



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الحاج لخضر - باتنة -



كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية والعلوم الإسلامية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا

أنماط الضبط الممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة وعلاقتها بظهور سلوك العنف لديهم

دراسة ميدانية في ضوء آراء عينة من تلاميذ بعض متوسطات ولاية المسيلة

مذكرة مكملة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس

تخصص: علم النفس المدرسي

إشراف الدكتورة:

بن فليس خديجة

إعداد الطالبة:

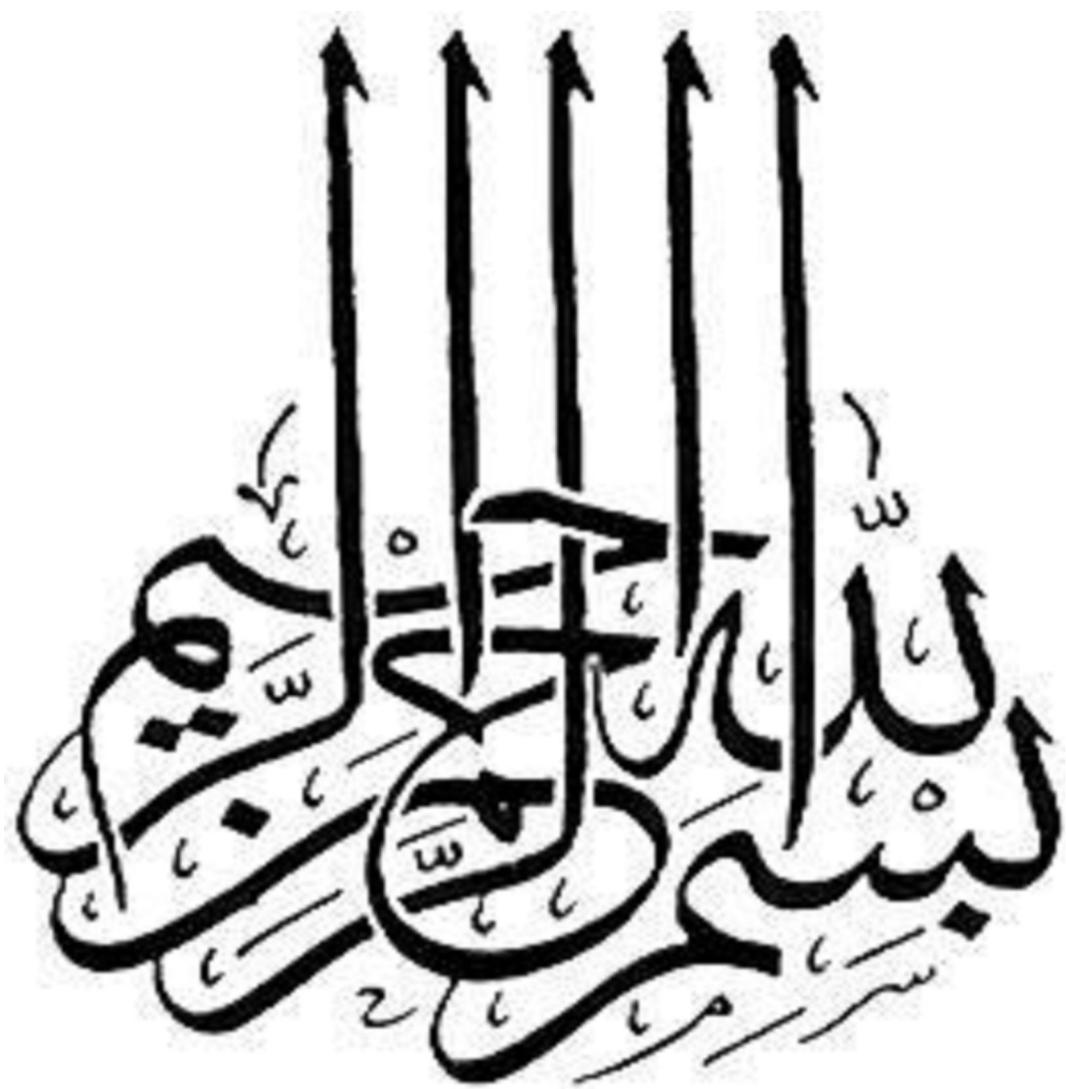
حليمة بوحملة

لجنة المناقشة:

الصفة	الجامعة	الدرجة العلمية	الإسم
رئيسا	جامعة باتنة	أستاذ التعليم العالي	أ.د. عواشيرية السعيد
مشرفا ومقررا	جامعة باتنة	أستاذ محاضر	د. بن فليس خديجة
عضوا مناقشا	جامعة باتنة	أستاذ محاضر	د. هلايلي يسمينة
عضوا مناقشا	جامعة باتنة	أستاذ التعليم العالي	أ.د. مازوز بركو

السنة الجامعية: 2014 - 2015





قال الله تعالى:

﴿ادْعُ إِلَى سَبِيلِ

رَبِّكَ بِالْحِكْمَةِ وَالْمَوْعِظَةِ الْحَسَنَةِ

وَجَادِلْهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ إِنَّ رَبَّكَ هُوَ

أَعْلَمُ بِمَنْ ظَلَّ عَنْ سَبِيلِهِ وَهُوَ أَعْلَمُ

بِالْمُفْتَدِينَ ﴿النحل، الآية 125﴾

صدق الله العظيم

شكر و عرفان

انطلاقاً من قوله تعالى ﴿ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأُدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ ﴾ (النمل، الآية 19)

بطيبي لي أن أسجد لله رب العرش العظيم حمداً وشكراً على ما أعطاني من جهد وصبر، ووفقي لانجاز هذا العمل، والذي أرجو أن يكون خالفاً لوجهه الكريم، وأن يرزقني أجره، وما توفيقني إلا بالله عليه توكلت واليه أنيب.

أتقدم بأسمى آيات الشكر والعرفان، إلى التي بين يديها كبريت ومن عطائها ارتويت، وبدانها اهتديت ووفقت - **أمي التي لا تقدر بثمن** -

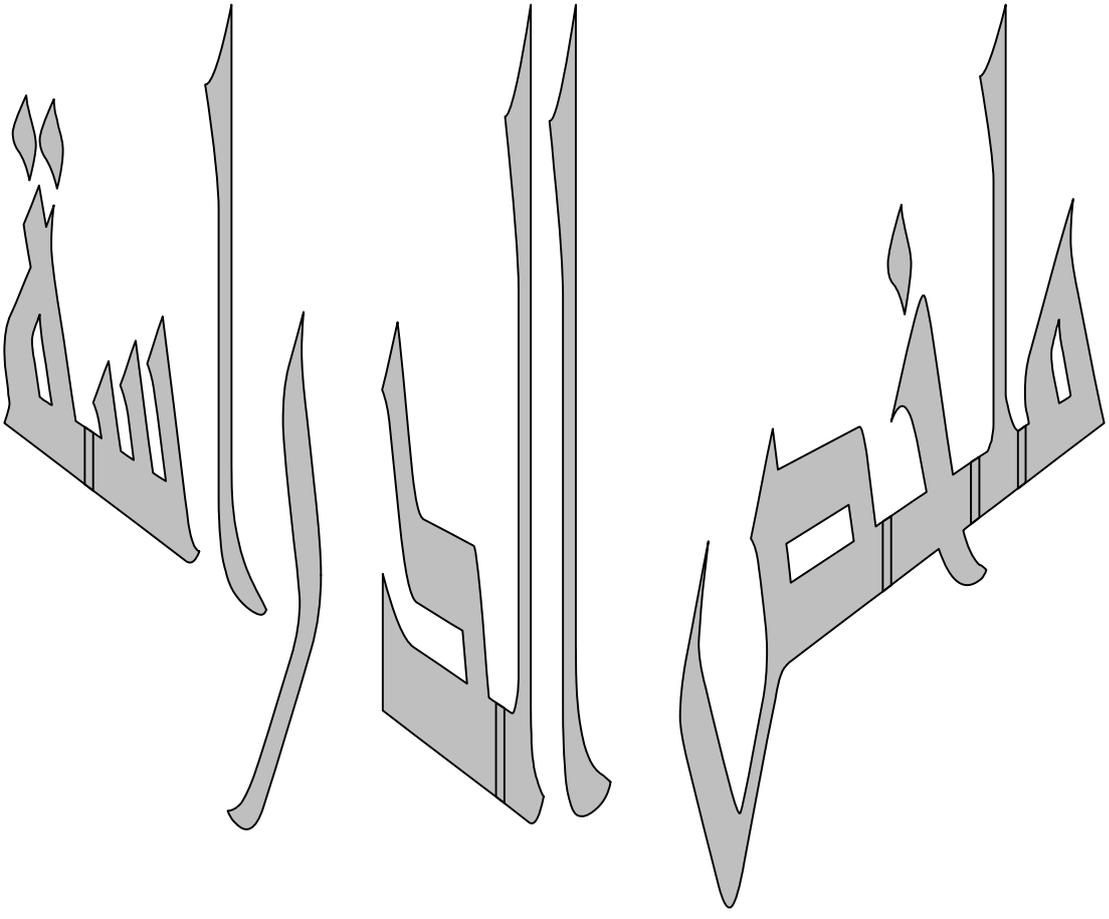
إلى الذي علمني بسلوكه خالفاً أعتز بها في حياتي وعلمي بأنه عندما تطفئ الأنوار لا بد من إضاءة شمعة ولا تقوم بلعن الظلام - **أبي الذي لن يكرره الزمن** -

إلى الذي علمني بأن الفشل هو التجارب التي تسبق النجاح - **زوجي حفظه الله** -

إلى جميع أفراد أسرتي

وإقراراً بالفضل أتقدم بجزيل الشكر والعرفان والتقدير وفائق الاحترام إلى سعادة الدكتورة/ **بن فليس خديجة** التي تفضلت بإشرافها على هذا العمل، ولم تبخل بنصحها وتوجيهها القيم، فكانت نعم المشرقة والموجهة، فلا يسعني إلا الدعاء لها سائلة المولى عز وجل أن يجعل ذلك في ميزان حسناتها، والشكر موصول إلى لجنة المناقشة على ما قدموه من نضائح وتوجيهات قيمة، إلى مدراء المؤسسات الذين أتاحوا لي فرصة إجراء الدراسة الميدانية بمؤسساتهم، إلى كل من قدم لي يد العون في إعداد هذه الدراسة، إلى كل الزملاء والزميلات. **"إلى كل من أدركه القلب وسما عنه القلم"**





ملخص الدراسة :

لقد هدفت الدراسة الحالية والمعنونة ب: أنماط الضبط الممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة علاقتها بظهور سلوك العنف لديهم. إلى تحقيق الأهداف التالية:

- التعرف على أكثر أنماط الضبط المدرسي ممارسة من وجهة نظر التلاميذ.
- التحقق من وجود فروق في آراء تلاميذ المرحلة المتوسطة حول أنماط الضبط الممارسة عليهم تبعاً لمتغير (الجنس-المستوى الدراسي).
- التحقق من وجود فروق بين تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجاتهم على مقياس العنف تعزى لمتغير (الجنس-المستوى الدراسي).

- التحقق من وجود علاقة بين أنماط الضبط (الديمقراطي - الأوتوقراطي - التسببي) الممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة وظهور العنف لديهم.

- منهج الدراسة: تماشياً مع طبيعة وأهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي المقارن.

- عينة الدراسة: أجريت الدراسة على عينة قوامها (300) تلميذ وتلميذة يدرسون بالسنة (الثانية - الثالثة - الرابعة) من التعليم المتوسط، اختيروا من أربع متوسطات بولاية المسيلة بطريقة عرضية.

- أدوات الدراسة: تم الاعتماد على أدوات بحث تمثلت في (مقياس سلوك العنف المدرسي، مقياس أنماط الضبط الذي تم بناؤه من طرف الباحثة).

- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية باستخدام نظام "Spss"، لتحليل البيانات.

والمتمثلة في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط "بيرسون"، اختبار (t-test)، تحليل التباين الأحادي (ANOVA) متبوعاً باختبار (scheffe).

نتائج الدراسة: خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:



- النمط المسيطر في الضبط المدرسي بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر التلاميذ هو النمط الديمقراطي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء تلاميذ المرحلة المتوسطة حول أنماط الضبط (الأوتوقراطي- التسيبي) الممارسة عليهم تعزى لمتغير الجنس واتجاه الدلالة لصالح الذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء تلاميذ المرحلة المتوسطة حول نمط الضبط الأوتوقراطي الممارس عليهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الثانية-الثالثة-الرابعة) متوسط واتجاه الدلالة لصالح تلاميذ السنة الثالثة متوسط.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجاتهم على مقياس العنف تعزى لمتغير الجنس واتجاه الدلالة لصالح الذكور.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجاتهم على مقياس العنف تعزى لمتغير المستوى الدراسي (الثانية- الثالثة- الرابعة) متوسط.
- توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين النمط (الأوتوقراطي- التسيبي) الممارس على تلاميذ المرحلة المتوسطة وظهور سلوك العنف لديهم.

Abstract:

Title of the Thesis : Patterns of practice Setting to students of middle School and it's Relationship to the emergence of violent behavior patterns.

Aims of the study: the purpose of this study is to identify:

- patterns of most control exercise on middle school students from their point of view.
- The Relationship between the mode of control (democratic, autocratic, disorder) practice at the middle school students and their emergence of violence they have.
- Verification of the existence of difference point view from the students of middle school in the control variables and patterns of violence according to (sex and academic level).
- Verification of the existence of differences from the students of middle school in their grade according to (sex and academic level).

Approach to the study: In line with the objectives of the study we used descriptive analytical method a linking comparative.

Sample of the study: this study has been applied on a sample of 300 pupils studying in the (second, third and fourth) year level of middle school education, they were chosen from four middle school in M'sila accidental way.

Tools of the study: the study has been relying on search tools represented in:

- The scale of violence.
- patterns of the set there are built by the scale of the researcher.

Some descriptive statistical methods and evidentiary using SPSS data analysis system.

Statistical methods used to study:

The study were used descriptive analytical method a linking comparative, and some descriptive statistical method and evidentiary using Spss data analysis system.

Results of the study: The study concluded the following – results:

- dominant in the school setting intermediate stage from the Standpoint of pupils style is democratic style.
- There are significant differences in the views of middle school students about setting patterns (**autocratic- disorder**) practitioner them due to the variable sex and the direction of significance in favor of males.
- There are significant differences in the views of middle school students about setting pattern (**autocratic**) practitioner them due to the variable

study level (second- third- fourth) and the average direction of significance for the third year level.

- There are statistically significant differences between the students of middle school in grades on a scale of violence attributed to the sex and the direction of significance in favor of males.
- There are no statistically significant differences between the students in the middle school grades on a scale of violence attributed to the school level (second- third- fourth) of middle school.
- There are statistically significant correlative relationship between the pattern(autocratic and disorder) exerted on pupils of the middle stage and the emergence of violent behavior they have.

Synthèse de cette étude

L'étude présente, intitulée: les modèles disciplinaires imposés aux élèves du cycle moyen et leurs relations sur l'émergence d'un comportement violent, vise à atteindre les objectifs suivants:

- déterminer les modèles de discipline scolaire les plus pratiqués du point de vue des collégiens et collégiennes.
- vérifier s'il ya des divergences d'opinion parmi les élèves sur ces modèles, qui leurs sont imposés, selon le niveau scolaire et le sexe.
- vérifier l'existence d'une relation entre les modèles de discipline imposés aux élèves (démocratique- autoritaire- ou négligeant) d'une part et l'émergence des comportements violents d'autre part.
- vérifier parmi les collégiens l'existence de différences sur l'échelle de la violence selon le niveau scolaire et le sexe.

-Approche de l'étude:

En accord avec la nature et les objectifs du thème de cette étude, la méthode dite d'analyse, de description et de rapprochement a été privilégiée.

- L'échantillon de l'étude:

Le nombre d'élèves qui a pris part à cette étude s'élève à 300 collégiens et collégiennes de 2,3 et 4 A.M. appartenant à 4 différents C.E.M. de la wilaya de M'sila et de manière fortuite.

-Les outils de l'étude:

L'étude a été basée sur des outils de recherche représentés par (l'échelle de violence, l'échelle des modèles disciplinaires) qui ont été établies par le chercheur en 1997.

-Méthode de statistiques utilisées dans cette étude:

Quelque méthodes des statistiques descriptives, déductive et corrélationnelles du système Spss, ont été utilisées pour l'analyse des données représentant;

- les moyennes.
- les écarts types.
- les pourcentages.
- le coefficient de corrélation.
- le T-test.
- l'analyse de mono variance ANOVA. Suivie par le test de Scheffe.

-Les resultants de l'étude:

Cette étude a abouti aux conclusions suivantes:

- le modèle de discipline dominant appliqué dans le palier de l'enseignement moyen est le modèle démocratique selon les collégiens qui ont été soumis au sondage.

- Il en résulte aussi des divergences d'opinion significatives parmi les collégiens de cet échantillon autour des modèles disciplinaires appliqués suivants: le modèle autoritaire et le modèle négligeant. aux quels ils sont soumis. La courbe se penche selon le sexe en faveur des garçons.
- concernant le modèle autoritaire, au quell ils sont soumis, et selon les niveaux scolaire 2.3. et 4 A.M. là aussi on remarque des divergences d'opinion significatives et là la courbe se penche en faveur des élèves des classes de 3^{ème} années scolaires.
- Sur l'échelle de violence et selon le sexe, la courbe se penche clairement en faveur des garçons.
- Il n'y en a pas de difference significative sur l'échelle de violence dans ces 3 niveaux.
- Il ya une relation directe et étroitement liée aux modèles autoritaire et négligeant d'une part et l'émergence des comportements vio

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوعات
أ - ح	ملخص الدراسة (العربية - الإنجليزية - الفرنسية)
ط - ل	فهرس المحتويات
م - ن	فهرس الجداول
س	فهرس الأشكال
4 - 2	مقدمة
الفصل الأول : إشكالية البحث ومنطقاتها	
10 - 7	1- تحديد إشكالية البحث
11	2- فرضيات البحث.
11	3- أهداف البحث
12	4- أهمية البحث
14 - 13	5- التعريف الإجرائي لمفاهيم البحث
28 - 14	6- الدراسات السابقة والتعليق عليها
الجانب النظري	
الفصل الثاني: الضبط	
32	تمهيد
أولاً: الضبط الاجتماعي	

35 - 33	1- تعريف الضبط الاجتماعي
37 - 35	2- أنواع الضبط الاجتماعي
41 - 37	3- وسائل الضبط الاجتماعي
50 - 41	4- النظريات المفسرة للضبط الاجتماعي
ثانياً: الضبط المدرسي كأحد أوجه الضبط الاجتماعي	
53 - 50	1- تعريف الضبط المدرسي وأهدافه
55 - 53	2- أنواع الضبط المدرسي
56 - 55	3- مراحل نمو الانضباط لدى الطفل
67 - 56	4- دور الإدارة المدرسية والصفية في عملية الضبط
89 - 67	5- أنماط الضبط في الوسط المدرسي
90	خلاصة
الفصل الثالث: التعليم المتوسط والمراهقة	
93	تمهيد
أولاً: التعليم المتوسط	
95 - 94	1- تعريف التعليم المتوسط
98 - 96	2- أهمية وأهداف التعليم المتوسط
106 - 98	3- مشكلات التعليم المتوسط
116 - 106	4- مشكلات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسطة
ثانياً: المراهقة	

118 - 117	1- ماهية المراهقة
119 - 118	2- أهمية دراسة مرحلة المراهقة
123 - 119	3- خصائص مرحلة المراهقة
125 - 123	4- أنماط المراهقة
128 - 125	5- مشكلات مرحلة المراهقة
128	خلاصة
الفصل الرابع: العنف في الوسط المدرسي	
131	تمهيد
أولاً: العنف	
135 - 132	1- تعريف العنف وبعض المفاهيم ذات العلاقة به
137 - 136	2- أشكال العنف
137	3- أنواع العنف
142 - 138	4- النظريات المفسرة للعنف
ثانياً: العنف المدرسي	
143	1- تعريف العنف المدرسي
145 - 143	2- أنواع العنف المدرسي
152 - 145	3- أسباب العنف المدرسي
153 - 152	4- مظاهر العنف المدرسي
154 - 153	5- آثار العنف المدرسي على التلميذ

155	خلاصة
الجانب الميداني	
الفصل الخامس : إجراءات الدراسة الميدانية	
أولا : الدراسة الاستطلاعية	
159	1- أهداف الدراسة الاستطلاعية
160 – 159	2- خطوات الدراسة الاستطلاعية وأدواتها
160	3- عينة الدراسة الاستطلاعية
165 – 161	4- نتائج الدراسة الاستطلاعية
ثانيا: الدراسة الأساسية	
166 – 165	1- منهج الدراسة
166	2- حدود الدراسة
171 – 166	3- عينة الدراسة
180 – 171	4- أدوات الدراسة
183 – 181	5- الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة
الفصل السادس: عرض ومناقشة نتائج الدراسة	
206 – 186	1- عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة
210 – 206	2- مناقشة عامة
213 – 212	- الخاتمة
216 – 215	- التوصيات والاقتراحات

218	قائمة المراجع
	الملاحق

فهرس الجداول

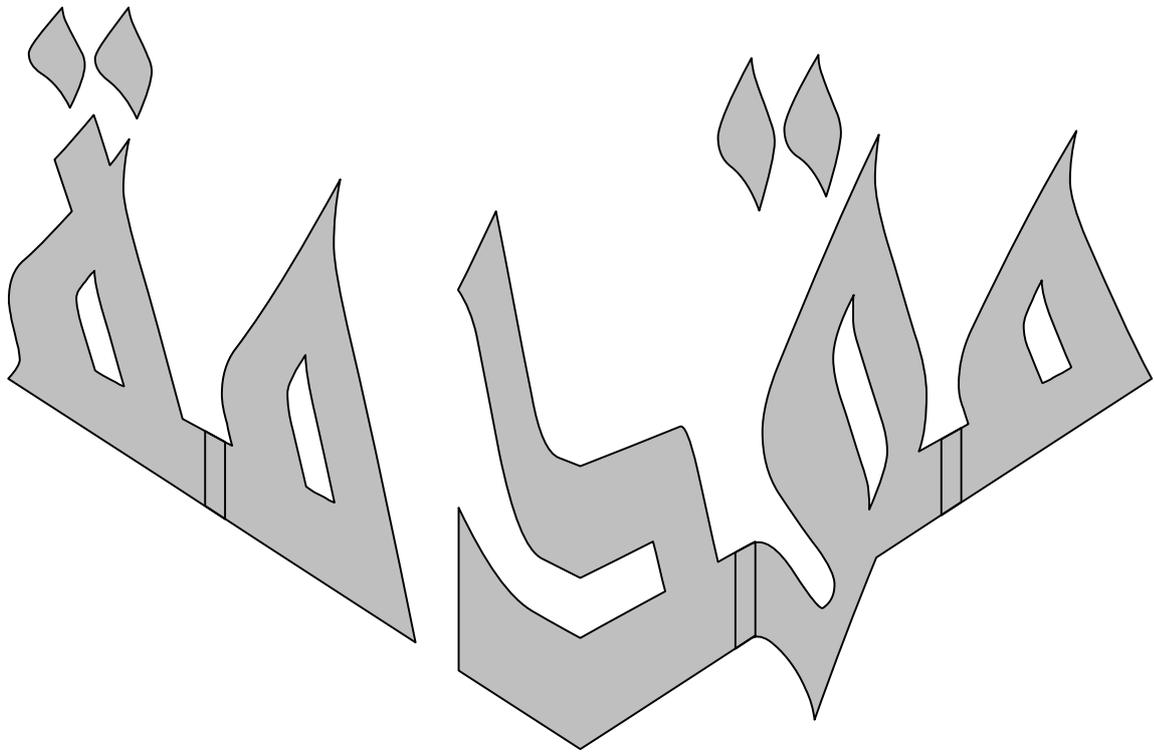
الصفحة	عنوان الجدول	الرقم
154	يوضح آثار العنف على التلميذ في المجال (الانفعالي - السلوكي، التعليمي، الاجتماعي).	1
161	يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية	2
164- 165	يوضح العبارات التي تم تعديلها في مقياسي (العنف المدرسي) و(أنماط الضبط)	3
167	يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب المؤسسة والمستوى الدراسي والجنس.	4
168	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي.	5
169	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤسسة و المستوى الدراسي.	6
169	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس.	7
170	يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن.	8
172	يوضح أرقام عبارات كل بعد من أبعاد مقياس العنف.	9
174	يوضح معامل ثبات مقياس العنف بطريقة التجزئة النصفية.	10
174	يوضح ثبات مقياس العنف بطريقة التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ).	11
175	يوضح معامل الارتباط "بيرسون" بين الدرجة الكلية لمقياس العنف	12

	والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس.	
176	يوضح معامل صدق مقياس العنف باستخدام المقارنة الطرفية.	13
177	يوضح أرقام عبارات كل بعد من أبعاد مقياس أنماط الضبط.	14
178	يوضح ثبات مقياس أنماط الضبط بطريقة التجزئة النصفية.	15
178	يوضح ثبات مقياس أنماط الضبط بطريقة التناسق الداخلي.	16
179	يوضح مصفوفة الارتباطات بين الدرجات الكلية لمحاور مقياس أنماط الضبط مع الدرجة الكلية للمقياس.	17
180	يوضح معامل صدق مقياس أنماط الضبط باستخدام المقارنة الطرفية.	18
186	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل نمط من أنماط الضبط	19
188	يوضح نتائج اختبار(ت) الإحصائي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول أنماط الضبط الممارسة عليهم تبعاً لمتغير الجنس.	20
192	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة حول أنماط الضبط الممارسة عليهم تبعاً لمتغير المستوى الدراسي(ثانية-ثالثة-رابعة)متوسط.	21
194	نتائج اختبار"شيفيه" للمقارنات البعدية بين متوسطات فئات المستجيبين حول نمط الضبط الأوتوقراطي تبعاً لمتغير المستوى الدراسي.	22
197	يوضح نتائج اختبار(ت) الإحصائي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس العنف حسب متغير الجنس.	23
199	يوضح نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه(ف) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس العنف حسب	24

	متغير المستوى الدراسي (ثانية-ثالثة- رابعة) متوسط.	
202	يوضح قيمة معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات أنماط الضبط (الديمقراطي/الأوتوقراطي/ التسيبي) درجات العنف لدى افراد عينة الدراسة .	25

فهارس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	شكل يوضح العلاقة بين العنف وبعض المفاهيم	135
02	عرض بياني عن طريق الدائرة النسبية لعينة الدراسة حسب المستوى الدراسي	168
03	عرض بياني عن طريق الدائرة النسبية لعينة الدراسة حسب الجنس	170
04	عرض بياني عن طريق الدائرة النسبية يوضح نسبة توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن.	171



مقدمة:

لقد اهتمت المجتمعات بالتربية والتعليم منذ أحقاب بعيدة، فمنذ عصور سحيقة والإنسان يولي اهتماما خاصا لتعديل سلوكه بما يتماشى ومتطلبات الظروف التي يعيش فيها قصد إيجاد وضع أفضل لحياته، واعتبرت التربية سببا لاكتساب الفرد لخصائصه الإنسانية ومهاراته التي ينبغي أن يتصف بها الإنسان المتكامل، حيث اعتبرها الإسلام وسيلة لاكتساب المكانة الرفيعة في الحياة والشعور بالحرية، بينما اعتبرتها الشعوب الحديثة سببا للتفوق العقلي والعلمي والاقتصادي، لهذا زاد الاهتمام في هذا العصر بقيمة التربية وصارت مطمحا من مطامح المجتمعات المتقدمة والنامية في الحياة العصرية، حيث بدأ في السنوات الأخيرة المربون والمصلحون الاجتماعيون يدعون إلى الاهتمام أكثر بالتربية والحفاظ عليها وتحسين نوعيتها والرقى بها إلى المستوى الذي يؤمن حاجات الأفراد ويحقق رغبات المجتمع (تيفزي وآخرون، 1994: ص 17).

فالتربية إذا عملية تعمل في ظل نظام اجتماعي يتضمن نوعا من الضبط يساهم في نظام واستقرار المجتمع والذي يبني على المبدأ القائل: بأن كل حياة اجتماعية تركز بالضرورة على شيء من التنظيم وأن كل تنظيم يتضمن نوعا من الضبط"، وهذا ما دفع "ولبرت مور W. Moore" إلى القول بأن: "الإصلاح القديم- الحديث في علم الاجتماع وهو الضبط الاجتماعي قد وجد ليبقى" (الصالح، 2004: ص أ).

ويعتبر الضبط من أهم المواضيع التي تناولها العلماء والمفكرون واهتم به علماء التربية والاجتماع وعلم النفس لصلته الوثيقة بتنظيم حياة الأفراد والمجتمعات، ويرتبط بالمؤسسات التربوية والتعليمية كونها تقوم بدور بارز في تحقيق هذه العملية بتعاملها مع مجموعة من الأفراد-المتعلمين- في سن عمري وعقلي متقارب، بقواعد ومعايير واحدة تؤدي إلى تكيف سلوك الأفراد لتساير الأنماط والضوابط الاجتماعية التي ارتضتها الجماعة أو المؤسسات الرسمية.

والمدرسة هي نقطة الانطلاق الأساسية لتحقيق الانضباط المدرسي باعتباره هدف رئيس وجزء من العملية التعليمية التربوية التي تتطلب التحكم في السلوك والانفعالات، حيث يقول العالم "روس": "أن النظام جزء من العملية التربوية وهو من أبرز الأنشطة التربوية التي يجب أن توليها المدرسة أهمية ورعاية خاصة، بما يؤدي إلى انعكاسه كسلوك عام في حياة التلميذ"، ومرحلة التعليم المتوسط من بين المراحل التي يجب أن تولي اهتماما أكبر بهذه العملية لأنها تصادف فترة المراهقة التي تشهد تغيرات تنعكس على سلوك المراهق بالتمرد وعصيان

السلطة الوالدية والمدرسية والمجتمع حيث يقل فيها الإحساس بالرضي وتزداد معدلات العدوانية والعنف، وقد يكون السبب في ذلك البحث عن هوية الذات (الشهري، 2009: ص5).

وبناء على ذلك لا بد من التأكيد على دور الأسرة التربوية في تحمل المسؤولية المباشرة في إبراز أهمية ضبط النظام لتحقيق الأهداف التعليمية التربوية، ويظهر دور المدرسة هنا في كونها تعمل على ضبط سلوك المتعلم وإقناعه بالقواعد المنظمة لسلوكه، و تقع هذه المهمة على عاتق الإدارة و المعلم خاصة لأن مهمته لا تقتصر على حشو الأذهان بالمعارف فقط بل يتعد إلى تكوين شخصية المتعلم وتربيتها، بتعديل سلوكه من خلال إقناعه بالتمسك بهذه القوانين واللوائح ، و كونها موضوعة لحمايته حتى تجعل منه شخصا ناضجا.

وغياب الاهتمام بما يحدث في المدرسة من خشونة وانفعالات يومية يؤدي حتما إلى تكدر مناخها، كما قد يتولد على إثرها سلوكيات نحن في غنى عنها وعلى رأسها سلوكيات العنف، وهي ظاهرة مشينة ليست بالجديدة طبعت مؤسساتنا التعليمية وأضحت سمة لصيقة بها وكابوسا يقض مضاجع العاملين بالقطاع والأسر على السواء، لكن الجديد هنا هو ازدياد حدتها وظهور أشكال جديدة من العنف المدمر والإجرامي خلال العشرين سنة الأخيرة في كثير من المجتمعات العالمية خاصة العربية منها والتي كانت تمتاز بالهدوء والاستقرار(زيادة، 2007: ص16)، وتجاولا مع انتشار هذه الظاهرة في المدارس وفي المجتمع المعاصر اهتمت مراكز البحوث في كافة دول العالم بتحليل ورصد الظاهرة لتبيين مضامينها والأسباب الداعية لها وما يترتب عنها، ولم تكن المدارس الجزائرية في منأى عن هذه الظاهرة حيث سجلت حوادث عنف كثيرة في السنوات الأخيرة، و التي أصبحت تشكل عبئا ثقيلا على كاهل أطراف العملية التعليمية لتعاملهم اليومي مع هذه السلوكيات، لهذا نحاول في هذه الدراسة البحث عن ما إذا كانت هناك علاقة تربط بين أنماط الضبط الممارسة على التلاميذ في المرحلة المتوسطة وظهور سلوك العنف لديهم، ولتحقيق ذلك ارتأينا تقسيم هذه الدراسة إلى قسمين، أحدهما نظري والآخر ميداني.

أ. الجانب النظري: يتكون من أربعة فصول تتناول ما يلي:

الفصل الأول: إشكالية البحث ومنطلقاتها: يتضمن تحديد إشكالية البحث، فرضيات البحث، أهداف

البحث، أهمية البحث، التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث، الدراسات السابقة والتعليق عليها.

الفصل الثاني: يتعلق بمتغير الضبط وقد تم تقسيمه إلى جزئين:

أولاً: الضبط الاجتماعي وتناولنا فيه تعريف الضبط الاجتماعي وأنواعه ووسائله، والنظريات المفسرة له.

ثانياً: الضبط المدرسي وتطرقنا فيه إلى تعريف الضبط المدرسي وأهدافه، أنواعه، مراحل نمو الانضباط لدى الطفل، دور الإدارة المدرسية والصفية في عملية الضبط، أنماط الضبط في الوسط المدرسي.

الفصل الثالث: التعليم المتوسط والمراهقة وتم عرضه في جزئين:

أولاً: التعليم المتوسط وتعرضنا فيه إلى تعريف التعليم المتوسط، أهمية وأهداف التعليم المتوسط، مشكلات التعليم المتوسط، مشكلات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط.

ثانياً: المراهقة تناولنا فيها ماهية المراهقة، أهمية دراستها، خصائصها، أنماطها، مشكلاتها.

الفصل الرابع: العنف المدرسي وتم عرضه في جزئين.

أولاً: العنف وتطرقنا فيه إلى تعريف العنف، المفاهيم ذات العلاقة بالعنف، أشكاله، أنواعه، النظريات المفسرة للعنف.

ثانياً: العنف المدرسي وتضمن تعريف العنف المدرسي، أنواعه، أسبابه، مظاهره، آثاره على التلميذ.

الجانب الميداني: يتكون من فصلين.

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية، وتم عرضها في جزئين:

أولاً: الدراسة الاستطلاعية وتعرضنا فيها إلى أهداف الدراسة الاستطلاعية، خطواتها، أدواتها، عينتها، نتائجها.

ثانياً: الدراسة الأساسية وتعرضنا فيها إلى منهج الدراسة، حدودها، عينتها، الأدوات المستخدمة في الدراسة (وكيفية تطبيقها وتصحيحها) وخصائصها السيكو مترية، الأساليب الإحصائية المستخدمة.

الفصل السادس: محرض نتائج الدراسة ومناقشتها تم فيه عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة ثم مناقشة عامة. وانتهت الدراسة بخاتمة وتوصيات.

الفصل الأول

الفصل الأول: إشكالية البحث ومنطلقاتها

- 1 - تحديد إشكالية البحث.
- 2- فرضيات البحث.
- 3 - أهداف البحث.
- 4- أهمية البحث.
- 5- التعريف الإجرائي لمفاهيم البحث.
- 6- الدراسات السابقة والتعليق عليها.

1- تحديد إشكالية البحث :

لقد ظل الإنسان ولحقب زمنية طويلة يبحث عن تحقيق النظام في حياته بمختلف الوسائل بغرض الشعور بالأمن والاستقرار النفسي ، ذلك أن النظام وسيلة أساسية بواسطتها تتحقق حرية الأفراد وإنسانيتهم وتحترم فيه قيم العمل الجماعي والتفاعل بين الأفراد، حيث يعرفه "جون ديوي" بأنه "عبارة عن تحديد المسؤوليات والسلطات وربط المواقع بالأشخاص وتحديد العلاقة بينهم في الجهد الجماعي بهدف تحقيق كامل الأعمال والأغراض بالصورة السليمة" (البدري، 2001: ص 201).

وبما أن النظام أسلوب مهم في بناء المجتمعات، فالمنظومة التربوية هي الإطار الذي يُحقق من خلاله النظام، لأن إصلاح المجتمع عملية تبدأ من المدرسة من خلال تنشئة الأجيال وفق أهداف محددة وأنشطة تربوية مختلفة لتأخذ مواقعها المناسبة في المجتمع فتسهم في بنائه وتطوره، لهذا أولت المدرسة اهتماما مركزا في برامجها لاعتماد مختلف الوسائل والسبل التربوية التي تؤدي إلى توجيه دوافع النشء وتطوير شخصياتهم في جميع جوانبها لخلق حالة من المسؤولية النابعة من الذات في قبول وتطبيق النظام كسلوك عام في الحياة، ليصبحوا مواطنين صالحين.

ويعرف الضبط المدرسي بأنه وجه من أوجه الضبط الاجتماعي وهو أحد جوانب الإدارة المدرسية والصفية التي تتمثل في الأعمال والممارسات التي تقوم بها الهيئة الإدارية داخل المدرسة ويقوم بها المعلم داخل الصف، إضافة إلى أنه الالتزام بالأنظمة والقوانين والتعليمات (البدري، 2001: ص 204). كما أنه يتجسد في طاعة التلاميذ للمسؤولين طاعة قائمة على الرغبة والاحترام لا الرهبة فتسير بذلك الأمور في نظام محكم ، ويعتاد التلاميذ احترام القانون فلا تصدر عنهم سلوكيات تخالفه ، وبذلك يكون النظام وسيلة لجعل الجو المدرسي يسوده الوثام والسعادة ويؤهل التلاميذ لحياة اجتماعية منظمة (الدردير، 2005: ص 154). وبالتالي فهو يهدف إلى الحفاظ على سلوكيات الطلبة وتنميتها والتركيز خاصة على إضفاء الجو الاجتماعي في الصف وإزالة العقبات التي تعيق العملية التربوية في بلوغ أهدافها.

وعليه يعتبر حفظ النظام في جميع المراحل التعليمية لاسيما المرحلة المتوسطة من الأمور المهمة التي ينبغي أن يُحرص عليها لأنها تتزامن و مرحلة (المراهقة) التي يشهد فيها التلميذ تغيرات كثيرة في النضج

والنمو، كما أنها فترة تيقظ لم يعهدها الطفل من قبل، مما قد يشجع ظهور العديد من المشكلات التربوية كالإخلال بالنظام الذي يحتل الصدارة في هذه المشكلات والذي يؤثر سلبا على العملية التعليمية وعلى الصحة النفسية لكل من الأستاذ والتلاميذ، حيث تؤكد البحوث والدراسات التي أجريت في السنوات الأخيرة على أن مستوى حفظ النظام في المدارس قد انخفض إلى حد كبير، وأن إدارة الفصل قد أصبحت تشكل عبئا كبيرا على كاهل المعلمين وخاصة المبتدئين منهم، وقد توصل "Tibble" إلى أن (75%) من المعلمين الطلاب يعتبرون أن حفظ النظام يمثل أحد المخاوف الرئيسية التي تقابلهم في بدء حياتهم العملية.

كما توصل "Seiferth" و "Purcell" إلى أن مشكلة حفظ النظام داخل حجرة الدراسة كانت من أهم المشكلات التي تواجه الطلاب المعلمين في ثلاث جامعات أمريكية. (الدردير، 2005، ص: 147-148)

ولما كانت المدرسة عموما والصف الدراسي خصوصا بمثابة (صومعة علمية) يتعبد فيها قيميا ومعرفيا، كان لزاما على مدير المدرسة والأساتذة أن يحافظوا على هذه الصفة من خلال انتهاز أنماط ضبط تناسب وخصوصية الرسالة السامية للمدرسة، وانطلاقا من هذا اتجهت الأبحاث في مجال الإدارة المدرسية إلى التفريق بين النظرة القديمة للنظام التي تركز على العقاب والردع والنظرة الحديثة القائمة على أساس القيم الديمقراطية، ذلك أن عملية الضبط تتأثر بالأنماط الإدارية والقيادية المتعددة للإدارة المدرسية والصفية والتي تختلف باختلاف الشخصيات وتبعاً لاختلاف الجماعات التي يعملون بها وتمثل هذه الأنماط في النمط (الديمقراطي، الأوتوقراطي، التسيبي)، ويختلف كل نمط عن الآخر من حيث الأسلوب الذي يعتمد عليه في عملية الضبط. (عابدين، 2001، ص: 164-165)

وقد توصل "Deutch" من خلال دراساته عن أساليب حفظ النظام في بعض الفصول الدراسية أن أكثر من (75%) من وقت المعلم ينقضي في إصدار التعليمات والأوامر الخاصة بحفظ النظام، ويتبقى أقل من (25%) للتدريس (الدردير، 2005، ص: 148). وهنا تظهر أهمية حفظ النظام في تربية التلاميذ من جميع النواحي وتوفير الحق والعدالة للطلبة ليكونوا في المستوى المطلوب من العلم والأخلاق والشخصية، لذا يجب على الطالب أن يتعود على النظام وان لا يتضايق منه رغم قساوته ومتطلباته الصعبة، لأن في ذلك جانبا تربويا ونفسيا وحضاريا مهما (البدري، 2001، ص: 203).

فنجاح المدرسة في تطبيق أساليب الضبط يساهم في تحقيق أهداف العملية التربوية، وإذا ما فشلت في ذلك ازدادت فرص الإحباط والفشل لدى التلاميذ وانتشرت سلوكيات سلبية أخرى في الوسط المدرسي فيتحول هذا الفضاء التعليمي إلى حلبة للصراع والسلوك العنيف بين أطراف العملية التعليمية.

وقد بات العنف في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره ، ولم يعد مقصورا على الأفراد بل اتسع نطاقه ليشمل بعض الجماعات في إطار المجتمع الواحد ، حيث أضحى واحدا من السلوكيات غير السوية التي تمارس في المدارس كمؤسسات اجتماعية-تربوية من أهدافها صقل شخصية المتعلم ليكون مواطنا صالحا بدلا من أن يسبب المضايقة والتوتر للزملاء والمعلمين وباقي مستخدمي المدرسة، ففي الوقت الذي كان يفترض أن يتميز المناخ المدرسي بالانضباط والنظام يكشف الواقع التربوي عن تفشي الظاهرة بشكل ملفت لاسيما لدى تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط كمظهر من مظاهر التنفيس عن الكبت الكامن بداخلهم أو لإسقاط ما يعانونه من أزمات انفعالية حادة خاصة وأنهم يمرون بفترة المراهقة، هذه المرحلة العمرية التي أصبح العنف فيها محل اهتمام المثقفين ووسائل الإعلام التي تقدم لنا بين الحين والحين مشاهد مأسوية عن أحداث عنف فردية أو جماعية حصيلتها قتل وتدمير يرتكبها مراهقين في مؤسسات تعليمية ببعض البلدان الأوربية وخاصة أمريكا (لعبيدي، 2013: ص72).

حيث أظهرت دراسة أجريت سنة 1999 في أمريكا أن (77%) من عينة أمريكية يشعرون بالقلق حول أمن مدارسهم، كما تشير الإحصاءات إلى أن الأطفال الذين يتراوح سنهم بين (12-18) سنة قد تعرضوا إلى (1.2 مليون) حالة عنف في المدرسة خلال سنة 1998م ولا يستبعد زيادتها سنة 2005م (العيسوي، 2012: ص34). أما في "بلجيكا" فقد تبين أن لهذه الظاهرة تأثير على المستوى الكلي للجريمة حيث أشارت الإحصاءات إلى أنه سنة 1997م كان يقتل يوميا في المتوسط ست حالات من الصغار و(75%) ممن لا يتعدى سنهم (12 سنة) ، كما قامت وكالات تدعيم القانون سنة 1999م بتقدير (2.5) مليون اعتقال للأشخاص تحت سن (18 سنة)، وقد كانت أحداث العنف مسؤولة عن (17%) من مجموع الاعتقالات، وبالرغم من أن بيئة المدرسة آمنة نسبيا للطلاب إلا أنها تتضمن أحداثا مرتفعة من السلوك العنيف المتمثل في (1%) من القتل بين الأطفال من (5-19) سنة، (65%) حالة موت من الطلاب، و(11%) من المدرسين أو أعضاء آخرين من إدارة المدرسة، إلى غير ذلك من الأحداث العنيفة (فايد، 2005: ص145-146-147). أما على الصعيد

العربي فقد خلصت دراسة أجراها "المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية في مصر" أن نسبة حوادث العنف التي كان الطلاب ضحاياها والتي تسببت في إحداث عاهات مستديمة للعام الدراسي 1999 كانت (90%)، (مجدي وآخرون، 2009: ص 213). وفي دراسة أردنية تبين أن هناك (98%) من التلاميذ يؤكدون وجود العنف في مدارسهم.

والجزائر من بين الدول العربية التي عانت من هذه الظاهرة، حيث سجلت آخر دراسة سنة (2011) أن (40%) من التلاميذ لهم سلوكيات عدائية، و(60%) من التلاميذ لهم سلوكيات وأفعال عنف و (3500) حالة عنف بين تلاميذ الابتدائي، و(13000) حالة في المتوسط، و(3000) حالة في الثانوي، كما بلغ معدل اعتداء تلاميذ الابتدائي على (201) أستاذ و(2899) أستاذ في التعليم المتوسط و (1455) أستاذ في التعليم الثانوي، كما سجل (1942) حالة اعتداء الأساتذة على التلاميذ وفي مختلف الأطوار (جريدة الفجر، الثلاثاء 31 يناير على 11:08). كما أن هناك أخبار مؤلمة تتعلق بحوادث العنف التي يتعرض لها خاصة هيئة التدريس والفريق الإداري المسير تنشر يوميا في الجرائد الوطنية. ويتبين من خلال هذه الإحصاءات مدى انتشار الظاهرة في الجزائر.

وتأسيسا على كل ما سبق جاءت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة بين أنماط الضبط التي تمارسها الهيئة الإدارية والهيئة التدريسية على التلاميذ في المدارس المتوسطة بظهور سلوك العنف لديهم، وعليه يمكن صياغة إشكالية البحث في التساؤلات الآتية:

1. ما هي أنماط الضبط الأكثر ممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة من وجهة نظر التلاميذ؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية في آراء تلاميذ المرحلة المتوسطة حول أنماط الضبط الممارسة عليهم تعزى لمتغير (الجنس - المستوى الدراسي)؟
3. هل توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجاتهم على مقياس العنف تعزى لمتغير (الجنس - المستوى الدراسي)؟
4. هل توجد علاقة ارتباطية بين أنماط الضبط الممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة وظهور سلوك العنف لديهم؟

2/ فرضيات البحث: يمكن صياغة فرضيات البحث فيما يلي :

1. نتوقع سيطرة النمط الأوتوقراطي في الضبط المدرسي الممارس بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر التلاميذ.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء تلاميذ المرحلة المتوسطة حول أنماط الضبط الممارسة عليهم تعزى لمتغير الجنس
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء تلاميذ المرحلة المتوسطة حول أنماط الضبط الممارسة عليهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجاتهم على مقياس العنف تعزى لمتغير الجنس.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجاتهم على مقياس العنف تعزى لمتغير المستوى الدراسي.
6. توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط الضبط الممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة وظهور سلوك العنف لديهم.

3/ أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- ❖ الكشف عن أكثر أنماط الضبط ممارسة من وجهة نظر التلاميذ في المرحلة المتوسطة .
- ❖ التعرف على الفروق في آراء التلاميذ حول أنماط الضبط الممارسة عليهم تعزى لمتغيري (الجنس - المستوى الدراسي).
- ❖ التعرف على مدى وجود فروق بين تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجاتهم على مقياس العنف تعزى لمتغيري (الجنس - المستوى الدراسي).
- ❖ الكشف عن مدى وجود علاقة بين أنماط الضبط الممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة وظهور سلوك العنف لديهم.

4 / أهمية البحث:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية متغيراتها كون عملية الضبط المدرسي من أكثر القضايا التي تشغل بال التربويين على جميع الأصعدة، لما لها من أهمية وآثر في ضبط العملية التربوية وتيسير أمورها وإزالة العقبات التي تعيق وصولها إلى أهدافها المرسومة، خاصة وأن لها بعد تربوي تعليمي يتمثل في توجيه التلاميذ وضبطهم داخل المؤسسة التعليمية للمساعدة على نجاح عملية التعلم، وذات بعد نفسي لتطرقها لتلاميذ المرحلة المتوسطة التي توافق مرحلة المراهقة والتي تعتبر من أصعب مراحل النمو، كما تبرز أهميتها في محاولتها التعرف على العلاقة بين أساليب الضبط الممارسة على التلاميذ و انتشار ظاهرة العنف لديهم في المؤسسات التعليمية الذي هو سمة المجتمعات المعاصرة، وضرورة التعرف على أسباب الظاهرة للحد من خطورتها. وعليه يمكن تقسيم أهمية البحث إلى شقين :

4-1- الأهمية النظرية:

أ- الدور المحوري لعملية الضبط في الحياة الاجتماعية والتربوية خاصة، لتجنيب التلاميذ مخاطر الانزلاق في أي شكل من أشكال السلوك اللاسوي أو المنحرف، السلوك العنيف على وجه الخصوص.

ب- تظهر أهمية الدراسة في تناولنا للمرحلة المتوسطة التي تقابل مرحلة المراهقة إذ تعتبر من أصعب المراحل التي يمر بها الفرد نتيجة للتغيرات التي تطرأ عليه في جميع الجوانب مما يجعل التلميذ المراهق يمر بأزمات مختلفة (نفسية، اجتماعية، تربوية...).

ج- كما تبرز أهمية الدراسة في محاولتها التعرف على العلاقة الموجودة بين أنماط الضبط الممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة وظهور سلوك العنف لديهم.

4-2- الأهمية التطبيقية: في ضوء ما قد تسفر عنه الدراسة من نتائج يمكن الاستفادة منها فيما يلي:

أ- لفت انتباه أعضاء الإدارة (المدرسية والصفية) إلى الآثار السلبية التي تنتج عن ممارسة بعض الأساليب التربوية غير المناسبة في ضبط سلوكيات المتعلم، لإعادة النظر في ذلك.

ب- لفت انتباه الطاقم التربوي والإداري إلى ضرورة تفعيل برامج إرشادية تربوية لعلاج مشاكل العنف المدرسي.

5/ التعريف الإجرائي لمصطلحات البحث:5-1- أنماط الضبط:

يعرف الضبط بأنه: جملة الأساليب المادية والمعنوية التي تتعامل بها المدرسة مع التلاميذ لضبط سلوكهم بهدف الالتزام بالقوانين والأنظمة المدرسية (الأفندي، 2011: ص8).

وإجرائيا تعرف أنماط الضبط بأنها: الأساليب التي تمارسها الهيئة الإدارية والتدريسية على التلاميذ لضبط سلوكهم، والتي تظهر من خلال مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ من خلال إجاباتهم على مقياس أنماط الضبط المستخدم في الدراسة والمتمثلة في:

أ. النمط الديمقراطي: وهو نمط يعمل على توزيع المهام وتحديد المسؤوليات، بحيث يتم فيه التشاور مع الجماعة قبل اتخاذ القرار، يهتم ببناء علاقات إنسانية سليمة بين أفراد جماعته، في جو تسوده الثقة الاحترام المتبادل والشعور بالأمن (بن حمودة، 2006: ص131).

ب. النمط الأوتوقراطي: التفاعل في هذا النمط يكون مبنيا على أساس الاستغلال والقسر ومركزية القرار، واستخدام أساليب الإرهاب والاستبداد بالرأي والتفديد الفوري لأوامره، دون الرجوع لآراء الطلبة ومقترحاتهم (المساعد والخريشه، 2012: ص28).

ج. النمط التسيبي: يتمثل هذا النمط من السلطة المدرسية في الحرية المطلقة التي يترتب عليها التراخي والفوضى في مواجهة الأمور التربوية، وهو بذلك يجعل ومنه الحرية المطلقة في المواقف والتصرفات، ويستبعد القيود المرتبطة بالقوانين والنظم والضوابط الرسمية (شتى و الجولاني، 1997: ص175).

5-2- سلوك العنف:

يعرفه "فرج عبد القادر طه وآخرون" (1993) بأنه السلوك المشوب بالقسوة والعدوان، والقهر والإكراه، وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر والتمدن، تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثمارة صريحا بدائيا كالضرب والتكسير والتدمير للممتلكات واستخدام القوة لإكراه الخصم وقهره، ويمكن أن يكون فرديا أو جماعيا.

وإجرائيا يعرف بأنه : مجمل السلوكيات العنيفة التي تظهر من خلال مجموع الدرجات التي يتحصل عليها التلاميذ بعد إجابتهم على فقرات مقياس سلوك العنف المستخدم في الدراسة (القرالة، 2011: ص16-17).

5 - 3- المرحلة المتوسطة:

هي المرحلة التعليمية التي تلي التعليم الابتدائي وتتضمن 4 سنوات تتوج بشهادة التعليم المتوسط (BEM)، كما يلتحق تلاميذ هذه السنة من التعليم المتوسط والناجحون إلى السنة أولى من التعليم الثانوي، وتستثني الدراسة الحالية السنة الأولى من التعليم المتوسط و تكتفي بالمستويات (الثانية، الثالثة، الرابعة).

6/ الدراسات السابقة والتعليق عليها:

1-6 الدراسات التي تناولت متغير "أنماط الضبط":

أ- الدراسات العربية:

❖ دراسة إسماعيل محمد يوسف الأفندي(2011): أنماط الضبط السائدة في المدارس الثانوية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلمي المدارس وطلبتها، هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط الضبط السائدة في المدارس الثانوية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلمي المدارس وطلبتها، كما هدفت للتعرف على اثر كل من المتغيرات المستقلة الآتية:(الجنس، وجنس المدرسة، وجهة الإشراف على المدرسة، وعدد سنوات الخبرة، ومكان المدرسة والمؤهل العلمي) بالنسبة للمعلمين والطلبة، وتكونت عينة الدراسة من(175)معلم، و(500)طالب، وقد اختيروا بالطريقة العشوائية التطبيقية، واستخدم الباحث استبانتين لقياس درجة ممارسة أنماط الضبط المدرسي، الأولى للمعلم والثانية للطالب، تكون كل منهما من(30)فقرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أنماط الضبط السائدة من وجهة نظر المعلمين جاءت بالترتيب الآتي:(النمط الإرشادي والنمط الوقائي ثم النمط العلاجي)، أما من وجهة نظر الطلبة فكانت بالترتيب الآتي:(النمط الإرشادي ثم النمط الوقائي ثم النمط العلاجي)، وقد أظهرت نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تجاه أنماط الضبط السائدة تعزى لمتغير (الجنس، وجنس المدرسة، وجهة الإشراف على المدرسة، ومكان المدرسة)،

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تجاه أنماط الضبط تعزى لمتغير (عدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تجاه أنماط الضبط السائدة تعزى لمتغير (الجنس وجهة الإشراف).

❖ دراسة العربي قوري ذهبية (2010-2011): العقاب الجسدي والمعنوي للمدرسين وتأثيرهما على

ظهور السلوك العدواني لدى التلميذ المتمدرس في مستوى التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، بولاية تيزي وزو، هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أي مدى يتأثر السلوك العدواني بالعقاب بنوعيه، المعنوي والجسدي، ومن الأدوات المستخدمة في هذه الدراسة (مقياس السلوك العدواني "عبد الله سليمان ومحمد نبيل عبد الحميد، 1994")، وبلغ حجم العينة (240 تلميذ) يزاولون دراستهم في التعليم المتوسط والتعليم الثانوي، اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية والوصفية والاستدلالية باستخدام نظام (Spss).

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية :

- عدم وجود علاقة بين العقاب الجسدي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

- عدم وجود علاقة بين العقاب المعنوي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط.

- عدم وجود علاقة بين العقاب الجسدي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

- عدم وجود علاقة بين العقاب المعنوي وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم الثانوي.

❖ دراسة علي مصباح (2009-2010): أساليب الضبط ودورها في تحقيق الامتثال عند التلاميذ .

دراسة ميدانية بثانوية رأس العيون باتنة، هدفت هذه الدراسة للكشف عن أساليب الضبط في القيادة والإشراف في المؤسسة التربوية، ودورها في تحقيق امتثال التلاميذ، لذلك يتأثرون بواقع ممارسة الإدارة لسلطتها ممارسة ديكتاتورية أو ديمقراطية أو فوضوية سائبة، وقد تم توظيف المنهج الوصفي التحليلي، وهذا بوصف الظاهرة المدروسة ومحاولة تفسير البيانات لإبراز أساليب الضبط ودورها في تحقيق امتثال التلاميذ، حيث اعتمد في سبيل الحصول على تلك البيانات على جملة من أدوات البحث الميداني، والتي تم حصرها في:

الملاحظة المباشرة، صحيفة الاستبيان، والوثائق والسجلات، وتطلب مجال الدراسة استعمال العينة العشوائية المنتظمة، التي تم تحديد مداها بواقع 10% ، وهذا لوجود قدر كبير من التجانس بين أفراد العينة التي تشكلت من (90) تلميذا، منهم (37) ذكور، و(53) إناث، وهذا من مجموع (909) تلميذ.

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن التكامل والتناغم بين الإدارة والأساتذة مؤشر على فعالية أسلوب الضبط في تحقيق امتثال التلاميذ من خلال التفكير الجماعي بين الطاقمين الإداري والتربوي في وضع الخطط والحرص على تحقيق الأهداف، والتزام الإدارة بالقانون و الأساتذة بأداء واجباتهم، إذ كشفت الدراسة في ضوء هذه الفرضية عن توظيف أساليب الضبط الثلاثة: الديمقراطي، الاستبدادي والتسيبي.

- أن الصرامة في تطبيق القانون ومعاملة التلاميذ بموضوعية في مسألة الثواب والعقاب، وحرص الإدارة على إرضاء الجميع، تعكس بسط العدل على المعاملة المدرسية للتلاميذ باعتباره عامل له دور كبير في تحقيق امتثالهم.

- أن شعور التلاميذ بالأمان وتحقيق الذات والتقدير والمكانة بالمؤسسة، تقدير مشكلاتهم وحسن التعامل معها، والتجاوز عن أخطائهم والاهتمام بحاجاتهم بأسلوب ضبط ديمقراطي فعال، عوامل مهمة لها تأثيرها البالغ في امتثال التلاميذ.

❖ دراسة محمد لحراشنة وسالم الخوالدة(2007): أنماط الضبط الصفّي التي يمارسها المعلمون لحفظ

النظام الصفّي في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبية محافظة المفرق، هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط الضبط التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفّي في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبية محافظة المفرق من وجهة نظرهم، والتعرف على اثر كل من المتغيرات المستقلة الآتية(الجنس، المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وتكونت عينة الدراسة من(210) من المعلمين اختيروا بطريقة عشوائية بسيطة، واستخدم الباحثان أداة لقياس درجة أنماط الضبط الصفّي تكونت من(35)فقرة تغطي ثلاث أنماط للضبط الصفّي:(النمط الوقائي، النمط التويحي، النمط التسلطي).

وقد أظهرت نتائج الدراسة

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط الضبط الصففي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصففي من وجهة نظرهم تعزى لمتغير (الجنس والمرحلة التعليمية).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الأنماط الثلاثة تعزى لمتغير (المؤهل العلمي ولصالح ذوي الدبلوم المتوسط والباكالوريوس).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة أنماط الضبط الصففي تعزى لمتغير (سنوات الخبرة) وكانت لصالح ذوي الخبرة القصيرة، وقد أوصى الباحثان بضرورة الاهتمام بتنمية مفهوم أنماط الانضباط الصففي الايجابية لدى الطلبة وإجراء دراسة لاقتراح الحلول التي من شأنها حل المشكلات التي تواجه المعلمين في قضايا الضبط الصففي.

❖ دراسة حسن (1995): واقع العقاب المدرسي في المرحلة المتوسطة واتجاهات المربين والطلبة نحوه، هدفت الدراسة إلى:

- . التعرف على واقع استخدام المربين للعقاب المدرسي.
- . النتائج السلبية والايجابية المترتبة على استخدام العقاب من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ.
- . معرفة اتجاهات المربي (المدير، المعاون، المعلم، المرشد التربوي) والطلبة نحو استخدام أساليب العقاب وبدائلها في المرحلة المتوسطة.
- تكونت عينة الدراسة من (800) شخص موزعة بين (المدير، المعاون، المعلم المرشد التربوي، الطلبة) ذكور وإناث اختيروا بطريقة عشوائية طبقية، وتم استخدام أداة استبيان مفتوحة و مقياس الاتجاه المتكون من أساليب العقاب وبدائله.

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يعد المدير والمعاون أكثر الأشخاص ممارسة للعقاب.
- تتم ممارسة العقاب بالمرتبة الأولى في غرفة الصف ثم غرفة المدير ثم غرفة المعاون (المساعد التربوي).

- من أهم الأساليب المستخدمة في التعامل مع مخالفات الطلبة من وجهة نظر المربين هي (النصح والتوجيه، استدعاء ولي أمر الطالب، عقد مجالس الآباء والمدرسين تبليغ الآباء بسلوك الطالب، إرسال الطالب إلى الإدارة).
- نتائج العقاب الايجابية هي (حفظ النظام، حماية المجتمع من الضرر، إبعاد الطالب عن رفاق السوء، احترام المدرس، ردع الطلبة الآخرين).
- نتائج العقاب السلبية هي (كبت السلوك غير المرغوب فيه واللجوء الى الكذب، زرع المخاوف، اللجوء إلى الأساليب التحليلية وتثبيت السلوك العدواني).
- الاتجاه الايجابي للطلبة نحو الأساليب البديلة للعقاب.
- الاتجاه الراض للمربين نحو أساليب العقاب في الغالب.
- الاتجاه الراض للطلبة نحو أساليب العقاب عالي.
- الطلبة أكثر رفضاً من المربين لأساليب العقاب.
- اتفاق المربين والطلاب في اتجاهاتهم نحو الأساليب البديلة. (كامل محمد، 2011: ص 189).

❖ دراسة علاونة (1995): الضبط الصفّي وحفظ النظام في مدارس دولة البحرين - آراء المعلمين والتلاميذ، وهدفت إلى تحديد أساليب الضبط الأكثر استخداماً في مدارس دولة البحرين من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ، وفيما إذا كانت تلك الأساليب تختلف باختلاف جنس المعلم ومؤهله الأكاديمي، وجنس التلميذ ومرحلته الأساسية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وبلغت عينة الدراسة (128) معلم ومعلمة، و(402) تلميذاً ، واستخدم الباحث استبانته تتألف من (30) فقرة تمثل ثلاثين أسلوباً من أساليب الضبط الصفّي،

وخلصت الدراسة إلى :

- أن أكثر الأساليب استخداماً من وجهة نظر العينة (المعلمين والتلاميذ) تتمثل في توضيح القوانين الدراسية منذ اليوم الدراسي الأول، والتسامح مع التصرفات ذات الطابع البسيط، وتنبية الطالب المشاغب مرة أو أكثر.

- اقل الأساليب استخداما تتمثل في إثارة الزملاء على التلميذ المشاغب كنوع من العقاب، والتلويح له بالعصا وإهماله وعدم الانتباه لما يفعله في الحصة.
- وجود فروق بين المعلمين والتلاميذ حول أكثر أساليب الضبط انتشارا ، وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات قصيرة ومستمرة للمعلمين حول استراتيجيات الضبط الصفّي، وإجراء دراسات على عينات أكبر (المزين و سكيك، 2011: ص 21).

❖ دراسة عبد الله إبراهيم ومحمد نبيل عبد العظيم (1994): علاقة تقدير الذات وموضع الضبط بالسلوك الإجرامي لدى عينة من طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود، هدفت إلى الوقوف على علاقة كل من تقدير الذات وموضع الضبط بالسلوك الإجرامي لدى عينة من طلاب الجامعة، بلغت عينة الدراسة (208) من الطلاب، تم تطبيق مقاييس الدراسة والمتمثلة في (استخبار العدوانية، مقياس موضع الضبط، مقياس تقدير الذات).

