية رسمية تقوم بوظيفة تربية وتقل الثقافة المتطورة وتوفير الظروف المناسبة لنمو وتوسيع الدائرة الاجتماعية لهم، حيث يلتقي التلميذ بجماعة جديدة من الرفاق ومنها يتعلم المزيد من المعايير الاجتماعية، كما يتعلم أدوار اجتماعية جديدة كالحقوق والواجبات وضبط الانفعالات، كما يزداد التلميذ في المدرسة علماً وثقافة وتنمو شخصيته من كافة جوانبها، وعليه فالمدرسة تلعب دوراً هاماً في التنشئة الاجتماعية (سمر مسفر العقيب، 19986م، ص99)

التعريف الإجرائي للمدرسة:

هي بناء اجتماعي رسمي تقوم بعدة وظائف تربوية بين المعلمين والمتعلمين لإكسابهم المعايير ومختلف الأدوار التي تعدد مستقبلهم.

ثالثا- البيئة المدرسية:

يعرف هالين وكروفت أن البيئة المدرسية هي بمثابة شخصية المدرسة، وكما أن لكل فرد شخصية مميزة فإن لكل مدرسة بيئتها الخاصة، فقد ينتقل معلم أو إداري من مدرسة إلى أخرى فإنه يلاحظ بوضوح الاختلافات في البيئة بين مدرسة وأخرى، إما يشعر بأن المكان جيد للعمل أو يشعر بأن المعلمين والمدير يكرهون بعضهم البعض، وهو بذلك يصنف شخصية المدرسة من وجهة نظره. (Croft ,192p5,Hilpain)

ويعرفها المغربي كامل محمد بأنها: "مجموعة الخصائص التي تميز بيئة العمل الداخلية التي يعمل الفرد ضمنها فتؤثر على قيمهم واتجاهاتهم وإدراكهم، وذلك لأنها تتمتع بدرجة عالية من الاستقرار والثبات". (المغربي كامل محمد، 2009م، ص303).

ويعرفها الكبيس عامر بأنها "محصلة الظروف والمتغيرات والأجواء الداخلية للعمل كما يعيها أفرادها وكما يفسرونها ويحلونها عبر عملياتهم الإدراكية ليستخلصوا منها مواقفهم واتجاهاتهم والمسارات التي تحدد أدائهم ودرجة ولائهم للعمل". (الكبيس عامر، 1998، ص75).

وقد عرفتها شهاب حليلة عبد الفتاح بأنها "مجموعة الخصائص التي تميز بيئة العمل المدركة بصورة مباشرة من الأفراد الذين يعملون في هذه البيئة والتي لها انعكاس أو تأثير على دوافعهم وسلوكهم (شهاب حليلة عبد الفتاح، 199م، ص31)

التعريف الإجرائي للبيئة المدرسية:

هي الجو الاجتماعي والنفسي السائد في المدرسة، والذي يتحدد بطبيعة التفاعل بين المعلم والطالب، وتوجيهات المعلمين للطلبة، وشعور الطلبة بالأمن، والقيم السلوكية للطلبة، وعلاقات الطلبة مع بعضهم، وتوفر الأنشطة المختلفة في المدرسة.

2-تعريف العنف المدرسي:**أولا العنف:**

تعريف العنف لغة: جاء في معجم لسان العرب أن العنف هو الخرق بالأمر وقلة الرفق به، فهو عنيف إذا لم يكن رفيقا لا يحظى على العنف والعنيف، ولا يحس الركوب ليس له رفق بركوب الخيل، وأعنف الشيء أخذه بشدة يقول عنف، يعنف، عنف، فهو عنيف، إذا لم يرفق في أمره. (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، 1968م، ص257)

-تعريف العنف اصطلاحا:

العنف هو استخدام الضغط أو القوة استخداما غير مشروع، أو غير مطابق للقانون من شأنه التأثير على إرادة الفرد.

ويشير هنا إلى أن العنف يتميز بالاتساع والشمولية وذلك بالقياس إلى مفهوم العقوبة التربوية التي تشير إلى الفعل الذي يوقعه المربي على الطفل كالضرب والحرمان والتهديد وذلك بهدف منع الطفل من ممارسة فعالية سلوكه (بومنيورة عبد الحميد، 2010م، ص65).

-التعريف الإجرائي للعنف:

هو كل فعل أو تهديد يتضمن استعمال القوة بهدف إلحاق الضرر بالنفس وبالآخرين (عامر بن شايح محمد البشري، 2009م، ص29).

ثانيا: العنف المدرسي:

يعرف "العريبي" العنف المدرسي بأنه كل ما يصدر من التلاميذ من سلوك، أو فعل يتضمن إزاء الآخرين، ويتمثل في الاعتداء بالضرب أو السب، وإتلاف الممتلكات العامة أو الخاصة، ويكون هدف الفعل هو تحقيق مصلحة. (علي بن عبد الرحمن الشهيري، 2009م، ص14)

ويعرفه عامر بن شايح بن محمد البشري فيقول أن العنف "هو كل فعل أو تهديد يتضمن استخدام القوة، بهدف إلحاق الأذى والضرر بالنفس أو بالآخرين أو تدمير أو تخريب ممتلكاتهم (عامر بن شايح بن محمد البشري، 2004م، ص24).

ويعرفه الدكتور "علي سموك" العنف بأنه مشروع للقوة البدنية، بأساليب متعددة لإلحاق الأذى بالأشخاص والممتلكات (علي سموك، 2005م، ص34)

أما المنظمة العالمية لصحة فقد عرفت العنف بكونه: الاستعمال المعتمد للقوة سواء بالتهديد أو الاستعمال المادي ضد الذات أو ضد شخص آخر أو مجموعة. (محمود سعيد إبراهيم الخولي، 2006م، ص44)

التعريف الإجرائي للعنف المدرسي:

هو كل سلوك يصدر عن التلاميذ داخل المؤسسات التربوية، بهدف إلحاق الأذى بالآخرين أو بممتلكات المدرسة، وهذا يمكن أن يكون رمزيا أو معنويا، أو هو استعمال القوة البدنية لإلحاق الأذى بالآخرين بغية تحقيق غايات شخصية كانت أم جماعية، فقد يكون فرديا أو جماعيا، مباشرة أم غير مباشر.

3- المراهقة:

يعرفها دوبيس على أنها تحولات جسمية ونفسية تحدث بين الطفولة والرشد. (de Bese, 1971, P 8)

ويعرفها الباحث أوبسل (Aubsel) على أنها سيرورة الاندماج النفسي للبلوغ، فحسب هذا العالم فإن المراهقة تظهر معالمها بالبلوغ الجنسي الذي يصاحبه تغير نفسي هام يميزها عن باقي المراحل الهوية الأخرى. (Richard, 1998, P 28)

ويعرفها بلوش وآخرون (Bloch H. et al) على أنها فترة تهور يتم فيها الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، ويحدث فيها البناء الانفعالي للشخصية. (Bloch.H et al, 2002, P 31)

التعريف الإجرائي للمراقبة:

هي مرحلة عمرية يتم فيها الانتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد، تصاحبه تحولات جنسية ونفسية واضحة.

6- الدراسات السابقة:**أ- الدراسات العربية:**

1- دراسة فهد بن علي عبد العزيز الطيار من أجل نيل شهادة الماجستير بعنوان "العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية" تكمن أهمية الدراسة في التعرف على العوامل الجنسية للعنف المدرسي عند طلاب المرحلة الثانوية، والتعرف على دور البيئة المدرسية في العنف المدرسي، كما هدفت الدراسة إلى:

- دور البيئة في العنف المدرسي.

- أنماط السائدة في العنف المدرسي عند طلاب المرحلة الثانوية.

- دور المستوى الاقتصادي للأسرة في العنف المدرسي.

- دور المستوى التعليمي للأسرة في العنف المدرسي.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستعيناً بأدوات البحث: الاستبيان،

المقابلة الشخصية، كما كان مكان وزمان الدراسة بمدارس شرق الرياض وعددها 24

مدرسة تعالج الفترة للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2004/2005، كما كانت عينة

الدراسة: 24 مدرسة حكومية لها 7925 طالب -14 مدير- أو وكيل- 510 معلم، 19

مرشد طلابي، مدارس أهلية بها 2557 طالب-10 مدرء-10 وكلاء-268 معلم-10

مرشد طلابي.

كانت نتائج الدراسة ما يلي:

- أظهرت الدراسة عنف دور المعلمين في احتواء مشكلات الطلاب، وعدم ممارسة

المرشدين الطلابيين لدورهم على النحو المطلوب.

-عدم تطرق المناهج الدراسية لمعالجة ظاهرة العنف علاجاً مباشراً وضمن اللوائح المدرسية، وكتلة الفصول بالطلاب، وعدم ملائمة المبنى.

2-دراسة عبد الله محمد النيرب لنيل شهادة الماجستير بعنوان "العوامل النفسية والاجتماعية المسؤولة عن العنف المدرسي في المرحلة الإعدادية، كما يدركها المعلمون والتلاميذ في قطاع غزة" 2009/2008.

تكمن أهمية الدراسة في معرفة الأسباب الكامنة وراء السلوكيات العنيفة داخل المؤسسات التربوية- يفيد التربويين والمعلمين لمعرفة أسباب ظهور العنف في المدارس كما هدفت الدراسة في مجملها إلى التعرف على العوامل النفسية والاجتماعية التي تقف وراء انتشار ظاهرة العنف.

وجاءت الفرضيات الدراسة كالتالي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة المعلمين تعزى لمستوى العمر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة المعلمين تعزى للمؤهل العلمي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة المعلمين باختلاف المواد الدراسية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمد في دراسته على الأدوات التالية: الاستبيان وكانت عينة الدراسة 480 تلميذ بنسبة (10%) من المجتمع الأصلي (10080)، و5% معلمين موزعين على 6مدارس تضمنت نتائج الدراسة ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة المعلمين تعزى لمستوى العمر
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نظرة المعلمين تعزى للمؤهل العلمي
- توجد فروق ذات دلالة الصائبة في نظرة المعلمين باختلاف المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها

ب- الدراسات في الجزائر:

1- دراسة عبدي سمير "العنف المدرسي وعلاقته سلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس (15-17) سنة، لنيل شهادة الماجستير تخصص علم النفس المدرسي 2010/2011، جامعة مولود معمري، دراسة ميدانية على تلاميذ السنة الأولى ثانوي، حيث هدفت الدراسة للكشف عن العلاقة الموجودة بين الضغط النفسي الذي يتعرض له المتمدرس، وسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي، وتتبع أهمية الدراسة في تسليط الضوء على تأثير الضغط المدرسي في سلوك التلميذ، وتكمن أهمية في التعامل الدراسة وعينة من مراهقين، ركزت الدراسة على فرضيات التالية:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي، وسلوكيات العنف، والتحصيل الدراسي عند المراهق المتمدرس.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص متغير العنف المدرسي وسلوكيات العنف لدى المراهق.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والأدبين فيما يخص متغير العنف المدرسي، وسلوكيات العنف لدى المراهق المتمدرس.

كما استخدمت الباحثة المجتمع الوصفي التحليلي الذي يدرس الواقع كما هو وبصفة بدفة مستخدمة مقياس العنف المدرسي- مقياس سلوكيات العنف، والوثائق والسجلات المدرسية لرصد درجات تحمل تلاميذ أفراد العينة، ولغة قمنا بالتحقق من الخصائص السيكومترية لهذه الأدوات قبل تطبيقها استخدام نضام SPSS من أجل تحليل البيانات- بالإضافة للاستبيان.

وكانت عينة الدراسة مؤلفة من 364 مراهق من تلاميذ السنة الأولى ثانوي ثم اختيارهم عشوائيا وكانت نتائج الدراسة كما يلي:

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الضعف المدرسي وظهور سلوكيات العنف لدى المراهق المتمدرس.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الضعف المدرسي، والتحصيل لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص متغير العنف المدرسي، لدى المراهق المتمدرس، لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى ثانوي.

-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث فيما يخص مقياس العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى الأولى ثانوي.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين أو الأدبيين فيما يخص متغير الضغط المدرسي، لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى ثانوي.

التعليق على الدراسات السابقة:

وانطلاقاً من ما مضى فهذه الدراسة تتشابه مع دراستنا في تناولنا لمتغير البيئة المدرسية والعنف وفي المنهج الوصفي المناسب لمثل هذه الدراسات، حيث تختلف كل دراسة في تناولنا للموضوع، فالدراسة الأولى تناولت موضوع العنف من خلال معرفة أسبابه الاجتماعية ودورها في إبراز سلوك العنف المدرسي، عينة الدراسة كانت تحتوي على الطلبة المدراء- الوكلاء- المرشد الطلابي- أما الدراسة الثانية تناولت العنف من حيث الأسباب النفسية والاجتماعية لسلوك العنف المدرسي، عينة الدراسة كانت معلمين وكذا تلاميذ الصنف الإعدادي، أما الدراسة الثالثة تناولت العنف وعلاقته بالضغط المدرسي والتحصيل الدراسي.

الفصل الثاني

البيئة المدرسية

تمهيد

1- الأسس النظرية للبيئة المدرسية

2- عناصر البيئة المدرسية

3- وظائف البيئة المدرسية

4- متغيرات البيئة المدرسية

5- عوامل البيئة المدرسية

خلاصة

تمهيد:

تعد المدرسة جماعة اجتماعية قائمة بذاتها، فهي تقوم بدور رئيسي في عملية التنشئة الاجتماعية لتمثل حلقة وصل بين الفرد والمجتمع بما فيه من أفراد ومؤسسات، ففي المدرسة تظهر قدرة الفرد على التكيف أو عدمه مع المحيط المدرسي، وما يسوده من نظام وسلسلة، بالبيئة المدرسية بجميع ظروفها ومكوناتها تؤثر إيجابا وسلبا في سلوك الطالب، فالبيئة الإيجابية هي التي تتبع فرص النمو لكل عضو من أعضائها وتكون وفيها الروح المعنوية عالية، ويسود العدل والثقة بين أفرادها، أما البيئة السلبية فهي التي تؤدي إلى ارتفاع نسب الغياب الطلبة والمعلمين، وسوء الإرادة وتسلطها، فضلا عن ضعف التنسيير والتحصيل واتجاه الطلبة لسلوكات ومظاهر عنيفة.

وللوقوف على أهمية البيئة المدرسية تتفاعل في هذا الفصل الأسس النظرية التي تناولت البيئة المدرسية، فضلا عن عناصر البيئة المدرسية ووظائفها، إضافة إلى متغيرات وعوامل البيئة المدرسية.

1- النظريات التي تناولت البيئة المدرسية:

يمكن التمييز بين عدة نظريات التي توصل إليها الباحثون من خلال دراستهم وفيما يلي نناقش تلك النظريات.

أ- نظريات الصراع الاجتماعي:

1- نظرية الصراع الاجتماعي لكارل ماركس (1818-1883م):

تعتبر النظرية الاجتماعية لكارل ماركس، التي طور فيها مفهومي التناقض والصراع الطبقي، المنطلق الأساسي لنظريات الصراع المعاصرة، فكل لدراسات اللاحقة هي ردة فعل ظاهرة أو مستتر عليها، أو تعديل لها.. ومع أن جعل هيجل ونظرية التطور بينه وقد بحثنا في الصراع، إلا أن ماركس كان أول من طبقها على دراسة الطبقات والجماعات الاجتماعية.

إن تطور تقسيم العمل والملكية يؤديان إلى تكوين الطبقات داخل المجتمع، وبالتالي إلى اللامساواة الاجتماعية، فالطبقات تختلف عن بعضها البعض باختلاف مواقعها في العملية الإنتاجية، وملكيته لوسائل الإنتاج وتشكل هذه الأساس للمصالح المتناقضة والحفاظ على علاقات السلطة والملكية أو تغييرها، وتؤدي هذه العلاقات المتناقضة إلى صراع بين الطبقات المالكة لوسائل الإنتاج، وبين الطبقات المنتجة والمحرومة من الملكية. (العربي، 1423م، ص60)

وبناء على تفسير ماركس للصراع، يتضح وجود علاقة بين الطبقات المختلفة في المجتمع وبين ظاهرة الصراع التي تنشأ بين تلك الطبقات وقد يحدث هذا النوع من الصراع بين الأفراد أو بين فرد وآخر ويحدث- في العادة- نتيجة الاختلاف حاجات الأفراد وأدوارهم التي يقومون بها، أو نتيجة لدرجة الوظيفة التي يحتلها كل موظف داخل البيئة التنظيمية، وقد يتمثل هذا النوع من الصراع داخل المدارس بين المديرين والمشرفين أو بينهم وبين مرؤوسيه من المعلمين، كما قد يحدث الصراع بين المعلمين والمديرين، أو

بين المعلمين بعضهم البعض نتيجة لاختلاف مراتبهم الوظيفية وخبراتهم في العمل، وعادة ما يحدث هذا النوع من الصراع في المستويات الإدارية العليا، حيث تظهر الحاجة إلى السيطرة أو الكسب المادي أو المعنوي أوفر من القوة، وهذا الصراع يؤثر على البيئة العامة للمدرسة ويشوه العلاقات الاجتماعية ويؤثر على الروابط الإنسانية بين منسوبيها، ومن ثم ينعكس سلبا على أدائهم الوظيفي.

2- نظرية الصراع الاجتماعي لبارسونز:

يرى بارسونزات الصراع ظاهرة لها عواقب غير وظيفية مفككة للبناء الاجتماعي فالصراع عند بارسونز مرض اجتماعي، فهو يتحدث عن التوترات بمعنى أن الصراع نوع من المرض في الجسم الاجتماعي، وهذا ما يميز بارسونز مقارنة مع غيره من العلماء فبينما كان هؤلاء يركزون على دراسة تغير النظام الاجتماعي، أهتم بارسونز بالحفاظ عليه وبالتوازن الاجتماعي. فمعظم الباحثين أكدوا على الأبعاد الفيروظيفية للصراع، وأهملوا الوظائف الإيجابية للصراع، وقد تحول علماء الاجتماع من دارسين للصراعات الاجتماعية على خبراء في العلاقات الاجتماعية (Coser, 1962,P 23)

وعلى ضوء نظرية بارسونز يتبين أن ظاهرة الصراع ظاهرة سيئة وغير مرغوب فيها، وإنها مشكلة تجنبها، حيث تعتبر دليل وجود في التوازن الاجتماعي نتيجة التوترات والصراعات والكرهيات التي تؤثر على العلاقات الاجتماعية. ومادام الصراع ظاهرة سيئة من وجهة نظر بارسونز-لذا فإن البيئة المدرسية التي تشوبها تلك الصراعات والتوترات بين المعلمين والإداريين العاملين فيها تكون بيئة مغلقة وغير ملائمة حيث تؤثر سلبا على أداء المعلمين، ومن ثم ينعكس ذلك على المدرسة في عدم تحقيقها للأهداف التربوية والتعليمية التي أنشئت من أجلها، وعليه فإن الإدارة المدرسية المباشرة للعمل على إخماد هذا النوع من الصراع والقضاء عليه أو الحد منه على الأقل، ولن يتحقق لها ذلك إلا عن طريق تغيير اتجاهات المعلمين والعمل على رفع روحهم المعنوية وتنمية

التعاون والترابط فيما بينهم وتحفيزهم على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها.

أما الإدارة التي لا يستطيع مجابهة الصراعات بحكمة فإنها تعتبر إدارة فاشلة، تعمل في بيئة مدرسية غير ملائمة لأداء المهام المتعلقة بالمدرسة، وهكذا ينعكس سلبا على أداء المعلمين ومن ثم المدرسة في القيام بدورها التربوي والتعليمي.

ب- نظرية النسق الاجتماعي:

تتسم نظرية النسق الاجتماعي بكونها تسعى إلى تحقيق الأهداف، "فنسق الفعل يعني-في أكثر صورة تبسيطا- تنظيمًا للعلاقات التفاعلية بين الفاعل والموقف المحيط له".

وبناء على ذلك فإن النسق الاجتماعي هو نسق الفعل أي نسق السلوك الإنساني المحفز، فمن خلال التفاعل بين مجموعة من الفاعلين تنشأ الأنساق الاجتماعية فالأنساق الاجتماعية هي أنساق الفعل، التي تنظم التفاعل وتقننه، وان النسق مجموعة من الفاعلين الذين يتفاعلون مع بعضهم البعض، أو شبكة من العلاقات التفاعلية، أما الخطوة اللاحقة لنظرية العقل فتتمثل في تحليل الأشكال التي تدمج فيها الأفعال، أي وحدات الفعل في الأنساق فالنسق الاجتماعي، كما يعرفه بارسونز هي: مجموعة الأفراد المدفوعين يميل إلى الإشباع المثل لاحتياجاتهم، وتحدد العلاقات القائمة بين المجموعة بمقتضى النسق الثقافي. (تيماشين نيقولا، 1977م، ص 357).

إن العلاقات الاجتماعية يسميها بارسونز بالنسق الاجتماعي، والشخصية المكونة اجتماعيا، بالنسق الشخصي، ومجموعة القيم، والرموز والتوجيه القيمي بالنسق الثقافي، فالثقافة نتاج التفاعل الإنساني، معامل محدد لإنسان التفاعل الاجتماعي.

وأن النسق الاجتماعي يقوم بوظيفة التكامل، أي تنظيم الوحدات المختلفة، بوصفهم فاعلين ويوجد في كل نسق من أنساق الفعل بعض وحدات السلوك، الغرض منها ضبط

وكف الميول المنحرفة، والمحافظة على قدر من التنسيق بين الأجزاء، وتجنب أي مظاهر الاضطراب داخل النسق، وأطلق بارسونز على هذه المجموعات من الأفعال التكامل. (تيماشين نيقولا، 1977م، ص358)

ومن المعلوم أن أداة النظم بوظيفتها مرشد الاستقرار البناء أو النسق.