وخلصت إلى النتائج التالية:

- وجود ارتباط موجب بين العدوانية والضبط الخارجي.
- وجود ارتباط سالب بين العدوانية وتقدير الذات الايجابي.
- عدم وجود تفاعل دال أو تأثير مشترك لموضع الضبط الخارجي وتقدير الذات الايجابي في درجة العدوانية (سيد ، 2005: ص118).

ب- الدراسات الأجنبية:

❖ دراسة "ليفين، هوايت، لبيت" Liipit&Whit & Liwin

أجريت سنة (1986) وأعيد إجراؤها سنة (1994م) من طرف العالمين "ليفين ووايت"، أجريت هذه التجربة على ثلاث مجموعات قيادية من أطفال الكشافة والرواد في ولاية "نبر سكا الأمريكية"، تناولت هذه الدراسة الأسلوب القيادي لثلاثة قادة وهم:

1. القائد الدكتاتوري(الأوتوقراطي): الذي يفرض سيطرته وآراؤه على المجموعة، ويوزع المهام والواجبات عليهم ويتخذ القرارات فرديا.

2. القائد المتساهل: غير الملتزم والذي يترك المسؤولية على الآخرين يقومون بتنفيذها.

3. القائد الديمقراطي: الذي يكون فردا من المجموعة ويلتزم بالقرارات المنبثقة عنهم ويحفز جماعته بإثارة الأسئلة ويخلق البيئة المناسبة لحل المشكلات..

اشتغلت كل مجموعة من هذه المجموعات بمشروع بناء، وتمت دراسة المجموعات في ضوء الإنتاج والتفاعل بين أعضاء المجموعة الواحدة ، وقد ترك كل قائد مجموعة تعمل لوحدها و تبين من نتائج التجربة أن :

- المجموعة الأولى التي كانت تحت القيادة الأوتوقراطية، كانت أكثر انضباطا، قادرة على إنجاز العمل بدون قائدها، كما أنها أنجزت عملها بسرعة، لكن على حساب العلاقات الإنسانية بين الأفراد ، حيث عم المجموعة حالة من الخصام والشجار بسبب غياب القائد.

- أما المجموعة الثانية التي كانت تحت القيادة التسيبية، افتقرت إلى التنظيم، كما أنها لم تنجز شيئا من عملها،

- في حين المجموعة الثالثة والتي كانت تحت القيادة الديمقراطية، أنجزت عملها بصورة مرضية واعتيادية حتى عند غياب القائد، وتحتاج فقط لبعض الوقت لترتيب أمورها على عكس المجموعة الأولى، وأخذت تناقش وتخطط للعمل وظهر التعاون بين أفرادها بصورة واضحة.

-أن كلا المجموعتين (الأولى والثالثة) أنجزا عملهما، ولكن ما يميز المجموعة الثالثة هو تطويرها لأفراد أكثر تضامنا وتعاوننا فيما بينهم، مقارنة بالمجموعتين الأولى والثانية (البدري، 2001: ص248-249).

6-2- الدراسات السابقة التي تناولت العنف:

أ- الدراسات العربية:

❖ دراسة عبدي سميرة(2010-2011): الضغط المدرسي وعلاقته بسلوك العنف والتحصيل لدى

المراهق المتمدرس(15-17) سنة بولاية بجاية نموذجا .

هدفت إلى الكشف على العلاقة الموجودة بين الضغط المدرسي الذي يتعرض له التلميذ المتمدرس في مستوى السنة أولى من التعليم الثانوي وسلوكيات العنف و التحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (364مراهق) من تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة بجاية وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام الأدوات التالية المتمثلة في:

. مقياس الضغط المدرسي "الطفي عبد الباسط إبراهيم" (2009).

. مقياس سلوك العنف المدرسي "بيار كوزلين" (1997).

. الوثائق والسجلات المدرسية لمعرفة درجات تحصيل التلاميذ (أفراد العينة).

وتم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية والوصفية والاستدلالية باستخدام Spss.نظام

وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

-وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي، وظهور سلوكيات العنف لدى المراهق في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

-وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الضغط المدرسي، والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

-عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، فيما يخص درجات الضغط المدرسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، فيما يخص درجات مقياس العنف المدرسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العلمين والأدبيين، فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهق المتمدرس في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العلميين والأدبيين، فيما يخص الضغط المدرسي لدى المراهق المتلمذ في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي.

- دراسة مساعد بن ضيف الله الحربي (2008): العوامل المدرسية المؤدية إلى العنف المدرسي في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين، هدفت الدراسة للتعرف على العوامل المدرسية المؤدية إلى العنف المدرسي في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين، واقتصرت على العوامل التي تتعلق بالمعلم وبالبطال والمبنى المدرسي والنشاط الطلابي، تكونت عينة الدراسة من (337) معلما بنسبة (10%)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الاستبانة لجمع البيانات، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أكثر العوامل المدرسية المؤدية للعنف والمتعلقة بالمعلم هي: التراخي الزائد في معاملة الطلاب، عدم وعي بعض المعلمين بأساليب التعامل مع الحالات الخاصة من الطلاب، تركيز المعلم على الجانب التعليمي على حساب الجانب التربوي، سوء معاملة المعلمين للطلاب، إهمال المعلمين لأساليب النصح والإرشاد، ضعف شخصية المعلمين.

- أكثر العوامل المدرسية المتعلقة بالطلاب المؤدية إلى العنف هي: مخالطة رفاق السوء، الرغبة في فرض السيطرة، الميول العدوانية، ضعف الوازع الديني، كثرة المشكلات داخل المدرسة والتحرير على العنف.

- أكثر العوامل المدرسية المتعلقة بالمبنى المدرسي المؤدية إلى العنف هي: ضيق الفصول، عدم توفر غرف وساحات مناسبة لممارسة الأنشطة الرياضية، ضيق الدرج والممرات، ضيق المبنى المدرسي.

- أكثر العوامل المدرسية المتعلقة بالنشاط الطلابي المؤدية إلى العنف هي: عدم توافر برامج وأنشطة تلي رغبة التلاميذ، ندرة الرحلات الثقافية والترفيهية، عدم احتواء برامج الأنشطة فقرات خاصة لبحث مشكلات الطلاب وحلها (الحربي، 2008 : ص 5).

- دراسة "كروم خميستي" (2004-2005): الضغط النفسي وعلاقته بالعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويان - دراسة ميدانية بولاية الاغواط .

هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الضغط النفسي والعنف المدرسي لدى تلاميذ الثانويات، بلغ حجم العينة (100) تلميذ وتلميذة، واعتمد الباحث على أداتين تمثلتا في استبانتين الأولى تقيس الضغط النفسي للتلاميذ

تشتمل على 30 بند، والثانية تقيس ظاهرة العنف عند التلاميذ تشمل 30 بند، واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة، وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين الضغط النفسي والعنف المدرسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في الضغط النفسي لصالح الذكور.
- لا توجد فروق بين التلاميذ المدينة وتلاميذ القرية في الضغط النفسي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في العنف المدرسي لصالح الذكور.
- لا توجد فروق بين تلاميذ المدينة وتلاميذ القرية في العنف المدرسي.

- دراسة زيدان (2004):

هدفت الدراسة إلى التعرف على ظاهرة العنف الموجه ضد المعلمين في مدارس تربية عمان الأولى في الأردن. مظاهره ومصادره والعوامل المؤدية إليه من وجهة نظر المديرين والمعلمين وطلبة الصفوف الثامن والتاسع والعاشر، وتكون مجتمع الدراسة من 59 مدرسة، وعينة الدراسة (321 طالبا) و(118 معلم) و(59 مدير)، واستخدم المنهج الوصفي والاستبانة لجمع البيانات، وخلصت نتائج دراسته إلى:

الطلبة يمارسون جميع أشكال العنف ضد المعلمين ابتداء من العنف اللفظي، يليه الاعتداء على الممتلكات، ويليه العنف الجسدي، كما أظهرت نتائج الدراسة إلى أن مصادر العنف جاءت مرتبة حسب ممارستها: طالب/معلم، طالب/طالب، معلم/طالب، وان أسباب العنف هي: أسباب مدرسية تمثلت في ضرب المعلم للطالب وتحقيره أمام الزملاء، والتمييز بين الطلبة، وضعف شخصية المعلم، وعدم إلمامه بالمادة الدراسية، ثم الأسرة، ثم وسائل الإعلام، وان هناك نسبة 81.98 من عينة الدراسة كانت ترفض ممارسة سلوك العنف ضد المعلم بأي شكل من الأشكال (الصرايرة، 2009: ص 144).

- دراسة "محمد السيد حسونة (2000): العنف لدى طلاب المرحلة الثانوية.

هدفت إلى الكشف عن الأسباب المختلفة لظاهرة العنف لدى طلاب المدارس الثانوية، فتوصل إلى مجموعة من

العوامل التي تؤدي للعنف المدرسي باستخدام المنهج الوصفي وتحليل الوثائق الرسمية المتاحة وتوصلت إلى نتائج أهمها العوامل السيكولوجية وتتضمن (الإحباط، الفشل، الرغبة في تأكيد الذات، الرغبة في السيطرة وجذب الانتباه، الشعور بالملل والعناد والأنانية والتعصب والاضطرابات النفسية)، أما العوامل الاجتماعية فتتمثل في (غياب سلطة الوالدين و المشاكل الدائمة بينهما، غياب القدوة والتدليل الزائد)، أما العوامل الاقتصادية فتتمثل في (الفقر، البطالة، تباين المستويات الاقتصادية)، أما العوامل الثقافية فتتمثل في (انتشار أفلام العنف، انتشار قصص العنف بين الشباب) وأخيرا هي العوامل المدرسية والتي تتمثل في (الفجوة بين المدرس والطالب، سيطرة الخوف على التفاعل فيما بينهما، ضعف النظام المدرسي، الاعتداء على الطلاب، التعرض للعنف داخل المدرسة) (سيد، 2005: ص 132-133).

- دراسة مريم حنا (1998): هدفت إلى الوقوف على كافة العوامل المسببة للعنف لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات: مجموعة الطلاب وشملت (300) طالب وطالبة من الصفوف الدراسية الثلاث بالمرحلة الثانوية ومجموعة أولياء الأمور، وشملت (150) مبحوثا، ومجموعة المعلمين والأخصائيين الاجتماعيين وشملت (140) مبحوثا، وأخيرا (21) مبحوثا من الأكاديميين والممارسين في المجال.

وخلصت نتائج الدراسة إلى :

- الأسباب الذاتية: تتمثل في: خصائص مرحلة المراهقة، شعور الطالب بالإحباط من الدراسة، ضعف نسق القيم والمظاهر الجسمية (الضخامة وقوة البنية).

- الأسباب الأسرية: عدم متابعة الأسرة للأبناء، الأسلوب الخاطيء في معاملة الأسرة للأبناء، التفكك الأسري.

- الأسباب المدرسية: الأسلوب الخاطيء في تعامل المعلمين مع الطلاب، كثافة الفصول وغياب الأنشطة المدرسية.

- الأسباب الاجتماعية: تتمثل في: أصدقاء السوء، انتشار العنف في المجتمع مشاهدة أفلام العنف.

وقد تراوحت مظاهر العنف بين الطلاب في المدارس (التشاجر والمشاكسات، تحطيم ممتلكات الزملاء والاعتداء على المدرسين) (سيد، 2005: ص 149).

- دراسة " وزارة التربية والتعليم في الأردن: هدفت إلى التعرف عن مدى انتشار العنف في المدارس الحكومية، وشملت الدراسة(231)مدرسة ضمت (115514) طالب وطالبة كما تمت مقابلة دراسة(25) حالة فردية من حالات العنف التي اعتبرت عنفا متطرفا وخلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

بلغ عدد حالات العنف المسجلة في المدارس الحكومية(43981)حالة ، وبلغت نسبة شيوع لظاهرة(38%)وهي مرتفعة ، وكانت نسبة شيوع العنف بين الذكور (53%) أي أن عدد حالات العنف التي مارسها الذكور تزيد عن نصف عددهم، وان العنف الذي يمارسه الذكور أكثر عددا واشد درجة من الذي تمارسه الإناث، كما أن ممارسة العنف بين طلبة المدن أكثر من ممارسات العنف بين طلبة الريف، وان نسبة شيوع العنف تتزايد بتزايد المستوى الصفّي، حيث بلغت في الصف الثاني(22%) وبلغت في الصف السادس(52%) وعزت الدراسة هذه الزيادة في الصف السادس وما بعده لتصل أوجها في المرحلة الثانوية إلى دخول الطلبة مرحلة نمائية جديدة وهي مرحلة المراهقة (زيادة، 2007: ص19).

ب- الدراسات الأجنبية:

- دراسة " مكدونالد، وزملاؤه" (2005):

- العلاقة بين الرضا عن الحياة وسلوكيات المخاطرة والعنف لدى الشباب. واستندت الدراسة إلى النظريات الجنائية القائمة وفحص دور الرضا عن الحياة وضبط النفس "ضبط الذات" في تفسير العنف لدى الشباب، تكونت عينة الدراسة من(5414)من تلاميذ المدارس الثانوية الحكومية الذين أجابوا عن أسئلة مسح جنوب "كارولينيا" للسلوكيات الخطيرة لدى الشباب، حيث تم فحص العلاقة بين إدراك المراهقين للرضا عن الحياة والأفعال السلوكية الخطرة ، وأعمال العنف التي اقترها المبحوثين ذاتيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن :

- المستويات المرتفعة من الرضا عن الحياة ارتبطت بالعنف المنخفض.

- المشاركة في العمل والتورط في السلوكيات الصحية الخطيرة مثل الجنس والمخدرات وتعاطي الكحوليات فقد ارتبطت بارتفاع معدلات السلوك العنيف أي(أن عدم الرضا عن الحياة يرتبط بارتفاع معدل السلوك العنيف)سيد ، 2005: ص129).

- دراسة أجراها "مركز الإحصاء التربوي الأمريكي" (1997): العنف ومشكلات التأديب في المدارس العامة في الولايات المتحدة الأمريكية لسنة (1996-1997). بهدف التعرف على أنواع السلوكيات العنيفة ومدى تكرارها وخطورتها في المدارس الابتدائية والثانوية في أمريكا، وخلصت الدراسة إلى تنوع أشكال العنف وتدرجها في الشدة من القتل إلى الاعتداء بالأسلحة إلى السرقة، حيث بلغ سنة (1996-1997) حوالي (190.000) حالة تم رصدها في (124) مدرسة موزعة على (50) ولاية أمريكية- كما أن حوادث العنف تزداد بتقدم المرحلة الدراسية، وتم تسجيل ما نسبته (45%) حالة عنف في المدارس الابتدائية، و(74%) في المتوسط، و(77%) في الثانوي، حيث عزت ازدياد حوادث العنف في المرحلة الثانوية إلى مرحلة المراهقة. (زيادة، 2007: ص19).

3- دراسة "جيرا" : (Gurra : 1988) هدفت الدراسة إلى التعرف على أسباب اللجوء إلى العنف لدى ثلاث مجموعات من المراهقين تتراوح أعمارهم بين (15-18) سنة . الأولى تم اختيارها من إحدى مؤسسات رعاية الأحداث اثر ارتكابهم لفعل إجرامي عنيف أو أكثر ، والثانية من المدارس التي ترتفع فيها معدلات السلوك العنيف ، والثالثة من المدارس التي تنخفض فيها سلوكيات العنف بين الطلاب، وخلصت الدراسة الى وجود فروق دالة بين المجموعات الثلاثة حيث وجد:

-المجموعة الأولى والثانية يلجأون إلى العنف كأحد أساليب مواجهة الضغوط أو حل المشكلات التي تواجههم مقارنة بالمجموعة الثالثة،.

- الذكور أكثر شعورا بالعداء مقارنة بالإناث، وأكثر اقتناعا بالمعتقدات التي تدعم استخدام العنف في التفاعل مع الطرف الآخر(سيد ، 2005: ص148).

3-6- التعليق على الدراسات السابقة:

أ- أوجه الاتفاق بين الدراسات من حيث:

- الهدف: تتفق كل من دراسة(قوري ذهبية2011) ودراسة(خميسي، 2005) ودراسة (عبدي سميرة، 2011)، عبد الله ابراهيم ومحمد نبيل عبد العظيم(1994) في الكشف عن العلاقة بين العنف والضغط النفسي، الضغط المدرسي والعقاب بنوعيه، تقدير الذات وموضع الضبط).

- المنهج: الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي.

- الأداة: تتفق كل من دراسة (مساعد بن ضيف الله)، (يوسف الأفندي)، (لحراشنة)، (علاونة)، (علي مصباح)، (كروم خميستي) على استخدام الاستبيان كأداة للدراسة.

- تتفق دراسة (حسن)، (عبدي سميرة)، (قوري ذهبية) على استخدام المقياس كأداة للدراسة، بالإضافة إلى الوثائق والسجلات المدرسية والملاحظة المباشرة في دراسة (علي مصباح، 2010) ودراسة (عبدي سميرة، 2011).

- العينة:

تتفق كل من دراسة (الأفندي)، (قوري ذهبية)، (حسن)، (علاونة)، مع جميع دراسات العنف في اختيار التلاميذ كعينة للدراسة، باستثناء دراسة (مساعد بن ضيف الله) التي ركزت فقط على المعلمين، وتتفق مع دراسة (الأفندي)، (لحراشنة)، (حسن)، (علاونة) بالإضافة إلى الإداريين وأولياء الأمور في دراسة (زيدان، 2004).

. معظم الدراسات ركزت على التعليم الثانوي، باستثناء دراسة (حسن، 1995) و (زيدان، 2004) في المتوسط، أما دراسة (علاونة، 1995) (لحراشنة، 2007) فتمت في المدارس الابتدائية.

ب- أوجه الاختلاف:

- بالنسبة للدراسات الخاصة بالضبط :

- من حيث النتائج : ركزت دراسة (الأفندي) على الأسلوب (الإرشادي - الوقائي - العلاجي)، بينما دراسة (لحراشنة) ركزت على الأسلوب (الوقائي - التويخي - التسلطي)، (علاونة) وقد توصلت معظم هذه الدراسات إلى أن ترتيب الأساليب المستخدمة تختلف باختلاف متغيرات الدراسة.

في حين نجد البعض من هذه الدراسات (قوري ذهبية) التي ركزت على العقاب بنوعيه (البدني والمعنوي) كونه أسلوب من أساليب الضبط وعلاقته بظهور السلوك العدواني ، ودراسة (حسن) التي حاولت التعرف على النتائج

الاجيائية والسلبية للعقاب، وقد توصلت إلى انه لا توجد علاقة بين العقاب بنوعيه وظهور السلوك العدواني، وتختلف هذه النتيجة مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة (علاونة) بأن العقاب يحفظ النظام لكنه يثبت السلوك العدواني.

أما دراسة (ليفين وهوايت) فقد حاولت المقارنة بين أنماط القيادة (الديمقراطي - الدكتاتوري - المتساهل)، وقد توصلت إلى أن النمط الديمقراطي هو المفضل.

- بالنسبة للدراسات الخاصة بالعنف :

معظم الدراسات هدفت إلى الكشف عن العوامل المسببة للعنف ومن بين النتائج التي توصلت إليها أن هذه الأسباب تختلف بين (الأسرية والاجتماعية والمدرسية)، وتوضح دراسة (حسونة) أن الأسباب المدرسية المؤدية للعنف هي (الفجوة بين المدرسين، الخوف، ضعف النظام، الإعتداء على الطلاب والتعرض للعنف داخل المدرسة)، وتؤكد دراسة (مريم حنا) أن الأسلوب الخاطيء في التعامل مع التلاميذ سبب في ظهور العنف، أما دراسة (جيورا) تؤكد أن من أسباب العنف مواجهة الضغوط المدرسية، وتتفق مع دراسة (وزارة التربية والتعليم في الأردن) في أن الذكور أكثر عنفا من الإناث، أما دراسة (ماكدونالد وزملاؤه) أكدت أن عدم الرضا عن الحياة سبب في ظهور العنف.

هـ . مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: تشير الباحثة إلى مدى الاستفادة من الدراسات السابقة في تصميم الدراسة الحالية من حيث :

تحديد العينة، الأدوات التي استخدمتها، تحديد مجال الدراسة، فالدراسة الحالية تتفق مع بعض الدراسات السابقة في الملامح العامة.

وقد بدأت الدراسة من حيث انتهت الدراسات السابقة، ففي حدود علم الباحث وفي ضوء الدراسات السابقة لا توجد دراسة ربطت بين أساليب الضبط وظهور العنف لذلك كان من أهم أهداف الدراسة الحالية دراسة العلاقة بين أنماط الضبط وظهور العنف والتركيز خاصة على المرحلة المتوسطة كمجال للدراسة كون هذه المرحلة تتزامن مع مرحلة المراهقة بالإضافة إلى عدم التركيز عليها في الدراسات السابقة، وهي تكتسب الأهمية النفسية والتربوية والاجتماعية مما يجعلها تستحق المزيد من الجهد والبحث .

الفصل الثاني

الفصل الثاني: الضبط

- تمهيد.

أولاً: الضبط الاجتماعي.

1 - تعريف الضبط الاجتماعي.

2- أنواع الضبط الاجتماعي.

3- وسائل الضبط الاجتماعي.

4- النظريات المفسرة للضبط الاجتماعي.

ثانياً: الضبط المدرسي كأحد أوجه الضبط الاجتماعي.

1-تعريف الضبط المدرسي وأهدافه.

2- أنواع الضبط المدرسي.

3- مراحل نمو الانضباط لدى الطفل.

4- دور الإدارة المدرسية والصفية في عملية الضبط.

5 - أنماط الضبط في الوسط المدرسي.

- خلاصة

تمهيد:

إنّ النظام المدرسي عملية تربوية تعنى بضبط سلوك الطلبة وعواطفهم وانفعالاتهم تحت قيادة موجهة، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالفلسفة التربوية التي يستند إليها المدير في سلوكياته ونمطه في الإدارة، وهنا تظهر الضرورة الاجتماعية لعوامل الضبط الاجتماعي في محيط المدرسة، إذ أن للمدرسة كبيئة اجتماعية طابعها الخاص والمميز من حيث الضبط الاجتماعي المفروض على الجماعات التربوية، وأن تعدد دوافع العمل والأداء داخل المدرسة كأجر، والانتماء والتقدير، تمثل دوافع عمل بالنسبة للإدارة والمدرسين، في حين تتمثل دوافع الأداء بالنسبة للتلاميذ في التقدير والثناء والطموحات والتطلعات والجزاء، وجميع هذه الدوافع ترتبط بحاجات ورغبات المتعلم في محيط المدرسة، إذا ما أشبعت تولد لديه مجموعة أخرى من الاحتياجات والمطالب، وعلى أساس ما توفره المدرسة من إشباع يمكن تفسير السلوك، وقد يكون هذا الإشباع غير مرض بالنسبة للجماعة التربوية، فيكون له تأثير سلبي على سلوك التلميذ، فتترب عليه أنماط سلوكية غير مرغوبة من قبل المجتمع، وهنا تبرز الحاجة للضبط الاجتماعي داخل المدرسة مما يستدعي انتهاج أنماط وأساليب ضبط مختلفة خلال تعديل هذه السلوكيات. ولتوضيح ذلك ارتأينا إعطاء لمحة عن الضبط الاجتماعي بالإضافة إلى توضيح عملية الضبط في الوسط المدرسي.

أولاً: الضبط الاجتماعي " social control "

1 / تعريف الضبط الاجتماعي:

- يعرفه روس " Ross " أنه: "السيطرة المقصودة التي تؤدي وظيفة في حياة المجتمع" (الصالح، 2004: ص21).

كما يرى أنه التسلط الاجتماعي المتعمد الذي تمارسه الجماعة على الفرد بهدف تحقيق النظام الاجتماعي و تأكيد مبدأ السيادة للمجتمع (حجي، 2001: ص232).

نلاحظ أن تعريف "روس" يتضمن معنى الهيمنة و الضبط من جانب سلطة عليا و هي الجماعة الإنسانية، كما أن الضبط الاجتماعي هو الأساس الفعال الذي يهيئ العناصر الفردية و اللازمة التي تؤدي وظيفة في المجتمع و هي تحقيق التضامن و التماسك الاجتماعي.

- يعرفه لوملي أنه: " آليات رمزية طورها الجنس البشري بطريقة مقصودة أو غير مقصودة لإحداث الضبط النفسي دون اللجوء إلى العقاب الجسدي، أو الجزء الجسدي مهما كانت صورته، ويتمثل ذلك السلوك في المدح أو الذم، أو الإشارة .

كما يرى أنه: مجموعة من الحيل النفسية التي تستهدف الضبط النفسي الذي هو منهج رمزي إنساني، مقابل استخدام منهج القوة الفيزيقية.

- يعرفه بريرلي " Hol – Bereorly " أنه: لفظ عام يطلق على تلك العمليات المخططة أو غير المخططة، التي يمكن عن طريقها تعليم الأفراد أو إقناعهم أو حتى إجبارهم على التوافق مع العادات و قيم الحياة السائدة في الجماعة (الصالح، 2004: ص21).

- يعرفه "بريد يميير و ستفنسن" " Bredemeier et Stephenson " أنه: الأساليب التي تتمكن من تنظيم أو ترتيب الأشياء بحيث تجعل الانحراف غير قادر على الاستمرار، حتى ولو بدأ في انطلاقه"، وهما يريان أن عملية التنشئة الاجتماعية و عملية الضبط الاجتماعي هما اللتان تجعلان الأشخاص يمثلون لمعايير المجتمع و نظمه (الرشدان، 1999: ص193).

- يعرفه "تالكوتون بار سونز" " T . Persons " أنه: رد المجتمع على ما يصدر عن أفراد من سلوك منحرف ليعيد التوازن إلى النظام الاجتماعي (حجي، 2001: ص232).

كما يرى أنه: إعادة التوازن في النسق بواسطة قوى محيطية به هي آليات الضبط الاجتماعي، ويفترض هذا التوازن تكامل الفعل مع أنماط معيارية في النسق التي اكتسب الصفة النظامية بدرجة كبيرة أو صغيرة.

و هنا اقتصر "بارسونز" على ضبط الانحراف، حيث حذف منه البعد المعياري، الذي يتكون من البناء الاجتماعي، وخاصة جوانب هذا البناء التي تعني بالتنشئة الاجتماعية، كما يعتبر هذا المفهوم محاولة منظمة لاستخلاص النتائج من نظرية محددة (الصالح، 2004: ص24).

- يعرفه "بيتر بيرجر" **P. Berger** "أنه: الأساليب المتنوعة التي يلجأ المعلم إلى استخدامها لإجبار أفراده الخارجين عن نظامه على الانصياع إلى هذا النظام و المعايير المرتبطة به، وينطبق على ذلك أنه لا يمكن لأية جماعة الاستمرار في البقاء دون ضبط اجتماعي (حجي، 2004: ص232).

من خلال التعريفات السابقة من قبل عدد من العلماء لمفهوم الضبط الاجتماعي يلاحظ مايلي :

- أن هذا المفهوم يتسم بالتعقيد الشديد لاشتماله على عدد كبير من العناصر الداخلة في التعريف ، مما أدى إلى الاختلاف الكبير بين العلماء حول معنى و مضمون الضبط الاجتماعي و هذا الاختلاف أدى إلى تركيز العلماء على عدد كبير من العناصر الأساسية الداخلة في التعريف .

- يتفق العلماء على أن الضبط الاجتماعي يتضمن عنصري الالتزام و الامتثال.

- الهدف الرئيسي من الضبط الاجتماعي هو النظام و التوازن و الاستقرار و التماسك و منع الانحراف أو الحد منه ، ويتم ذلك وفق الامتثال للمعايير و القيم و الأعراف السائدة .

- أن هناك آليات و وسائل للضبط الاجتماعي رغم اختلاف العلماء على تصنيفها ، يتم من خلالها الضبط في المجتمع.

- تتضمن بعض التعريفات فكرة الغائية أي أن الضبط الاجتماعي عملية مقصودة تهدف إلى تحقيق غاية و يتجلى ذلك في تعريف كل من " روس و بريرلي " .

- حاول بعض العلماء " بارسونز " تطبيق مفهوم الضبط الاجتماعي واقتصاره على الانحراف بينما هناك من التعريفات التي اشتملت على الضبط الاجتماعي على مستوى البناء الاجتماعي (الصالح، 2004: ص26،27،28).

نخلص من خلال مجموع التعريفات السابقة تحديداً لمعنى الضبط الاجتماعي، أنه القوة التي بها يمثل الأفراد لنظم المجتمع الذي يعيشون فيه.

2/ أنواع الضبط الاجتماعي:

اختلف علماء الاجتماع في تحديد أنواع و صور الضبط الاجتماعي، كما اختلفوا في تعريفه، وصنفوا أنواع الضبط الاجتماعي و صوره وفقاً لوسائل الضبط و مضمونه وأهدافه و فيما يلي عرض مختصر لهذه التصنيفات:

1-2- الضبط الاجتماعي الايجابي و السلبي:

أ. الضبط الاجتماعي الايجابي : Positive Social Control:

يعتمد على دافعية الفرد الإيجابية و قابليته للامتثال، ويدعم هذا النوع بواسطة المكافآت التي تختلف من (المنح المادية الملموسة إلى الاستحسان و التأكيد الاجتماعي)، كما يعتمد على إستدماج الفرد للمعايير الاجتماعية والقيم وتوقعات الدور من خلال التنشئة الاجتماعية مما يدفع بالفرد إلى الامتثال.

ب. الضبط الاجتماعي السلبي: (Negative S . C):

يعتمد هذا الأخير على العقاب أو التهديد به، مثل القوانين التي تتضمن الإعدام أو السجن أو الغرامات أو العادات السيئة التي يتحمل مخالفتها عقوبة السخرية و الاستهجان الاجتماعي أو نبذ الجماعة له، و يعتبر هذا النوع من الضبط مفروضاً، لأن الفرد يمثل لتجنب النتائج غير المرغوبة، إذا حاول انتهاك هذه القوانين.

2-2- الضبط الاجتماعي الرسمي و غير الرسمي:

أ. الضبط الاجتماعي الرسمي: يتمثل في السلطة والقوانين و القواعد و اللوائح التي تحدد المكافآت (الجزاءات الايجابية مثل : (الدرجات و الشهادات العلمية و الجوائز و الميداليات و المكافآت المادية) و العقوبات (كالجزاءات السلبية المنظمة التي تتمثل في الإعدام أو السجن أو النفي).

ب. الضبط الاجتماعي غير الرسمي: يتضح في صور مختلفة لا تعتمد على العنف و القوة و تظهر وسائل هذا النوع من الضبط بصورة تلقائية مثل: (التهمك ، السخرية ، الغيبة ، الشرثرة ، إطلاق الشائعات ، إثارة

الفصائح ، عزل الفرد و نبذه من حظيرة المجتمع)، و لهذه الوسائل قدرة في تحقيق أهدافها في المجتمعات التقليدية الصغيرة التي يكون أساس التماسك الاجتماعي فيها العلاقات الشخصية المباشرة.

2-3- الضبط المادي و الضبط و المعنوي: يمكن التمييز في مجال الضبط الاجتماعي بين نوعين من الجزاءات و المكافآت و هما :

أ . الجزاءات المادية العينية الملموسة: التي توقع على الشخص الجاني (كالسجن و الإعدام ، و المكافآت المادية الملموسة التي تمتع الشخص المتمثل "كالجوائز و شهادات التقدير).

ب . الجزاءات المعنوية غير الملموسة : وهي غالبا تتمثل في وسائل الضبط غير الرسمية مثل (السخرية الإشاعة، التهكم، النبذ، المقاطعة)، و يعتبر الدين من أقوى عوامل الضبط الاجتماعي المعنوية. ففكرة الثواب والعقاب التي تمثل ركنا هادفا في الدين تلعب دورا هاما في الامتثال و إقرار النظام في المجتمع (الصالح، 2004: ص92-94).

2-4- الضبط السلطوي (ضبط القوة): تناول "ماكس نيبير" موضوع الضبط الاجتماعي من خلال فكرة القوة و السلطة و البيروقراطية و يرى أن هذه الأخيرة هي قدرة شخص على فرض إرادته على شخص آخر، و قد اهتم بالسلطة التي تعتبر علاقة قوة بين الحاكم و المحكوم .

2-5- الضبط الأبوي و الضبط الاجتماعي: ميّز "جيريم داود" في دراسته لظاهرة الضبط الاجتماعي بين نوعين من الضبط :

أ . الضبط الأبوي التسلطي : Paternal Control: يعتمد على سيادة الشخص المتسلط داخل أي من التنظيمات (كالأب و المعلم).

ب . الضبط الاجتماعي الديمقراطي: Social Control: يتسم هذا الأخير بالديمقراطية و الشعبية، و يتميز العصر الحديث في نظر "داود" بسيادة الضبط الاجتماعي الشعبي، و سيادة هذا النوع من الضبط يصبح المجتمع هو مصدر السلطة (الصالح، 2004: ص95-96).

2-6- الضبط الاجتماعي المباشر و الضبط الاجتماعي غير المباشر:

أ. الضبط الاجتماعي المباشر: تتحقق السيطرة المباشرة عن طريق الأنظمة و القوانين الموضوعية و اللوائح المكتوبة، من خلال المنظمات و المؤسسات و الهيئات و الوكالات الاجتماعية.

ب. الضبط الاجتماعي غير المباشر: أو السيطرة غير المباشرة وهي تلك التي تستمد قوتها من مصدر مبهم غير محدد و غير إرادي، تتمثل في الطرق الشعبية والعادات والتقاليد والأعراف، بما تمارسه من سطوة و سلطان على الأفراد و الجماعات، خاصة في المجتمعات البدائية، كما تنعكس هذه السلطة فيما يسود البيئة الثقافية الحضارية من قيم اجتماعية و ثقافية و دينية و أخلاقية و معايير سلوكية (الحشاش، 1968: ص 27).

3/ وسائل الضبط الاجتماعي:**3-1 وسائل الضبط الاجتماعي الرسمية:**

تلعب الوسائل الرسمية الدور الرئيسي في الضبط الاجتماعي لذا تحظى بقدر كبير من اهتمام الباحثين و العلماء وستعرض لأهم هذه الوسائل وهي:

3-1-1- الدين: الدين كنظام اجتماعي يستثير في الفرد انفعالات خاصة نحو موضوع الاعتقاد تحمله على أن يسلك سلوكا خاصا، ويظهر أثره في ضبط السلوك البشري عن طريق التعاليم الدينية التي تتمثل في مجموعة الأوامر و النواهي التي تحظ الناس على طاعتها بهدف الإبقاء على نظام المجتمع والحفاظة عليه، كما يضبط الدين سلوك الفرد في المجتمع عن طريق الثواب والعقاب. ويظهر الأثر الإيجابي للدين في ضبط السلوك في تماسك المجتمع بشدة إذا كان الدين أقوى سلطانا على الأفراد، ويظهر ذلك في المجتمعات البدائية التي يرتبط فيها الفرد بالجماعة بأقوى الروابط وأوثقها (سيد أحمد، 1997: ص 189-190).

ويرى رجال الدين أن فساد المجتمع ينجم عن انصراف الناس بعيدا عن أمور الدين، وأن الناس يلجأون إلى الدين وقت المحن والشدائد كي ينتشلهم مما يهدد حياتهم، وأنه لانجاة من الانهيار الاجتماعي إلا بالعودة إلى حصيرة الدين. (الساعاتي، 1968: ص 62).

هنا تظهر أهمية الدين في الحياة الاجتماعية للإنسان لأنه يسد حاجة من حاجياته الضرورية إلى الاستقرار و التنظيم بوضع القواعد و القوانين التي تنظم علاقات الأفراد و تعمل على التماسك الاجتماعي و استقرار

النظام و الاطمئنان النفسي لذا فان الدين باق ما بقي التماسك الاجتماعي وكلما كان المجتمع شديد التماسك كان الدين أقوى سلطانا على الأفراد (الصالح، 2004: ص169).

3-1-2- القانون: هو ذلك الجزء من الفكر المستقر الثابت و العادة المدعمة للذات حزيا باعتراف رسمي ظاهر في شكل قواعد عامة تعضدها سلطة الحكومة و سيادتها، فالقواعد التي تضعها الدولة و تنفذها هي التي تصبح قانونا، وهو الوسيلة التي يعالج بها المجتمع نفسه و يحافظ على كيانه ووجوده، لهذا كان الخروج على تعاليم القانون تهديدا للتماسك الاجتماعي و المثل الاجتماعية و الثقافية و القيم الاجتماعية كما يعتبر إقرار هذه التعاليم و فرضها على الناس عامل للضبط الاجتماعي (الصالح، 2004: ص 176-179).

وحسب "باوند" القانون هو الوسيلة الرئيسية للضبط الاجتماعي ينبغي أن تتوفر له كل أسباب المساندة والعون من خلال الدين والأخلاق والتربية، لأن قوة الدولة وحدها لا تكفي لتنفيذ القانون وتحقيق غاياته (البيسوني، 2005: ص31)، لذلك يعتبر من أعلى أنواع الضبط دقة وتنظيما وموضوعية، إلى جانب ما يشمل من عدالة في المعاملة التي لا يفرق فيها بين أفراد المجتمع، فالثواب والعقاب صنوان في القانون (سيد أحمد، 1997: ص191).

و القانون يخلق مجالات معينة أمام الفرد و يعمل على حمايتها ومن خلالها يستطيع الفرد أن يمارس حريته، كما يعمل على حماية المصالح الإنسانية و هو وسيلة لحماية القيم، و خلق النظام، لأن أنشطة الأفراد قد تتداخل مع بعضها البعض إذا لم يوجد قانون، يعيق الصراعات ويتصدى لها، أو يعطي الأساليب الملائمة لإيقافها، كما أنه يوفر الأمن في المجتمع، و يخلق التنظيم و يدعمه، ويقوم بالتقسيم الاجتماعي للعمل مما يؤدي إلى زيادة فاعلية العمل و يضيف "توماس" وظيفة أخرى للقانون و هي خلق اتجاهات و نماذج سلوكية تكون في البداية بمثابة مبعث الهام جماعة من الأفراد. (جابر حسن 2001: ص 152-153).

3-1-3 - التربية: لقد عرّف "جيش" التربية من حيث هي تعديل السلوك تعديلا ايجابيا عن طريق الخبرة و المران، كما اعتبرها البعض مفهوما أعم و أشمل من التعليم، والتربية لا تحدث منعزلة بل تحدث في وسط اجتماعي و العلاقة بين الفرد و المجتمع علاقة تأثير متبادل، إذاً فالتربية تطبيع اجتماعي ينتج عنها إكساب الفرد الصفة الاجتماعية الإنسانية التي يتميز بها عن سائر الحيوانات الأخرى، وعن طريق التنشئة يكتسب الفرد سلوكا و معايير اجتماعية تيسر له الاندماج في الحياة الاجتماعية (بن حمودة، 2006: ص 23). فإذا كان الذي

يهدد الجماعة هو السلوك البشري، فإن التربية تلقن الأفراد توقعات المجتمع السلوكية من أعضائه في بعض المواقف الاجتماعية

المختلفة، وبهذا تعتبر التربية نمطا رئيسا من أنماط الضبط الاجتماعي في المجتمع المعاصر، لأنها تساعد على تنظيم السلوك بتلقين الفرد توقعات المجتمع السلوكية منه و غرس قيم و معايير و اتجاهات المجتمع لدى الأفراد (الجولاني، 2003: ص233).

فالتربية عملية اجتماعية تعمل على تكيف سلوك الأفراد و مواقفهم لتساير الأطر الثقافية و الضوابط الاجتماعية التي تقبلها الجماعة، وبهذا تكون الرقابة التربوية أداة ضابطة و لازمة للاستقرار الاجتماعي و تدعيم السياسة ووسيلة تنظيمية أو إنسانية تبعا لإيديولوجية معينة، ونلاحظ هذا الأثر التربوي في تعديل السلوك بالمعارف و العلوم و المهارات و الجوانب الوجدانية التي تطلبها الأهداف التربوية، وخاصة عندما تحتاج التغييرات الاجتماعية سلوكا جديدا حمايتها و تطويرها إذا كانت أنماط السلوك السابقة غير كافية لها أو غير مناسبة و هذا ما نلاحظه في التغييرات التي تحدث في التربية بعد كل ثورة أو قفزة اجتماعية تتجاوز الماضي، مما يؤكد الأهمية البالغة للتربية في تحقيق الضبط الاجتماعي(شروخ 2004: ص102)

و بما أن التربية أداة من أدوات الضبط الاجتماعي يعني هذا، أن منهج الدراسة بما يتيح من خبرات تتصل بالمعارف و السلوكيات و المهارات من عادات و قيم وغيرها له دور كبير و أساسي في الضبط الاجتماعي كما أن المعلم بسلوكياته و علاقاته بأطفال المدرسة له دور أساسي في هاته العملية بالإضافة إلى إشباع الحاجات الأولية و خاصة الحاجات الثانوية يسهم كذلك في إعمال الضبط الاجتماعي (حجي 2001: ص233) .

فمن ناحية الدور الذي تلعبه المدرسة في تربية الطفل يقول "جولد سميث" أنه في المدرسة العامة يتعلم الطفل احترام نفسه واحترام الآخرين، كما يتعلم ضبط نفسه، حيث يغرس فيه المدرس عادة الطاعة والاحترام و بذور الحكمة، وهكذا تصبح التربية أداة أخلاقية في يد المجتمع لضبط أفرادها، وتنقل وسائل التنظيم من جيل إلى جيل آخر عن طريق عملية التعليم والتربية المستمرة، ويرى "ماكيفر وبيج" وجوب غرس قواعد السلوك في أعماق نفوس الأفراد كي تكون مجدية، فعلى الناس احترام قواعد السلوك والاعتناء بأهمية الدور الذي تلعبه في الحياة الاجتماعية، ومن هنا كانت أهمية التربية في تشكيل العادات وتهذيبها(سيد أحمد، 1997: ص-187-188).

3-2- وسائل الضبط الاجتماعي غير الرسمية:

3-2-1- العادات: وهي صورة من صور السلوك الاجتماعي استمرت فترة طويلة من الزمن و استقرت في مجتمع معين و أصبحت تقليدية، وهي أساليب للفكر و العمل ترتبط بجماعة فردية أو بالجمتمع بأسره، كما أنها إجراء ظهر بالتدرج دون رغبة و سلطة رسمية لإعلانه أو تطبيقه وهي من بين قواعد السلوك الاجتماعي الأكثر تلقائية و الأشهر إجبارا، تتغلغل في كل مناسبة من مناسبات حياتنا على مدى طويل، تظهر بأساليب مختلفة، موجودة بكل المجتمعات لكنها نسبية تختلف من مجتمع لآخر، ومن ثقافة لأخرى، تقوم بنفس الوظائف في المجتمعات المختلفة (الصالح، 2004: ص191-192)

3-2-2- التقاليد: هي أنماط السلوك المقننة التي تنتجها الجماعة و تعمل على دعم تماسكها ووعيتها بذاتها، كما تحظى بالقبول من جانب الأعضاء و تعتبر عناصر ثقافية تنتقل من جيل إلى آخر، كما أنها قواعد الآداب العامة الضابطة لسلوك بعض الطبقات والهياكل التي تعطي الأفراد هذه الزمر الهيبية والشخصية الذاتية بالنسبة للجموع الأخرى في الجماعة الكبرى فهي أشبه ما تكون بقواعد تنظيمية خاصة تتعلق بفئة معينة.

و يعرف السلوك بأنه تقليدي إذا تمت مزاولته حقبا طويلة، فالتقاليد هي العادات المتوارثة التي يقلد فيها الخلف السلف، وهي مقصودة و معتمدة من خلال التنشئة الاجتماعية كما انه يصعب تغييرها و تمتاز بأنها مريحة، لأنها تعطي الناس شعورا بالراحة و الأمن و الطمأنينة، يمكن ترسيخها و تثبيتها عن طريق ظاهرة اجتماعية هامة و هي الرمزية ، و تعتبر التقاليد مهمة لأنها ترشد الناس بطريقة سهلة إلى جميع الطرق الصائبة و الملائمة في مختلف أمور الحياة (الصالح، 2004: ص 203-206).

3-2-3- العرف: هو ببساطة أي أسلوب من التفاعل بين الأفراد والجماعات، يكون معترف به بصورة واضحة عن طريق هذه الجماعات والأفراد، حيث أن هذا النمط من التفاعل يؤدي إلى وجود توقعات للسلوك والتي يجب أن يكون متفق عليها (Steven vago, 1991, p45).

يعرفه "سمنر" أنه: المعنى المتداول للاستعمال و العادات و التقاليد التي تؤدي إلى رفاهية المجتمع و مصلحته العامة و أنها تمارس إلزامها على الفرد لكي يطيعها و يكون سلوكه مطابقا لها، على الرغم من أنها غير مفروضة عليه من سلطة رسمية معينة. وهو عبارة عن طائفة من الأفكار والآراء والمعتقدات التي تنشأ في جو الجماعة، حيث تتفق هذه الأخيرة على إتباعها في مختلف ألوان النشاط الاجتماعي مع إحساسهم بضرورتها كقاعدة قانونية تستخلص من واقع حياة المجتمع، وتنعكس فيما يزاوله الأفراد من أعمال، وما يلجأون إليه في كثير من مظاهر سلوكهم الجمعي، ويضطر الأفراد إلى الخضوع لهذه المعتقدات لأنها تستمد قوتها من فكرة الجماعة

وعقائدها، حيث يعتقد "دور كايم" أن أهم سبب في قوة العرف وسط الشعوب التي يعتبرها شبه متأخرة، ينحصر في صرامة النظام الأسري فيها، وكذلك عزلة البيئة وما من شأنه خلق تجانس في الأفكار والآداب والمعتقدات وأنماط السلوك بين أفراد المجتمعات المتأخرة، كذلك نجد أنهم أكثر تجانسا في الحساسية الاجتماعية، ويتمثل العرف في الحكم والأمثال والقصص الأدبية التي تعتبر مظهر من مظاهر التراث الثقافي والتي تصور لنا التاريخ الأدبي واللغوي، وتلقي الأضواء على التاريخ القومي (سيد احمد، 1997: ص 178-179).

ويعتمد العرف في إجبار الناس على مراعاته والالتزام به على إجراءات كثيرة بعضها إيجابي كاحترام والثناء والمكافأة والدعاية بحسن السمعة، والبعض الآخر سلبي كالاحتقار والسخط والتهكم والهمس والتجريح والتهديد والنبد والإيلام البدني (الساعاتي، 1968: ص 56).

3-2-4- التقييم الاجتماعية: تشير إلى الموجهات السلوكية، حيث تحدد الاتجاهات المرغوب فيها ثقافيا وعقديا داخل التنظيم أو النسق الاجتماعي، حيث تحاول أن توضح لأعضاء النسق، مالذي يحاول النسق- جماعة أو تنظيم أو مجتمع- أن يصل إليه أو يحققه (السماطوي، 1981: ص 19).

يعرفها السيد "طهطاوي 1996" بأنها مجموعة من المبادئ و القواعد و المثل العليا التي يؤمن بها الناس و يتفقون عليها فيما بينهم، ويتخذون منها ميزانا يزنون به أعمالهم و يحكمون بها على تصرفاتهم المادية و المعنوية ، وكل منا يحكم على عمل من الأعمال بأنه خير أو شرّ، جميل أو قبيح بناء على المعايير الموجودة في ذهنه.

تعرفها "أمل عصفور (2008) بأنها مجموعة المبادئ والرؤى ووجهات النظر والمعتقدات ومحددات الحكم للعاملين، وهي الجزء غير الظاهر والذي يشكل ويوجه سلوك الأفراد إلى ما يمكن أن تصفه المنظمة بالسلوك المتسق والسلوك غير المتسق مع الاتجاه العام للتقييم مع الثقافة التي ترغبها المنظمة، والتقييم هي المحرك الأساسي للاتجاهات والمدرجات والحاجات والدوافع في بيئة العمل (عصفور، 2008: ص 83).

4/ النظريات المفسرة للضبط الاجتماعي:

أ- نظرية ابن خلدون: تتمثل نظرية "ابن خلدون" في إدراكه لأهمية وضرورة الضبط الاجتماعي لل عمران والمجتمع الإنساني، وأن العمران لا يتحقق بشكل طبيعي إذا لم تكن هناك ضوابط اجتماعية تنظم سلوكيات البشر، ويتحقق هذا التنظيم من خلال عملية الضبط الاجتماعي، كما يؤكد على أهمية النظام بالنسبة للمؤسسات والمنظمات والجماعات لتقوم بوظائفها وتحقيق أهدافها، وإذا لم يكن هناك ضبط يختل النظام

والوظائف مما ينجم عنه التفكك الاجتماعي والانحراف والمشكلات الاجتماعية الأخرى (الصالح، 2004: ص102-103).

ويتضح مما سبق أن الإنسان في نظر ابن خلدون سياسي بالطبع ويحتاج إلى قوة قاهرة لضبط سلوكه منعا للعدوان بين بني البشر، والضبط الاجتماعي بالنسبة لابن خلدون:
 . يعبر عن حتمية اجتماعية تتسق مع أفكاره حول حتمية الظواهر الاجتماعية والأحداث التاريخية، لذلك يعتبر احد رواد فلسفة التاريخ.

. ينظر للضبط الاجتماعي نظرة نفسية اجتماعية نفعية، لأن الضبط لازم للحياة الاجتماعية، للمحافظة على المصلحة العامة للفرد في المجتمع (سيد أحمد، 1997: ص161).

. كما حدد ابن خلدون وسائل الضبط الاجتماعي المتمثلة في (الدين، القانون، الأعراف الاجتماعية، العادات، التقاليد، الآداب، الأخلاق والمثل العليا) (الصالح، 2004: ص104-105).

ب- نظرية "تالكوت بارسونز":

انطلقت نظرية "بارسونز" 1902-1979 "T.Parsons" في الضبط الاجتماعي من نقطة مرجعية هي إطار الفعل الاجتماعي "Social Action"، لذا لا يمكن فهم نظريته في الضبط إلا بالرجوع إلى نظريته في الفعل الاجتماعي (Social Action theory)، وقد وجدنا من المناسب عرض النقاط الجوهرية في نظرية الفعل الاجتماعي وهي:

- أن الأفعال التي يقوم بها الفاعل لا تتحدد إلا عن طريق أهدافه.
 - تكون لدى الفاعل بعض المعايير والقيم التي تحكم اختياره للأهداف وتنظيمه لها في مخطط محدد للأولويات.
 - تكون لدى الفاعل بعض الأفكار التي تتعلق بطبيعة أهدافه وإمكانية تحقيقها.
- وبناءً على ذلك فإن الفعل (**Action**) الذي يقوم به الشخص يكون محكوماً بعدة عوامل منها (الأفكار، المشاعر، والانطباعات والمعايير والقيم)، وهذه العوامل تحكم أفعاله و أفعال الآخرين الذين يشتركون معه في الفعل، لذلك فإن الفعل يبنى على توقع الشخص لما يجب أن يفعله هو وما يفعله الآخر. أي يبنى على تكامل التوقعات، فالشخص يمكن أن يحقق أهدافه إذا امتثل لتوقعات الآخرين، كذلك يتوقف على إرادة الآخرين في أن يفعلوا ما هو متوقع منهم.

ومعنى ذلك أن إشباع حاجات الأنا أو تحقيق أهدافه، يتوقف على إرادة الآخر في أن يفعل ما هو متوقع منه، والعكس صحيح، فامتثال الأنا لتوقعات الآخر يعد شرطاً لتحقيق هدف الأنا، ومن ثم فإن مسابرة توقعات

الآخر تعد وسيلة الأنا لتحقيق امتثال الآخر مع توقعات الأنا. وقد أطلق "بارسونز" على تلك العلاقة بين الأنا والآخر مصطلح "نسق التفاعل الثابت" الذي يحتاج إلى تكوين مستمر وتدعيم ثابت وبدون هذا التدعيم يظهر الميل نحو الانحراف عن هذا النسق. ولأجل ذلك وضع "بارسونز" نمطين من الميكانيزمات لتدعيم نسق التفاعل الثابت:

أ - نمط التنشئة الاجتماعية Socialization: يعمل على تكوين الدافعية نحو تحقيق توقعات الدور.

ب - نمط الضبط الاجتماعي Control Social: هو ميكانيزم يعمل على تدعيم الدافعية نحو تحقيق كل توقعات الدور، ويرى "بارسونز" أن تلك الدافعية نحو تحقيق التوقعات ليست فطرية بل مكتسبة عن طريق التعلم، وهذا هو دور عملية التنشئة الاجتماعية فهي تعلم الفرد ما يريده من الآخرين. إلا أنها لا تكفي وحدها لمواجهة جميع الاتجاهات الانحرافية التي تدفع الفاعل إلى الخروج عن مساهمة المعايير التي يشترك فيها المتفاعلون، بل لابد لها من ميكانيزم يدعمها وهو الضبط الاجتماعي، لإعادة التوازن، ويشتمل نمط الضبط الاجتماعي ذاته على عدة ميكانيزمات تتمثل في:

- الصمود والثبات Support: هو رد الفعل من جانب الأنا تجاه الضغط الذي ينجم عن علاقته مع الآخر، والهدف هو توفير الأمن لـ "الأنا" ومثال ذلك ثبات اتجاهات الحب لدى الأم في التنشئة الاجتماعية رغم الصعوبات التي تواجهها يعد نموذجاً أساسياً للصمود. فالصمود هنا يعد ميكانيزماً يضبط العلاقة بين الأم والابن ويدعمها.

- التسامح Permissiveness: لا يمكن للصمود أن يكون فعالاً كميكانيزم للضبط إلا إذا توفر التسامح وبذلك يؤدي هذان العاملان إلى إعادة التوازن في نسق التفاعل، وتكمن أهمية التسامح في أننا نتوقع من الناس الذين يقعون تحت ضغط معين أن ينحرفوا بطرق محدودة وفي مدى معين قد لا يسمح بها في الظروف العادية.

- التقييد أو التضييق Restriction: تحديد أو تضييق حدود العلاقة إذا تطلب الأمر لكي يستطيع الفرد موازنة حركته بين العديد من الأدوار والمراكز التي يشغلها، الأمر الذي يؤدي إلى تخفيف التوترات والابتعاد عن السلوك المتضارب أو الانحرافي، ويضيف "بارسونز" إلى ذلك ما أسماه "ضوابط العلاقات" تتمثل في:

- العلاج النفسي: فعندما تفشل عملية التنشئة الاجتماعية في القيام بوظيفتها، فإنه يمكن للمعالج النفسي أن يدفع الفرد إلى مساهمة معايير المجتمع.

- التنظيم أو عملية التكوين النظامي: غالباً ما يرتبط الفرد بأنشطة متعددة، وبناءً على ذلك تكون له علاقات اجتماعية بعدد كبير من الناس ويستطيع الفرد أن يمارس نشاطاته تلك بنجاح ضمن إطار تلك العلاقات حينما يقوم بإعداد جدول أعمال زمني لمختلف المهام ويحدد أولوياتها بذلك لا يتداخل نشاطه مع واجبات الآخرين. كما يرى "بارسونز" أن النسق الاجتماعي يشتمل على مكونات معينة يمثل لها الناس وتعد بمثابة ضغوط اجتماعية

خاصة، وميّز بين نوعين منها:

- نمط المواقف Situations: حيث أن التعرض للضغط غير العادي يدفع الفرد إلى مسايرة معايير ومستويات معينة في النسق الاجتماعي، مثال ذلك عدم إحساس الفرد بالأمن يمكن أن يدفعه إلى إتباع الطقوس الدينية أو السحرية، فردود الفعل التي تثيرها هذه الضغوط تتميز بخاصية الضبط.

- نمط النظام الثانوي Institution Secondary: كفاءة الشباب التي تعد نظاماً مكماً للنظام التربوي الأساسي وصمام أمان في المجتمع. ويضيف ميكانيزماً آخر له أهميته في ضبط العلاقة بين الأنساق الفرعية للمجتمع الكبير وفي ضبط العلاقات الشخصية وهو ميكانيزم العزل، ففي مجال العلاقات الشخصية مثلاً تعتبر اللباقة ميكانيزماً عازلاً (الرشدان، 1999: ص 211-214).

ج- النظرية الثقافية التكاملية (جيروفيتش Gurvitch):

يركز "جيروفيتش" على ضرورة دراسة الضبط الاجتماعي على أسس وشروط تتمثل في :

- أن الضبط الاجتماعي كان موجوداً في المراحل المبكرة من تاريخ المجتمعات الإنسانية، إذ يستحيل تصور مجتمع بلا ضوابط.

- أن الضبط الاجتماعي واقع اجتماعي وليس أداة للتقدم.

- عدم وجود صورة حقيقية للصراع بين المجتمع والأفراد، وان يكون اللقاء بينهما على نفس المستوى من العمق لان كليهما له صفات الآخر.

- تختلف مؤسسات الضبط الاجتماعي باختلاف الجماعات والمؤسسات، وعليه يكون الضبط الاجتماعي

إما:

. ضبط اجتماعيا منظما يكون أوتوقراطي أو ديمقراطي .

. أو ضبط اجتماعيا عن طريق الممارسات الثقافية والرموز والعادات والتقاليد.

. أو ضبط اجتماعيا تلقائيا من خلال القيم والأفكار والمثل.

. أو ضبط اجتماعيا أكثر تلقائية من خلال الخبرة الاجتماعية والخلق والتجديد.

فإحدى هذه الصور حسب "جيروفيتش" يجب أن تقوم بدور مهم في مختلف أنماط المجتمعات حسب نمط العلاقة السائدة في كل مجتمع، ومنه فإن دراسة العلاقة الوظيفية بين الهيئات والأنواع والصور تمثل المحور الرئيسي في الدراسة السوسولوجية المتكاملة للضبط الاجتماعي (الراشدان، 1999: ص 216.215).

د- نظرية "ريس" في الضبط الاجتماعي (1949):

ركز فيها على مصدر الجناح الذي نشأ عن فشل الضوابط الشخصية أو الاجتماعية في امتثال السلوك مع المعايير القانونية والنسق الاجتماعي، أي أن الجناح بصفة عامة هو الانحراف، كما حدد مصادر الضبط الاجتماعي التي تؤدي إلى امتثال السلوك مع المعايير في النسق الاجتماعي بفاعليتها وشدة تأثيرها، وهذه المصادر هي:

- ضوابط اجتماعية: (مناطق الجوار ومناطق الإقامة) مصادر ضبط لها قواعد اجتماعية، وضوابط نظامية كالمدرسة.

- الجماعة الأولية: (الأسرة) وهي أكثر الجماعات تأثيرا لان الضوابط الشخصية وممارسة الضبط الاجتماعي على الطفل تعتبر من أهم وظائفها.

- الضوابط الشخصية: هي نتاج اندماج معايير الجماعة الاجتماعية التي لديها توقعات غير توقعات الجانحين.

كما يرى "ريس" أنه هناك علاقة بين ضعف الضبط وحدوث الانحراف والسبب في ذلك :

. انهيار الضوابط التي كانت راسخة في السابق.

. غياب القواعد الاجتماعية لدى الجماعات المرجعية .

. وجود تعارض بين القواعد الاجتماعية لدى جماعات مرجعية مهمة .

. عدم اندماج المعايير التقليدية للضبط ليعني بالضرورة اندماج معايير الانحراف، وهنا يكمن اختلاف نظريات "ريس" عن نظريات التنشئة الاجتماعية التي ترى أن الفرد الذي يستدمج المعايير التقليدية يجب أن يستدمج معايير الانحراف.

وقد اثبت "ريس" عكس ذلك في نظريته الذي يرى من خلالها أنه كلما كانت الضوابط الشخصية والاجتماعية ضعيفة كلما كانت الفرصة أكبر أمام الفرد للانحراف، كما أن نقص الضوابط الشخصية أهم من نقص الضوابط الاجتماعية في فتح الطريق أمام الفرد للانحراف(الصالح، 2004: ص118-120).

هـ - نظرية الاحتواء (Containment Theory) (ركلس):

لقد افترض "Walter c.Reckless" في نظريته أن للضبط الاجتماعي مصادر داخلية ومصادر خارجية، وأنه باستطاعتنا إلزام الأفراد للامتثال للمعايير الاجتماعية، وقد ركز على مجموعة من القضايا منها:

- محاولة المجتمعات والجماعات الأولية إلزام أفرادها بالمعايير والقواعد المقبولة.

- القوة الضابطة في المجتمعات هي أساس الاحتواء الخارجي، وأن الجماعات الأولية والتنظيمات الصغيرة تقوم بمهمة الضبط الخارجي ضد الانحراف أكثر ما يقوم به المجتمع الكبير.

- الشخص الذي لديه نوع من الانتماء والقبول والدعم في الجماعات والتنظيمات الصغيرة يتقيد بالمعايير أكثر من الشخص الذي لا يتميز بهذه العناصر التي تعمل على التكامل.

- يزداد تأثير الاحتواء الخارجي من خلال الظروف الاجتماعية (العزلة، الثقافة، الطبقة الاجتماعية) وبالتالي تؤدي إلى زيادة وقوة الضبط الاجتماعي في الجماعات الصغيرة.

- الاحتواء الخارجي هو قدرة كل من المجتمع والجماعات الصغيرة على ضبط سلوك الأفراد ضمن حدود المعايير والقوانين المقبولة.

- يشير الاحتواء الداخلي إلى العناصر الداخلية التي تؤثر في ضبط سلوك الفرد، وان الاحتواء الداخلي مكمل للاحتواء الخارجي .

- الاحتواء الداخلي غير ضروري في المجتمعات الشعبية والجماعات المنعزلة والمتكاملة بشكل كبير.
- . الانحراف في الجماعات الأولية لا يعتبر مشكلة خطيرة، وأن الانحراف المنتهك للنظام الأخلاقي يميز بين المجتمعات الصناعية المتحضرة والحديثة(الصالح، 2004: ص128-130).
- كما اهتم "ركلس" بالاحتواء الداخلي الذي يشمل أربع مكونات للذات تعطي القوة لمقاومة الانحراف مما تجعل الفرد منضبط في المجتمع وهذه المكونات هي:
- المفهوم الايجابي للذات: يتميز الشخص الذي لديه هذه الصفة بالمحافظة على التقاليد، وسلوكياته تكون وفقا للمعايير الاصطلاحية.
- توجيه الهدف: إذا كان الشخص موجه نحو الأهداف الاصطلاحية المتعارف عليها اجتماعيا (التعليم، تحسين الوظيفة، مساعدة الآخرين) هنا تكون له القدرة على التوجيه الداخلي والامتثال للمعايير.
- طاقة تحمل الإحباط: يشير إلى القدرة على تحمل الضغوط والمصائب والخيبة والفشل دون اللجوء للانحراف.
- الاحتفاظ بالمعيار: يتمثل في الإخلاص والقبول والالتزام والتوحد مع الاعتراف بصحة المعايير والقيم والدفاع عنها، ويحدث الانحراف عندما يصبح الفرد محايد للقيم والأخلاق والآداب المستدجحة في الذات سابقا.(الصالح، 2004: ص129-131).

و- نظرية الضبط الاجتماعي (Hirschi):

- وردت نظرية "هيرشي" (Hirschi) في كتابه (أسباب الجناح) "Causes of Delinquency" سنة (1969) وهي من أحدث نظريات الضبط وأكثرها شعبية، مقارنة بنظريات الضبط الأخرى التي طورها، والذي يرى من خلالها أن الإنسان يولد ولديه الحرية في عدم الالتزام بالقانون ويمكننا منعه من ذلك عن طريق ضبط سلوكه بطريقة ما، ويوضح من خلال نظريته أن:
- الجريمة سلوك طبيعي لدى الفرد يعبر بها عن إرادة حرة.
- الأفراد المرتكبون للجريمة لديهم أخلاقيات مختلفة ولم يولدوا مجرمين بل يتبعون رغباتهم الطبيعية فقط.