إن البناء هو مجموعة من أنماط العلاقات الثابتة نسبياً بين الوحدات، وبما أن وحدة النسق الاجتماعي هو الفاعل، فإن البناء الاجتماعي هو نسق من أنماط العلاقات الاجتماعية بين الفاعلين، على أن ما يميز بناء أنساق الفعل الاجتماعية هو أن الفاعل لا يشارك في غالبية العلاقات سوى جزء من فعله الاجتماعي، مثل هذا الجزء الذي يمثل الوحدة الأساسية لنسق العلاقات الاجتماعية بوصف لدوره وعليه فإن البناء الاجتماعي هو نسق من أنماط العلاقات بين الفاعلين بصفتهم حاملي أدوار. (Rarson, 1964, P 55)

أما الدور فيحدد من خلال التوقعات المعيارية لأعضاء الجماعة، تلك التي تتمثل في التراث الاجتماعي، هذه التوقعات تتطوي على تبعات للفاعل، فيما إذا كان قد حققها، أم لا أي مكافأة، أم جزاء، والأكثر من ذلك أنها تكون جزء من شخصية. فمن خلال عملية التنشئة يتعلم الفرد المعايير السلوكية وقيم الجماعة والدوار والدوافع (عبد المعطي عبد الباسط، 1981م، ص151).

وعلى ضوء نظرية النسق، فإن المدرسة تعتبر نسق مؤسساتي تهدف إلى تقديم خدمات تربوية وتعليمية لأفراد المجتمع، وذلك من خلال آراء الإداريين والمعلمين في هذا النسق لأدوارهم، أي أن المدرسة تعتبر همزة وصل وطيدة بين المجتمع والثقافة السائدة من ناحية، والشخصية المتمثلة في المعلمين والإداريين والطلاب ودوافع كل فئة من تلك الفئات من ناحية أخرى.

وعليه فإن هناك علاقة تفاعل بين المعلمين بعضهم البعض وبين الإداريين، وبين المعلمين والإداريين وبين الطلاب وبناء على دور كل فرد داخل المدرسة وعلاقته

مع الآخرين يتحدد بشكل البيئة المدرسية والتي تتألف من أجزاء وأنساق اجتماعية تتوافق فيما بينهما، ومن ثم يتحدد سلوك كل فرد، داخل هذا النسق وعلى ضوء هذا السلوك تتشكل العلاقات الاجتماعية والإنسانية التي قد تكون سلبية أو إيجابية والتي يمكن أن تنعكس على النسق الاجتماعي ومن ثم نستطيع أن نصف البيئة المدرسية من خلال النسق فنقول بيئته المدرسية مناسبة أو ملائمة لأداء المناطة بالمعلمين والتي من خلالها تتحقق المدرسة أهدافها التربوية والاجتماعية في المجتمع.

إن نظرية النسق الاجتماعي ذات أهمية بالغة للدراسة الحالية، ففي طريقها أمكن التعرف على النظم المختلفة داخل النظام الاجتماعي المدرسي، فالطلبة هم من النظم الفرعية، أما المعلمين والمدير والإدارة التعليمية فهم من النظم الفوقية، مما لا شك فيه فإن نمط العلاقة القائمة بين التعلم المختلفة يؤثر تأثيرا مباشرا على أداء وفعالية النظام الاجتماعي المدرسي وتحقيق الأهداف المرجوة منه.

ج- النظرية البيروقراطية لماكس فيبر:

تعد نظرية البيروقراطية كما وصفها ماكس فيبر Maxweber هي البداية لنظرية التنظيم العلمي، وقد هدف فيبر من نظرية عن البيروقراطية على وصف الجهاز الإداري للتنظيمات وكيف يؤثر الأداء والسلوك التنظيمي (النمر، 1997م، ص38)

وقد تتحدد فكرة البيروقراطية على أساس أنها تعني ذلك التنظيم الذي يحقق أكبر قدر من الكفاءة في الإدارة وفي تحقيق الوسائل التي تحكم التنظيم الاجتماعي بدقة. (Blan, 1956, P 6).

لقد خضع النموذج المثالي للتنظيم البيروقراطي للعديد من المحاولات التحليل الناقد، وقد ركزت معظم محاولات تقويم ونقد نموذج في إبراز أن التنظيم البيروقراطي وإن كان يوفر الموضوعية والرشد والانضباط والدقة والسرعة و الاستقرار والاستمرارية للجهاز الحكومي وللمنظمات التي تنتهج نمطه، إلا أن الالتزام به يقود إلى آثار ونتائج

غير متوقعة مناقضة للكفاءة التي أفترض ماكس فيبر أن هذا النموذج يحققها. (الفهر، 1997م، ص41).

لقد كانت معظم التحليلات الناقدة للنموذج، والموضحة للآثار السلبية غير المتوقعة التي يترتب عليه، تدور في إطار المنظمة الواحدة، وقد أضحت هذه التحليلات البيروقراطية تؤدي إلى الضبط والاستقرار وزيادة القدرة على التنبؤ، فهي تؤدي أيضا إلى إمكان الجهود، وإلى تغيير كفاءة الأداء، فهناك إذن آثار سلبية تترتب على الأخذ بالنمط البيروقراطي للتنظيم (محمود، 1997م، ص156).

وقد كان سلزنيك (Selznick 1943) وميرتون (Merton 1957) من أوائل علماء الاجتماع الذين تتبعوا إلى ما لنموذج المثالي من نقاط ضعف، فقد كان فيبر يرى أن الإشراق الدقيق والرقابة التامة على أعمال وسلوك أعضاء التنظيم، وتطبيق القواعد والتعليمات يؤدي إلى استقرار سلوك الأفراد وإمكان التنبؤ بالسلوك البيروقراطي، إلا أن ميرثون أي في ذلك احتلالا لانتشار الجهود في التنظيم وتقليب الرسائل على الغايات، أي أن التركيز على القواعد والإجراءات والتمسك بها قد يجعل الفرد يؤمن بهذه القواعد والإجراءات لذاتها باعتبارها هدفا يسعى غليه وليست مجرد وسيلة للوصول إلى أهداف التنظيم، وبالتالي تصبح مظاهر العمل البيروقراطي وشكلياته أهم من محتوى العمل، ويصبح التمسك بالإجراءات أهم خدمة ورعاية مصالح المواطنين (النمر، 1997، ص43).

كما أن هذه النتائج الغير مقصودة للتنظيم البيروقراطي قد تصل إلى الجهود والثبات حيث تؤدي شكوى الموظفين وتذمرهم إلى شدة تمسك الموظف بالتعليمات واللوائح خوفا من مساءلة، أي تؤدي إلى الحركة من الجهود والروتين وبالتالي تؤدي إلى الرقابة.

وهنا يركز ميرتون على القواعد والتعليمات كنتيجة لإصرار الإدارة العليا على تحقيق قدر أكبر من الرقابة، فإن سلزنيك يركز على تفويض السلطة، ولكن الهدف واحد،

فكلاهما يسعى إلى إظهار كيف أن الرغبة في الرقابة واستخدام أساليب رقابية حازمة تؤدي إلى ظهور نتائج غير متوقعة تنشأ عن المشكلات المتعلقة بوجود علاقات إنسانية متداخلة في التنظيم البيروقراطي، تلك العلاقات الإنسانية التي أغفل ماكس فيبر أهميتها في نموذج المثالي.

وعلى ضوء آراء ماكس فيبر تبين أن النظرية البيروقراطية تهتم بالأسلوب القيادي والإنتاجية أكثر مما تهتم بالعنصر البشري أو القوى العاملة في التنظيم.

وعليه فإن البيئة المدرسية التي يسودها الأسلوب الإداري البيروقراطي إنما هي بيئة جامدة وروتينية تتقيد فيها كفاءة الأداء وتقليب الرسائل على الغايات، نتيجة لتركيز الإدارة على اللوائح والأنظمة والقوانين وتنفيذها دون مراعاة للعلاقات الاجتماعية والإنسانية وإمكانيات وقدرات ومشاعر المعلمين، وبالتالي تصبح مظاهر البيئة المدرسية في ظل القيادة البيروقراطية وشكلياتها بيئة غير ملائمة، حيث يجد المعلمين أنفسهم مهملين من قبل الإدارة لأنها تتمسك وتهتم بتحقيق الأهداف أكثر من اهتمامها بالمعلمين أو بما يؤدونه من أدوار.

2- عناصر البيئة المدرسية:

تتشكل البيئة المدرسية من مجموعة من العناصر والمتغيرات المادية والاجتماعية والإدارية التي تضبط العلاقات بين الأهداف ذات العلاقة بالعملية التربوية داخل البيئة المدرسية، وتحدد المسؤوليات وأنماط التعامل مع المشكلات واتخاذ القرارات، وتنقسم عناصر البيئة المدرسية إلى قسمين:

2-1- العناصر البشرية:

وهي تشمل كل العناصر البشرية التي تضمها البيئة المدرسية وتؤثر في العملية التعليمية هو سلوك الطالب بشكل مباشر، وهي على النحو التالي:

أ- الإدارة المدرسية:

عرف محمد باسم محمد الإدارة المدرسية بأنها: " ذلك الكل المنظم الذي يتفاعل بإيجابية داخل المدرسة وخارجها وفقا لسياسة عامة وفلسفة تربوية تصنعها الدولة رغبة في إعداد الناشئين بما يتفق وأهداف المجتمع والصالح العام للدولة، وهذا يقتضي القيام بمجموعة متناسقة من العمال والنشطة مع توفير الجو المناسب للدراسة(محمد جاسم محمد، 2008م، ص27).

ويشير أيضا إلى انه إذا كان النمط القيادي للإدارة المدرسية إيجابيا ومرنا ومتفهما فإنه يتيح للمتعلمين الحرية والتفاعل، ويكون للمتعلمين الحرية والتفاعل، ويكون هناك إلهام لدى الإدارة بكل المهام المرتبطة بالعملية التعليمية وتوفير سبل النجاح ابتداء بتنظيم وجولة الدورات المساعدة للمتعلمين في المواد الدراسية بما يناسب مع احتياجاتهم ومرورا بمتابعة المرافق التعليمية والترفيهية وعمليات الصيانة الشاملة داخل البيئة المدرسية، وتنظيم وعقدته مجالس لمحاورة أولياء الأمور حول الأمور التي يمكن أن تدعم المسيرة التربوية التعليمية للطالب، وتبنيه المتعلمين وإرشادهم والاهتمام بسلوكياتهم والثناء على الإيجابي وتعديل السلبي منها، والتعامل بحزم المدنيين واستخدام العقوبات المناسبة معهم بغير ضرر (محمد جاسم محمد، 2008م، ص27-28).

كما يؤكد عبد الوهاب جلال على أن النمط القيادي الناجح يحرص على توفير الوسائل التقنية العلمية والمعرفية بشتى أنواعها ومجالاتها في حدود الإمكانيات المتاحة، ودفع المتعلمين على ارتياد المكتبة المدرسية، وتحفيزهم على الإطلاع والقراءة والبحث وفتح مجالات الحوار والتواصل بين جميع أهداف البيئة المدرسية لتحقيق الخطط التربوية والتعليمية.

ب- المعلم:

يعتبر المعلم الشخص المفوض عن المجتمع في التواصل مع المتعلمين من خلال الدوار المتعددة التي يقوم بها اتجاه هؤلاء الطلاب والمتمثلة في كونه قائدا للمجموعة، وباحثا في الشخصية، وصانع قرارات، ومديرا لمشروع، وصادرا لأحكام، وموجها ومرشدا للسلوك.

ويذهب قنديل إلى أن المعلم يعد نموذجا ووسيطا في العملية التعليمية والتعلمية ومصمما، ومقوما ومطورا، والمعلم في ممارسة لهذه الأدوار يستند إلى كونه صاحب مهنة أصولها النظرية والتطبيقية الميدانية، ومن ثم فهو يصل إلى النواحي السلبية في السلوك مستندا إلى نواحي علمية وميدانية، كما أنه لا يضع تصورات في العلاج أو في التوجيه والإرشاد وعلى نحو عفوي، ولكنه يصنعها مستندا إلى المبادئ والمعايير العلمية (قنديل ياسين عبد الرحمن، 1414هـ).

وهناك عدد من المهام يمارسها المعلم وهو داخل حجرة التعلم في وقت واحد من أجل إحداث تعلم سليم عند الطلاب، وهي كما يشير إليها أ.زيتون، حسن حسين، 1999م/ على النحو التالي:

أولاً: الإبداع في تنظيم حجرة الدراسة بشكل يوفر بيئة دافئة وداعمة فيها المتعلمون القبول والتشجيع والاحترام.

ثانياً: ملاحظة المتعلمين والتعرف على سلوكهم ويتبع لهم فرص الاكتشاف والتجريب على اختلاف مستوياتهم.

ثالثاً: يهتم بما يقول الطلاب، ويترك لهم فرص الإفصاح ويشجعهم على التعبير عن آرائهم دون خوف أو حرج أو تردد.

رابعاً: مواجهة المشكلات السلوكية لدى المتعلمين ومحاولة إيجاد الحلول لها، وتبنيهم نحو هذه المشكلات والسلبيات.

خامسا: قيام المعلم بعملية التخطيط للتدريس، ويتبع الطرق المناسبة لتحقيق أهداف محتوى مادته العلمية، ويستعين بالوسائل التعليمية والأنشطة الصفية.

سادسا: التركيز على أساليب التدريس التي تعمل على تقوية التركيز ويجذب الانتباه أثناء الدرس مستخدما الوسائل والتقنيات التعليمية.

سابعا: استخدام الحوار والنقاش لتوجيه المتعلمين ومساعدتهم على اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجههم في حجرة الدرس وتعويد على تحمل المسؤوليات المختلفة الذاتية والجماعية على حد سواء.

لذا فالمعلم هو الأقرب إلى الطالب والأكثر دراية بما قد يصاحب سلوكه من معوقات وكذلك إيجاد الحلول لها ورعايتها وتوجيهها التوجيه السليم.

ج- المشرفون على المصادر والمعامل التعليمية وملحقات البيئة المدرسية:

لابد من توافر إمكانيات بشرية حتى يسير العمل على أكمل وجه في أي جزء من أجزاء البيئة المدرسية بصفة عامة، وبالتالي لابد من توفر مختصين محترفين الإشراف على مرافق البيئة المدرسية وخصوصا ما يتعلق بغرف مصادر التعلم والمعامل التعليمية، والمكتبية المدرسية والمصلى المدرسي، فعلى سبيل المثال كما يقرر طويجي حسين حمدي بالنسبة لغرف المصادر التعلم لابد أن يكون القائمون عليها مدربين على مجالات التعامل مع وسائل الاتصال، علم المكتبة، الاتصال السمعي البصري، التلفزيون التربوي، المناهج. (هويجي حسين مهدي، 1987م)

2-2- العناصر الغير بشرية (الإنشائية والمنهجية):

أ- حجرة المصادر التعليمية:

تعد حجرة مصادر التعلم من أهم العناصر التي أدخلت حديثا على مستويات البيئة المدرسية، وهي تشكل جانبا إيجابيا في الارتقاء بعملية التعليم والتعلم.

ويرى اللقاني، أحمد حسين بأن حجرة مصادر التعلم لا بد أن تحتوي على مجموعة من المصادر التي يمكن أن تشري العملية التعليمية بصفة عامة، وسلوك الطالب بصفة خاصة ومن أهم محتوياتها: مواد وأجهزة تعليمية تتنوع بين السمعية والبصرية والمطبوعة وبرامج الحاسوب المعتمدة، بالإضافة إلى السبورات، والصور، والمجسمات، والأشرطة والأفلام، والشفافيات، والإحصاءات، والرسوم البيانية، والمجلات، والكتب الإلكترونية والنشطة الغير منهجية(اللقاني، أحمد حسين، الجمال، علي أحمد، 1999م)

كما يشير عبد الوهاب جلال إلى انه من خلال حجرة مصادر التعلم الارتقاء بمهارات التدريس ووسائلها وتطوير مهارات التعليم الذاتي لدى المعلمين والطلاب، وتوفير الوسائل التعليمية للمعلمين ما وتحفيز الطلاب وجذب انتباههم إلى المعلومات والمعارف التي تقدم لهم بصورة غير تقليدية(عبد الوهاب جلال، 1987م)

ب- المكتبة المدرسية:

تعد المكتبية المدرسية جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية والتربوية وعنصرا داعما للمنهج التعليم والعملية التربوية بأكملها في جميع المراحل التعليمية، وواحدة من أهم الركائز العلمية التي يقوم عليها سلوك الطالب في عملية التعليم.

وهي البنية الأساسية في بناء جيل تربوي سليم حيث تشاء، الطلاب على ترسيخ عادة القراءة والإطلاع والتحصيل حتى تتحول لديهم إلى سلوكيات أصيلة من خلال حرص العملية التربوية.

ويذهب النشال، محمود البنوي في إبرازه لدور المكتبة إلى أنه دور تزداد أهمية في مرافق التدريس الحديثة، حيث أن المخزون التي تضمه المكتبة بين جنباتها من الكتب والصور والنشرات والخرائط والأفلام والصور العلمية الغير متحركة، والتسجيلات المسموعة والمرئية والموارد المكتبية المطبوعة يجعل منها كنزا لكل دارس ومتعلم، تلميذا كان أو معلما. (النشال، محمود النوي، 1998م، ص52-80)

ج- المعامل التعليمية والمعرض والمسرح المدرسي:

وتشمل ما يلي:

أولاً: المرسم أو الورش التعليمية والمعارض:

وهي المكان الخاص لتدريس المواد العلمية وتكون مجهزة بكافة الوسائل التي توفر للمتعلم الفرص للقيام بمختلف التجارب وتهيء له السبل للتعبير عن نفسه، واكتشاف مواهبه في جميع مجالات الفن التشكيلي.

ويتطرق عبد الوهاب جلال إلى تجهيزات هذه الورش بأنها لابد أن تكون مجهزة بعدد من الأجهزة اليدوية والكهربائية والأفران وأدوات الرسم والتصوير والإضاءة المناسبة لذلك، بالإضافة إلى توفر المعرض المدرسي الذي هو أحد عناصر البيئة المدرسية وتتم فيه عملية عرض جميع مشروعات الطلاب وإنجازاتهم من لوحات وقطع فنية ويتم تجديدها وتحديثها كل فصل دراسي (عبد الوهاب جلال، 1987م).

ثانياً- المعامل والمختبرات:

تشكل المثيرات المدرسية عنصراً هاماً وفعالاً في مسيرة المعلمين، وعلى وجه الخصوص المرحلة الثانوية، فهي تهيئ الجو المريح لإجراء التجارب المبرية والتطبيقات العلمية كونها مزودة بالتقنيات العلمية والمواد والأجهزة وكافة الأدوات المبرية، فمن خلال المعامل والمختبرات المدرسية يتمكن الطلاب من ممارسة التجارب والخبرات العلمية بشكل مباشر وتطبيق والحصول على النتائج. كما يمكن ضم فرح آخر للمعامل المتوفرة في محيط البيئة المدرسية مثل: معامل اللغات التي تساعد الطلاب على النطق السليم والتحدث بطلاقة في اللغات المختلفة، وأيضاً الاستفادة منها في تعليم القرآن الكريم بشكل صحيح، ومعامل الكمبيوتر المجهزة بأحدث أنواع الأجهزة التي تتيح للطلاب التدريب العلمي، وتكون هذه الخيرة متصلة معاً بشبكة داخلية حتى يتاح للمدرس عرض الدرس كاملاً على جميع الأجهزة في وقت واحد.

ثالثا - المصلى المدرسي:

يمثل مصلى المدرسة نواة أساسية لتحسين وترسيخ القيم والقواعد الدينية لدى الطلاب كونه مزودا بالكتب الدينية المختلفة التي تنمو وتحسن الحسن الديني لديهم وكذلك وجود الأشرطة والمحاضرات القيمة والنشرات والصور التعليمية كما قد تكون فيه بعض الملتقيات الدينية والوعظية الهادفة وهو ما أكده عبد الرحمن جلال (عبد الوهاب جلال، 1987م).

رابعا - المسرح المدرسي:

يمثل المسرح المدرسي عنصرا من العناصر التي قد تساهم في عملية التربية، وهو مسرح تربوي تعليمي يمارس فيه التلاميذ نشاطهم الفني، ويعتبر علامة بارزة في المدرسة، حيث أنه يتم تجهيزه وتزويده بالتقنيات الفنية من إضاءة وستائر ومقاعد، ويهدف المسرح المدرسي إلى تنمية وتربية المتعلم وليس تحويله إلى ممثل، وذلك من خلال أهدافه الفكرية والاجتماعية والأخلاقية الموجهة والهادفة، كما أنه يمكن أن يساعد في تغيير بعض العادات والسلوكيات الاجتماعية الخاطئة، ويساهم في تنمية الخلاق الحميدة والمثل والقيم الدينية والتربوية لدى المتعلمين.

كما يشير أيضا أحمد محمد أحمد إلى أنه من خلال المسرح المدرسي يمكن تسميه بعض المواد الراسية، وإثراء القاموس اللغوي للمتعلمين، ويزيد القدرة على تربية الناشئة والتعبير عن مكنوناتهم والتفيس عما بداخلهم، بحيث يتحقق الاتزان النفسي من خلال علاج بعض الأمراض النفسية لدى المتعلمين، مثل: الانطواء والخوف والجهل، وبالتالي يسهل انخراطهم في المجتمع الذي يعيشون فيه (أحمد محمد أحمد، 1987م، ص 16-55)

خامسا: المناهج.

يعتبر المنهج من أهم عناصر العملية التعليمية، حيث يؤكد معظم المفكرين التربويين على حساسيته ودوره البارز في المجتمع بشكل عام، وفي العملية التربوية بأكملها على وجه الخصوص.