- حياة الفرد مع الجماعة في مجتمع يشعره بالحاجة إلى النظام أكثر من حاجته لمعايير السلوك التي يتعلمها عن طريق التجربة والخطأ.

- الناس لا يلتزمون دائماً بالقانون ولا يخرقونه دائماً.

- يتم ضبط حجم الجريمة نسبياً لإحجام الناس عن أذى من يجربونهم، وعدم المخاطرة بفقدان سمعتهم ومكانتهم.

- الضوابط في حياة الناس قد تؤدي إلى الإجرام أو الابتعاد عنه (الصالح، 2004: ص 133-134).

وبدلاً من استخدام تكتيكات المحايدة في تفسير السلوك المنحرف، أرجع هذا السلوك المنحرف إلى ضعف روابط المجتمع وانحيارها، وأن الرابطة الاجتماعية تتميز بوجود أربع عناصر هي:

أ. الارتباط attachment: يعد من أهم العناصر ويشمل الروابط الاجتماعية بالناس والنظم في المجتمع، وقوة هذه الروابط تحتاج إلى الدعم والتعزيز من المجتمع لكي تجعل الجريمة أقل احتمالاً وأقوى هذه الروابط تكون مع الأسرة، فقوة الارتباطات التي تربط الفرد بالآخرين مثل (الأبوين، والأصدقاء) أو المؤسسات (مثل المدرسة والنادي) يمكن أن تمنع وقوع الانحراف.

ب. الاندماج Involvement: ويعني الاندماج درجة الفعالية، والوقت والطاقة المتاحة للسلوك التقليدي، وغير التقليدي فالأفراد الذين يشغلهم أداء الأنشطة التقليدية، فإنهم ببساطة ليس لديهم وقتاً لممارسة السلوك المنحرف نظراً لأن الفرد حينئذ يصبح مرتبطاً بمواعيد محددة لا يمكن له أن يخلفها، فهو لديه دائماً جدول بأعمال مختلفة في توقيتات محددة، ولذلك نادراً ما تتاح له الفرصة في التفكير في السلوك المنحرف، كما انه يدعم وينمي الجانب السوي من شخصيته وهنا تلعب وسائل الترفيه المشروعة دوراً هاماً في الحد من الانحراف، أما الاندماج في العملية الدراسية فانه يقضي على ظاهرة الهروب من المدرسة .

ج. الالتزام Commitment: يعد الخوف من أهم العوامل التي تكبح رغبة الكثيرين في خرق القانون، وهنا القليل الذي ينكر أن طاعة الناس للقانون في بعض المواقف ترجع إلى مجرد خوفهم من النتائج ويطلق على هذا الجانب العقلي من الامتثال للالتزام.

د . معتقدات الفرد **beliefs**: يستخدم هذا العنصر كمصطلح اجتماعي وليس نفسي (سيكولوجي)، حيث يرى "هيرشي" أنها ليست جزء من قناعات يؤمن بها الفرد، ولكنها شيء يختاره الفرد ليقبله، وان هذا القبول يمكن أن يتغير بوجود الحجج، لذا لا بد من الدعم المستمر لهذه المعتقدات من طرف المجتمع، وان رفض القيم والقواعد لا يعني ارتكاب الفرد للجريمة بالضرورة، لان الجريمة يمكن منعها بواسطة عملية الضبط ، والجناح يمكن حدوثه لغياب المعتقدات المؤثرة، فالتعليم والفهم للمسائل الأخلاقية قد يساعد على التقليل من ارتكاب الجريمة .

وجدير بالذكر أن الأسس الأربعة متداخلة ولها تقريبا نفس الأهمية النظرية في منع حدوث الجريمة لدى معظم الناس (الصالح، 2004: ص136).

يتضح لنا مما سبق عرضه مدى التباين والاختلاف في نظرة علماء الاجتماع إلى طبيعة الضبط الاجتماعي، فقد ركز "ابن خلدون" على ضرورة وحاجة المجتمع إلى عملية الضبط الاجتماعي - أو الرقابة الاجتماعية- وكيفية تحقيقها، فحدد وسائل الضبط الاجتماعي في الدين بإحكامه الشرعية، والقانون، والآداب الخلقية، والعرف والعادات التي تراعي العصبية، والتي بواسطتها تنظم سلوكيات البشر للمحافظة على المصلحة العامة للفرد والمجتمع، ولحفظ النظام، وصيانة الملك، ومنع الأفراد والجماعات من الاعتداء على بعضهم البعض، أما "بارسونز" فقد ركز على اتجاه السلوك المنحرف، وتحليل النسق الاجتماعي إلى مختلف الاتجاهات الاجتماعية، حيث يبين هذا التحليل اتجاهات الانحراف المتعددة، ويعتقد ان أول عناصر ميكانزمات الضبط الاجتماعي تكون الذات الأساسية، ويرجع السبب في ذلك إلى القلق ورد الفعل، أي أن شعور الفرد بالذنب تجاه ذاته ينبع من شعوره بارتكابه للجرم، لذلك يشعر بتأنيب ووخز من الأنا أو ما نسميه بالضمير، وان قوة الدين في الضبط مثلها مثل قوة الدولة، وان الجزاءات في الدين تعتبر وسيلة من وسائل التعبير عن الثقافة، بينما "جيروفيتش" اهتم بالشروط التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند دراسة موضوع الضبط الاجتماعي، أما "ريس" فقد ركز على مصادر الجناح المتمثلة في فشل الضوابط، أي أنه كلما كانت قدرة الضوابط ضعيفة أدت إلى فشل عملية الضبط، وأن نقص الضوابط الشخصية للفرد أهم من نقص الضوابط الاجتماعية في ولوج الفرد في دائرة الانحراف، بينما "ركلس" فقد ركز على الضوابط الداخلية للفرد، ويرى أن الاحتواء الداخلي ناتج عن الاستمماج الناجح للمعايير والقيم التقليدية، أما الاحتواء الخارجي ناشئ عن مشاركة الفرد في الجماعات والتنظيمات التقليدية المتكاملة جدا، وان السلوك المنحرف يصبح نمطيا إذا ضعف كل من مصدر الضبط الداخلي والخارجي، وان تركيبة الفرد التي تضم الاحتواء الداخلي والخارجي تمكن الفرد من مقاومة الضغوطات الاجتماعية التي تسبب

الانحراف، أما "هيرشي" بين أن السلوك المنحرف يرجع إلى ضعف الروابط الاجتماعية بين الأفراد في (الأسرة، المدرسة، وباقي المؤسسات التي يحدث فيها تفاعل بين الأفراد)، ولا بد من تقوية هذه الروابط بالتعزيز والدعم للحد من الانحراف، كما أن عملية دمج الأفراد في الأنشطة الاجتماعية تقلل أو تمنع من الانحراف لأنها تشغل الأفراد ولا تترك لهم وقتاً لممارسة السلوك المنحرف، ويقضي كذلك على ظاهرة الهروب من المدرسة، وقد ركز على تدعيم معتقدات الفرد بالتعليم والفهم للمسائل الأخلاقية للتقليل من ارتكاب الجريمة لان غيابها يؤدي إلى الانحراف.

ثانيا / الضبط المدرسي كأحد أوجه الضبط الاجتماعي:

1- تعريف الضبط المدرسي وأهدافه:

أ-تعريف الضبط في التربية والتعليم:

- إن مصطلح الضبط "Control" يستخدم كمرادف لمصطلح النظام، والنظام مرتبط بالقواعد من نواحي معرفتها والإلمام بها ثم الالتزام بها بشكل صارم، وتعني عبارة الضبط في التربية والتعليم:
- . المعالجة المناسبة للمتعلم من خلال تطوير القابليات بالتعليم والتدريب والتمرين.
 - . التدريب على السلوك بموجب قواعد معينة كالتعود على العمل المنظم.
 - . الالتزام بالقوانين و الأنظمة والتعليمات.
 - . الإصلاح والتعديل.

نلاحظ أن المفهومين الأولين لا يتضمنان فرض إرادة شخص على شخص آخر، كما أنهما لا يحددان طريقة معينة، بينما يشير التعريفان الأخيران إلى خضوع فرد لفرد آخر والالتزام بالطاعة.

* الضبط المدرسي: هو مجموعة من الطرائق والإجراءات التي تعمل على تطوير فهم الفرد لذاته وتنمية قدراته وإدراكاته لتحمل مسؤولية أفعاله، ومساعدته على رؤية أنه وليس غيره المسئول عن سلوكه ونتائج هذا السلوك.

(أبو جادو ،-أ- 1998: ص 392).

وعليه يمكن تعريف **الضبط المدرسي** بأنه: عملية تنظيم ردود فعل الفرد وإخضاع دوافعه وتوجيه ميوله إلى هدف معين.

* **الضبط الصفّي**: هو الأعمال والممارسات التي يقوم بها المدرس داخل غرفة الصف، بهدف توظيف عوامل

الضبط والانضباط للحفاظ على سلوكيات الطلبة من جهة، واستثمار الوقت لإيصال المادة الدراسية من جهة أخرى، فتحدث حالة الاستيعاب والفهم لديهم (البدري، 2001: ص 204-238).

ب. تعريف الانضباط:

* **الانضباط المدرسي**: هو التزام الطالب بالتعليمات المدرسية والسير ذاتيا وفقا لقوانينها وأنظمتها من خلال

توجيه رغباته وتنظيم ميوله ودوافعه للوصول إلى نمو السلوك الاجتماعي المقبول الذي يتفق وأهداف التربية والتعليم، وأكد (مرعي وآخرون، 1986) أنه عملية تقوم المدرسة فيها بمساعدة الطلبة على تبني القيم والمعايير التي تساهم في إيجاد مجتمع حر ومنظم (المزين وسكيك، 2011: ص 10).

* **الانضباط الصفّي**: هو محافظة الطالب على النظام والهدوء بحيث يكون قادرا على تحمل المسؤولية التدريسية في جو طبيعي لا تمارس فيه المشكلات بشكل متعمد في غرفة الصف (سماره، 2007: ص 77).

وأكد (مرعي وآخرون، 1986) أنه تطبيق استراتيجيات تسهل حدوث أفضل قدر من التعلم والنمو الشخصي عند الطلبة، عن طريق الاستجابة للحاجات الأكاديمية والنفسية والشخصية لأولئك الطلبة كأفراد وللصف كمجموعة (المزين و سكيك ، 2011: ص 10)

نستخلص من هذه التعاريف أن الضبط في الوسط المدرسي عملية تربية يقوم بها المعلمون والإداريون لإيجاد أجواء تعليمية سليمة تساعد على تحقيق الهدف الأسمى للتعلم وهو بناء الطالب السوي المسئول عن أفعاله وضبط ذاته داخليا، ومراعاة نموه وحاجاته المختلفة من خلال تبني معايير وقيم تساهم في إيجاد مجتمع منظم، فهو إذا عملية تربية بالمعنى الواسع تشمل كل الممارسات التي تساهم في تطوير سلوك منضبط ذاتيا عند الطلبة، وليس المقصود كما لدى البعض أن الضبط والانضباط داخل الصف هو الالتزام العالي وسطوة الخوف وعلامات الجبروت في التعامل، وهو من أهم الشروط التي يجب توفرها داخل المدرسة لتحقيق عملية التعلم، لذا لا بد من الأخذ بعين الاعتبار المبادئ التالية للضبط:

- . التركيز على المبادئ والقيم الإنسانية .
- . الاقتران بكرامة وحقوق كل فرد دون الركون إلى الإذعان.
- . أن يكون التوجيه ذاتيا دون أن يكون فيه طابع الطاعة العمياء.
- . الاستناد إلى فهم مشترك حول الأهداف المطلوب تحقيقها من وراء هذا الضبط.

ب . أهداف الضبط المدرسي:

يشير "طارق البدري" إلى النظام أنه: صفة إدارية تنظيمية الهدف منها تحقيق الالتزام والتقيد بالأسس التي تدعو إلى توظيف صيغ الاحترام لمبادئ المناخ التدريسي لكي تستمر العملية التعليمية ضمن مساراتها الأصولية دون الإخلال بطبيعة هذا المناخ

- تدريب المتعلمين على النظام لإكسابهم سلوك الضبط الذاتي.
- تقليل السلوكيات الخاطئة التي تعوق ممارسات التعلم والاندماج في أنشطتها.
- توظيف كل الإمكانيات من أجل تحسين عملية التعلم.
- تيسير عملية الاتصال والتواصل بين الأستاذ والتلاميذ.
- إفساح المجال للمدرس لاختيار الطرق والأساليب والأنشطة التي تهيئ فرصا مناسبة للتعليم

الجيد (زايد، 2012: ص 53)

- تهيئة الجو التربوي المناسب لبلوغ الأهداف التربوية.
- تيسير العملية التربوية وإزالة العقبات التي تعوق وصولها إلى أهدافها
- تعويد التلاميذ على حسن الإصغاء.
- زيادة الوقت المنقضي في التعلم وممارسة الأنظمة، وتقليل الزمن المنقضي في معالجة المشكلات
- تقليل السلوكيات الخاطئة التي تعيق ممارسة التعلم (المزين وسكيك، 2011: ص11).

- مساعدة المتعلمين على إنشاء وترسيخ قيم التضامن والعمل الجماعي.

- مساعدة التلاميذ على ترسيخ الموازنة بين الحقوق والواجبات (البدرى، 2001: ص 203).

- مساعدة التلاميذ على الفهم المنطقي لما يترتب على السلوك من نتائج.

- التعرف على أهمية وجود قواعد عامة تنظم حياة الأفراد وتحترم خصوصيتهم (أبو جادو، أ- 1998: ص 393).

نخلص مما سبق أن الهدف من عملية الضبط يتمثل في تنمية الانضباط الذاتي وتيسير العملية التعليمية بكل ما تحويه من مدخلات ومخرجات تتيح للمتعلم التعلم الجيد، والعمل المنتج، والشعور بالرضي والنجاح بتحقيق أهداف العملية (التعليمية -التعلمية).

2/ أنواع الضبط المدرسي:

يعد الضبط من الشروط الأساسية لنجاح العملية التعليمية/التعلمية، وفي غياب ذلك لا يستطيع الإداري في

المدرسة أن ينظم عملية التعلم والسير في خطواتها بشكل فاعل لتحقيق أهداف التعلم، ويمكن تصنيف عملية

الضبط حسب مصدرها إلى نوعين :

2-1- الضبط غير المباشر (الضبط الداخلي):

هو عملية تربوية يقوم بها المعلم لمساعدة المتعلمين على التمسك بالقيم والمعايير التي تساعدهم على الاستمتاع بعملية التعلم في بيئة منظمة، يساهم في تطوير الانضباط الذاتي لدى التلاميذ، بتقبلهم للقوانين والالتزام بها (أبو جادو، ب- 2006: ص 359)، مما يدفعهم إلى مراقبة سلوكياتهم ذاتياً والحفاظة على النظام والهدوء من خلال الالتزام بالتعليمات داخل المدرسة هو ما يحصل عليه التلاميذ والطلبة من السلوك الصحيح والمنظم في مواقف معينة وفقاً لما تقتضيه التربية المتكاملة دون سعي خاص من المدير أو المعلم لإيجاده، يتوقف على وجود بعض العوامل المدرسية والصفية التي تفسح المجال للتلاميذ لإتباعه ومن هذه العوامل نذكر:

- تنظيم العمل الصفّي من طرف المعلم واستثمار كل الوقت المخصص للدرس بأنشطة متنوعة لها علاقة بالدرس، بحيث لا تترك مجالاً للعبث والإخلال بالنظام.

- تطبيق الخطة المخصصة للدرس، مع الأخذ بعين الاعتبار تنوع الأنشطة للمادة الواحدة خلال هذه الخطة.

- تهيئة مستلزمات الدرس من قبل المعلم قبل دخول الصف، إضافة إلى تهيئة موضوع الدرس مسبقا .
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند طرح الأسئلة وتحديد الواجبات مع الإشادة بهم لتحفيز معنوياتهم.
- إشغال الطلبة والتلاميذ بأعمال وواجبات صافية كالرسم والأعمال اليدوية والإشراف عليها من قبل المعلم.
- أن يكون المعلم قدوة لطلابه، مما يجعل تأثرهم به إيجابيا، وذا روح ديمقراطية واجتماعية وإنسانية(البدري، 2001: ص205-206)

2-2- الضبط المباشر(الضبط الخارجي):

يشير إلى عملية التحكم في سلوك الطلبة بالطرق المختلفة، أي استخدام إجراءات لتأمين الالتزام بالقواعد والأنظمة والقوانين المدرسية والصفية كما يراها المعلم(أبو جادو،-ب- 2006: ص360). وهذا النوع من الضبط يفرض على المتعلم من الخارج، حيث يقوم بتنفيذ رغبات الآخرين بناء على تعليماتهم.

هو الضبط الذي يحصل عليه المعلم أو المدير بسعي خاص لعدم امتثال التلاميذ لطريقة الضبط غير المباشر، فهنا يُضطر كليهما لفرض سيطرته على التلاميذ الذين ينقصهم الانسجام والتلاؤم مع ظروف المدرسة، وهو لايعني إيقاع العقاب البدني أو النفسي على التلاميذ، بل يأخذ سياقات أخرى منها:

- التوجيه والإرشاد والنصح.

- الحوار والمناقشة مع التلاميذ للتعرف على مشكلاتهم ومعالجتها.

- تكليف التلاميذ بواجبات إضافية خارج موضوع الدرس تشعره بتحمل المسؤولية وتوطيد الثقة بالنفس والشعور بالراحة والاطمئنان(البدري، 2001: ص206،207).

نخلص مما سبق أن تنمية الانضباط الذاتي لدى المتعلم من أفضل أنواع الضبط التي تحرص التربية على تنميته وغرسه في نفوس المتعلمين كونه يركز على ضرورة وجود اتفاق بين التلاميذ وقوانين المدرسة وتعليماتها وفقا لما تقتضيه التربية المتكاملة دون سعي خاص من المدير أو المعلم لإيجاده، مما يؤدي إلى حفظ النظام والهدوء النابع من اتجاه التلميذ ورغبته في العمل وتقبله لزملائه ومعلميه، فيضمن بذلك ابتعاده عن كل خرق للنظام واستمراره فينشاطه التعليمي، وهو الأهم والأصعب تحقيقا مقارنة بالنظام المفروض من الخارج لأنه يرتبط بالسلوك والشخصية والعقل.

3/ مراحل نمو الانضباط لدى الطفل:

تمر عملية الانضباط عند الطفل بمراحل أربع نذكرها على النحو التالي:

3 - 1 - مرحلة القوة: وتشمل الفترة من (4-7) سنوات، حيث يكون ضبط سلوك الطفل من قبل من هو

أكبر منه مثل (الأب، المعلم، المدير)، وتكون مصادر التعزيز خارجية قائمة على الطاعة والثواب والعقاب من

الآخرين، ويكون السلوك في هذه المرحلة مسؤولية الآخرين.

3 - 2 - مرحلة السلوك الذرائعي: وتشمل هذه المرحلة الفترة من (7-10) سنوات حيث يقوم الطفل في

هذه الفترة بالسلوك المرغوب للحصول على مكافأة وعدم قيامه بالسلوك غير المرغوب فيه لتجنب العقاب، أما

مصادر التعزيز فهي خارجية قائمة على الطاعة والثواب والعقاب من الآخرين، ويضلل السلوك في هذه المرحلة

مسؤولية الآخرين.

3 - 3 - مرحلة التقليد: وتمثل في الفترة بين (10-12) سنة، يبدأ الطفل هنا ب:

- تكوين صورة عن السلوك الحسن.

- احترام توقعات الأسرة والجماعة.

- الاهتمام بما يقوله الآخرين عنه.

- نمو الانضباط الذاتي لديه.

- بناء علاقات مع الآخرين لثقتهم بهم.

وتكون مصادر الضبط في هذه الفترة داخلية وخارجية، أما السلوك فيصبح مسؤولية الفرد والآخرين.

3-4 - مرحلة الضبط الذاتي: وتشمل هذه الأخيرة الفترة ما بعد (12 سنة) حيث:

- يتصرف الفرد هنا من تلقاء نفسه بشكل صائب.

- يلتزم بالتعليمات والقوانين.

- يفي بواجباته ويعرف حقوقه.

- يحاسب نفسه عند القيام بالخطأ.

وتكون مصادر الضبط هنا داخلية، ويصبح السلوك مسؤولية الفرد وحده. (أبو جادو-أ-، 1998: ص395).

4/ دور الإدارة المدرسية والصفية في عملية الضبط:

1-4 - دور الإدارة المدرسية في عملية الضبط:

تلعب المدرسة دورا هاما في مشكلة الانضباط، فواقعية الإدارة وتوفيرها مناخا مدرسيا مناسباً للتلاميذ يشعروهم بأن المدرسة هي المكان الذي يستمتعون فيه بحياتهم، وليس فقط في تعلمهم، مما يساعد على انضباط التلاميذ داخل غرفة الصف وفي المدرسة، والإدارة المدرسية المتعسفة وغير المتسامحة، وغير الواقعية في قوانينها وتعليماتها، كعدم السماح للطلبة في غرفة الصف وفي الممرات وإجبارهم على ارتداء نوع معين من اللباس، والتقييد بنوع قصة الشعر، كل ذلك يدفعهم إلى تحدي هذه القوانين والتعليمات وعدم الالتزام بها، كونهم يقبلون القوانين والتعليمات المعقولة ويرفضون غير ذلك (المسا عيد والخريشة، 2012: ص154)، لذا لا بد أن يتوافر دستور للنظام المدرسي يوضح القواعد والقوانين المتعارف عليها للتلاميذ والمعلمين لسير العمل المدرسي، والتي تتمثل في الأوامر والنواهي التي تبين للتلميذ ما ينبغي عمله وما لا ينبغي عمله، بحيث يركز على الجوانب الايجابية وأهميتها وأثرها الايجابي على العملية التربوية بصفة عامة، والتلاميذ بصفة خاصة والمتمثل في بناء قواعد السلوك الصفي وتمثلها في سلوكهم بصورة واضحة وواعية من خلال إدراك أهميتها وانعكاساتها على المناخ المدرسي والصفوي وعمليات التعليم والتعلم، فيتحقق النظام المدرسي الذي يعتبر شرطا أساسيا لنجاح المدرسة وفعاليتها(العجمي، 2008: ص100).

وبما أن التلميذ هو المحور الأساسي في العملية التربوية داخل المؤسسات التعليمية، فهذا يستدعي اهتمام الجميع به وعلى رأسهم المدير، وذلك بمراعاة كل الأمور التي تتصل بالتعليم حتى يتمكن من أداء مهمته في تربيتهم وتعليمهم، فعليه تقع مسؤولية متابعة مشاكل الطلاب السلوكية والاجتماعية بالتنسيق مع المعلمين، ومع الأخصائي الاجتماعي ومع أولياء الأمور، يقول "أمين مرسي قنديل": (أن الاهتمام بالمشاكل والصعوبات التي تواجه التلاميذ داخل المدرسة وخارجها، وإيجاد الحلول المناسبة لها ضمانا لعدم تفاقمها وإقرارها لنتائج سلبية، يكون لها الأثر السيئ على حاضر التلميذ ومستقبله)، ولن يتحقق ذلك إلا بتكثيف

الاتصال بالتلاميذ، والحرص على مصلحتهم ومتابعة مختلف شؤونهم (اورليسان، 1999:ص91)، فالعمل التعليمي في المدرسة لا يستقر ولا تتعاضم نتائجه إلا بالنظام والانضباط السلوكي وتوفر مناخ مدرسي مناسب نفسيا واجتماعيا.

4-1- أ - الإجراءات الواجب اتخاذها في الإدارة المدرسة:

لكي ينجح مدير المدرسة في إدارة وتنظيم مدرسته يقترح "رياض منقربوس، 1970" أن تقوم الإدارة المدرسية بمجموعة إجراءات تساعد على ذلك:

- الاهتمام بجغرافية المدرسة، من حيث المبنى والمرافق والأثاث واستكمال النقص، لأن ذلك مدعاة لحفظ النظام إلى حد كبير.

- ضمان الإشراف على النظام في المدرسة، بتحديد مشرف لكل قسم من أقسامها أو مرفق من مرافقها ليتولى الإشراف على التلاميذ ومراقبتهم - وخاصة أثناء الاستراحة - وللتأكد من سير العمل في الصفوف دون معوقات ومساعدة المعلمين في معالجة المشكلات التي قد تطرأ لهم.

- إشراك التلاميذ في وضع الأسس اللازمة لحفظ النظام ومعالجة مشكلاته والعمل على تقدمه، مما ينمي عندهم الانضباط الذاتي ويتيح لهم فرصة تحمل المسؤولية.

- دقة الإشراف على مواظبة التلاميذ ومتابعة غيابهم، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق ذلك.

- خلق جو مناسب يساعد التلاميذ على السلوك المرغوب، ويهيئ بيئة صالحة للتعليم .

- تحاشي استعمال عبارات وتلميحات التهديد والعقاب.

- إظهار الثقة بمقدرة التلاميذ على بناء حكم ذاتي وضبط ذاتي.

- عدم إحراج التلاميذ في المواقف الصعبة.

- مدح التلاميذ في السر والعلانية، وتوجيه اللوم في السر (عابدين، 2001: ص167-169).

- التنسيق مع المعلمين في المحيط الاجتماعي للمدرسة لحماية المدرسة والتلاميذ ووقايتهم من كل ما يمثل عناصر إزعاج في تعليمهم.

- ترسيخ الأسس والمبادئ التي في ضوئها تنضبط العلاقات بين المعلمين وبينهم وبين طلابهم (الخميسي، 200:ص81).

- العمل على برمجة النظام المدرسي وتوقيتاته المحددة حسب اللوائح والقوانين بدقة متناهية.

- الإشراف على عملية انتظام الدوام ومتابعة استمارات الغياب للتلاميذ لاتخاذ الإجراءات المناسبة.

- العمل على تشكيل لجان للنظام والانضباط من ذوي الخبرة والدراية في الجانب التربوي والسلوكي.

- تنفيذ الأنظمة والقوانين والتعليمات المتعلقة بالضبط والنظام في المدرسة مراعيًا بذلك الجوانب التربوية.

- العمل على اشراك المشرفين التربويين في حل بعض المشكلات التي تواجه التلاميذ بصفة خاصة والمدرسة بصفة عامة (البدرى، 2001: ص 224-226).

- مقابلة التلاميذ المتأخرين دراسيا ومحاولة التعرف على أسباب هذا التديني، ومساعدتهم قدر الإمكان لتذليل الصعوبات شخصيا أو بالتعاون مع أولياء الأمور.

- منح المكافآت المادية والمعنوية للتلاميذ المتفوقين، ومحاولة الارتقاء بالمستوى العلمي لهم.

يقول "محمد منير مرسي" في كتابه "الإدارة التعليمية في المدرسة" (أنَّ الإرشاد والتوجيه مهمان جدا في ساحة العمل المدرسي لأنهما يشكلان المركزين الأساسيين للإرهاصات النفسية التي يعاني منها الطلبة تربويا ونفسيا، سواء في المدرسة أو خارجها مما يؤثر على شخصيته التعليمية)، ولأجل النجاح بهذه المهمة لابد لمدير المدرسة من تنفيذ بعض الممارسات الإدارية تتمثل في:

- عقد ندوات مع الطلبة ضمن أجواء ديمقراطية لمناقشة مشكلاتهم المختلفة ووضع الحلول والمقترحات لعلاجها.

- تخصيص مكتب للإرشاد والتوجيه، تتم فيه مقابلة التلاميذ لسماع شكاويهم وملاحظاتهم عن العملية التدريسية والتعليمية بشكل عام.

- الاهتمام بمراقبة ومتابعة المظاهر السلوكية المدانة للطلبة ومحاولة تذليلها وإحلالها بقيم تربوية ايجابية.

- تشجيع الطلبة على طلب المساعدة من المعلمين والإداريين لحل مشكلاتهم.

- إبداء النصح والتوجيهات التربوية للتلاميذ أثناء زيارته للصفوف الدراسية.
- تشجيع الكادر التدريسي على إرشاد وتوجيه التلاميذ داخل وخارج القاعة الدراسية (البدرى، 2001: ص220-221).
- العمل على تنمية الاتجاهات السليمة في نفوس التلاميذ داخل المدرسة .
- تحقيق العدالة والمساواة في التعامل مع التلاميذ، وإتاحة فرص التعبير عن آرائهم بحرية، لأن ذلك يثير فيهم شعور الاعتزاز والثقة بالنفس، ويزرع فيهم الحب والاحترام للآخرين.
- اطلاع التلاميذ على أبرز المشاكل التي تعاني منها البيئة المدرسية، والطلب منهم اقتراح الحلول الملائمة لها.
- توثيق العلاقة بين التلاميذ والمعلمين، لضمان الاحترام والطاعة من قبل التلاميذ لمعلميهم(البدرى،2001: ص188).

نخلص مما سبق أن الدور الأساسي للمدرسة لا يقتصر على تزويد التلاميذ بالمعارف والمعلومات بل هي مسؤولة كل المسؤولية على أن تحقق للتلميذ القدرة على حسن التوافق الاجتماعي والانفعالي، فهي وسيلة لنمو التلميذ في جميع نواحيه الجسمية والعقلية والخلقية، وعليه فتفسير إدارة المدرسة يجب أن يكون متماشيا مع أهداف التربية الحديثة، مراعيًا في ذلك ميول التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم معتمدا على التفكير العلمي الصحيح.

2.4 - دور الإدارة الصفية في عملية الضبط:

تعد الاجارة الصفية جزء لا يتجزأ من الادارة المدرسية و فرع من فروعها ، كما انها من العوامل الهامة لنجاح العملية (التعليمية - التعلمية) في جميع المراحل التعليمية ، لأنها مرتبطة بتنظيم عملية التعلم ، و لكي تحقق الادارة المدرسية غايتها بكفاءة و فاعلية ، لا بد لها من تحقيق التعلم الصفّي الفعال و لتحقيق هذا الاخير لا بد من ادارة صفية فعالة تحرص على الضبط و الانضباط داخل غرفة الصف فتحدث عملية الاستيعاب و الفهم ،فتعامل المعلم اليومي مع التلاميذ ليس بالأمر الهين ، إنه أمام عقول متفتحة و آراء متنوعة ، فهذا التعامل يتطلب إعدادا فنيا و اداريا و درجة عالية من التخطيط و التنظيم و التنسيق في النظرية و التطبيق ، و يخلق مناخا مميّزا للقاعة الدراسية ، لان المتعلم يدرك ان القاعة يتوفر فيها الضبط والالتزام والانتباه والاهتمام والتركيز والاحترام المتبادل، لهذا على المعلم من باب أولى أن يكون هو البادئ بهذه القيم للحفاظ على سمات هذا

المناخ، كونه القدوة والنموذج، فالدور الذي يقوم به المعلم لا يقتصر على إكساب المعلومات والمعارف للطلبة أو الاشراف على الفعاليات التعليمية بل يتضمن كل ما يحيط بالعملية التربوية (البدرى ، 2001 :ص237-238)

فمن مهام المعلم الرئيسة، إدارة الصف وحفظ النظام، وتحديد العناصر المختلفة المؤثرة في عملية ضبط الطلبة و انضباطهم ، وانضباطهم، ومتابعة المشكلات الصفية ومعالجتها، حتى يسود المناخ الطبيعي الملائم للتعليم داخل غرفة الصف ، فعملية (التعليم و التعلم) لا يمكن أن تتم في غياب الانضباط الصفية أي لا تتم في ضوء الفوضى وعدم النظام "إنَّ إدارة الصف الفاعلة تؤدي إلى انضباط الطلبة في غرفة الصف، وبالتالي إمكانية حدوث عملية التعليم والتعلم الفاعلين " و عليه فالانضباط امرأ أساسيا لحدوث التعليم والتعلم الفاعلين. فالمعلم الخبير هو المسئول عن إيجاد المناخ الصفية المناسب الذي يدار بطريقة إبداعية لتحقيق النمو والتطور في عملية التعلم، فهو الذي يتحمل مسؤولية إدارة المكان الذي تحدث فيه هذه العملية، وتتحدد كفاءته في توفير النظام والانضباط الذاتي، لاقتراحها اقتراحا وثيقا بالتفاعل الصفية، الذي يعتبر ركنا أساسيا من أركان الإدارة الصفية ومهمة فاعلة من مهامها، كما أنه ليس مجرد وظيفة يقوم بها المعلم، بل عامل مهم في عملية التعلم الصفية التي لا تتحقق إلا من خلاله، مما يساعد على انتباه التلاميذ للدرس والتركيز عليه، ويجول دون ضياع الجهود التي يبذلها كل من المعلم والتلميذ، ومنه تحقيق الأهداف المخططة والمنشودة، بمشاركة جميع عناصر الموقف (التعليمي - التعليمي) (المساعد والخريشة، 2012: ص111-146).

12.4 - قواعد ومبادئ إدارة الصف الدراسي:

لكي ينجح المعلم في قيادة وإدارة الصف وضبطه وتفادي حدوث المشكلات الصفية، عليه القيام بالممارسات التنظيمية الجيدة للبيئة الصفية، المتمثلة في مراقبة سلوكيات الطلبة وملاحظتها، فيتحسس المشكلة منذ بدايتها و قبل وقوعها، واستنادا إلى ما سبق من مسؤوليات في توظيف قواعد ومبادئ وتعليمات الصف الدراسي وحفظ النظام لا بد من التركيز على أمور عدة منها:

أ- تحديد القوانين والتعليمات: هي جملة من التوضيحات تتمثل في الأوامر والنواهي التي تبين ما ينبغي عمله وما لا ينبغي عمله، وهي مرتبطة بطريقة الوصفة في الممارسة، حيث نجد في الفصل الدراسي مجموعة من الأنظمة والقواعد والتعليمات سواء نظمتها المدرسة أو نقلها المعلم، وهي متعلقة بكيفية المحافظة على النظام المدرسي، واستيعاب المتعلم لها داخل الصف ذو قيمة تربوية يجب أن يحرص عليها المعلم باستمرار في التذكير بالقواعد

السلوكية المطلوب إتباعها من قبل الطلبة، لغرض إشاعة مناخ طبيعي نفسي اجتماعي ملائم يضمن تقليل أو تلاشي المشكلات السلوكية الانضباطية المترتبة على عدم الوعي بالأنظمة والقواعد والتعليمات السلوكية داخل الفصل الدراسي ويتوقف نجاح المعلم في ذلك على :

- مراعاة تطبيق الأنظمة والتعليمات في سلوكياته، كما أن الإقبال عليها يتوقف على طبيعة تقديمها من حيث الوضوح والصياغة والدقة، لمساعدة المتعلم على استيعابها ومراعاتها والامتنال لها والنجاح في ممارستها مما يجعل من بيئة الفصل بيئة مشجعة على التعليم والتعلم (الفتلاوي،، 2005: ص191-192).

-مراعاة عدم التعارض في القوانين والتعليمات بين المدرسة والمعلمين و المنزل، أي وجوب التكامل بين المدرسة والأسرة من ناحية وبين المدرسة والمجتمع المحلي المحيط بها من ناحية أخرى (العجمي، 2008: ص101) .

- تعليم التلاميذ لمبادئ الإنصات واحترام الآراء وعدم التقاطع وديمقراطية الطرح والنقد الموضوعي.

- وضع خطة ومعايير في كيفية استخدام هذه القواعد والمبادئ لتكون فاعلة ومؤثرة.

- التأكيد على النتائج الايجابية للالتزام بتنفيذ هذه التوجيهات للطلبة والمدرسة (البدري، 2005: ص156).

- يرى المربون أنه لكي ينجح المعلم في توظيف القواعد والتوجيهات لتحقيق النظام والانضباط الصفّي، لابد من التركيز على الجوانب الايجابية منها أثناء تفاعله وتعامله مع المتعلمين بتوضيح مالذي ينبغي عليهم فعله، كما يبين لهم أهمية هذا الفعل وانعكاساته الايجابية على الصف، وعلى الجماعة وعلى العملية التربوية بصفة عامة، فاعتماد أسلوب توضيح ما نرغب من أنماط السلوك الصفّي للتلاميذ يساعد على تقبلها وتبنيها طوعا دون ضغط أو إكراه، وتمثلها في سلوكهم من خلال إدراكهم لأهميتها وانعكاساتها على المناخ الصفّي وعمليات التعليم والتعلم (الخطاب، 2010: ص168).

ب- التخطيط و التحضير الجيد: أي التحضير والإعداد الجيد للحصة الصفية قبل دخولها، وإشغال وقت الحصة بما يعود على التلاميذ بالنفع والفائدة، مما يدفع بهم إلى احترام المعلم والالتزام بالانضباط الصفّي وتجنب المواقف غير المرغوب فيها بالإضافة إلى ثقة التلاميذ بعمله، وشعورهم بالمتعة فينشغلون بالأنشطة الصفية المعدة مسبقا، ويكونون الضابط للنظام والمراقب على استمراره والعامل على ضبط من تسول له نفسه خرق تعليماته وبذلك يسود الصف جو تعليمي ملائم للتعليم.

-خلوه من المشكلات الصفية الجانبية، وقد قيل: "إن لم تشغل الطالب شغلك"، أي إن لم تحسن توجيه الطالب لما ينفعه ويجد فيه المتعة والرغبة ينقلب إلى الاتجاه المعاكس.

ج- التيقظ: على المعلم الناجح أن لا يبدأ حصته إلا إذا ساد الهدوء التام، كما عليه أن يكون يقضا لكل ما يدور في الصف من فعاليات وممارسات غير مرغوبة، فيكتفي بالوقوف بالقرب من التلميذ لإشعاره بأن هذا السلوك مرفوض، فيحصل المعلم على ما يريده دون التشويش على بقية التلاميذ، أو يوقف سير الحصّة من اجل تعديل السلوك.

د- التركيز: على المعلم التأكد من انتباه الطلبة إليه، فيبدأ درسه بصوت منخفض ونبرة هادئة، لا بالصراخ الذي يشتت الانتباه ويخلق بيئة ملائمة لظهور المشكلات الصفية (سماره، 2007: ص 140-143). فمن الضروري أن يجيد المعلم استخدام هذه الوسيلة لأنها أحد الأساليب التي يستطيع بها منع تلاميذه، حيث تكون حسنة الوقع على أذان التلاميذ، مما يؤدي إلى الاستجابة له.

هـ- المراقبة: قال: "دويل" (يجب على المعلم أن يراقب أموراً ثلاثة في الصف: (الجماعة الصفية ككل، السلوكيات الصفية، إيقاع العمل) أي أن يكون المعلم منتبها لما يحدث داخل الفصل، فالمدرس الجيد هو الذي يعطي انطبعا لتلاميذه بأنه يرى بظهره، وأن له عينين في مؤخرة رأسه، فهو يراقب الفصل بعينه بنظرة شاملة، كما ينتقل بين الصفوف ويستخدم لغة الإشارة ولغة العيون. (البدري، 2001: ص 29).

ويراقب عمل التلاميذ، ويثني على المثابر ويصحح لمن جانبه الصواب، ويجب على استفساراتهم، ويذل ما يواجههم من صعوبات، ولا يعمد المعلم إلى الجلوس حتى لا تحدث الفوضى، بل عليه أن يقف في مكان مناسب يراه جميع الطلبة ويبراهم ثم يجول بنظره نحوهم وبذلك يكون الانتباه في ذروته، وتقل المشكلات أو تتلاشى.

و- القدوة: أن يكون المعلم قدوة لتلاميذه في حماسه للتعليم، وتعامله معهم باللين، وانضباطه والتزامه بالتعليمات والأنظمة، لأنه سيجد ذلك في تعاملهم معه، كما يجب عليه أن يتفهم خصوصيات المرحلة العمرية لطلبته ويتعامل معهم على أساسها، فلا يطلب منهم تلاميذه ما هو له غير مطبق وملتزم، وعليه أن يتذكر قول الشاعر "أحمد شوقي"

لا تنه عن خلق وتأتي مثله عار عليك إذا فعلت عظيم (سماره، 2007: ص 141-143).

فالمعلم داخل الفصل الدراسي ينمذج سلوك متعلميه، ولا يقتصر تأثيره على شخصية المتعلم بل يتعدى إلى ما يتعلمه، حيث نجد فاعلية التعليم والتعلم تتأثر بدرجة كفاية ودكاء وقيم واتجاه وميول وشخصية المعلم وكيفية إدارته للفصل الدراسي، فالمعلم العقابي و المتسلط مثلا يطور سلوك التمرد والعدوان والانسحاب، أما المعلم الديمقراطي في إدارة صفه يساهم في تطوير الانضباط الذاتي والاجتماعي لدى متعلميه، وعليه فشخصية المعلم المهنية والتربوية إما تساهم في انحراف سلوك المتعلم أو تأخذ بيده للأمام وتوجهه للسلوك المرغوب(الفتلاوي، 2005: ص203).

لهذا على المعلم أن يكون قدوة لتلاميذه في خلقه ومسلكه ومظهره، كما أشار "القباسي" إلى أن اكتساب الأخلاق يكون عن طريق التعليم والقدوة، ولا شك أن المعلم يستمد مكانته وأهميته من تأثيره على التلاميذ، فهو قدوة لهم يتأثرون به وبشخصيته، وقد روى عن الجاحظ من كلام عقبة بن أبي سفيان لمؤدب ولده "ليكن أول ماتبدأ به إصلاح بني إصلاح نفسك فإن أعينهم معقودة بعينيك، فالحسن عندهم ما استحسنت والقبح عندهم ما استقبحت" (شفشق والناشف، 2000: ص34).

ز- السلاسة في الانتقال من نشاط إلى آخر: من سلامة البيئة الصفية تنوع الأنشطة وتعددتها لأن ذلك يجدد الحيوية ويجفز الطلبة ويجذب انتباههم للموقف التعليمي، لكن يجب أن يكون هذا الانتقال في الوقت المناسب، مع إعلام التلاميذ بالوقت المحدد لذلك النشاط، وإشعارهم بقرب انتهاء الزمن المخصص كي لا يفاجأ الطالب بوقت إنهاء النشاط وهو منهمك في العمل. وعلى المعلم مراعاة مايلي في الانتقال من نشاط إلى نشاط آخر:

- التأكد من أن الطلبة في حالة انتباه قبل الانتقال من نشاط لآخر.

- شرح الأهداف والخطوات المتعلقة بالنشاط الجديد.

- كتابة بعض التعليمات للأمور الغامضة عند الانتقال.

- مراعاة الانتقال بشكل سليم عند حدوثه(سماره، 2007: ص93-141).

ن- التدخل: إن أي رد فعل لا يكون في وقته لا يحقق الغاية منه، فعلى المعلم أن يكون واعيا لكل ما يدور في حصته من ممارسات ايجابية وسلبية، بحيث يستجيب لبعضها ويهمل البعض الآخر، فالمعلم يقدر الحركات والمواقف فلا يعطيها أكبر من حجمها الطبيعي حتى لاينقلب الأمر إلى عكس ما يريد فيأته الخلل من حيث

يريد الإصلاح، مع الأخذ بعين الاعتبار النتائج المترتبة على تدخله، وحتى يكون هذا التدخل مجدياً لا بد أن يقوم المعلم بما يلي:

- التدخل فور حدوث السلوك غير المرغوب، لان نتائجه أفضل من التدخل الذي يأتي بعد مضي فترة على ارتكاب السلوك غير المرضي.

- تغيير أماكن جلوس التلاميذ الذين يسلكون سلوكيات غير مرضية، وإجلاسهم في الأماكن الأمامية في غرفة الصف، لأنها تعتبر طريقة ناجحة في ضبط السلوك.

- الهدوء والاتزان في مواجهة المشكلات في غرفة الصف، دون الخروج عن الاتزان المعهود بالتسامح والصبر لأنه من الخطأ أن يسارع المعلم إلى زيادة الاهتمام بخطأ بسيط للحرص على النظام والانضباط (سماره، 2007: ص142-144).

- التدخل باستخدام أساليب غير لفظية قدر الإمكان.

- السعي للمحافظة على الهدوء مع الحزم في مواجهة الخروج عن القواعد.

- تجنب الاحتكاك بالتلاميذ داخل الفصل.

- استخدام إجراءات تتسم بالمعقولية والعقلانية أكثر منها إجراءات عقابية (حجي، 2001: ص241).

ي- التعاون والمشاركة: إن النشاطات التعليمية التي تستوجب التعاون والتشارك تشكل عاملاً من عوامل النظام والضبط الصفّي رغم ما تشتمل عليه من إمكانية حدوث الفوضى من خلال تبادل الخبرات والمشاركة، مما يؤدي إلى تعلم التلميذ كيفية السيطرة على سلوكه بالنسبة للآخرين، ويعرف ما له وما عليه ويدرك الحد الذي تنتهي عنده حريته لتبدأ حرية الآخرين، كما ينمي فيهم روح المسؤولية التي تساهم في تيسير عمليات الانضباط والنظام الصفّي (الخطاب، 2010: ص170).

س- الاستخدام الأمثل للتعزيز والعقاب:

التعزيز هو الاعتراف بالسلوك المرغوب فيه والصادر عن المتعلم وتقبله والثناء عليه، ويلعب التعزيز الإيجابي دوراً هاماً وفعالاً في تحقيق النظام والانضباط الصفّي من خلال أثره الإيجابي على نفسية المتعلم، كما أن له القدرة على إحداث التعديلات السلوكية المرغوب فيها أفضل من العقاب، أما استخدام العقاب لضبط سلوك المتعلم، قد

يؤدي إلى إقلاع التلميذ عن هذا السلوك لكن دون اقتناع منه بذلك بل خوفاً من العقاب، زد على ذلك الآثار النفسية السلبية التي يتركها العقاب في نفس المتعلم وفي بعض الأحيان يعمد الطالب إلى تكرار السلوك غير المرغوب فيه رغبة في تحدي المعلم (الخطاب، 2010: ص169).

فعلى المعلم أن يجعل نبراسه: الثواب بدل العقاب، والمديح والثناء بدل التقرير والعقاب، وحرية التعبير بدل الكبت، والإجازات بدل العقوبات، وبصورة عامة، فإن الأمور الإيجابية خير من الأمور السلبية (عافل، 1998: ص564).

بالإضافة إلى ما سبق هناك نقاط أخرى مهمة على المعلم أن يتبعها للقيام بعملية الضبط داخل غرفة الصف نذكر منها:

- الاهتمام بالنمو الكامل للمتعلم من الناحية (الجسمية- العقلية- الانفعالية- الاجتماعية).
- تقديم الخدمات الإرشادية للمتعلمين.
- التعرف على مستويات التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم وميولهم واهتماماتهم (سماره، 2007: ص91).
- تعزيز السلوك الإيجابي لدى المتعلمين، وعدم الحكم عليه بمجرد وقوعه في إشكال ما، فإذا ما استقامت أمورهم يجب نسيان الماضي وتعزيز المواقف الإيجابية الجديدة له.
- اعتماد الديمقراطية كأسلوب عمل مع التلاميذ داخل غرفة الصف.
- تشجيع المتعلمين على المبادرات وتحمل المسؤولية في إدارة المهام والواجبات الموكلة لهم.
- تنويع الخبرات والأنشطة التعليمية المقدمة .
- احترام مشاعر المتعلمين وتقبل آرائهم وأفكارهم واقتراحاتهم.
- التعرف على مشكلات التلاميذ سواء كانت تعليمية أو سلوكية ودراستها والعمل على إيجاد حلول لها (المسا عيد و الخريشة، 2012: ص145).
- ترسيخ الأهداف السلوكية والعمل تحت شعار التعاون المتبادل والمشاركة العملية فيما بين المعلم والطلاب وما بين الطلاب أنفسهم.

- الموازنة ما بين حقوق المتعلمين وواجباتهم تجاه المسؤولية التربوية للمدرسة ونظام الصف.

- وحسب القرار رقم 831 المؤرخ في: 13 نوفمبر (1991) المحدد لمهام معلمي المدرسة الأساسية، الذي ينص من خلال مواده على:

المادة 6: يقوم معلمو المدرسة الأساسية بمنح التلاميذ تعليمات تضبطها قوانين صادرة عن وزارة التربية.

المادة 17: يساهم معلمو المدرسة الأساسية بصفة فعلية في ازدهار الجماعة التربوية وإعطاء المثل بما يلي:

. المواظبة والانتظام في الحضور والقدوة والسلوك عموماً.

. المشاركة في النشاطات التربوية والاجتماعية.

المادة 18: يكون معلمو المدرسة الأساسية مسئولين عن جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطتهم المباشرة في القسم طبقاً للتنظيم التربوي المقرر في المؤسسة.

المادة 19: يتولى معلمو المدرسة الأساسية مهام حراسة التلاميذ أثناء الدخول والخروج وفي فترات الاستراحة وبصفة عامة أثناء حركتهم داخل المؤسسة وفقاً للترتيبات التي تنص عليها لائحة النظام الداخلي للمؤسسة.

وحسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم (04-08) المؤرخ في: 23 جانفي (2008)، الذي ينص على:

المادة 22: يجب على المعلمين والمربين عموماً التقيد الصارم بالبرامج التعليمية والتعليمات الرسمية.

. يكلف المعلمون من خلال القيام بمهامهم وسلوكهم وتصرفهم بتربية التلاميذ على قيم المجتمع الجزائري وذلك بالتنسيق الوثيق مع الأولياء والجماعة التربوية.

. يجب على المعلمين التقيد أثناء القيام بواجبهم المهني بمبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص وإقامة علاقات أساسها الاحترام المتبادل والنزاهة والموضوعية مع التلاميذ.

. المعلمون مسئولون عن الضرر الذي يسببه تلاميذهم في الوقت الذي يكونون فيه تحت رقابتهم (الجريدة الرسمية (04)، 2008: ص11).

نخلص مما سبق أن الدور الأساسي للمدرسة لا يقتصر على تزويد التلاميذ بالمعارف والمعلومات بل

هي مسئولة كل المسؤولية على أن تحقق للتلميذ القدرة على حسن التوافق الاجتماعي والانفعالي، فهي وسيلة

لنمو التلميذ في جميع نواحيه (الجسمية والعقلية والخلقية)، وعليه فتسيير إدارة المدرسة يجب أن يكون متماشيا مع أهداف التربية الحديثة، مع مراعاة ميول التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم معتمدا على التفكير العلمي الصحيح، والإدارة الناجحة في ضبط سلوك المتعلمين لا ينبغي أن تحدد قائمة معينة من أساليب الاستجابة للمشكلات السلوكية، أو تستخدم حلولاً ضيقة وجامدة ومحدودة لضبط هذه السلوكيات، ولكن الأفضل بطبيعة الحال أن تتوقع المشكلات قبل حدوثها وتستخدم الأساليب الوقائية التي تمنع حدوثها بدلا من أن تعتمد في أسلوبها على ردود الأفعال، بحيث تستطيع أن تقلل من معدل السلوكيات غير المناسبة ولكنها لن تتمكن من حذفها تماما، لذا لابد من الاستجابة لهذه السلوكيات بطريقة مهنية تربوية فعالة تتناسب مع الموقف ككل، من حيث السلوك وطبيعة المتعلم الذي اصدر السلوك، ووقت حدوث السلوك.

5/ أنماط الضبط في الوسط المدرسي:

يعرف "أحمد زكي بدوي (1986) النمط أنه: وحدة وظيفية تعمل ككل لأجزاء يمكن التمييز بينها وككل يتألفها جميعا في وحدة.

كما يعرفه بأنه: الشكل الذي يحمل أخص الصفات التي يتميز بها معظم أفراد فئة ما، ويعتبر فئة مختارة من هذه الفئة، وهو بمثابة مثال لها في مجموعها (عابدين، 2001: ص 67-68).

ويقصد بالنمط في هذا المقام أسلوب المدير والمعلمين المتمثل في السلوك والتصرفات الشخصية والمهنية في كافة المواقف التربوية والإدارية.

فالتطور الكبير الذي طرأ على الإدارة في المؤسسات التربوية من حيث تعاضم أهميتها واتساع مفهومها، وما حصل من تغير في أنماطها نتيجة البحوث والدراسات التربوية والنفسية كرس المزيد من الاهتمام بالأنماط الإدارية التي يستخدمها المدراء داخل مدارسهم والمعلمون داخل صفوفهم وتوصيف هذه الأنماط وتحليلها، بغية لفت أنظار العاملين ميدان التعليم إلى مواطن القوة والضعف فيها، وبالتالي التوجيه لتبني أفضل الأساليب الإدارية الداعمة لسلوك المعلم والمهاتفة إلى تحقيق المقاصد التربوية المنشودة.

وقد أظهرت نتائج البحوث والدراسات التي أجريت بهدف الكشف عن الأنماط الإدارية الشائعة لدى المعلمين وجود أربعة أنماط رئيسية هي:

1. نمط الإدارة التسلطية (الأوتوقراطية)

2 . نمط الإدارة الديمقراطية (التشاورية)"

3 . نمط الإدارة المتساهلة (الترسلية)"

4 . نمط الإدارة التقليدية. (عريبات، 2006: ص75).

إلا أننا سنكتفي بالحديث عن الأنماط الشائعة في مؤسساتنا بشيء من التفصيل والمتمثلة في النمط (الديمقراطي، الأوتوقراطي، التسيبي).

5-1- النمط الديمقراطي:

تعد الديمقراطية شكلا من أشكال التنظيم الاجتماعي الهادف إلى تحقيق التعاون المشترك بين أعضاء الجماعة القائمة على أساس احترام الفرد والإيمان بقيمته وكرامته وحقوقه، حيث تؤكد على ضرورة تبادل الرأي والمشورة والتعاون والاستعانة بالآخرين وإشراكهم في اتخاذ القرارات، انطلاقا من فكرة أساسية هي " أن تعدد العقول السوية أقدر على تقديم الأفكار الصائبة من العقل الواحد السوي"، ويتفق هذا النمط الإداري مع ما أقرّه الدين الإسلامي الحنيف من أحكام في طبيعة التعامل مع الناس(العرفي،1996: ص78).

ولعل هذا ما يميز الإدارة الإسلامية في اعتمادها مبدأ الشورى في تصريف الشؤون العامة، مستمدة هذا التوجيه من قوله تعالى: ﴿وَأْمُرْهُمْ شُورَىٰ﴾ (الشورى، الآية38)، وقوله تعالى: ﴿وَشَاوِرْهُمْ فِي الْأَمْرِ﴾ (آل عمران، الآية159) .

حيث نجد في هذا النمط أن التلميذ هو محور العملية التربوية، وفيه تكافؤ الفرص أمام جميع التلاميذ الذين يعملون ضمن إطار(المساواة المطلقة) بحيث تتضافر الجهود لمصلحة المدرسة والمجتمع وفي مثل هذه الإدارة يكون جميع أفراد المجتمع المدرسي متساوين في ممارسة حقوقهم والنقد الذاتي والأسلوب العلمي هو الأسلوب المتبع في حل المشكلات (شحيبي، 1994: ص38).

وهنا نجد الإداري الديمقراطي لا يركز السلطة في يده بل يعمل على توزيع المهام وتحديد المسؤوليات، ويشاور أعضاء الجماعة في الأمر قبل أن يتخذ قراراته ويقوم بعلاقات إنسانية سليمة بينهم في جو تسوده الثقة والاحترام المتبادل والشعور بالأمن(بن حمودة،2006: ص133). فيصبح التأثير متبادلا بين الإداري والجماعة، بمعنى أن الجماعة تشترك في تحديد الأهداف، واختيار الوسائل لتحقيقها، وفي اتخاذ القرارات تحت توجيه وإرشاد الإداري

(أحمد، 2006: ص71)، بما يؤدي إلى التزام الجماعة تجاه سياقات العمل، وتُحفز لديهم الرغبة والجدية وتحمل المسؤولية، وتنمية القدرة على الإبداع والتجديد، وتتوفر لها كامل الحرية للاتصال والتعبير عن مفاهيمها الفكرية والعقائدية فيما بينها أو مع المحيط الخارجي مما يبعث فيهم روح التفاؤل التي تنبع من حالة الرضا، لأن أساس العمل التعاون السليم مع الاحتفاظ بذاتية القرار، فيندفع الجميع نحو العمل بمعنويات عالية لتحقيق الهدف والمصالح المشتركة (البدرى، 2001: ص53).

5-1-1- خصائص النمط الديمقراطي في الإدارة المدرسية:

- إتاحة الفرص بالتساوي لأفراد الجماعة، فالمساواة حق كل فرد في التقدير والاحترام وإتاحة فرص الترقى والنمو.
- الإيمان بأهمية العلاقات الإنسانية كأسلوب لتسيير العمل داخل المدرسة وخارجها، وبذل الجهد لتوفير جو اجتماعي صحي يشعر فيه كل فرد بالانتماء إلى المدرسة، حيث يهتم "مايو" رائد مجال العلاقات الإنسانية في الإدارة بضرورة إشباع الرغبات الإنسانية.
- الإيمان بالحوار المشترك مع العاملين في المدرسة لمعالجة المشكلات الفنية والإدارية.
- تشجيع العمل الجماعي بما يتضمنه من تعاون بين الأفراد وتكامل في مجالات العمل داخل وخارج المدرسة (أحمد و حافظ، 2003: ص68).
- احترام القواعد التي تضعها الجماعة والأهداف التي تحددها والقوانين التي تنظم العمل.
- مراعاة ظروف الأفراد الشخصية والاجتماعية.
- المشاركة في العمل لشعور الأفراد بعدم تعالي قائدهم تحقيقاً للمقولة التي ترى أن القائد (إذا كان واحداً منهم كان كأنه قائدهم، وإذا كان قائدهم كان كأنه واحد منهم)، وهذا ما كان يفعله الرسول صلى الله عليه وسلم في أغلب مواقفه (الطيب، 1999: ص135)، حيث يقول "القاضي حسن عشاوي": (حين نربي الطفل على الإقناع والمشاركة والتفاهم، فإننا نربي أمة من الأحرار، لأن ذلك متصل بحق الإنسان في حرية الفكر والقول والعمل) .. ويجب أن نحذر إصدار الأوامر، وأن نقصرها على أضيق الحدود.. لأن الطاعة دون اقتناع يسهل التخلص منها في الخفاء (كاظم، 2007: ص145).
- منح الود والإخلاص والثقة لرؤوسيه، والمعاملة على أسس إنسانية.

- احترام الفروق الفردية بين الأفراد المرؤوسين.
- إعلام المرؤوسين بالقوانين واللوائح التي تدفع المؤسسة إلى تحقيق أهدافها (البدرى، 2001: ص 262-263).
- العمل على تنمية الاتجاهات السليمة في نفوس التلاميذ في المدرسة، بتهيئة المناخ الملائم لممارسة بعض الأنشطة التي تؤدي إلى غرس وتنمية الاتجاهات الايجابية.
- تحقيق المساواة والعدالة في التعامل مع التلاميذ، بحيث يكون تعامله دليلاً على انه أب أو صديق لكل تلميذ.
- أن تكون العلاقة مع التلاميذ علاقة يسودها الحب و الاحترام والتقدير وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم بكل حرية ودون خوف، لأن ذلك يثير فيهم شعور الاعتزاز والثقة بالنفس، كما يزرع في نفوسهم الاحترام والحب للآخرين.
- إشراك التلاميذ ولو بشكل مبسط في تنظيم المدرسة.
- اطلاع التلاميذ على أبرز المشاكل التي تعاني منها بيئتهم ومحاولة إشراكهم في اقتراح الحلول.
- توثيق العلاقة بين التلاميذ ومعلميهم، لضمان حب التدريس لتلاميذهم، وضمان الاحترام والطاعة من قبل التلاميذ لمعلميهم (البدرى، 2001: ص 188).

5-1-2- خصائص النمط الديمقراطي في الإدارة الصفية:

- تعني الإدارة الصفية إدارة شؤون الصف وصيانته، واستشراف مصادر الاضطرابات المحتملة ومنع حدوثها، بوضع الإجراءات والقواعد والتوجيهات المباشرة، وغير المباشرة (العجمي، 2008: ص 85).
- ومن أهم سمات النمط الديمقراطي بالنسبة للمعلم نذكر:
- معاملة التلاميذ كأخوة له.
 - مراعاة الموضوعية في معالجة مشاكل المتعلمين.
 - التركيز على إنسانية التلميذ و الاتزان في مواجهة الصعاب.
 - التسامح والتواضع وانفتاح الأسارى خلال معاملاته وأعماله (برهم، 2005: ص 12-13).

- الحرص على إيجاد جو مفعم بالمودة والطمأنينة.
- احترام قيم ومشاعر التلاميذ وشخصياتهم.
- إشراك المتعلمين في الحوار و المشاركة.
- إشراك التلاميذ في رسم الخطط واتخاذ القرارات.
- توفير برامج تعزيز مناسبة تؤدي إلى دفع المتعلمين إلى التفاعل الإيجابي والمشاركة الفاعلة في الصف(سماه، 2007: ص89).

- تنمية الانتماء الاجتماعي ورعايته، لأنه من الدوافع الهامة للتعلم.
- إتاحة فرص متكافئة أمام التلاميذ.
- تشجيع التلاميذ على الإقبال على التعليم والتعلم، وتحمل المسؤولية مقابل الحرية، والمحافظة على النظام بأنفسهم ولأنفسهم (العجمي، 2008: ص96-97).
- توفير قاعدة للنظام والانضباط داخل الفصل تقوم على مشاركة التلاميذ وقناعتهم بأهمية دورهم داخل الصف.

- تنسيق العمل المشترك بين المعلم والتلاميذ وحشد الطاقات لانجاز الأهداف المرغوب تحقيقها داخل الصف الدراسي(أحمد و حافظ، 2003: ص215).

من هنا نرى أن الطلبة يشعرون بالمسؤولية ويقبلون على المعلم والمدرسة برغبة صادقة وبهذا يزداد التفاعل فيما بينهم داخل الصف وخارجه، ويقبلون على الأنشطة عن طيب خاطر، كما يدركون واجباتهم ويقدمون على أدائها سواء كان المعلم حاضرا أمامهم أم غائبا عنهم.

5-1-3- اثر النمط الديمقراطي على عملية التعلم:

إن لهذا النمط تأثيرا كبيرا على فعالية أي إدارة، وخاصة داخل المؤسسة التربوية، فالديمقراطية المدرسية داخل الصفوف هي الضمان لتحقيق التنمية السياسية القائمة على أساس حرية المناقشة وحرية الرأي، والاقتناع

واحترام الرأي الآخر وتقبله، ويعتمد على الممارسة الديمقراطية داخل المدرسة، وبين الصفوف في تحقيق التنمية الديمقراطية.

كما أن لهذا النمط تأثير على فعالية التعلم، فالتلميذ حين يشارك في صنع القرار سيقبل به ولا يعارضه ويشعر بقيمته داخل المؤسسة التربوية، ويكون أكثر انتماء لها وللقرارات الصادرة عنها، والعمل على إنجاح تلك القرارات، كما يبذل كل جهده لتذليل أية عقبات تعترض ذلك القرار، وبذلك تتحقق الأهداف العامة للمؤسسة التربوية مع الأهداف الشخصية للطلبة في توافق وانسجام (عريبات، 2006: ص 83-84).

فمفهوم النظام والانضباط لا يتعارض مع مفهوم الإدارة الديمقراطية للفصل الدراسي، بل على العكس، فإن هذا المفهوم - الديمقراطية - يبعد شبح التسبب والتسلط اللذان ينشئان، إما لتحديد مشاركة المتعلمين، و إما لعدم التخطيط واللامبالاة، فالإدارة من أجل النظام والنظام من أجل التعلم الفعال ذي المعنى (الفتلاوي، 2005: ص 187)، حيث يتفق التربويون أن النمط الديمقراطي هو الأسلوب المناسب، لأنه يحقق نتائج تربوية مناسبة تسهم في تنشئة شخصية الطلبة، ويعدّهم إعداداً سوياً لمجتمع تسوده القيم الديمقراطية، كما أنّ له الأثر الإيجابي على العملية التعليمية والمتمثل في:

- حب التلاميذ للعمل واستمتاعهم به، مما يدفعهم إلى التعاون المثمر مع معلمهم.
- انجاز ما يطلب منهم بسعادة وسرور، ويعملون على تنفيذه حبا للمعلم والمادة (سماره، 2007: ص 88-89).
- تحقيق المناخ الجيد والايجابي للعملية التعليمية.
- تفوق إنتاجية المتعلمين.
- اكتساب المتعلمين عددا من الاتجاهات الايجابية كضبط النفس.
- انخفاض معدلات الغياب.
- ارتفاع الروح المعنوية للمعلم والتلاميذ.
- الدافعية وحب التطوير والإبداع والابتكار من جانب الطلاب (أحمد وحافظ، 2003: ص 215).

وعليه فإن عملية الضبط في ظل النمط الديمقراطي ليست مجرد التزام بالقوانين والقواعد، وإنما هي عملية مساعدة المتعلمين على الضبط الذاتي وتبني العادات والقيم والمعايير التي تساعدهم في أداء السلوكيات الإيجابية المرغوبة، والتفاعل الإيجابي بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، والمشاركة في إدارة الفصل، فيكون التعاون بينهم مبني على الحب والاحترام، فديمقراطية المدرسة أساس من أسس ديمقراطية المجتمع، حيث ينشأ أفرادها على تحمل المسؤولية وحب الحرية والاستقلال، وبديهي أن المعلم الديمقراطي لا يقل حرصا على النظام والانضباط من المعلم المتسلط ولكنه يسلك إليها السبيل المستقيم من أجل خلق جو تعليمي مناسب يساعد على بلوغ الأهداف التربوية.

5-2- النمط الأوتوقراطي:

ومن مسميات النمط (السلطوي، الفردي، التحكمي، الصارم، الدكتاتوري)، يقوم على أساس مبدأ الاستبداد بالرأي والتصرف والتعصب للقرارات الفردية، حيث تتركز السلطة في يد القائد وحده (البدرى، 2001: ص53)، ينفرد فيها بالرأي واتخاذ القرار، وعدم التراجع، والعلاقة فيه مبنية على الخوف والإرهاب وإتباع التعليمات وتنفيذها دون مناقشة أو جدل، وفيها يكون الاتصال رأسيا، فليس من حق المرؤوس أن يدلي بآرائه إلى قائده (الطيب، 1999: ص131).

فهذه الطاعة تعتبر طاعة آلية، مستجيبة بالرهبة والخوف والتسلط والقهر، فإنها صدى إرادة، وسراب طاعة، ظهرها السلامة وباطنها الخراب، فإذا غاب الأمر وغفل الرقيب، فلا طاعة ولا أمانة ولا إنجاز ولا إبداع، وإنما ((التخلف الذي يكافئ التسلط، والتسلط يكافئ الجمود والعطلة))، مما يجعل العلاقات بين القائد لا تربطه بهم علاقة إنسانية أو روحية (البدرى، 2001: ص54).

5-2-1- خصائص النمط الاوتوقراطي في الإدارة المدرسية:

يتأثر النظام والانضباط المدرسي بعوامل عديدة ومتنوعة يتصل بعضها بنمط الإدارة المدرسية، ودور المدير في التخطيط والتنفيذ والإشراف والمتابعة في مدرسته، حيث يوكل هذا النمط إلى المدرسة أمر تنشئة الأجيال لخدمته وقبوله في هذا الجو العابق بالظلم والحقد والترصب، يتلقى المدير الأوامر من رؤسائه ليفرضها على مرؤوسيه هو الآخر بطريقة عمياء (شحيمي، 1994: ص38) حيث يكون مستبدا برأيه متعصبا له، يتخذ القرارات بمفرده دون

مشاركة الآخرين، كما يتميز بالسيطرة على الأعضاء العاملين معه ويتوقع منهم الطاعة التامة وتنفيذ الأوامر والتعليمات التي يصدرها (البدرى، 2001: ص121).

ويسود القهر، حيث يتحكم المدير بالمدرسين، ويتحكم المدرسون بالتلاميذ الذين تخمد فيهم جدوة الحرية وتموت فيهم روح الإبداع، ويستسلمون للأنظمة المفروضة عليهم، وتصبح المدرسة أشبه بسجن يسوده الضغط والشدة، ويمكننا تلخيص ملامح هذا النمط في الإدارة المدرسية فيما يلي:

- تركز السلطة بيد مدير المدرسة، فهو الذي يتخذ القرارات وينفذ الأوامر.
- اللجوء إلى الحوافز السلبية باستخدام وسائل التهديد والترهيب والتخويف، مما يضعف شخصية المعلمين والتلاميذ، فيسبب لهم القلق والاضطراب.
- الانعزال عن المعلمين والتلاميذ، وانعدام روح التعاون والود بينه وبينهم.
- لا يهتم بنمو المعلمين وتطوير إمكاناتهم المهنية.
- توزيع المسؤوليات على العاملين دون استشارتهم.
- محاولة توسيع نطاق سلطاته وصلاحياته، لتكون كل الأمور تحت سلطته.
- عدم احترام شخصية الطلبة، حيث يعملون وفق الأسس المرسومة والموضوعة لهم.
- هدف الإدارة الدكتاتورية الأساسي هو التركيز على الجانب المعرفي للتلاميذ وواهمال الجوانب الأخرى من شخصيات التلاميذ، خاصة ما يتعلق منها بالجوانب النفسية والجسمية (البدرى، 2001: ص121-122).

5-2-2- خصائص النمط الأوتوقراطي في الإدارة الصفية:

بما أن الإدارة الصفية هي جزء من الإدارة المدرسية فإنها غالباً ما تتأثر بالنمط السائد في المدرسة وإدارتها، حيث نجد نمط إدارة الصف الدراسي يختلف باختلاف معنى الضبط والنظام من معلم إلى آخر، فيرى البعض من هذا النمط بأن الإدارة الصفية هي مجموعة الإجراءات التي تستخدم بهدف الالتزام بالقوانين والأنظمة المدرسية، فتمنح المعلم حق إصدار الأوامر واتخاذ القرارات ويكون هذا النوع في الغالب مستندا إلى العقاب والتأديب لمن يخرجون عن تلك القوانين، وفي هذا المعنى تعطي معنى فوقيا على المتعلمين (الفتلاوي، 2005: ص187)، حيث

يستغل المعلم مسماه الوظيفي استغلالاً سيئاً، باستعمال القوة لتغطية جهله وإضفاء الأهمية على الذات، تلك الأهمية التي لا ينالها المعلم إلا بعلمه وتواضعه (عاقل، 1998: ص 566)، فتصبح العلاقة بين المعلم والتلاميذ علاقة سيئة يسودها الخوف والرعب، وإتباع التعليمات وتنفيذها دون مناقشة، ويتميز هذا النمط من المعلمين بالميزات التالية:

- عدم تقبل النقد الموضوعي والتراجع في اتخاذ قراراته، حتى لو أدرك أنها تعليمات غير سليمة، بل يطلب تنفيذها ويعمل على محاسبة من لا يقوم بذلك (عربيات، 2006: ص 78).
- ممارسة السلطة الإملائية المباشرة خلال توجيه التلاميذ وتعليمهم، طالبا منهم التماشي مع أهوائه ورغباته دون معارضة.
- الميل إلى المزاجية وعدم النضج في صناعة القرارات التربوية بتعلم الطلاب ومعاملتهم (برهم، 2005: ص 13).
- يفرض على التلاميذ ما يجب أن يفعلوه، وكيف ومتى وأين يفعلونه، مع الاستبداد برأيه.
- استخدام أسلوب التخويف والتهديد والعنف سواء كان ذلك صراحة أم ضمناً، (الطيب، 1999: ص 132).
- الطاعة المطلقة من جانب التلاميذ والتنفيذ الفوري لأوامر الأستاذ.
- استخدام المعلم للتقدير الشخصي والذاتي في الحكم على الأمور.
- السلبية الشديدة من جانب التلاميذ واعتمادهم الكامل على المعلم في حل المشكلات.
- ضعف العلاقات الإنسانية، ووسائل الاتصال داخل غرفة الصف بين المعلم والتلاميذ (احمد وحافظ، 2003: ص 214).
- العقاب سمة من سمات المعلم الأوتوقراطي في حالة حدوث أي مخالفة ضبطية، حيث يدخل المعلم الفصل وعصاه الغليظة في يده، ودفتر العلامات في اليد الأخرى يهدد بالصف والرسوب لكل مخالف مما يثير الرعب في نفوس التلاميذ.
- كثرة الحيل الطلابية لتبرير المشكلات والأخطاء الممارسة تجنباً للعقاب.
- قلة فرص التفاعل اللفظي لإنشاء علاقات اجتماعية ودية.

- تكرار مظاهر إفساد التلاميذ لزملائهم واضطهاد التلاميذ.

- إهمال حاجات التلاميذ (سماوه، 2007: ص86-87).

5-2-3- آثار النمط الأوتوقراطي على عملية التعلم:

يرى "لكرت" أن اهتمام الإدارة المدرسية بالعمل فقط، وإشاعة النظام القائم على التهديد والعقوبات، وإهمال المرؤوسين (عمال وتلاميذ) يؤدي إلى تدميرهم ووقوعهم في سلوكيات غير مرغوبة، وبالتالي يتدنى مستوى الإنتاج والانتظام والانضباط، وبالشكل الذي يعرقل إحداث التغييرات الايجابية، التي ترمي إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية" (الفتلاوي، 2005: ص235)، فالهدوء الذي يتلو الضغط والقهر والإكراه من قبل المعلم كثيرا ما يقود إلى صحة نفسية سيئة، حيث نجد المعلم الذي يلعب دور الشرطي قد يتوصل إلى إقرار النظام والانضباط، فمثل هذا الجو في المؤسسة التربوية يفقد التلاميذ الأمن والطمأنينة ويعمل على:

- عدم تعلم الاستقلالية والمبادرة والشرف وضبط النفس.

- العجز عن توجيه الذات، والأنانية(عاقل، 1998: ص567).

- إضعاف ثقة التلميذ بنفسه وقتل طموحه مما يجعله يعيش في جو من الخوف والقلق.

- الاستجابة للأستاذ لا تكون عن قناعة ورضي وإنما خوفا من العقاب، فتضعف عنده الرغبة في اكتساب المعرفة، ولذا تراه إذا ما غاب الأستاذ ينفس عن رغباته المكبوتة ، وتسود الفوضى غرفة الصف، فالنظام لا ينبع من داخله وإنما هو مملى عليه من الخارج، وقد يلجأ التلميذ أحيانا إلى الغش، ويكره المدرسة ويتسرب منها(عدس، 1999: ص17).

- ظهور بعض المظاهر السلبية على التلاميذ كالشرود والأتكالية.

- عدم الرغبة في التعاون واللجوء إلى الغيبة والنميمة.

- عدم الاطمئنان للمعلم والسعي لكسب رضاه، وإبداء الخضوع له والذي يمكن أن يتحول إلى ثورة عداوية ضده إذا ما سمحت الفرصة بذلك.

- اضطراب التلميذ لكبت رغباته وميوله مما يؤدي إلى نفوره من التعلم ، وتدهور صحته النفسية خاصة.

- افتقار التلميذ إلى اختيار أفضل السبل لتحقيق الأهداف المبتغاة من العملية التعليمية.
- عدم توفر الفرص للتلميذ ليتعلم كيف يضع أهدافا لذاته، وكيف يسيطر على نفسه أو يقدر المسؤولية (احمد وحافظ، 2003: ص81).
- إشاعة الكراهية بين أفراد المجتمع المدرسي مما يؤدي إلى تفككهم والعمل على إيجاد مناخ يسوده الخوف والقلق.
- العمل في جو تسوده العلاقات الإنسانية غير السليمة.
- عدم الإدلاء باقتراحات بناءة هادفة إلى تطوير أسلوب العمل في المدرسة وتحسين نوعيته (البدري، 2001: ص122-123).
- عدم توفر فرص علاج المشكلات التعليمية وتجاهل الحاجات والرغبات الطلابية.
- إكساب المناخ الصفّي بعض المظاهر السلبية كالشرود الذهني والنسيان وعدم المذاكرة.
- فقدان نظم الحوافز والدافعية وانخفاض درجة الحماس للعلم (البدري، 2005: ص100).

3-5- النمط التسيبي:

يسمى النمط (الفوضوي، غير الموجه، الترسلّي، نمط إطلاق العنان)، و يتخذ مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يركز فيها على حرية العمل المفرطة التي تثير حالة من التسيب واللامبالاة والفوضى في العمل المدرسي (الفتلاوي، 2005: ص177).

وهنا يتصف الجو الاجتماعي بالحرية التامة حيث يترك للجماعة حرية اتخاذ القرارات مع عدم المشاركة في المناقشة أو التنفيذ (العيسوي، 2000: ص184)، ولا يحاول التوجيه أو إبداء الرأي إلا إذا طلب منه ذلك، فالأفراد يفعلون ما يخلو لهم دون تدخل القائد سلبا أم إيجابا، كون هذا النمط لا تحكمه قوانين أو سياسات محددة أو إجراءات، وأن مجموعة الأفراد التي يديرها هذا النمط ليس لها أهداف تسعى لتحقيقها، يغلب عليها طابع السلبية وعدم الاحترام لمن يقودها، لإيمانهم بضعفه وعدم قدرته على ممارسة مهامه التخطيطية والتقويمية خاصة التنظيمية والتوجيهية (الطيب، 1999: ص132).

5-3-1- خصائص النمط التسيبي في الإدارة المدرسية:

يتميز هذا النمط في الإدارة بما يلي:

- إعطاء الحرية للمرؤوسين في تنفيذ ما يعتقدون أنه صحيح.
- عدم فرض الإداري رأيه على مرؤوسيه لعدم تقييدهم.
- عدم وجود ضوابط إدارية تمكن المؤسسة التربوية من تحقيق أهدافها (عريبات، 2006: ص 85).
- عدم قدرة المدير على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام بحكمة وموضوعية.
- تفويض المدير بكل سلطاته إلى مرؤوسيه (مساعديه).
- الاعتماد الكلي على أعضاء الهيئة التدريسية في انجاز الأعمال دون توجيه منها واشتراك في وضع الحلول (البدري، 2001: ص 124-125).

5-3-2- خصائص النمط التسيبي في الإدارة الصفية:

يعبر المعلم من خلال هذا النمط على رغبة ذاتية أو غير ذاتية، بحيث يعطي الحرية المتناهية للطلاب في توجيههم والتصرف كما يحلو لهم دون تدخل يذكر منه، فنجدهم داخل الفصل ينتقلون من مكان إلى آخر، ويخرجون منه دون إذن في الغالب، وعليه تتميز الإدارة الصفية نتيجة لهذا الأسلوب بـ:

- ضعف الشخصية والإهمال وعدم القدرة على توجيه الطلاب وجذب انتباههم (برهم، 2005: ص 12).
- الحرية الكاملة وغير المقننة لدى الطلاب داخل الفصل.
- السلبية الشديدة من جانب المعلم، وعدم القدرة على اتخاذ القرارات.
- العشوائية والتخطيط في أداء العمل داخل الفصل.
- العلاقات الإنسانية هي المحرك الأساسي وغاية العمل في الفصل.
- ضعف الاقتراحات والمبادرات من جانب التلاميذ (أحمد و حافظ، 2003: ص 215).

- عدم القيام بأي جهد لتقوم سلوك التلاميذ وتوجيههم.
- ليس للمعلم أي قيمة عقابية أو ثوابيه.
- تسيير الأنشطة الصفية دون نظام.
- غياب سلطة المعلم في بعض الممارسات، في حين يسيطر التلاميذ (سماوه، 2007: ص 87-88).

5-3-3- آثار النمط التسيبي على عملية التعلم:

مساوى هذا النمط من الإدارة لا تقل خطورة عن مساوى النمط السابق، فهو يحلّ الفوضى محلّ النظام، ويحلّ اللهو والعبث محلّ الشدّة، فيسود المدرسة جو التسيب واللامبالاة وانعدام الرقابة الإدارية السليمة، وتشويه المبادئ الديمقراطية، وتدني الإنتاجية التعليمية بانعدام الثواب والعقاب.

- التسيب وعدم الجدية في العمل.
- تحول النظام إلى فوضى وضياح للوقت، وعدم استثمار الجهد والزمن لخدمة الأهداف التربوية.
- تفكك الجماعة وعدم استقرارها.
- تعثر العمل لغياب دور القائد وحاجة الجماعة إليه.
- ظهور مشاعر العداة واللامبالاة بين التلاميذ.
- شعور الأفراد بعدم القدرة على التصرف بسبب غياب عاملي التوجيه والرقابة.
- الإخفاق في تقديم التوجيهات والاقتراحات.
- ظهور الغوغائية في العمل الإداري، بحيث تتميع القيم والتوجيهات ويصبح كل فرد قائد في مكانه (البدرى، 2001: ص 54-55-125).

- كره التلاميذ للنظام الذي تترك فيه سلطة التصرف للجماعة دون مسير لها.
- قلق التلاميذ لإدراكهم ممارسة أنشطة غير موجهة (سماوه، 2007: ص 88).

- ظهور قيادات خفية داخل البيئة الصفية.

- شعور التلاميذ بالإحباط وعدم الرضي عن العمل المؤدى داخل الفصل (أحمد وحافظ، 2003: ص216).

- ضعف الناتج التعليمي وعدم القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية لعدم الالتزام باستثمار الوقت وغياب مخطط التعليم عنهم.

- فقدان التشكيلية القيمة للقيم والمبادئ والالتزامات الانضباطية لقانون التدريس ومناخ الصف الصحي.

- عدم الشعور بالراحة النفسية من خلال حالات الملل التي يصاب بها المناخ الصفّي نتيجة الإهمال والاتكالية للمعلم وتحميل التلاميذ مسؤوليات التدريس والضبط (البدري، 2005: ص101).

يتضح لنا من خلال استعراضنا للأنماط الشائعة في المؤسسات التربوية، أن هذا التقسيم يتم من خلاله توضيح المعالم العامة لسلوك كل نمط وأثر هذا السلوك في المؤسسة التعليمية، كما أن لهذه الأنماط العديد من الايجابيات والسلبيات التي تظهر من خلال ممارستها سواء في الإدارة المدرسية أو الإدارة الصفية، وهذه الأنماط تتواجد جميعها في مدارسنا بصورة أو بأخرى حسب طبيعة وشخصية الإداري في كل مؤسسة، وحسب فهمه لكيفية تحقيق هدف مدرسته كما يراه هو، ويتفق التربويون عموماً أن النمط الديمقراطي هو النمط المناسب لما فيه من امتيازات وخصائص، حيث نجد الإداري الديمقراطي يعرف موضوعه جيداً وهو متحرر من الشعور بعدم الكفاية، لذلك فهو لا يخبئ وراء القسوة ليعطي نفسه أهمية، بل هو صديق لطلابه وعون لهم يساعدهم على المشاركة والفهم واكتشاف الحقائق، كما أنه يحقق نواتج تربوية مناسبة تسهم في تنشئة شخصية الطلبة، وتُعدهم إعداداً سوياً لمجتمع تسوده القيم الديمقراطية، فهذا إن دل على شيء فإنما يدل على حرصه على النظام والانضباط من أجل العملية التعليمية لا من أجله هو، وينتج عن ذلك كله أن الطالب يضبط نفسه بنفسه وبفعاليات الصف ذاتها.

ويؤكد جابر عبد الحميد جابر وآخرون، 1997" أن الإنتاجية الحقيقية تتحقق في الفصل الدراسي الديمقراطي الذي يشترك فيه المعلم مع التلاميذ في صنع القرار، و يعاملهم كأفراد جديرين بالثقة والاحترام، وليس معنى ذلك أن يتنحى عن مسؤوليته كقائد، فالمعلم الفعال ليس دكتاتورياً ولا فوضوياً، فالديمقراطي يوجهه، والدكتاتوري يسيطر، والفوضوي يتنحى عن المسؤولية (الدر دير، 2005: ص102-103). إضافة إلى "هشام عبد الرحمان عبد

الصادق(1992)الذي يؤكد ارتفاع مستوى دافعية الانجاز لدى طلاب/ المعلمين ذوي الأسلوب الديمقراطي، وانخفاضها لدى طلاب/ المعلمين ذوي الأسلوب الدكتاتوري.

إذا من الخطأ أن نقول بان الأنماط الثلاثة منفصلة عن بعضها البعض، بمعنى أنه إذا وجد أحدهما لا يوجد معه الأنواع الأخرى، فغالبية المعلمين لا يستخدمون نمطا إداريا واحدا في ضبط التلاميذ باستمرار وإنما يظهرون ممارسات وسلوكيات تمثل نمطا معيننا بصورة أكثر من الأنماط الأخرى، وهذه السلوكيات هي التي تضيف على تلك المؤسسات طابعا أو نمطا معيننا يجعلها تتصف بصفات أو خصائص معينة تحملنا على أن نسميها باسم نمط من هذه الأنماط، أي أن الإداري في مدرسته أو في صفه قد يكون ديمقراطيا في موقف، ودكتاتوري في موقف، ومتسيب في موقف آخر.

فالإداري الناجح حسب رأي "بشير محمد عربيات" هو الذي يستطيع أن يكيف أسلوبه في عملية الضبط في ضوء طبيعته هو وخصائص الموقف الإداري والظروف المحيطة به، وفي ضوء طبيعة وخصائص التلاميذ (عربيات، 2006: ص 87).

أي أن النمط المثالي هو الذي يتصف بالمرونة التي تساعد على تطويع الأسلوب ليلائم متطلبات زمن وموقف معينين، وهذا لايعني أن النمط الديمقراطي هو النمط الأنسب والذي يجب أن يسود الإدارة المدرسية والصفية بصفة مطلقة، بل عليها "أن تلبس كل موقف ثوبه المناسب له".

5-4- الأساليب الشائعة في ضبط سلوكيات المتعلم:

بالرغم من أن المعلم يبذل قصارى جهده لضبط النظام، إلا أن بعض الطلاب سيسئون التصرف من حين لآخر ويخالفون السلوك المنظم في الفصل، مما يستدعي من المعلم استعمال أساليب عقابية شديدة، فهناك من يرفض استعمال العقاب بشدة، ويعتبره نوعا من أنواع الإيذاء النفسي وهذا لا يجوز شرعا ولا عقلا، وهناك من يؤكد أهميته وضرورته ذريعة للحفاظ على النظام، وبالرغم من إيماننا بأهمية العقاب كوسيلة ردع للنفوس الضعيفة، وضرورة تربوية لتقويم المعوج وإعادة الأمور إلى نصابها إلا أننا نقول هل تلميذ المدرسة في كل مراحلها يستحق العقاب بكل صورته؟

نجيب على ذلك أنه مهما كانت المشكلات خطيرة فإنها تتطلب أساليب متناسقة من العقاب أو الإصلاح، فالعقاب شيء مؤلم للتلميذ الذي جاء طالبا للعلم، والله حين فرض العقاب جعله مراحل، وبدأ بالنصح والإرشاد

كنوع من العودة إلى العقل والقلب السليم ثم تدرج في وسائل العقاب حتى وصل إلى الضرب غير المبرح، وقد أمر الله بإقامة العقاب علنا وظاهرا للردع وإعادة الأمن، ولا يمكن أن نقول أن العقاب مطلب تربوي في الوقت الذي ننادي فيه بضرورة مراعاة مشاعر الإنسان والحفاظ على سلامته ولا يتحقق ذلك إلا من خلال رؤية تربوية إنسانية تقرر أن التلاميذ في تعليمهم يستخدمون شيئين معنويين هامين هما العقل والقلب اللذان لا يفتحان بالضرب بل يفتحان بالتوجيه السليم (الرشيدي، 2000: ص 142-143).

وعليه تتنوع الأساليب العقابية التي يستخدمها المعلم لحفظ النظام باختلاف سلوكيات المتعلم في الفصل وتمثل في: (اللوم والتوبيخ، حرمان الطالب من امتياز سبق وان حصل عليه، منعه من أنشطة كان يقوم بها، إخراجه من الفصل أثناء الحصة، تقديمه إلى مجلس التأديب في المدرسة، التكليف بالقيام بأعمال إضافية، الفصل النهائي من المدرسة، والضرب وهو آخر ما يلجأ إليه المعلم لتعديل سلوكيات المتعلم، وهذه الأنواع من العقاب ينصح بإتباعها بالترتيب لاحتواء الطالب المخالف للنظام المدرسي وإعادةه إلى البيئة المدرسية السليمة عضوا فاعلا فيها وهي:

5-4-1- التعديل : وهو تنظيم ردود فعل التلاميذ و توجيههم الى انماط السلوك الطيبة التي تتمثل في الاخلاق الحسنة عن طريق احترام شخصياتهم و التعرف على خصائصها و الامام بالظروف و الاحوال المؤثرة فيها داخل المدرسة و خارجها و رعايتها رعاية ابوية ، و عليه لا بد للمدير والمعلم ان يكونا نعم القدوة و النموذج للتلاميذ في السلوك ، والتمسك بالنظام و الصدق في القول والعمل والعناية بالقيم والفضائل الدينية، ولا يصح استخدام العقوبة البدنية كوسيلة لتنظيم ردود فعل التلاميذ وتوجيههم إلى أنماط السلوك المطلوبة، أما إذا لم يُجد ذلك نفعا في تعديل السلوك فإن الإدارة المدرسية ستستخدم أساليب أخرى كتوجيه العقوبات مثل الإنذار، توجيه عقوبة التوبيخ، النقل إلى مدرسة أخرى (البدرى، 2001: ص 207).

5-4-2- النصح والإرشاد: على المعلم أن يكون مرشدا أميناً وصادقاً لتلاميذه، وقد رفع "الغزالي" مكانة المعلم الصادق الصالح واعتبره خير مرشدا لتلاميذه حيث يقول: "وأشرف موجود على وجه الأرض جنس الإنس، وأشرف جزء من جوارح الإنسان قلبه، والمعلم مشغول بتكميله وتجليه وتطهيره، وسياقته إلى القرب من الله عز وجل (الغزالي، 1406: ص 51).

فالطالب الذي ارتكب مخالفة سلوكية قد لا يكون هذا دأبه، وقد يكون فعلها نتيجة جهل منه وعدم معرفة، وعن غير قصد، فعندما يأتي إليه المعلم ناصحا ومرشدا وموجها، بتوضيح مواطن الضعف، فانه سوف يتراجع عن

هذا الفعل ويحجل من نفسه لفعل هذا، فيحترم معلمه ويقبل على التعلم بنشاط وحماس حبا في ذلك المعلم واحتراما له، فالمعاملة الطيبة لها وقعا حسنا على النفوس، وتعمل مالا يعمل غيرها من أساليب الشدة، التي تؤدي إلى نتائج عكسية، منها النفور من المعلم والمادة، والحقد على، فيجد لذة في خرق تعليمات المدرس، خاصة إذا وجد في معلمه سرعة الغضب والانفعال، لكن البعض من الطلبة لا يُجِد معهم هذا الأسلوب فيضطر المعلم إلى التعامل معه بطريقة أخرى.

5-4-3- التحكم البسيط: إذا رأى المعلم من أحد التلاميذ سلوكا لا يحبه عليه أن يتحلى بالحنكة وسعة الصبر والروية، فالمعلم البصير عليه أن يلجأ إلى التلميح دون التصريح، بالنظر مباشرة إلى الطالب المسيء، العبوس، تأنيب رقيق، قدر من الصمت من اجل الهدوء، تغيير مكان الطالب في الفصل، شغل الطالب في نشاط آخر. (محمد وعامر-أ-، 2008: ص127)، التزيت على الكتف، التحرك نحو الطالب المخل بالنظام، الطلب من التلميذ الاعتدال في جلسته، توجيه سؤال له حول الدرس، كما يستخدم المعلم بعض الإشارات غير اللفظية في ضبط الصف مثل رفع الحاجبين كدليل على الدهشة، الابتسامة كدليل على الرضا، التحول المفاجئ للنغمة الصوتية (موسي، 1997: ص99) ويعتبر هذا الأسلوب مفيد مع المشكلات الصغيرة التي لا تخل بنظام الفصل، إلا أن نجاح فاعلية هذا الإجراء يتوقف على شخصية المعلم والطالب المسيء، ثم يتكلم موجها كلامه إلى الجميع مبينا لهم أن مثل هذا السلوك يضر بهم جميعا، بعيدا عن السخرية والتهكم أو التجريح الذي يثير التعليقات اللاذعة (سماره، 2007: ص44-45)، ولنا في رسول الله - صلى الله عليه وسلم - أسوة حسنة عندما قال: "من أكل لحم جزور فليتوحأ".

وإذا لم يجد التلميح، ولم يتوقف التلميذ عن السلوك المخل بالنظام فلا بد من استخدام التذكير اللفظي البسيط علّه يعيد التلميذ إلى المسار الصحيح والانتظام مع زملائه في مسaire النشاط، على أن يكون التذكير مباشرة بعد حدوث السلوك السيئ، وأن يركز المعلم في هذا على معالجة السلوك وليس على الطالب (زايد، 2010: ص75-76).

5-4-4- اللقاءات الفردية مع الطلاب: تتمثل في جلسات خاصة بين المعلم والتلميذ المسيء، وعادة ما يكون هذا الأسلوب ذا فاعلية كون التلميذ يفتقد من يساند سلوكه غير المرغوب فيه، فالمناقشة الخاصة والحادة تعتبر أفضل مدخل للتعامل مع مشكلة نظامية صغيرة ومستمرة أو إساءة تصرف أكثر خطورة من حين إلى آخر، حيث يكون لدى المعلم الوقت بين حدوث المشكلة والمناقشة مع الطالب لكي يفكر في طريقة بديلة للتعامل

معه، ويكون للتلميذ القدرة على مناقشة المشكلة دون أن يظهر سلوكا غير مرغوب فيه أمام بقية الطلاب لكي يحافظ على مكانته في الفصل (محمد وعامر-أ-، 2008: ص 127-128).

فيقوم المعلم بتوجيه حديث ودي يطلب تفسيراً للسلوك الصادر عنه، ويتأكد من أنه يفهم السبب في كون هذا السلوك غير مناسب، ويجذره من عواقب هذا السلوك عليه وعلى زملائه، ويطلب منه أن يتعهد بتغيير هذا السلوك وعدم العودة إليه (الطناوي، 2009: ص 141).

5-4-5- الثواب والتحفيز: الثواب رمز لرضا المعلم على التلميذ ووسيلة لدعم العلاقة بينهما بالانتماء إلى المجتمع الذي ينتمي إليه، على أن يكون مقابل سلوك أو جهد أو عمل قام به التلميذ، وألا يكون الثواب أكبر مما يستحقه السلوك الذي أتاه التلميذ، أو أقل من ذلك (أسعد، دسنة: ص 224-225).

ويتمثل في منح المعلم امتيازاً مادياً أو معنوياً للتلميذ ليظهر مقدرته في ناحية من نواحي النشاط الإنساني الحسن، وللثواب والتحفيز أنواع تختلف كثيراً في نتائجها التربوية، كالإشادة بالتلاميذ المتميزين، وتقديمهم في المناسبات المدرسية والوطنية والعلمية، وتزويدهم بشهادات الشرف والاعتراف والتقدير، وتقديم رسائل الشكر والتقدير إلى أولياء أمورهم، وغير ذلك من المحفزات المعنوية والمكافآت. وأن أفضل أنواع المحفزات ما يوجه الانتباه نحو الهدف الذي تسعى إليه المؤسسة التربوية، لذا يجب أن يكون الثواب نتيجة أساسية للعمل المدرسي (البديري، 2001: ص 208).

ومن أساليب الثواب (المدح، الثناء، القبول، التشجيع)، فالمدح والثناء هما العصا السحرية للمعلم في التعامل مع التلميذ، شريطة أن يكون على حق وإلا فقد فعاليته، كما يجب أن لا يقتصر على التلاميذ الجادين فقط بل يجب أن يوجه لأي تلميذ يحرز تقدماً حتى وإن كان أكثر التلاميذ تكاسلاً، ليشجعه على بذل المزيد من الجهد، على أن يكون الثناء علناً وأمام الجميع في الفصل وبصوت مسموع، مع توضيح السبب الذي استحق عليه التلميذ الثناء، بهذا يساهم في تأكيد الشعور بلذة الصواب، وتعزيز أثره الجالب للفرح النفسي والرضي الاجتماعي من قبل المعلم والمدير وجميع العاملين، فهو ليس بالأمر الثانوي أو نافلة من نوافل العمل التربوي، لأننا لو قلنا ذلك نكون قد أسقطنا الفرحة النفسية والشعور بالرضي الداخلي لدى المتعلم من الحسبان، وبهذا نحكم على الموقف التعليمي الجيد للتلميذ بالبوار والفضول. وفي هذا الصدد يقول "شمس الدين الأمبابي": "مهما ظهر منه خلق جميلٌ وفعلٌ محمودٌ، ينبغي أن يُكرّم ويُجازى عليه، مما يفرح به ويمدح بين الناس" (كاظم، 2007: ص 11).

5-4-6- التحقير والتوبيخ: ويستعمله المدرسون بكثرة في شتى الظروف كمحاولة لإسكات التلميذ المشاغب وإشعاره بالمهانة بين زملائه، وعدم احترامهم لشخصه، فنجد البعض من المعلمين يقومون بذلك أمام جميع التلاميذ، وهي طريقة سيئة جدا من الناحية التربوية إذ تُفقد التلميذ الثقة بنفسه، وتحوّله إلى تلميذ مستهتر لا يبالي أي عقاب، فواجب المدرس إذا لجأ إلى هذه الوسيلة أن يستدعي التلميذ على انفراد ويحاول التفاهم معه ومعرفة أسباب حدوث سلوكه (برهم، 2005: ص99-101)، ولا يسبه أو يشتمه أو يجرحه، لأن ذلك يُؤلّد في نفسه رد فعل مضاد مما يجعله يتفنن في افتعال المواقف التي تُحوّل مسار التعلم عن الصراط السوي ويقوي لديه السلوك السيئ ويحوّله إلى مشكلة وحجر عثرة أمام المعلم (سماره، 2007: ص46).

لذا شدّد النبي - صلى الله عليه وسلم - من أمر السخرية بالمسلم فقال: "بحسب امرئ من الشر أن يحقر أخاه المسلم" (رواه مسلم، 2564) فمن الشر الذي نُهينا عن ارتكابه، أن نحتقر الطالب ونسخر منه، ونخرجه أمام زملائه بسبب وقوعه في خطأ بسيط، فهل يعني هذا أن نمرّع كل معاني الخُلق الفاضل لنوجه له سخرية لا ذعة قد تجعل سائر التلاميذ يحملون مشاعر السخط للمعلم بسبب أسلوب السخرية الذي يمارسه عليهم.

فهذا النوع يعتبر من أشدّ أنواع العقاب المعنوي و لا يمد إلى التربية والتعليم بأية صلة، حيث أجمع المربون والمصلحون على إبطال العقاب البدني، والتحقير والتوبيخ، وقد أثبت المراقبون لحوادث الطفل، أنّ مثل هذه الأمور توقف انحراف الطفل لوقت قصير (كاظم، 2007: ص109).

5-4-7- الحبس والتذنيب: يلجأ إليه المدرسون لحمل التلاميذ على عمل واجباتهم متى أهملوها، فيأمرون بحبس التلميذ المهمل في فترة الفسحة أو فترة أخرى في آخر اليوم الدراسي لكي يعطوه فرصة إجبارية لعمل الواجب (برهم، 2005: ص99)، كما يتم حرمانه من جميع الأنشطة الرياضية والاجتماعية التي تقام في اليوم نفسه، وفي حالة تكرار مخالفة التلميذ لهذه التعليمات يتم حجزه مرة أخرى في القاعة نفسها ليوم إضافي وحرمانه من أنشطة اليوم التالي (المسا عيد و الخريشة، 2012: ص197)، وهي عقوبة لا تؤدي الغرض منها ولا تحمل التلميذ على أداء الواجب بقدر ما تغريه على استغلال هذه الفترة في العبث واللعب مع الزملاء مما يجب إليه هذا العقاب.

5-4-8- الخصم من الدرجات: ينبغي أن تكون الدرجات موضوعية بعيدة عن تدخل الأغراض الشخصية للمدرس، بل تنصب الدرجة على ما يستحقه التلميذ من معلومات بصرف النظر عن أي اعتبار آخر.

5-4-9- الإهمال: لا بد أن يُشعر المعلم التلميذ المسيء بعدم رضاه عنه بإعراضه عنه ولكن حذار من الاستمرار في ذلك، ولا بأس من التصريح بعدم التعامل مع التلميذ غير الملتزم (سماوه، 2007: ص45)، ولا يشعر بقيمة هذا العقاب إلا التلاميذ الذين يقدرّون المسؤولية.

5-4-10- التهديد والتخويف: يتمثل إما بتهديد المدرس للتلميذ بإبلاغ المدير أو ولي الأمر أو إحالته على مجلس التأديب، وهذا التهديد يُشعر التلميذ بضعف المدرس وعدم قدرته على عقابه بنفسه، مما يؤدي إلى فقدان المدرس لقيمته وهيبته في نظر التلاميذ (برهم، 2005: ص100)، وإما بقول المعلم لمن تكررت سلوكياته السيئة، لقد زاد الأمر عن حده وقد صبرت على أفعالك كثيرا وما عدت أحتمل؛ لذا أمنحك الفرصة الأخيرة، فقد أعذر من أذرك، ولكن دون ذكر نوع العقوبة، مما يجعل التلميذ يخاف ويكون في ترقب وحذر، فيرتدع ولا يعود للمخالفة مرة أخرى (سماوه، 2007: ص46).

5-4-11- الطرد من الفصل: أي إبعاد التلميذ الذي أصدر السلوك غير المناسب من الموقف التعليمي، وبالتالي استبعاده من المكافآت والأنشطة التي يمكن أن يزوده الموقف بها، ويكون هذا الأسلوب فعالا في حالة السلوكيات غير المناسبة والخطيرة، حيث يسهم في تقليل حدوث السلوك غير المرغوب فيه، بإبعاد المتعلم الذي أصدر هذا السلوك إلى نهاية حجرة الدراسة، أو طرده خارج الحجرة، فإذا كان المتعلم يستمتع بالنشاط التعليمي، فإن إبعاده عنه يعد عقابا له قد يدفعه إلى تعديل سلوكه وعدم العودة إلى هذا السلوك غير المرغوب فيه (الطناوي، 2009: ص141).

بهذا الأسلوب يتخلص المعلم من مصدر المتاعب حتى لا يشوش على عملية التعليم في الفصل، إلا أنه يؤثر على المعلم في تحمله مسؤولية تصرفات الطالب خارج الفصل مثل إتلاف الممتلكات وإزعاج الفصول الأخرى، أو إيذاء بعض الطلبة فعندما يستبعد الطالب من الفصل يجب أن يكون تحت إشراف المعلم، وعادة ما يكون من الأفضل عزل الطالب في مؤخرة الفصل بدلا من طرده خارجه (محمد وعامر-أ، 2008: ص130-131).

5-4-12- العقاب البدني: يتمثل في الضرب والتخويف، ويحدث هذا بعد نفاذ الصبر وعدم جدوى ما مر من خطوات، فالعقاب البدني يكون فعالا أحيانا في استبعاد السلوك غير المرغوب، إلا أن له مساوئ، فقد ينفر أولياء الأمور وقد يؤدي إلى الهجوم على المعلم في محاولة الطالب الدفاع عن نفسه، وقد يسبب كراهية وعداء كما قد يسبب إصابة أو إعاقة للطالب (محمد وعامر، 2008: ص132-133)، فالخوف من العقاب يدفع بالطالب إلى الكذب والمراوغة واختلاق المبررات وإخفاء الحقيقة، هربا من العقاب، ولكن الطالب الذي يصبر على خطئته

نتعامل معه بالنصوص الواردة في تعليمات الانضباط المدرسي، حيث يتم تشكيل مجلس ضبط له، تصدر بحقه العقوبة التي تتناسب ومخالفته السلوكية فتكون رادعة له ولغيره (سماوه، 2007: ص46-47).

وبالرغم من الجدل الدائر حول مسألة العقوبة الجسدية في المدارس بمراحلها المختلفة، إلا أن التربويين يتفقون في أن استخدام أسلوب الضرب كأداة تربوية أمر يجر معه الكثير من السلبيات التي تؤثر على التلميذ داخل الفصل وخارجه، وتبقى لحظات الضرب المبرح التي يتعرض لها التلميذ أثناء الدراسة عالقة دائما بذهنه مهما تقدم به العمر (نهبان، 2008: ص95). ومن آثاره السلبية على المعلم والمتعلم والتي تؤثر من خلالهما على العملية التعليمية وهي:

. يحطم شخصية المتعلم ويجرح كرامته، ويفقده الثقة في نفسه، خاصة إذا كان أمام زملائه.

. الضرب يعكس ضعف شخصية المعلم واتجاهاته المسيطرة والدكتاتورية مما يجعله يتعارض مع المبادئ الديمقراطية.

. فقدان المعلم لحب التلاميذ واستجابتهم له.

. فقدان الضرب لقيمته التربوية والخلقية حين يعود الطفل عليه.

. ظهور سلوكيات غير مرغوبة تبدأ بالغياب عن المدرسة والهروب منها ومن البيت، مما يؤدي إلى الانحراف (حجي،

2001: ص 236-237).

. إحداث أضرار بدنية، تعتبر خطأ شخصي ومهني يتحمل المتسبب فيها المسؤولية مما يعرضه للإجراءات التأديبية المنصوص عليها في القوانين الأساسية السارية المفعول.

. كما أن له أثر سلبي على الإرادة، فما من سوء تكيف النظام والقانون، إلا كان ورائه ضعف في الإقناع، وظلم

في الحقوق، وقسوة في المعاملة، لذا كان الاعتدال بين الحقوق والواجبات خير سبيل للنجاح، حيث

يقول "فيلكس توما" ((لا شيء أسوأ في تربية الإرادة، كالإفراط في الملام والتوبيخ، والإثقال في الواجبات، لأن قتل

الإرادة يكون بكثرة تعريضها للفشل، أو القعود والكسل، والتشجيع خير محفز، فالتربية الحقيقية هي تربية الإرادة لأنها

مصدر حركة السلوك والقوة الضابطة له (كاظم، 2007: ص145).

لذا ينصح بعدم اللجوء إلى العقاب البدني إلا كأسلوب أخير بعد إخفاق الأساليب السلوكية الأخرى، لأنه حالة تبعث فينا الحزن والألم، كما أنه يولد الاستياء عند معظم الذين يتعرضون له فيقومون بمهاجمة المدرسة أو العاملين فيها، وفي حال كون السلوك حاد أي فيه إيذاء لنفسه وللآخرين هنا يجب استخدام العقاب بشكل فوري (عريبات، 2007: ص 217).

وقد اعترض جميع المربين على العقاب البدني، وفي ذلك يقول "جون لوك" "أن الطفل لن يتعلم الطاعة وشبه العصا أمام عينيه" (شفشق والناشف، 2000: ص 33).

. وقد منعت وزارة التربية الوطنية استعمال العقاب البدني من قبل المعلمين والأساتذة كوسيلة لتأديب التلاميذ وردع المخالفات المسجلة من قبلهم من خلال النصوص الواردة في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم (08-04):

المادة (22): يمنع العقاب البدني وكل أشكال العنف المعنوي والإساءة في المؤسسات التربوية (الجريدة الرسمية (04)، 2008: ص 10).

5-4-13- الحرمان من المدرسة والطردها منها: يستخدم هذا الأسلوب كإجراء أخير في التعامل مع مشكلات نظام خطيرة أو مشكلات سلوك تكرر مرات عديدة ولا يمكن التحكم فيها عن طريق إصلاح الطالب باستخدام إجراءات إصلاحية أقل حدة، والحرمان يتم عن طريق الإدارة التعليمية، ومن خلال هذه العملية تستطيع المدرسة أن تتخلص من التلاميذ المسيئين الذين يتسببون في متاعب سلوكية خطيرة.

نخلص مما سبق أن الأساليب والإجراءات التي يستخدمها المعلم في ضبط سلوك المتعلم، يتفاوت أثرها قوة وضعفاً، وتختلف باختلاف المشكلات التي تحدث، كما أنها تختلف باختلاف المعلمين، لأن لكل معلم نمط شخصية معين يظهر من خلال تعاملاته مع أفراد المجتمع الذي يتعامل معه، لهذا على المعلم أن يكون حذراً في استعمال الأساليب المناسبة في ضبط سلوكيات المتعلم، وأن يدرك أيها الأنسب للاستعمال، حسب طبيعة الطالب وحسب قدراته ونوع سلوكه، فبعض الطلبة يجذبون بشكل أكبر التشجيع والثواب، بينما غيرهم ينفع معه العقاب البسيط، فيما نجد البعض يحتاج إلى عقاب أشد حتى يؤدي ثماره.

ولا بد أن يكون الهدف من اللجوء إلى أي عقاب مهما كان نوعه هو إصلاح التلميذ ليعود إلى جادة الصواب، وليس المقصود منه هو الإذلال وإلحاق الأذى به، فمهمة المعلم الأولى هي الإصلاح عملاً بقوله صلى الله عليه وسلم: "إنما بُعثت معلماً ولم أبعث معنفاً"، وعلى المعلم قبل أن يوقع العقاب أن يُطلع الطالب على ما

بدر منه من سوء تصرف ليقنع بالعقاب المطبق عليه ويرضى به، شرط أن يكون العقاب بعيدا عن أنظار الطلبة، كما يجب أن لا يبالغ في درجة العقاب أو تكراره حتى لا يفقد قيمته، أو يتخذ الطالب مبررا للاعتذار والفخر بالبطولة وتحدي القوانين والأنظمة.

يقول "ابن خلدون" في مقدمته بالنسبة للمؤدبين: "ومن أحسن مذاهب التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده محمد الأمين فقال: (يا أحمد إن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه وثمره قلبه، فصير يدك عليه مبسوطة، وطاعته لك واجبة، فكن له حيث وضعك أمير المؤمنين، أقرئه القرآن، وعرفه الأخبار، وروه الأشعار، وعلمه السنن، وبصره بمواقع الكلام وبدئه، وامنعه من الضحك إلا في أوقاته، وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم إذا دخلوا عليه، ورفع مجالس القواد إذا حضروا مجلسه، ولا تمرر بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها، من غير أن تحزنه فتميت ذهنه، ولا تمنع في مساحته فيستحلي الفراغ ويألفه) (ابن خلدون، دت: ص 508).

ومن خلال هذا يتعين علينا رفض العقاب البدني كأسلوب أو أداة للتربية، لأنه حسب تأكيد التربويين قد يمنع السلوك غير المرغوب ولكن لا يطفئه، ولا يضمن حدوث السلوك المرغوب، وربما يؤدي إلى نتائج غير متوقعة وغير مقبولة، وقد تكون خطيرة في بعض الأحيان، ولها آثار سلبية على المتعلم، كما انه مهين بالنسبة لمن يقوم به وخاصة إذا كان مرييا، وأخيرا يجب على المعلمين أن لا ينسوا بأن واجبهم الأول كمعلمين هو أنهم مريون وليسوا أفراد شرطة هدفهم الأول والأخير هو إصلاح الطالب، بما يحفظ عليه كرامته وإنسانيته وليس إنزال العقاب من أجل العقاب نفسه.

- خلاصة:

خلاصة القول أن النظام قيمة أساسية على التلاميذ اكتسابها والافتناع بأهميتها لتحقيق التعلم، وأبرز ما يقوم به المعلم والإدارة في هذا الخصوص وضع حدود يعرف كل تلميذ أنه لا يجوز تجاوزها، على أن يتفق على هذه الحدود بمشاركة التلاميذ أنفسهم، لأن التلاميذ يحترمون القوانين التي يشاركون في صنعها أكثر من تلك التي تفرض عليهم، وبما أن التلاميذ هم الذين يشرفون على تطبيقها فإنهم سينبهون بعضهم عند ارتكاب أي مخالفة لهذه التعليمات، بدلا من أن تترك هذه المهمة باستمرار إلى المعلم، ويعتبر تحقيق النظام المدرسي في غرفة الصف من مسؤولية المعلم، ويؤدي فقدان النظام المدرسي إلى نتائج سلبية على المعلمين والطلبة بل وعلى المدرسة والمجتمع بشكل عام، فبالنسبة للمعلمين ضياع الهبة والاحترام بين التلاميذ، تدني نظرهم لأنفسهم، انعدام تقدير المهنة وهذا أدهي وأمر، أما بالنسبة للتلاميذ فإنه يؤدي إلى ظهور بعض المشكلات التي تعيق التلميذ عن عملية التعلم، أما بالنسبة للمدرسة فيؤدي إلى فقدان المدرسة لسمعتها وفعاليتها بفعل التراجع المتوقع لتحصيل الطلبة وانشغالها بحل المشكلات بدلا من الإبداع والتجديد.

الفصل الثالث

الفصل الثالث : التعليم المتوسط والمراقبة

- تمهيد

أولاً: التعليم المتوسط.

- 1- تعريف التعليم المتوسط.
- 2- أهمية وأهداف التعليم المتوسط.
- 3- مشكلات التعليم المتوسط.
- 4- مشكلات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط.

ثانياً: المراقبة

- 1- ماهية المراقبة.
- 2- أهمية دراسة مرحلة المراقبة.
- 3- خصائص مرحلة المراقبة.
- 4- أنماط المراقبة.
- 5- مشكلات مرحلة المراقبة.

- خلاصة

تمهيد:

إذا كانت مرحلة الطفولة هي المرحلة التي ترسم فيها دعائم الشخصية فمن دون شك أن مرحلة المراهقة هي المرحلة التي تتبلور الشخصية خلالها وتأخذ ملامحها الحقيقية، وعليه فالاهتمام بتربية و رعاية المراهق يجب أن لا يقل عن الاهتمام بتربية ورعاية الأطفال، والمدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تلعب دورا بارزا في حياة المراهقين وفي تشكيل مستقبلهم، وتستطيع المدرسة في هذا المجال توفير فرص النمو السليم والمتكامل للمراهق عن طريق المواد العلمية وأسلوب المعاملة و العلاقات الإنسانية السائدة، وكذلك عن طريق الأنشطة المختلفة التي تساعد المراهقين على تحقيق مطالب النمو وتجنبيهم الكثير من الصراعات التي تخفل بها هذه المرحلة.

أولاً: التعليم المتوسط:

1/ تعريف التعليم المتوسط: هو مرحلة في المدرسة الجزائرية، تم اقتراحها في الهيكلية الجديدة في (سبتمبر 2003) لصفوف الطور الثالث في المدرسة الأساسية وتمتد أربع سنوات، ويلتحق بها تلاميذ الابتدائي بعد إكمالهم لخمس سنوات دراسية في المرحلة الابتدائية (زروقة، 2004: ص66).

. تقع مرحلة التعليم المتوسط ما بين مرحلة التعليم الابتدائي التي تمثل بداية سلم التعليم العام، ومرحلة التعليم الثانوي التي تمثل نهايته، ويلتحق بها التلميذ بعد حصوله على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية، ومدة الدراسة في هذه المرحلة أربع سنوات، تحتتم نهايتها بامتحان عام يحصل الناجح فيه على شهادة تؤهله للانتحاق بالتعليم الثانوي (<http://www.stoob.com/263420.bTm;septembre17/04/2010:13A>)

. يعرف "جود(Good ، 1973) المدرسة المتوسطة بعدة تعريفات منها:

– **Intermediate School** : أي المدرسة التي تضم الأطفال الذين هم في الصفوف الوسطى، وتنتهي غالبا بالصفين السابع والثامن.

. **Junior High School**: أي المدرسة التي تضم الأطفال الذين هم في الصف (السابع، الثامن، التاسع)، أو الحلقة الأولى من التعليم الثانوي.

. **Middle School**: أي المدرسة التي تضم الصفوف التي تلي صفوف المدرسة الابتدائية، وغالبا مايكون متوسط العمر فيها أربعة عشر عاما.

التعليم المتوسط أو الإعدادي هو التعليم الذي يعد النشء لمرحلة المراهقة وللتعليم اللاحق، ويتوسط مرحلة التعليم الابتدائي والثانوية أي يكون في الفترة ما بين الطفولة المتأخرة والمراهقة، يقابل في الغالب السنوات الدراسية(السابعة/الثامنة/ التاسعة) في سلم التعليم الأساسي، ويمكن اعتبار مرحلة التعليم المتوسط ضمن مرحلة التعليم الإلزامي في الدول التي يصبح فيها التعليم إلزاميا حتى السن (15 سنة) من العمر ويطلق عليها أحيانا(الحلقة الأولى أو الإعدادية) من التعليم الثانوي (الضيدان، 2003: ص63).

ومن خلال المواد الواردة في القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم(08-04) التي تنص على:

. المادة 50: يمنح التعليم المتوسط الذي يستغرق أربع سنوات في المتوسطات كما يمكن أن يمنح هذا التعليم في المتوسطات العمومية والخاصة للتربية والتعليم.

. المادة (51): تتوج نهاية التمدرس في التعليم المتوسط بامتحان نهائي يحول للتلميذ الحق في الحصول على شهادة تدعى "شهادة التعليم المتوسط" (BEM)، كما تحدد كفاءات منح شهادة التعليم المتوسط عن طريق التنظيم، ويقوم الوزير المكلف بالتربية الوطنية بتحديد إجراءات القبول في السنة الأولى ثانوي.

. المادة (52): يوجه تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط الناجحون طبقا للإجراءات المذكورة في المادة (51) إلى التعليم الثانوي العام والتكنولوجي أو إلى التعليم المهني، وذلك حسب رغباتهم ووفقا للمقاييس المعتمدة في إجراءات التوجيه، كما يمكن للتلاميذ غير الناجحين إما بالتكوين المهني وأما بالحياة العملية إذا بلغوا سن السادسة عشر (16 كاملة) (الجريدة الرسمية العدد (04)، 2008: ص 13).

ويتميز التعليم المتوسط بالخصائص التالية :

- الانتقال التدريجي من التعليم الابتدائي إلى التعليم الثانوي.
- مقررات دراسية وفعاليات استكشافية رائدة وجدول مدرسي يتصف بالمرونة.
- تفريد التعليم بحيث يتلاءم مع النسب المختلفة للنمو العقلي والفسولوجي للمتعلمين.
- تعدد الاختصاصات للهيئة التعليمية .
- تنوع مؤهلات المعلمين ما بين التركيز على المتعلم والتركيز على المادة الدراسية.
- التأكيد على الإرشاد والعلاقات الإنسانية.
- عدم التشديد على الفعاليات الاجتماعية المرهفة (الضيدان، 2003: ص 63-64).

2 / أهمية وأهداف التعليم المتوسط:2-1- أهمية التعليم المتوسط: تكمن أهمية التعليم المتوسط في كونه:

- يتيح المزيد من الفرص لتنمية قدرات واستعدادات الطلبة بما يعدهم للاختيار التعليمي أو المهني في المراحل الموالية.

- يتيح المزيد من الفرص لكي يحقق الطالب انتماء أعمق إلى ثقافته الأصلية.

- بوتقة التكوين الوجداني للشبيبة، فهو عامل مهم من عوامل التحام الأمة والوطن، لأن المواطن يتخرج من هذه المدرسة وهو مسلح للدفاع عن مكاسب الثورة الجزائرية، متغذيا بالقيم العربية الإسلامية محبا لوطنه وشعبه.

- عنصر أساسي في الثورة الثقافية، لأن عملية التعلم فيه تتم باللغة العربية، من أجل تحقيق حب العمل والقضاء على الازدواجية بين الفكري والعملية (أرزقي، 1991: ص 23).

2-2- أهداف التعليم المتوسط: يتعارف العلماء على أن التربية هي إحداث تغيرات إيجابية في سلوك

المتعلمين، ومن هنا يكون الهدف التربوي هو أي تغير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين نتيجة عملية التعليم، ويتم ذلك من خلال صياغة الهدف التربوي في شكل عبارات تكتب للتلاميذ لتصف بدقة السلوك المرغبي منهم، وفي هذا يقول (Grolund) أن "الأهداف التربوية، هي النتائج النهائية للتعلم مصاغة على أساس التغيرات في سلوك التلاميذ (تيززي، وآخرون، 1994: ص 131)، تطمح المدرسة الجزائرية من خلالها إلى تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة مرتبطة بقيم الشعب، قادر على فهم العالم من حوله والتكيف معه والتأثير فيه والتفتح على الحضارة العالمية، هذه التربية التي تعتمد على القيم المبنية على الإسلام، اللغة العربية، مصقولة بروح ثورة الفاتح نوفمبر (1954) مبنية على مبادئ حقوق الإنسان، المساواة والعدالة الاجتماعية ودولة القانون التي تأسست على (المعرفة، العمل، الثقافة، السلام، الديمقراطية، التفتح على العالم، التقدم والعصرنة) (بورنان وآخرون، 2012: ص 14).

مرحلة التعليم المتوسط مرحلة ثقافية عامة، غايتها تربية النشء تربية إسلامية شاملة، وتوجه عنايتها إلى رعاية نمو المتعلم (جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا)، باستكمال دور الأسرة في تزويده بخبرات متصلة بمعطيات عموميات ثقافة مجتمعه، وتعليمه مبادئ القراءة والكتابة والحساب والتعبير، وتزويده بخبرات ومعلومات وعادات

ومهارات متصلة بالطبيعة والإنسان والمجتمع والتاريخ، والثقافة، واكتشاف قدراته على متابعة هذا النوع من التعليم أو ذاك في المراحل اللاحقة (عريفج، 2000: ص 239).

ومن الأهداف التي يرمي التعليم المتوسط إلى تحقيقها نذكر:

- إتقان اللغة العربية مشافهة وتحريرا.
- دراسة الخطط الإنتاجية وتربية التلاميذ على حب العمل وممارسته.
- تزويد المتعلم بالخبرات والمعارف الملائمة لسنه، حتى يُلم بالمبادئ الأساسية للثقافة و العلوم.
- تنمية قدرات التلميذ العقلية والمهارية وتعهدها بالتوجيه والتهديب.
- تربية التلميذ على الحياة الاجتماعية الإسلامية، وتدريبه على خدمة مجتمعه ووطنه، وتنمية روح النصح والإخلاص لولادة أمره.
- تعويده الانتفاع بوقته في القراءة المفيدة، واستثمار فراغه في الأعمال النافعة
- تنشئة الجيل الجديد مشبع بالروح الديمقراطية، باعتبارها هدف من أهداف الروح الاجتماعية.
- تنمية الروح الوجدانية نحو مجموعة من البلدان ذات الروابط الثقافية الخاصة بالجزائر، باعتباره هدف من ضمن أهداف التنمية الاجتماعية، ولهذا فإن مختلف مستويات التعليم الرسمي مناطة بالإسهام في دعم هذا الهدف ومن بينها التعليم المتوسط (زايد، 1962-1980): ص 303-306).
- وحسب المادة (45) من القانون التوجيهي (08-04):
- . تزويد التلاميذ بأدوات التعلم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.
- . تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتقاليد الاجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي المشترك.
- تعليم التلاميذ الأسس الرياضية والعلمية التي تمكنهم من اكتساب تقنيات التحليل والاستدلال وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السيوروات التكنولوجية للصنع والإنتاج.
- . العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما التفتح على الحضارات و الثقافات و تنمية

قدراتهم البدنية واليدوية.

. تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النقد فيهم.

. تحذير الشعور بالانتماء للشعب الجزائري في نفوس الأطفال وتنشئتهم على حب الجزائر وروح الاعتزاز بالانتماء إليها وتعلقهم بوحدة التراب الوطني ورموز الأمة.

. تكوين جيل جديد متشبع بمبادئ الإسلام وقيمه الروحية والأخلاقية والثقافية والحضارية وجعلها ضابطه لسلوكه وتصرفاته.

. إعدادده لما يلي هذه المرحلة من مراحل تعليمية أخرى (الجريدة الرسمية (04)، 2008: ص 8-13).

نخلص مما سبق أن للتربية في المؤسسات التعليمية أهدافا ترمي إلى تحقيقها، تشمل عدة جوانب (فكرية، بدنية، جمالية، أخلاقية عاطفية)، حيث تهدف إلى تكوين الفرد السليم جسميا المتناسق مع مجتمعه أخلاقيا، المتعلم لبعض المهارات الأساسية التي تساعد على فهم واقعه وكسب عيشه، المتشبع بالروح الوجدانية والديمقراطية، فهي تسعى إلى تحقيق نموذج من الشخصية يتمتع بالتناسق النفسي والتوسع المعرفي والقدرة التنظيمية وتصور المواقف وإيجاد الحلول المناسبة لمختلف المشاكل والصعوبات.

3/ مشكلات التعليم المتوسط:

تعتبر التربية سلاح ذو حدين، تستخدم إما لبناء وتغيير وتوعية الفرد الذي هو المستقبل المأمول، وإما لهدم وتجميد وغلق عقول وتفكير الأفراد، هذا القول يتفق مع الفكرة الشهيرة التي قبلت في أوربا (فرنسا) في القرن الثامن عشر، عندما أشار "هلفيتيوس" بالقول أنّ >الرجال قد يولدون جاهلين، لكن ليسوا أغبياء، التربية جعلتهم أغبياء<، مهما كان الموقف اتجاه التربية والتعليم إلا أن الموقف الإيجابي موجود وهو التقليل من انحراف الفرد وخروجه عن الضوابط التي حددتها القيم والمعايير الاجتماعية، وجعل هذا الفرد منضبطا ومتجاوبا مع قواعد ومعايير المجتمع، كما نجد الموقف السلبي للتربية الذي يشجع الفرد على الانحراف وعدم الانضباط مع مبادئ وقيم المجتمع، والدراسات التي أجريت هنا وهناك أثبتت وجود الموقفين معا تجاه التربية.

فالمشاكل التربوية موجودة على مستوى المجتمع ككل والذي تمثله الأبعاد الفلسفية والادبيولوجية، كما توجد مشاكل تربوية على مستوى الجماعات أو التجمعات البشرية العلمية التي لها تأثير مباشر على المشاكل

التعليمية في المدرسة، وتكمن هذه المشاكل على مستوى الماكرو سوسولوجي في البناء أو النظام التربوي، أي تمس الأساس والجوهر لهذا النظام، بينما تكمن على المستوى الميكرو سوسولوجي في الإجراءات والعمليات التربوية التي توجد داخل جدران المدرسة.

وعلى هذا نجد النظام التربوي التعليمي في الجزائر يواجه مشاكل وصعوبات كثيرة سواء على مستوى التعليم المتوسط أو التعليم الثانوي أو التعليم الجامعي، تؤثر سلبا على مستوى الجودة التعليمية التي يطمح إليها النظام التعليمي في الجزائر (براجل وآخرون، 2011: ص236)، وهي متعددة ومتنوعة منها ما يتعلق بالإدارة التعليمية ومنها ما يتعلق بالمناهج ومنها ما يتعلق بالتلميذ، وفيما يلي عرض لأهم المشاكل التي يعاني منها التعليم في الجزائر عامة والتعليم المتوسط خاصة:

3-1 - مناهج وبرامج لا تخدم التنمية البشرية: نميز بين مصطلحي (مناهج) و(برامج) من خلال النقاط التالية:

. مناهج Curriculum: وهي كلمة انجليزية مستمدة من اللاتينية تعني خطة دراسية "Plant d'étude"

. برنامج Programme: تعني برنامج دراسي.

. والمناهج يتضمن مجموعة من البرامج.

. المناهج أشمل من البرنامج من حيث أنه يتضمن أهداف عامة وطرقا شاملة وتوزيعة للوقت وتحديد مبادئ التكوين.

. البرنامج الدراسي يلتقي مع المنهاج في كونه يتضمن أهدافا خاصة (أبو عبد الله، 1995: ص186).

1.13. المناهج: تدل على كل العمليات التكوينية التي يساهم فيها التلميذ تحت مسؤولية المدرسة خلال فترة التعلم، وهي العمود الفقري للعملية التربوية تحدد الأغراض والمقررات وحجم ساعات الدراسة والوسائل المستعملة وطرق التدريس والتقييم وغيرها من الجوانب التربوية، ويرى "محمود أبو زيد" (1986)، أنها تجسيد وترجمة الفلسفة التربوية للمجتمع إلى واقع تعليمي يشكل محتوى العملية التربوية (غيث، 1995: ص246).