وتعد المناهج كما يراه السويدي والخليلي من أبرز السياسات التي تعتمد عليها المجتمعات لبناء وتنشئة أبنائها من الدارسين والمتعلمين للارتقاء والتقدم بهم في شتى مجالات الحياة، والمنهج هو ذلك المحتوى أو تلك الخطة التربوية التي تبنت مصادرها من فلسفة وثقافات ومعتقدات وطموحات المجتمع الذي برزت فيه، وتضم ضمن عناصرها جميع الخبرات التعليمية على تنوع أشكالها وأساليبها التعليمية والتدريسية التي تتحقق من خلالها أهدافها وسياستها المرسومة. (السويدي والخليلي، 1997)

أو هي وفقا للمفتي والوكيل مجموع الخبرات المختلفة التي تهيئها المدرسة للمتعلمين داخل المدرسة أو خارجها، لإدراك النمو الشامل وتعديل السلوك وفقا للأهداف التربوية المنشودة، وهو أحد أهم العناصر التعليمية التي تساعد على بناء جيل يمتلك التفكير النقدي وتنشيط القدرات، كما أنه يساهم في بناء شخصية متوازنة متكاملة من جميع الجوانب النفسية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وقادرة على التكيف والنمو الطبيعي، كما يساعد على تنمية روح المسؤولية. (المفتي محمد أمين، وحلمي أحمد الوكيل، 1982)

سادسا: الأنشطة التعليمية التعليمية:

تعد الأمثلة المدرسية بمختلف أنواعها إحدى العناصر الهامة التي يتكون منها إطار البيئة المدرسية، وإحدى أهم العوامل المساهمة في إنجاح العملية التربوية والتعليمية للمدرسة، حيث لم تعد التربية والتعليم مقتصرين على ما يؤديه الطالب، داخل الصف الدراسي بل تتعداه إلى مفهوم واسع، ويرى محمود حمدي شاكر بأنها من أهم المحفزات

الفعالة في تنمية قدرات الطالب وتعزيز اتجاهاته الإيجابية نحو التعاون وحب العمل واستثمار وقت الفراغ فيها يعود بالنفع عليهم وعلى مجتمعهم، وعلى المدرسة الاهتمام بها وتهيئة البيئة وتهيئة البيئة والإمكانيات اللازمة للبيئة لممارستها (محمود حمدي شاكر، 1998م)

وقد ذهب عميرة إبراهيم بسيوني إلى أن الأنشطة المدرسة تنقسم إلى قسمين:

- **الأنشطة الصفية:** يقوم بها المعلم في حجرة التربية الفنية حول بعض المهارات من الأفكار العلمية التي تربط بالمنهج بشكل غير مباشر وتعد جزءا هاما في بناء المهارات العلمية.

- **الأنشطة الغير صفية:** وتكون من خلال أنشطة علمية تقام خارج حجرة الفصل كالرحلات الميدانية، وزيادة المرافق، والمكتبات العامة، والمعارض والمتاحف، وعقد الدورات البسيطة، والمشاركة في الندوات والمسابقات الثقافية وأمسيات النشاط، والمسرح المدرسي، والصحافة والإذاعة المدرسية، والإطلاع على المنشورات والكتب العلمية والدوريات المستحدثة، وجميع المواقف التي تساهم في بناء شخصية الطالب وتهذب سلوكه وتنمي قدراته (عميرة إبراهيم بسيوني، 1998)

3- وظائف البيئة المدرسية:

يرى الدكتور سعيد إسماعيل (2001م، 264-266) أن المدرسة التي أوجدها

المجتمع كانت للقيام بواجبات معينة ألا وهي:

1- **النقل الثقافي:** حيث تقوم المدرسة بنقل التراث الثقافي من الجيل السابقة إلى الأجيال اللاحقة بأساليب ووسائل جيدة تقتضيها طبيعة العصر مع مراعاة أن عملية النقل هذه تستلزم تطهير وتنقية من الشوائب والخرافات بالإضافة إلى محاولة تسجيله لينتقله المتعلم بشكل ميسر.

2- التكامل الاجتماعي بين الجماعات التي تنسب للمجتمع جماعات متعددة حيث يكون للمدرسة دور كبير في القضاء على التناقضات التي قد تنشأ بين هذه الجماعات وتحقيق التكامل في بعضها وبذلك يتحرر المتعلم.

3- النمو الشخصية للتلميذ سواء كان داخل المدرسة أو داخل بيئة المجتمع الكبير.

4- تنمية أنماط اجتماعية جديدة: فالتربية وسيلة تكوين أنواع السلوك وتغيرها وتنميتها على أساس من العلم والمعرفة لذا كان لزاما على المدرسة أن تقوم بواجبها في تنمية أنماط اجتماعية جديدة نتيجة التطورات الجديدة والحاصلة في المجال العلمي كله لتجعل منهم مواطنين صالحين قادرين على التكيف مع جماعاتهم التي يعيشون فيها.

5- تنمية القدرات الإبداعية: المؤسسات التي تستند إلى المعرفة العلمية بحاجة إلى أفكار إبداعية والمدرسة في سعيها إلى تنمية الإبداع لابد أن تنمي لدى الطالب الفضول المعرفي واستكشاف المجهول.

6- توفير بيئة تشجع على ممارسة القيم الديمقراطية والعلاقات الإنسانية.

4- متغيرات البيئة المدرسية:

اتجهت بعض الدراسات التي تناولت البيئة المدرسية إلى تحديد المتغيرات التي يتأثر بها، وقد وضع أرجريس (arggris) أن المتغيرات التي تتضمن البيئة المدرسية كل متكامل ولا يمكن فصلها وحدد ثلاث مجموعات متداخلة من هذه المتغيرات عن تفاعلها السمات المميزة للبيئة المدرسية وهي: (Arggris, 1988, p 52)

1- مجموعة المتغيرات الشخصية:

مثل الحاجات والقدرات والقيم التي تجعل الأفراد يسلكونها وفق أنماط شخصياتهم

2- مجموعة المتغيرات الرسمية:

مثل السياسات والممارسات ومهام الوظائف التي تجعل أعضاء المؤسسة يسلكونها، لما يحقق أهدافها.

3- مجموعة المتغيرات الغير رسمية:

وهي متعددة وتنشأ عن الصراع المستمر أثناء محاولة التوفيق بين أهداف المؤسسة وحاجات العاملين وسماتهم.

ويضيف تاجيوري (Taguri) متغيرات البيئة المدرسية في ثلاثة أبعاد وهي: (Taguri, 1988, P 27)

- **البعد البيئي:** ويتضمن الجوانب المادية للمدرسة مثل حجم المدرسة وعمر المبنى، ومرافق المدرسة.

- **البعد الاجتماعي:** ويتضمن خصائص الأفراد داخل التنظيم المدرسي، كما يتضمن النمط السائد للعلاقات بين الأفراد والمجموعات داخل المدرسة وخارجها.

- **البعد الثقافي:** ويتضمن القيم والمعاني والمبادئ والبناء الإدراكي في المدرسة.

وقد توصل ليونبورج (Luenburg) أن اغلب دراسات البيئة المدرسية في المدرسة تركز على العلاقات الاجتماعية وخاصة علاقة المدير بالمعلمين، وعلاقة المعلمين بزملائهم، وعلاقة المدرسة بالمجتمع المحلي (Luenburg, 1987, P 3)

كما أشار كورنل (Cornell) إلى أن الروح المعنوية للمعلمين، ومدى إدراكهم لدرجة المركزية، ومدى الأخذ بأفكارهم وآرائهم عند صنع القرار، ومدى الاتصال المباشر بين المعلمين والإدارة، تعرض أهم المتغيرات المؤثرة في تحديد نوع البيئة المدرسية. (Cornell, 1955, P 220)

وقد حدد هالبن وكروفت (Croft & Halpain) ثمانية متغيرات تؤثر في البيئة المدرسية وباستخدام اساليب التحليل ثم تجميع المتغيرات في مجموعتين إحداها تشير إلى خصائص سلوك المعلمين بالمدرسة وتتضمن أربعة أبعاد هي: الإعاقة، والألفة، والتباعد، والانتماء، والمجموعة الأخرى تشير إلى خصائص سلوك المديرين وتتضمن أربعة أبعاد هي: الشكلية في العمل، والقدرة، والتركيز على الإنتاج، والنزعة الإنسانية، ومن خلال

متوسط الدرجات التي تتحصل عليها أي مدرسة في هذه المتغيرات تتحدد نوع بيئتها المدرسية (Croft, 1966, P 78 & Halbain)

والدراسة الحالية تركز على جانبين من جوانب العلاقات بين الأفراد، وهي علاقة المدير، بالمعلمين وعلاقة المعلمين ببعضهم البعض، نظرا لأن أغلب الدراسات في البيئة المدرسية عبارة عن محاولات التعرف على الجوانب الهامة في علاقة المعلم بالمعلم، والمدير بالمعلمين (Luenenburg) وهي:

أ-سلوك المدير ودوره في البيئة المدرسية:

إن الإدارة المدرسية دورها في إيجاد البيئة التعليمية المساعدة على النمو لكل عضو من أعضاء المدرسة. وبالرغم من الاختلافات الواضحة في تحديد مفهوم البيئة المدرسية ومتغيراتها، وطرق قياسها إلا أن هناك إجماعا بين الباحثين بأن مدير المدرسة هو الشخص الأكثر تأثيرا في تحديد البيئة المدرسية. ففي كل دراسة نجد أن البيئة المدرسية الجيدة ترتبط بإدراك المعلمين لثقة المدير بهم ويعاونهم ويحترمهم كأشخاص متخصصين كما يشركهم في اتخاذ القرارات (Ellis, 1988, P 03)

وعلى العكس من ذلك نجد ان البيئة المدرسية يكون فيها الإتصال معدوما، كما تتقدم فيه العلاقة الطبيعية بين الإدارة والمعلمين، وسلوك المدير فيه يتصف بالشكلية في الأداء والالتزام بالقوانين واللوائح في تعامله مع المعلمين.

ب-سلوك المعلمين ودورهم في البيئة المدرسية:

تتوقف جودة البيئة المدرسية وفعاليتها على شكل وطبيعة سلوك المعلمين، حيث ينعكس هذا السلوك على تفاعلاتهم وعلاقاتهم سواء أكانت تلك التفاعلات والعلاقات الرسمية-تسير في إطار العمل الرسمي وتخضع للوائح وأنظمتها، أو غير رسمية.

تسير في إطار اجتماعي بحث تحكمه عادات وتقاليد وقيم المجتمع- وعليه فغن العلاقات القائمة بين المعلمين تعتبر من الأسس الهامة في تحديد طبيعة البيئة المدرسية،

والتعرف عما كانت هذه البيئة ملائمة أو غير ملائمة، ذلك لكون هذه العلاقات تنعكس على سلوك واتجاهات الطلاب سواء بصورة مباشرة أو غير مباشرة، خاصة أن للمعلمين دورا قياديا في إكساب الطلاب المعلومات والمفاهيم والخبرات التربوية التي تعتبر الركيزة الأولى في تعلمهم كيفية تكوين علاقات طيبة فيما بينهم، وفيها بينهم وبين أفراد المجتمع بهم، لذا فإن المعلمين هم القدوة الحسنة والمثل الأعلى على طلابهم، وهذا يتطلب ان يتحلوا بالأخلاق الحسنة وتكون علاقاتهم قائمة على اساس من الود والتعاون والاحترام (سرحان متر المرسي، 2001، ص204).

4-العوامل المؤثرة على البيئة المدرسية:

من المؤكد أن المدرسة وما تنطوي من عوامل عديدة كالإدارة المدرسية، وكثافة الطلاب في الفصول الدراسية، والمباني المدرسية وتجهيزاتها، والأعباء التدريسية للمعلم، ونوع العلاقات الإنسانية داخل المجتمع المدرسي، وغيرها يجري داخل المدرسة من عمليات تربوية وتعليمية تؤثر تأثيرا على مستوى أداء المعلم ونوعيته، ولهذا من توفير بيئة مدرسية مناسبة لتحسين تحصيل وسلوك الطالب ومن بين هذه العوامل.

1-النمط القيادي لمدير المدرسة:

للقيادات التربوية مهما اختلفت أنماطها تأثيرا، سلبيا أو إيجابا، على أداء الأفراد داخل المجتمع المدرسي، فمن القيادات التربوية ما يعني الأبعاد الوظيفية التي تتمثل بمهام العاملين في نطاق الوجبات الرسمية دون الاهتمام بالعاملين، ومن القيادات ما يعني بالأبعاد الإنسانية على حساب العمل، ومن القيادات ما يوازن بين الأبعاد الوظيفية والإنسانية.

وهناك تصنيفات مختلفة لأنماط القيادة من أشهرها النمط الديمقراطي و التوسلي

ويمكن توضيح هذه الأنماط الرئيسية فيما يلي:

أ- النمط الديمقراطي:

يقوم هذا النمط على أساس مبدأ المشاركة وتفويض السلطات، فالقائد الديمقراطي يتفاعل مع أراء الجماعة ويعتمد على إشراك المرؤوسين في اتخاذ القرارات وعمليات التخطيط والتنظيم والتنسيق والتوجيه والمتابعة، كما أن هذا القائد يعمل على التوسيع في تفويض الكثير من سلطاته إلى مرؤوسيه (النمر وآخرون، 1414هـ، ص328) والقائد في هذا النمط يهتم بالعاملين وتحقيق احتياجاتهم، كما يهتم بالعلاقات الإنسانية في تعامله مع سائر العاملين، كما يولي اهتماما خاصا بالعمل وتحقيق أهدافه، ويحاول هذا القائد أن يكتشف ذاته من خلال الاستفادة من آراء وأفكار مرؤوسيه من اجل إصلاح أوجه القصور وإزالتها في حالة وقواعد (القرني، 1991م، ص290)

ب- النمط الترسلّي:

يقوم النمط القيادي الترسلّي على أساس إعطاء أكبر قدر من الحرية للعاملين في أداء أعمالهم ، وإتباع السبل التي يرونها مناسبة لإنجاز العمل دون تدخل مباشر في شؤونهم، والقائد في هذا النمط يفوض السلطة المطلقة لمرؤوسيه ويترك لهم حرية العمل وإصدار القرارات ووضع الحلول لإنجاز العمل بالأسلوب الذي يرونها، مكتفيا بدوره الاستشاري فقط، ولعلّ أهم أوجه النقط لهذا الأسلوب هو تخلي القائد عن المسؤولية وتركها في ايدي المرؤوسين الذين قد يئسوا استخدامها (حسان حسن وعبد العال الصياد، 1406هـ، ص105)

ويؤثر هذا النمط جراء تخلي القائد عن المسؤولية تأثيرا سلبيا على أسلوب العمل وعلى علاقة الجماعة بالقائد إذ يؤدي إلى انعدام القيادة وبالتالي انعدام السيطرة على المرؤوسين، وتتعدم روح العمل الجماعية المشتركة مما يجعل المدرسة في حالة يسودها القلق والتوتر بدرجة كبيرة في محيط العمل حيث لا يوجد توجيه حقيقي فعال ولا رقابة لكي تحقق المدرسة أهدافها (المنيع محمد بن عبد الله، 1409هـ، ص205)

2- العلاقات الإنسانية داخل المجتمع المدرسي:

يتكون المجتمع المدرسي من مجموعة من العناصر وهم الفريق الإداري ويرأسهم مدير المدرسة، ثم المعلمون، والتلاميذ وهدفهم العام أن يثمر تعاونهم في توفير الجو التربوي والتعليمي الذي تتحقق من خلاله الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، وهذا يتطلب منهم بناء نوع من العلاقات الإنسانية الفعالة بين أفراد المجتمع المدرسي.

ويقصد بالعلاقات الإنسانية السلوك الإداري الذي يقوم على تقدير أي نرد في التنظيم الإداري وتقدير مواهبه، وعلى الاحترام المتبادل بين الأفراد وبين القائد وعلى حسن البنية نحو الآخرين وعلى الدراسة الموضوعية العلمية الجماعية للمشكلات الإدارية. فتقوم العلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي على أساس الإيمان بقيمة الفرد وكرامته واحترام شخصية ورأيه، وعلى العدل في المعاملة، والمشاركة والتعاون بين أفراد المجتمع المدرسي (بستان أحمد، وطه حسين، 1409هـ، ص161)

كما تهدف العلاقات الإنسانية داخل المجتمع المدرسي إلى تحقيق التعاون بين العاملين في المدرسة فيما بينهم من جهة، ثم بينهم وبين إدارة المدرسة من أخرى، وإلى تحفيز الأفراد على العمل لتحقيق أهداف المدرسة، كما تهدف إلى إشباع حاجات الأفراد النفسية والاجتماعية ومساعدتهم على التكيف في الجو المدرسي (القوزي بلغيث بن احمد، 1410هـ، ص100).

والعلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي فأخذ أبعاد مختلفة غير انه يمكن تحديدها بين المدير والمعلمين بعضهم البعض، أو بين المدير والتلاميذ، أو بين المعلمين والتلاميذ بعضهم البعض وهي كالتالي:

أ- العلاقات الإنسانية بين المدير والمعلمين:

تقوم العلاقات الإنسانية بين المدير والمعلمين على أساس الإيمان بأن لكل فرد من العاملين قدرات وإمكانيات يمكن الاستفادة منها وتنميتها.

وسوف نبين الإجراءات العلمية لنمو العلاقات الإنسانية بين مدير المدير والمعلمين وذلك فيما يلي: (رضوان أبو الفتوح و آخرون، 1983م، ص239)

أولاً: أن يفصح سلوك المدير عن احترامه للمعلمين وقدراتهم على المشاركة في التخطيط

ثانياً: أن يرى المدير نفسه عضواً في المجموعة رغم أنه قائد للفريق.

ثالثاً: أن يؤمن بأن دوره القيادي يعتمد على نجاح جهوده في تنسيق أنشطة العاملين المختلفة للوصول بالمدرسة إلى تحقيق الأهداف المنشودة.

رابعاً: أن يشجع المعلمين على إختلاف مواهبهم نحو الإبتكار والإبداع من خلال فعلة مرسومة وتوجيه صحيح.

لذا فإن العلاقات بين مدير المدرسة والمعلمين لابد أن تتعكس إيجاباً على أداء المعلمين، وتؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية. أما العلاقات الإنسانية السلبية التي تنشأ بين المعلمين ومدير المدرسة فإنها ستؤدي إلى تدني مستوى الأداء إضافة إلى حدوث اضطرابات نفسية وجسمية

ب- العلاقات الإنسانية بين المعلمين:

تعتبر العلاقات الإنسانية بين المعلمين أنفسهم أساساً في نجاح المدرسة وتحقيق أهدافها التربوية، لذلك يجب أن تكون هذه العلاقات فيما بينهم قائمة على أساس الاحترام، والتعاون فيما بينهم من أجل النهوض بمستوى العملية التربوية التعليمية بالمدرسة، كما يجب أن تكون هذه العلاقة قائمة على أساس الرغبة في العمل المستمر في التخطيط والتنفيذ السليم والعطاء الكافي لإيجاد النمو التعليمي لدى التلاميذ (بيسان أحمد، طه حسين، 1409م، ص65)

وبهذا يتضح أن العلاقات الإنسانية القائمة بين المعلمين على أساس من الاحترام والتعاون آثراً إيجابية على سلوكهم داخل المدرسة وبالتالي على عطائهم التربوي والتعليمي، وعلى النقيض من ذلك نجد أن العلاقات الإنسانية القائمة بين المعلمين على

أساس من الفرقة والانقسام وسوء التفاهم والأنانية تؤثر تأثيرا سلبيا في عمل المعلم، وبالتالي ينعكس ذلك على سلوك الطالب.

ج-العلاقات الإنسانية بين المعلمين والتلاميذ:

إن التلميذ هو البنية الأساسية في العملية التربوية والتعليمية، وإليه توجه كل الجهود من أجل تربيته وتعليمه، ولذا فإنه يجب على المعلم أن يولي تلاميذه كل العناية والاهتمام، وأن يبني معهم علاقات إنسانية طيبة أساسها العاطفة التي تشعر التلميذ بأنه في منزلة والده، ويمكن تحقيق علاقات إنسانية سليمة بين المعلم والتلميذ من خلال ما يلي:

(العريفي عبد الله بالقاسم، 1993م، ص79)

أولاً: أن يحيط المعلم بتلاميذه بالرعاية والاهتمام داخل الفصل، وفي فناء المدرسة، وأثناء مزاولة الأنشطة التعليمية.

ثانياً: زيادة التفاعل الاجتماعي بين المعلمين والتلاميذ عن طريق الندوات والمخبرات.

ثالثاً: توسيع نطاق العمل الجماعي بين المعلمين والتلاميذ في المدرسة مما يتيح للتلاميذ والمعلمين تبادل الخبرات وزيادة الألفة بينهم.

رابعاً: أن يحسن المعلم استخدام أساليب المدح والكف عند استخدام العقاب والسخرية.

خامساً: تشجيع التلاميذ على مناقشة وإبداء الرأي والمقترحات وتطبيق الأفكار.

كما أن على التلاميذ احترام المعلم وتقديره، والتعاون معه في تنفيذ التوجيهات التربوية والتعليمية، والإيمان العميق بدوره في العملية التربوية، وبهذا تتحقق العلاقات الإنسانية بين المعلمين والتلاميذ.

والواقع أن تكوين علاقات إنسانية طيبة بين المعلمين والتلاميذ تؤدي إلى المشاركة الفعالة التي تنعكس على نوعية الأداء التربوي والتعليمي للمعلمين والتلاميذ، وعلى أساس التعليم والاضطرابات، والسخرية وعدم التقدير والاحترام تؤثر تأثيرا سلبا على المعلم والتلاميذ، مما تكون له آثار سلبية على سلوك وتحصيل الطلاب.

3- إمكانات المدرسة وتجهيزاتها:

تشكل إمكانات المدرسة وتجهيزاتها عاملا مهتما من عوامل البيئة الطبيعية المادية للمدرسة التي تؤثر سلبا أو إيجابا على العملية التعليمية، فمدى صلاحية وكفاءة هذه الإمكانيات والتجهيزات من حيث الكفاءة الاستيعاب بعمليات التعلم والتعليم يعتبر أمرا حاسما لنجاح العملية التربوية التعليمية أو فشلها، كما أن وجود المبنى المدرسي واحتوائه على كافة الإمكانيات من حيث التصميم المناسب والتجهيزات الكاملة من الأدوات وجميع المرافق المطلوبة تمثل كلها عوامل مهمة تساعد على نجاح العملية التربوية والتعليمية (مختار، 1406هـ، 114)

وفي حالة نقص إمكانات المدرسة وتجهيزاتها مثل نقص الوسائل والأدوات والمختبرات وعدم وجود غرف مخصصة لها، وعدم وجود ملاعب وساحات لممارسة الأنشطة، وضيق الفصول الدراسية، وعدم توفر الإضاءة المناسبة، وسوء التهوية وغير ذلك. فهذا كله يؤثر تأثيرا سلبيا على المعلم والتلميذ وعلى المدرسة بشكل عام إذ يؤدي إلى (حسين علي مختار، 1406هـ، ص 115).