كما تعتبر الركن الأساس والإطار العام في العملية التربوية بجميع أبعادها فهي الأداة التي تستمد منها التربية قوتها وتستند إليها في أهدافها، فالمنهاج لم يعد مقتصرًا على المقررات الدراسية بل يشمل أيضًا الخبرات التي تقوم المدرسة بتنظيمها وتفسيرها والإشراف عليها وتأثيرها على شخصية الفرد، حيث ينمو نموا متكاملًا مع الحياة والمجتمع المعاصر سواء كانت هذه الخبرات داخل المدرسة أم خارجها، كما أنه يعكس وظيفة المدرسة، لهذا فهو لا ينشأ من فراغ بل يستند إلى فلسفة المجتمع المعبر عنها بالفلسفة التربوية التي يفتقدها المجتمع الحالي (ناصرى وآخرون، 1994: ص 110).

فانعدام الفلسفة التربوية الصحيحة ينعكس على أهداف العملية التربوية وفي مناهجها من خلال فشلها في تربية النشء، حيث نجد المقررات عادة ما تفتقر إلى الترابط والتناسق فيما بينها، كما تنعدم الصلة بينها وبين الواقع المعاش للمتعلم مما يجعل المعارف التي تنتقل إليه معارف مفككة الأوصال ومقطوعة الصلة بالبيئة (فلوسي والزلغلول، 1993: ص 77)، وإذا لم تعمل المناهج الدراسية على إشباع حاجات التلميذ وتلبي طموحه، وتكون على مستوى قدراته واستعداداته، فإن ذلك سيكون عاملاً مهماً في افتعال المشكلات الصفية وإيجادها (سماره، 2007: ص 133)، ومن آثارها على أطراف العملية التعليمية ما يلي:

أ. على الأستاذ: للمناهج دور كبير في تحديد دور المدرس، فهو لا يساهم في وضعها ويتحتم عليه تنفيذها وعدم التطرق إلى مواضيع غير مبرجة رغم اقتناعه بأهميتها، كما أن عدم تجاوب التلاميذ مع مادة الدراسة يحتم على المدرس اعتماد طرق تعليمية تعتمد على الإلقاء والضغط والإكراه من أجل التحكم في التلاميذ ودفعهم للدراسة نتيجة لطبيعة المناهج وطرق وضعها.

ب. على التلميذ: يعاني التلميذ من ضغط المناهج وكثافتها، وعدم مباشرتها لواقع التلميذ ومراعاة خصوصياته واهتماماته، وكذا عدم الاهتمام بالفروق الفردية بين التلاميذ واختلاف قدراتهم وحاجاتهم التربوية، مما يؤدي إلى إرهابهم وعدم تجاوبهم مما يسهل تراكم المشاكل والصعوبات التربوية التي تؤدي بدورها إلى صعوبة التكيف عند التلاميذ وضعف المستوى التكويني وصعوبة مسايرة متطلبات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والمهنية (غياث، 1995: ص 246).

2.13 كثافة البرامج: تشمل المعلومات والمعارف التي يجب تلقينها للتلميذ خلال فترة معينة، كما تعني المضامين والمحتويات التي تقوم عليها الأنشطة التعليمية، وهي تنفرغ إلى مجموعة من المحاور تنقسم بدورها إلى دروس، وهذه الأخيرة تنقسم إلى عناصر، كما تعتمد البرامج على قيم وفلسفة المجتمع من أجل تحقيق أهدافه

الاقتصادية والاجتماعية، بالإضافة إلى تلاؤمها مع القيم العالمية العامة التي تساعد العملية التعليمية على عدم التناقض مع المجتمع الدولي، ومما يلاحظ على البرامج التعليمية الجزائرية :

. الكثافة في العناصر.

. عدم التناسق بين الدروس.

. نقص الجدوية في تقويمها.

ويعود السبب في غزارة البرامج التعليمية إلى كون التعليم المتوسط هو حجر الأساس الذي تتوقف عليه باقي المراحل التعليمية، ومن آثار كثافة البرامج على الأستاذ و التلميذ:

أ- على الأستاذ: كثافة البرامج تعني المواظبة في الحضور والجدوية في العمل، وهذه الشروط لا يتحكم فيها الأستاذ، فالوقت مبرمج من طرف الإدارة ولا يستطيع التمديد أو التقصير فيه، كما أنه لا يستطيع المواظبة على الحضور لارتباطات أخرى خارجة عن إرادته، أما الجدوية في العمل فهي تتطلب حوافز وروح معنوية مرتفعة حتى يتجاوب مع البرنامج ويحاول الانتهاء منه بأقل الأضرار، غير أن هذه الظروف تجعله غير قادر على بذل أقصى ما عنده من مجهود من أجل إتمام البرنامج، فهذا إن دل على شيء إنما يدل على اهتمامه بالكم دون الكيف.

ب- على التلميذ:

- عدم استيعاب الدروس.

- عدم كفاية ميزانية بعض العائلات لشراء الأدوات المطلوبة.

- متاعب ثقل الأدوات بالنسبة للتلاميذ، وهذه الملاحظة أثرت من طرف الأطباء والمختصين، وطالبوا

بتخفيف الحمل عن التلاميذ(بن راجل وآخرون، 2011: ص240-241-242).

- كثرة المواد تجعل التلاميذ متوتري الأعصاب وحائرين لعدم معرفتهم على أي المواد الدراسية يركزون،

كما أنها تبعثر جهود الطلبة وتربكهم وتضعف مستواهم العلمي والدراسي وهذا ما يفسر نسب الرسوب العالية في المدارس (الحسن، 2005: ص166).

3-2- ضعف مستوى المعلم: تعاني المنظومة التربوية في مختلف دول العالم من أزمة ضعف المستوى التكويني بما في ذلك الدول النامية، حيث يرى (برامباك **Brembeck** "و جراندي ستاف **Grand staff**، 1974) أن في معظم دول العالم، نصف الأطفال الذين يداومون على المدارس يرسبون في المرحلة الابتدائية. أما في إيطاليا فقد أشار (ادسون **Edson**، 1976) أن (1/5) الأطفال فقط ممن ينالون شهادتهم الثانوية، ويرجع ذلك حسب الانتقادات الموجهة إلى عدم صرامة الأساتذة في دفع تلامذتهم المتخلفين إلى المشاركة مما يؤدي إلى تركهم المدرسة أو إلى رسوبهم وطردهم منها.

أما في الجزائر فقد بدأ ضعف التكوين جليا لا مجال لنكرانه، أرجعه غالبية المسؤولين والمربين إلى نظام المسابقات الجديد

يعتبر المعلم في النظام التربوي القديم محور العملية التعليمية لأنه صاحب المعرفة وهو الذي ينظم ويقدم المعارف للتلاميذ كما تعود له السلطة في التقييم والتقويم لعملية الفهم والاستيعاب لديهم، ويرجع السبب في انخفاض مستوى المعلم إلى التحاقه بهذه المهنة وهو لا يتحصل على أدنى الشهادات (الأهلية)، وقد شكلت هذه الفئة (50%) من مجموع المعلمين سنة (1962) وانخفضت إلى نسبة (37%) سنة (1970)، هذا المستوى قد ساهم في انخفاض المستوى التربوي خاصة عند انعدام الخبرة، فالإحصائيات حسب وزارة التربية توضح أن (80%) من (325000) مدرس في التعليم الأساسي والثانوي يقل سنهم عن (40) سنة، (17%) فقط يحمل شهادة جامعية ويحتاج (50%) منهم إلى تكوين أو تحسين للمستوى (بن راجل وآخرون، 2011: ص242)، ويتجلى هذا الضعف في عدة مظاهر تربوية وعلمية أهمها:

- التقيد بالمادة المنهجية في الكتاب وإلقائها كما هي.
- عدم التعمق في المادة وإعطاء الأمثلة الواقعية لتقريب المفهوم إلى التلميذ.
- عدم قدرة بعض المدرسين على تسهيل المادة وتقريبها إلى نفوس التلاميذ.
- غياب خطة وطريقة التدريس، حيث نجد المعلم يجهد الموضوعات التي يركز عليها، ولا يعرف فنون التدريس وتقنياته وغير ملم بالوسيلة التي يعتمد عليها في تمرير المادة العلمية إلى التلاميذ وترسيخها في أذهانهم، فغياب هذه الخطة تعني عدم توفر برنامج تربوي وعلمي يسير عليه التلاميذ، مما يؤدي إلى ضعفهم وتدني مستواهم العلمي فيكونوا عرضة للرسوب والتسرب (الحسن، 2005: ص 165).

3-3- عدم تعاون العائلة مع المدرسة: إن عدم تعاون العائلة مع المدرسة يحول مهامها ومسؤولياتها إلى التزامات لا تطاق من قبل المدراء والمدرسين والإدارات التربوية، مما يدفعهم إلى عدم القدرة على تعليم وتهديب التلاميذ وبناء شخصياتهم، وزرع القيم الإيجابية فيهم، وتتضح أهمية العائلة في متابعة دراسة أبنائها من خلال، الاتصال المباشر بالمدرسين للتعرف على المسيرة التربوية والعلمية للأبناء، وحثهم على السعي والاجتهاد والالتزام بتعاليم المدرسة وضوابطها العلمية والسلوكية (الحسن، 2005: 168).

3-4- ضعف العلاقة الإنسانية بين التلاميذ والمدرسين: إن ضعف العلاقة الجيدة بين التلاميذ والمدرسين لا تساعد هم على السعي والاجتهاد، ولا يأخذون بتعاليم المدرسين ونصائحهم وإرشاداتهم، مما يؤدي إلى ظهور الملل واللامبالاة وعدم الرغبة في التعليم، وتزايد الشعور بالقلق والثورة والميل إلى العنف وغير ذلك من السلوك غير المنضبط بصورة مستمرة (الرواسي، 8)، (1993: ص 77)، كما أنها لا تشجع الأساتذة على التعاون مع الطلبة من حيث التدريس والتوجيه السليمين، وقد يرجع هذا المظهر إلى كبر حجم الصف وإرهاق المدرس بخصص كثيرة، وعدم احترامه من قبل بعض التلاميذ، وعدم وجود فرصة للالتقاء والتفاعل بعد ساعات الدرس (الحسن، 2005: ص 168-169).

3-5- الخلل في التقييم (التقويم): هو أسلوب من أساليب البحث العلمي ومنهج من مناهج التفكير والعمل وأداة موضوعية من أدوات الحكم ومحك من محكات التقدير، ويلتقي مصطلح -التقييم- والتقويم- مع مصطلح -الدراسة الذاتية- في كون كل من هذه المصطلحات يعمل على إيجاد العلاقة بين الجهد المبذول في العملية التعليمية والنتيجة التي حققها هذا الجهد (نسبة النجاح)، أي معرفة نسبة المدخلات إلى المخرجات. إذا (التقييم أو التقويم) هو دراسة ذاتية للمشروع أو البرنامج بهدف قياس الأداة أو الوسيلة التي نُفذت بها الفلسفة العامة أو الخطة المرسومة لهذا المشروع أو البرنامج، أما الفرق بينهما هو:

أ . التقييم: يعني تقييم الشيء وتحديد كميته، أي معرفة نسبة الخطأ والصواب عند القيام بعمل ما وتقدير أو حساب نسبة و كمية النجاح أو الفشل عددياً.

ب . التقويم: ويعني تصويب وتعديل ما هو غير مستقيم والمتابعة والمراقبة للبرامج والمشاريع بهدف تصحيح وتقويم أي خطأ من البداية.

ج . الدراسة الذاتية: هي الدراسة الداخلية للمشروع أو العمل الذي يقوم به الفرد أو المؤسسة أو أي جهة أخرى، ويمكن تسميتها بالمحاسبة الذاتية.

فالتقييم في المؤسسة التعليمية الجزائرية مازال يعتمد على الطريقة الكلاسيكية التي تستخدم السؤال المباشر الذي يعني حفظ الطالب ما يقدم له، وفي الامتحان يرد البضاعة التي أعطيت له، وهذه الطريقة لا تعكس المستوى الحقيقي للتلميذ، لأنها تتخللها مجموعة من المشاكل التي تؤثر سلبا على فعالية التعليم وتسهم في تدني المستوى التعليمي ومن بين هذه المشاكل الغش في الامتحانات (بن راجل وآخرون، 2011: ص 243-244).

3-6- الهدر التعليمي: يقصد به جميع الموارد البشرية والمادية التي تنفق على تلاميذ أعادوا أحد الصفوف أو تسربوا من المدارس قبل إكمالهم مرحلة تعليمية معينة، كما يشير إلى عدم كفاءة النظام المدرسي، و الفرص التي تضيع على هؤلاء الأطفال لتنمية المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاجون إليها لكي يحيوا حياة منتجة ويواصلوا مسيرة التعلم (الزامل، 2008: ص 23).

يعتبر تحديا يواجه الجهات المشرفة على التعليم بكافة أنواعه وعبئا إضافيا على ميزانية التعليم وتبيدا لأهدافها وطاقاتها، ومن أكثر مشكلات النظام التعليمي من حيث الآثار السلبية التي يتركها على النظام التعليمي بشكل عام وعلى التلاميذ بشكل خاص، بل وعلى المجتمع بأسره، ومن أوضح صوره (الرسوب، التسرب، الغياب، عدم الاستثمار الأمثل للتقنيات والأدوات، عدم قدرة المدرسة على الاستفادة من الوقت المتاح للعملية التعليمية)، ومن أبرز الآثار السلبية الناجمة عن تفاقمه نذكر:

- افتقاد الفاعلية والكفاءة الواجبة والمتوقعة من العملية التعليمية، نظرا لعدم تحقق الأهداف التعليمية الموضوعية للمراحل التعليمية المختلفة.

- الإحباط النفسي بالغ التأثير على كافة أطراف العملية التعليمية من جراء الرسوب والتسرب.

- تدني مستوى مخرجات المراحل التعليمية المختلفة نظرا لتدني الكفاءة الداخلية للتعليم.

ويظهر الهدر التعليمي بشكل بارز في عاملين أساسيين هما (الرسوب والتسرب).

3-7- كثافة الصفوف:

هي من أعقد المشاكل التي تواجهها الدول العربية، لارتفاع نسب النمو، وازدياد الوعي التعليمي عند الآباء، ولكن الإمكانيات غير متاحة لاستقبال المدارس لهذه الأعداد من التلاميذ، لأن المباني المدرسية أقل بكثير مما يفيد بحاجة التلاميذ، فتضطر المدارس إلى حشو أكبر عدد من التلاميذ في الفصل الواحد، مما يعوق حركة التلاميذ داخل الصف ويعوق المدرس من السيطرة عليهم وقيادتهم قيادة صحيحة، حيث أشارت العديد من الدراسات

إلى عدم قدرة المباني المدرسية على استيعاب الأعداد المتزايدة من الطلبة، وبالتالي كثافتهم داخل الفصول، مما يترتب على ذلك ضعف المستوى التعليمي وتحلف التلاميذ، بل وانصراف الكثير منهم عن مواصلة التعليم (الزامل، 2008: ص 20-21).

وعليه تعتبر من أهم عوامل الرسوب، لأن ازدياد عدد التلاميذ عن الحجم الطبيعي يؤدي إلى اضطراب وتقلص الروابط الشخصية بين المعلم والتلاميذ، واتساع الفجوة بينهم كما تتضاعف مشاكل الرقابة ويزداد العبء على قنوات الاتصال ومن ثم العبء على المعلم فيتولد لديه الضغط النفسي، فقد أكدت "ماسلاش وبينس" **Maslach et Pines** " أن المعلمين يتعرضون لضغوطات انفعالية كلما زادت نسبة التلاميذ في القسم، ومثل هذه الضغوط تجعلهم ينفرون من عملهم، كما يؤكد "فينمان **Veenman** (1984) أن اكتظاظ الأقسام يعد المصدر الرئيس والمسئول عن ارتفاع مستوى الضغط لدى المعلمين بغض النظر عن اختلاف بيئة وثقافة العمل (منصوري، 2010: ص 80).

مما لا يسمح بتكوين العلاقة التربوية والعلمية و الإنسانية بين التلاميذ والمدرسين، فإذا كان عدد طلبة الصف يزيد على (50) تلميذ فإن المدرس لا يستطيع تكوين التفاعل العلمي والاجتماعي معهم، ولا يستطيع التعرف على نقاط الضعف والقوة لديهم، الأمر الذي يقود إلى ارتفاع نسب الرسوب بين التلاميذ في هذه المرحلة (الحسن، 2005: ص 168).

ولا علاج لهذه الوضعية إلا بتوفير المباني المدرسية اللائقة، وتحديد عدد التلاميذ في كل فصل تحديدا يتناسب مع أساليب التربية الحديثة (الزامل، 2008: ص 20-21).

نخلص من خلال استعراضنا للمشكلات التي تواجه التعليم في المرحلة المتوسطة، أن أثر التربية لا يتوقف على حاجتها إلى الإمكانيات المادية والبشرية التي ترهق كاهل المجتمعات بل يتعد إلى تحديد المناهج وكثافة البرامج، ضف إلى ذلك ضعف المستوى التكويني للمعلمين، وكثافة الصفوف، وضعف العلاقة بين المعلمين والتلاميذ، الذي يؤدي بالتأكيد إلى ضعف واضح في المردود الدراسي والذي ينتج عنه إهدار في الطاقات المادية والبشرية وصعوبة في تطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم وارتفاع نسب الرسوب والتسرب، وهي عوامل تساهم في المحافظة على التحلف، كونها متداخلة فيما بينها تؤثر في بعضها البعض حيث ضعف الأولى يؤدي إلى ضعف التي تليها وهكذا، وعدم القدرة على الوفاء بمتطلبات المنظومة التربوية المتعددة يؤدي إلى تراكم الآثار السلبية على

طرفي العملية التعليمية-المعلم/ المتعلم-داخل المدرسة وخارجها-المجتمع- بالتأثير على مستوى النشاط أو الركود الثقافيين، وعلى مستوى الإنتاج والإنتاجية في مجالات العمل الاقتصادي والاجتماعي.

4 / مشكلات المتعلم في المرحلة المتوسطة:

هي المشكلات التي تتعلق بالتلميذ وعلاقته بالمدرسة والزملاء ومدى تكيفه معهم ومع المواد الدراسية، المرتبطة بالتحصيل الدراسي وطرق الاستذكار والامتحانات المدرسية، حيث يفرض الجو المدرسي التعامل مع المدرسين والمنهاج الدراسي وواجبات المدرسة، وأنظمتها التي تحد من حرية المتعلم وحركته وتنقص من قيمته، مما يعرض النظام المدرسي إلى تمرد المراهق عليه، وفشله في إقامة علاقات متوازنة داخل المدرسة، وستعرض بشيء من التفصيل إلى بعض المشكلات المهمة في هذه المرحلة.

4-1- المشكلات التعليمية والأكاديمية :

4.1.1. ضعف التحصيل: هو التدني في إنجاز المتعلمين لما يستطيعونه في الواقع مهما بلغ مستوى هذا الانجاز، في جميع المواد أو في مادة دراسية أو في بعض المواضيع، مقدرا بالدرجات التي ينالها المتعلمون بشكل مخالف لقدراتهم أو استعداداتهم ومنه تحصلهم على علامات أقل مما هو متوقع منهم في الحالات العادية (الفتلاوي، 2005: ص414).

ومن أهم مظاهر المشكلة تدني مستوى الإنجاز الكتابي أو العملي أو الشفوي لبعض التلاميذ عما يمكن تحصيله في الأحوال العادية لاستعدادهم وظروفهم المادية والنفسية المختلفة، ويعد هذا الإخفاق مشكلة كبيرة على الطلاب وعلى أولياء الأمور وعلى المجتمع، للآثار المترتبة عليه من الناحية النفسية والاجتماعية والاقتصادية.

أ . من الناحية النفسية: نشوء مشاعر الكراهية تجاه المدرسة والمعلم، وعدم تكيف التلميذ المعيد للسنة مع الزملاء الجدد مما يدفعه لإظهار السلوك العدواني.

ب . من الناحية الاجتماعية: ترك المدرسة قبل إكمال الدراسة مما يؤدي إلى الأمية من جديد، والزيادة في نسب الانحراف الاجتماعي والحلقي في المجتمع.

ج . من الناحية الاقتصادية: إهدار نفقات باهرة من أجل إعداد النشء للحياة، وهذا يعد هدرا للاقتصاد(سماره، 2007: ص118-119).

4.1.2. الرسوب: هو فشل التلميذ وعدم انتقاله من صف دراسي إلى صف دراسي أعلى بعد دراسته للبرنامج المخصص للصف الدراسي الذي هو فيه، وعدم قدرته على اجتياز الامتحان النهائي بنجاح (مرسي، 1992: ص267).

وهو مشكلة تعاني منها معظم الأنظمة التعليمية في العالم بشكل متفاوت، ويعتبر من المشكلات التربوية ذات الأهمية الخاصة و مشكلة جديرة بالاهتمام والبحث والتقصي كونه يمثل تحديا خطيرا للسلطات التعليمية لما له من آثار سلبية على النظام التعليمي بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة، وما يترتب عليه من ضياع جهود ضخمة وأعباء مالية كبيرة، لذا يعتبر جانب أساسي من جوانب الفقد التعليمي وخسارة كبرى للتعليم، ويعد من الأسباب البارزة لمشكلة التسرب والانقطاع عن الدراسة، ورافدا من روافد الأمية (الزامل، 2008: ص24).

4.1.3. تدني الدافعية الدراسية: هي الحالة التي تضعف فيها دوافع المتعلم نحو التعلم والدراسة، بحيث يفقد فيها الاستثارة ومواصلة الانتباه والتقدم في التحصيل وضبط الخبرة التي يتفاعل معها، مما يؤدي إلى الإخفاق في الانجاز والتحصيل، ومن المظاهر السلبية لتدني الدافعية في الدراسة:

- ضعف انتباه المتعلم في عملية التعلم.
- زيادة نسبة الغياب من المدرسة أو من الحصص.
- عدم المشاركة بالنشاطات الصفية.
- عدم الاستمرار في أداء النشاطات الهادفة للتعلم لفترة كافية.
- إهمال الواجبات المدرسية.
- عدم الالتزام بالقوانين والتعليمات.
- نسيان كل ماله علاقة بالدراسة من أدوات.

ومن الأسباب المؤدية إلى ذلك:

- الجو المدرسي غير المناسب المتمثل في (ممارسات المعلم، سلوك المتعلم، المنهج الدراسي).

- الجو الأسري غير المناسب المتمثل في الصراعات الحادة مما يهدد كيان الأبناء ويفقداهم الأمن والأمان، ويولد لديهم في أغلب الأحيان عدم الرغبة في الدراسة والتحصيل (الفتلاوي، 2005: ص 434-435-438).

4.1.4 القصور في أداء الواجبات الدراسية: أي عدم القيام بالمهام التعليمية التي يُكَلَّفُ بها المتعلمون

داخل الفصل الدراسي والبيئة المدرسية ويطلق عليها الواجبات المدرسية، الهدف منها تعزيز عمليتي التعليم والتعلم وإتاحة الفرصة للمتعلمين لإثراء معلوماتهم وتنمية قدراتهم، وتنمية عادات دراسية سليمة وتعودهم على إنجاز المهام التعليمية باستقلالية مما يلي حاجاتهم الأساسية مثل الثقة بالنفس، تحقيق الذات، التعبير الذاتي، ويبدو هذا السلوك في عدة مظاهر منها:

- إهمال الواجبات المدرسية وعدم إنجازها إطلاقاً.

- الفشل في أداء المهام والنشاطات التعليمية.

- الغش في تنفيذ الواجبات عن طريق الزملاء.

- التردد في تقديم ما أنجز.

ومن الأسباب المؤدية إلى ذلك:

أ. المعلم: وتمثل سلوكياته في:

- استخدام الواجبات الدراسية كنوع من العقاب للتلميذ المشكل والمسيء مما يجعل المتعلم غير متحمس لأدائها والتفاعل معها بصورة إيجابية.

- المبالغة في صعوبة الواجبات الدراسية التي يكلف بها المتعلم.

- الروتين في الواجبات المدرسية المعطاة للمتعلمين من حيث عدم أهميتها في إثارة الاهتمام بالدراسة.

- الطريقة الخاطئة في التكليف بالواجبات الدراسية.

ب. المتعلم: وتمثل سلوكياته في:

- الاتجاهات السلبية نحو الدراسة.

- ضعف قدرات المتعلم في تنظيم وقته وتوزيعه بالشكل المناسب على النشاطات المدرسية.
- عدم القدرة على فهم وإتباع التعليمات الخاصة بالإنجاز، بسبب صفات ذاتية تتعلق بالقدرة على السمع، مستوى الذكاء والقدرة على الاستيعاب والفهم.
- عدم امتلاك المستلزمات المساعدة على القيام بأداء الواجبات.
- ضعف القدرة في إتباع تعليمات المعلم، وعدم المشاركة الصفية.
- تباين الأسلوب الإدراكي لدى المتعلم، وتدني القدرة في تركيز الانتباه.
- عدم أداء الواجب المدرسي.
- الافتقار إلى عادات الدراسة الهادفة.
- عدم إحضار الطلاب الدفاتر والكتب والأدوات المطلوبة.

ج. الأسرة: وتتمثل سلوكياتها في: القصور في متابعة الأبناء دراسيا (الفتلاوي، 2005: ص442).

2-4- السلوكيات غير المرغوبة إداريا واجتماعيا:

وهي كل سلوك يمنع المعلم من الدرس والتلاميذ من التعلم، ومن الطبيعي أن تركيز المعلم سوف يكون على المشكلات السلوكية التي تمنع استمرار عملية التدريس، ومن هذه المشكلات ماتوصلت اليه "فيولا البيلوي" (1990)

أن السلوك المخل بالنظام هو السلوك الذي لا يراعي قواعد الضبط والنظام وعدم الطاعة والتغيب والهروب المدرسة وجذب الانتباه والعصبية والثرثرة والمقاطعة أثناء الدرس (الدردير، 2005: ص155-156)، بالإضافة إلى (الشغب، السرقة، العنف، الاعتداء، إتلاف الممتلكات، الغش)،

وتعتبر من أصعب ما يواجه المعلم وإدارة المدرسة، لأنها بمثابة عامل تحد للنظام التربوي وقيم المجتمع، حيث أثبتت العديد من الدراسات أنها من أخطر تحديات الحاضر لدور المدرسة من جانب وأطراف العملية التربوية من جانب آخر، مما يؤدي إلى تدني حالات الانضباط والالتزام والتقيد بالقيم والمبادئ التربوية، وقد تأخذ هذه السلوكيات صوراً عدة منها :

4.2.1. العدوان (ضرب الأقران واخذ ممتلكاتهم): يعد العدوان سلوك يصدره فرد أو جماعة تجاه آخر أو آخرين أو تجاه نفسه لفظيا كان أو ماديا، بصورة سلبية وبشكل مباشر أو غير مباشر، أملتته مواقف الغضب أو الإحباط أو الدفاع عن الذات أو الرغبة في الانتقام، ويترتب عليه إلحاق الأذى البدني أو النفسي بصورة متعمدة بالطرف الآخر، ويشكل هذا السلوك لبعض المتعلمين عامل تحدٍ في طريق تحقيق الأهداف المرغوبة لما له من تأثيرات في بناء شخصية المتعلم داخل الفصل والمدرسة، ومن مظاهره:

أ. السلوك العدواني المادي: يتمثل في (الدفع والضرب بأي شيء، البصق، شد الشعر والجسم، التخبيش بالأظفار، رمي ممتلكات الأقران وتكسيورها، الاعتداء على مرافق المدرسة).

ب. السلوك العدواني اللفظي: يتمثل في (الإغظة، التحقير، التهديد بالإيذاء، السخرية من إجابات الأقران، الشتم، استعمال الكلمات البذيئة، الصراخ، التصفير).

4.2.2. تخريب الأثاث المدرسي: أي إتلاف الأثاث والمعدات، تكسير النوافذ، سوء التعامل مع التجهيزات، تشويه الكتب والحوائط والأثاث، رمي بقايا الطعام والشراب، ترك الحنفيات مفتوحة، ويرجع السبب في ذلك إلى الإحباط أو التسلية والمرح، أو العدوان (المعايطة والجغيمان، 2006: ص66).

4.3.2. عدم الأمانة والسرقة: تُعرّف السرقة بأنها امتلاك التلميذ لشيء لا يخصه، وهو سلوك اجتماعي غير مرغوب فيه، ليست حدثا منفصلا أو قائما بذاته، وإنما هي سلوك يعبر عن حاجة نفسية، وقد تكون دوافع السرقة مباشرة وظاهرة شعورية، وقد تكون غير مباشرة و ظاهرة غير شعورية (عربيات، 2007: ص235).

ومن الأسباب المؤدية لهذا السلوك:

- إشباع بعض مشاعر التمرد الكامنة لديهم.

- الاقتداء بنموذج سيئ، أو إرضاء الرفاق.

- الخلفية الاقتصادية والاجتماعية المتدنية.

- طريقة لا شعورية في الانتقام.

- التوتر الداخلي مثل الاكتئاب، الغيرة، الغضب (المعايطة والجغيمان، 2006: ص71-72)

4.2.4. عدم امتثال الطالب لأوامر المعلم وتعليماته: هو رفض ومقاومة أي طلب بشكل أوتوماتيكي، إما عن طريق التجاهل وإما بعمل الضد المخالف لما هو مطلوب، وإذ استجاب يستجيب بطريقة انفعالية وهو من السلوكيات غير المرغوبة لاسيما في مرحلة التعليم المتوسط والثانوي، يظهر بثلاث صور رئيسة هي:

أ . نمط الرفض والتحدي: الظاهر للمعلم والاستعداد لتوجيه إساءة لفظية أو الانفجار في ثورة وغضب عارمين.

ب . نمط المقاومة السلبية: إذ يشكو المتعلم ويتذمر من تعليمات وأوامر المعلم، إما بالتأخر في الامتثال مع التهجم والحزن الشديد أو بالتجاهل.

ج . نمط المعارضة السلبية: العمل عكس ما يطلب منه، أي أن سلوكياته تكون معارضة دوما للمعلم في الرأي والقول والفعل، فإذا ما طلب منه مثلا أن يتحدث بصوت هادئ فإنه يصرخ بصوت أعلى (الفتلاوي، 2005: ص 481-482).

والأسباب المؤدية إلى ذلك منها ما يعود إلى:

أ . المعلم:

- الإدارة التسلطية التي تتسم بالقسوة المفرطة والنظام الصارم، أو الإدارة التسيبية، أو الإدارة المتذبذبة.

- عدم تقبل شخصية المتعلم التربوية والأكاديمية.

- الاتجاهات السلبية للمعلم نحو مهنة التدريس وعدم الجدية والإخلاص في العمل.

ب . المتعلم:

- عدم الرغبة في المادة لصعوبتها وابتعادها عن حاجاته واهتماماته.

- عدم الميل للتعلم بسبب تدني التحصيل.

- الرغبة في التنفيس عن المشكلات الأسرية بسلوكيات غير مرغوبة (الفتلاوي، 2005: ص 481-

482-483).

5.2.4. التحدث الصفي غير المرغوب: وهو حديث بعض الزملاء مع أقرانهم في الفصل أثناء شرح المعلم أو قيام جماعة الفصل بنشاط منهجي للمادة، معيقين بذلك استمرار التعلم والتعليم، فيؤثر هذا السلوك على النمو الإدراكي لبقية التلاميذ والعلاقات الاجتماعية الطيبة بينهم، وتشكل هذه الظاهرة مشكلة عامة تحدث في أي مرحلة من مراحل التعليم، تؤثر سلبا على سير العملية التعليمية (محمود و عامر-أ-، 2008: ص149)، ومن مظاهرها:

أ. السلوك الحركي غير المناسب: وهو سلوك يعيق عملية التعلم لدى التلميذ، يتمثل في القيام من المقعد دون إذن، ضرب المقعد باليدين أو القدمين وتحريكه، الوقوف من المقعد، النزول تحت الطاولة، رفع المنضدة بركبتيه، الخروج من القسم دون إذن، رمي الأشياء على الأرض، الالتفات إلى الوراء أثناء الشرح، دحرجة الأقلام، الرسم على المقعد والجدران (عربيات، 2007: ص225).

ب. الإزعاج اللفظي: ويشمل التحدث دون إذن الأستاذ، التحدث إلى الزملاء بصوت مسموع، الإجابة على الأسئلة دون إذن، إحداث أصوات مزعجة ومشتتة للانتباه (مناداة الأستاذ، التصفير، الضحك بصوت مرتفع، التصفيق)، التنكيت والضحك مع الأقران، المزاح غير المناسب مع الأستاذ والأقران، مقاطعة حديث الزملاء بلا استئذان وحين لا يطلب منه الحديث، التندر على الأقران ودعوتهم بألقاب غير مستحبة أو مقبولة تربويا واجتماعيا، الإجابة بلا استئذان، ومقاطعة إجابة الأقران (الفتلاوي، 2005: ص478).

6.2.4. التأخر الصباحي عن المدرسة: تعتبر هذه الظاهرة مشكلة عامة يعاني منها الكثير من مديري المدارس وتكاد تكون من المشكلات الرئيسة في المدرسة، والتي يتكرر وجودها يوميا، ولا تقتصر على الطلبة بل تشمل أحيانا المدرسين و الإداريين، ولا شك أن زيادة نسبة التأخير أو قلته تتوقف على حزم أو تراخي مدير المدرسة في عمله (المعاينة والجعيان، 2006: ص61).

ومن مظاهر المشكلة حضور المتعلم بعد الموعد المحدد لبدية اليوم الدراسي والنشاطات المدرسية الصباحية، فحالات التأخر غير المتكررة هي حالات عارضة وشائعة لدى المتعلمين، إلا أن المشكلة الجدية تتمثل في تكرار التأخر لفترات طويلة وتقتزن هذه الظاهرة بتدني مستوى التحصيل كنتيجة طبيعية للتأخر المتكرر، كما تحرمه من الاشتراك في النشاطات المدرسية مع أقرانه وبالشكل الذي يؤثر في روح التعاون والمشاركة مع من حوله.

ومن الأسباب المؤدية إلى ذلك:

- نمط القيادة المتسيب الذي يتميز بالتساهل وغياب نظام المحاسبة، فيشكل بذلك خطورة على النظام المدرسي والوصفي.

- اتخاذ المتعلم من سلوكيات المعلم المتساهلة وغير الجادة قدوة ونموذج لسلوكيات التسبب وعدم الالتزام بالأوقات المحددة والمنظمة لضوابط العمل المدرسي.

- افتقار المعلم لمهارات تنظيم الوقت وضبطه، والسهر إلى وقت متأخر مما يؤدي إلى التأخر في الاستيقاظ (الفتلاوي، 2005: ص 494-495).

7.2.4. التسرب من المدرسة: هو ترك التلميذ المدرسة قبل إتمام مرحلة معينة من مراحل التمدرس لأسباب خاصة أو قاهرة، تعرفه منظمة "اليونسكو" بأنه: يخص التلاميذ الذين لا ينهون دراستهم في عدد السنوات المحددة لها، إما لأنهم ينقطعون نهائيا أو لكونهم يعيدون السنة أو سنوات معينة (خيرى وبو صنوبر، 2010: ص 23).

ويشير التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع (2006) إلى مصطلح معدل التسرب في الصف انه النسبة المئوية للتلاميذ الذين تسربوا من صف معين في سنة دراسية معينة، وتمثل هذه النسبة الفارق بين نسبة (100%) ومجموع معدلي النجاح والرسوب (الزامل، 2008: ص 25).

وهي من أهم مشكلات الإخلال بنظام الدراسة في المدرسة، وتصديق هذه المشكلة على كل نظم التعليم في عالمنا المعاصر المتقدم والنامي على السواء، تكاد تكون واحدة رغم اختلاف المجتمعات والدول وأنماط عيشها ومظاهر نموها، وقوة تقدمها مع اختلاف في الطبيعة ودرجة الحدة، وآثارها من مجتمع إلى آخر (خيرى وبو صنوبر، 2010: ص 23).

ففي إنجلترا تعتبر هذه المشكلة من أهم المشكلات التي تقلق نظار المدارس والسلطات التعليمية لدرجة أنها تعتبر مشكلة اجتماعية وليس مجرد مشكلة تعليمية (مرسي، 1998: ص 81)، حيث أكدت الكثير من الدراسات أن المراهقين الذين ينقطعون عن الدراسة هم الأكثر عرضة للعنف بالإضافة إلى المشاكل الاجتماعية والاقتصادية، كما أكد كل من **Bach man; Green Wirtanen(1971)et** و **Fagon ;pabon(1990)** أن المنقطعين عن الدراسة هم أناس ليسوا اجتماعيين وأقل مشاركة في

الحياة (Janosz, 2000, p106-107)، وعليه يعتبرون قلة التسرب مؤشر أهم من نسبة النجاح للدلالة على كفاءة المدرسة.

وللتعرف على أسباب هذه الظاهرة أجريت دراسات كثيرة عن التسرب، وكانت الولايات المتحدة أول من أظهر البحوث الجديدة عن التسرب حيث تم نشرها سنة (1984) فأظهرت أن هناك عدة أسباب للتسرب تختلف باختلاف المجتمع، كما اهتمت منظمة اليونسكو بموضوع الإهدار والتسرب على المستوى العالمي (المعايطه والجغيمان، 2006: ص 53-54).

ومن الأسباب العامة لهذه المشكلة:

- عدم تقبل الطلاب للمناهج الدراسية لخلوها من اهتماماتهم وحاجاتهم.
- الفشل الدراسي وعدم القدرة على مسايرة الأقران، وكثرة الرسوب.
- استخدام بعض المعلمين لأشكال العقاب المختلفة.
- العجز عن توفير المال لإكمال الدراسة، والعمل من أجل إعالة الأسرة.
- كره التلميذ للمدرسة لما تفرضه من أنظمة وقوانين يراها تحد من حريته (زايد، 2010: ص 113-114).

4.2.8. الغياب المتكرر عن المدرسة: هو انقطاع التلميذ عن المدرسة أو بعض المواد بصورة منتظمة، وقد يرجع ذلك إلى أسباب عدة منها ما يتعلق بالمدرسة، ومنها ما يتعلق بالطالب، ومنها ما يتعلق بالمواد الدراسية، فيؤدي إلى حرمان التلميذ من فرص النمو المختلفة، مما يؤثر على تشكيل شخصيته، وقد يؤدي إلى الانقطاع التام عن المدرسة، الأمر الذي يستدعي الاهتمام الزائد بهذه الظاهرة بإزالة أسبابها ومساعدة التلاميذ في التخلص من العوامل التي تتعلق بهم (زايد، 2010: ص 109).

ومن الأسباب المؤدية إلى الظاهرة:

أ. أسباب اجتماعية: تتمثل في:

- عدم إشراف الأولياء على الأبناء.
- عدم التعاون بين البيت والمدرسة.

- عدم توعية الوالدين من طرف المدرسة في إخبارهم بتغيب إبنهم عن المدرسة (سماره، 2007 ص 124).

ب. أسباب تربوية:

- طرق التدريس الخالية من التشويق والإثارة والدافعية قد تسبب الملل والسام مما يدفع التلميذ إلى كره المعلم والمادة وبالتالي التغيب عن الحصة.

- عدم تلبية المنهاج لرغبات وميول وحاجات الطلاب، مما يؤدي إلى عدم رغبة التلاميذ بالدراسة والمدرسة.

- عدم توفر الهيئة التدريسية المؤهلة علميا، والتي تحسن التعامل مع التلاميذ.

- عدم مناسبة المواد الدراسية لقدرات التلاميذ العقلية.

- الطريقة التسلطية للإدارة المدرسية في التعامل مع التلاميذ والتي تؤدي بدورها إلى التسرب (زايد،

2010: ص 109-110).

ج. أسباب نفسية:

- إرهاق التلميذ بالواجبات المدرسية.

- حجل التلميذ من زملائه إما لكبر سنه أو تخلفه العقلي (المعاينة والجفيمان، 2006: ص 58).

- استخدام العقاب المدرسي وما يتركه من آثار سلبية تجاه المدرسة.

- عدم ثقة التلميذ بنفسه، وضعف الحافز تجاه المدرسة، نتيجة ضعف تحصيله، مما يؤدي إلى فقدانه متعة وجوده في المدرسة.

- عدم تلبية المدرسة لحاجات المتعلم النفسية، كالأمن والاطمئنان والحب والنجاح (زايد، 2010:

ص 110).

4.2.9. الغش في الامتحانات: تشكل الاختبارات المدرسية هاجسا يؤرق التلاميذ، خاصة ذوي الكفاءات

المتوسطة الذين يعتبرون الاختبار حجر عثرة أمام استمرارهم في الدراسة، ومن أجل التغلب على هذه المشكلة في

نظرهم يلجأ البعض إلى إتباع أساليب الغش منعا للفشل والرسوب، وحتى يسايروا زملاءهم والانتقال إلى الصفوف الأخرى (سماوه، 2007: ص125).

وهي ظاهرة قديمة معروفة في المدارس، يزداد حجمها كلما تقدم التلميذ في التعليم، كما يكثر انتشارها في أوقات امتحانات الشهادات والامتحانات العامة وامتحانات أواخر العام الدراسي، تقتصر على أعداد محدودة من التلاميذ والطلاب وهم الذين لا يذكرون دروسهم جيدا، وينشغلون بأمور أخرى غير الدرس والتحصيل (موسي، 1998: ص82).

تعتبر من أخطر المشكلات التي تواجه العملية التربوية، وأشد تأثيرا على المتعلم والمجتمع من حوله، حيث يتحصل المتعلم على إنجاز من دون حق مما يؤثر سلبا في نتائج عملية التعليم والتعلم، فضلا عن انتشار العدوى بالمحاكاة أو النمذجة بشكل وبائي، لذا ظهر الاستفتاء الذي أجرته جامعة "برنستون" في أمريكا سنة (1979) أن أكثر من (30%) من طلبة الكليات قد غشوا في اختباراتهم المدرسية (الفتلاوي، 2005: ص507).

ومن مظاهر المشكلة:

- نقل إجابة أسئلة الامتحان من قرين آخر .
- الإعداد المسبق لإجابات بعض الأسئلة المتوقعة على ورقة صغيرة أو راحة اليد أو المقعد أو الحائط.
- النسخ الحرفي للإجابة من الكتاب أو الكراس.
- نقل الإجابة بواسطة جهاز خلوي.

نخلص من خلال عرضنا للمشكلات المخلة بالنظام إلى أنها سلوكيات تتمثل في مجملها في عدم الالتزام بالنظام داخل الوسط المدرسي بكافة صورته، وتعدُّ مؤشرا لعدم قدرة المتعلم على التكيف والتوافق مع متطلبات المواقف الاجتماعية والتعليمية داخل المدرسة والفصل، مما يؤدي إلى سوء العلاقات الإنسانية والاجتماعية السيئة بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم وترتبط بالنظام السائد داخل المدرسة والفصل، كما تؤدي إلى عرقلة العملية- التعليمية/التعلمية- وعدم تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة.

ثانيا/ مرحلة المراهقة1/ ماهية المراهقة:

المراهقة "Adolescence" مشتقة من الفعل اللاتيني **Adolescere** ويعني التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي (زهران، 1995، 323).

هي مرحلة نضج أو نمو في نواحي مختلفة بالنسبة للذكر أو الأنثى، فيحدث فيها نمو جسمي ملحوظ من خلال إفراز هرمونات جنسية معينة في كل من الذكر والأنثى لها فاعليتها في جسم المراهق، كما يحدث فيها أيضا نمو انفعالي ولكن ليس بالدرجة التي هي في الأنواع الأخرى من التغيرات. إذن فالانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة هو انتقال تدريجي (الميلادي 2004 ص 53).

ويعتبر **Berk, 1998** البلوغ بداية مرحلة المراهقة لكثرة الأحداث البيولوجية التي تؤدي إلى الوصول إلى جسم الراشد وإلى النضج الجنسي، إلا أن "هيرلوك" **Hurlock, 1967** تؤكد على أهمية عدم الخلط بين المراهقة وفترة البلوغ التي يتم فيها النضج الجنسي، فهو يعتبرها فترة مشتركة، حيث نجد النصف الأول منه يتداخل مع نهاية الطفولة، والنصف الآخر يتداخل مع الجزء المبكر من المراهقة (شريم، 2009: ص 21-22).

التعريف الاصطلاحي للمراهقة: تعني الاقتراب من النضج الجنسي والانفعالي والعقلي، فهي مرحلة انتقالية بين مرحلتَي الطفولة والرشد، وهي مرحلة تذهب لمرحلة الرشد تمتد من بداية العقد الثاني من حياة الفرد إلى (13-19)، قبل ذلك بعام أو عامين أو بعد ذلك بعام أو عامين (11-21) سنة (الميلادي، 2004: ص 53).

. يعرفها" صلاح مخيمر(1969) أنها الميلاد النفسي وهي الميلاد الوجودي للعالم الجنسي، وهي الميلاد الحقيقي للفرد كذات فردية، وهي مزاج من شيء في سبيله إلى الخلع والانتها هو الطفولة، ونقيض في سبيله إلى الارتداء والنماء هو الرشد (زهران، 1995: ص 326).

. يعرفها(ستانلي هول)"**Stanly Hall**"(1956) أنها فترة من العمر يتميز سلوك الفرد بالعواصف والانفعالات الحادة والتوترات العنيفة (شتا، 2006: ص 32).

. يعرفها "دوبيس" **DEBESSE** " أنها مجموعة من التحولات الجسمية والنفسية التي تحدث بين الطفولة وسن الرشد (DEBESSE,1971,p8).

. يعرفها "لوهال" **LEHALLE** : أنها البحث عن الاستقلالية والاندماج بالمجتمع الذي لا تتوسطه العائلة، وبهذا تظهر المراهقة كمرحلة تسعى إلى تحقيق الاستقلالية النفسية والتحرر من التبعية الطفيلية، الأمر الذي يؤدي إلى تغيرات على المستوى الشخصي، لاسيما في علاقاته الجدلية بين الأنا والآخريين (LEHALLE,1985,p13).

نخلص من التعاريف السابقة أن كل له وجهة نظر في تعريف المراهقة، حيث يعرفها "لوهال" بأنها عملية التحرر الذاتي من مختلف أشكال التبعية، إذ تتضمن البحث عن الاستقلال الوجداني والاجتماعي والاقتصادي، في حين يعتبرها "دوبيس" مرحلة انتقالية تحدث فيها تغيرات جسمية ونفسية، أما "ستانلي هول" فيعرفها بأنها الانفعالات الحادة والعنيفة في السلوك. أما "صلاح مخيمر" فيصفها بأنها فترة الميلاد النفسي الحقيقي للكائن البشري كذات فردية تعي لأول مرة وجودها في عالم اكتملت أبعاده بالدلالة الجنسية.

وعليه يمكن تعريف المراهقة أنها مرحلة انتقالية هامة من مراحل النمو، تحدث فيها تغيرات على المستوى (الجسمي والنفسي والعقلي والجنسي)، يحاول فيها الفرد التحرر من التبعية والبحث عن الاستقلال مما يجعلها بمثابة الميلاد الحقيقي لكيان فريد يعمل على تخطي حدود صورته الطفيلية في ضوء تحديات الحاضر والرغبة في تحديد الدور في المستقبل، يتميز السلوك فيها بالانفعالات والتوترات العنيفة.

2/ أهمية دراسة مرحلة المراهقة : تكمن أهمية دراسة مرحلة المراهقة في كونها:

مرحلة دقيقة وحساسة فاصلة من الناحية الاجتماعية، إذ يتعلم فيها الناشئون تحمل المسؤوليات الاجتماعية وواجباتهم كمواطنين في المجتمع، ولا شك أن دراسة سيكولوجية المراهقة مفيدة للمراهقين وللأولياء والمربين ، ولكل من يتعامل مع الشباب، ومما لا جدال فيه أن الصحة النفسية للفرد طفلا فمراهقا ذات أهمية بالغة في حياته وصحته النفسية راشدا فشيخا(زهران، 1995: ص329)، وقد اعتقد بعض الباحثين ضرورة دراسة هذه المرحلة لاعتبارات مدرسية صرفة، إلا أن ذلك لا يمنع من دراستها لاعتبارات عملية نفعية تجعلنا أقدر على التعامل مع المراهق من جهة، وعلى فهمه وفهم ذواتنا والأصول العميقة لظواهرنا النفسية الراهنة من جهة أخرى، بهدف التبصر العميق في المشكلات التي تعترض المراهق، ومحاولة تحقيق الصحة النفسية، لذلك لا بد من الاهتمام خاصة بشخصية المراهق من حيث تأثرها بعلاقاته مع الآخرين وتأثيرها في تلك العلاقات.

. لأنه من المقومات الأساسية للصحة النفسية أن ندرس بدقة وإمعان سيكولوجية المراهقة لما لها من تأثير فعال في حياة المجتمع الإنساني وتطوره نحو الأكمل والأفضل، لأنه من رحمها - على حد تعبير - "صلاح مخيمر" تندفع الإنسانية قدما إلى الأمام في طريق التقدم والسيرورة، كما أنه فيها كينونته ووجوده كله فيما بعد.

. لأنها تزودنا بدلالات نفسية واجتماعية وانفعالية في حالة تفاعلها مع بعضها لتعطي في النهاية صورة ميلادية جديدة لكيان فريد يعمل على تخطي حدود صورته الطفيلية في ضوء تحديات الحاضر والرغبة في تحديد الدور في المستقبل (محمد مرسي، 2002: ص 20-21).

نخلص مما سبق أن أهمية دراسة مرحلة المراهقة تكتسي أهمية كبرى، تنبع من أهمية المرحلة ذاتها كونها من أهم مراحل النمو وأكثرها تعرضا للاضطرابات النفسية، كما أنها مرحلة فاصلة من الناحية الاجتماعية، إذ يتعلم فيها الفرد تحمل المسؤوليات الاجتماعية باعتباره مواظن له واجبه تجاه المجتمع، كما أنها مرحلة انتقالية من الطفولة إلى الرجولة، ففيها يهجر المراهق عالم الأطفال الذي ألفه منذ (12) سنة ويدخل عالما جديدا يجهل معظم أسراره وخبائاه، فيصبح المراهق في عالم الكبار والصغار على حد سواء، لذلك يحتاج الفرد في هذه المرحلة إلى الرعاية والاهتمام من طرف المحيطين به، ولتحقيق ذلك لابد من التعرف على أسرار هذه المرحلة كي يتسنى لنا التبصر العميق في المشكلات التي تعترض المراهق، ومحاولة تحقيق الصحة النفسية.

3/ خصائص مرحلة المراهقة:

3-1- الخصائص العامة للمراهقة :

ذكر "هيرلوك" أن للمراهقة مثل أي مرحلة هامة في حياة الفرد خصائص معينة، تميزها عن غيرها من المراحل التي سبقتها والتي تليها والتي يمكن تناولها على النحو التالي:

3-1-1- المراهقة مرحلة هامة في حياة الفرد:

تعتبر كل مراحل الحياة هامة في حياة الفرد، وذلك بسبب تأثيراتها الجسمية أو النفسية، ومرحلة المراهقة تجمع بين هذين السببين في التأثير، نمو جسمي سريع خاصة في المراهقة المبكرة، وتطور عقلي سريع أيضا، يتطلب توافقات عقلية جديدة وبناء ميول واتجاهات وقيم أيضا.

3-1-2- المراهقة مرحلة انتقالية حاسمة:

مرحلة المراهقة مرحلة طبيعية يمر بها كل إنسان وفترة انتقال من الطفولة إلى الرشد، إلا أنها تعد حاسمة في حياته المستقبلية كونها مزيج من الطفولة والشباب، ومرحلة حيرة وتغير فسيولوجي، تحدث خلالها تغيرات في النمو (الجسمي، والعقلي، والنفسي، والاجتماعي)، مما يؤدي إلى خلط المشاعر والانفعالات السريعة، فتظهر على المراهق أعراض مختلفة كالتمرد وسرعة الغضب والميل إلى العنف (أبو سعد، دون سنة، ص22)، فحالة الفرد في أي مرحلة انتقالية غالباً ما تكون غامضة، خاصة بالنسبة للأدوار الاجتماعية التي يمكن أن يقوم بها، فيها يكافح وسط متغيرات ومتناقضات ثقافية واجتماعية، فالمراهق في هذه المرحلة ليس طفلاً ولا راشداً، فإذا سلك مسلك الأطفال يُؤنَّب ويجب أن يتصرف وفق سنه، وإذا سلك مسلك الكبار يتهم بأنه صغير على مثل هذا السلوك (الطواب، 1997: ص320-321)، فيكافح الفرد وسط هذه المتغيرات والمتناقضات الثقافية والاجتماعية مما يسبب له كثيراً من الإحباط والصراع والقلق، كونه يُصِرُّ على انتزاع اعتراف عالم الكبار به وبقيمته الاجتماعية ومن ثم يدخل في صراع معهم (محمد مرسى، 2002: ص20)، فتنشأ لديه مشكلات تحتاج إلى تفهم قد لا يحسن الكبار التعامل معها، فتترك تدخلاتهم أثراً عميقاً في شخصيته المستقبلية، كما يتم فيها تبني قيم خاصة ووجهات نظر أولية تجاه الأشخاص، وتحديد الاتجاهات في الحياة (أبو سعد، دون سنة، ص22).

3-1-3- المراهقة مرحلة البحث عن الهوية :

المرحلة من (12 إلى 18) سنة تغطي فترة المراهقة أو ما يقابل مرحلة التعليم المتوسط والثانوي، فيها يمر المراهق بأزمة الهوية وهي مشكلة حرجة يمر بها أغلب المراهقين في وقت ما، يعانون فيها من عدم معرفتهم لذواتهم بوضوح، أو عدم معرفتهم لأنفسهم في الوقت الحاضر أو كيف سيكونون في المستقبل؟ فيشعرون بالضيق والتبعية والجهل بما يجب أن يفعلوه ويؤمنوا به، وهي علامة على طريق النمو يمكن أن تؤدي إلى الإحساس بالهوية، أو إلى الانهيار الداخلي واضطراب الدور، وفي هذه الحالة يظهر المراهق عجزاً في مجالات اختيار المهنة أو مواصلة التعليم، ويعاني الكثير من المراهقين من صراع العصر، مع تولد إحساس عميق بعدم التنظيم الشخصي (شريم، 2009: ص49)، ففي سنوات المراهقة المبكرة عملية المسيرة لمعايير الجماعة مازالت هامة بالنسبة للجنسين لأنهما بالتدريج يبحثان عن الهوية الذاتية، حيث لم يعد المراهقون يهتمون بالتشبه بأقرانهم في كل المجالات كما كانوا، فالحالة الغامضة للمراهق في عدم معرفة كونه طفلاً أم راشداً تسهم بدرجة كبيرة في أزمة الهوية، أو كما يسميها "إريكسون" "Erikson" بالهوية الذاتية (الطواب، 1997: ص324)، التي تعتبر إعادة تركيب كل الخبرات التي يمر بها الفرد على ضوء ما تتطلبه المواقف المستقبلية من توقعات، وما هي إلا تكاملاً للعلاقات التي توصل إليها أو الصور التي رسمها لنفسه، وقد تنشأ

أزمة الهوية بسبب الثورة الانفعالية المنبثقة عن التوجهات الاجتماعية والشخصية المبالغ في شدتها، حيث يشير "ليرنر" (2002) إلى أن الكثير من المراهقين مطالبون من قبل الأسرة أو المعلمين أو حتى من قبل الأصدقاء بما لا يطالب به الأطفال، حيث يُتوقع منهم القيام بأولى خطواتهم نحو الأهداف المهنية، وذلك من خلال الخيارات الأكاديمية التي تؤدي بهم إلى الاقتراب أو الابتعاد عن الأهداف المهنية، وتحمل المسؤولية نحو تنظيم أوقاتهم وأمورهم الحياتية (شريم، 2009: ص 210)، فيقف الفرد حائرا، إما أن يجد هويته الذاتية والتي تتمثل في قبوله لنفسه وفي تحديده لمواقفه والانطلاق بما يمتلكه من قدرات سعيا وراء تحقيق هذه الهوية باستكمال دوره كما يجب أن يراه في عيون الآخرين، على أن يكون على قناعة بأن هذا هو الدور الذي يريد لنفسه حقا خاصة إذا حدث هذا في فترات متعاقبة ومواقف مختلفة، بحيث يولد لديه الشعور بالهوية الذاتية وتتضح الرؤى وينتج الإحساس بالأصالة، فإذا لم يتقبل الفرد نفسه كأمر واقع ينتابه شعور بأنه لا يستطيع أن يكون في مستوى توقعات الآخرين أما إذا قبل نفسه بما هي عليه، فإنه يحاول تغطية هذا الشعور بالنقص عن طريق تقمص أدوار أخرى، كالتدخين، ممارسة العنف، التباهي أمام الآخرين باقتناء أشياء ثمينة، ليعوض عن طريقها ما ينقصه من إمكانيات، ويكسب نفسه قناعا من الأهمية في أعين الآخرين (الفتلاوي، 2005: ص 82)، لهذا على المراهق الوصول إلى حل هذه الأزمة وتحقيق الإحساس بالهوية من خلال تطوير توجهه في الحياة، وأن يكون هناك اتساق بين تحقيق الخصائص البيولوجية والسيكولوجية المتغيرة للذات، وتوقعات المجتمع منه لما لها من تأثير عميق على النمو في مرحلة الرشد، فإن لم تحل سيشعر المراهق بغموض الدور أو اضطراب الهوية عند بلوغه مرحلة الرشد (شريم، 2009: ص 210).

3-1-4- المراهقة مرحلة مفزعة :

تتضمن كثير من الاعتقادات الشائعة عن المراهقين آراء سلبية عنهم ، فتنظر إلى جماعة المراهقين على أنها جماعة صبيانية لا يمكن الاعتماد عليهم، وغالبا ما تتجه نحو السلوك المضاد للمجتمع، وهذا جعل الراشدين غير متعاطفين مع السلوك العادي للمراهق وهذه النمطية الشائعة عن المراهقين أثرت في مفهوم الذات واتجاهاتهم السلبية نحو أنفسهم، الأمر الذي جعل مرحلة الانتقال إلى الرشد عملية صعبة (الطواب، 1997: ص 324).

3-1-5- المراهقة مرحلة الصراعات الداخلية والخارجية:

رغبة المراهق في الاستقلال عن والديه وفي نفس الوقت حاجته إليهما، كما ينتج الصراع بين دوافعه الجنسية التي تتطلب إشباعا في الوقت الذي لا يتحقق له هذا الإشباع، كما توصف المراهقة بأنها مرحلة الصراع الخارجي الذي يحدث بين المراهق ومصادر خارجية تمثل السلطة مثل (الوالدين، المدرسين، المشرفين) وقد يصطدم المراهق بهم ويرجع

ذلك إلى شعوره بأنهم يريدون تقييد حريته وفرض ما يشاءون عليه، بما لا يتفق مع رغباته في الوقت الذي يرى أنه أدرى بمصلحته (شتا، 2006: ص 35-36).

3-1-6- المراهقة عدم الواقعية : يميل المراهقون إلى النظر إلى الحياة بنظرة وردية، فهم يرون أنفسهم وأصدقائهم كما يريدون أن يروهم أكثر مما يكون هم فيه فعلا، ويظهر هذا جليا في مستويات طموح المراهقين، التي تكون غير واقعية حتى تشمل أسرهم كذلك ، والتي تعود في جزء كبير إلى الانفعالات العائلية وتميز المراهقة المبكرة، وكلما زادت طموحات المراهقين غير الواقعية كانوا أكثر غضبا وتوترا وخيبة أمل حين لا يستطيعون تحقيق الأهداف التي وضعوها لأنفسهم، لكن مع ازدياد الخبرات الشخصية والاجتماعية للمراهق تزداد قدرته في التفكير السليم (الطواب، 1997: ص 325)، فيرى الحياة بصفة عامة أكثر واقعية، وعندما تقترب عملية المراهقة من الانتهاء يتشوق المراهقون إلى حياة العزوية الخالية من المسؤولية والتي سيتعودون عنها عند دخول عالم الكبار شاعرين أن هذه الفترة أسعد مما سيواجهون في مرحلة الرشد بمطالبها ومسئولياتها.

3-1-7- المراهقة عتبة مرور إلى الرشد: تعتبر المراهقة معبر الدخول إلى الرشد، فعندما ينهي الفرد هذه المرحلة يدخل مرحلة الحياة الراشدة، وهذا يعني أن الفرد وصل إلى درجة من النضج الشامل في جميع جوانب النمو (الجنسي، العقلي، الانفعالي، الاجتماعي) (شتا، 2006: ص 34)، وعندما يقترب المراهق من النضج الكامل، فإنه يكون قلقا للتخلي عن سلوك المراهقة، وعليه أن يترك انطبعا لدى الآخرين بأنه اقترب من مرحلة الرشد، فالملبس والسلوك غير كاف لذا عليه أن يتجه نحو سلوكيات جديدة، فيلجأ الفتى إلى التدخين والفتات إلى استخدام أدوات التجميل، يعتقدان أن مثل هذا السلوك يؤدي إلى الصورة التي يرغبون فيها (الطواب، 1997: ص 326).

3-1-8- المراهقة مرحلة التفكير المجرد: في الفترة من (12-18) سنة المعروفة باسم مرحلة المراهقة يطور المراهق قوة تفكيره، هذا التفكير يعتبر تجريدي أكثر (منطقي، مثالي)، من خلاله يصبح المراهق أكثر قدرة على تفحص أفكاره وأفكار الآخرين، وتصير لديه رغبة في تفسير وعرض العالم الاجتماعي من حوله، حيث يعتقد "بياجيه" أن المراهق ينشغل بالتفكير المنطقي، والتفكير في المجردات ليصبح قادرا على حل المعادلات الرياضية، والتفكير في المثالية لذاتها من منظوره هو أو منظور الآخرين ليقارن بين مثاليته ومثالية الآخرين ومعايير هذه المثالية، وينقل للمستقبل بخيالاته وفي نفس الوقت يفكر تفكيراً منطقياً، يحل المشكلة ويختبر هذا الحل، ويتقن المنطق الصوري به يصل إلى نتائج من مقدماتها (التفكير الاستنباطي).

في هذه الفترة يحدث تغيير دراماتيكي في المعرفة الاجتماعية (Social Cognition)، حيث يطور نوعاً جديداً من التمركز حول الذات. يذهب "الكند" Elkend إلى أن تمركز المراهق حول ذاته يتكون من جزئين:

- أوهام النظارة "Imaginary audience": اعتقاد المراهق أن الآخرين مشغولين به كما هو مشغول بنفسه.

- الأوهام الشخصية "Personal fables": إحساس المراهق بالتفرد، أي إحساسه بأن لا أحد يفهم مشاعره (الريماوي، 2003: ص 215-216).

2-3- أما أهم الخصائص التي تتميز بها مرحلة المراهقة :

أ. النمو الواضح المستمر نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب الشخصية .

ب. التقدم نحو النضج الجسمي .

ج. التقدم نحو النضج الجنسي .

د. التقدم نحو النضج العقلي، حيث يتم تحقق الفرد واقعيًا من قدراته من خلال الخبرات و الفرص التي تعترضه.

هـ. التقدم نحو النضج الاجتماعي والتطبع الاجتماعي، واكتساب المعايير السلوكية والاجتماعية .

و. التقدم نحو النضج الانفعالي والاستقلال الانفعالي .

ز. تحمل مسؤولية توجيه الذات وذلك بتعرف المراهق على قدراته وإمكاناته، وتمكنه من التفكير واتخاذ القرارات بنفسه (زهران، 1995: ص 323-324).

4/ أنماط المراهقة:

يرى الدكتور "صموئيل ميغاريسوس" (1958) أن هناك أربعة أنماط للمراهقة يمكن تلخيصها فيما يلي:

4-1- المراهقة المتوافقة: وهي فترة هادئة نسبيًا، يميل فيها المراهق إلى الاستقرار العاطفي والإشباع المتزن

وتكامل الاتجاهات والخلو من العنف و التوترات الانفعالية الحادة، والتوافق الاجتماعي والرضا عن النفس وتوافر

الخبرات، والاعتدال في أحلام اليقظة، ويرجع هذا التوافق إلى المعاملة الأسرية السليمة التي تتسم بالحرية والفهم

واحترام رغبات المراهق وعدم تدخل الأسرة في شؤونه الخاصة وشعوره بتقدير والديه وأقرانه ومدرسيه، وشغل وقت

الفراغ بالنشاط الاجتماعي والرياضي وسلامة جسمه من العاهات، التفوق الأكاديمي والنجاح الدراسي والشعور بالأمن والاستقرار والراحة النفسية (زهرا، 1995: ص 438).

4-2- المراهقة الانسحابية (المنطوية):

نجد المراهق في هذا النمط ينسحب من مجتمع الأسرة ومجتمع الأقران، ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه، حيث يتأمل ذاته ومشكلاته (عجاج، 2008: ص 77)، ويميل إلى السلبية والتردد والخجل والشعور بالنقص وعدم التوافق الاجتماعي، حيث تكون علاقاته الاجتماعية الخارجية ضيقة ومحدودة، فيصرف جانب كبير من تفكيره إلى نفسه وحل مشكلاته، وإلى التفكير الديني والتأمل في القيم الروحية والأخلاقية، والاستغراق في أحلام اليقظة، الذي يصل في بعض الحالات إلى حد الأوهام والخيالات المرضية (زيدان، 1972: ص 155)، والسبب في ذلك يرجع إلى اضطراب الجو النفسي في الأسرة المتمثل في (التسلط والسيطرة، والحماية الزائدة وما يصاحب ذلك من إنكار لشخصية المراهق، وتركيز الأسرة على النجاح الدراسي، والفشل الدراسي، وسوء الحالة الصحية ونقص إشباع الحاجة إلى التقدير وتحمل المسؤولية، وقصور التوجيه المناسب (زهرا، 1959: ص 439).

4-3- المراهقة العدوانية المتمردة:

وتتسم سماتها العامة في التمرد ضد المدرسة والأسرة وعلى أية سلطة بصفة عامة، كما يميل إلى الانحرافات الجنسية والعدوان على الأخوة والرفاق وإلى العناد بقصد الانتقام، خاصة من الوالدين والشعور بالنقص وعدم الاهتمام والاستغراق في أحلام اليقظة والتأخر الدراسي، وهذا قد ينشأ نتيجة للتربية الضاغطة المتزمتة والمتسلطة وصرامة القائمين على تربية المراهقين وكذلك الصحبة السيئة، وضغط الأسرة على المراهق من الناحية الدراسية والتركيز عليها، وقد يرجع ذلك إلى العاهات الجسمية وتأخر النمو الجسمي وعدم الإشباع للحاجات والميول (زهرا، 1959: ص 439)، وينشأ الصراع لدى المراهق بسبب التغيرات البيولوجية والجسدية والنفسية التي تطرأ عليه في هذه المرحلة.

أ. من الناحية الجسدية: يشعر بنمو سريع في أعضاء جسمه قد يسبب له قلقاً وإرباكاً مما ينتج عنه الإحساس بالكسل والخمول والتراخي، كما يؤدي إلى جعل المهارات الحركية غير دقيقة، والإصابة بالحزن والكآبة التي لا يعرف لها سبباً.

ب. من الناحية النفسية: يبدأ بالتححرر من سلطة الوالدين ليشرع بالاستقلالية والاعتماد على النفس وبناء المسؤولية الاجتماعية، وهو في نفس الوقت لا يستطيع الابتعاد عن الوالدين، لأنهما مصدر الأمن والطمأنينة ومنبع الجانب المادي لديه، وهذا التعارض بين الحاجة للاستقلال والتحرر والحاجة للاعتماد على الوالدين، وعدم فهم الأهل لطبيعة المرحلة وكيفية التعامل سلوكيات المراهق، وهذه التغيرات تجعل المراهق طريد الكبار والصغار، إذا تصرف

كطفل صخر منه الكبار، وإذا تصرف كرجل انتقده الرجال، مما يؤدي إلى خلخلة التوازن النفسي للمراهق ويزيد من حدة المرحلة ومشكلاتها(عجاج، 2008: ص 77).

4-4- المراهقة المنحرفة:

تتمثل في الانحلال الخلقي التام، والجناح والسلوك المضاد للمجتمع والانحرافات الجنسية وسوء الأخلاق والفوضى والاستهتار، وبلوغ الذروة في سوء التوافق، والبعد عن المعايير الاجتماعية في السلوك، وهذا يعود إلى المرور بخبرات شاذة وصدمات عاطفية عنيفة، وقصور الرقابة الأسرية وتحاذلها، والقسوة الشديدة في التعامل مع المراهق وتجاهل رغباته وحاجات نموه، (زهرا، 1959: ص 440).

كما تمثل الصورة المتطرفة للشكلين المنسحب والعدواني، إذا كانت الصورتين الأولتين غير متوافقة أو غير متكيفة، إلا أن مدى الانحراف لا يصل إلى الصورة البادية في الشكل الرابع، حيث نجد الانحلال الخلقي والانهيار النفسي، فيقوم المراهق بتصرفات تروع المجتمع ويدخلها البعض أحيانا في عداد الجريمة أو المرض النفسي والمرض العقلي(زيدان، 1972: ص 156).

نخلص مما سبق إلى أن أنماط المراهقة تختلف باختلاف سلوكيات المراهق التي نستدل من خلالها على نمط المراهقة الذي يتميز به، حيث نجد صاحب النمط المتوافق يتميز بالاستقرار العاطفي والنفسي والتوافق الاجتماعي، إلا أن المراهق في النمط العدواني تكون ميزته التمرد والعصيان ضد أي سلطة، بينما النمط الانسحابي يميل فيه المراهق إلى التمرکز حول الذات، وغير متوافق اجتماعيا مما يجعله ينسحب من عالم الأسرة والأقران، بينما المراهق في النمط المنحرف يجمع بين النمط العدائي والانسحابي إلا أنه يكون أكثر حدة حيث يقوم المراهق بسلوكيات يعتبرها البعض جريمة. وعليه يجب الاهتمام بالمراهق وتوفير الجو المناسب للمرحلة التي يمر بها بتلبية حاجاته.

5/ مشكلات مرحلة المراهقة:

يظهر سلوك المراهق بواجهة براءة من البهجة والانطلاق والحماس والإقبال على الحياة، وتحت هذه الواجهة قد يكون هناك قلق بخصوص اتخاذ القرارات وحل المشكلات والحياة المليئة بالأهداف الجديدة والعلاقات الاجتماعية المتزايدة الاتساع، وفي الحقيقة أنه قليلا ما تمر هذه المرحلة دون أن تعترض الشباب المراهقين بعض المشكلات، والتي يمكنها أن تعصف بهم في ميناء الانحرافات السلوكية الشاذة، فيتعرض من خلالها إلى مشاكل نفسية كعدم التوافق، إلا أنها تختلف من فرد إلى آخر من حيث مواجهتها والتقليل من حدتها ومنها:

5-1- المشكلات الصحية: تظهر هذه المشكلات في عدة صور منها:

قصور الرعاية الصحية، الشعور بالتعب الزائد بسرعة، سوء التغذية، نقص الشهية، زيادة الوزن أو نقصه عن العادي (البدانة والنحافة)، اضطرابات النوم، الإصابة بالصداع والدوار، الانحراف عن المعايير من الناحية الجسمية.

5-2- المشكلات الانفعالية: يعاني المراهق خلال فترة المراهقة من مشاكل تسبب له الألم والحيرة من بينها:

الشعور بتأنيب الضمير، الانقباض وعدم السعادة، تقلب الحالة الانفعالية، الشعور بالنقص والحجل، قلة الثقة بالنفس، الخوف من الخضوع والاهانة، المعاناة من الاندفاعات المزاجية، التهيج وسهولة الاستثارة، العصبية والحساسية الانفعالية، ضعف العزيمة والإرادة، نقص القدرة على التصرف وقت الطوارئ، الاستهتار واللامبالاة، مما يجعل المراهق يشعر بالاضطراب وعدم الطمأنينة تجاه ذاته وشخصيته ككل، بشكل قد يمتص كل قواه ويتركه متعبا مرهقا.

5-3- المشكلات الأسرية: إن الأسرة هي الجماعة الأولية التي من خلالها يشبع الفرد حاجاته البيولوجية

والاجتماعية والنفسية، لذا يسند لها الدور الأساسي في تنشئة الطفل وتربيته تربية صالحة خالية من الاضطرابات النفسية والسلوكيات الشاذة، إلا أن المراهق قد يعاني من بعض المشاكل في الأسرة منها:

الخلافات والانفصال بين الوالدين، موت الوالدين أو أحدهما، عدم القدرة على مناقشة الموضوعات الشخصية مع الوالدين، اللوم والتأنيب، العقاب بالضرب، مناوئة الوالدين والرد عليهما، عدم القدرة على اعتبار الوالدين كصديقين، تدخل الوالدين في اختيار الأصدقاء، زيادة الرقابة في الأسرة، اعتباره غير مسئول ومعاملته كطفل، عدم حرية إبداء الرأي، الشعور بالحرمان من أشياء كثيرة.

5-4- المشكلات المدرسية: يواجه المراهق عدة مشاكل في البيئة المدرسية بسبب تصادمه مع المعلمين،

لأن المراهق في هذه الفترة يرفض كل ما يتعارض مع اتجاهاته، ومن بين هذه المشاكل نذكر:

النسيان وضعف الذاكرة، الطريقة الخاطئة في الاستدكار، نقص القدرة على تخطيط الوقت وتنظيم الوقت، البطء الشديد ونقص المتابعة، عدم الانضباط في الفصل، الحصول على درجات ضعيفة، تهكم المدرسين وتمييزهم لبعض التلاميذ دون الآخرين، القلق والخوف من الامتحانات، الخوف من الفشل والرسوب، نقص الإرشاد التربوي.

5-5- المشكلات الاجتماعية: عند بلوغ الطفل سن المراهقة نجد عنده رغبة في الاستقلالية ويشعر أنه أصبح قادراً على تحمل المسؤولية، ولكن غالباً ما تقف الأسرة والمدرسة والمجتمع في وجهه خوفاً من ارتكابه أخطاء، فيتأثر سلوكه الاجتماعي بالأنماط السلوكية السائدة في الأسرة والمدرسة بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة فيعتقد أن الوسط الذي يعيش فيه مقصراً في حقه ويقف عائقاً في سبيل إشباع حاجاته، لهذا يشعر بالحرمان والنبذ وعدم الانتماء وهو ما يؤثر سلباً على حالته النفسية فيتعرض سلوكه للاضطراب مما يؤدي إلى عدم تكيفه مع نفسه ومع المجتمع، فيتولد على إثر ذلك مجموعة من المشاكل من بينها:

نقص القدرة والارتباك في المسائل والمواقف الاجتماعية، الخوف من ارتكاب الأخطاء الاجتماعية، الخوف من مقابلة الناس، نقص القدرة على الاتصال بالآخرين، القلق بخصوص السلوك الاجتماعي السليم، نقص معرفة أصول السلوك في المسائل الاجتماعية، قلة اشتراكه في الشؤون الاجتماعية.

5-6- مشكلات المهنة والعمل: وتمثل في:

نقص الإرشاد المهني، قلة المساعدة في اكتشاف قدرات الفرد، قلة المساعدة في معرفة الفرص المتاحة في المجالات المختلفة، قلة المساعدة في اختيار المهنة، نقص الخبرة في الأعمال المختلفة، عدم وجود ميل لخط معين في العمل، الحاجة إلى معرفة كيف يستثمر المال ويعمل له ميزانية، قلة توافر فرص العمل المناسب، نقص التدريب والإعداد المهني، سوء التوافق في المهنة.

5-7- مشكلات الدين والأخلاق:

الحاجة إلى الإرشاد الديني، الحيرة بخصوص المعتقدات، الشك الديني، الضلال وعدم إقامة الشعائر الدينية، عدم التمسك بالتعاليم الدينية، عدم احترام القيم الأخلاقية، الصراع بين المحافظة والتحرر، الشعور بالذنب وتأنيب الضمير (زهران، 1995: ص 497-499-500-501).

5-8- مشكلات جنسية:

إن سرعة النمو الجسدي في مرحلة المراهقة تكون مصحوبة بالنمو الجنسي، حيث تنمو الغدد الجنسية وتبدأ في الإفرازات، وتنمو الأعضاء التناسلية بشكل ملفت لانتباه المراهق، وتنشأ في ذلك الرغبة في الممارسة الجنسية، وعلى الرغم من أنها تزخر بالنشاط الجنسي فإن المجتمع يحرم المراهق من أي نشاط تناسلي، لذلك تعتبر هذه الفترة فترة عجز اجتماعي، على الرغم من أنها تزخر بالنشاط الجنسي (الزعبلاوي، دت، ص 60).

وقد تكون لدى المراهق فكرة منحرفة أو سلوك جنسي منحرف ينشأ عن الصحبة لأقران منحرفين يفتقدون للتربية والتوجيه داخل الأسرة، فيزودون غيرهم بالأفكار والممارسات المنحرفة، ومن أبرز المشكلات الجنسية للمراهق (التسكع في الطرقات ومعاكسة الفتيات، الاستمراء، الزنا)، وللقضاء على هذه المشكلة يجب أن يتلقى المراهق التوجيه المناسب من الأولياء أو المدرسين ليعرفوه بأسلوب علمي راقى طبيعة الوظائف الفطرية لأعضائه التناسلية حتى لا يتورط في الانحرافات التي تؤثر على نفسيته وسلوكه الاجتماعي، لهذا فالمراهق في أشد الحاجة إلى الرعاية والعناية التامة والتوجيه والإرشاد في هذه المرحلة أكثر من ذي قبل.

- خلاصة:

نخلص مما سبق أن المدرسة مؤسسة لها تركيبها البنائي وكيانها الوظيفي وكلاهما نابع من ظروف المجتمع ويخضع للدوافع والمواقف السائدة به، وهي تشكل مجتمعا صغيرا له خصائصه المميزة وأهدافه المحددة والواضحة، له قيادات ذات معرفة ومهارة، يظم غالبا فئة من فئات العمر تعيش في كنف ضوابط ونظم محددة، تعود أهميتها في أي من المجتمعات الإنسانية إلى أنها الأداة الأساسية لدفع عمليات التغيير الاجتماعي، من خلال تنشئة الأبناء بما يتواءم مع قيمه واحتياجاته، خاصة وأن مرحلة التعليم المتوسط تتزامن مع مرحلة المراهقة، وهي من أخطر المراحل في حياة الشباب لما فيها من التغيرات وشدة الانفعالات والاضطرابات الداخلية واكتمال تكوين الشخصية وغير ذلك من التحولات، تختلف من فرد إلى آخر في جميع حالاتها حسب البيئة (الأسرة، المدرسة، المجتمع) التي ينتمي إليها، لما لها من تأثير بالغ الأهمية على اهتمامات وميولات المراهق وتوجيه سلوكه "فالمراهق ابن بيئته"، وبما أن الأسرة النواة الأولى في المجتمع لها دور هام في التأثير على سلوك المراهق، فكل ما يتلقاه من مبادئ وقيم في البيت يكون له بالغ الأثر على توازن شخصيته، من هنا تتضح العلاقة بين ما يعيشه الفرد داخل أسرته، وما ينتج عنه من ردود أفعال داخل المدرسة، تؤدي بالضرورة إلى تمخض بعض المشكلات سواء على مستوى الشخص أو على مستوى المدرسة، لذا على المدرسة تحمل مسؤولية تربية الطفل وتكوين شخصيته من جميع جوانبها، ولا يقتصر دورها على تزويده بالمعارف بل أن تحقق له القدرة على حسن التوافق الاجتماعي والانفعالي من جهة والعناية بالتحصيل العلمي من جهة أخرى، وعليه لابد من مراعاة الفروق الفردية وميول التلاميذ وقدراتهم واستعداداتهم في وضع البرامج وطريقة تطبيق المناهج، لأن المدرسة تعمل على تربية الشخصية في جميع جوانبها (المعرفية، المزاجية، الخلقية)، ونحن ندرك أن الهدف الأساسي للمدرسة هو أن تخلق من تلامذتها مواطنين صالحين لا تشوبهم شائبة من سوء التوافق أيا كان نوعه.

الفصل الرابع

الفصل الرابع: العنف في الوسط المدرسي

- تمهيد

أولاً: العنف

- 1- تعريف العنف وبعض المفاهيم ذات العلاقة به.
- 2- أشكال العنف.
- 3- أنواع العنف.
- 4- النظريات المفسرة للعنف.

ثانياً: العنف المدرسي

- 1- تعريف العنف المدرسي.
- 2- أنواع العنف المدرسي.
- 3- أسباب العنف المدرسي.
- 4- مظاهر العنف المدرسي.
- 5- آثار العنف المدرسي على التلميذ.

- خلاصة

تمهيد

على الرغم من التطور الحضاري للإنسانية، وبرز العديد من المفاهيم الدولية المرتبطة بالعدالة والمساواة الإنسانية، نجد أن العنف ما زال حاضرا بكل أشكاله وأنواعه، بل إنه في تزايد مستمر كما ونوعا، وأن القوانين والأعراف الدولية في هذا الشأن لم تعد كافية لتخليص الإنسان من عنف أخيه الإنسان، حيث بات في العصر الحديث ظاهرة سلوكية واسعة الانتشار تكاد تشمل العالم بأسره، ولم يعد مقصورا على الأفراد بصفة خاصة، بل اتسع ليشمل المؤسسات التربوية باعتبارها جزءا من المجتمع، حيث أصبحت هذه الظاهرة تشكل عبئا ثقيلا على كاهل العاملين فيها لتعاملهم اليومي مع هذه السلوكيات، التي تعتبر مشكلة رئيسة تحول المدرسة عن القيام بدورها المتوقع منها بتعطيل عملية التعلم وهدر الوقت المخصص للتدريس في التعامل مع المشكلات الناجمة عنه، فانتشار العنف بين الطلاب يجعل البيئة المدرسية غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها، لذا تزايد الإهتمام في الآونة الأخيرة بدراسة العنف المدرسي لما له من تأثيرات سلبية على النمو النفسي والتربوي للتلاميذ في المدارس، وعليه سنتطرق في هذا الفصل إلى بعض النقاط في العنف بصفة عامة، والعنف المدرسي بصفة خاصة من حيث التعريف، الأسباب، النظريات، الآثار المترتبة عليه، بشيء من التفصيل.

أولاً: العنف**1/ تعريف العنف وبعض المفاهيم ذات العلاقة به:****1-1-تعريف العنف :**

يعرف العنف بأنه: كل فعل أو تهديد يتضمن استخدام القوة، بهدف إلحاق الأذى والضرر بالنفس أو بالآخرين وبممتلكاتهم، أو هو سلوك أو فعل يتسم بالعدوانية، يصدر عن طرف بهدف إخضاع طرف آخر في إطار علاقة قوة غير متكافئة ، ويتسبب في إحداث أضرار مادية ومعنوية لفرد أو جماعة أخرى(عبد العظيم حسين وعبد العظيم حسين، 2007: ص338).

. يعرفه محمد أحمد بيومي(1992) بأنه: سلوك عدواني بين طرفين متصارعين، يهدف كل منهما إلى تحقيق مكاسب معينة، أو تغيير وضع اجتماعي معين.

. ويعرفه فرج عبد القادر طه وآخرون(1993) بأنه: السلوك المشوب بالقسوة والعدوان، والقهر والإكراه، وهو عادة سلوك بعيد عن التحضر، تستثمر فيه الدوافع والطاقات العدوانية استثماراً صريحاً بدائياً، كالضرب وتكسير الممتلكات واستخدام القوة لإكراه الخصم وقهره.

. في حين يعرفه طه محمود وسعيد محمود عطية(2001) بأنه: الاستخدام الفعلي للقوة أو التهديد لإلحاق الأذى والضرر بالأشخاص، وإتلاف للممتلكات(القرالة، 2011: ص 16-17).

. ويرى مصطفى حجازي (1980) أن العنف هو لغة التخاطب الأخيرة الممكنة مع الواقع ومع الآخرين، حين يحس الفرد بالعجز عن إيصال صوته بوسائل الحوار العادية، وترسخ القناعة لديه بالفشل في إقناعهم بكيانه وقيمه (حسين -أ-، 2007: ص 17).

. يعرفه "ريمون" أنه: كل مبادرة تتدخل بصورة خطيرة في حرية الآخر، وتحاول أن تحرمه حرية التفكير والرأي والتقرير، وتنتهي خصوصاً بتحويل الآخر إلى وسيلة أو أداة من مشروع يمتصه ويكتنفه دون أن يعامله ككائن حر وكفؤ(بو سعديّة، 2010: ص 6-9).

يتضح لنا من خلال عرض هذه التعريفات أنها تتراوح بين المعنى العام الذي يرمز للقوة الجسدية والمعنى الدقيق الذي يعني الاستخدام غير العادل للقوة والسلطة، وقد ركزت في مجملها على العنف المادي والمعنوي.

وعليه نعرف العنف أنه ظاهرة أو سلوك مكتسب يقوم من خلاله الفرد بالهجوم (الاعتداء) البدني أو اللفظي، وهو لغة التخاطب الأخيرة المتمثلة في الاستخدام الفعلي للقوة بين طرفين متصارعين استخداماً غير مشروع ولا مطابق

لقانون في إطار علاقة قوة غير متكافئة يتضمن إلحاق الأذى بالنفس أو الآخرين والسخرية منهم، وقد يأخذ طابع الشرع في التشاجر سواء لفظيا أو بدنيا، مما يؤثر على إرادة الخصم.

1-2-2- بعض المفاهيم ذات العلاقة بالعنف :

كثيرا ما يتداخل مفهوم العنف مع بعض المفاهيم الأخرى التي هي وثيقة الصلة به، حيث تستخدم هذه المفاهيم أحيانا كمرادف للسلوك العنيف، وأحيانا أخرى كمفاهيم متميزة لها خصائصها النظرية وملاحظها الإجرائية، لذلك رأينا أنه من المجدي أن نتعرض في هذا الجزء لبعض المفاهيم التي ترتبط بالعنف، ونذكر منها:

1-2-1- العنف والإساءة: يعرف "جيليس وكورنيل (1985) الإساءة أنها أشكال متنوعة من الإيذاء البدني أو اللفظي أو النفسي التي يمارسها أحد الأطراف لإجبار طرف آخر على إتيان أفعالا معينة أو الامتناع عن أفعال أخرى، وعليه تعد الإساءة أحد صور العنف ومرادفة له لأنه يترتب عليه أحد أشكال الإيذاء البدني أو المعنوي (سيد، 2005: ص 43-44).

1-2-2- العنف والإرهاب: يشير إلى معنى التهديد الذي يؤثر على الشعور بالأمن والطمأنينة، و يختلف عن العنف لأنه يعني التخويف والترجيع وبث الذعر في نفس شخص أو مجموعة ما، كما يختلف عنه في عدة جوانب، فالإرهاب ذو طبيعة فكرية وعاطفية، ويتسم بالاستمرار وخلق مناخ عام من التوتر والقلق، في حين أن العنف يشير إلى حدث له بداية وذرورة ونهاية، فالإرهاب يسبق العنف ويمهد له، كما أنه يكون أحد نتائجه، ومنه نستنتج أن العلاقة بين العنف والإرهاب علاقة متداخلة، كون الإرهاب شكل من أشكال العنف الذي يخرج غالبا عن القواعد التي يقبلها المجتمع.

1-2-3- العنف والتطرف: يعرف "مصطفى سويف (1968) التطرف أنه استجابة تنحرف سلبا أو إيجابا عن المتوسط، أو البعد عن الاعتدال، أي الخروج عن الأطر الفكرية والقانونية التي يرتضيها المجتمع، ويرى "سيد عويس، 1987" أن التطرف هو التعصب في الرأي وتجاوز حد الاعتدال مما يترتب عليه ألوان من السلوك الإنساني العنيف أحيانا واللا إنساني أحيانا أخرى، فالتطرف هو انتهاك للقيم الاجتماعية والسياسية القائمة في المجتمع، يندرج في صور أكثر تجسيدا، كما في أعمال العنف التي تمارسها الجماعات المتطرفة (حسين، 2007: ص 22-23-24).

إذا ليس بالضرورة أن يتحول التطرف إلى عنف وعليه فالعنف يمثل أحد أشكال الاستجابات المتطرفة التي يلجأ إليها بعض الأفراد داخل المجتمع.

1-2-4- العنف والعدوان:

يقدم موير "Moyer" (1987)، في كتابه "العنف والعدوان" تصنيفات عديدة للعدوان منها الصريح الذي

يتضمن إنزال الأذى بأي كائن، والرمزي الذي يتضمن السخرية والنميمة، وتدمير الممتلكات، والعنف هو شكل من أشكال العدوان الإنساني الذي يتضمن الخسارة والأذى للأشخاص أو الممتلكات، والسلوك العنيف يكون له النية في التكرار ولا يمكن التحكم فيه، (عبد المختار، 2001: ص 66).

و يقول "عبد الحليم السيد (1989)" أن العنف عدوان إيجابي نشط يهدف إلى الإيذاء المباشر الذي يتم وجها لوجه في موقف تفاعل اجتماعي مباشر في أغلب الأحيان، وقد يحدث بصورة غير مباشرة في بعض الأحيان (سيد، 2005: ص 43).

وعليه نرى أن هناك اختلاف بين العدوان والعنف رغم الارتباط الذي بينهما، فالعنف هو الصورة المتطرفة والنشطة من العدوان والتي يترتب عليها أشد درجات الإيذاء البدني أو النفسي وهو شكل من أشكال العدوان المتعددة، أي أن العدوان هو المفهوم الأعم الذي يشمل كافة أشكال العنف البدني أو اللفظي، وأن كل ما هو عنف يعد عدوانا، والعكس غير صحيح "فالعنف والعدوان" وجهان لعملة واحدة، كونهما يشيران إلى مدلول واحد هو فعل مضاد للرفق يوجه للذات أو للآخر.

1-2-5- العنف والاعتراب: الاعتراب هو الشعور بالوحدة والغربة، وانعدام علاقات المحبة أو الصداقة مع الآخرين، وقد أوضح بعض الباحثين العلاقة السببية الوثيقة بين الاعتراب والعنف، على أساس أن العنف هو أحد النتائج المتوقعة للاعتراب، فكلما ازداد الشعور بالاعتراب ازداد العنف، في حين يرى البعض الآخر أن العلاقة بين الاعتراب والعنف أعقد من ذلك، فالاعتراب هو نتيجة وسبب في آن واحد، وتتداخل الظاهرتان في كينونة واحدة يندمج فيها السبب بالنتيجة والشكل بالمضمون، ويبنى على ذلك أن تكون الشخصية الاعتراوية شخصية عنيفة، والشخصية العنيفة شخصية اعتراوية في نفس الوقت (سيد، 2005: ص 50-51).

. تؤكد نتائج "جوين نتلر (1957)" أن الأفراد المعتربين الذين يعانون الشعور بالعزلة لديهم استعدادا للانتحار، كما أن المعترب يميل إلى إدمان المخدرات وما يصاحبها من اضطرابات انفعالية، كما يرى "نتلر" أيضا أن الانفصال أو الغربة عن المجتمع يؤدي إلى السلوك الإجرامي (عبد المختار، 2001: ص 138).

من خلال ما سبق ذكره في العلاقة بين العنف والاعتراب نلاحظ اختلاف في وجهات النظر، بين الباحثين حيث أوضح البعض أن العلاقة سببية بين العنف والاعتراب، أي أن الاعتراب سبب لحدوث العنف، وأن العلاقة طردية كلما زاد الاعتراب زاد العنف، فيما نجد البعض الآخر يرى أن الاعتراب سبب ونتيجة لحدوث العنف، أي أن كلاهما يؤدي إلى الآخر، ويتفق رأي الباحثة مع الرأي الأخير، لأن الشخص المعترب قد يكون عنيفا، والشخص العنيف قد يكون معتربا.

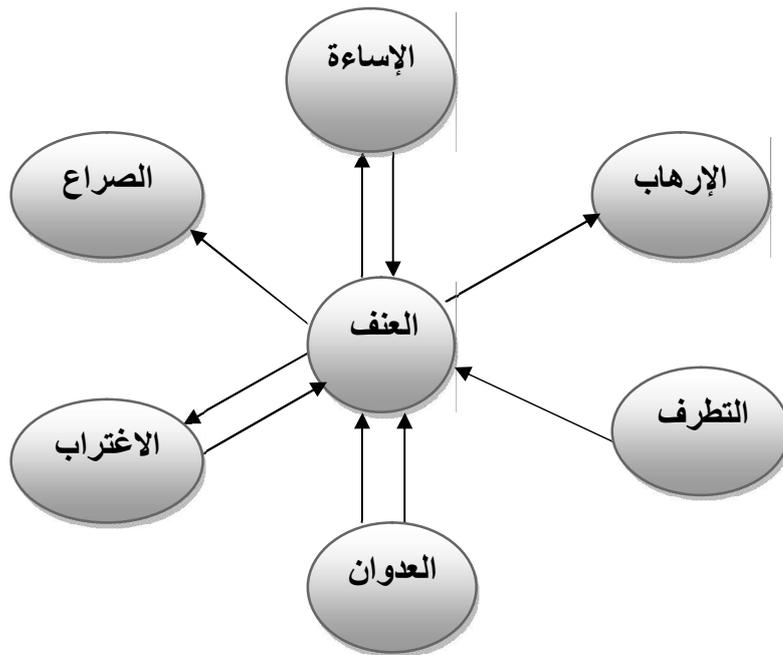
1-2-6- العنف والصراع: هناك العديد من الأفكار التي تربط بين الصراع والعنف، وتؤكد على أن الصراع والعنف مدلولان للفظ واحد، وأن الصراع يحمل بعض خصائص ومميزات العنف، غير أنه لا يمكن الربط بين

المفهومين، لأن كل منهما له خصائصه وسماته المميزة، وعملياته التي تختلف عن عمليات المفهوم الآخر، لذلك هناك العديد من الأسباب والدوافع التي تؤدي إلى صعوبة الربط بين مفهومي العنف والصراع المدرسي، وتتمثل فيما يلي:

- توصل معظم الدراسات التي تناولت أساليب احتواء وإدارة الصراعات المدرسية، والمحاولات التي يتم من خلالها منع العنف المدرسي إلى أن المفهومين يختلفان عن بعضهما، حيث وجد "شانتر" أن العلاقات بين الطلاب تتأثر بالمشاركة في عمليات الصراع بين الأفراد أكثر من تأثرها بالمشاركة في العنف المدرسي.

تؤدي محاولة الربط بين المفهومين ودمجهما في مفهوم واحد، إلى إخفاء الحقيقة الواضحة، التي تؤكد على أن الصراع المدرسي غالبا ما يكون البيئة المناسبة التي يحدث بداخلها العنف المدرسي، لذلك من الضروري جدا التفريق بين العنف والصراع، لأنه بالرغم من نشوء العنف داخل المواقف الخاصة بالصراع، إلا أنه يختلف عن الصراع من حيث أن العنف يعد مظهرا من مظاهر الصراع، بمعنى أن العنف يدل على حدوث الصراع، ولكن ليس بالضرورة أن تكون كل الصراعات عبارة عن محاولة للعنف داخل المدارس (حسين، 2007: ص 20-21).

يتضح لنا من خلال محاولة التعرف على العلاقة الموجودة بين العنف والصراع، أن الصراع يعتبر بيئة مناسبة لحدوث العنف، و العنف مظهر من مظاهر الصراع، والعلاقة هنا عكسية بمعنى أن وجود العنف يدل على وجود صراع بينما وجود الصراع لا يعني بالضرورة وجود عنف.



الشكل (01) يوضح العلاقة بين العنف و بعض المفاهيم.

2/ أشكال العنف:

يتضح لنا من خلال الاطلاع على التراث النظري أن ظاهرة العنف تأخذ أشكالاً مختلفة وصوراً متعددة، فقد تكون على شكل إساءة (جسدية، أو لفظية، أو رمزية)، ولكل شكل من هذه الأشكال أساليبه الخاصة ووسائله التي تميزه، وفيما يلي محاولة لرصد وتبيان هذه الأشكال من العنف وتفصيلاتها.

1-2. العنف الجسدي (المادي):

يعرفه (الحديد 2005) أنه: نمط سلوكي يتمثل في إحداث المسيء لإصابات عمديه واضحة، مثل: الصفع والركل واللكم والدفع والرمي أرضاً، وعادة ما تكون آثاره بادية للعيان.

تعرفه "منظمة العمل الصحية" أنه: استخدام القدرة الجسدية ضد شخص آخر أو مجموعة أشخاص ينتج عنها أذى جسدي أو نفسي، وتستخدم فيه وسائل مختلفة كاستخدام اليدين والرجلين، وقد يتم اللجوء إلى أدوات أخرى مثل العصا والسكين أو تكسير الأدوات وقذفها على الضحية (العوادة، 2009: ص 40-41).

2-2- العنف الرمزي:

هو أي سلوك يقوم على الإساءة إلى كرامة الإنسان وإضعاف ثقته بذاته والإقلال من إحساسه بقدره، ويتمثل في النقد غير المبرر والتهمك والسخرية والاهانة والاستخدام الدائم للتهديد (العوادة، 2009: ص 42)، ورفض الفرد وعدم قبوله، العزلة والاستقلال، البرود العاطفي، فرض الآراء بالقوة والتعسف، عدم تلبية رغبات الفرد الأساسية لفترة من الزمن (الصرايرة، 2009: ص 140)، كما يتم أيضاً من خلال القيام بعمل أو الامتناع عن القيام بعمل ما، وهذا وفق مقاييس مجتمعية ومعرفة علمية للضرر النفسي، وقد تحدث تلك الأفعال على يد شخص أو مجموعة من الأشخاص يمتلكون القوة، لجعل الفرد يتضرر مما يؤثر على وظائفه السلوكية، الوجدانية، الذهنية والجسدية (مجيد، 2008: ص 284)، يعد من أخطر أنواع العنف غير المحسوس، ليس له أثر واضح للعيان وله آثار مدمرة للصحة النفسية.

2-3- العنف اللفظي:

من أكثر أنواع العنف انتشاراً، يتميز بنسبته وتباينه، ويعد من أشد أنواع العنف خطراً على الصحة النفسية مع أنه لا يترك آثاراً مادية واضحة للعيان (كرادشة، 2009: ص 35)، من صورته الرفض والتهديد، النقد الموجه نحو الذات أو نحو الآخرين، بهدف استفزازهم أو أهانتهم والاستهزاء بهم، وقد تستخدم إلى جانب الألفاظ الإيماءات والإشارات أو أي جزء من أجزاء الجسم المختلفة (زيادة، 2007: ص 20).

نخلص مما سبق أن أشكال العنف تتنوع تبعاً لأساليب التعامل العنيفة في كل شكل، من الجسدية إلى اللفظية إلى الرمزية وكل منها لها آثارها السلبية التي تعود على الشخص المعنف، حيث تتجسد هذه الآثار في مظاهر مختلفة، كل مظهر يدل على نمط العنف الموجه، والأنماط الثلاثة لها أثرها الواضح والمدمر للصحة النفسية.

3 / أنواع العنف:

3-1- العنف الأسري: يتمثل في المعاملة السيئة التي يتلقاها الفرد داخل الأسرة، مما يؤدي إلى نشوء الرهبة والشعور بالإهانة والمذلة ويدمر احترام الإنسان لذاته، ومن صورته نذكر:

- . العنف ضد المرأة.
- . العنف ضد الطفل.
- . الإساءة للطفل واستغلاله.
- . الاعتداءات الجنسية.
- . الخلافات بين الوالدين.
- . الخلافات بين الإخوة، والأبناء و الآباء.

3-2- العنف المدرسي: ويتمثل في (تسلط المعلمين واستخدام العقاب البدني في التعامل مع الطلاب، الخلاف مع المعلمين، الخلاف والشجار مع الرفاق، إيذاء الطلبة والمعلمين، التمرد على أنظمة المدرسة وتعليماتها، إثارة الشغب والفوضى مما يعيق سير العملية التربوية، الترويج للعقاقير المسكرة أو المواد المخدرة، الاعتداء على ممتلكات المدرسة والآخرين، الاعتداءات الجنسية، التخريب.

3-3- العنف الاجتماعي: ويتمثل في الخلاف مع الآخرين في المجتمع، الخلاف مع جماعة الرفاق، الخلاف بين العائلات وأفراد المجتمع.

3-4- العنف السياسي: ويتمثل في الأزمات والصراعات السياسية والحروب.

3-5- العنف الإعلامي: ويتمثل في ما تبثه وسائل الإعلام المختلفة (المسموعة والمقروءة) من خلال المشاهدات الفعلية لأحداث العنف.

3-6- العنف الرياضي: ويتمثل في شغب الملاعب و إيذاء الآخرين والاعتداء عليهم. التخريب والاعتداءات العامة والخاصة (العكور و آخرون، 2007: ص8-10).

نلاحظ مما سبق ذكره أن أنواع العنف تختلف باختلاف البيئة المحيطة بالشخص الذي لديه عنف، و أن تسمية

أي نوع من أنواع العنف لها صلة وثيقة بالبيئة التي حدث فيها.

4/ النظريات المفسرة للعنف:

تعددت الاتجاهات والأطر النظرية التي حاولت إخضاع العنف للدراسة والتحليل، وقد تعددت في ضوء المداخل والجوانب التي يمكن من خلالها فهم الظاهرة، حيث تزخر الأدبيات الاجتماعية بالعديد من البناءات النظرية المفسرة للعنف بشكل عام، ولعل أهم التي تصدت لظاهرة العنف في المجتمع النظرية البيولوجية، النظرية النفسية، النظرية السلوكية، النظرية الاجتماعية، وفيما يلي عرض ملخص لأهم المضامين والأسس التي تقوم عليها هذه النظريات.

4-1- المنظور الفينومينولوجي (الظاهري):

على رأس هذه النظرية، نظرية هرمية الحاجات عند "ماسلو" والتي تشير إلى أن الفرد أثناء نموه الاجتماعي يكتسب الكثير من الحاجيات النفسية كالحاجة إلى الحب، الأمن، التقدير وغيرها من الحاجيات النفسية التي وضعها في شكل مدرج هرمي يبدأ بالحاجيات الفسيولوجية وينتهي بالحاجة إلى تقدير الذات في قمة الهرم، وأنه لا بد من إشباع هذه الحاجات حتى يشعر الفرد بالتوافق النفسي والاجتماعي، ولكن عندما يحرم الطفل من إشباع حاجاته النفسية وخاصة الحاجة للأمن، فإن ذلك ينعكس على سلوكه وبالتالي يترتب على ذلك الشعور بالنقص وعدم الكفاءة، مما يقود الطفل إلى المشاركة في سلوكيات غير مرغوب فيها اجتماعيا كالعدوان والعنف (حسين، 2007: 301ص).

4-2- المنظور النمائي:

يشير "اريكسون 1980" إلى أن الشعور بالأمن النفسي يعد حجر الزاوية في الشخصية السوية، وينشأ الأمن من إشباع حاجات الطفل الأساسية، فإذا شعر بالأمن فإنه يدرك العالم من حوله على أنه مكان آمن ومستقر، ويشق في ذاته وفي الآخرين، أما تعرضه للإساءة النفسية والانفعالية والإهمال في الطفولة تجعله يشعر بالعجز والنقص، وينخفض تقديره لنفسه ويكون عاجزا عن مواجهة المشاكل، وانعدام الشعور بالأمن، مما يجعله يعاني أنواعا مختلفة من الخوف، ومن ثم ينقل معه ذلك إلى المدرسة (حسين، 2007: 302ص).

4-3- المنظور السيكو دينامي:

تشير "هورني" إلى أن عدم الشعور بالأمن النفسي يؤدي إلى القلق، وقد أطلق عليه "القلق الأساسي" لأنه ينشأ في المرحلة الأولى من حياة الطفل نتيجة اضطراب العلاقة بين الطفل والديه، وترى أن القلق يرجع إلى الشعور بالعجز والعداوة و العزلة وهذه العوامل ناشئة عن انعدام شعور الطفل بالأمن النفسي، وقد أخذ "آدلر" منحى مختلف مؤكدا على فكرة الشعور بالنقص و التي تعني نقص الثقة والكفاءة، وقد يكون هذا النقص إما عضويا، أو نفسيا أو اجتماعيا، وتشير نظرية "آدلر" *infériorité* إلى الشعور بالنقص، أي أن جميع الأفراد

يبدؤون حياتهم بهذا الشعور، حيث يولد الفرد عاجزا عن رعاية نفسه وإطعامها ومن ثم يعتمد على الآخرين في إشباع حاجاته، وأن هذا الشعور بالعجز يستثير رغبة لدى الطفل للسعي نحو القوة و التفوق من أجل التغلب على هذا الشعور وثبات الذات (حسين، 2007: ص302-303)، وعليه فالعداوة و العنف هما وسيلة لإثبات الذات والتغلب على الشعور بالنقص.

4-4- المنظور السلوكي:

تفسر النظرية السلوكية العنف من منظور السبب والنتيجة على أن البيئة هي المحدد الرئيس في تشكيل سلوك الفرد، وأن الشخصية تتشكل من خلال الخبرات التي يتعرض لها الفرد عبر عملية التنشئة الاجتماعية داخل البيئة فيركز "واطسن" رائد المدرسة السلوكية على دراسة البيئة لدورها الفعال في تشكيل السلوك متجاهلا العوامل الوراثية، كما يرى أصحاب هذه النظرية أن الظروف المادية والاجتماعية داخل البيئة تؤثر في تحديد السلوك العنيف وأن تأثير البيئة يمتد إلى السلوك الداخلي (التفكير والمشاعر) وأيضا إلى السلوك الخارجي، فهي تهتم بتأثير البيئة على سلوك الفرد أي أن البيئة لها دور في تشكيل الشخصية وتنظيم العلاقة الوظيفية بين البيئة والسلوك ومن النظريات الرائدة في مجال علم النفس السلوكي و التي تصدت لدراسة العنف والعدوان نظرية التعلم الاجتماعي وهي ترتبط بأعمال "باندورا" وبمخه عن النمذجة والتقليد، حيث يرى هذا الأخير أن العنف سلوك متعلم من خلال التقليد والملاحظة (حسين، 2007: ص305).

4-5 - المنظور المعرفي(نظرية تجهيز المعلومات الاجتماعية):

لقد ظهر اتجاه تكوين وتجهيز المعلومات ضمن مجموع الاتجاهات الحديثة التي ارتبطت بتطور نظرية المعلومات، و يهتم هذا الاتجاه بتفسير كيفية تناول وتكوين المعلومات لدى الفرد، تلك المعلومات التي يكون مصدرها البيئة التي يعيش فيها وتُحوّل هذه المعلومات إلى مجموع العمليات النفسية التي بدورها تتحول إلى نماذج مختلفة من السلوك، وتشير نظرية تجهيز المعلومات الاجتماعية إلى أن المراهق العدواني و العنيف يكون لديه أخطاء في إدراك المثيرات البيئية و في صياغة وتشكيل التوقعات عن السلوك، والبحث عن الاستجابات الممكنة، وكذلك أخطاء في تقرير الاستجابة الملائمة التي تتحول بدورها إلى نماذج مختلفة من السلوك، وهناك نظرية مشابهة لهذه النظرية في التأكيد على المعارف الاجتماعية وقد اعدّها Berko witz (1989) وهي تركز على دور الانفعالات السلبية والمثيرات البيئية في حدوث السلوك العنيف، إذ ترى أن هذا السلوك ينتج عن التغيرات الكامنة التي تتضمن الانفعالات، التي تزيد من إمكانية حدوث السلوك العدواني نحو المثيرات الملائمة، كما يؤكد أنّ السياق الاجتماعي للموقف والظروف البيئية السلبية غالبا ما يؤديان إلى زيادة العنف (حسين، 2007: ص308-310).

4-6- نظرية الضبط:

تعتبر أن دافع العنف يكون ساكناً لدى جميع الأفراد في المجتمع، لذلك نجد بعض الأفراد يسلكون سلوك مضاد للمجتمع لأنه لم يتعلم أن يفعل عكس ذلك، كما أن بعض الأفراد لا يمكنهم تكوين علاقات أو روابط مودة مع أفراد آخرين ذوي التفكير الإيجابي، لذلك لا يمكنه تمثل الضوابط الضرورية، ومن النظريات الممثلة لهذه الفئة نظرية الاحتواء لـ "ريكانز" والذي يفترض أنه كلما كان هناك احتواء خارجي في المجتمع (الضبط الاجتماعي) أمكن التحكم في معدلات الانحراف، أما إذا كانت أساليب الضبط الخارجية ضعيفة أو غير موجودة فإن الاحتواء الداخلي المتمثل في (القيود الداخلية والانا الأعلى) يصبح هو المهم في الوقاية من الانزلاق في الانحراف، ويزر وجود الاحتواء الداخلي الفعال من خلال مجموعة من المؤشرات أهمها:

. قوة الأنا.

. القدرة على تحمل الإحباط والتوجيه الفعال للأهداف ومقاومة التشتت.

. القدرة على إيجاد إشباع بديلة، وخفض التوتر عن طريق التبريرات الفعلية المناسبة والاحتفاظ بالمعايير الاجتماعية (عبد الله، 2005: ص 70).

نستنتج من هذه النظرية أن العنف غريزة إنسانية فطرية تعبر عن نفسها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود محكمة على أعضائه، ويرى أصحاب هذه النظرية أن نمط الدفاع الأول بالنسبة إلى المجتمع يتمثل في معايير الجماعة التي لا تشجع العنف وتستكره.

كما أن الجماعات التي لا يضبط سلوكها عن طريق الأسرة أو أي جماعة أولية، سيتم ضبط سلوكها عن طريق رجال الشرطة والقانون، أي عن طريق الضبط الاجتماعي، وعندما تفشل الضوابط الرسمية في ضبط سلوك أعضاء المجتمع يظهر سلوك العنف بين هؤلاء الأعضاء، وهذا مرتبط بالضبط الاجتماعي.

4-7- نظرية الإحباط- العدوان: الإحباط هو إعاقة تحقيق الهدف، يؤدي إلى استثارة دافع الهجوم على الذين تسببوا في ذلك وإلحاق الأذى بهم (معمرية ومأحي، 2004: ص 16).

يشير أصحاب هذه النظرية "جون دولا رد وزملاؤه، 1939" إلى أن السلوك العدواني يحدث نتيجة إحباطات يواجهها الفرد، وتزداد شدة السلوك العدواني كلما زاد الإحباط وتكرر حدوثه، وقد أجريت بعض التعديلات على آراء "دولارد وزملاؤه" من قبل بعض العلماء:

. "ميلر" Miller: أكد أن الإحباط ينتج من عوامل عديدة، ولا يؤدي بالضرورة إلى سلوك عدواني.

وأن السلوك العدواني يحدث اعتماداً على استعداد الفرد للعدوان، فالعدوان نتيجة طبيعية لكنه ليس حتمية للإحباط. حيث أكد أن السلوك العدواني يحدث نتيجة للغضب، وأن أسباب الغضب بالنسبة للإنسان متعددة منها الإحباط الذي لا يؤدي إلى السلوك العدواني بشكل مباشر وإنما يؤدي إلى الغضب، مما يجعل الإنسان مهياً للقيام بسلوكيات عدوانية (زيادة، 2007: ص 29).

4-8- نظرية التعلم الاجتماعي: تعد هذه النظرية من أكثر النظريات انتشاراً، ومن أهم النظريات السببولوجية التي تهتم بتفسير ظاهرة العنف، وهي تقوم على مسلمة مفادها أن الأفراد يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط أخرى من السلوك، وتبدأ هذه العملية من الأسرة بتشجيع الأبناء على التصرف بعنف مع الآخرين في بعض المواقف (الزبود، 2012: ص 32).

ركزت هذه النظرية على دور المجتمع في السلوك الاجتماعي من خلال النمذجة، ويعود الفضل في ذلك إلى "ألبرت باندورا" لاستخدامه هذا الأسلوب وتطوير نظرية التعلم الاجتماعي من دراسات الاشراف الكلاسيكي الاشراف الإجرائي التي اهتمت بالعوامل الخارجية كعوامل تتحكم بالسلوك، كما استفادوا من جهود أصحاب النظريات المعرفية الذين يركزون على الأحداث الداخلية (المعرفة، العمليات العقلية) وخرجوا بوجهات نظر تكاملية مفادها أن العمليات العقلية تلعب دوراً رئيسياً في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة، وتؤخذ هذه العمليات العقلية شكل تمثيل الرموز للأفكار والصور الذهنية وهي تتحكم في سلوك الفرد وتفاعله مع البيئة، كما تكون محكمة به، وترى أن الآثار التي تتبع السلوك من أشكال التعزيز أو أشكال العقاب تعمل كمحددات للسلوك، فيمكن للفرد تعلم سلوك ما من خلال ملاحظة نتائجه، فإذا كانت النتائج مرغوبة، فإن الفرد سيكرر مثل هذا السلوك، ويؤكد "باندورا" أن الأنماط الجديدة من السلوك يمكن أن تكتسب من خلال ملاحظة سلوكيات الآخرين ومن النتائج المترتبة عليها، حتى في غياب التعزيز الخارجي، وهو التعلم بالملاحظة أو التعلم بالنمذجة أكثر من التعزيز المباشر، ولعل هذه الخاصية تشكل أهم ملامح نظرية "باندورا" للتعلم الاجتماعي (زيادة، 2007: ص 30-31).

نخلص مما سبق أن الاتجاهات النظرية تختلف في تفسيرها للأسباب المؤدية إلى العنف فنجد **المنظور الظاهري** يرى أن عدم إشباع الحاجات النفسية وخاصة الحاجة للأمن يؤدي إلى ظهور العنف، لأن الحرمان من الأمن يمثل تهديداً خطيراً على الصحة النفسية للفرد فيشعر بالقلق ويكون فريسة للانحرافات السلوكية وممارسة العدوان، أما **المنظور النمائي** فيرى أن تعرض الطفل للإساءة النفسية والانفعالية في الصغر تؤدي به إلى الشعور بالعجز وانخفاض التقدير بالذات مما يجعله عاجزاً عن مواجهة المشاكل في المدرسة فيولد لديه العنف ضناً منه أنه السلوك الصحيح لحل المشكلات التي تواجهه، بينما **المنظور السيكو دينامي** يرى أن العنف وسيلة للتغلب على الشعور بالعجز والنقص والسعي نحو القوة وثبات الذات، بحيث يكون هذا النقص إما عضوياً أو نفسياً، أي أن العنف استجابة تعويضية عن الإحساس بالنقص والضعف الذي ترجع جذوره إلى مراحل الطفولة المرتبطة بطبيعة العلاقة بين الطفل ووالديه والمحيط العام الذي يعيش فيه، في حين نجد **المنظور السلوكي** يرى أن البيئة هي التي

تسهم في تشكيل السلوك العنيف، أي أن العنف شأنه شأن أي سلوك يمكن اكتسابه وتعلمه كما يمكن تعلمه وفقاً لمبادئ وقوانين التعلم، أما المنظور المعرفي فيرى أن اعتقاد الفرد الخاطئ والمخرف لقيمة السلوك لدى الطفل العدواني تجعله يستجيب لدى المواقف الاجتماعية الغامضة بالعنف والعدائية. أما نظرية الضبط ترى أن فشل الضوابط الرسمية يؤدي إلى ظهور العنف، بينما نظرية الإحباط ترى أن السلوك العدواني يحدث نتيجة إحباطات يواجهها الفرد، وتزداد شدته كلما زاد الإحباط وتكرر حدوثه، في حين نظرية التعلم الاجتماعي ترى أن الأفراد يتعلمون العنف بنفس الطريقة التي يتعلمون بها أنماط أخرى من السلوك.

وعليه لا بد من أخذ كل هذه التفسيرات بعين الاعتبار، لأن كل نظرية لها براهينها وحججها، وأخذ محاسنها قدر الإمكان وتفادي هفواتها قدر المستطاع لكي نصل إلى نتيجة أكثر دقة.

ثانيا/ العنف المدرسي

1/ تعريف العنف المدرسي:

. يعرفه أحمد حسين الصغير(1998): أنه سلوك عدواني يصدر من بعض الطلاب، ينطوي على انخفاض في مستوى البصيرة والتفكير الموجه ضد المجتمع المدرسي بما يشتمل عليه من معلمين وإداريين وطلاب وأجهزة وأثاث وقواعد وقوانين مدرسية، ينجم عنه ضرر و أذى معنوي أو مادي.

. يعرفه مجدي أحمد محمود(1996): أنه الطاقة التي تتجمع داخل الإنسان ولا تنطلق إلا بتأثير المثيرات الخارجية، وهي مثيرات العنف، وتظهر هذه الطاقة على هيئة سلوك يتضمن أشكالاً من التخريب والسب والضرب بين طالب وطالب، أو بين مدرس وطالب.

. يعرفه يحيى حجازي وجواد دويك(1998): أنه كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين، وقد يكون الأذى جسماً أو نفسياً، فالسخرية والاستهزاء من الفرد وفرض الآراء بالقوة، وإسماع الكلمات البذيئة ، جميعها أشكال مختلفة لنفس الظاهرة.

. تعرفه كوثر إبراهيم رزق(2002): أنه استجابة متطرفة وشكل من أشكال السلوك العدواني، يتسم بالشدة والتصلب والتطرف والتهجم وشدة الانفعال والاستخدام غير المشروع للقوة اتجاه شخص ما أو موضوع معين، ولا يمكن إخفاؤه وإذا زاد تكون نتيجته مدمرة، ويرجع السبب في ذلك إلى انخفاض مستوى البصيرة والتفكير(القرالة، 2011: ص 18- 19).

نلاحظ من التعريفات السابقة أنها ركزت في مجملها على أشكال العنف الثلاثة (المادي، اللفظي، الرمزي) وهي الأنماط الشائعة بين التلاميذ في الوسط المدرسي.

وعليه نعرف العنف المدرسي أنه نمط من السلوك يتسم بالعدوانية يصدر من تلميذ أو مجموعة من التلاميذ ضد تلميذ أو مدرس، بهدف إيقاع ضرر جسدي أو نفسي لهم، حيث يتضمن هذا السلوك الهجوم والاعتداء الجسدي و اللفظي والرمزي والعراك بين الطلاب والتهديد و المطاردة والمشغبة و الاعتداء على ممتلكات الطلاب أو تخريب ممتلكات المؤسسة، بسبب انخفاض مستوى البصيرة، وهو سلوك مرفوض اجتماعياً يؤثر على النظام العام للمدرسة ويؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي.

2/ أنواع العنف المدرسي:

يصنف العنف المدرسي بحسب الجهة مصدر العنف ويقسم حسب هذا الاعتبار إلى عنف خارج المدرسة وعن داخل المدرسة.

2-1- العنف خارج المدرسة :

هو العنف القائم من خارج المدرسة إلى داخلها على أيدي مجموعة من البالغين ليسوا طلابا أو أهالي، حيث يأتون ساعات الدوام أو في ساعات ما بعد الظهر من أجل الإزعاج أو التخريب وأحيانا يسيطرون على سير الدروس، ويأخذ العنف خارج المدرسة شكلين (مجيد، 2008، ص 285-286).

أ- الشغب : هو حالة عنف مؤقتة ومفاجئة تعترى بعض الجماعات أو فردا واحدا أحيانا، وتمثل إخلالا بالأمن وخروجاً على النظام وتحدياً للسلطة (سيد، 2005، ص 54).

ب- عنف من قبل الأهالي: هو عنف إما بشكل فردي أو جماعي (مجموعة من الأهالي)، يحدث عند مجيء الآباء دفاعاً عن أبنائهم فيقومون بالاعتداء على نظام المؤسسة والإدارة و المعلمين مستخدمين أشكالاً مختلفة من العنف (مجيد، 2008، ص 285-286).

2-2- عنف من داخل المؤسسة:

لا يتوقف العنف داخل المدرسة على فئة دون أخرى، حيث أصبح العنف متبادلاً بين المعلم والتلميذ والعكس، بين التلاميذ وقرانهم، أو بين المعلمين والجهاز الإداري، وقد رأت بعض الأدبيات أن هناك علاقة وثيقة الصلة بين العنف وثقافة المدرسة وزيادة عدوانية الفاعلين، فقد توصلت العديد من البحوث إلى أن أوضاع الفصول غير الملائمة والتعليم والتخطيط السيئ للفصول المزدهمة، والمناخ المحيط بالقسوة، والتبلد وعدم مراعاة الفروق الفردية للطلبة وتنوعهم، تساعد على تغيير سلوك أي شاب مراهق من سلوك سوي إلى سلوك عدواني وعنيف (مجدي وآخرون، 2009، ص 212-213). ويتمثل العنف داخل المدرسة في:

- العنف بين الطلاب أنفسهم (طلاب - طلاب).

- العنف بين المعلمين أنفسهم (معلمين - معلمين).

- العنف بين المعلمين و الطلاب (معلمين - طلاب / طلاب - معلمين).

. التخريب العام للممتلكات.

وقد أشار (روكح، 1995) إلى النقاط السالفة الذكر بتسميتها "العنف المدرسي الشامل" حيث نظام المدرسة مضطرب بأجمعه وتسوده حالة من عدم الاستقرار والهدوء، ويظهر واضحاً في عدم القدرة و السيطرة على ظاهرة العنف المنتشرة بين الطلاب أنفسهم أو بينهم وبين معلمهم، حيث سمع العديد من الشكاوى من قبل الأهل على العنف المستخدم بالمدرسة (شاكر مجيد، 2008، ص 285-286)، كما تم التوصل إلى أن الأطفال الذين يمارسون العنف المدرسي يختلفون فيما بينهم في الدرجة التي يتناول بها كل منهما العنف داخل البيئات التي تهيؤ لهم

عمليات الصراع المدرسي داخل الفصول وخارجها(عبد العظيم حسين و عبد العظيم حسين ، 2007: ص335-21).

3/ أسباب العنف المدرسي:

تتعدد أسباب العنف المدرسي وتنوع مصادره ومثيراته، وتتعدد بالتالي أشكاله وصوره وتباين وتتفاوت في المدى والنطاق والآثار التي تنجم عن كل منها، ويعزى ذلك التعدد إلى اختلاف الرؤية العلمية للظاهرة، حيث يرى البعض أن العنف يرجع إلى أسباب نفسية سيكولوجية، بينما يرى البعض الآخر أن العنف مرده إلى مورثات المملكة الحيوانية التي لم يتخلص الإنسان بعد من أسرارها، بينما يذهب فريق ثالث إلى تحميل العوامل الإدراكية مسؤولية العنف.

وقد أرجع أحمد حسين الصغير(1998) العنف المدرسي إلى عدة عوامل تشترك في نشوئه داخل المجتمع المدرسي، منها الذاتي المرتبط بالجوانب الشخصية للطلاب، ومنها البيئة المرتبطة بالمجتمع الطلابي سواء داخل المدرسة أو خارجها. بينما يرجع إبراهيم داود الداود(2001) العنف المدرسي إلى عدة أسباب هي رغبة الطالب في جذب الانتباه وعدم الشعور باحترام الآخرين والحماية وعدم الشعور بالأمن(القرالة، 2011: ص39-40).

وسنلخص أهم الأسباب المؤدية إلى العنف في الوسط المدرسي.

3.1. العوامل الأسرية:

تعتبر الأسرة المركز الأول لتكوين شخصية الفرد، لما لها من دور هام في تشكيل السلوك السوي وغير السوي للطفل، ويعتبر الجو الأسري أحد الأسباب الهامة التي تساهم في ظهور سلوك ما، حيث نرى أن التلاميذ المراهقين الأكثر عنفا سبق أن مروا بتجارب سوء المعاملة و مرّد ذلك أن خبرات الطفولة تؤثر في ظهور نزعات العنف، فالعنف يرتبط بظهور التنشئة الاجتماعية السيئة ومن أوجه سوء المعاملة أن يكون المراهق قد تعرض في سن طفولته إلى تجارب من الاعتداء الجسدي كالضرب و إحداث جروح، وإما يكون قد شاهد أنماط من القسوة و الهجوم على أفراد أسرته.

ومن بين العوامل الأسرية التي تساهم في ظهور العنف لدى الطفل نذكر:

أ. عدم قيام الأسرة بوظائفها الأساسية: حيث نجد أغلب الأسر اليوم أصبحت تقتصر وظيفتها على الإنجاب فقط دون مراعاة الوظائف الأخرى، وخاصة الوظيفة (الدينية، الخلقية، العقلية، الاجتماعية).

ب. سيادة النمط الأسري سلبي القيادة: فإغلب الأسر تسودها السلطة ذات الاتجاه الواحد، مما يجعل الأطراف الأخرى سلبية للغاية وخاصة الأبناء، فيكونون عرضة لتقبل الأفكار السلبية في المستقبل والتي تولد

العنف، لهذا فالجتمتع في حاجة إلى النمط الأسري الديمقراطي الذي تتقاسم فيه الأسرة السلطة أكثر من أنماط الأسرة الأخرى المتمثلة في:

. الأسرة الأبوية، والسلطة فيها للأب.

. الأسرة الأموية، والتي تكون السلطة فيها للام.

. الأسرة البنيوية، والسلطة فيها لأحد الأبناء (بو سعدي، 2011: ص64).

. الضغط على التلميذ من أجل الحصول على معدلات مرتفعة في الامتحانات قد تفوق إمكاناته وقدراته.

. معاملة الآباء للأبناء بالعنف.

. عدم استقرار العلاقات الأسرية و كثرة المشاكل (لعبيدي، 2012: ص69-70).

. حجم الأسرة وبنائها له علاقة باندماج الطفل في العنف المدرسي، فالأسرة الكبيرة العدد لا تستطيع توفير الحاجات الجسمية والنفسية لأبنائها مقارنة بالأسرة صغيرة العدد.

. اتجاهات الآباء التي تتسم بالتساهل والتسامح مع العنف الصادر عن الأبناء تشجعهم على ممارسة العنف في المدرسة (حسين، 2007: ص271).

. ضعف المستوى الثقافي للوالدين.

. نقص التعاون وضعف العلاقات مع الأسرة والمدرسة.

. غياب نوعية التواصل الفعالة وحل الصراع (paquin. 2004. P91).

ومن هنا يتضح لنا أن للأسرة دور أساسي في تشكيل العنف لدى الأبناء، وأن الاطفال الذين تعرضوا للعنف والخبرات الصدمية في الطفولة يحتتمل أن يكونوا عدوانيين في المراهقة والرشد، و يؤكد "استور، 1995" أن السلوك العدواني في الطفولة يعتبر أساس ظهور العدوان في المراهقة والرشد، فالطفل يرسخ في ذهنه أن العنف هو جزء من أسلوب الحياة، كما أن إساءة معاملة الطفل وإهماله في الطفولة، ومشاهدته للعنف الأسري بين أفراد الأسرة قد يؤدي به إلى ممارسة العنف في مرحلة المراهقة والرشد (حسين، 2007: ص 265-266)، ويدعم "باندورا، والترز، 1959" ذلك من خلال نتائجه، أن الأبناء العدوانيين يستخدم آباؤهم العقاب البدني.

وعليه ترى الباحثة أن نوع العلاقة الأسرية غير السوية التي يسودها التوتر والصراعات وإساءة معاملة الطفل تترك آثار سلبية على سلوك الأبناء وأن العدوان المبكر في الطفولة يعد أحد المؤشرات القوية لظهور العنف فيما بعد

لدى الفرد سواء في المراهقة أو في الرشد، ومنه فالسلوك العنيف للطفل داخل المدرسة قد يرتبط بمعايشته للعنف في المنزل، وبناء على ذلك تعتبر المدرسة مصب جميع الضغوط الخارجية فيأتي التلاميذ العنيفون من قبل الأهل و المجتمع المحيط بهم إلى المدرسة ليفرغوا الكبت القائم بسلوكيات عنيفة يقابلهم تلاميذ يشبهونهم في الوضع بسلوكيات مماثلة.