- فقرات البيئة المدرسية التي تساعد المعلمين على تأدية أدوارهم
- عدم شعور التلاميذ بتوفير بيئة مدرسية مناسبة تساعدهم على تحسين سلوكهم وإكتسابهم الخبرات.

- عدم تمكن المدرسة من القيام بنشاطات منهجية مكملة للمنهج المدرسي

4- كثافة الطلاب في الفصول الدراسية:

تعتبر كثافة الطلاب في الفصول الدراسية عاملا من العوامل المدرسية المؤثرة سلبا أو إيجابا على مستوى أداء المعلم ودرجة استيعاب الطالب، فالفصول الدراسية ذات الكثافة الطلابية القليلة تسمح للمعلم بإدارة الفصل فقط والنظام والاهتمام بالتلاميذ ومراعاة

الفروق الفردية بينهم، كما أنها تساعد على زيادة التفاعل والمشاركة بين المعلم والتلاميذ (إيلي عبد الله العطاس، 1408هـ، ص89).

ومما تقدم يتضح أن زيادة كثافة الطلاب في الفصل الدراسية تؤثر سلباً على أداء المعلم وهذا يؤدي بدوره إلى المشكلات التالية (وزارة المعارف، 1414هـ، ص10)

- عدم قدرة المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ
- عدم قدرة المعلم على تنمية المهارات الموجودة لدى الطلاب.
- عدم قدرة المعلم على متابعة مشكلات التلاميذ ومعالجتها.
- عدم قدرة المعلم على الإجابة على جميع أسئلة التلاميذ
- ضعف التفاعل بين المعلم والتلاميذ وسط هذا العدد الكبير من التلاميذ
- ضعف قدرة المعلم على إدارة الصف وضبطه.

خلاصة:

من خلال عرضنا للفصل السابق، يمكننا القول أن للبيئة المدرسية دورا بارزا وفعالا في سير العملية التعليمية وبشكل جيد يحقق للطالب نموا تعليميا سليما ومتوازنا، وتوفر له جوا ملائما للدراسة، كما تساعد أيضا الطلبة والمعلمون والمدراء على وضع المعايير السليمة والمناسبة في التعامل مع سلوكيات الطلبة نتيجة للظروف البيئة المدرسية لهذا قمنا في هذا الفصل للتعرف على أسس النظرية التي تناولت البيئة المدرسية إضافة إلى عناصرها ومكوناتها المادية والبشرية، ومتغيراتها والعوامل المؤثرة فيها.

الفصل الثالث

العنف المدرسي

تمهيد

I - العنف

1-لمحة تاريخية عن العنف

2-الفرق بين الفن والعدوان

3- أشكال العنف

II -العنف المدرسي

1-عوامل العنف المدرسي

2-آثار العنف المدرسي

3-الإستراتيجيات العلاجية لسلوكات العنف المدرسي

خلاصة

تمهيد:

تعد مشكلة العنف من أكثر المشاكل تعقيدا، وأكثرها خطورة، فهي ظاهرة مثيرة للقلق وتزداد يوما تلو الآخر، ففي السنوات الأخيرة تفشت ظاهرة العنف بصورة واضحة لا سيما في المؤسسات التعليمية.

ويشكل سلوك العنف لدى تلاميذ المدارس بمستوياتهم المختلفة، ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار، أو سلوك ذو أبعاد نفسية، اجتماعية، واقتصادية يظهر في المدارس على شكل تخريب للأثاث المدرسي، وعدم احترام أوامر المدرسة وتعليماتها، وغيرها من السلوكيات الغير سوية، والتي تعمل على إثارة الفوضى داخل المدرسة.

وسنتناول في هذا الفصل إذ نبداً بلمحة تاريخية للعنف، ثم ندرج الأسس النظرية للعنف، بعدها نتعرف على الفرق بين العنف والعدوان وأشكاله، ثم ننتقل إلى عوامل وآثار العنف المدرسي، والاستراتيجيات العلاجية لسلوكات العنف المدرسي

I-العنف

1-لمحة تاريخية عن العنف:

وجد العنف منذ وجود إنسان على الأرض، فقد وجد منذ أول حدث للصراع بين البشر، والمتمثل في الخلاف بين "قابيل وهابيل" وشهدت البشرية أحداث كثيرة تميزت بالعنف، فالعنف إذ سمة من سمات الطبيعة البشرية، وعلى مدى التاريخ نجد إثباتا و شواهد تدل على لجوء الإنسان إلى العنف استجابة لانفعالاته من الغضب.

ويؤكد "محمد نجيب" أن المصدر الأساسي للعنف في تاريخ البشرية كان محاولة للتسلط والتي جاءت بأشكال متعددة، سواء تسلط الفرد على الآخر أو تسلط طبقة على المجتمع، وكذلك تسلط طبقة على المجتمع، وكذلك تسلط مجتمع أو إقليم على مجتمع آخر (محمود سعيد إبراهيم الخولي، 2006، ص19)

وبذلك فإن التسلط من أجل السيطرة هو أصل العنف ومصدره، ففي عام (1600) أخذت الكلمة معنى القوة الصارمة، وبعدها استعملت بمعنى تعنيف الذات وذلك في عام (1662م)، ثم في عام (1748م) استعملت بمعنى "VIOL" وهي تدل على اغتصاب.

أما في عام (1915) فتعني طابع غضوب شرس، في حين مثير (MICHAND) عام (1973) فلقد أطلق كلمة "VOILENTAI" وهي مشتق من كلمة "VIS" وهي القوة والعنف (Michand,yves,1973 P11)

يرجع العالم يرجوري "Berjeret" عام 1995 أن أصل كلمة عنف إلى جذور هندو-أوروبية وإغريقو-لاتينية، والتي تتلائم مع فكرة الحياة "VIO" بمعنى الجبوية أي VILAL.

2- الأسس النظرية للعنف

أ- النظرية البيولوجية:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن العنف يرجع إلى أسباب بيولوجية، ولقد أثبتت الدراسات التي أجريت في هذا المجال وجود ارتباط بين هرمون الرجولة "الأندروجين" وهو السبب المباشر لوقوع العنف (لويس مليكة كامل، 1987م، ص98) ويدعم (عبد اللطيف العقاد) هذا الارتباط بين زيادة هرمون الذكورة "التسترون" وبين العدوانية خاصة في حالات الاغتصاب الجنسي (عبد اللطيف العقاد، 2001م، ص108).

أثبت أداء هذه النظرية ان العنف البشري غريزة فطرية، ولقد عمم كل من (KONARD ET ANDRY) وكونارد واندري هذا المفهوم، ويرى ان ان الغريزة العدوانية غريزة فطرية فطرية في الجنس البشري، وتدرج فكرة "الارتقاء والتطور" وراء هذه النظرية كما يرى الباحثان أن الحيوانات العدوانية تستمر في البقاء بسبب الغريزة العدوانية بينما الأقل عدوانا نفترض، ولقد أكد لورنز أن كل من العنف والعدوان يقران في غاية الأهمية من أجل بقاء الحياة (رشاد علي عبد العزيز موسى، 2009، ص80).

ب- النظرية الوراثية:

يرى علماء الوراثة ان هناك صفات أساسية في الفرد، تأتيه من أبويه واجداده عن طريق الوراثة، فينتقل السلوك الجانح عن طريقه، فالأطفال كما يشبهون آباءهم من الناحية الجسمية والعقلية فإنهم يشبهونهم سلوكيا وعاطفيا، وذلك ما بينته الدراسات التي أقيمت على القوائم المتماثلة (معتر سيد عبد الله، 2005م، ص21).

ج- النظرية التحليلية:

أولا- نظرية التحليل النفسي:

يتزعم هذه النظرية "فريه" (FREUD) حيث يرى أن العنف سلوك واع شعوري ناتج عن غريزة الموت التي افترض وجودها، وهي المسؤولة عن التدمير.

وأن العنف دافع من الدوافع الغريزة المتعارضة، وهما غريزة الموت تهدف إلى حفظ النوع، وغريزة الحياة تهدف إلى حفظ الفرد (مصطفى عمر التيرى، 1998، ص31) ويشير "حسن" (2000) أن رواد التحليل النفسي، وعلى رأسهم "فرويد" يرون أن الإنسان منذ ولادته يمتلك عددا من الغرائز العدوانية، والتي لا تعود إلى الطبيعة البيولوجية له، بل هي غرائز توجد في طبقات اللاشعور الداخلية (عبد الله أبو عراء الشهري، 2008م، ص99)

فالشخصية الإنسانية عند "فرويد" تبنى أساسا على ثلاثة عناصر متصارعة ومتناقضة وهي:

الهُو: وتعني الدوافع القوية التي تبحث عن الإشباع بأي طريقة.

الأنا العليا: وهي الصور المثالية والفضائل الأخلاقية التي يتعلمها في الصفر

الأنا: وهي الذات في صورتها العاقلة، التي تكبح جماح الأنا الأعلى (SILBAL (DIATHINE .2001.P26

يضيف أن العنف يحدث نتيجة الصراع بين الإنسان ونفسه، وبين معاملات العالم المحسوس الذي يعيش فيه، فعندما يرى تحقيق رغبة من رغباته، فيصطدم بعائق من العوائق، فإنه يحدث صراع نفسي والذي بدوره يحدث سلوك العنف (رشاد علي العزيز موسى، 2009م، ص41)

ثانيا: نظرية إحباط-عدوان:

انطلق أصحاب هذه النظرية وهي "ميلر ودولار" من العلاقة السببية إحباط-عدوان، حيث توجد علاقة بين الإحباط كمثير- وهو عدم قدرة الفرد على الإشباع حاجة الحاجات النفسية أو الفيزيولوجية -والعدوان كاستجابة. إذ تختلف شدة السلوك العنيف باختلاف كمية الإحباط الذي يواجهه الفرد في الحياة اليومية (عصام عبد اللطيف العقاد، 2001، (110).

إذ يمثل العنف وسيلة من وسائل التعبير عن الإحباط (Paul Mbanzoulor,)
(2007,P46)

فالعداوة إذن نتيجة حتمية للإحباط(عبد الكريم ناصف، 1987، ص30)
ويذهب "دولارد" وزملائه إلى وجود ثلاثة عوامل أساسية من شأنها تقوي الحافز
العدواني الذي تثيره خبرة الإحباط، وهي أهمية المنية المحيط بالفرد، ودرجة ما يشعر به
من إحباط، وعدد عواقب أو توابع الاستجابة العنيفة أو العدوانية (معتز سيد عبد الله،
2005، ص25).

ثالثا: نظرية الاتجاه نحو الذات:

أعد هذه النظرية كابلين وكابلين (Laplen et Kaplen 1982)، وهي تشير إلى ان
العنف يحدث عندما يسعى الفرد ويناضل من أجل التغلب على الاتجاهات السلبية نحو
الذات لديه، والتي لديهم نقص في تقدير الذات يميلون إلى تبني أنماط سلوكية منحرفة
كوسيلة ويحظى من خلالها باهتمام الآخرين له(طه عبد العظيم حسين، 2007م، 110ص)
د- النظرية الاجتماعية:

أولا: نظرية التعلم الاجتماعي:

ترجع هذه النظرية إلى ألبرت باندورا (Albert Bandura)، الذي يرى أن العنف
سلوك متعلم من المجتمع، ويؤكد على التفاعل بين الشخص والبيئة، فنفرض عليه تعلم
السلوك العنيف كأى نوع من السلوك الآخر، فحسب هذه النظرية فإن الفرد يكتسب العنف
بالتعلم و التعليم من البيئة المحيطة به، سواء في الأسرة أم المدرسة أم غيرها. (فهد بن
علي عبد العزيز الطيار، 2005م، ص90)

ولقد قام كل من "والتر وباندوز (1983) بدراسة بعض العوامل كممارسة التربية
للوالدين وتأثير النماذج -الأب والأم- كنموذج يقتدى به، وأثر ذلك على العنف فوجدوا أن
الطفل يقلد 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. (علي أبو زهري وآخرون، 2008م، ص134)

ثانيا - نظرية الضبط الاجتماعي.

يذهب أنصار هذه النظرية إلى القول بأن العنيف غريزة داخلية في الإنسان يتم التعبير عنها يفشل المجتمع في وضع قيود وضوابط محكمة على الأفراد، تقر هذه النظرية كذلك إلى أن هذا الدفاع الأول للمجتمع، هي تلك المجموعات التي لا تشجع العنف، أما أولئك الذين لا تسيطر عليهم أسرهم فيتم ضبطهم والسيطرة عليه عن طريق الشرطة والقانون، باختصار تدور نظرية الضبط الاجتماعي حول افتراض مفاده ان الدافع للانحراف شيء طبيعي يوجد لدى جميع الأفراد، لكن الطاعة والامتثال هما الشيء الذي يجب أن يتعلمه الفرد (رشاد علي عبد العزيز موسى، 2009، ص45-55).

ثالثا- نظرية التفكك الاجتماعي:

يرى بعض علماء الاجتماع أن التفكك هو السبب الرئيسي لحدوث سلوك العنف فعوامل التغير السكاني والظروف السكنية والفقر كلها تربط ارتباطا وثيقا بالعنف، وأضف إلى ذلك صراع الأدوار الاجتماعية.

يلعب التفكك الاجتماعي دورا هاما في نمو ظاهرة السلوك المنحرف، باعتبار أن الفرد يرتبط بمجموعة من الوحدات والتعلم، 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 تظهر المشكلة (فهد بن علي عبد العزيز الطيار، 2005م، ص88)

رابعاً-نظرية الصراع:

يرى أصحاب نظرية الصراع أن العنف وسيلة بين التتوعين إذ يعد العنف وسيلة أساسية لفرض سيطرة الرجل وتميزه على المرأة، وقد أصبح العنف وسيلة لتأكيد من عدم المساواة بين النوعين، والإنفاص من مكانة المرأة(محمود سعيد ابراهيم الخولي، 2006م، 109ص).

خامساً: النظرية السلوكية:

يؤكد رواد هذه النظرية أن العنف شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتشافه، ويمكن تعديله وفقاً لقوانين التعلم، لذلك ركزت البحوث والدراسات التي أجراها السلوكيون أن السلوك متعلم من البيئة، ومن ثم فغن الخبرات أو المثيرات التي اكتسبها الشخص معين وفيها سلوك عنيف قد تم تعزيزه وتدعيمه(عبد العظيم سعيد مرش، 2002م، ص28).

سادساً: النظرية المعرفية:

حاول علماء النفس المعرفي ان يتناولوا سلوك العنف لدى الإنسان بهدف علاجه وقد ركزوا معظم دراساتهم وبحوثهم حول الكيفية التي يدرك بها العقل الإنساني وقائع أحداث معينة في المجال الإداري أو الحيز الحيوي للإنسان، كما يتمثل في مختلف المواقف الاجتماعية المعاشة وانعكاسها على الحياة اليومية للإنسان ، كما يمثل 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 (علي نوح بن عبد الرحمن الشهري، 2009م، ص18).

سابعاً-النظرية التكاملية:

تمثل 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 النظرية الأحادية أو التفسير الأحادي الذي يظهر للعنف من الزاوية واحدة، ذلك

أن هذا التفسير لا يتفق مع تعدد وتشابك العوامل المتعددة والمسببة للعنف، كما أن النظرة التكاملية تؤمن بضرورة تكاتف التخصصات المختلفة وذلك بالاستفادة من نتائجها.

وبالتالي فإن النظرية التكاملية بمثابة "الفهم النفسي المتكامل" لهذه الظاهرة، لا سيما وأن هذا الفهم قد اعتمد على التغييرات السابقة التي تتطوي كل منها على جانب من الأهمية نظرا لكون كل نظرية قد كشفت الغطاء عن جزء من زاوية، ولم تعط بقية الجوانب، ولذلك فإن الاستفادة منها جميعا مطلبا نفسيا واجتماعيا ومنهجيا للوصول إلى الفهم الناضج والتكامل (عبد الله أبو عراد الشهري، 2008م، ص30-31)

بناء على ما سبق ذكره من نظريات، نجد ان أول ما يلفت الانتباه، هو افتقارها للبعد الشمولي للفرد، على اعتبار أن الفرد متعدد الأبعاد، حيث نجد أنها إنتهت إلى التركيز على بعض الأسباب، وإهمال لبعض الآخر، فالاتجاه البيولوجي يقر بأن الإنسان عنيف بطبعه وهو حصيلة لمجموعة من الخصائص البيولوجية ، كما أسهمت كذلك بأن السلوك العنيف وراثي، أي يلد الطفل محمل بجينات العنف من والديه. أما أنصار الإتجاه التحليلي فيقولون بأن العنف سمة من السمات الشخصية، وان الإنسان عدواني بالفطرة حيث أبطلوا العنف بغريزتي الموت والحياة، في حين ربطت نظرية التعلم الإجتماعي سلوكي العنف بالملاحظة والتقليد، فالأطفال يتعلمون السلوك العنيف بنماذج تقدمها الأسرة والأصدقاء، أما النظرية التكاملية فهي تربط بين كل هذه النظريات، إذا تقرر أن الفرد كل متكامل، فسلوك العنف ينتج نتيجة عوامل بيولوجية عضوية، نفسية وبيئية.

3- الفرق بين العنف والعدوان:

أثار مفهوم العدوان والعنف جدلا كبيرا بين المهتم بالدراسة هذين المفهومين من حيث اقترن العنف بالعدوان، ومن حيث التفرقة بينهما.

فمن حيث اقتران العنف بالعدوان يذهب "طريق شوقي عام 1994م" إلى أن العنف شكل من أشكال العدوان، وأن العدوان أكثر غموضية من العنف، وأن كل عنف يعد عدوان والعكس صحيح (حسن علي قايد، 2005م، ص 84).

ويوضح "خليفة والهوثي في عام 2004م أن العنف استجابة متطرفة من السلوك العدوانية، تتسم بالشدّة والتصلب إتجاه شخص أو موضوع ما، ولا يمكن منعه أو إخفاؤه ومن ثم يمثل الفن سلوكا يمارسه الإنسان بتأثيرها دوافعه العدوانية.

ويضيف "الزايدي" إلى أن مفهوم العنف يندرج تحت مفهوم العدوان وأن العنف جزء من العدوان وشكل من أشكاله، سواء كان ذلك العدوان على الأفراد أو الممتلكات أو المجتمع، لكن العنف يظهر بأنه سلوك عدواني مستمر (Yves Machaud ; 1988, P 02)

أما بالنسبة للتفرقة بين مفهومي العنف والعدوان، فقد قام بعض الباحثين بالتمييز بينهما وذلك لتفادي الالتباس بين المفهومين، وقد اعتمدوا في ذلك على أن العنف له طابع مادي بحث، في حين أن العدوان يشمل المظاهر المادية والمعنوية معا.

فلقد اشار "المغربي" إلى أن العنف استجابة سلوكية تتميز بصفة إنفعالية شديدة قد ينطوي على انخفاض التفكير، وعلى ذلك فليس من الضروري أن يكون العنف مرادفا للعدوان، وليس من الضروري أن يكون الفن مرادفا للتدمير (سعد بن محمد بن سعد آل رشود، 2006م، ص 42).

في حين يميز الباحث مولارو (Molaro) بين العنف والعدوان في كون أن العدوان يقصد به دائما الإضرار الجسدي أو الرمزي، بينما الفن لا يقتضي بالضرورة إرادة الاعتداء (خالدي خيرة، 2007م، ص 122).

من كل ما سبق، يرى أنه من الصعب التفرقة بين العنف والعدوان ورغم الفرق النوعي والموضوعي بينهما، فلا يوجد عنف دون عدوان مسبق، سواء أكان هذا الشعور ظاهرا أو خفيا.

4- أشكال العنف

يأخذ العنف الأشكال الرئيسية التالية:

أ- العنف الجسدي:

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

ب- العنف اللفظي:

ويشمل التعبير بطرق غير لفظية عن احتقار الأفراد الآخرين، أو توجيه الإهانة لهم كالامتناع عن النظر إلى الشخص عندما يتحدث، ، عدم رد السلام، ويتجسد هذا النوع من العنف في حياتنا اليومية(خولة أحمد يحي، 200م، ص16)

وقد يأخذ العنف شكلين اثنين : وهما العنف الفردي والجماعي

ج- العنف الفردي:

وهو العنف الموجه من فرد إلى آخر، وهو في الغالب يكون في المجالات اليومية، وينقسم الأفراد الذين يرتكبون هذا النمط من العنف إلى ثلاثة فئات وهي:

-**الفئة الأولى:** وهم الأفراد المتسلقون والذين يمثل العنف لديهم جزءا أساسيا من سلوكياتهم لتحقيق غاياتهم.

- **الفئة الثانية:** وتتمثل في الأفراد الذين يعانون من عقدة النقص، حيث يستخدمون العنف من بغرض سد هذا النقص.

-**الفئة الثالثة:** هم الأفراد الذين يتسمون-أساسا- بالعنف، وتستخدم هذه الفئة العنف كوسيلة عقابية في حالة عدم الاستجابة الآخرين لمطالبهم (فهد أحمد مبارك طالب، 2005م، ص47).

د- الفن الجماعي:

هو إشترك الفرد مع جماعة من الأفراد إتجاه جماعة أخرى تمثل السلطة(تهاني محمد منيب، 2008م، ص12)

II-العنف المدرسي:

1- عوامل العنف المدرسي:

أ-العوامل الفردية:

وهي عوامل ترتبط بالتلميذ ذاته، وبطبيعته البيولوجية، مما لا شك فيه أن مرحلة الانتقال من التقليد الأساس ي إلى التقليد الثانوي تتزامن مع مرحلة المراهقة، فهي مرحلة تغيرات في مختلف الجوانب، العقلية، الفيزيولوجية، الانفعالية. مما يؤدي إلى ظهور مشاكل سلوكية، وتشير بعض الدراسات إلى أن البناء النفسي الإنفعالي وخصائص الشخصية لديه ومن بين هذه الخصائص "الإندفاعية" ما يولد السلوك العنيف، خاصة في مرحلة المراهقة (طه عبد العظيم حسين، 2007م، ص265)

فالمراهقة إذا-مرحلة تغيرات تمس جميع الجوانب، فهي مرحلة تكثر فيها المشاكل. ومن خلال ما سبق ذكره يمكن القول أن المراهقة مرحلة عمرية تتميز بحدوث الكثير من التغيرات التي تسبب للمراهق عدم التوافق، الذي يجعله يعاني من مجموعة من المشاكل الاجتماعية، النفسية الانفعالية، تؤثر على تصرفاته وسلوكاته، فيلجأ المراهق في أغلب الأوقات إلى العنف.