3.2. العوامل المدرسية:

إذا كانت الأسرة هي المؤسسة الأولى التي تعمل على تكوين شخصية الطفل، فإن المدرسة هي المؤسسة الثانية التي تسهم بدور فعال في تنشئة الطفل ونموه (نفسيا، واجتماعيا، وتربويا)، لكن هناك ملامح ومتغيرات قد توجد في السياق المدرسي تساعد على خلق بيئة غير آمنة تشجع على ظهور سلوكيات العنف والعدوان لدى التلاميذ، ومنه نجد أن أسباب العنف تختلف داخل المدارس باختلاف البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، وحتى بالنسبة لأعضاء أسرة المدرسة (تلميذ، معلم، إدارة)، ويعد النمط العمراني للمدارس أحد الأسباب المساعدة على تفشي ظاهرة العنف بداخلها، حيث نجد المجتمع المدرسي (المتوسطات) يعني في كثير من الحالات قاعات التعليم والمخبر والإدارة ودورة المياه والمطعم، ونادرا ما يوجد فيها مرافق للترفيه ومساحات خضراء، هذا هو واقع مؤسساتنا المزري الذي يزيد من التوترات الاجتماعية التي يعيشها التلاميذ (لعبيدي، 2013: ص76)، كما أن نظام المدرسة بكامله من معلمين وإداريين و أخصائيين قد توجد بينهم علاقات يجتاحها دوما التوتر و المشاحنة وهذا ما أكده الكثير من الكتاب .

(1987). Halliman. (1990). Bos ; Ruijters ; Visscher " أن بناء المدرسة ونظامها

الداخلي السيئ بالإضافة إلى مناخها كلها عوامل تؤثر على سلوك المراهق (Janosz, 2000, p111)

أ. العلاقات المتوترة والتغيرات المفاجئة داخل المدرسة: كتغيير الأستاذ أو تغير بعض الأنظمة التربوية و دخول توجهات مختلفة عن السابقة دون أن يعلم التلاميذ لما يحدث حولهم تخلق مقاومة عند التلميذ ورفضاً للأوضاع الجديدة مما يجعله يسلك سلوكيات منحرفة وعنيفة داخل المدرسة تعبيرا عن عدم تقبله لها، إضافة إلى عدم توافر الأنشطة المدرسية المختلفة مما يجعل الطلاب يشعرون بالرتابة والضيق ومن ثم يعبرون عن مشاكلهم من خلال سلوكيات العنف

ب. اعتماد المنهج التعليمي على الكم على حساب الكيف: حيث الجهود مركزة على إتمام البرنامج فقط دون مراعاة الجوانب الأخرى للعملية التعليمية مما يولد لدى التلميذ ضغوطات نفسية، تولد سلوكيات عنيفة كرد فعل عن عدم الاستيعاب.

. قلة النشاطات الترفيهية والرياضية التي تسمح للتلميذ بالترويح عن نفسه.

ج . عدم الاهتمام بالتربية الإسلامية من الناحية الكمية والكيفية: فمثلا التوقيت الأسبوعي للمادة ساعة واحدة في التعليم المتوسط وهي بهذا تتساوى مع حصة الموسيقى، كما أنها أقل أهمية من حصة التربية البدنية، أما في التعليم الثانوي فقد ألغي تخصص علوم الشريعة كشعبة وقلص حجمها كمادة (بو سعديّة، 2011: ص64-65).

د . سيادة الاتجاه التسلطي في المؤسسات التعليمية: الذي قد يصل إلى حد ممارسة العنف المادي أو المعنوي تجاه التلاميذ، وفي المقابل غياب المناقشة الجادة والحوار الهادف.

. استعمال أساليب تربوية قائمة على التسلط والاستبداد وتقييد الحرية مما يؤدي إلى الشعور بالظلم وبالتالي إلى العدوان (بن حمودة، دت: ص88-89).

. التركيز على جوانب الضعف عند التلميذ والإكثار من انتقاده.

. عدم وجود تقدير للتلميذ كانسان له احترامه وكيانه، والاستهتار من أقواله وأفكاره.

. استخدام المعلمين للعنف والذين يعتبرونه نموذجاً للطلاب، حيث يأخذونهم الطلاب قدوة لهم.

. متطلبات المعلمين والواجبات المدرسية التي تفوق قدرات الطلاب وإمكانياتهم (مجيد، 2008: ص282-283).

. الغيرة والإحباط اللذان يتسبب فيهما الأستاذ دون قصد، من خلال تقدير التلميذ الناجح، وإهمال للتلميذ الفاشل تعليمياً، وعدم مراعاة الفروق الفردية.

هـ . ضعف السلطة المدرسية: بما أن الأساتذة والإدارة المدرسية يتحملون مسؤولية كبيرة في تربية النشء إلا أنهم لا يتمتعون بسلطة قانونية كافية (بن حمودة، دون سنة: ص88-89).

. عدم وجود لجان لتأديب التلاميذ، وعدم توافر التعاون بين المدرسة وأولياء الأمور.

. ازدحام الفصول الدراسية، ونقص المرافق الضرورية، وقلة أو انعدام الخدمات (العيوي، 2012: ص38-39).

. ضعف الكفاءة التربوية والعلمية لدى الأستاذ بسبب نقص التكوين للأعضاء الفاعلين في النظام مما يؤدي إلى عدم قدرة الأساتذة على إدارة التلاميذ.

. التمييز بين التلاميذ من طرف بعض الأساتذة، وتجاوز المقاييس النظامية المعمول بها، وتشتت العلاقات بين المعلم والتلاميذ (paquin. 2004 P91).

. عدم وضوح القواعد والضوابط التي تحدد ما هو مقبول وما هو غير مقبول في سلوك التلاميذ داخل المدرسة.

. مناخ مدرسي مغلق يسوده الكبت والقهر والاستبداد، الأمر الذي يولد إحباطا للتلاميذ مما يدفع ظهور العنف (لعبيدي، 2013: ص 67). حيث يرى "بكار 2007" حسب نظرية الدوافع أن الإحباط هو الدافع الرئيس وراء ظهور العنف، إذ بواسطته يتمكن الفرد الذي يشعر بالعجز من إثبات قدراته الخاصة.

كما كشفت دراسة قامت بها "وزارة التربية والتعليم في الأردن" عن مدى انتشار سلوك العنف في المدارس الحكومية، شملت (231) مدرسة، ضمت (115514) طالبا وطالبة، وخلصت الدراسة إلى شيوع ممارسات العنف فيها بنسبة 38%، وأكدت الدراسة أن نسبة شيوع ممارسات العنف تتزايد بتزايد المستوى الصفّي، لتصل أوجها في المرحلة الثانوية، وعزت ذلك إلى تأثير مرحلة المراهقة التي يمر بها الطلاب (زيادة، 2007: ص 53).

3.3. العوامل الفردية:

تعتبر صعوبة مرحلة المراهقة من بين العوامل المهمة التي تدفع بالمراهق إلى ممارسة سلوكيات عنيفة، حيث تعرف بأنها مرحلة من مراحل النمو التي تبدأ بالبلوغ و تنتهي عند سن الرشد، ويكون المراهق هنا قد اكتسب النضج (الجسمي، الانفعالي، العقلي، و الاجتماعي) وقد عرفها "بياجيه" أنها العمر الذي يندمج فيه الفرد مع عالم الكبار و العمر الذي لم يعد فيه الطفل يشعر أنه أقل ممن هم أكبر منه، فهو مساوٍ لهم في الحقوق على الأقل، كما عرفها "ستانلي هول" أنها فترة عواصف وتوتر تكشفها الأزمات النفسية و الإحباط والصراع و المشكلات وصعوبات التوافق لتشكل بذلك مجموعة من التناقضات متعددة الجوانب بالنسبة للمراهق ؛ كذلك عرفتها "اليزابيت" أنها الفترة التي يشاهد فيها الشقاء نتيجة لعوامل كثيرة منها (المثالية، مشاعر النقص، الكفاءة، نقص المكانة)، فتشكل العلاقات بالجنس الأخر مشكلات التوافق مما يؤدي إلى تغيير سلوكه، ويرى بعض الباحثين أن هناك ارتباط بين السلوك العنيف ومستوى الذكاء والاندفاعية لدى الفرد، وأن الأطفال الذين يكون مستوى الذكاء منخفضا لديهم ومستوى الاندفاعية مرتفعا يعانون من الفشل الذي بدوره يؤدي إلى العنف، إضافة إلى النقص في المهارات المعرفية والاجتماعية يكون لديهم صعوبة في تفسير المواقف الاجتماعية، وعليه يتخذون قرارات غير عقلانية وعنيفة ويصفون سلوك الآخرين بالتهديد والعداء (حسين، 2007: ص 265-268)، وعليه يرى (Dupaquier. 1999) أن العنف مصدره سلوك التلاميذ الذي يربك السير الحسن للتعلم (التعصب، الحكم المسبق، العنصرية والاحتقار) (paquin. 2004. P91).

ومن الأسباب الفردية الأخرى المؤدية إلى العنف:

. مخالطة أقران السوء.

. سهولة حصول التلاميذ على السلاح، وتأثرهم بمشاهدة أفلام العنف (العيسوي، 2012: ص 38).

. الضغط النفسي الذي يعاني منه التلميذ جراء بقائه لساعات طويلة في مكان مغلق (لعبيدي، 2013: ص 64).

3. 4. العوامل الإعلامية: اختلفت الآراء حول تأثير مشاهدة على اتجاهات المشاهد، إلا أنه هناك اتجاه يدعم وجهة النظر بأن العنف المشاهد بالتلفزيون له صلة بالسلوك العدواني، ومن أنصار هذا الفريق "جيمس هالورن"، ماري وين، كومستك، مارتين نيوماير، استيفن باناوي "معهد الصحة العقلية" حيث يؤكدون أن وسائل الإعلام وخاصة التلفزيون تبالغ في الإخبار عن مظاهر العنف وتجعله أقرب إلى الحدوث كصور تعاطي المخدرات. كما يرى "عدنان الدوري" أن المشاهدة المستمرة لنماذج العنف والقسوة تؤدي إلى تبدل الإحساس بالخطر وقبول العنف كوسيلة استجابة لمواجهة بعض المواقف والصراعات.

و يؤكد "جان جبران، 1988" أن مؤشر ازدياد جرائم العنف مرتبط بنوعية وأشكال وحجم الجرائم بالتلفزيون (بو سعدي، 2011: ص 66).

لذا تعتبر وسائل الإعلام من الأسباب المساهمة في انتشار ظاهرة العنف في الوسط المدرسي، حيث يشير الشامي (2006)، إلى أن وسائل الإعلام لها تأثير في جنوح الأحداث، ومنها أن البرامج والمسلسلات والأفلام التي يعرضها التلفاز سواء منها المخصص للأطفال أو التي تعرض للجميع ذات تأثير مباشر في السلوك الاجتماعي للفرد، إذ تستثير خياله وتدفعه إلى تقمص الشخصيات العنيفة التي يشاهدها، مما يحول هذا التقليد إلى ممارسة فعلية الأعمال العنف، والنتيجة تكون غير مرضية في كل الأحوال، فهم إن نجحوا في هذا التقليد أصبحوا جانحين وخارجين عن القانون، وإن فشلوا أصابهم الإحباط (الصرايرة، 2009: ص 141).

ومن بين الأسباب الإعلامية المساهمة في ظهور العنف نذكر:

. التأثير السيئ لبعض وسائل الإعلام المرئي، ولاسيما القنوات الفضائية المتحررة من كل قيد أخلاقي صحيح (بن حمودة، دون سنة، ص 89).

. نشر ثقافة العنف من خلال الأفلام والمسلسلات العنيفة.

حيث كشفت دراسة "سهير 1997" التي هدفت إلى الكشف عن تأثير أفلام العنف المعروضة في التلفزيون على اتجاه الشباب المصري نحو العنف إلى وجود علاقة ارتباطية بين معدل التعرض للعنف من الأفلام واتجاه الشباب نحو العنف، وأثبتت الدراسة أن الذكور أكثر ميلا من الإناث ((زيادة، 2007: ص 52).

. نقص البرامج الإعلامية الدينية، وعدم فعالية القليل الموجود منها، يضاف إلى ذلك عرضها في أوقات غير مناسبة.

. استفزاز مشاعر الناس بموضوعات وبرامج تخالف تعاليم الإسلام،

. عدم وجود سياسة إعلامية واضحة تنهض بالمستوى الفكري للمواطن وتعالج مشكلاته.

. إعطاء وسائل الإعلام لصورة قائمة للواقع، وصورة متشائمة للمستقبل، مما يضعف التفاؤل لدى الناس وإصابتهم بالإحباط، وبالتالي دفعهم إلى العنف (بوسعدية، 2011: ص66).

3-5- العوامل الاجتماعية:

إن الثقافة السائدة في المجتمع وبعض العادات الخاطئة قد توصل لظاهرة العنف فكرا وممارسة، ويمكن حصر الأسباب الاجتماعية فيما يلي:

أ. عدم فعالية الضبط الاجتماعي: يعتبر الضبط الاجتماعي قوة يستخدمها المجتمع، من خلال الطرق والمعايير التي يقرها ويفرضها على أفرادها في سلوكهم بمختلف إشكالاته، وجعلهم يتمسكون بالقيم والأنظمة والتعليمات المرغوب فيها والمقبولة لأجل ضمان سلامة البنيان الاجتماعي والمحافظة على أوضاعه ونظمه وصيانتها من الانحراف.

ويظهر ضعف الضبط الاجتماعي في عدم انقياد الأفراد للمبادئ والقيم الاجتماعية والقوانين السائدة وغير ذلك، وهذا ما انجر عنه ممارسات سلبية كالعنف، وانتشار الحقد والكراهية في علاقات الناس ببعضهم البعض وتجنباً لمثل هذه العلاقات المدمرة يحرص الإسلام على أن تكون العلاقة بين الناس علاقة أخوة وتعاون واحترام مصداقاً لقوله تعالى **(وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَىٰ وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ)** (المائدة، الآية 2/5 ص106).

ب. جماعة الرفاق: وهي جماعة من الأفراد يتفقون في الميول والدوافع والطموحات والحاجات والاهتمامات الاجتماعية، ويقومون بأدوار اجتماعية معينة سواء كانت هذه الأدوار آنية أو دائمة.

يقول "مصباح عامر": تؤثر جماعة الرفاق عن طريق العدوى الاجتماعية، فالكثير من أشكال السلوك يتبناها الأفراد دون شعور، و قصد، بل يجدون أنفسهم يتصرفون بشكل تلقائي وفق نموذج سلوكي معين، وتؤدي عملية النمذجة والملاحظة دوراً كبيراً في تعلم هذه القيم والاتجاهات والآراء والميول.

ج. غياب التوجيه الاجتماعي: إن الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر وإرشاد الناس إلى ما ينفعهم في الدنيا والآخرة وتحذيرهم مما يضر تعتبر من الواجبات، ومصداق ذلك قوله تعالى ﴿ **وَلْتَكُنْ مِنْكُمْ أُمَّةٌ يَدْعُونَ إِلَى الْخَيْرِ وَيَأْمُرُونَ بِالْمَعْرُوفِ وَيَنْهَوْنَ عَنِ الْمُنْكَرِ وَأُولَٰئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ** ﴾ (آل عمران، الآية: 104: ص63).

فغياب التوجيه الاجتماعي يؤدي إلى تفكك الروابط الاجتماعية، والتباعد بين الأجيال المختلفة، وهذا من شأنه أن يساعد على ممارسة العنف وهلاك المجتمع (بوسعدية، 2011: ص59-60-61).

يتضح لنا مما سبق أن أسباب العنف في الوسط المدرسي متعددة، منها ما يرجع إلى الفرد وتزامنه مع مرحلة المراهقة والتي لها تأثير سلبي على السلوك، ومنها ما يرجع إلى الأسرة والمدرسة والإعلام والمجتمع، فمسؤولية العنف

المدرسي مسؤولية جماعية، ولا تعد المدرسة وحدها هي المسؤولة عنها، ومؤسسات المجتمع سابقة على المؤسسة التربوية ومتزامنة معها في التأثير على شخصية الطالب، إلا أنه مهما كانت الأسباب الكامنة المؤدية إلى ممارسة سلوك العنف، فإن جانب من المسؤولية يقع على عاتق القائمين على إدارة المدرسة لعدم احتواء التلاميذ وتوعيتهم وتثقيفهم وحل المشكلات التي تواجههم عن طريق تنمية مهارات الحوار، وعليه نقول أن الأسباب المدرسية من أهم أسباب ظهور العنف لأنه من خلالها يشيع المناخ المدرسي السلبي الذي يعوق عملية التعلم والنمو النفسي والاجتماعي للطلاب، ويساعد على ظهور السلوك العنيف.

4/ مظاهر العنف المدرسي:

يختلف سلوك العنف في المدرسة بين التلاميذ باختلاف الجنس و المرحلة النمائية التي يمر بها التلاميذ، فالعنف الجسمي (الضرب، الركل، الدفع) يكثر في مرحلة الطفولة، ولكن مع تزايد نمو الفرد ودخوله مرحلة المراهقة نجد المراهق يميل إلى العنف اللفظي (السخرية، الاستهزاء، السب، الشتائم البذيئة)، في الاستجابة على المواقف الإيجابية والمثيرة للغضب، وقد يرجع ذلك إلى تطور مظاهر النمو وتطور أساليب التعبير عن الانفعالات لديه، حيث تشهد مرحلة المراهقة حدوث تغيرات جسمية ومعرفية وجنسية وانفعالية لدى المراهق، وينعكس أثر هذه التغيرات على سلوكه في صورة تمرد وعصيان على السلطة الوالدية والمدرسية والمجتمع، حيث يقل عنده الإحساس بالرضا ويزداد القلق والاكتئاب وتزداد معدلات العدوانية و العنف والتدخين وإدمان المخدرات، وقد يحدث ذلك بسبب البحث عن هوية الذات وعلى هذا يكون العنف أكثر الأنماط السلوكية شيوعاً في هذه المرحلة (حسين، 2007: ص 263-264).

للعنف المدرسي مظاهر كثيرة ومستويات مختلفة، فقد يصل إلى حد إحداث إصابات وجروح أو حتى القتل، و قد يكون بسيطاً كالدفعة وتبادل الشتائم، والحقيقة أننا في حاجة في هذه الأيام إلى فهم كافة مظاهر العنف فهما علمياً بما في ذلك العنف المدرسي، الذي يقتصر على ما يقع داخل جدران المدرسة حتى يمكن تحاشيه، ومن أهم ما يمكن ملاحظته من مظاهر سلوكية هي تلك الموجهة ضد الذات، كالغياب عن المدرسة، العنف الموجه ضد النظام المدرسي مثل عدم الامتثال للأنظمة والقوانين والعبث بالممتلكات العامة، وقد يتخذ العنف المدرسي شكل العصيان والتمرد، والسب والشتيم، أو الكتابة العدوانية و الإباحية على الجدران، وسرقة الأجهزة وتخطيم ممتلكات المدرسة (العيوي، 2012: ص 29-30)، حيث دلت إحدى الإحصائيات الأمريكية أن (58%) من الجرائم التي تقع في المدارس هي جرائم سرقة.

- إثارة جو من العداوة المستمر بين الرفاق، سب المدرسين وتعطيلهم عن الشرح.

- رفض الخضوع للسلطة المدرسية والتمرد عليها، التدخين وإدمان العقاقير والمخدرات

. التهريج في القسم، الاحتكاك بالمعلمين وعدم احترامهم، العناد والتحدي، تخريب أثاث المدرسة، الكتابة على الجدران ودورات المياه، الإهمال المتعمد لنصائح المعلم، ومقاطعته أثناء الشرح، وإحداث أصوات مزعجة في القسم، عدم الانضباط داخل المدرسة، استعمال ألفاظ بذيئة، ومن ثم تنتقل العدوانية والعنف بين التلاميذ فينتشر في المدرسة (لعبيدي، 2013: ص77).

. تعطيل المدرسين عن متابعة إلقاء الدرس، التهكم والسخرية من المدرسين أو من يمثل السلطة المدرسية، إحداث شغب بين الحصص، الاعتداء على الرفاق بالمدرسة، التمرد على الواقع التعليمي (الطيار، 2005: ص61).

نخلص مما سبق إلى أن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي تختلف من حيث الجنس والمرحلة النمائية التي يمر بها التلميذ، فتظهر لنا بعدة أشكال، (المادي، اللفظي، الرمزي)، وأن مرحلة المراهقة يبرز فيها العنف اللفظي أكثر من الأشكال الأخرى.

5/ اثار العنف المدرسي على التلميذ:

لقد أثبتت العديد من الأبحاث بأن هناك آثار لعملية الاعتداءات على الأطفال على أدائهم الاجتماعي والسلوكي والانفعالي، فتشير (ودف، ارمه، 1994) بأن الأطفال المؤذنين في غالب الأحيان تجدهم مشتتين، قلقين، متوترين، يبدو عليهم الحزن كثيرا كما تبدو عليهم مميزات الرغبة في أن يفهمهم من يحيط بهم، وكأنهم غير مفهومين، وفي مقولة أخرى "الأطفال المؤذنين يتميزون بما يلي: شديدي الحساسية، قليلي الثقة بأنفسهم وأحيانا بشكل متطرف، مواقفهم النفسية والانفعالية غير مستقرة " مجيد، 2008: ص286-287)، وقد أوضحت الكثير من الدراسات أن العنف المدرسي له آثار ضارة على التلاميذ الضحايا كونهم يعانون من مشكلات في التوافق، وانخفاض تقدير الذات، وسيطرة الأفكار الانتحارية، فضلا عن نقص العلاقات الاجتماعية والنبد و نقص الأصدقاء وعدم المشاركة في الأنشطة الاجتماعية والأنشطة المدرسية، إلى جانب الشعور بالوحدة النفسية، الاكتئاب، القلق العام والقلق الاجتماعي، وانخفاض استحقاق الذات العام والاجتماعي، وانخفاض التحصيل الأكاديمي، كما أوضحت بعض الدراسات أن ضحايا العنف المدرسي يعانون كثيرا من الأعراض السيكوسوماتية مثل: الصداع وألم في البطن، ويعاني هؤلاء الضحايا أيضا الشعور بالخوف، وعدم الأمان، وعدم الرضا عن الحياة المدرسية، والتسرب من المدرسة بشكل دائم أو متقطع، وعدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه والقيام بسلوكيات غير ملائمة اجتماعيا (حسين، 2007: ص297).

ونلخص أهم آثار العنف على شخصية التلميذ في المجال (السلوكي، التعليمي، الاجتماعي، الانفعالي) في

الجدول الموالي:

المجال السلوكي	المجال التعليمي	المجال الاجتماعي	المجال الانفعالي
<ul style="list-style-type: none"> . اللامبالاة. . عصبية زائدة. . مخاوف غير مبررة. . مشاكل انضباط. . عدم القدرة على التركيز. . السرقة، الكذب. . تحطيم الأثاث والممتلكات في المدرسة. . عنف كلامي مبالغ فيه. . التشكيل بالحيوانات. 	<ul style="list-style-type: none"> . انخفاض في التحصيل التعليمي. . التأخر عن المدرسة. . غيابات متكررة. . عدم المشاركة في الأنشطة المدرسية. . التسرب من المدرسة بشكل دائم او متقطع. 	<ul style="list-style-type: none"> . الانعزالية عن الناس.. قطع العلاقات مع الآخرين. . عدم المشاركة في النشاطات الجماعية. . تعطيل سير النشاطات الجماعية. . العدوانية اتجاه الآخرين. 	<ul style="list-style-type: none"> . انخفاض الثقة بالنفس. . الاكتئاب. . ردود فعل سريعة. . التوتر الدائم. . الشعور بالخوف وعدم الأمان. . عدم الهدوء والاستقرار النفسي.

جدول رقم(01) يوضح آثار العنف على التلميذ في المجال(الانفعالي- السلوكي- التعليمي- الاجتماعي)

(مجيد،2008: ص287).

خلاصة:

لقد باتت ظاهرة العنف تهدد المجتمع بصفة عامة والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة، فتوصلنا إلى أن هذه الظاهرة قديمة قدم المجتمع البشري، وهي سلوك مكتسب من البيئة التي يحيا فيها الفرد، تعرفها كل المجتمعات بدرجات متفاوتة، كما تختلف داخل المجتمع الواحد من منطقة إلى أخرى ، لان لكل مجتمع مقاييسه وأحكامه وقيمه وعاداته وتقاليده التي على أساسها يتحدد سلوك الفرد، ولذلك فان ما يجعل سلوك الفرد سلوكا عنيفا هو نظرة المجتمع الذي ينتمي إليه، كما أنها ظاهرة مركبة لها جوانبها الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، و تعتبر مشكلة خطيرة لها آثارها النفسية والاجتماعية السلبية على الأفراد والمجتمعات، ومما يزيد في خطورتها أن غالبية من يتورطون فيها هم الشباب، الذي يتسم سلوكه في بعض الأحيان بالتسرع وعدم التروي، لما يصادفه في هذه المرحلة (مرحلة المراهقة) من تغيرات تطراً عليه في النواحي(الجسمية والنفسية والاجتماعية والانفعالية)، واهم ما يميزها العنف والتمرد وعدم الاستقرار، فهذه الظاهرة لم تعد قاصرة على الأسرة بل اتسعت لتشمل المدرسة باعتبارها جزء من المجتمع، فشملت جميع الأعمار والمستويات الدراسية وجميع المراحل التعليمية، لكن يتجلى وضوحها في مرحلة المراهقة، والآثار السلبية لهذه الظاهرة في الوسط المدرسي لا تقتصر على الطالب العنيف وحده بل على الضحايا الآخرين من الطلاب والمدرسين حيث لا يمكنهم القيام بالتدريس ، كما تؤثر على المناخ المدرسي بشكل عام وتجعله غير آمن مما يترتب عليه ظهور الكثير من الصراعات والانحرافات السلوكية التي تثير في نفوس التلاميذ والمعلمين الخوف وانعدام الشعور بالأمن داخل البيئة المدرسية، لهذا وجب على المؤسسة التعليمية أن تكون بيئة تدعميه آمنة للطلاب تساعد في نموهم أكاديميا واجتماعيا وانفعاليا وسلوكيا، وتجعل مناخها في اتساق يفضي إلى مزيد من النمو و التطور لكل ذات بالتعاون مع الأسرة، فالمناخ النفسي التربوي الايجابي الذي يسود مجتمع المدرسة يساعد على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات والأنماط السلوكية السوية.

الفصل الثاني

الفصل الخامس: إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً: الدراسة الاستطلاعية

- 1- أهداف الدراسة الاستطلاعية.
- 2- خطوات الدراسة الاستطلاعية وأدواتها.
- 3- عينة الدراسة الاستطلاعية.
- 4- نتائج الدراسة الاستطلاعية.

ثانياً: الدراسة الأساسية

- 1- منهج الدراسة الأساسية.
- 2- حدود الدراسة الأساسية.
- 3- عينة الدراسة الأساسية.
- 4- الأدوات المستخدمة في الدراسة (وكيفية تطبيقها وتصحيحها) وخصائصها السيكومترية.
- 5- الأساليب الإحصائية المستخدمة.

أولاً/ الدراسة الاستطلاعية1. أهداف الدراسة الاستطلاعية:

أ . اختيار عينة الدراسة.

ب . استكشاف بعض الأساليب التي يستعملها الأساتذة في ضبط سلوكيات التلميذ داخل غرفة الصف.

ج . استكشاف بعض الأساليب التي تستعملها الإدارة في ضبط سلوكيات التلميذ داخل إطار المدرسة.

د . التعرف على مدى انتشار ظاهرة العنف بين التلاميذ في هذه المرحلة.

هـ . اختبار أدوات الدراسة بغرض تعديلها .

و . الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن أن تعترض الباحثة.

2/ خطوات الدراسة الاستطلاعية وأدواتها: بعد استصدار الترخيص من الهيئات الوصية (مديرية التربية

بولاية المسيلة) شرعت الباحثة في الدراسة الاستطلاعية حيث قامت بزيارة لبعض المؤسسات بولاية

المسيلة(المدخل الشرقي، الزبير بن العوام) بهدف استكشاف الظاهرة عن قرب، وقد اعتمدت في ذلك :

2-1-الملاحظة : حيث اعتمدت الباحثة على أسلوب الملاحظة المباشرة داخل الفصول الدراسية والفناء، وقد

انقسمت العملية إلى محورين:

أ . ملاحظة سلوكيات التلاميذ داخل غرفة الصف والأساليب التي يتبعها الأستاذ في عملية الضبط:

المهدف منها التعرف على السلوكيات المخلة بالنظام الصفوي والأسلوب الذي يواجه به الأستاذ هذه السلوكيات

ويضبط به التلاميذ، وتم تسجيل بعض الملاحظات التي تم استثمارها في بناء أداة الدراسة .

ب.ملاحظة سلوكيات التلاميذ داخل إطار المدرسة و الأساليب التي تستعملها الإدارة في عملية الضبط:

الغرض منها التعرف على سلوكيات التلاميذ المخلة بالنظام المدرسي داخل المؤسسة وأساليب الإدارة المدرسية في

مواجهة هذه السلوكيات ومحاولة الحد منها، وقد تم تسجيل بعض السلوكيات والأساليب التي اعتبرت من بين

المصادر التي تم على أساسها بناء أداة الدراسة.

2-2-المقابلة : اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة على المقابلة النصف موجهة التي أجرتها مع بعض الأساتذة والتلاميذ وقد دارت المقابلة حول المحاور التالية:

أ- مدى انتشار ظاهرة العنف داخل المؤسسة في هذه المرحلة من وجهة نظر الأساتذة التلاميذ.

ب- أسباب انتشار ظاهرة العنف من وجهة نظر الأساتذة - التلاميذ.

وقد حاولت الباحثة من خلال إجراء هذه المقابلة طرح بعض الأسئلة المفتوحة التي توصلت من خلالها إلى جملة من النتائج تم تسجيلها و مقارنتها مع نتائج الملاحظة واستغلال ذلك في بناء أدوات الدراسة.

2-3-مقياس سلوك العنف المدرسي : من تصميم الباحثة وقد تم تطبيقه بغرض حساب الخصائص السيكومترية له ، وسيتم التعرض له بالتفصيل في الدراسة الأساسية .

2-4-مقياس أنماط الضبط المدرسي : من تصميم الباحثة وقد تم تطبيقه بغرض حساب الخصائص السيكومترية له ، وسيتم التعرض له بالتفصيل في الدراسة الأساسية.

3/ عينة الدراسة الاستطلاعية:

بلغت عينة الدراسة الاستطلاعية (71) تلميذ وتلميذة يدرسون في (الثانية - الثالثة - الرابعة) متوسط تم اختيارهم من مؤسسة (المدخل الشرقي- الزبير بن العوام) ببلدية أولاد عدي القبالة ولاية المسيلة بطريقة عرضية ،وقد جرت الدراسة الاستطلاعية في شهر مارس 2014.وفيما يلي توضيح لخصائص عينة الدراسة :

جدول رقم (02) يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية

النسبة المئوية	المجموع	الجنس	المستوى	المؤسسة
14,09%	10	ذكور	الثانية متوسط	المدخل الشرفي
7,04%	05	إناث		
7,04%	05	ذكور	الثالثة متوسط	
7,04%	05	إناث		
11,27%	08	ذكور	الرابعة متوسط	
9,86%	07	إناث		
7,04%	05	ذكور	الثانية متوسط	الزبير بن العموم
7,04%	05	إناث		
7,04%	05	ذكور	الثالثة متوسط	
7,04%	05	إناث		
7,04%	05	ذكور	الرابعة متوسط	
8,45%	06	إناث		
100%	71	المجموع		

4 / نتائج الدراسة الاستطلاعية:

4-1- إختيار عينة الدراسة : لقد تم إختيار تلاميذ المستوى (الثاني - الثالث - الرابع) على أساس ما تمت ملاحظته من سلوكيات تصدر من التلاميذ وقد كانت معظم السلوكيات غير المرغوبة التي تستدعي عملية ضبط في حين استثنت الباحثة تلاميذ السنة الأولى الذين تميزوا ومعظمهم بالهدوء الذي كانت تصاحبه علامات الحياة والخوف وقد يرجع ذلك إلى حالة الترقب التي يعيشونها جراء المرحلة الانتقالية من الابتدائي إلى المتوسط ،

بالإضافة إلى الاعتماد على آراء بعض الأساتذة في اختيار العينة و التي أجمعت على انتشار ظاهرة العنف بين تلاميذ هذه السنوات، وعليه تم تحديد السنوات الثلاث فقط للدراسة.

4-2- استكشاف بعض الأساليب التي يستعملها الأساتذة في ضبط سلوكيات التلميذ داخل غرفة

الصف: من خلال الزيارة التي قامت بها الباحثة إلى بعض المؤسسات اتضح لها أن الأساتذة يبذلون مجهودا كبيرا في إدارة وتنظيم حجرة الدراسة وضبط النظام ومواجهة السلوك غير السوي الصادر من بعض التلاميذ المشاغبين مما يؤدي إلى عرقلة سير العملية التعليمية وضياح وقت الحصة باستنفاد جزء كبير من الزمن المخصص للتدريس الذي لا يتجاوز (45) دقيقة، وهؤلاء التلاميذ مخلصين بالنظام ويمارسون سلوكيات غير سوية يهدفون من ورائها إلى ضياع وقت الحصة، ومن بين هذه السلوكيات (طرق الأقدام-فرقة الأصابع- اللتفات إلى النوافذ -الانتقال من مكان إلى آخر -الحديث مع بعض الزملاء في الموضوعات غير المرتبطة بالدرس (الوشوشة) الاحتكاك الجسمي بالزملاء ودفعهم- إلقاء الأشياء على الأرض) كالأدوات)، وأمام هذه السلوكيات غير المقبولة لوحظ قيام الأستاذ بدور الشرطي بدلا من دور المرشد من خلال استعماله لأساليب ردعية (الضرب أمام الزملاء، إيقاف التلميذ آخر الصف، الطرد من القسم في حالة عدم التزام التلميذ...) إلى غير ذلك من الأساليب التي لا يسعنا المقام لذكرها، وكل ذلك من أجل تحقيق النظام والمحافظة عليه.

4-3- استكشاف بعض الأساليب التي تستعملها الإدارة في ضبط سلوكيات التلميذ داخل إطار

المدرسة: من خلال تواجد الباحثة في ساحة المؤسسة لملاحظة سلوكيات التلاميذ اتضح لها أن في فترة الاستراحة يتجمع التلاميذ في مجموعات كبيرة وبأعمار مختلفة للقيام ببعض السلوكيات التي تأخذ أشكالا متنوعة (الجرى- الصراخ- الاحتكاك بالزملاء قصد العراك- الدفع المتعمد والضرب- سرقة أدوات بعض الزملاء...) تختلف من حيث النوع والشدة، وغالبا ما تغفل الإدارة عن مثل هذه المشكلات أو تواجهها بالصراخ المستمر والتأنيب الدائم وتوجيهه الاهانات أمام الزملاء وباقي عمال المؤسسة، والضرب(الصفع على الوجه) شد الأذن والشعر.....إلخ.

4-4- التعرف على مدى انتشار ظاهرة العنف بين التلاميذ في هذه المرحلة: اتضح للباحثة من خلال

آراء التلاميذ والأساتذة حول مدى انتشار ظاهرة العنف بين التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط مايلي:

من خلال التقرير الذاتي للأساتذة وعمال الإدارة حول مدى انتشار ظاهرة العنف بين التلاميذ من حيث الطبيعة والشدة يتضح أنه لا وجود لظاهرة العنف في مرحلة التعليم المتوسط تقريبا، وأن ما يحدث بين

التلاميذ أو نحو أساتذتهم لا يخرج عن نطاق اللباقة والأدب هذه المرحلة في الغالب، وإذا كانت هناك تجاوزات، فإنها تصدر من عدد محدود للغاية من بعض التلاميذ يعاني في الغالب من بعض المتاعب النفسية أو الضغوط الأسرية الشديدة التي تجعله يتفنن في سلوكه ولكنه سرعان ما يتدارك خطأه ويكون حريصاً على عدم تكراره، وأوضح البعض أنه يمكنهم التنبؤ بظهور العنف عند التلاميذ بناءً على ما مروا به من خبرات عنيفة في مرحلة الطفولة، أي أن أسباب ظهور العنف عند التلاميذ من وجهة نظر الأساتذة ترجع إلى المعاملة القاسية والعنيفة في مرحلة الطفولة.

أما فيما يتعلق بالتقرير الذاتي للتلاميذ كما تعكسه إجاباتهم على الأسئلة الموجهة أنهم يتسمون بالهدوء والالتزان ولا وجود لظاهرة العنف بينهم، وهذه الإجابة في نظر الباحثة تكتنفها بعض الشكوك لاحتمال تزييف الإجابة سعياً منهم للظهور بشكل أفضل يتبدى في عدم ممارستهم للعنف ضد زملاء أو الأساتذة أو الإدارة خلال تفاعلهم الاجتماعي معهم سواء داخل قاعات الدرس أو خارجها، لشعورهم بالخوف من أن تحدث لهم مشكلات بسبب ما يذكرونه من إجابات على أسئلة الباحثة، بينما عبر البعض عن قيام القلة من التلاميذ ببعض السلوكيات التي تسيء إلى هذا الفضاء عامة، وتظهر في استعمال الألفاظ البذيئة، إحداث أصوات مزعجة، الشتم، السب، التجريح والقذف بين التلاميذ، وحتى بين بعض الأساتذة والتلاميذ الذين غالباً ما يتعرضون للإذلال والتحقير من جانب الأساتذة فيضطرون إما لرد الفعل بعنف مماثل أو مغادرة المدرسة في حال تعذر عليهم ذلك، فتزأى للباحثة طرح بعض التساؤلات للتعرف على أسباب القيام بهذه السلوكيات، وأجاب البعض بكل تلقائية "نشعر وكأننا في سجن كبير لأنه لا يؤخذ برأينا في المدرسة، نعامل دائماً كمدنبيين في حال حدوث نزاع مع الأساتذة أو باقي عمال المؤسسة الذين يعتبرون أنفسهم معصومين عن الخطأ، تطبق علينا العقوبات العشوائية المكثفة، فقد عبر التلاميذ بجرأة جارحة عن مشاكلهم المدرسية، كما شكى معظمهم من التربية السلطوية وغياب الحوار والديمقراطية، حيث أشارت مجموعة منهم إلى ضرب التلاميذ حتى من قبل المدير، كما لفت البعض إلى مشكلة التمييز بين التلاميذ المجتهدين والكسالى وبين الغني والفقير، مع الإشارة إلى الأنظمة المدرسية غير العادلة"، وأجاب البعض أن سبب هذه السلوكيات يعزى للضغط الذي يتعرض له التلميذ من الأساتذة والإداريين وحتى الزملاء، حيث نجد العلاقة وصلت إلى حد سيئ مما يدفع بالتلاميذ إلى اللجوء إلى السلوك العنيف.

4-5- اختبار أدوات الدراسة:

بناء على ما تم جمعه من بيانات عن طريق الملاحظة والمقابلة، بالإضافة إلى الاعتماد على التراث النظري وبعض المقاييس في مجال (أنماط الضبط والعنف)، قامت الباحثة بتصميم مقياسي (العنف المدرسي - أنماط الضبط) في صورتها الأولية، وبعدها تم تجريب الأدوات على عينة استطلاعية قدرت (71 تلميذ)، اتضح من خلالها أن هناك بعض العبارات التي لم تكن واضحة للتلاميذ، فقامت الباحثة بإعادة صياغتها لتكييفها مع مستوى التلاميذ، وتم بعد ذلك حساب الخصائص السيكومترية لكل أداة والتي ستعرض لاحقا في الدراسة الأساسية.

ويمكن توضيح التعديلات في الجدول التالي:

جدول (03) يوضح العبارات التي تم تعديلها في مقياسي (العنف المدرسي) و(أنماط الضبط المدرسي)

المقياس	رقم العبارة	العبارة الأصلية	العبارة المعدلة
مقياس سلوك العنف	3	أرفض علنية المشاركة في النشاطات داخل القسم.	أرفض المشاركة في النشاطات داخل القسم.
	7	أقاطع الأستاذ أثناء إلقاء الدرس.	أميل إلى تعطيل الأستاذ عن متابعة إلقاء الدرس.
	8	أحدث الفوضى داخل القسم.	أثير الفوضى داخل القسم.
	13	أتكلم بصوت عال خارج موضوع الدرس.	أميل إلى الحديث الجانبي مع زملائي أثناء الدرس.
	23	أميل إلى الخشونة مع الزملاء أثناء اللعب.	أميل إلى التعامل بخشونة مع الزملاء أثناء اللعب.
	29	أعمد كسر باب القسم.	أعمد فتح باب القسم بقوة.
	33	لا أتقبل الانتقادات والملاحظات.	أرفض الانتقادات والملاحظات السلبية أمام الزملاء.
	34	أميل إلى الضحك مع الزملاء داخل القسم.	أميل إلى الضحك مع أحد زملائي داخل القسم.
	35	أخرب ممتلكات زملائي.	أعيب بأدوات زملائي وممتلكاتهم.
مقياس أنماط الضبط	39	أتناول الطعام والشراب داخل القسم.	أتناول بعض الأطعمة الخفيفة أثناء الدرس.
	3	يفضل الأستاذ عدم جرح مشاعر التلاميذ في ضبط سلوكهم.	يفضل الأستاذ عدم الإساءة للتلاميذ أثناء تعديل سلوكياتهم السلبية.
	5	يعمل الأستاذ على تعزيز السلوكيات الإيجابية للتلاميذ.	يعمل الأستاذ على تعليم السلوكيات الإيجابية للتلاميذ.
12	ينوع الأستاذ أساليب التدريس والأنشطة داخل القسم.	ينوع الأستاذ في الأنشطة داخل القسم لتجنب الملل.	

يتصرف عمال الإدارة في المدرسة في المواقف الطارئة بجدوء واتزان مع التلاميذ.	يتسم العاملون بالإدارة المدرسية باللين والهدوء	18
يعاقب الأستاذ كل التلاميذ بسبب إساءة أحدهم.	يلجأ الأستاذ إلى العقوبة الجماعية للتلاميذ بسبب خطأ أحدهم.	25
يلجأ الأستاذ إلى توبيخ التلميذ المسيء للحد من سلوكه السليبي.	يلجأ الأستاذ إلى السخرية من التلميذ للحد من سلوكه غير المرغوب.	27
يصرخ الأستاذ في وجه التلاميذ المشاغبين لإخافتهم.	يميل الأستاذ إلى الصراخ في وجه التلاميذ لترهيبهم.	30
يعلب على الأستاذ أسلوب المرح الزائد في التعامل مع التلاميذ.	يعتمد الأستاذ على أسلوب الهزل في التعامل مع التلاميذ.	42
يطرد الأستاذ التلميذ الذي لا يكف عن الشغب خارج القسم.	يطرد الأستاذ التلاميذ الذين يعجز عن ضبطهم.	45
يلتزم الأستاذ بالعدل في التعامل مع التلاميذ.	يعامل الأستاذ كل التلاميذ بأسلوب واحد.	47

4-6- الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن أن تعترض الباحثة: من بين الصعوبات التي واجهت

الباحثة:

- عدم التمكن بسهولة من الحصول على تصريح لزيارة المؤسسات.
- عدم استرجاع بعض النسخ الموزعة في الوقت المحدد والبعض لم يسترجع نهائيا.
- عدم الإجابة على جميع بنود المقاييس مما استدعى إلغاء بعض النسخ.

ثانيا/ الدراسة الأساسية:

1. منهج الدراسة:

يعرف المنهج بأنه أسلوب في التفكير والعمل يعتمد على تنظيم أفكاره وتحليلها وعرضها وبالتالي الوصول إلى نتائج وحقائق معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة، كما أن مناهج وأساليب البحث العلمي تختلف باختلاف الظواهر والمشكلات المدروسة وما يصلح منها لدراسة ظاهرة قد لا يصلح لدراسة ظاهرة أخرى نظرا لاختلاف الظواهر المدروسة في خصائصها وموضوعاتها(عليان و غنيم، 2000: ص33).

وتماشيا مع موضوع الدراسة وأهدافها استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن كونه يتناسب مع الدراسة الحالية، لأنه يصف الظاهرة كما توجد في الواقع وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يوضح مقدار وحجم الظاهرة، والكشف عن العلاقة بين متغيرين أو أكثر لمعرفة مدى الارتباط بين هذه المتغيرات والتعبير عنها كميًا من خلال معاملات الارتباط بينها (عباس وآخرون، 2007: ص 74-77). وقد سعت الباحثة من خلال استخدام هذا المنهج إلى التعرف على الفروق الموجودة بين التلاميذ في متغيرات الدراسة (أنماط الضبط - العنف) تبعًا لمتغير (الجنس - المستوى الدراسي)، بالإضافة إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين أنماط الضبط الممارسة على التلاميذ وظهور العنف لديهم.

2. حدود الدراسة: تتحدد الدراسة الحالية ب:

- الحدود البشرية: وتتمثل في عينة الدراسة وهي تلاميذ السنة (الثانية، الثالثة، الرابعة) من التعليم المتوسط
- الحدود الزمنية: أجريت الدراسة الأساسية في الفترة الممتدة من جانفي - ماي 2014م
- الحدود المكانية: أجريت الدراسة بأربع متوسطات بولاية المسيلة والمتمثلة في (المدخل الشرقي، الزبير بن العوام، أبو بكر الرازي، أحمد شوقي).
- الحدود البحثية: وتتمثل في متغيرات الدراسة وهي:

- أنماط الضبط (الديمقراطي، الأوتوقراطي، التسيبي) الممارسة على التلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط.
- سلوك العنف في الوسط المدرسي.

3. عينة الدراسة :

أ- مجتمع الدراسة : هو جميع الأفراد الذين يشكلون موضوع (مشكلة) البحث ، وهو جميع العناصر ذات العلاقة بمشكلة الدراسة التي يسعى الباحث إلى أن يعمم عليها نتائج الدراسة (عباس وآخرون، 2007: ص 217). ويتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط في السنوات الدراسية (الثانية، الثالثة، الرابعة) والمتواجدين ببعض متوسطات ولاية المسيلة والبالغ عددهم (1679) تلميذ موزعين حسب المتوسطات كما هو موضح في الجدول (04) التالي:

جدول رقم (04) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب المؤسسة والمستوى الدراسي والجنس

اسم المؤسسة	المستوى الدراسي		الثانية متوسط	الثالثة متوسط	الرابعة متوسط	المجموع الكلي
	الذكور	الإناث				
المدخل الشرقي	34	27	33	27	94	205
	29	38	44	38	111	
الزبير بن العوام	75	71	58	71	204	388
	78	53	53	53	184	
ابوبكر الرازي	92	52	66	52	210	430
	73	60	87	60	220	
احمد شوقي	117	82	133	82	332	656
	111	86	127	86	324	
المجموع	609	469	601	469	1679	1679

ب- عينة الدراسة: هي مجتمع الدراسة التي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزء من الكل، أي أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لتجرى عليها الدراسة، بمعنى أنها نسبة معينة من أفراد المجتمع الأصلي ثم تعمم نتائج الدراسة على المجتمع كله (زرزواتي، 2012: ص 246-247).

نوع العينة وطريقة اختيارها:

تم اختيار العينة بطريقة عرضية من بعض متوسطات ولاية المسيلة بافتراض أن العينة لها نفس الخصائص لأنها من نفس المستوى التعليمي و نفس المنطقة، بالإضافة إلى الفترة الضيقة التي تزامنت مع فترة الامتحانات للسداسي الثالث، وقدر حجم العينة (319) مبحوثا من تلاميذ التعليم المتوسط والموزعين على المستويات الدراسية الثلاثة (الثانية-الثالثة-الرابعة) متوسط، ما نسبته (18.99%) يساوي بالتقريب (19%) إلا أنه تم إلغاء (19) استمارة لعدم تقيد المبحوثين بتعليمات المقياس فأصبح العدد النهائي للعينة يقدر بـ (300) مبحوث ما نسبته (17.86%) يساوي بالتقريب (18%).

خصائص العينة:

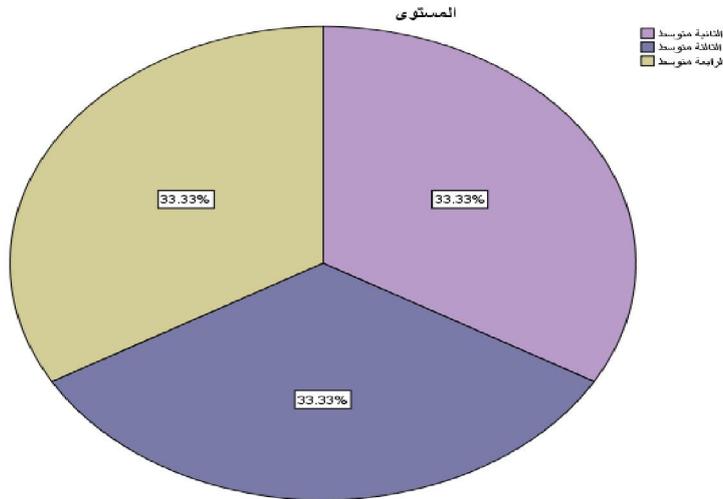
- خصائص العينة حسب المستوى الدراسي :

جدول رقم (05) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي

النسبة المئوية (ن%)	التكرارات	المستوى الدراسي
33.33%	100	الثانية متوسط
33.33%	100	الثالثة متوسط
33.34%	100	الرابعة متوسط
100%	300	المجموع

. التعليق على الجدول:

من خلال الجدول يتضح لنا أن نسبة اختيار العينة من المستويات الثلاثة كانت متساوية وقد بلغت (33,33%) وتوضح هذه النسبة من خلال الشكل التالي:



الشكل (02) يمثل عرض بياني عن طريق الدائرة النسبية لعينة الدراسة حسب المستوى الدراسي

- خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب المؤسسة والمستوى الدراسي.

جدول رقم (06) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المؤسسة والمستوى الدراسي

النسبة المئوية (ن%)	المجموع	المستوى الدراسي			المؤسسة
		الرابعة متوسط	الثالثة متوسط	الثانية متوسط	
16,33	49	10	15	24	المدخل الشرقي
25,33	76	30	20	26	الزبير بن العوام
27,67	83	30	30	23	ابو بكر الرازي
30,67	92	30	35	27	احمد شوقي
%100	300	100	100	100	المجموع

التعليق على الجدول:

من خلال القيم المبينة في الجدول يتضح لنا أن نسبة التلاميذ المختارين من المؤسسات كانت على الترتيب من الأكبر إلى الأصغر، حيث بلغت في مؤسسة أحمد شوقي (30,67%)، مؤسسة أبو بكر الرازي (27,67%) ، مؤسسة الزبير بن العوام (25,33%)، مؤسسة المدخل الشرقي (16,33%).

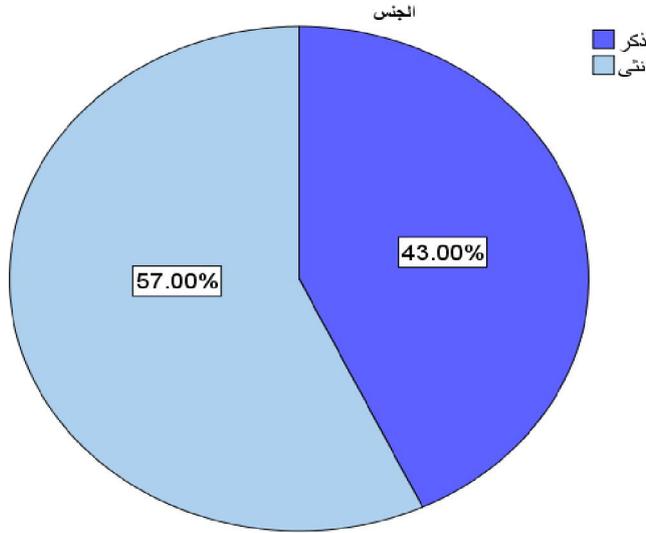
• خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس:

جدول رقم (07) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

النسبة المئوية (ن%)	التكرارات	الجنس
%43	129	ذكور
%57	171	إناث
%100	300	المجموع

التعليق على الجدول:

يتضح لنا من خلال القيم المبينة في الجدول أن عدد التلاميذ الإناث البالغ (171) بنسبة (57%) كان أكبر من عدد الذكور البالغ (129) بنسبة (43%) وهذا ما سيتم توضيحه في الشكل (03) الموالي:



الشكل (03) يمثل عرض بياني عن طريق الدائرة النسبية لعينة الدراسة حسب الجنس

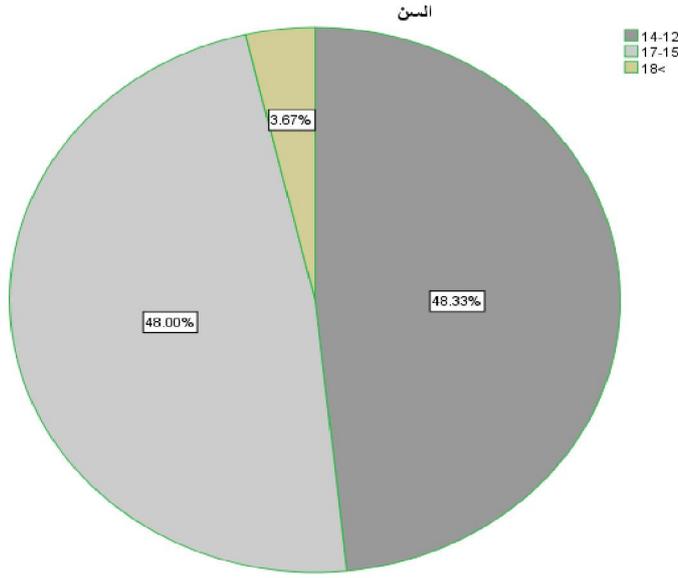
- خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب السن:

جدول رقم (08) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن

النسبة المئوية (ن%)	التكرارات	السن
%48.33	145	14-12
%48	144	17-15
%3.67	11	18- فأكثر
%100	300	المجموع

التعليق على الجدول:

يتضح لنا من خلال القيم المبينة في الجدول أن عدد التلاميذ الذين يتراوح سنهم بين (12-14) بلغ (145) بنسبة (48,33) كان أكبر من عدد التلاميذ الذين يتراوح سنهم بين (15-17) والذي بلغ (144) بنسبة (48%)، أما عدد التلاميذ الذين بلغ سنهم (18 سنة فما فوق) بلغ (11) بنسبة (3,67%) وهي أقل نسبة، وهذا ما سيتم توضيحه في الشكل (04) الموالي:



الشكل (04) يوضح نسبة توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السن.

4 - أدوات الدراسة وكيفية تطبيقها وطريقة تصحيحها :

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة أدواتين تمثلتا في:

4-1 - مقياس سلوك العنف المدرسي:

أ- وصف المقياس: تم تصميم المقياس من طرف الباحثة وقد اعتمدت في تصميمه على:

. مقياس سلوك العنف المدرسي "بيار كوزلين، 1997" المترجم في صورته النهائية، انظر قائمة الملاحق (عدي

، 2010-2011: الملحق 09).

. مقياس العنف لدى المراهقين إعداد (إيمان جمال الدين، 2008)، ملحق رقم (02) (الشهري، 2009:

ص 115).

. مجال مشكلات الانضباط الصفّي (المزين وسكيك، 2011: ص 35-36).

. الاستناد إلى الملاحظة والمقابلة للتعرف على سلوكيات العنف لدى التلاميذ داخل المؤسسة التربوية.

. الاعتماد على التراث النظري في مجال العنف .

و بناء على كل ما سبق تم بناء مقياس العنف المدرسي، الذي تكون من(42بند) مقسمة على ثلاثة أبعاد تمثل هذه الأبعاد أشكال العنف(اللفظي، المادي، الرمزي)، وهي موزعة على المقياس كما هو موضح في الجدول(09)، قامت الباحثة بتجريبه على عينة استطلاعية تكونت من(71) تلميذ بغية تجريبه وحساب خصائصه السيكومترية.

- البعد اللفظي: ويمثل السلوك اللفظي الذي يتعامل به التلميذ داخل المدرسة مع جميع الأعضاء والزملاء.
- البعد المادي: ويشير إلى الأعمال التي يقوم بها التلميذ داخل المؤسسة تجاه أعضاء الإدارة والأساتذة والزملاء، وتتمثل في(الضرب والاعتداء والتخريب) إلى غير ذلك من الأعمال التي تسيء للحرم المدرسي.
- البعد الرمزي: ويشير إلى السلوكيات الرمزية العنيفة التي يتعامل بها التلميذ مع أعضاء الإدارة المدرسية والصفية والزملاء خاصة .

جدول رقم(09) يوضح أرقام عبارات كل بعد من أبعاد مقياس العنف

أرقام العبارات	مجموع العبارات	أبعاد العنف
1-4-7-10-13-16-19-22-25-28-31-34-37- (42-40)	15	العنف اللفظي
2-5-8-11-14-17-20-23-26-29-32-35- (41-38)	14	العنف المادي
3-6-9-12-15-18-21-24-27-30-33-36- (39)	13	العنف الرمزي

ب- كيفية تطبيق وتصحيح المقياس:

. بعد توزيع الأداة على التلاميذ قامت الباحثة بشرح تعليمات الأداة حيث طلبت من المبحوثين قراءة العبارة بعناية ووضع علامة (X) في الخانة التي تناسب إجابتهم علما أن الإجابة تكون واحدة فقط إما (دائما)، وإما (أحيانا)، وإما (أبدا)، مع عدم ترك أي عبارة دون الإجابة عليها.

وقد صمم هذا المقياس على طريقة "ليكرت" مع حذف بديلين واستبقاء ثلاثة، فكانت البدائل المقترحة للإجابة المعبرة عن العنف كالأتي (دائما، أحيانا، أبدا) بحيث تعطى لها عند التصحيح الدرجات كما هي على الترتيب (3-2-1) ومنه نجد:

✓ أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (126) وهذا إذا أجاب الفرد على كل عبارات المقياس بالبديل (دائما) الذي يأخذ الدرجة (3)

✓ الدرجة المتوسطة التي يمكن الحصول عليها هي (82) وهذا إذا أجاب الفرد على كل عبارات المقياس البديل (أحيانا) الذي يأخذ الدرجة (2).

✓ أدنى درجة يمكن الحصول عليها هي (42) وهذا إذا أجاب الفرد على كل عبارات المقياس بالبديل (أبدا) الذي يأخذ الدرجة (1).

ج- الخصائص السيكومترية لمقياس سلوك العنف المدرسي:

ج- 1- الثبات: يشير الثبات إلى مدى الثقة بالمعلومات التي توفرها الأداة، ويتم التعبير عنها رقميا من خلال معامل يعرف بمعامل الثبات، وكلما كانت قيمة المعامل عالية كان الثبات أعلى، وهذا يعني إن درجة الخطأ في القياس اقل، والأداة الصادقة هي أداة ثابتة، فالمقياس الصادق هو مقياس ثابت، لكن ليس كل مقياس ثابت هو صادق، وثمة طرائق مختلفة لاشتقاق دلالات الثبات لأدوات جمع المعلومات (الخطيب، 2006: ص50). وقد اعتمدنا في حساب معامل ثبات المقياس على طريقتين والتي سنعرضها فيما يلي:

● التجزئة النصفية:

حيث قمنا بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين النصفين والذي بلغ (0.82) وبالتعويض في المعادلة التصحيحية (لسبرمان براون) بلغت قيمة الثبات الكلي (0.90)، وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (10) يوضح ثبات مقياس العنف بطريقة التجزئة النصفية

0.824	الارتباط "بيرسون" بين النصفين
0.903	معامل الثبات الكلي "سبرمان براون"

- التناسق الداخلي: تم حساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي بحيث تقوم هذه الطريقة على أساس التأكد من مدى إتساق العبارات فيما بينها عن طريق حساب معامل الثبات "ألفا كرونباخ"، حيث بلغت قيمته (0.89) وهذه القيمة تدل على أن المقياس يتمتع بثبات عالي كما هو موضح في الجدول.

جدول (11) يوضح ثبات مقياس العنف بطريقة التناسق الداخلي

عدد العبارات	ألفا كرونباخ
42	0.899

- ج - 2 - الصدق: يعد الصدق من الشروط المهمة الواجب توفرها في أداة جمع البيانات، ويعني الصدق قدرة الأداة على قياس ما أعدت لقياسه فعلا، وتوجد هناك عدة طرق لحساب الصدق تختلف باختلاف طرقها (عباس وآخرون، 2007: ص261).

تم حساب صدق مقياس العنف بطريقتين والتي سنعرضها كما يلي مع الوضع في الاعتبار أن المقياس الأصلي يتمتع بدرجات صدق جيدة كشفت عنها نتائج الدراسات السابقة التي استخدمتها:

- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق الاتساق الداخلي بين الدرجات الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس ككل بحساب معامل الارتباط "بيرسون" وتبين لنا من خلال ذلك أن جميع الارتباطات بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (ألفا=0.01) حيث بلغ الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الأول "العنف اللفظي" (0.82)، في حين بلغ ارتباط البعد الثاني "العنف المادي" مع الدرجة الكلية ما قيمته (0.90)، أما قيمة الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الثالث (العنف الرمزي) مع الدرجة الكلية للمقياس فقد بلغت (0.89) وهذا ما يدل على أن المقياس صادق كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (12) يوضح معامل الارتباط "بيرسون" بين الدرجة الكلية لمقياس العنف والدرجة الكلية للأبعاد

الدرجة الكلية للمقياس	أبعاد المقياس	
0.828	معامل الارتباط	العنف اللفظي
0,01	مستوى الدلالة	
71	حجم العينة	
0.909	معامل الارتباط	العنف المادي
0,01	مستوى الدلالة	
71	حجم العينة	
0.899	معامل الارتباط	العنف الرمزي
0,01	مستوى الدلالة	
71	حجم العينة	

- الصدق بطريقة المقارنة الطرفية: تم الاعتماد على حساب الصدق بطريقة المقارنة الطرفية أو ما يسمى "بالصدق التمييزي" وذلك بترتيب الدرجات تنازلياً ثم اخذ نسبة (27%) من طرفي المقياس الأعلى والأدنى أي ما يقابلها (19) درجة عليا و (19) درجة دنيا ثم المقارنة بينهما باستخدام اختبار الدلالة الإحصائية (T. test)

وبعدها يتم تفسير هذه القيمة وفقاً لحالتين هما:

- إذا كانت قيمة الفرق (T. test) دالة عند مستوى الدلالة (0.05) أو (0.01) فهذا يعني أن المقياس صادق لأنه استطاع التمييز بين الطرفين.
- إذا كانت قيمة الفرق (T. test) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) فهذا يعني أن المقياس غير صادق لأنه لم يميز بين الطرفين.

وبعد المعالجة الإحصائية بالحاسب الآلي (SPSS v20) تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (13) يوضح صدق مقياس العنف باستخدام المقارنة الطرفية

مستوى الدلالة	T	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	N	الطرفين	
دال عند 0.01	9.856	18.958	9.46462	66.6316	19	الأعلى	العنف
			1.54466	44.9474	19	الأدنى	

. القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال الجدول نلاحظ أنه هناك فرق بين المتوسط الحسابي للطرف الأعلى والذي بلغ (66.63)، والمتوسط الحسابي للطرف الأدنى والذي بلغ (44.94) ومنه نستنتج بان الفرق لصالح الطرف الأعلى ذي المتوسط الحسابي الأكبر، وهذا ما تؤكدته قيمة اختبار الفرق (T.test) والتي بلغت (0.85) وهي قيمة دالة إحصائية عند درجة الحرية (18.95) ومستوى الدلالة (0.01)، ومنه يمكننا الحكم على المقياس بأنه يتمتع بالصدق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.