ب-العوامل الأسرية:

تؤدي الأسرة دورا هاما في تشكيل السلوك السوي والسلوك الغير سوي للطفل ويعتبر السياق السري أحد العوامل الهامة التي تساهم في ظهور العنف داخل المدرسة فهي التي تحدد تصرفات أعضائها. تعد الأسرة الجماعة الأولى التي تكسب الفرد فكرة

الصح والصواب يتعلم الأساليب السلوكية التي سوف يتخذها أسلوبا في سلوكه، ويتعلم ما عليه من واجبات وماله من حقوق (Bruno Devanche, 2003, P 23)

كما أن للأسرة أثرا على النمو النفسي للفرد، فيسميها بنمو الطفل نموا نفسيا سليما أو نموا نفسيا غير سليما، فهي المسؤولة عن السمات الشخصية للطفل، بما فيها عنصر العدوانية، فعندما تكون الأسرة مستقرة وتلبي حاجات الطفل ينتج عن ذلك سعادة الطفل أما الأسرة المضطربة فهي بلا شك أرضا خصبة للانحرافات السلوكية والاضطرابات النفسية (Nicola Ficher Guslove, 2003, P 96)

وعليه نجد أن أهم المشكلات التي يتعرض لها حياته هي نوعية العلاقة القائمة بين المراهق والراشدين، وعلى الخصوص الآباء الذين يقفون بينهم وبين الحرية في تأكيد الذات عن طريق تحقيق المكانة في المجتمع، وذلك بالتدخل في شؤونهم الخاصة بحيث تتنوع أساليب المعاملة الوالدية حسب اختلال اتجاهات الوالدين، أن يلجئون إلى أساليب مختلفة كأسلوب العقاب أسلوب التسلط، أسلوب الحماية الزائدة والتذبذب في المعاملة.

ج-العوامل المدرسية:

تعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية الثانية في الأهمية بعد الأسرة، من حيث مكانتها ودرجة تأثيرها على المراهق ورعايته، وصقل شخصية، وتنمية مواهبه ومهاراته وتزويده بالمعارف، إضافة إلى أنها توفر له بيئة اجتماعية مليئة بالمتغيرات التي يتم توجيهات بالاتجاه الذي يعود عليه وعلى مجتمعه (سعيد عبد العزيز، 2004م، ص25) فهي إذا منظمة اجتماعية، تعمل إلى جانب الأسرة، فهما متكاملان وذلك لتكييف الفرد مع النظام المدرسي.

ومما لا شك فيه أن التلميذ في المدرسة لا يتوفر على قسما كبير من الحرية والشعور بالمسؤولية، ومثل هذه البيئة المدرسية السلبية التي تجعل التلميذ يشعر بالضيق والتوتر ما يجره أحيانا إلى سلوك العنف (علي بن عبد الرحمن الشهري، 2003م، ص86)

وعلى هذا الأساس يمكننا القول أن المدرسة مؤسسة هامة تساعد على تربية الطفل جنبا إلى جنب مع الأسرة، فهي تكون شخصية الفرد وتوجهه إلى اكتساب سلوكيات سوية أم غير سوية ، فهي إذا يمكن أن تكون سببا من أسباب انحراف لأفراده مما يؤدي به إلى ممارسة سلوك العنف، وهناك عوامل عدة مدرسية يمكن أن تكون عوامل مشجعة لهذا السلوك، وهي طبيعة العلاقة البيداغوجية بين التلميذ والمعلم، البيئة المدرسية بما فيها النظام ومرافق التدريس إلى جانب التقويم التربوي الحديث جماعة الرفاق.

د - العوامل الاقتصادية:

يختلف السلوك العنيف باختلاف المستوى الاقتصادي للفرد، فقد أثبتت مجموعة من الدراسات ان المراهقين الذين يعيشون في المستوى الاقتصادي المنتهض أكثر عدوانية من المراهقين ذوي المستوى الاقتصادي المرتفع، وجد كل من "سبيرز وماكوبي" ولفين أن المراهقين في الطبقات المتوسطة أكثر عدوانية منهم في الطبقات المرتفعة كما أكد "ميثيل جورام" أن قلة المصادر وقدرتها، وقلة النشاط الاقتصادي يؤدي إلى العنف، كما يبدو واضحا في أغلب المجتمعات الفقيرة والمحرومة (محمد خضر بن عبد المختار، 1999، ص91)

وعليه يمكننا استنتاج أن للعنف المدرسي عوامل عدة تؤدي إلى حدوثه، ومن بين هذه العوامل نجد:

-أساليب أسرية المتمثلة في التنشئة الاجتماعية والتفكك الأسري والخلافات العائلية أضف إلى ذلك أنماط المعاملة الوالدية.

-أسباب مدرسية وتتمثل في الجانب التعليمي، وإهمال الجانب التربوي، التعامل السلوكي الذي يلجأ إليه بعض الأساتذة: مع إهمال المدرسة الأنشطة الترفيهية

-الأساليب الاقتصادية، مثل الفقر والمستوى الاجتماعي المزري، فعدم وصول الفرد على كل حاجياته ولوازمه يخلق لديه سلوكيات إنحرافية.

2- آثار العنف المدرسي:

إن العنف-بصفة عامة والعنف المدرسي بصفة خاصة، سلبيات كثيرة على التلميذ، وعلى المجتمع، وعلى المجتمع بصفة عامة، وعلى المجتمع بصفة عامة، وفيما يلي عرض لأهم هذه الآثار:

أ-الآثار النفسية:

يترتب على سلوك العنف آثار نفسية عديدة، كالشعور بالخوف والفرع، كما تظهر لديه نقص الثقة والاكئاب والتوتر، وكذلك عدم الإحساس بالأمان(فوزي أحمد بن دريدي، 2008م، ص141).

ب-الآثار الاجتماعية:

وتتمثل في الخمول الاجتماعي، حيث يفقد التلميذ المصنف من طرف أساتذته حيويته في القسم، وقد يتصرف التلميذ المصنف بعدوانية اتجاه الآخرين الأساسية بالخطر وبأنه مهدد معرض للهجوم.

ج- الآثار التعليمية:

وتتمثل أساسا في تدني المستوى التحصيلي للتلميذ والرسوب الدراسي، أو التأخر عن الحضور في إلى المدرسة او غياب المتكرر، ثم تتواصل الأمور لتصل إلى التسرب أو الانقطاع عن المدرسة(عبد الرحمن بوزيدة، 2007-2008، ص69-70)

3-الإستراتيجيات العلاجية لسلوكات العنف المدرسي:

تتطلب البرامج والإستراتيجيات العلاجية للسلوك العنيف تضافر جهود الأهداف المعنية، من مدرسين وتلاميذ وأسرهم.

أ-دور الأسرة في الحد من سلوك العنف المدرسي:

إن فقرات التواصل بين الأهل والمدرسة، يقلل من ثقة أحدهما بالآخر، ويتيح الفرصة للتلميذ للإفلات من الرقابة والإشراف الضروريين لتعديل السلوك.

ويمكن دور الأسرة في التخفيف من سلوك العنف فيما يلي:

- رعاية نمو الأولاد ومراعاة أساليبهم التربوية، والإرشادية في التنشئة الاجتماعية
- توفير البيئة الأسرية المناسبة للإسهام في نمو شخصية المراهق من جميع نواحيها،
وذلك لإشباع حاجياته الأساسية، مع تحقيق العلاقات السرية السوية.
- استمرار الاتصال بالمدرسة للتعرف على أوضاع أبناءهم وحاجاتهم ومشكلاتهم وكذا
مستواهم التحصيلي.

- مشاركة أولياء الأمور بالدورات الخاصة بالمناهج الجديدة، ومشاركتهم في الدورات و
الندوات التي تقيمها المدرسة
- تزويد المعلمين والمرشدين التربويين في المدرسة بالمعلومات الصحيحة والدقيقة عن
واقع سلوك الأبناء في البيت، لأن ذلك يساعد على إعداد البرامج التربوية والإرشادية
الهادفة لتعديل السلوك وتنمية شخصياتهم (سعيد عبد العزيز، 2004م، ص285)

ب- دور المدرسة في الحد من سلوكات العنف المدرسي:

من بين الأساليب التي يمكن للمدرسة أتضاها للتقليل والحد من سلوك العنف نجد:
- توفير الأنشطة الملائمة للتلاميذ لأن تلك يشجعهم على الإفصاح عن خيراتهم الخاصة،
وذلك من خلال المناقشة.

- أن يتعامل المدرس بشكل مباشر مع سلوك العنف داخل الفصل، وذلك يجعل التلميذ
يدرك أن المدرس لا يتسامح مع هذا النوع من السلوكات.

- مشاركة التلاميذ في بناء قواعد ومعايير سلوكية من العنف داخل القسم.

- تعليم التلاميذ السلوك التعاوني والتشجيع على العمل الجماعي.

- عقد مناقشات مع التلاميذ حول سلوك العنف (طه عبد العظيم حسين، 2007م، ص396)

-إعطاء الحرية للأستاذ في حدود ما يسمح به القانون، وذلك للتحقيق من الضغوط التي يعيشها، وحله للمشكلات التي يتعرض لها بنفسه كونه الأدرى بما يجري داخل صفه (Fethi, 2008-2009, P23)

ج- دور المدرسة في الحد من سلوكيات العنف المدرسي:

تتعدد برامج مواجهة سلوكيات العنف باختلاف النظام المدرسي السائد، إذ هناك مدارس تتبنى الذي الرسمي وهي مبنية على فكرة أن توحيد الزي المدرسي لدى التلاميذ يخفض من الحوادث ويحسن من اتجاهات التلاميذ ويساعد على خلق بيئة تعلم ملائمة. وتحدث الدكتور "رشاد علي عبد العزيز مرسى" (2009م) حول العلاج المهم في الذي يتمثل دوره في مساعدة العميل على توضيح أنظمة معتقداته السلبية وغير المنطقية والتي تؤدي إلى حدوث مشكلات مختلفة.

يقوم العلاج على أسس وهي:

-التعامل معه العميل على أساس سلوكه، أفكاره انفعالاته وأهدافه، مع لإهمال القوى اللاشعورية

-التركيز على جوانب القوة في العميل أكثر من التركيز جوانب الضعف

-معرفة أن سلوك العميل يتشكل طبقاً لأهداف الشخصية أكثر من دوافعه البيولوجية

-العمل على تحقيق التغيرات التي يريدها العميل، والتي تتضمن زيادة وعيه وشعوره بنفسه وبالمحيطين به (رشاد علي عبد العزيز موسى، 2009م، ص414)

وهناك مجموعة من الإستراتيجيات الخاصة بالعلاج المعرفي، والتي يستخدمها الأخصائي الاجتماعي عند ممارسة هذا العلاج تسيير على النحو التالي:

أ- إستراتيجياته البناء المعرفي:

تستخدم لتحديد المشكلات، الخبرات، الأهداف والأفكار غير العقلانية مع اكتشاف

مصادر القوة لدى العميل

ب- إستراتيجية الضبط الاجتماعي:

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

ج- إستراتيجية تغيير السلوك:

تستخدم لتحديد السلوك غير مرغوب فيه، وإيجاد الدافع لتغييره، وإقناع العميل بالسلوك الإيجابي الجديد، مع تدعيم قدراته على تحمل المسؤولية التيسير أمور حياته(رشاد علي عبد العزيز موسى، 2009، ص420).

نستنتج من خلال استعراضنا للإستراتيجيات العلاجية للعنف المدرسي، وتنوع البرامج والاستراتيجيات، وذلك حسب تنوع النظريات والاتجاهات، ولكن بالرغم من التباين في الاتجاهات إلا أنها تلتقي في نقطة واحدة، وهي في كونها خطوات علاجية تهدف إلى التخفيف من سلوكيات العنف داخل المدارس

خلاصة:

من خلال عرضنا للفصل السابق، يمكننا القول أن العنف المدرسي ظاهرة سلوكية منتشرة في مؤسساتنا التربوية، وهي تعتبر من أهم المشاكل السلوكية التي شغلت اهتمام العاملين في مجال التربية، خاصة في الآونة الأخيرة وهذا لانتشارها الكبير في مؤسساتنا التربوية، وبالخصوص عند المراهقين المتمدرسين.

ولقد تطرقنا في هذا الفصل إلى عرض لمحة تاريخية عن العنف والأسس النظرية التي تناولت العنف، والفرق بين العنف والعدوان وأشكاله ولكون العنف المدرسي متغير مهم في دراستنا، فلقد عرضناه إذا تطرقنا إلى عوامل وآثار العنف، والإستراتيجية العلاجية لسلوكات العنف.

الفصل الرابع

المراهق التمدرس

تمهيد

1- مراحل المراهقة

2- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة

3- المراهق المتمدرس والبيئة المدرسية

4- المراهق المتمدرس وسلوكات العنف

5- المراهق المتمدرس والمرحلة الثانوية

6- الأسس النظرية للمراهق

خلاصة الفصل

تمهيد:

تعتبر مرحلة المراهقة من أكثر المراحل التي تتسم بتغيرات على جميع المستويات وهذا ما يؤدي إلى ظهور الأزمات والصراعات النفسية، التي قد يتعرض المراهق المتمدرس إلى ظهور الأزمات والصراعات النفسية، التي قد تعرض المراهق المتمدرس إلى مشاكل واضطرابات على المستوى النفسي والاجتماعي، لأنه من ناحية يمر بمواقف جديدة دون أن تكون لديه خبرة سابقة تمكنه من كواجهتها، ومن ناحية أخرى فإن الظروف التي يعيشها سواء داخل المدرسة أم خارجها تشكل ضغوطات عديدة التي تنعكس بدورها على سلوكيات التلميذ في المؤسسات التربوية وعلى تحصيله الدراسي.

وفي هذا الفصل سنقوم بعرض جل ما يميز هذه المرحلة، والإلمام بالخصوص التي يتميز بها المراهق المتمدرس، بكل العناصر المرتبطة به.

1-مرحلة المراهقة:

يقسم العديد من العلماء المراهقة إلى ثلاث مراحل متتالية:

1-1-المراهقة المبكرة:

تبدأ هذه المرحلة من (12-16 سنة) تتميز هذه المرحلة بمجموعة من التحولات، وهذا بسبب تقلبات عديدة وعنيفة، مصحوبة بتغيرات في مظاهر الجسم ووظائفه مما يؤدي إلى فقدان الشعور بالتوازن. (رمضان محمد القذافي، 1982، ص 295)

إذ يتميز سلوك المراهق في هذه الفترة بالسعي نحو الاستقلال والرغبة في التخلص من القيود والسيطرة.

1-2- المراهقة الوسطى:

تمتد من (15-17 سنة)، تمتاز هذه المرحلة بشعور المراهق خلالها بالهدوء والسكينة، وزيادة القدرة على التوافق كما يميل إلى إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين.

وتتميز هذه المرحلة بالاستقلالية ويتخلص من الاعتماد على الآخرين. (خليل ميخائيل عوض، 1994، ص 130)

تقابلها المرحلة الثانوية، ويتراوح عمر المراهق فيها بين (15-16 سنة)، ويؤدي الانتقال من الإعدادية إلى الثانوية بظهور مراحل النضج والاستقلال، والمراهقة الوسطى هي قبل مرحلة المراهقة، وفيها تتضح كل المظاهر المميزة لمرحلة المراهقة بصفة عامة.

كما تمتاز هذه المرحلة بالشعور بالهدوء والسكينة وبزيادة القدرة على العمل وإقامة هذه المرحلة تطور النمو الاجتماعي بشكل ملفت للنظر. (حامد عبد السلام زهران، 1995، ص 339)

إذ نجد أن المراهق في هذه الفترة يسعى إلى إيجاد نوع من التوازن مع العالم الخارجي، وقدرته على الانفصال عن الآخرين والنظر إلى نفسه كفرد مستقل.

3-1- المراهقة المتأخرة:

تمتد هذه المرحلة من (18-21 سنة)، هناك من يطلق عليها مرحلة الشباب، تتميز هذه الأخيرة بالتوازن واتخاذ القرارات، إذ يتميز المراهق بالقوة والشعور بالاستقلالية ووضوح الهوية والالتزام والاستقرار في اتخاذ القرارات. (أحمد محمد الزغبى، 2001، ص 323)

2- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

1-2- النمو الجسمي (الفيزيولوجي):

يقصد بها التغيرات في الأبعاد الخارجية للمراهق كالتطول والعرض والوزن وغلاظة العضلات وصلابة العظام، اتساع الكتفين وبروز اللحية والشم وغيرها، ولهذه التغيرات تأثير غير مباشر على شخصية المراهق، فجسمه وعقله وانفعالاته تتأثر ببعضها البعض. (Paul Gricke, 1998, P 213)

يتجلى البلوغ بشكل خاص من خلال تسارع وتيرة النمو، فنجد زيادة مفاجئة في قامة ووزنه كما نلاحظ زوال ملامحه الطفولية، وذلك بنمو عضلاته واتساع كتفيه وتسارع في نمو الأطراف. (عبد الغني الديدي، 1995، ص 34)

كما نجد أيضا زيادة في نشاط إفرازات الغدد الصماء كالغدة النخامية والكظرية والغدد التناسلية. (عبد الفتاح دويدار، 1997، ص 242)

2- النمو الجنسي:

إلى جانب التغيرات الجسمية التي تختص بها المراهقة توجد تغيرات أخرى مرتبطة بتطور الخلايا التناسلية، ومن بين العلامات المميزة له ظهور الشعر على العانة وتحت الإبطين، إفراز الحيوانات المنوية، أما عند الأنثى فنجد ظهور العادة الشهرية. (روبرت واطسن، 2004، ص 589)

كما أشار جرزيلد (Jirsild) إلى أن المراهق بلغ كامل نضجه الجنسي ويستطيع أداء وظيفته الجنسية. (صلاح الدين العمريّة، 2005، ص 228)

إذا فالمراهق يمر بخبرات جديدة يكتشف من خلالها الفروق التشريحية بين الجنسين، ويتعرف على الأعضاء التناسلية والسلوك الجنسي، فتظهر النزعة الجنسية عند البلوغ كنزعة أولية لا شعورية فيحس المراهق بحاجات جديدة.

3- النمو الانفعالي:

يتأثر النمو الانفعالي بتطور نمو المراهق، وتعتبر العواطف مظهر من مظاهر الحياة الانفعالية، إذ يعتبر هذا الأخير عن انفعالاته في مظهرها الهيجاني والعاطفي بشيء من المغالاة، وتكون شخصيته مضطربة وغير مستقر، بحيث يميل إلى القيام بالأعمال التي نسج حولها عاطفة خاصة. (حسين فصل الغزي، 1976، ص 130)

كما تبدو مشاعر الود والحب لدى المراهق بعد أن يتخطى مرحلة البلوغ ويدخل في مرحلة جديدة من العلاقات، وعادة ما تكون هذه العلاقات قوية وحميمية في بدايتها، إلا أنها تكون مؤقتة في أغلب الأحيان، وتتجه إلى السيطرة على الطرف الآخر في العلاقة، يصل إدراك المراهق الأحاسيس في هذه الفترة إلى القمة. (رمضان محمد القذافي، 1997، ص 358)

ومن مظاهر الحياة النفسية في فترة المراهقة رغبة المراهق في الاستقلال عن الأسرة، وميله نحو الاعتماد على النفس، فنتيجة للتغيرات الجسمية التي تطرأ على المراهق، إذ يشعر بأنه لم يعد طفلاً قاصراً، كما أنه لا يجب أن يحاسب على كل صغيرة وكبيرة. (حامد عبد السلام زهران، 1995، ص 384-385)

4- النمو الاجتماعي:

تعتبر مرحلة المراهقة مرحلة نضج، حيث ينعكس على نمو المراهق الاجتماعي فيبدو فرداً يرغب في أخذ مكانه في المجتمع، وبالتالي يتوقع من المجتمع أن يقبله كرجل

أو امرأة، وهذا كلما كانت البيئة الاجتماعية مناسبة، كلما أدى بالمراهق إلى التكيف الجيد وتكوين علاقات اجتماعية سوية، وتزداد أهمية العلاقات الاجتماعية عند المراهق في هذه المرحلة وذلك لأنها تؤثر بشكل جيد في حياته وسلوكاته بشكل عام. (أحمد محمد الزغبى، 2001، ص 373)

ونستنتج أن المراهق يتأثر بعملية التنشئة الاجتماعية ويتجلى ذلك من خلال سلوكه وأفكاره ورغباته، كما يلاحظ أيضا أنه يحاول إثبات ذاته من خلال تكوين علاقاته الاجتماعية جديدة.

5- النمو العقلي:

تتميز فترة المراهقة بنمو القدرات العقلية ونضجها، حيث يستطيع المراهق إدراك العلاقات المعقدة والمعاني المجردة، كما ينمو الذكاء العام لديه فتصبح هذه الأخيرة أكثر دقة في التعبير مثل: القدرة اللفظية، القدرة العددية، وتزداد سرعة التحصيل، وتنمو القدرة على التعلم والقدرة على اكتساب المهارات والمعلومات، ينمو الإدراك من المستوى الحسي المباشر إلى المستوى المعنوي. (عبد الرحمان العيسوي، 1995، ص 46)

تتطور الحياة العقلية للمراهق تمهيدا للتكيف مع حياته المتغيرة، المعقدة، لهذا تبدو أهمية القدرات التي تؤكد الفروق العقلية بين مراهق وآخر مثل الذكاء والانتباه والتفكير والتذكر والتخيل.

نجد أن المراهق في هذه المرحلة يطور فعاليته العقلية المتنوعة، فتقوى قابليته للفهم والتعامل مع إدراك العلاقات وحل المشكلات بالانتقال من العمليات التفكيرية الصورية إلى العمليات التفكيرية التجريدية. (بلعسلة مهدي فتيحة، 2003، ص 53)

نستنتج أن النمو العقلي لدى المراهق يتطور تطورا سريعا فبعدها كان إدراكه حسي حركي أصبح الآن إدراكه تجريدي، إذ يستعمل قدراته العقلية كالذكاء والإدراك والتفكير المجرد، إذ تصل هذه القدرات إلى أقصى حدودها في هذه الفترة.

3- المراهق المتمدرس والبيئة المدرسية:

أثار موضوع البيئة المدرسية لدى المراهق المتمدرس العديد من الدراسات والبحوث ومنها ما توصل إليه الباحث فريدنبرت عام 1997 أن اهتمامات التلميذ تقع في ثلاث فئات وهي:

- النجاح الدراسي في الامتحانات.

- القيام بالعلاقات الاجتماعية (الأسرة، جماعات الرفاق).

- القضايا المتعلقة بالمساواة بين الجنسين.

ويشير ديالي dialy إلى أن من بين عوامل البيئة المدرسية عامل الضغط الذي يشكل ضغطاً للمراهقين تشمل المتغيرات البدنية الفيزيولوجية، والانتقال من مدرسة إلى أخرى، تغيير العلاقات بالرفاق والوالدين، الطلاق بين الوالدين، التفكك الأسري، وفي النهاية المشاحنات اليومية.

وتزيد معاناة المراهق المتمدرس حينما يقترب ميعاد الامتحانات المدرسية، حيث يريدون النجاح والانتقال إلى أعلى مستوى تعليمي، وهنا تظهر مظاهر الضغط والمتمثلة في التوتر والضيق، والاضطرابات النفسية والاجتماعية، وكذا السلوك المضاد اجتماعية.

(حسين علي فايد، 2005، ص 204)

4- المراهق المتمدرس وسلوكات العنف:

يعتبر الدخول في مرحلة المراهقة مرحلة هامة للغاية، فالمراهق يجد نفسه في عالم آخر، وهو عالم الكبار، فنجدته يلجأ لسلوكات جديدة قصد التكيف وعادة ما تكون سلوكات عنيفة، خاصة في المجال المدرسي. (Jean Français, 2003, P 42)

ففي هذه المرحلة تبدأ الغرائز الجنسية العنيفة بالنمو، ففي وجهة نظر التحليل

النفسية هذه الغرائز الجنسية تخلق صراعات. (Pure Costin ; 2000, P 42)

فالمراهق في هذه المرحلة يتعرض لإحباطات عديدة، وذلك لإشباع حاجاته فإذا كانت الحاجة بيولوجية ظل في حالة عدم التوازن، أما إذا كانت الحاجة نفسية فنجد أن المراهق في محاولة لتعايش معها يلجأ إلى استعمال ميكانيزمات دفاعية مختلفة، ويمكن أن يكون العدوان أحدها. (عيالي محمد عوض، 2006، ص 145)

إذا فالمراهق في هذه المرحلة يحاول إشباع حاجاته النفسية والاجتماعية والبيولوجية، عن طريق وسائل مختلفة كالعنف والعدوان.

كما أكد كمال أحمد وآخرون أن حياة المراهق مسرح لانفعالات عنيفة نتيجة المؤثرات الخارجية والداخلية، وذلك لتأثيره بالتغيرات الفيزيولوجية والنفسية، فنجده يعيش حالة من الحيرة وعدم الاستقرار، وهذا ما يظهر من خلال تصرفاته وسلوكاته. (كمال أحمد وآخرون، 1976، ص 245)

وأوضحت الدراسات أن مرحلة المراهقة تعتبر من أكثر المراحل عرضة للاضطرابات السلوكية عند التلاميذ المتمدرسين وللمدرسة دور هام في حدوث ذلك، ففي هذا الصدد يشير "كازدين" إن وجود عوامل تساعد على حدوث الاضطرابات السلوكية للمراهقين، منها العوامل المدرسية، والتي تعد من أبرز العوامل التي تزيد من تعرض هذه الفئة لهذه الانحرافات.

كما أوضح الحقيل أن مرحلة الثانوية تعد أخطر مراحل حياته، حيث يتوقف عليها مسار حياته المستقبلي، سلبي أو إيجابيا، ويذكر زهران في هذه المرحلة يزداد لدى الفرد الوعي الاجتماعي والميل إلى العنف، ومحاولة تحقيق المزيد من الاستقلال الاجتماعي، ورغبته في مقاومة السلطة. (زيد عبد الزايد احمد الحارثي، 2007-2008، ص 86)

5- المراهق المتمدرس والمرحة الثانوية:

يعاني المراهق في المدرسة الثانوية مجموعة من الأزمات والصراعات وذلك بسبب دراسته وتفكيره بمستقبله فالامتحان الذي يطلب اجتيازه من أجل الدخول إلى الثانوية يواجه بصعوبة وما يزيد من شدته ويعلقه والده من آمال على المدرسة.

لذلك نجد بيت تلاميذ المدرسة الثانوية الكثير من القلق والصراعات والسلوك العنيف، فيضطر إلى إعادة السنة في الصنف نفسه، أو مواجهة مشكلات الإحباط وقد يضطر إلى تغيير المدرسة نهائياً، وتحمل صعوبات الإحباط من جهة والتكيف مع البيئة الجديدة من جهة ثانية. (نعيم الرفاعي، 1978، ص 48)

والواقع أن طبيعة العلاقة التي كونها المراهق مع هذا الوسط المدرسي الجديد ذات تأثير كبير في تحديد معالم مستقبله الاجتماعي والمهني، ولها انعكاس في بلورة شخصيته وتكوينها، فالتكيف مع البيئة المدرسة يختلف باختلاف مستويات النظام المدرس، فمتطلبات التعليم الأساسي تختل مع متطلبات التعليم الثانوي، مما يسهل حياة التلميذ سلسلة من عمليات تكيفه مع المواقف الجديدة. (أحمد أوزي، ص 95)

إذا فالمراهقة تعتبر أرضاً خصبة تنتشر فيها الاضطرابات النفسية كالسلوكات العنيفة، وذلك كون المراهق في هذه المرحلة عرضة لتغيرات عديدة، وفي مختلف الأعضاء، ما يخلق له توترات نفسية؟ ما يتوجب عليه البحث عن وسائل جديدة للتكيف، فكل العلماء يتفقون بأنها مرحلة صراعات وأزمات نفسية، أضف إلى ذلك المشكلات السلوكية التي تظهر من خلال التصرفات التي تصدر من المراهق داخل المؤسسات التربوية.

6- الاتجاهات المفسرة للمراهقة:

6-1- الاتجاه البيولوجي:

تعتبر نظرية ستانلي هول من أوائل النظريات التي تناولت تفسير أزمة المراهقة حيث يؤكد كثير من الباحثين أن الاهتمام الكلي بالخصائص النفسية المتصلة بنمو المراهق قد برزت جلية في كتابات ستانلي هول نتيجة لسعة الاستبيانات التي قام بها ونتيجة لكثرة المعطيات والمعلومات التي حصل عليها لدى اطلاعه على السير الشخصية لكثير من الناس. ففي كتابيه الضخمين حول المراهقة (1904) صور فيها حياة الفرد تصويراً يتسم بالشدّة والتوتر حيث اعتبرها مرحلة عواصف وضغوط (Storm and stress) تولد فيها الشخصية من جديد، وذهب إلى أن المراهق إنسان تائه، سريع الانفعال غير متزن لا نستطيع أن نتنبأ بما سيفعله لكثرة تقلباته الانفعالية وعدم استقراره النفسي مما يخلق لديه أزمة حتمية بسبب التغيرات الفسيولوجية والبيولوجية التي أثناء وبعد البلوغ وما يتبعها من معاناة وإحباط وصراع وقلق ومشكلات وصعوبات توافقية.

ونلاحظ حسب هذه النظرية أن المراهقة تتميز بتطور البنى المعرفية فحسب بياجى تتميز المراهقة بنمو التفكير المجرد وإدراك العلاقات وصبح تفكير المراهق واقعي إذا حدث اضطراب في طريقة التعلم في مرحلة العمليات الشكلية قد يؤدي ذلك إلى صعوبة في تكوين العلاقات.

6-2- الاتجاه المعرفي:

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن المراهقة تتميز بتطور البنيات المعرفية التي ترتبط بالتغيرات الفيزيولوجية والجسمية وحسب أعمال الباحث "جون بياجيه" (1964) فإن مرحلة المراهقة تبدأ بظهور الذكاء العلمي الشكلي (Intelligence opération formelle) إذ تختلف عملية التفكير في هذه المرحلة عن سابقتها وذلك لاستعمال المراهق التفكير المجرد والرمزي. كما يستطيع بناء أنظمة وفرضيات فيأخذ التفكير الفرضي الاستنتاجي

مكان التفكير الواقعي ويتطور التفكير الميتافيزيقي، وأي اضطراب في التعلم واكتساب التفكير العلمي الشكلي قد يؤدي إلى صعوبات علائقية أو اضطرابات سلوكية. (Bourcet et all, 2001, P13)

6-3- الاتجاه التفاعلي:

يركز هذا الاتجاه على التفاعل بين المحددات الداخلية والخارجية للسلوك، وقد تزعم هذا الاتجاه "ليفين" (Leivin K) حيث أرجع المشكلات التي يعاني منها المراهق بأن فترة المراهقة تشكل تغيراً في الانتماء الاجتماعي لدى المراهق. فبعد أن كان ينتمي إلى جماعة الأطفال أصبح ينتمي إلى جماعة الراشدين من حيث السلوك. وأن هذا الانتقال يشكل صعوبة بالنسبة للمراهق، لأنه ينتقل من عالم معروف إلى عالم جديد غير معروف لديه من الناحية النفسية لذلك يشعر المراهق بالحيرة لا يستطيع اللعب كما اعتاد أو التحرك كما يشاء. بل أنه مرتبطاً بقيم وعادات جماعة جديدة تمثل مستوى أرقى من المستوى الطفولي الذي كان ينتمي إليه. كما يشير "ليفين" إلى أن جسم المراهق وما ينتابه من ثورة في النمو والتغيرات الكيميائية تجعل المراهق حائراً لا يدري كيف يستجيب لها خصوصاً تلك التي تتصل بالنضج الجنسي. فالمراهق يتعرض إلى موقف مجهول يجعله متمرداً وحائراً مما يسبب له المشكلات. كما يتعرض المراهق إلى مجال جديد مجهول بالنسبة إليه حيث يبدأ مجاله الزمني بالاتساع وينطلق في التفكير إلى مستقبله البعيد. ففي الطفولة لا يهتم إلا بالحاضر ومطالبه.

وباختصار يمكن القول بأن المجتمع نفسه لا يعطي المراهق فرصاً كافية للقيام بالدور الذي يتفق ومستويات نضجه الجسمي والعقلي ونزاعته إلى التحرر والاستقلال. ومن هنا ينشأ الإحباط والصراع الذي تتسم به المراهقة إلا أن هذه المشكلات وهذا الصراع ليس وليد الثقافة وحدها بل هو نتيجة التفاعل المتبادل بين العوامل البيولوجية والعوامل الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد. (أحمد محمد الزغبى، 2001، ص 327)

4-6 - الاتجاه الاجتماعي:

وعلى خلاف ما ذهب إليه هول تؤكد "ميد" والتي تمثل الاتجاه الاجتماعي أنه عندما يمر المراهقون بصعوبة يجب على الفرد أن ينظر إلى الثقافة ليكشف المشكلة فمثلا يعاني المراهقون في أمريكا من التوتر والقلق وشدة الانفعال في حين أن الأبحاث على قبائل الساموا "Samoa" (1925) بينت أن فترة المراهقة لا تمثل أزمة بقدر ما هي فترة تتسم بالهدوء النسبي. (أبو بكر مرسى: 31). ففي المجتمعات البدائية نجد أن فترة المراهقة قصيرة، بعدها يتكيف الفرد مع مجتمع الناضجين ويصبح ضمن عداد الرجال بعد إجراءات رسمية وحفلات يقرأها المجتمع القبلي.

ومن دراسة "ميد" ضعفت وجهة نظر الاتجاه البيولوجي وأصبح من الواضح أن بعض مظاهر المراهقة لا تتصف بالعمومية وأن درجة الضغط والصراع التي يتعرض المراهق إنما تعود بالدرجة الأولى للفارق الحضاري والثقافي من مجتمع لآخر فالمراهقة فترة انتقالية يمكن أن تتصف بالهدوء النسبي في مقابل العاصفة الشديدة والأمر يتوقف الأبعاد الاجتماعية والثقافية المحيطة بالفرد. ومن ثم فقد أرجعت "ميد" مشاكل المراهقين إلى وجود معايير متصارعة وقيم ثقافية متعارضة في اختيارات الفرد ومن ثم فخبرة المراهق تتغير بتغير المناخ الثقافي.

5-6 - الاتجاه التحليلي:

يرى كل من "فرويد" وابنته "أنا" (Anna Freud- Freud) أن المراهقة هي أوقت الأزمة للدفاعات الداخلية والخارجية للحاجات التي تشن حربا مع بعضها البعض تاركة المراهق واقعا في الشرك فيما بينها.

إن مقارنة فرويد أصلا لم تكن ارتقائية بل نشأت في أحضان الطب العقلي حيث أبرز هذا التناول أهمية الخبرات الأولى في حياة الطفل بتفاعله مع الآخرين (أفراد الأسرة والمجتمع ككل) إلا أن كثيرا من هذه الخبرات تقمع وتكبت، ولكنها تبقى في اللاشعور

وتؤثر في السلوك. وأن من أهم ما يكتبه الطفل هي الدوافع الجنسية والدوافع العدوانية. وهنا يرى فرويد أن السنوات القليلة الأولى من حياة الطفل تكون قاسمة في تكوين شخصيته.

ويرى فرويد أن المراهقة رد فعل نفسي لفترة البلوغ ومن وجهة نظره فإن المراهق يتولد لديه شعور جنسي اتجاه الجنس المختلف من الوالدين فالأولاد يشعرون بأنهم منجذبون إلى الأم ومنافسين للأب. وأن زيادة التوتر تؤدي إلى الشعور بالمسرة وعدم المسرة معتمدا الطرق التي يستخدمها المراهق في تكيفه وهذا التكيف يشكل الأساس لنمو شخصيته في مرحلة المراهقة. وعلى المراهق أن يتخذ طريقا وسطا بين التساهل مع دوافعه أو رفضها وكتبها. ويعتبر فرويد أن أهم عمل للمراهقين هو الانفصال عن الوالدين وتكوين حياة خاصة بهم. وترى أنا فرويد أن المراهقة والاضطرابات التي تواكبها هي شيء طبيعي يحصل عندما يريد المراهق أن يبتعد عن بيئة الأسرة وتعتبر أن توتر الأسرة شيء مفضل لأنه يساعد المراهق على تحقيق واحد من أهدافه وهو الانفصال. كما أن أصحاب هذه النظرية يربطون بين خبرات الطفولة وتوتر الأسرة وسلوك المراهق. (Bourcet et all, 2001, P10-13)

نستخلص من هذه النظريات أن هناك تفسيرات عديدة ومتنوعة لمرحلة المراهقة فاختلقت نظرة كل نظرية بالمقارنة مع النظريات الأخرى.

خلاصة:

من خلال ما سبق يمكن القول أن المراهقة مرحلة عمرية تتميز بحدوث الكثير من التغيرات التي تطرأ على المراهق، خاصة إذا تعلق الأمر بالمراهق المتمدرس في المرحلة الثانوية، إذ تعتبر منعطف خطير في حياته، فهي مرحلة من المراحل الأساسية التي يمر بها الفرد وأصعبها، كونها تشمل على تغيرات عديدة عقلية وجسمية وانفعالية ومن هذا المنظور جاء في هذا الفصل تبيان التقسيمات لهذه المرحلة وكذا مظاهر النمو فيها والنظريات التي تناولتها، ثم علاقة مرحلة المراهقة بمتغيرات البحث.

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

أ- منهجية البحث

1- منهج البحث

2- أدوات جمع المادة العلمية النظرية والميدانية

3- عينة البحث

4- الوسائل الإحصائية

ب- مجالات الدراسة

1- المجال المكاني

2- المجال البشري

3- المجال الزماني

تمهيد:

إن الدراسة الميدانية وسيلة هامة للوصول إلى الحقائق الموجودة في مجتمع البحث، إذ عن طريق الميدان يصبح بالإمكان جمع البيانات وتحليلها لتعميم النتائج، وفي هذا الفصل سنعرض الإجراءات المنهجية التي اتبعناها وذلك بإعطاء فكرة حول مجالات الدراسة المكاني، البشري والزمني، وتبيان المنهج المتبع بالإضافة إلى ذكر الأدوات المشكلة في جمع البيانات المتعلقة بموضوع البحث.

I-منهجية البحث:

1-منهج المستخدم:

لا يمكن لأي باحث في أي علم من العلوم أن يتوصل إلى استنتاجات واستدلالات صادقة وقابلة لتعميم ما لم يعتمد منهجا محددًا يمكن وصفه وشرحه وتحليله وتفسير الأبعاد المختلفة التي يتناولها الباحث بالدراسة، والمنهج ما هو إلا الطريقة التي يتبعها العقل في دراسة مشكلة ما من أجل الوصول إلى قانون عام أو الكشف عن حقيقة مجهولة أو البرهنة على حقيقة معلومة. (محمد زيان عمر، 1983، ص 48)

والمنهج الذي اعتمدنا عليه هو المنهج الوصفي باعتباره المنهج الأكثر ملاءمة لهذه الدراسة، حيث يهدف إلى وصفها وصفا دقيقا لكل الجوانب، حيث يعرف المنهج على أنه "الأسلوب الذي من خلاله نقوم بتحديد طبيعة وخصائص الظواهر المعنية من أجل تحليل العلاقات بين مختلف المتغيرات محاولين بلك قياسها بطريقة كمية في قالب أو أسلوب خاص هادفين من خلال ذلك إلى استخلاص النتائج. (رشيد زرواتي، 2002، ص 119)

2- مصادر جمع البيانات:

أ- مصادر جمع المادة العلمية النظرية:

- القواميس.

-الكتب.

- الرسائل الجامعية.

- المجلات.

ب- مصادر جمع المادة العلمية الميدانية:

تم استسقاء المعلومات الميدانية من ميدان الدراسة من التلاميذ الموجودين في المؤسسة التربوية.

3- أدوات جمع البيانات:

-استمارة الاستبيان:

إن طبيعة موضوع الدراسة تفرض على الباحث اختيار أدوات معينة تخدم بحثه وفقا لطبيعة هذه الدراسة، ثم اختيار أداة الاستبيان وهو أكثر الأدوات استخداما في البحوث التي تعتمد على المنهج الوصفي، وقد تم اعتماده في هذه الدراسة لأنه يمكن من الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات عن موضوع الدراسة، ويعرف بأنه: "قائمة تتضمن مجموعة من الأسئلة معدة بدقة توزع على عدد كبير من أفراد المجتمع الذين يكونون العينة الخاصة بالبحث، من أجل الإجابة عنها".

ويهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على علاقة البيئة المدرسية بظهور سلوكيات العنف لدى المراهق المتمدرس، ويضم قسمين القسم الأول تناول العناصر البشرية للبيئة المدرسية والقسم الثاني العناصر المادية للبيئة المدرسية. (محمد علي محمد، 1986، ص475)

4- عينة البحث:

لقد اعتمدنا في البحث على العينة العشوائية البسيطة لأنها مناسبة للبحث، كما أنها تعطي فرصا متكافئة لكل الأفراد وبذلك تكون الأكثر تمثيلا، وقد تم اختيار 48 تلميذ من بين 112 تلميذا وتمثل النسبة 25% كالتالي:

$$48\% = \frac{25 \times 192}{100}$$

5- الوسائل الإحصائية:

لقد تم الاعتماد على الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخرجنا من خلالها النسب المئوية للجداول البسيطة وتم حساب معامل الارتباط (ك²) من أجل توضيح العلاقة الارتباطية بين متغيرات البيئة المادية والبشرية وسلوكيات العنف لدى التلاميذ.

II- التعريف بميدان الدراسة:**1- المجال المكاني:**

تم إجراء الدراسة بالمؤسسة التربوية ثانوية الشلال المتواجدة على مستوى ولاية المسيلة من الجنوب الغربي لها.

2- المجال البشري:

تحتوي عينة الدراسة على 48 تلميذ من المجتمع الكلي المقدر بـ192 تلميذ الذين يدرسون على مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

3- المجال الزماني:

كانت بداية الدراسة الميدانية ابتداء من 2015/04/15 حيث قمنا بزيارة المؤسسة وملاً الاستمارات ثم تفرغ البيانات وتفسيرها والتعليق عليها.

الفصل السادس

عرض وتحليل البيانات

I- عرض وتحليل النتائج

II- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية

النتيجة العامة

I- عرض وتحليل البيانات:

الجدول رقم (01): يوضح الجنس.

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
39.6%	19	الذكور
60.4%	29	الإناث
100%	48	المجموع

يوضح الجدول رقم (01) الجنس، حيث أن نسبة الذكور كانت 39.6% أما نسبة الإناث فكانت 60.4%، ويمكن إرجاع هذه النسبة إلى أن الإناث أكثر حرصاً على الدراسة والنجاح خاصة في المجتمع الريفي.

الجدول رقم (02): يوضح السن.

النسبة المئوية	التكرار	السن
16.7%	8	15
43.8%	21	16
39.65	19	17
100%	48	المجموع

من خلال الجدول رقم (02) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين كانت أعمارهم 15 سنة هي نسبة 16.7%، والذين كانت أعمارهم 16 سنة كانت نسبتهم 43.8% والذين أعمارهم 17 سنة كانت نسبتهم 39.6%.

بيانات الفرضية الأولى:

الجدول رقم (03): يوضح ما إذا كان التلميذ معيد للسنة.

النسبة المئوية	التكرار	الاحتمالات
14.6%	7	نعم
85.4%	41	لا
100%	48	المجموع

يبين لنا الجدول السابق أن نسبة التلاميذ الذين أعادوا السنة كانت 14.6%، والذين لم يعيدون السنة كانت نسبتهم 85.4%.

الجدول رقم (04): يوضح ما إذا قام التلميذ بأعمال عنف.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	16.7%
لا	40	83.35
المجموع	48	100%

من خلال الجدول رقم (04) أن نسبة التلاميذ الذين قاموا بأعمال العنف كانت بنسبة 16.7%، وهي نسبة ضئيلة مقارنة مع التلاميذ الذين لم يقوموا بأعمال عنف وكانت النسبة 83.3%.

الجدول رقم (05): يوضح ما إذا سبق للتلميذ وأن تشاجر مع زملائه.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	23	47.9%
لا	25	52.1%
المجموع	48	100%

من خلال الجدول رقم (05) نلاحظ أن نسبة التلاميذ الذين قام بينهم مشاجرة كانت 47.9% أما التلاميذ الذين لم يحدث بينهم أي مشاجرة كانت بنسبة 52.1% ويرجع هذا إلى سلوك كل تلميذ وتنشئته.

الجدول (06): يوضح ما إذا سبق للتلميذ أن شتم أحد الأساتذة أو العاملين في الثانوية

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	8.3%
لا	44	91.7%
المجموع	48	100%

من خلال الجدول رقم (06) أن نسبة التلاميذ الذين قاموا بشتم الأستاذ أو العاملين كانت 8.3% وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة مع التلاميذ الذين لم يقوموا بأي سلوك عنيف وكانت نسبتهم 91.7%، وهذا يعود إلى الاحترام المتبادل بين الأستاذ أو العاملين والتلاميذ والعلاقة المتبادلة بينهم.

الجدول رقم (07): يبين ما إذا حصل شجار بين التلميذ والأستاذ.

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	5	10.4%
لا	43	89.6%
المجموع	48	100%

نلاحظ من خلال الجدول رقم (07) أن نسبة التلاميذ الذين قاموا بشجار مع الأستاذ كانت 10.4% والذين لم يحدث بينهم وبين الأستاذ أي شجار كانت نسبتهم 89.6% وترجع هذه النسبة إلى مقدرة الأستاذ على التحكم في التلاميذ وتعديل سلوكهم داخل وخارج القسم.

الجدول رقم (08): يبين ما إذا كانت ممارسة التلميذ للعنف بكل أشكاله (اللفظي، الرمزي، الجسدي).

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
الظروف البيئية للثانوية	16	33.3%
الشعور بالضيق وعدم الارتياح	13	27.1%
سوء التوجيه	6	12.5%
نقص النشاطات الترفيهية	13	27.1%
المجموع	48	100%

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (08) أن سبب ممارسة التلميذ للعنف بكل أشكاله (اللفظي، الرمزي، الجسدي) راجع إلى الظروف البيئية للثانوية بنسبة 33.3% والذين

أرجعوا السبب في ذلك إلى الشعور بالضيق وعدم الارتياح كانت بنسبة 27.1% وكانت نسبة الذين أرجعوا سبب ممارسة العنف إلى سوء التوجيه كانت 12.5%، كما نجد نسبة 27.1% من الذين مارسوا العنف بسبب نقص النشاطات الترفيهية الموجودة داخل الثانوية ويتبين أن النسب كانت متقاربة ويرجع هذا إلى عدم توفر الثانوية على العناصر المادية من أجهزة تعليمية وقاعات مطالعة، مكتبة، مساحات وأماكن للعب، ما جعل التلاميذ يشعرون بالإحباط والكرهية.

الجدول رقم (09):

النسبة المئوية	التكرار	الاحتمالات
8.3%	04	نعم
91.7%	44	لا
100%	48	المجموع

نلاحظ أن أغلب الطلبة كانت معدلاتهم من [12-13] بنسبة 62.2% وأقل نسبة كانت معدلاتهم [13 فأكثر] بنسبة 13.5% وهذا يدل على تقارب بين الطلبة في اللغة الإنجليزية.

الجدول الثالث: يوضح سن أفراد العينة.

النسبة المئوية	التكرار	الجنس
37.8%	14	19
37.8%	14	20

21	7	18.9%
22	2	5.4%
المجموع	37	100%

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلبية أفراد العينة سنهم يتراوح ما بين [19-20] سنة وذلك بنسبة 37.8%، وأقل نسبة كانت 5.4% تمثل سن 22 سنة، ومنه يتبين أن أغلبية الذين يدرسون في اللغة الإنجليزية هم أقل من 22 سنة لأن فئة الشباب هم الأكثر اهتماما بهذه الشعبة على عكس كبار السن.

المحور الثاني: تأثير الأسرة في اختيار التخصص لدى الطالب الجامعي.

الجدول رقم (04): يوضح متى تم اختيار التخصص الجامعي

نتيجة الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
قبل النتيجة	21	56.8%
بعد النتيجة	16	43.2%
المجموع	37	100%

نلاحظ أن أغلب أفراد العينة اختاروا التخصص قبل النتيجة وذلك بنسبة 56.8%، في حين أن نسبة 43.2% اختاروا التخصص بعد النتيجة، لأن أغلب الطلبة كانت لديهم أفكار مسبقة عن التخصصات من خلال الإطلاع على آراء الأبوين والإخوة الذين سبقوهم.

الجدول رقم (05): يوضح أسس اختيار التخصص.

أسس الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
اختيارك	31	83.8%
سبب آخر	6	16.2%

المجموع	37	%100
---------	----	------

نلاحظ أن أغلب أفراد العينة اختاروا التخصص بأنفسهم وذلك بنسبة 83.8%، في حين أن نسبة 16.2% تمثل أن أسس اختيار التخصص كان لأسباب أخرى، وهذا يدل على أن الأكبر من الطلبة تم اختيارهم للتخصص بأنفسهم.

الجدول رقم (06): يوضح أساس التوجيه للتخصص.

أساس التوجيه	التكرار	النسبة المئوية
تميل إليه	24	%64.9
أصدقاءك اختاروه	3	%8.1
الأولياء	3	%8.1
إمكانياتك	5	%13.5
أساتذتك	2	%5.4
المجموع	37	%100

نلاحظ من خلال آراء المبحوثين أن أكبر نسبة 64.9% اختاروا التخصص لأنهم يميلون إليه، ونسبة 13.5% اختاروه حسب إمكانياتهم، و8.1% لكل من اختيار الأصدقاء وكذلك آراء الأولياء، و5.4% كانت لآراء الأساتذة وهذا لأن أغلب أفراد عينة الدراسة إناث، وهن يملن للغات أكثر من الذكور، كما يتضح أن هناك نسبة ممن كانت الأسرة والمدرسة وراء اختيارهم للتخصص.

الجدول رقم (07): يوضح مواجهة مشاكل في اختيار التخصص مع الأولياء

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	%10.8
لا	33	%89.2

المجموع	37	%100
---------	----	------

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلب أفراد عينة الدراسة لم يواجهوا مشاكل مع الأولياء في اختيار التخصص، حيث بلغت نسبتهم 89.2%، أما الذين أجابوا بنعم أي أنهم واجهوا مشاكل مع الأولياء في اختيار التخصص بلغت نسبتهم 10.8%، وهذا لأن الأولياء في الكثير من الأحيان يتعصبون لآرائهم من مبدأ أنهم الأكثر دراية بمستقبل الأبناء، وأن آراءهم الأكثر صوابا.

الجدول رقم (08): يوضح المعلومات المقدمة على التخصص

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%40.5
لا	22	%59.5
المجموع	37	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلب الطلبة أي ما نسبته 59.5% لم يقدم لهم معلومات كافية من طرف الأولياء حول التخصص، وهذا يدل على أن الأولياء ليس لديهم اطلاع كبير على التخصصات الموجودة في الجامعة، وإنما أشاروا على الأبناء به ربما سيحقق لهم مكانة اجتماعية أفضل، أما النسبة المتبقية المقدرة بـ 40.5% فمثلت الذين قدمت لهم معلومات عن التخصص، وهذا يمكن إرجاعه عن حرص الأولياء أن يختار الأبناء ما هو أفضل وأنجع.

الجدول رقم (09): يوضح اهتمام الأولياء بنوع التخصص.

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%81.1
لا	7	%18.1

المجموع	37	%100
---------	----	------

نلاحظ من خلال النتائج المبينة في الجدول أعلاه أن أغلب الطلبة كان اهتمام أوليائهم كبير بنوع تخصصهم وذلك بنسبة 81.1%، وهذا ناتج عن إحساسهم بالمسؤولية اتجاه مستقبل أبنائهم وحرصهم الدائم على اختيار الأفضل لهم من أجل تحقيق النجاح والابتعاد عن الفشل وتحقيق حلم الوالدين، في حين النسبة المتبقية المقدرة بـ 18.1% مثلت نسبة الطلبة الذين لم يولي أوليائهم اهتماما بنوع تخصصهم.

الجدول رقم (10): يوضح متابعة الأولياء لأبنائهم في المرحلة الثانوية.

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	31	%83.8
لا	06	%16.2
المجموع	37	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة 83.8 من أفراد عينة الدراسة والذين كانت هناك متابعة من طرف الأولياء في المرحلة الثانوية، ونسبة 16.2% يرون غياب متابعة الأولياء لهم في المرحلة الثانوية، وهذا يدل على اهتمام الأولياء بمستقبل أولادهم وحرصهم على ابتعادهم عن كل المثيرات السلبية التي من شأنها أن تعيقهم وتؤثر سلبا على مسارهم الدراسي.

الجدول رقم (11): يوضح أهمية رأي الوالدين في اختيار التخصص.

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	34	%91.9
لا	03	%8.1

المجموع	37	%100
---------	----	------

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه أن نسبة 91.9% من أفراد العينة وهي نسبة الأكبر تمثل الطلبة الذين كان لرأي والديهم أهمية في اختيار التخصص، أما نسبة 8.1% يرون أنه لا أهمية لرأي الوالدين في الاختيار، وهذا لأن الأسرة الجزائرية هي في الغالب أبوية السلطة فرأي الوالدين وخاصة الأب يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار.

الجدول رقم (12): يوضح مدى تلبية رغبة الوالدين.

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	31	%83.8
لا	06	%16.2
المجموع	37	%100

نلاحظ أن نسبة 83.8% من أفراد العينة ترى أن التخصص الذي اختاروه يلبي رغبة الوالدين، في حين نسبة 16.2% ترى أن الاختيار لا يلبي رغبات الوالدين، وهذا لأنه كما سبق وأشرنا أن الوالدين كان لهم تأثير في اختيار التخصص للطلاب.

الجدول رقم (13): يوضح توجيه الأسرة والمساس بالثقة في النفس.

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%48.6
لا	19	%51.4
المجموع	37	%100

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها أن نسبة 51.4% من أفراد العينة يرون أن توجيه الأسرة لا يمس بالثقة لديهم، ونسبة 48.65% يرون أن توجيه الأسرة يمس بثقتهم في أنفسهم وهذا يدل على أن نسبة كبيرة من أفراد العينة يرون أنها في صالحهم.

الجدول رقم (14): يوضح مراعاة الأسرة إمكانيات والرغبات أثناء التوجيه للتخصص.

النسبة المئوية	التكرار	العبارات
89.2%	33	نعم
10.4%	04	لا
100%	37	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول أن أغلب نسبة كانت 89.2% تراعي الأسرة لإمكانياتهم ورغباتهم في اختيار التخصص ونسبة 10.4% لا يتم مراعاة إمكانياتهم ورغباتهم وهذا يدل على أن للأسرة مراعاة الإمكانيات في التوجيه للتخصص وذلك لضمان نتائج إيجابية.

الجدول رقم (15): يوضح دراسة أفراد الأسرة في الجامعة.

النسبة المئوية	التكرار		العبارات
54.1%	17	يساعد في اختيار التخصص	نعم
45.9%	3	لم يساعده في اختيار التخصص	لا
100%	20		المجموع

نلاحظ أن أغلب أفراد العينة والذين بلغت نسبتهم 54.1% يرون أن أفراد من العينة درسوا في الجامعة، أما نسبة 45.9% أن أفراد الأسرة لم يدرسوا في الجامعة وهذا يدل على أن هناك أهمية للفرد، إذا كان أفراد من أسرته درسوا في الجامعة من خلال مساعدته على الاختيار التخصص المناسب.

الجدول رقم (16): يوضح مستوى التعليم لدى الوالدين وتأثيره على اختيار التخصص.

النسبة المئوية	التكرار	العبارات
24.35	09	نعم
75.75	28	لا

المجموع	37	%100
---------	----	------

نلاحظ أن أغلب نسبة من أفراد العينة كانت 75.7% يرون أنه لا علاقة لمستوى التعليم للوالدين واختيار التخصص، ونسبة 24.3% يرون أن له علاقة في اختيار التخصص وهذا يدل على أن اختيار الوالدين نابع من الرغبة والإعجاب بالتخصص. الجدول رقم (17): يوضح مساعدة الأسرة في الحصول على الدروس الخصوصية.

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	25	%67.6
لا	12	%32.4
المجموع	37	%100

نلاحظ أن أغلب نسبة كانت 67.6% أن الأسرة قدمت لهم المساعدة في الحصول على الدروس الخصوصية في المرحلة الثانوية، ونسبة 32.4% لم تقدم لهم مساعدة في الحصول على الدروس الخصوصية وهذا يدل على أن مساعدة الأسرة في إعطاء دروس خصوصية يساعد أبناءهم في الحصول على معدلات تساعدهم على الحصول على التخصص الذي يرغبون فيه.

الجدول رقم (18): يوضح نصائح الوالدين في إعادة البكالوريا لإعادة التخصص.

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	08	%21.6
لا	29	%78.4
المجموع	37	%100

نلاحظ أن أغلب أفراد العينة بنسبة 78.4% لم يتلقوا نصائح من طرف الأسرة في إعادة البكالوريا ولاختيار تخصص آخر، ونسبة 21.65% تلقوا نصائح لإعادة البكالوريا من أجل إعادة التخصص وهذا يدل على أن التخصص يلاقي رضى الوالدين وقبولهم. الجدول رقم (19): يوضح اهتمام الوالدين بمدى توافقك الدراسي الذي وجهت له.

النسبة المئوية	التكرار	العبارات
86.5%	32	نعم
13.5%	05	لا
100%	37	المجموع

نلاحظ أن أغلب نسبة كانت 86.5% يجدون اهتمام من طرف الوالدين في التخصص الذي وجهه إليه ونسبة 13.5% يرون عدم اهتمام الوالدين بنوع التخصص الذي يدرسون فيه وهذا يدل على اهتمام كبير للوالدين بأبنائهم في مجال دراستهم.

الجدول رقم (20): يوضح مساعدة الوالدين في تجاوز العقبات التي تجدها في التخصص

النسبة المئوية	التكرار	العبارات
64.9%	24	نعم
35.1%	13	لا
100%	37	المجموع

نلاحظ أن أغلب نسبة كانت 64.9% تقدم لهم مساعدة من طرف الوالدين في تجاوز العقبات التي تعترضهم في التخصص، ونسبة 35.1% لم تقدم لهم مساعدة وهذا يدل على اهتمام الأولياء بأبنائهم وتقدم لهم كل ما يحتاجونه ويدعم نجاحهم في التخصص الذي يرون بأنه مناسب لهم.

الجدول (21): يمثل اختبار الفروق في محور تأثير الأسرة في اختيار التخصص

القرار	مستوى الدلالة	الانحراف المعياري	قيمة T	الفرق بين المتوسطين	المتوسط الحسابي الفرضي	المتوسط الحسابي الحقيقي	تأثير الأسرة في اختيار التخصص
دالة إحصائية	0.003	2.91	1.77	0.84	33	33.84	عدد أفراد العينة 37

نلاحظ من الجدول (21) أن المتوسط الحسابي لأفراد عينة الدراسة في محور تأثير الأسرة في اختيار التخصص لدى الطالب الجامعي بلغ 33.84% بانحراف معياري قدره 2.91 أكبر من متوسطهم الحسابي الفرضي الذي بلغ 33، وبفرق بين المتوسطين بلغ 0.84، كما أن قيمة T اختبار الفروق بلغت 1.77 وهي قيمة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.01 على أن الأسرة تؤثر في اختيار التخصص لدى الطالب الجامعي كما ذكرنا في الجانب النظري.

وفيما يخص الدراسات السابقة، دراسة صالح الخطيب "دور الأسرة في توجيه الأبناء نحو التخصص"، وكذلك من خلال المداخل السوسيولوجية في دراسة الأسرة، والمدخل البنائي والمدخل التفاعلي، فإن الأسرة هي البيئة الأولى التي تحتضن الفرد وتساهم في تحديد معالم شخصيته وتحديد اتجاهاته وتحويله ضمن بنائها الثقافي والاجتماعي فتكون لها القدرة على التأثير فيه والتدخل في كل خصوصيات حياته خاصة في مجتمعنا العربي الذي نحن جزء منه، وعلى هذا فالأبوين غالباً ما يفرضون على الطالب اختيار تخصص جامعي دون آخر ويرون بأنه الأنسب له حتى وإن عارض هو ذلك، وهذا ما جاء في صياغ الدراسات السابقة لصالح الخطيب.

المحور الثالث: تأثير المدرسة في اختيار التخصص لدى الطالب الجامعي.

الجدول رقم (22): يوضح علاقة الطالب بالأستاذ في الثانوية.

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	31	83.8%

لا	6	%16.2
المجموع	37	%100

نلاحظ أن أغلب نسبة كانت 83.8% دلت على أن العلاقة جيدة بين الأساتذة والطلبة وهذا ما كان سببا في نجاحهم في البكالوريا بمعدلات حسنة.

الجدول رقم (23): يوضح مدى توجيه الأساتذة للطلاب في الثانوية نحو التخصص.

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%48.6
لا	19	%51.4
المجموع	37	%100

نلاحظ أن أعلى نسبة 51.4% دلت على قيام الأساتذة بتوجيه الطلبة فكان لهم فضل كبير في اختيار التخصص لأنهم أكثر دراية بالتخصصات.

الجدول رقم (24): يوضح مناقشة التخصص مع الأساتذة في الثانوية

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	%48.6
لا	19	%51.4
المجموع	37	%100

نلاحظ أن أغلب المبحوثين نسبة 51.4% ثم مناقشة موضوع التخصص مع أساتذتهم في الثانوية ونسبة 48.6% لم يتم مناقشة الموضوع مع الأساتذة وهذا يدل على اهتمام الأساتذة بنوع التخصص الذي سوف يختاره الطالب في حالة نجاحه.

الجدول رقم (25): يوضح الاستماع لآراء مستشاري التوجيه نحو التخصصات.

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	19	%51
لا	18	%49

المجموع	37	%100
---------	----	------

نلاحظ أن نسبة 51% يعطون اهتمام لآراء مستشاري التوجيه في حين 49% لم يعطوا اهتمام لآراء مستشاري التوجيه وهذا يدل على المتابعة من طرف الطلبة للموجهين.

الجدول رقم (26): يوضح مساعدة الأصدقاء في اختيار التخصص

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	37.8
لا	23	%62.2
المجموع	37	%100

نلاحظ من خلال المبحوثين أن نسبة 62.2% يرون عدم مساعدة الأصدقاء على اختبار التخصص بينما نجد أن نسبة 37.8% وجدوا مساعدة الأصدقاء على الاختيار.

الجدول رقم (27): يوضح اختيار التخصص على أساس الاستمرار في تخصصه في الثانوية.

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	27	%73
لا	10	%27
المجموع	37	%100

نلاحظ أن أغلب نسبة كانت 73% تمثل الطلبة الذين اختاروا التخصص لإكمال ما كانوا يدرسون في الثانوية لأنه الأنسب لهم.

الجدول رقم (28): يوضح تأثير التوجه التخصص على نتائج الدراسة.

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	355

لا	24	%64.9
المجموع	37	%100

نلاحظ أن نسبة 64.9% يجدون أن توجيههم لهذا التخصص لم يؤثر على نتائجهم الدراسية أما النسبة المتبقية المقدرة بـ 35% يجدون أن التوجيه أثر على نتائجهم الدراسية، وهذا يدل على أن التوجيه الصحيح هو ما يساعد على التحصل على نتائج الدراسية الجيدة.

الجدول رقم (29): يوضح نوعية المواد المدروسة في الجامعة.

النسبة المئوية	التكرار	العبارات
%29.7	11	أسهل من غيرها
%27	10	أكثر تشويقاً
%43.2	15	أكثر فائدة
%100	37	المجموع

نلاحظ أن نسبة 43.2% يجدون المواد المدروسة أكثر فائدة أما نسبة 29.7% ترى أنها أسهل من غيرها، ونسبة 27% ترى أنها أكثر تشويقاً، ولذلك نجد أن المواد المقررة للدراسة في الجامعة حسب رأي المبحوثين هي أكثر فائدة وتتناسب وتخصصهم وإمكانياتهم.

الجدول رقم (30): يوضح مدى تفكير الطالب في تغيير التخصص.

النسبة المئوية	التكرار	العبارات
%24.3	9	نعم
%75.7	28	لا
%100	37	المجموع

نلاحظ أن أغلب المبحوثين بنسبة 75.7% يرون أنهم لم يفكروا في تغيير التخصص، ونسبة 24.3% فكروا في تغيير التخصص وهذا يدل على أن أغلب المبحوثين كان لهم قناعة باختيار التخصص الذي هم فيه.

الجدول رقم (31): يوضح تناسب التخصص وقدرات واستعدادات الطلبة

العبارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	33	89.2%
لا	4	10.8%
المجموع	37	100%

نلاحظ أن نسبة 89.2% من الطلبة وهي النسبة الأعلى يرون أن التخصص يتوافق وقدراتهم واستعداداتهم ونسبة 10.8% لم يتوافق مع قدراتهم واستعداداتهم، وهذا يدل على أن آراء الوالدين والأساتذة كانت في مكانها المناسب.

الجدول (32): يمثل اختبار الفروق في محور تأثير المدرسة في اختيار التخصص.

تأثير المدرسة في اختيار التخصص	المتوسط الحسابي الحقيقي	المتوسط الحسابي الفرضي	الفرق بين المتوسطين	قيمة T	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	القرار
عدد أفراد العينة 37	16.36	15	1.36	1.77	2.75	0.004	دالة إحصائية

نلاحظ من الجدول (32) أن المتوسط الحسابي الحقيقي لأفراد عينة الدراسة في محور تأثير المدرسة في اختيار التخصص لدى الطالب الجامعي بلغ 16.36% بانحراف معياري قدره 2.75 أكبر من متوسطهم الحسابي الفرضي الذي بلغ 15، وبفرق بين المتوسطين بلغ 1.36، كما أن قيمة T اختبار الفروق بلغت 1.77 وهي قيمة موجبة ودالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01 على أن المدرسة تؤثر في اختيار التخصص لدى الطالب الجامعي، فالمدرسة هي البيئة الثانية بعد الأسرة التي تحتضن الطفل ويقضي فيها وقتا يكاد يوازي الوقت الذي يقضيه في أسرته، ويساهم هذا الأخير في بناء شخصيته والتأثير فيها، كما يحتك بأشخاص آخرين أهمهم مستشار التوجيه والأساتذة الذين من

شأنهم أن يؤثروا في دفعه لاختيار تخصص ما في الجامعة قبل ظهور النتيجة في حد ذاتها.

II- مناقشة النتائج في ضوء الفرضيات:

1- مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

تمت صياغة الفرضية على النحو التالي: "تؤثر الأسرة في اختيار التخصص لدى الطالب الجامعي".

وبناء على النتائج المتحصل عليها عند مؤشرات هذه الفرضية في الجداول (5، 9، 10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 20، 21) نجد أن هذه الفرضية قد تحققت بنسبة كبيرة.

2- مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

تمت صياغة الفرضية على النحو التالي: "تؤثر المدرسة في اختيار التخصص لدى الطالب الجامعي".

وبناء على النتائج المتحصل عليها عند مؤشرات هذه الفرضية في الجداول (25) الذي يوضح النتائج الاستماع لآراء مستشاري التوجيه نحو التخصصات، والمجدولين رقم (27، 29) لاختيار التخصص على ساس ما كان في الثانوية، وكذا الجدول (32، 33) نجد أن هذه الفرضية قد تحققت بنسبة كبيرة.

النتيجة العامة:

بناء على النتائج الجزئية المتصل عليها فقد تبين أن الأسرة والمدرسة هما أهم المحددات الاجتماعية المؤثرة في اختيار الطالب للتخصص الجامعي، فالأبوين وبحكم التأثير الذي يمارسونه على حياة الطالب خاصة في النمط التسلطي يرون أنه من حقهما التدخل والاختيار بدلا من الطالب في الاختصاص اللذان يرغبان فيه بحجة أنهما الأكثر دراية بمستقبل الطالب، بغض النظر على أي اعتبار آخر، أما المدرسة فتأثيرها يكون من خلال الاحتكاك والتفاعل المستمر بين الطالب والأطراف الفاعلة في المدرسة وأهمهما: مستشار التوجيه والأستاذ، يمكن لهما رسم معالم التخصصات الجامعية للطالب الذي غالبا ما يأخذ بعين الاعتبار كل النصائح والتوصيات المقدمة له من طرفهما.

خاتمة

خاتمة:

لقد جاءت هذه الدراسة في جوهرها كمحاولة لتسليط الضوء على موضوع البيئة المدرسية وعلاقتها بظهور سلوكات العنف لدى المراهق المتمدرس، هذه الدراسة أردنا التعرف على مدى توفر البيئة المدرسية وتأثيرها على سلوكيات التلاميذ في المرحلة الثانوية، كما توصلنا في نهاية هذه الدراسة إلى أن هناك علاقة بين عناصر البيئة المدرسية المادية والبشرية وظهور سلوكات العنف لدى المراهق المتمدرس.



قائمة المصادر والمراجع

قائمة المراجع

1. ابي الفضل جمال الدين محمد بن مكر وان منظور الإفريقي المصري (1968)، لسان العرب.
2. احمد ارزي (دون سنة): المراهق والحياة المدرسية، الشركة المغربية للطباعة والنشر، المغرب.
3. احمد محمد الزغبى (2001): علم النفس النمو، الطفولة والمراهقة، الأسس النظرية والمشكلات سبل معالجتها، دار زهران للنشر والتوزيع، الأردن.
4. بالعسلة مهدي فتيحة(2003): المعاش النفسي للتلميذ السنة الثالثة ثانوي وعلاقته بنتائج البكالوريا، رسالة لنيل الماجستير في علم النفس، جامعة باتنة.
5. بستان احمد وطه حسين (1409هـ): مدخل الى الإدارة التربوية، ط2، دار القلم، الكويت.
6. بوصنبورة عبد الحميد(2010): قرية علم النفس تشريع مدرسي، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.
7. تهاني محمد منيب(2008): العنف لدى شباب الجامعة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.
8. تيداني خديجة(2004): الأسرة والمدرسة، سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع، دار قرطبة، النشر والتوزيع، وهران، الجزائر.
9. جبر وشيه (1981): علم الاجتماع الأمريكي، دراسة الأعمال تالكوت بارسفندر، القاهرة
10. حامد عبد السلام زهران(1995م): علم نفس نمو الطفولة والمراهقة، القاهرة، علم الكتاب.
11. حسين علي فايد (دون سنة): المشكلات النفسية الاجتماعية رؤية تفسيرية، القاهرة.

قائمة المراجع

12. حسين فيصل للقرني (1976م): علم النفس الطفولة والمراهقة، مطبعة خالد بن الوليد، دمشق.
13. رشاد علي عبد العزيز موسى (2009): سيكولوجية العنف ضد الأطفال، دار الكتاب، القاهرة.
14. رشيد زرواتي (2002): تدريبات على منهجية البحث في العلوم الاجتماعية، دار هومة، الجزائر.
15. رضوان أبو الفتوح (1983): المدرس في المدرسة والمجتمع، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
16. رمضان محمد القذافي (1997): علم النفس النمو، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.
17. روبرت والمس: سيكولوجية الطفل والمراهق، مكتب مديولي، القاهرة.
18. زيتون حسن حسين (1999م): مهنة التعليم وادوار المعلم، المنظور التربوي، المكتب العلمي للنشر والتوزيع.
19. زيد عبد الزايد احمد الحارثي (2007-2008): إسهام الإعلام التربوي في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية، بمدينة مكة المكرمة، من وجهة نظر مديري وكلاء المدارس والمشرفين التربويين، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في الإدارة التربوية والتخطيط، السعودية.
20. سرحان متر المرسي (2001): العنف والبيئة والمجتمع، مؤسسة شباب الجامعة، القاهرة.
21. سرحان منير (1981): الكفاية الإنتاجية للمدرس، ط1، دار الشروق، جدة.
22. سعد بن محمد سعد آل رشود (2006-2007): فاعلية برنامج إرشادي نفسي في خفض درجة السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة منشورة لنيل شهادة الدكتوراه في الفلسفة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.

قائمة المراجع

23. سعد مسفر العقيب(1986): الخدمة الاجتماعية المدرسية، دار المريخ، دون طبعة، السعودية.
24. سعيد عبد العزيز(2004): التوجيه المدرسي، مفاهيمه النظرة أساليبه، تطبيقاته العلمية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، الأردن.
25. شهاب حليلة عبد الفتاح(1992): اثر المناخ التنظيمي على الرضا الوظيفي، لدى معلمي ومعلمات المدارس الثانوية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.
26. صلاح الدين المريية(2005) : علم النفس النمو، مكتب المجتمع العربي، عمان.
27. طبيعي حسين حمدي (1987م): وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط8، دار القلم، الكويت.
28. طه عبد العظيم حسين (2007م): سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي، دار الجامعة الجديدة، ط1، الإسكندرية.
29. عامر بن محمد البشري(2004-2005): دور المرشد الطلابي في الحد من العنف في المدارس ضد وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقيا على منطقة غير التعليمية، رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.
30. عبد الرحمن العيسوي(1987): سيكولوجية النمو، دار النهضة العربية، بيروت.
31. عبد الرحمن بوزيدة(2007-2008): العنف في ثانويات العاصمة، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي، قسم علم الاجتماع، جامعة الجزائر.
32. عبد العظيم سمرش(2002): تعديل السلوك العدوانى الأطفال والعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة، دليل الاباء والأمهات، مكتبة زهران الشرق، ط1.
33. عبد الغني الديدي(1995): التحليل النفسي للمراهقة، ظواهرها وخفاياها، دار الفكر اللبناني، ط1، بيروت.

قائمة المراجع

34. عبد الفتاح دويدار(1996): الطب النفسي وعلم النفس المرضى الإكلينيكي، دار النهضة العربية، بيروت.
35. عبد الكريم ناصف(1987): سيكولوجية العدوان، دار منار للنشر والتوزيع، ط1، عمان.
36. عبد اللطيف العقاد(2001): سيكولوجية العدوانية وترويضها، منحى علاجي معرفي جديد، دار غريب للطباعة والنشر، ط1.
37. عبد الله أبو عراد الشهري(2007-2008): فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض مستوى العنف لدى المراهقين، رسالة منشورة لنيل شهادة الدكتوراه، في علم النفس، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.
38. عبد المعطي عبد الباسط(1981): اتجاهات نظرية في علم الاجتماع، مكتبة عين الشمس، القاهرة.
39. عبد الوهاب جلال(1987): النشاط المدرسي مفاهيمه ومجالاته وبحوثه، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت.
40. العرابي عبد القادر (1423هـ): النظريات الاجتماعية رؤية نقدية، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.
41. العطاس ليلى عبد الله (1408هـ): دور التخطيط التربوي في رفع كفاءة التعليم الابتدائي للبنات في المملكة العربية السعودية، نادي مكة الثقافي والأدبي، مكة المكرمة.
42. علي بن نوح عبد الرحمن الشهري(2008-2009): العنف لدى الطلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بع المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة، رسالة منشورة لنيل رسالة الماجستير في الإرشاد النفسي، السعودية.

قائمة المراجع

43. عميرة إبراهيم بسيوني(1998): الأنشطة العلمية الغير صفية، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، الرياض.
44. عيابي محمد عوض(2006): مدخل الى علم النفس النمو الطفولة، المراهقة الشيخوخة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
45. فهد بن علي بن عبد العزيز الطيار(2009): العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى الطلاب المرحلة الثانوية ، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، جامعة نايف للعلوم الأمنية، السعودية.
46. قائمة الرسائل:
47. قنديل ياسين عبد الرحمن(1414هـ): التدريب وإعداد المعلم، دار النشر الدولي، الرياض.
48. القوزي بالغيش بن احمد (1410هـ): الإدارة المدرسية ميادينها النظرية والعلمية، ط1، مطابع الفرزدق، الرياض.
49. الكبيسي عاصر (1988م): السلوك التنظيمي، مطابع دار الشروق، الدوحة.
50. كمال احمد وآخرون (1976): المدرسة والمجتمع، مكتبة الانجلو، مصر.
51. اللقائي احمد سين (1995م): التدريس الفعال، عالم الكتب، القاهرة
52. محمد جاسم محمد (2008م): سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطوير العام، ط1، عمان.
53. محمد خضر بن عبد المختار (1999م): الاغتراب والتطرف نحو العنف، دار غريب للنشر والتوزيع والطباعة.
54. محمد زيان عمر (1983): البحث العلمي وتقنياته، دار الشروق العربي، ط2، السعودية.

قائمة المراجع

55. محمد مرسي محمد مرسي (1999م): الإسلام والبيئة الأكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، دار النهضة العربية، الرياض.
56. محمود حمدي شاكر (1998م): النشاط، ط1، دار الأندلس للنشر والتوزيع.
57. محمود سعيد إبراهيم الخولي (2006م): العنف في الحياة اليومية، دار الإسراء للطبع والتوزيع، القاهرة.
58. محمود محمد فتحي (1997): الإدارة العامة المقارنة، ط2، الفرزدق التجارية، الرياض.
59. مختار حسين علي (1406هـ): قضايا ومشكلات في المناهج والتدريس، ط1، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة.
60. معتز حسين عبد الله (2005): العنف في الحياة الجامعية، أسبابه ومظاهره، القاهرة.
61. المغربي كمال محمد (2004): السلوك التنظيمي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
62. المفتي احمد أمين واحمد الوكيل (1982م): أسس المناهج وتنظيماتها، مطبعة حسان، القاهرة.
63. مليكة لويس كامل (1987م): علم النفس الإكلينيكي، الهيئة العامة للكتاب، الجزء الأول، القاهرة.
64. نعيم الرفاعي (1978م): الصحة النفسية، دار العلمية للنشر والتوزيع، ط5، دمشق.
65. النمر سكوديت محمد وآخرون (1997م): الإدارة العامة الأسس والوظائف، مطابع الفرزدق، الرياض.
66. نيقولا تياشيف (1977م): النظريات الاجتماعية، القاهرة.
- قائمة المجالات:

قائمة المراجع

- 67.القرني علي بن سعد(1991): اثر النمط القيادي على أسلوب عمل وتعامل المعلمين مع الطلاب داخل الفصل الدراسي في المدارس الثانوية، مجلة دراسات تربوية، المجلة السادس، الجزء 3، جملة التربية الحديثة القاهرة.
- 68.المنبع محمد عبد الله(1409): اثر الأنماط الإدارية للمديرين على أعمالهم في المدارس، مجلة جامعة الملك سعود، العدد الأول، الرياض.
- 69.احمد محمد احمد(1997): النشاط التفاعلي واقعه ومعوقاته بالتعاليم الثانوي العام، أسبوط مجل كلية التربية، مجلة 1، عدد13.
- 70.الشمال محمود النبوي(1998): النشاط المدرسي في إطاره الجديد، مجلة التربية، العدد2، القاهرة.
- 71.علي أبو زهري وآخرون: اتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية ذو العنف ومستوى ممارستهم، مجلة الأقصى، الجلد الثاني عشر، العدد الأول.
- 72.وزارة المعارف(1418هـ): كثافة الطلاب في الفصول من درجة عمل مقدمة الى ندوة مديري التعليم الثالثة في الفترة(16-18)1414/10/05هـ، الرياض.

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

- 73.Paul crick(1998), l'adolescence et ses crises, France.
- 74.Paul mbazoulou(2007), la violence scolaire, mais au est passé l'adulte, éd l'hammattan, paris
- 75.Pierre coslim (2000), entrée dans l'adolescence, éd académie de paris.
- 76.Yves michand (1988), la violence et la culture, éduque sans-je? Sarp, paris.
- 77.Isidir tethi (2008-2009), la violence scolaire: causes et solutions envisageable mémoire de titularisation en tant professeur d'enseignement secondaire, Tunisie.
- 78.Gilbert diathime (2001), l'approche thérapeutique de la famille, éd massar, sed, paris.

قائمة المراجع

79. Gustave, nicolas, ficher(2004), psychologie des violence sociales, éd dunad, paris.
80. Jean français mattei (2003), rapport sur la violences et santé, paris.
81. Brenard p(1979), développement de la personnalité, paris, Masson 5^{eme} éd.
82. Bled h(2002), adolescents violents : clinique prévention, paris.
83. Brunne devanchelle (2003), les enseignants souhaitent l'équilibre entre le règlement et le projet éducatif, éd etienne martin.
84. De besse (1971), ladolence, paris, p.v.f.
85. Alain baure(2010), mission sur les violences en milieu scolaire, les sanctions et la phase de la famille, rapport remis aux ministres de l'éducation natcoml, paris.
86. Lumeburg.f.c(1987), another fce of school climate.
87. Owens, rbert(1981), organizational behovion in education.
88. Simmel. Eorg(1918), derstreit in sozie, ogie, feipzig, dunker and humblat.
89. Argyris, clris(1958), some problems in conceptuolizig organizational climate, a case study of bank.
90. Cormell francis(1955), socially perceptive dministration.
91. Coser lenis(1962), therie sozialer kmofikte.
92. Ellis thomas(1988), fade aus utopia rbeiten zur theorie and methoderer soziologie muenchem.
93. Hlpin et croft(1966), the organizational climate of school.

ملاحق

جامعة المسيلة
كلية العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية
قسم: علم الاجتماع (LMD)
تخصص: علم اجتماع تربوي

استمارة استبيان

في إطار بحث علمي ميداني، لإنجاز رسالة الماجستير في علم الاجتماع تتناول البيئة المدرسية وعلاقتها سلوكيات العنف لدى المراهق، نضع بين أيديكم هذه الاستمارة التي نريد منكم الإجابة عنها ولن نستخدمها إلا لأغراض علمية بحتة.
شكرا مقدما على تعاونكم

الأستاذ المشرف:

بونويقة نصيرة

الطالبة:

? دغة أسماء

السنة الجامعية: 2015/2014

تعليمات:

املاً الفراغات بوضع علامة (x) في الخانة المناسبة.

- البيانات الشخصية.

- الجنس: ذكر 5 أنثى 5

- السن:

المحور الأول: العناصر البشرية للبيئة المدرسية وعلاقتها بسلوكات العنف لدى المراهق.

المجال الأول: التلميذ

1- هل أنت معيد للسنة؟ نعم 5 لا 5

2- هل سبق لك وأن قمت بأعمال عنف؟ نعم 5 لا 5

3- هل سبق لك وأن تشاجرت مع أحد زملائك؟ نعم 5 لا 5

4- هل سبق لم وأن شتمت أحد أساتذتك أو أحد المراقبين العاملين في الثانوية؟

نعم 5 لا 5

5- هل سبق لك وأن تشاجرت مع أستاذك؟ نعم 5 لا 5

6- هل ترى أن ممارستك للعنف بكل أشكاله (اللفظي، الرمزي، الجسدي) ترجع إلى:

5 الظروف البيئية الثانوية

5 الشعور بالضيق وعدم الارتياح

5 سوء التوجيه

5 نقص النشاطات الترفيهية الثانوية

7- هل ترى بأن الغضب يؤثر سلباً على نتائجك الدراسية؟ نعم 5 لا 5

8- في رأيك ما هي السلوكات الأكثر انتشاراً في أوساط التلاميذ؟

5 المشاجرة

5 عدم احترام الأساتذة

5 عدم احترام الإدارة

5 تخريب الممتلكات

المجال الثاني: الإدارة المدرسية.

1- هل يقوم المدير باتخاذ القرارات المتعلقة بإدارة المدرسة والاهتمام بأمور التلاميذ؟

نعم 5 لا 5

-في حالة الإجابة بنعم فهل يقوم بـ؟:

5

حضور تحية العلم والالتزام بها

5

الاحتكاك مع الطلبة والاستماع لهم

5

الإشراف على مجالس التأديب

5

الاتصاف بالصرامة

-في حالة الإجابة بلا هل ذلك راجع إلى:

5

القيام بالعمل داخل الثانوية دون مرافقة المسؤولين

5

لا تحترم الهيئة التدريسية والإدارية

5

تقوم بأعمال شغب

2- هل تعمل إدارة الثانوية على مراقبة التلاميذ في أوقات الدخول والخروج والإشراف مما

يساهم في سلوك العنف داخل الثانوية؟ نعم 5 لا 5

3- هل تساهم إدارة الثانوية في اتخاذ الإجراءات النظامية ضد الطلاب العدوانيين؟

نعم 5 لا 5

4- هل عدم توفر البيئة الإيجابية في المدرسة تؤدي بك إلى القيام بشغب؟ نعم 5 لا 5

5- هل يقوم المساعدون التربويون داخل الثانوي بمراقبة سلوكيات وغياب الطلبة؟

نعم 5 لا 5

-في حالة الإجابة بنعم هل يقومون بـ:

5

المراقبة اليومية لحضور التلاميذ

5

يراقبون سلوك التلاميذ داخل القسم

5

يساعدون الأستاذ في عملية ضبط التلاميذ

5

معاينة التلميذ في حالة التأخر

- في حالة الإجابة بلا هل يدفعك ذلك إلى:

5

تغيبك عن الدراسة

5

قيامك بسلوكيات عنيفة

5

عدم احترامك للهيئة الإدارية والمسؤولين

المجال الثالث: الأستاذ.

- 1- هل ضعف دور الأستاذ في احتواء مشاكل التلاميذ تؤدي إلى قيام التلاميذ بسلوكات عنيفة داخل القسم؟ نعم 5 لا 5
 - 2- هل يعطي الأستاذ للتلاميذ وقتا كافيا للتفكير والإجابة؟ نعم 5 لا 5
 - 3- هل معظم أسئلة الأستاذ من النوع الذي يتطلب مهارات متدنية مما يتسم التلميذ بالإحباط؟ نعم 5 لا 5
 - 4- هل استخدام الأستاذ أسلوب الترغيب أثناء إلقاء الدرس سبب في تخفيف حدة عنف التلاميذ؟ نعم 5 لا 5
 - 5- هل استخدام الأستاذ أسلوب السلطة أثناء مهامه سبب صدور العنف من طرف التلاميذ؟ نعم 5 لا 5
 - 6- هل عدم شرح الأستاذ بشكل جيد يجعل التلميذ يمل من الحصة ويتصرف بسلوك العنف داخل القسم؟ نعم 5 لا 5
 - 7- هل تقديم الدرس بطريقة مملة يساهم في بروز سلوك العنف داخل القسم؟ نعم 5 لا 5
 - 8- هل تشعر بالرغبة باهتمام أستاذك في طريقة تدريسه؟ نعم 5 لا 5
- المحور الثاني: العناصر المادية للبيئة المدرسية وعلاقتها بسلوكات العنف لدى المراهق.**
- 1- هل تحب ثانويتك؟ نعم 5 لا 5
 - 2- هل تحضر الحصص الدراسية باستمرار؟ نعم 5 لا 5
 - 3- هل تتوفر ثانويتك على التدفئة والإنارة والنظافة والتهوية داخل القسم؟ نعم 5 لا 5
 - 4- هل تتوفر ثانويتك على جميع الوسائل التعليمية؟ نعم 5 لا 5
 - 5- هل تحتوي ثانويتك على مكتبة تتوفر فيها الكتب والمراجع وقاعة للمطالعة؟ نعم 5 لا 5
 - 6- هل تتوفر ثانويتك على جميع المرافق والأماكن من مصلى ومسرح، معرض للأنشطة الترفيهية، قاعة رياضية؟ نعم 5 لا 5
 - 7- هل تقوم ثانويتك بتنظيم رحلات وتظاهرات علمية واجتماعات ومجالس الأولياء كل فصل دراسي؟ نعم 5 لا 5
 - 8- هل البرامج الكثيرة تخلق لك الضغط والتوتر؟ نعم 5 لا 5