4-2- مقياس أنماط الضبط المدرسي:

أ - وصف المقياس: والذي تم تصميمه من طرف الباحثة بالاعتماد على المقاييس التالية:

- دور المدرسة المتوسطة في تحقيق الضبط الاجتماعي للطلاب تشمل (17 بند) (العنزي، 2007-2008: ص148).

- استبانته أنماط الضبط الصفّي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام تشمل على (35) فقرة موزعة على ثلاث أنماط (الإرشادي، التوبيخي، العقابي) (لحراشة ولخوالدة، 2009: ص464-465).

- ممارسات المعلمين لتحقيق التواصل الصفّي (المزين وسكيك، 2011: ص37-38).

- تعديل السلوك في التدريس (الفتلاوي، 2005: ص 230-231).

- الاستناد إلى الملاحظة والمقابلة للوقوف على أبرز ممارسات الضبط المستخدمة من طرف الإدارة والأساتذة في ضبط التلاميذ داخل المؤسسة التربوية.

- الاعتماد على التراث النظري في مجال أنماط الضبط الممارسة على التلاميذ في المرحلة المتوسطة.

و بناء على كل ما سبق تم بناء مقياس أنماط الضبط، يتكون من (54 بند) مقسمة على ثلاثة أبعاد تمثل هذه الأبعاد أنماط الضبط (الديمقراطي، الأوتوقراطي، التسيبي)، وهي موزعة على المقياس كما هو موضح في الجدول (14)، قامت الباحثة بتجريبه على عينة استطلاعية تكونت من (71) تلميذ من أجل حساب ثبات وصدق المقياس.

جدول رقم (14) يوضح أرقام عبارات كل بعد من أبعاد مقياس أنماط الضبط المدرسي

أنماط الضبط	مجموع العبارات	أرقام العبارات
النمط الديمقراطي	18	من (1 إلى 18)
النمط الأوتوقراطي	18	من (19 إلى 36)
النمط التسيبي	18	من (37 إلى 54)

ب- كيفية تطبيق وتصحيح الأداة:

- بعد توزيع الأداة على التلاميذ قامت الباحثة بشرح تعليمات الأداة والمتمثلة في:

الطلب من المبحوثين قراءة العبارة بعناية ووضع علامة (X) في الخانة التي تناسب إجابتهم، علما أن الإجابة تكون واحدة فقط إما (دائما)، وإما (أحيانا)، وإما (أبدا)، مع عدم ترك أي عبارة دون الإجابة عليها.

- صمم هذا المقياس على طريق "ليكرت" مع حذف بديلين واستبقاء ثلاثة بدائل، فكانت البدائل المقترحة للإجابة المعبرة عن هذه الأنماط هي كما يلي (دائما، أحيانا، أبدا) حيث تعطى لها الدرجات على الترتيب كما يلي (3-2-1) ومنه فإن:

- أعلى درجة يمكن الحصول عليها هي (162) وهذا إذا أجاب الفرد على كل عبارات المقياس بالبديل (دائما) الذي يأخذ الدرجة (3).

- الدرجة المتوسطة التي يمكن الحصول عليها هي (108) وهذا إذا أجاب الفرد على كل عبارات المقياس بالبديل (أحيانا) الذي يأخذ الدرجة (2).

- أدنى درجة يمكن الحصول عليها هي (54) وهذا إذا أجاب الفرد على كل عبارات المقياس بالبديل (أبدا) الذي يأخذ الدرجة (1).

ج- الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط الضبط:

ج- 1- الثبات:

- التجزئة النصفية: حيث قمنا بحساب معامل الارتباط "بيرسون" بين النصفين والذي بلغ (0.54) وبالتعويض في المعادلة التصحيحية (لسيرمان براون) بلغت قيمة معامل الثبات الكلي (0.706)، وهذا ما يدل على أن المقياس يتمتع بثبات مرتفع كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (15) يوضح ثبات مقياس أنماط الضبط بطريقة التجزئة النصفية

0.546	الارتباط بين النصفين
0.706	معامل الثبات الكلي "سيرمان براون"

- التناسق الداخلي:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التناسق الداخلي بحيث تقوم هذه الطريقة على أساس حساب معدل ارتباط العبارات فيما بينها عن طريق معامل الثبات "ألفا كرونباخ"، حيث بلغت قيمته (0.87) وهذه القيمة لا تختلف كثيرا عن قيمة الثبات التي تم حسابها بطريقة التجزئة النصفية، مما يؤكد مدى ثبات المقياس كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (16) يوضح ثبات مقياس أنماط الضبط بطريقة التناسق الداخلي

عدد العبارات	ألفا كرونباخ
54	0.876

ج-2- الصدق: تم حساب الصدق لمقياس أنماط الضبط بطريقتين والتي سنعرضها كما يلي:

- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق هذا المقياس عن طريق الاتساق الداخلي بين الدرجات الكلية لكل محور والدرجة الكلية للمقياس ككل بحساب معامل الارتباط "بيرسون" وتبين لنا من خلال ذلك أن جميع الارتباطات بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس ككل كانت دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (الف=0.01) حيث بلغ الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الأول "النمط الديمقراطي" (0.63)، في حين بلغ ارتباط البعد الثاني "النمط الأوتوقراطي" مع الدرجة الكلية ما قيمته (0.78)، أما قيمة الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد الثالث (النمط التسيبي) مع الدرجة الكلية للمقياس فقد بلغت (0.72) وهذا ما يدل على أن المقياس صادق كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (17) يوضح مصفوفة الارتباطات بين الدرجات الكلية

لمحاور مقياس أنماط الضبط مع الدرجة الكلية للمقياس

الدرجة الكلية للمقياس		
0.637**	معامل الارتباط	النمط الديمقراطي
دال عند 0,01	مستوى الدلالة	
71	حجم العينة	
0.781**	معامل الارتباط	النمط الأوتوقراطي
دال عند 0,01	مستوى الدلالة	
71	حجم العينة	

0,725**	معامل الارتباط	النمط التسيبي
دال عند 0,01	مستوى الدلالة	
71	حجم العينة	
**الارتباط دال عند(الف=0,01).		

- صدق المقارنة الطرفية: تم الاعتماد على حساب الصدق بطريقة "المقارنة الطرفية" أو ما تسمى "بالصدق التمييزي" وبعد المعالجة الإحصائية عن طريق الحاسب الآلي (SPSS v20) تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

الجدول (18) يوضح صدق مقياس أنماط الضبط باستخدام المقارنة الطرفية

المتغير	الطرفين	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T	مستوى الدلالة
أنماط الضبط	الأعلى	19	123.1053	7.07809	36	13.665	دال عند 0.01
	الأدنى	19	88.7368	8.37219			

القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال الجدول أعلاه يتضح لنا وجود فرق بين المتوسط الحسابي للطرف الأعلى الذي بلغ (123.10)، والمتوسط الحسابي للطرف الأدنى الذي بلغ (88.73)، ومنه نستنتج بأن الفرق لصالح الطرف الأعلى ذي المتوسط الحسابي الأكبر، وهذا ما تؤكدته قيمة اختبار الفرق (T.test) التي بلغت (13.66) وهي قيمة دالة إحصائية عند درجة الحرية (36) ومستوى الدلالة (0.01)، ومنه يمكننا الحكم على المقياس بالصدق لأنه استطاع أن يميز بين الطرفين.

5/ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

/ الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة: للتحقق من أسئلة وفروض الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية والدوائر النسبية، لوصف المجتمع وعينة الدراسة وتعطى بالعلاقة التالية:

$$P = \frac{f_i}{\sum f_i} \times 100$$

(عباس وآخرون، 2007: ص 293).

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد أكثر أنماط الضبط ممارسة من وجهة نظر التلاميذ ويعطى بالعلاقة التالية:
- بالعلاقة التالية:

- المتوسط الحسابي:

$$X = \frac{\sum (x_i \cdot f_i)}{\sum f_i}$$

(بوعلاق، 2012: ص 42)

- الانحراف المعياري:

$$S = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{n}}$$

(عباس وآخرون، 2007: ص 301)

- معامل الارتباط "برسون" البسيط لمعالجة الفرضيات العلائقية والذي يعطى بالعلاقة التالية:

$$R_p = \frac{n \sum (x \cdot y) - (\sum x \cdot \sum y)}{\sqrt{[n \sum x^2 - (\sum x)^2] [n \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

(بوعلاق، 2012: ص 80).

- اختبار ليفين للكشف عن التجانس بين عينتين مستقلتين (F) ويعطى بالعلاقة التالية:

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}$$

بحيث:

- (S_1^2) هو التباين الأكبر.- (S_2^2) هو التباين الأصغر.

ويتم حساب التباين بالعلاقة التالية:

$$S^2 = \frac{n \sum x^2 - (\sum x)^2}{n(n-1)}$$

(بوعلاق، 2012، ص 61)

بحيث:

- $(\sum x^2)$ هو مجموع مربعات القيم.- $(\sum x)^2$ هو مربع مجموع القيم.- (n) هو حجم العينة.

- اختبار الدلالة الإحصائية "ت" لعينتين مستقلتين (T_{test}) لعينتين مستقلتين لمعالجة الفرضيات الفارقية وتميز فيه حالتين هما:

- اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين غير متساويتين ومتجانستين ويعطى بالعلاقة التالية:

•

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\left[\frac{(n_1 - 1)S_1^2 + (n_2 - 1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \right] \left[\frac{n_1 + n_2}{n_1 \cdot n_2} \right]}}$$

بحيث:

- \bar{x}_1 المتوسط الحسابي للمجموعة الأولى.- \bar{x}_2 المتوسط الحسابي للمجموعة الثانية.- n_1 حجم المجموعة الأولى.- n_2 حجم المجموعة الثانية.- S_1^2 تباين المجموعة الأولى.- S_2^2 تباين المجموعة الثانية.

ودرجة الحرية هنا تعطى بالعلاقة التالية:

$$df = n_1 + n_2 - 2$$

(بوعلاق، 2012، ص 144).

- اختبار (T_{test}) لعينتين مستقلتين غير متساويتين وغير متجانستين ويعطى بالعلاقة التالية:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

ودرجة الحرية هنا تعطى بالعلاقة التالية:

$$df = \frac{\left[\left(\frac{S_1^2}{n_1} \right) + \left(\frac{S_2^2}{n_2} \right) \right]^2}{\left[\left(\frac{S_1^2}{n_1} \right) / \frac{n_1 - 1} \right] + \left[\left(\frac{S_2^2}{n_2} \right) / \frac{n_2 - 1} \right]}$$

(بوعلاق، 2012: ص 146-147)

- تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتحديد الفروق بين التلاميذ في آرائهم حول أنماط الضبط، وفي درجاتهم على مقياس العنف حسب متغيرات (المستوى الدراسي)، حيث يكشف هذا الأسلوب على الفروق بين أكثر من مجموعتين.
- اختبار "شيفيه" (Sheffe) للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه دلالة الفروق.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي
خَلَقَ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضَ
وَالَّذِي يُضَوِّبُ الْمَوْتِ
الَّذِي يُضَوِّبُ الْمَوْتِ
الَّذِي يُضَوِّبُ الْمَوْتِ

الفصل السادس: عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1- عرض وتفسير ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة.

2- مناقشة عامة .

1/ عرض ومناقشة النتائج في ضوء الفرضيات والدراسات السابقة:

1-1- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الأولى: والتي تنص على: نتوقع سيطرة النمط الأوتوقراطي

في الضبط المدرسي الممارس بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر التلاميذ .

أ- عرض النتائج: للتحقق من صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل

نمط من الأنماط كما هو مبين في الجدول أدناه:

جدول رقم(19) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط الضبط

مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العينة	النمط	الرتبة
6.95	40.73	300	الديمقراطي	1
7.11	35.98		الأوتوقراطي	2
6.32	32.79		التسيبي	3
13.74	109.51		الكلية	

- القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأنماط المبينة في الجدول يتضح لنا أن النمط الديمقراطي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ(40.73) وانحراف معياري بلغ (6,95)، أما النمط الأوتوقراطي فقد جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ(35.98) وانحراف معياري بلغ (7,11)، بينما النمط التسيبي جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (32.79) وانحراف معياري بلغ (6,32)، ومنه نستنتج أن النمط الأكثر ممارسة هو النمط الديمقراطي ثم يليه النمط الأوتوقراطي ثم النمط التسيبي، وعليه يمكن القول أن الفرضية لم تتحقق و النمط المسيطر في الضبط المدرسي بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر التلاميذ هو النمط الديمقراطي.

ب - مناقشة النتائج: من خلال النتائج المستخلصة من الجدول (19) يتضح لنا أن النمط المسيطر في الضبط المدرسي بالمرحلة المتوسطة هو النمط الديمقراطي من وجهة نظر التلاميذ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **علاونة** والتي كان من بين نتائجها أن أكثر الأساليب استخداماً من وجهة نظر أفراد العينة (المعلمين والتلاميذ) تتمثل في توضيح القوانين الدراسية منذ اليوم الدراسي الأول والتسامح مع التصرفات ذات الطابع البسيط، وتبني الطالب المشاغب مرة أو أكثر، كما تتفق النتائج أيضاً مع دراسة **(ليفين وهوايت، 1994)** والتي توصلت إلى أنه من بين نتائج ممارسة النمط الديمقراطي على المجموعة (التعاون والمشاركة و التماسك بين أفرادها).

وهذه النتيجة جاءت مخالفة للتوقعات المسندة لنتائج الدراسة الاستطلاعية التي أظهرت أن النمط الأوتوقراطي هو النمط المسيطر من وجهة نظر التلاميذ، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تأثير نسبة الإناث التي تفوق نسبة الذكور كون الإناث يملن إلى التكتّم عن الممارسات التسلطية من قبل الإدارة والأساتذة، والتي تعكس سلوكهن داخل المؤسسة، وإن أبجن بما يُسئن إلى سمعتهن مما يؤدي إلى عدم قدرتهن على التعبير عن رأيهن بحرية مطلقة خوفاً من العقاب وحفاظاً على هيبتهن وقيمتهن وكيانهن كإناث لا بد أن يتميزن بالهدوء والالتزان والأدب والحشمة، وقد يرجع ذلك إلى أنهن أكثر رغبة في التطابق والمسايرة والتوافق الاجتماعي وعلاقتهم مع المدرسين أقوى من علاقة الذكور، ويؤكد **(عدس، 1996)** "أن نوع العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلاميذ تظهر من خلال النشاط الإيجابي للطلاب وعليه تتاح الفرصة للنمو الاجتماعي والفردى في محيط المدرسة" **(الدردير، 2005: ص102)**.

كما يمكن إرجاع نتائج الدراسة إلى خصوصية البيئة التي تم إجراء الدراسة فيها وهي بعض البلديات الصغيرة في ولاية المسيلة، والتي تتميز على العموم بقلّة الاكتظاظ في أقسامها مما يسهل عملية ضبطها وإدارتها عكس البلديات الكبرى التي تشهد اكتظاظاً .

وإتباع النمط الديمقراطي في التعامل مع التلاميذ داخل البيئة المدرسية يعتبر من أفضل الأنماط الإدارية المرغوبة لاستخدامه الأساليب التي عن طريقها يتحرر التلميذ من أي ضغط خارجي، حيث يسعى إلى مساعدة الجماعة التربوية على تحقيق أهدافها، كما يعمل على خلق جو اجتماعي سليم داخل الفضاء المدرسي بإجراء التغييرات التي تتحقق مع رغبات التلميذ في حدود الأهداف العامة المقررة، وعليه يسود الفهم المشترك والتعاون بين المسؤولين عن الإدارة والعاملين على كافة مستوياتهم. كما أن ممارسة النمط الديمقراطي في المؤسسات

التعليمية ممارسة فعلية من طرف جميع العاملين بها يعتبر وسيلة لتحقيق العلاقات الإنسانية و التأكيد على مبدأ المساواة بين أفراد المجتمع المدرسي من إداريين ومدرسين وطلاب ومن يتصل بهم، و يكون الإحساس بالمسؤولية خاصة مشتركة بين الأفراد داخل الفضاء المدرسي، حيث يتوقع منهم السلوك الايجابي والشعور بالانتماء والولاء للجماعات المدرسية كما أن تقدير التلميذ والاحترام المتبادل بينه وبين جميع العاملين في المدرسة يعد خاصية من خصائص التنظيم المدرسي.

فقد أكد رجال الفكر والمتخصصين في مجال الإدارة أن النمط الديمقراطي يعتبر من أفضل الأنماط لأنه يساعد على تحقيق الأهداف التربوية، وعلى العكس من ذلك فإن النمطين الآخرين يسببان نوعا من الاضطراب في العلاقات والخلل الإداري، لانحرافهما عن أساسيات الفكر الإداري المعاصر، لذا يجب أن يسود ويتجلى بأحلى أشكاله في المؤسسات التربوية والمدرسية بشكل خاص لأنها من إحدى مؤسسات المجتمع الرئيسية والنموذج الذي يحتذى به من حيث أسلوب التعامل فيها أثناء التفاعلات اليومية المستمرة (العرفي، 1996: ص84)

ورغم النتائج المتوصل إليها إلا أن الواقع التربوي يكشف عن سخط الكثير من التلاميذ عن ممارسات بعض الإداريين والأساتذة وبالتالي فالدراسة تحتاج إلى تعمق أكثر من حيث توسيع العينة لتشمل عددا أكبر من الذكور ولتغطي قطاعا جغرافيا أوسع .

1-2- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: التي تنص على: توجد فروق دالة إحصائية في آراء

تلاميذ المرحلة المتوسطة حول أنماط الضبط الممارسة عليهم تعزى لمتغير الجنس.

أ- عرض النتائج: للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام (t-test) لفحص الفروق في آراء التلاميذ حول أنماط الضبط الممارسة عليهم تبعا لمتغير الجنس والجدول أدناه يوضح النتائج:

جدول رقم (20) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات آراء عينة الدراسة حول

أنماط الضبط الممارسة عليهم تبعا لمتغير الجنس

النمط	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
الديمقراطي	ذكور	129	41,6124	7,16361	298	1,901	2,12	غير دال عند 0.05
	إناث	171	40,076	6,74668				
الأوتوقراطي	ذكور	129	37,7364	7,78572	240,499	3,676	2,57	دال عند 0.01
	إناث	171	34,6608	6,26866				
التسبيبي	ذكور	129	34,3566	7,65037	201,629	3,584	2,57	دال عند 0.01
	إناث	171	31,6082	4,79015				
المقياس ككل	ذكور	129	113,705	16,0197	211,306	4,509	2,57	دال عند 0.01
	إناث	171	106,345	10,7454				

. القراءة الإحصائية للجدول:

يتضح لنا من خلال النتائج المبينة في الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة للمقياس ككل عند درجة حرية (6) بلغت (211,30) بلغت (4,50) أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي بلغت (57, 2) عند مستوى الدلالة (0,01) ومنه نستنتج أن (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى مما يدل على وجود فروق في آراء التلاميذ حول أنماط الضبط الممارسة عليهم تعزى لمتغير الجنس واتجاه الدلالة لصالح الذكور.

وسنوضح الفروق بين أفراد عينة الدراسة حسب كل بعد من أبعاد المقياس كما يلي:

1. الفروق في آراء التلاميذ حول نمط الضبط الديمقراطي الممارس عليهم:

يتضح لنا من خلال النتائج المبينة في الجدول أن قيمة (ت) المحسوبة عند درجة حرية (298) بلغت (1.90) أقل من قيمة (ت) الجدولية التي بلغت (2,12) عند مستوى الدلالة (0,05) ومنه نستنتج أن (ت) غير دالة إحصائياً عند هذا المستوى، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء تلاميذ المرحلة المتوسطة حول نمط الضبط الديمقراطي الممارس عليهم تعزى لمتغير الجنس.

2. الفروق في آراء التلاميذ حول نمط الضبط الأوتوقراطي الممارس عليهم:

من خلال النتائج المبينة في الجدول يتضح لنا أن قيمة (ت) المحسوبة عند درجة حرية (240,499) بلغت (3,67) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي بلغت (2,57) عند مستوى الدلالة (0,01) ومنه نستنتج أن (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء التلاميذ حول نمط الضبط الأوتوقراطي الممارس عليهم تعزى لمتغير الجنس، ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق نقارن بين المتوسطات الحسابية للذكور والإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (37,73)، وبلغ بالنسبة للإناث (34,66) بفارق (3,07)، مما يدل على أن اتجاه دلالة الفروق لصالح الذكور.

3. الفروق في آراء التلاميذ حول نمط الضبط التسيبي الممارس عليهم:

يتبين لنا من خلال الجدول أن قيمة (ت) بلغت (3,58) عند درجة حرية (201,926) أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي بلغت (2,57) عند مستوى (0,01) ومنه نستنتج أن (ت) دالة إحصائياً عند هذا المستوى، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء التلاميذ حول نمط الضبط التسيبي الممارس عليهم تعزى لمتغير الجنس، ولمعرفة اتجاه دلالة الفروق نقارن بين المتوسطات الحسابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور (34,35)، وبلغ بالنسبة للإناث (31,60) بفارق (2,75)، وعليه نقول أنه توجد فروق في آراء التلاميذ حول نمط الضبط التسيبي الممارس عليهم لصالح الذكور.

ب- مناقشة النتائج: من خلال النتائج المبينة في الجدول (20) يتضح لنا أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في آراء تلاميذ المرحلة المتوسطة حول نمط الضبط الديمقراطي الممارس عليهم تعزى لمتغير الجنس، أي أن جميع التلاميذ ذكورا كانوا أم إناثا يرون أن النمط الديمقراطي هو الممارس عليهم دون النمطين الآخرين (الأوتوقراطي- التسيبي)، وهذا ما يؤكد نتائج الفرضية الأولى التي دلت على أن أكثر أنماط الضبط ممارسة على التلاميذ من وجهة نظرهم هو النمط الديمقراطي، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة "يوسف الأفندي (2011) والتي كان من بين نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الطلبة تجاه أنماط الضبط السائدة تعزى لمتغير الجنس.

ويرجع هذا حسب رأي الباحثة إلى أن الإدارة الصفية والمدرسية تعمل على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ حيث يلاقي كل تلميذ ما يتناسب مع قدراته واستعداداته وما يتفق مع ميولاته ورغباته، كما أنه يعمل على المساواة بين التلاميذ وعدم التمييز بينهم ويشركهم في الأمور التي تهمهم ويحترم آرائهم جميعا ذكورا كانوا أم

إناثا ، ويعطي لكل تلميذ قيمته على أساس جهده وسلوكه، ويعامل فيه التلاميذ على درجة واحدة من الثواب والعقاب، ويقيم علاقات طيبة بينه وبينهم ببناء جسور من التواصل معهم، ولعل جزءا مهما من قوة تأثيره مستمدة من هذه العلاقة، كما أنه يوفر المعلومات للجميع، مثلما يعتبر الأفكار ملكا للجميع يشتركون في تبادلها بجرية، حيث أظهرت الدراسات أن التلاميذ في ظل هذا النمط يعملون سويا ويشتركون في وضع الأهداف وتحديد المفاهيم وطرق العمل اللازمة لتحقيقها، كما أن اشراك جميع التلاميذ في الدروس دون التركيز على البعض يحفز التلاميذ إلى الانضباط فيشعر كل منهم بأنه أخذ حقه مما يجعل التلاميذ لا يختلفون في آرائهم حول النمط الديمقراطي لأنه يتسم بالعدل والمساواة بين الذكور والإناث.

بينما توجد فروق في آراء التلاميذ حول نمط الضبط (الأتوقراطي- التسيبي) ودلالة الفروق لصالح الذكور، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (علاونة، 1995) التي خلصت إلى وجود فروق بين التلاميذ حول أكثر أنماط الضبط انتشارا، و تختلف مع دراسة لحراشة ولخوالدة (2007) التي كان من بين نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط الضبط الصفي التي يمارسها المعلمون من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس، وهذه النتيجة تعزز التفسير الذي تبنته الباحثة في الفرضية الأولى، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن النمط (الأتوقراطي- التسيبي) يمارسان على التلاميذ الذكور أكثر من الإناث، لتمييز سلوكهم بالتهريج والشغب والاحتكاك بالأساتذة والإداريين وعدم الانضباط، مما يوحي بالرغبة في التمرد على النظام والتحرر من السلطة والمكابرة والعناد والفوضى، والجرأة في إيذاء المعلمين رغم علمهم بأنهم سيتعرضون للعقاب، وهم بهذا يعبرون عمّا لم يتمكن الإناث التعبير عنه، كونهن يملن إلى الهدوء والاتزان والانضباط خوفا من العقاب، وحفاظا على هيبتهن وقيمتهم خاصة أمام الذكور.

فهذا السلوك يسبب المضايقة والتوتر لزملائه والأساتذة وباقي مستخدمي الإدارة، قد يوقعه في مشاكل سلوكية غير مقبولة اجتماعيا، تناقض السلوك المنتظر منه داخل المؤسسة، وهنا يمكن المجاهرة بالقول أن بعض الأساتذة يتسببون في مشاكل حقيقية على صعيد التعامل مع التلاميذ، وذلك بالتعدي عليهم وإذلالهم والاستخفاف بشخصياتهم، وإساءة الظن بقدراتهم فيتهمونهم بالقصور متجاهلين ممارساتهم التسلطية، مما يؤدي إلى وجود جيل يخاف السلطة ويتظاهر بطاعتها طالما استطاعت معاقبته ويخالف القوانين إذا ما تأكد بأنه بمنأى عن العقاب، وتتمثل أشكال العقاب في مرحلة التعليم المتوسط في التقييم المححف وتوجيه التوبيخ اللفظي، وهو

أشد ما يضايق التلميذ في هذه الفترة العمرية ولاسيما أمام الإناث، فيشعر أن كرامته لا تسمح له بتقبل الإهانات والملاحظات الجارحة والسلبية، كالتوبيخ العلني مهما كان مصدره، وفي حالة سكوته يقوم زملائه بتشجيعه على التصرف لرد كرامته المهانة أو ينعت بالجهن حتى لو كان مقتنعا بأنه يستحق ذلك، ولتفادي ذلك على الأستاذ والإدارة المدرسية تعزيز صفات الرجولة لدى التلاميذ والتصرف معهم بحذر.

وعليه تتأثر عملية الضبط داخل المؤسسات التربوية بوجود التلاميذ من الذكور والإناث معا لأن ذلك يؤثر في نمط التفاعل مما يزيد في أعباء ومسؤوليات الإدارة المدرسية والصفية، كما أن التلاميذ الذين نشأوا في ظل جو تربوي يعتمد على الطاعة العمياء للكبار وجو تربوي تسوده الفوضى والتسيب لا يشعرون بأي مشكلة في العمل مع أستاذ أوتوقراطي يفرض عليهم أساليب العمل، أو تسيبي يترك لهم الحبل على الغارب بل نجدهم يقاومون زملائهم الذين يحاولون التطلع إلى المشاركة في رسم الخطط لأن لديهم مفهوم مسبق عن دور كل من الأستاذ والتلميذ الذي يتفق وأسلوب تربيتهم.

1-3- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة: التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في

آراء تلاميذ المرحلة المتوسطة حول أنماط الضبط الممارسة عليهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

أ- عرض النتائج: للتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way

anova) لفحص الفروق في آراء التلاميذ حول أنماط الضبط الممارسة عليهم تبعا لمتغير المستوى الدراسي، والنتائج موضحة في الجدول أدناه:

جدول رقم (21)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسط آراء عينة الدراسة حول أنماط الضبط الممارسة عليهم تبعا لمتغير المستوى الدراسي (ثانية-ثالثة-رابعة)متوسط.

النمط	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(F) المحسوبة	(F) الجدولية	مستوى الدلالة
الديمقراطي	ما بين المجموعات	98,90	2	49,45	1,02	3	غير دال عند 0,05
	داخل المجموعات	14381,29	297	48,42			
	الكلية	14480,19	299	/			
الأوتوقراطي	ما بين المجموعات	710,84	2	355,42	7,31	4,61	دال عند 0,01
	داخل المجموعات	14424,07	297	48,56			
	الكلية	15134,91	299	/			
النسبي	ما بين المجموعات	77,12	2	38,56	0,96	3	غير دال عند 0,05
	داخل المجموعات	11870,65	297	39,96			
	الكلية	11947,77	299	/			
المقياس ككل	ما بين المجموعات	1136,2	2	568,09	3,05	3	دال عند 0,05
	داخل المجموعات	55325	297	186,28			
	الكلية	56461	299				

. القراءة الإحصائية للجدول :

من خلال النتائج المبينة في الجدول للمقياس ككل يتضح لنا أن قيمة (F) المحسوبة عند درجة حرية (2) بين المجموعات و(297) داخل المجموعات، بلغت (3,05) أكبر من قيمة (F) الجدولية التي بلغت (3) عند المستوى (0,05) مما يدل على أن القيمة دالة إحصائياً عند هذا المستوى، ومنه نستنتج وجود فروق في آراء التلاميذ حول أنماط الضبط الممارسة عليهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي، وتتضح هذه الفروق حسب كل بعد من أبعاد المقياس كما يلي:

1. الفروق في آراء التلاميذ حول نمط الضبط الديمقراطي الممارس عليهم:

من خلال النتائج المبينة في الجدول يتضح لنا أن قيمة (F) المحسوبة البالغة (1,02) أقل من قيمة (F) الجدولية البالغة (3) عند المستوى (0,05) مما يدل على أن القيمة غير دالة إحصائياً عند المستوى (0,05) ومنه نستنتج

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء التلاميذ حول نمط الضبط الديمقراطي الممارس عليهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

2. الفروق في آراء التلاميذ حول نمط الضبط الأوتوقراطي الممارس عليهم:

من خلال النتائج المبينة في الجدول تتضح لنا قيمة (F) المحسوبة التي بلغت (7,31) وهي أكبر من قيمة (F) الجدولية التي بلغت (4,61) عند المستوى (0,01) مما يدل على أن القيمة دالة إحصائياً عند (0,01) ومنه نستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء تلاميذ المرحلة المتوسطة حول نمط الضبط الأوتوقراطي الممارس عليهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

وبما أن اختبار الدلالة الإحصائية (F) لا يحدد لصالح من الفروق نستخدم معامل "شيفيه"

(Scheffe) للمقارنات البعدية لتحديد اتجاه دلالة الفروق وتم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (22) المقارنات البعدية بين متوسطات فئات المستجيبين حسب متغير المستوى الدراسي

على النمط الأوتوقراطي

معامل "شيفيه" للمقارنات البعدية			أنماط الضبط		البعد
مستوى الدلالة	الخطأ المعياري	متوسط الفروقات (I-J)	المستوى الدراسي (J)	المستوى الدراسي (I)	
0,0008	0,9855546	*3,77000-	السنة الثالثة	السنة	النمط الأوتوقراطي
0,14	0,9855546	1,94-	السنة الرابعة	الثانية	
0,0008	0,9855546	*3,77000	السنة الثانية	السنة	
0,18	0,9855546	1,83	السنة الرابعة	الثالثة	
0,14	0,9855546	1,94	السنة الثانية	السنة	
0,18	0,9855546	1,83-	السنة الثالثة	الرابعة	

. القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال النتائج المبينة في الجدول يتضح أن هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) بين تلاميذ السنة (الثانية - الثالثة) واتجاه دلالة الفروق لصالح تلاميذ السنة الثالثة، وتبين أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين تلاميذ السنة (الثانية - الرابعة) وبين تلاميذ السنة (الثالثة - الرابعة) ومنه نستنتج أن الفروق بين أفراد عينة الدراسة في آرائهم حول نمط الضبط الأوتوقراطي الممارس عليهم كانت بين تلاميذ السنة (الثانية - الثالثة) لصالح مجموعة التلاميذ الذين يدرسون في السنة الثالثة متوسط. وعليه نقول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء تلاميذ المرحلة المتوسطة حول نمط الضبط الأوتوقراطي لصالح تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

3. الفروق في آراء التلاميذ حول نمط الضبط التسيبي الممارس عليهم:

ومن خلال قيمة (F) المحسوبة البالغة (0,96) أقل من قيمة (F) الجدولية البالغة (4,61) عند المستوى (0,01) وبلغت (3) عند المستوى (0,05) مما يدل على أن القيمة غير دالة إحصائية عند المستويين، ومنه نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء التلاميذ حول نمط الضبط التسيبي الممارس عليهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ب- مناقشة النتائج: من خلال النتائج المبينة في الجدول رقم (21) يتضح لنا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء تلاميذ المرحلة المتوسطة حول نمط الضبط (الديمقراطي والتسيبي) الممارس عليهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي (ثانية - ثالثة - رابعة) متوسط، أي أن التلاميذ في المستويات الثلاثة لا يختلفون في آرائهم حول نمط الضبط (الديمقراطي - التسيبي) الممارس عليهم وتتفق هذه النتيجة مع دراسة لحراخشة ولخوالدة (2007) والتي كان من بين نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة أنماط الضبط الصفية التي يمارسها المعلمون من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن التلميذ عند وصوله إلى مرحلة المراهقة الوسطى يكون قد تعلم المشاركة الوجدانية والتسامح والأخلاقيات العامة المتعلقة بالصدق والعدالة والتعاون والولاء والمودة والمرونة والطموح وتحمل المسؤولية وتزداد هذه المفاهيم عمقا مع تزايد النمو، مما يستدعي ممارسة كلا النمطين، كون هذه القيم تساعد على تنمية الانضباط الذاتي عند التلميذ الذي يسعى النمط الديمقراطي إلى تحقيقه، كما تساعد التلاميذ على توجيههم وضبط سلوكياتهم في حالة ممارسة النمط التسيبي وغياب سلطة الإشراف عليهم، فالتربية عملية مستمرة باستمرار الحياة لا تقتصر على فترة عمرية معينة ولا على مرحلة دراسية محددة، تهتم بكل جوانب شخصية الفرد، متضمنة الجوانب النظرية والتطبيقية مراعية الفروق الفردية بين الأفراد، مستندة إلى أسس علمية مستمدة من علم النفس وعلم الاجتماع وعلم

الإدارة، وعليه نجد أن التلاميذ في هذه المرحلة لا يختلفون في آرائهم حول نمط الضبط (الديمقراطي والتسبي) الممارس عليهم.

بينما توجد فروق في آراء التلاميذ حول نمط الضبط الأوتوقراطي الممارس عليهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي (ثانية-ثالثة-رابعة) متوسط، واتجاه دلالة الفروق لصالح تلاميذ السنة الثالثة متوسط، وهذا ما تم توضيحه في الجدول (22)، وتدل هذه النتيجة على أن النمط الأوتوقراطي يمارس على تلاميذ السنة الثالثة أكثر من تلاميذ السنة (الثانية-الرابعة) متوسط، ويرجع ذلك حسب رأي الباحثة إلى أن هذه الفئة من التلاميذ تبدي سلوكيات غير مرغوبة ومخالفة للنظام المدرسي أكثر من تلاميذ السنوات الأخرى، بسبب الملل الذي يعانونه لقضائهم مدة طويلة في المؤسسة وتعرضهم لضغوطات تجعلهم غير مبالين بما يدور حولهم ولا لما يقال لهم، مما يستدعي من الإدارة الصفية والمدرسية القيام بدور الشرطي بدل من دور المرشد، وعدم الأخذ بعين الاعتبار ظروف هذه الفئة العمرية واهتماماتها ومشكلاتها خاصة وأن تلك الجوانب التي تميز هذه الفئة من التلاميذ تؤثر على اتجاهاتها وتفاعلها داخل المؤسسة التربوية، كما قد يرجع ذلك إلى استغلال التلاميذ فهمهم الخاطئ للتعليم الوزارية التي تمنع الأستاذ من استعمال العقاب في تقويم التلاميذ، بالإضافة إلى كون هذه السنة تضم مجموعة من التلاميذ المتباينين في العمر في الوقت الذي يكون فيه الأستاذ من فئة عمرية متميزة عن فئة التلاميذ، بينهم تفاوت في الخبرات والقدرات والمهارات والاهتمامات، كما أن طبيعة العلاقات بين التلاميذ فيما بينهم وبينهم وبين الأساتذة سمة تميز الصفوف عن بعضها البعض بحيث يؤثر ذلك على فعالية التعلم داخل الصف، وعليه فالفرق الجوهرية يعود إلى ممارسات ودور كل مدرس في إدارة صفه في علاقاته وتواصله مع تلاميذه والجو التعليمي الذي يختلف من صف إلى صف آخر، وقد أشارت الدراسات إلى الاستخدام المتفاوت للسلطة إذ أنها لا تكون بنفس الدرجة من الشدة، وذلك لوجود مستويات عمرية مختلفة.

1-4- عرض ومناقشة نتائج الفرضية الرابعة: التي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجاتهم على مقياس العنف تعزى لمتغير الجنس.

أ- عرض النتائج للتحقق من صحة الفرضية قامت الباحثة باستخدام (t-test)، لفحص الفروق بين

التلاميذ في درجاتهم على مقياس العنف تبعاً لمتغير الجنس والجدول الموالي يوضح النتائج المحصل عليها:

ب- جدول رقم (23)

يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار(ت) الإحصائي لاستجابات أفراد عينة الدراسة

على أنماط الضبط وفقا لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	مستوى الدلالة
العنف	ذكور	129	57,25	12,98	186, 54	3,21	2,57	دال عند 0.01
	إناث	171	53,18	7,18				

- القراءة الإحصائية للجدول:

يتضح لنا من خلال النتائج المبينة في الجدول أن قيمة(ت) المحسوبة عند درجة حرية(186,54) بلغت (3,21) أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي بلغت(2,57) عند مستوى الدلالة(0,01)ومنه نستنتج أن(ت)دالة إحصائيا عند هذا المستوى، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا ولصالح الأعلى متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي للذكور(57,25) وهو أكبر من المتوسط الحسابي للإناث البالغ(53,18) بفارق (4,07)، أي أن اتجاه دلالة الفروق لصالح الذكور، ومنه نستنتج وجود فروق بين تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجاتهم على مقياس العنف لصالح الذكور.

ب- مناقشة النتائج: تدل النتائج المبينة في الجدول(23) أن الفرض تحقق، أي توجد فروق بين تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجاتهم على مقياس العنف تعزى للجنس واتجاه الدلالة لصالح الذكور، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أكدت أن الذكور أكثر عنفا من الإناث من بينها دراسة عبدي سميرة(2011)، دراسة كروم خميستي(2005)، دراسة جيرا (1988).

ويعتقد الباحث أن نتيجة هذا الفرض يمكن تفسيرها من منطلق نتائج الفرض الثاني التي أشارت إلى وجود فروق في آراء التلاميذ حول نمط الضبط(الأوتوقراطي- التسيبي)لصالح الذكور، وعليه يمكن استنتاج أن التلاميذ

الذكور هم الأكثر عنفا من الإناث، مما يستدعي ممارسة النمط (الأوتوقراطي والتسيبي)، أي أن نتيجة الفرض الرابع أكدت نتيجة الفرض الثاني.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء التراث النظري أن سلوك العنف يختلف باختلاف الجنس، وأن الذكور أكثر عنفا وشعورا بالعداء من الإناث وأكثر اقتناعا بالمعتقدات التي تدعم استخدام العنف في التفاعل مع الطرف الآخر، كما أن لديهم جرأة وميلا إلى التحرر وحب السيطرة وتغطية مشاعر القلق بسلوك خارجي كسلوك العنف، وينزعون إلى الاستهتار والاعتداء إذا تهيأت لهم الأسباب في حين أن الإناث يملن إلى الهدوء والاستقرار، و الاندماج في عالم الخيال والهروب إلى أحلام اليقظة كمنحرج من القلق، وأكثر شعورا بالخجل وأسرع تأثرا بالثواب والعقاب وأكثر ميلا إلى الحياة الاجتماعية، وفي هذا السياق يرى بعض الباحثين أن الفروق بين الجنسين تؤدي إلى تباين أنماط التفاعل الصفي، فقد تبين أن المشكلات التي تظهر عند الذكور تختلف عن المشكلات التي تظهر عند الإناث حتى في الصف الواحد، وهذا يعني أن جنس التلاميذ يلعب دورا في تكيفهم المدرسي.

ففي دراسة "كانسون" قام فيها بمراقبة مستويات ضغط الدم لأفراد تمت استشارتهم من خلال سلوك مشاكسة من بعض الشركاء، ف لوحظ أن ضغط الدم عند الرجال يعود بشكل أسرع إلى حالته الطبيعية إذا عبروا عن غضبهم بشكل صريح، بينما عند النساء فإنه يعود إلى حالته الطبيعية إذا اتسمت تعاملاتهن بالمودة أكثر من اتسامها بالعدوانية، ربما كان السلوك العدائي هو السلوك الطبيعي المكمل للغضب عند الذكور مقارنة بالإناث، فهن يمتلكن وسائل أكثر تحضرا من الرجال في التعامل مع المشاعر العدوانية(القرالة، 2011: ص34).

كما تؤكد النظرية البيولوجية أن العنف عند الذكور لديه مكون بيولوجي مرتبط بهرمون جنس الذكورة، لذا نلاحظ أن الذكور بشكل عام يميلون إلى لعنف أكثر من الإناث وذلك بسبب الدور الذي يلعبه الهرمون، وعليه نجد الفرد الذي يقل عنده هذا الهرمون عادة ما يميل إلى الهدوء وتقل عنده سلوكيات العنف، كما أن البني الجسدية والقوى العضلية تساهم في ميل الذكور إلى العنف أكثر من الإناث كونهم الأقوى في بناهم الجسدية، والأقوى في قدراتهم العضلية مما يستدعي لديهم استخدام هذه القوة بمعدل أكبر(زيادة، 2007: ص27-28).

أما الإطار الاجتماعي الذي يعزز العنف عند الذكور بالتسامح معهم، في حين يواجه عنف الإناث بالرفض والاستهجان بل والعقاب أحيانا مما يولد الشعور بالذنب لارتكاب أفعال عنيفة عند الإناث بنسبة أكبر منه عند الذكور.

كما أن الاقتداء والنمذجة لهما دور في ظهور العنف عند الذكور أكثر منه عند الإناث بحكم اتساع نطاق دائرة التفاعل الاجتماعي الذي يتعرض من خلاله الذكور إلى أشكال مختلفة من النماذج العنيفة مما ييسر لديهم محاكاة وتقليد السلوك في سياقات عديدة، وهذا ما يؤكد "باندورا" أن سلوك العنف سلوك متعلم من خلال التقليد والملاحظة (حسين، 2007: ص 305)

في حين نجد العوامل البيئية التي من أهمها أساليب التنشئة الأسرية والمعاملة الوالدية التي يتم فيها التمييز بين الذكور والإناث وإعطاء حرية أكبر للذكور في التعبير عن الذات قد لا تمنح للإناث، تجعلهم يعبرون عن أنفسهم بشتى الطرق الممكنة والتي تأخذ أحيانا أشكال من السلوك العنيف وتكون لديهم قناعة بأن ما يفعلونه شيئا عاديا لن يعرضهم للعقاب، و أن ما يلقونه من عائد لاستجاباتهم لا يكون بالشدة التي تجعلهم يتحفظون في ارتكاب السلوك العنيف في المستقبل، وبالتالي فمثل هذه الضوابط والقيود تزيد من قدرة الإناث على كبح عنفهم والتحكم في غضبهم بشتى الطرق حتى لا يظهرون بصورة مستهجنة اجتماعيا ربما تعرضهن للعقاب سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة (سيد، 2005: ص 250-262).

1-5- عرض ومناقشة نتائج الفرض الخامس: الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجاتهم على مقياس العنف تعزى لمتغير المستوى الدراسي (ثانية-ثالثة- رابعة) متوسط.

أ - عرض النتائج: للتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لفحص الفروق بين التلاميذ في درجاتهم على مقياس العنف تبعا لمتغير المستوى الدراسي، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم (24) يوضح

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطات عينة الدراسة في درجاتهم على مقياس العنف

تبعا لمتغير المستوى الدراسي (ثانية - ثالثة - رابعة) متوسط.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	(F) المحسوبة	(F) الجدولية	مستوى الدلالة
العنف	ما بين المجموعات	2	225,7	2,15	3	غير دال عند 0,05
	داخل المجموعات	31135	104,8			
	الكلية	31587	299			

. القراءة الإحصائية للجدول:

من خلال النتائج المبينة في الجدول يتضح لنا أن قيمة (F) المحسوبة عند درجة حرية (2) بين المجموعات و(297) داخل المجموعات، بلغت (2,15) وهي أقل من قيمة (F) الجدولية التي بلغت (3) عند المستوى (0,05) مما يدل على أن القيمة غير دالة إحصائياً عند هذا المستوى، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجاتهم على مقياس العنف تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

ب- مناقشة النتائج: تدل النتائج المبينة في الجدول (24) أن الفرض لم يتحقق أي لا توجد فروق بين تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجاتهم على مقياس العنف تعزى لمتغير المستوى الدراسي (ثانية- ثالثة- رابعة) متوسط.

وتختلف هذه النتائج مع دراسة مركز الإحصاء الأمريكي (1997)، ودراسة وزارة التربية والتعليم في الأردن والتي خلصت كل منهما إلى أن نسبة انتشار العنف تزداد بازدياد المستوى الصفّي وازدياد المرحلة الدراسية، وعزو ذلك إلى فترة المراهقة.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة أن درجات التلاميذ في كل من السنة (الثانية- الثالثة- الرابعة) على مقياس العنف كانت متساوية مما يدل على أنهم يمارسون العنف بنفس الدرجة، وربما يرجع ذلك لتأثرهم بالظروف المدرسية بنفس القدر، والتشابه الكبير في البيئة المدرسية ووجود بعض الممارسات التربوية السلبية التي تستخدم في ضبط سلوكيات التلاميذ داخل البيئة المدرسية والصفية القائمة على التسلط والاستبداد وتقييد الحرية مما يؤدي إلى الشعور بالظلم وبالتالي إلى العدوان، وقد يكون تقارب المستوى الفكري والثقافي والاجتماعي والاقتصادي للطلاب دور كبير في تقييمهم لظاهرة العنف بنفس القدر.

وتفسر هذه النتيجة في ضوء الأدب التربوي ربما إلى التقارب العمري بين أفراد عينة الدراسة حيث نجد هذه الفئة تنتمي إلى فترة المراهقة التي تعد من أكثر مراحل النمو إثارة لدى الباحثين في العلوم النفسية، لتمييزها بأزمات نفسية كأزمة الهوية والشعور بالاعتزاز والبحث عن الاستقلالية والثقة بالنفس وإثبات الذات، فالمراهقة ذات طابع بيولوجي واجتماعي وأهم ما يميزها هو العنف والتمرد على رموز السلطة، وعدم الاستقرار، وينتشر هذا السلوك بين المراهقين بسبب ما يعانونه من ضغوط تجعلهم يعيشون جوا من الصراع النفسي طيلة فترة مراهقتهم بالإضافة إلى الجو المدرسي والإحباط والضغط المدرسية التي تحد من أنشطتهم الاجتماعية وتجعلهم يتسمون بالقلق والتوتر والعصبية متجهين نحو تفريغ انفعالهم من خلال سلوكيات التحدي وضرب الأقران وتخريب الممتلكات المدرسية، إلا أن مرحلة الشباب من أكثر المراحل التي يكون فيها العنف ملحوظا بدرجة أكبر من غيرها من مراحل النمو الأخرى، كون الشباب يكون أكثر انفعالا وأقل قدرة في التحكم والسيطرة على الغضب، في حين ينخفض معدل العنف كلما ازداد سن الفرد وتقدم به العمر لهذا نجد مشكلة العنف المدرسي تشمل كل الأعمار وجميع مستويات الصفوف الدراسية وجميع المراحل التعليمية (حسين، 2007: ص 16).

وقد يرجع ذلك إلى استغلال التلاميذ الفهم الخاطئ للتعليمية الوزارية التي تمنع المعلم من استعمال العقاب في تقويم التلاميذ، فراحوا يتحدون المعلمين بالإزعاج المقصود داخل الأقسام وخارجها وتهديدهم بل إلى استعمال العنف ضدهم ، فقد أحصى المجلس الوطني الاقتصادي والاجتماعي في الجزائر في تقريره لعام(2003) أن(1786) حالة عنف ضد الأساتذة خلال الفترة(1999- 2001) ومن بين الأسباب التي أرجع إليها ذلك غياب الإجراءات الردعية وتخلي الإدارة عن مهامها وعجزها عن التحكم في السلوكيات السلبية للتلاميذ خاصة المشاغبين منهم.

1-6- عرض ومناقشة نتائج الفرضية السادسة: التي تنص على: توجد علاقة ارتباطية دالة

إحصائيا بين أنماط الضبط (الديمقراطي- الأوتوقراطي- ألتسيبي)الممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة وظهور سلوك العنف لديهم.

أ - عرض النتائج: للتحقق من صحة الفرضية تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين الدرجة الكلية لكل نمط من أنماط الضبط والدرجة الكلية للعنف وتم الحصول على النتائج الموضحة في الجدول أدناه:

جدول رقم (25) يوضح قيمة معامل الارتباط بين درجات أنماط الضبط ودرجات العنف

لدى أفراد عينة الدراسة

أنماط الضبط	النتائج	العنف
الديمقراطي	الارتباط	-0,040
	الدلالة	غير دال عن 0,05
	العينة	300
الأوتوقراطي	الارتباط	0,280**
	الدلالة	دال عند 0,01
	العينة	300
التبسيبي	الارتباط	0,271**
	الدلالة	دال عند 0,01
	العينة	300
(R) الجدولية عند (0,05)=0,13		
(R) الجدولية عند (0,01)=0,18		

القراءة الإحصائية للجدول: من خلال القيم المبينة في الجدول يتضح لنا أن:

دلالة الارتباط بين النمط الديمقراطي وظهور العنف تظهر من خلال قيمة (R) المحسوبة البالغة (-) 0,04 بدرجة حرية (298) وهي أقل من قيمة (R) الجدولية البالغة (0,13) عند (0,05) مما يدل أنها غير دالة إحصائياً أي لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الضبط الديمقراطي الممارس على تلاميذ المرحلة المتوسطة وظهور سلوك العنف لديهم.

أما دلالة الارتباط بين النمط الأوتوقراطي وظهور العنف فتتضح من خلال قيمة (R) المحسوبة البالغة (0,28) وهي أكبر من قيمة (R) الجدولية البالغة (0,18) وهي دالة إحصائياً عند المستوى (0,01) أي توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين النمط الأوتوقراطي الممارس على تلاميذ المرحلة المتوسطة وظهور سلوك العنف لديهم .

أما دلالة الارتباط بين النمط التسيبي وظهور العنف تظهر من خلال قيمة (R) المحسوبة البالغة (0,27) وهي أكبر من قيمة الارتباط الجدولية البالغة (0,18) عند المستوى (0,01) تدل على أن القيمة دالة إحصائياً، وعليه نقول توجد علاقة ارتباطية بين النمط التسيبي الممارس على تلاميذ المرحلة المتوسطة وظهور سلوك العنف لديهم.

ب- مناقشة النتائج: من خلال النتائج التي خلصنا إليها بعد فحص الفرضية والمبينة في الجدول (25) تبين لنا أن النمط الديمقراطي يرتبط ارتباطاً سلبياً ضعيفاً مع العنف بقيمة بلغت (-0,04) وهي غير دالة إحصائياً مما يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين نمط الضبط الديمقراطي الممارس على تلاميذ المرحلة المتوسطة وظهور سلوك العنف لديهم، أي أن ممارسة النمط الديمقراطي في عملية الضبط المدرسي لا تؤدي إلى ظهور العنف عند التلاميذ.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ماكدونالد وزملاؤه، 2005) والتي كان من بين نتائجها أن المستويات المرتفعة من الرضا عن الحياة ترتبط بالعنف المنخفض. كما تؤكد دراسة (بص وبيري، 1992) التي خلصت إلى أن تقدير الذات يرتبط ارتباطاً سلبياً قوياً بالعداوة، وارتباطاً سلبياً متوسطاً بالعدوان، والغضب بينما كان ارتباط تقدير الذات بكل من العدوان اللفظي والبدني ضعيفاً (سيد، 2005: ص 117).

و يرجع هذا حسب رأي الباحثة إلى أن ممارسة النمط الديمقراطي في عملية الضبط الذي يركز على الحوار والعدل والشورى واشتراك الطلاب في اتخاذ القرارات التي تهمهم، و يخلق جو أمن وإيجابي أساسه الدفء والمساندة والتقدير، تراعى فيه رغبات وحاجات التلاميذ وينمى فيه إحساس الطلاب بالانتماء وتزويدهم بالفرص والمهارات والاتجاهات والقيم الهادفة يؤدي إلى انخفاض مستوى العنف داخل البيئة المدرسية، حيث يشير "هالين وكروفت" (1962) إلى أن المناخ المدرسي يمثل العلاقات الإنسانية السائدة، التي تعتمد على ضرورة تفهم حاجات الأفراد، وتناول جميع جوانب شخصياتهم (الجسمية، العقلية، النفسية، الاجتماعية، الخلقية) بما يؤدي إلى صقلها وتنميتها من خلال غرس القيم الديمقراطية التي من خلالها يكتسب الفرد القدرة على الصمود ضد المشكلات التي تواجهه (العيسوي، 2000: ص 194-195)، فيشعر التلميذ بالحب والاحترام المتبادل بينه وبين أعضاء المدرسة مما يساعد على تكوين علاقات جيدة معهم تساهم في خفض المشكلات السلوكية والنفسية للطلاب ومن بين هذه المشكلات مشكلة العنف، فيؤدي ذلك بالتلميذ إلى حماية بعض الطلاب من الانحرافات السلوكية ومنه تحقيق الانضباط المدرسي داخل الفضاء المدرسي، بالإضافة إلى تحقيق نتائج تربوية ونفسية إيجابية.

وهذا ما تؤكدته دراسة (علي مصباح، 2010) والتي توصلت إلى أن الشعور بالأمان وتحقيق الذات والتقدير والمكانة له تأثيره البالغ في الامتثال، وعليه يعتبر ضبط سلوك المتعلم في ظل النمط الديمقراطي عملية إنسانية اجتماعية تربوية تعنى بالفرد وتحترم إنسانيته وشخصيته وجعله يتكيف مع المجتمع المدرسي وتغرس فيه العادات الاجتماعية المقبولة، وهذا ما أكدته دراسة (Element&Pohlman) أن التلاميذ يقدرّون المدرس الذي يشجعهم على المشاركة، ويتقبل مقترحاتهم ويكون ودودا في تعامله معهم، وهذه الجوانب الوجدانية لها ارتباط بدرجة التوافق السلوكي المدرسي لديهم (الدردير، 2005: ص104).

في حين توضح لنا نتائج الجدول رقم(25) وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين نمط الضبط الأوتوقراطي الممارس على تلاميذ المرحلة المتوسطة وظهور سلوك العنف لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (حسن، 1995) والتي كان من بين النتائج التي خلصت إليها أن العدوان يعتبر من النتائج السلبية للعقاب. كما تتفق مع دراسة (جيرا، 1988) والتي توصلت إلى أن اللجوء إلى العنف يعتبر من بين أحد الأساليب لمواجهة الضغوط، وتتفق مع دراسة (زيدان، 2004)، ودراسة (مساعدة بن ضيف الله الحربي، 2008) التي توصلت إلى أن من أسباب العنف المدرسي "سوء معاملة المعلمين للطلاب" والمتمثلة في (ضرب المعلم للتلميذ، تحقيره أمام زملائه، التمييز بين الطلبة)، كما تتفق مع دراسة (ماكدونالد وزملاؤه، 2005) التي كان من بين نتائجها أن عدم الرضا عن الحياة يرتبط بارتفاع معدل السلوك العنيف. وتتفق مع دراسة (الطيّار، 2005) التي توصلت إلى أن للبيئة المدرسية دور في ظهور العنف المدرسي خاصة "عدم التعاون بين المدرسين والتلاميذ"، كما تتفق مع دراسة (عبدي سميرة، 2011) والتي خلصت إلى وجود علاقة بين الضغط المدرسي وظهور سلوك العنف لدى المراهق في المستوى الثانوي، كما تتفق مع دراسة (عبد الله ابراهيم ومحمد نبيل عبد العظيم) (1994) التي خلصت إلى وجود ارتباط موجب بين العدوانية والضبط الخارجي.

بينما تختلف نتائج دراستنا مع دراسة (العربي قوري ذهبية، 2011) التي تنفي وجود علاقة بين العقاب بنوعيه (الجسمي والنفسي) وظهور السلوك العدواني لدى تلاميذ التعليم المتوسط، كما تختلف مع دراسة

وفي ضوء النمط الأوتوقراطي يتراءى للباحثة أن أسباب العنف في الوسط المدرسي هي في الغالب ذات طابع انضباطي في شكل ردود أفعال من التلاميذ تجاه معاملة المعلمين التي تتبدى أكثر في التحقير والاهانات التي يوجهونها لهم، والتي قد تتجاوز أحيانا صور العنف اللفظي أو المعنوي الذي يجعل التلميذ في وضعية دونية يشعر فيها بالنقص والعجز لعدم قدرته على إبداء رأيه فيما يقوله أو يفعله المعلم الذي يعتبر نفسه صاحب السلطة، و

هو الأمر الناهي ولا يحق للمتعلمين مناقشته أو الاعتراض على رأيه، فيتفنن في استعمال أساليب الضغط والعقاب بنوعيه والتهديد لضبط سلوك المتعلمين، وتتنوع أشكال العقاب حسب كل مرحلة تعليمية، ففي مرحلة التعليم المتوسط يكون العقاب في اغلب الأحيان بالتقييم المححف وتوجيه التوبيخ اللفظي في حين أن هذا هو أشد ما يضايق التلميذ في هذه الفترة العمرية خاصة أمام زملاء.

ويرى كل من (رينها رد وفولر) " أن العقاب غير العادل يعد عاملا مهما في انحراف المراهقين، وأن المراهق يلجأ للعصيان وبعض الأساليب العدوانية كرد فعل لعدم موافقته على الأوامر الصادرة من الخارج" (الدردير، 2005: ص177).

كما يرى علماء النفس أن استخدام أساليب السيطرة والضغط على المتعلمين قد يجد من السلوكيات غير المرغوبة، ولكنه يؤدي إلى الخضوع الظاهري وإلى مزيد من حالات الإحباط والحقد الكامن والتي تؤدي بدورها إلى ظهور العنف وشيوع الخوف وكبت روح المشاركة الإبداعية والتعاون في مواجهة المشاكل (الطاوي، 2009: ص126-143).

وعليه تنشأ كراهية متبادلة بين الطرفين وسوء تفاهم، المعلم يشكو تمرد التلاميذ والتلاميذ يتدمرون من استبداد المعلم واحتقاره لهم، فتنتشر العداوة والعدوان في ظل هذا النمط، بسبب ما يعانونه من ضغوط تجعلهم يعيشون جوا من الصراع النفسي طيلة فترة مراهقتهم بالازافة إلى الجو المدرسي و الإحباط والضغوط الدراسية التي تحد من أنشطتهم الاجتماعية وتجعلهم يتسمون بالقلق والتوتر والعصبية متجهين نحو تفريغ انفعالهم من خلال سلوكيات التحدي وضرب الزملاء وتخريب الممتلكات المدرسية (زيادة، 2007: ص18).

ومما لا شك فيه أن هذا هو السبب الذي يجعل عنف التلاميذ في المتوسطات تجاه الأساتذة ومستخدمي الإدارة أكثر وضوحا، وعليه يمكننا القول أن المؤسسات التي تعاني مستويات مرتفعة من العنف والعدوان بين التلاميذ لدليل على ممارستها أساليب قيادية استبدادية وسلوكيات حادة من الانضباط.

كما يتضح لنا من خلال نتائج الجدول رقم (25) أنها توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين نمط الضبط التسيبي الممارس على تلاميذ المرحلة المتوسطة وظهور سلوك العنف لديهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (مساعد بن ضيف الله الحربي، 2008) والتي كان من بين نتائجها أن من أكثر العوامل المدرسية المؤدية للعنف هي (التراخي الزائد في معاملة الطلاب، التركيز على الجانب التعليمي على حساب

الجانب التربوي، إهمال المعلمين لأساليب النصح والإرشاد وضعف شخصية المعلمين، كما تتفق مع دراسة (مريم حنا، 1998)، التي خلصت إلى أن الأسلوب الخاطئ في التعامل مع التلاميذ من الأسباب المؤدية إلى العنف.

ويرجع هذا حسب رأي الباحثة إلى عدم الانضباط والفوضى التي تسود مناخ المؤسسات التعليمية في ظل هذا النمط بسبب تحلي الإداري عن مسؤولياته تجاه النظام التربوي، وترك الحرية المطلقة في اتخاذ القرارات وعدم التوجيه وإبداء الرأي، بتجاهل المدرسة للسلوكيات السلبية التي تصدر عن بعض الطلاب وعدم محاسبتهم على السلوكيات غير المرغوبة واستبعاد القيود المرتبطة بالقوانين والنظم والضوابط الرسمية ووجود اختلاف بين المدرسين والإدارة حول هذه القواعد، ونتيجة لذلك تظهر حالات التسبب وعدم الجدية واللامبالاة، ومن ثم الاتجاهات والمواقف الفردية السلبية في محيط المدرسة، فيتحول النظام التربوي إلى فوضى وتصبح المدرسة مكان غير آمن ومن ثم ظهور سلوكيات غير سوية داخل الفضاء المدرسي، تتمثل في العدوانية والعنف ضد السلطة المدرسية والزملاء.

وعليه تفسر الباحثة نتيجة الفرض السادس من منطلق نتائج الفرض الثاني التي أشارت إلى وجود فروق في آراء التلاميذ حول نمط الضبط (الأوتوقراطي - التسيبي) لصالح الذكور، ونتائج الفرض الرابع التي أشارت إلى وجود فروق بين التلاميذ في درجاتهم على مقياس العنف لصالح الذكور، فهذا يدل على أن التلاميذ الذكور غير ملتزمين بالنظام وأكثر إثارة للمشاكل مما يستدعي ممارسة النمط (الأوتوقراطي والتسيبي) لضبط سلوكياتهم فيتولد على إثر ذلك سلوكيات العنف وهذا ما أظهرته نتائج الفرض السادس التي توصلت إلى وجود علاقة بين ممارسة النمط (الأوتوقراطي والتسيبي) وظهور العنف عند التلاميذ، وعليه نقول أن نتائج الفرض السادس تؤكد نتائج الفرض الثاني والرابع.

2- مناقشة عامة :

من خلال النتائج المتحصل عليها بعد فحص الفرضيات يمكننا القول أن اغلب النتائج أيدت التنبؤات العامة للدراسة، ونلخص هذه النتائج فيما يلي:

من خلال نتائج الفرض الأول يتضح لنا أن النمط المسيطر في عملية الضبط بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر التلاميذ هو النمط الديمقراطي، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نسبة الإناث التي تفوق نسبة الذكور كون الإناث يملن إلى التكتّم عن الممارسات التسلطية من قبل الإدارة والأساتذة، والتي تعكس سلوكهن داخل

المؤسسة، وإن أجن بها يُسئن إلى سمعتهن، ما يؤدي إلى عدم قدرتهن على التعبير عن رأيهن بجرية مطلقة خوفا من العقاب وحفاظا على هيبتهن وقيمتهن وكيانهن كإناث، لا بد أن يتميزن بالهدوء والاتزان والأدب والحشمة.

وقد يرجع ذلك إلى أنهن أكثر رغبة في التطابق والمسايرة والتوافق الاجتماعي، وعلاقتهن مع المدرسين أقوى من علاقة الذكور، وهذا يدل على أن العلاقة بين التلميذات والمدرسين وجميع العاملين أساسها الدفء والمساندة والتقدير والاحترام، مما يؤدي إلى التحرر من أي ضغط خارجي، وبسط السلوك الاجتماعي بطريقة أكثر فاعلية. لأن هذا النمط مؤسس على قواعد تربوية سليمة، تراعى فيه حاجات التلاميذ والمرحلة التي يمرون بها لتحقيق الأهداف التربوية التي تساعد على ترسيخ مبادئ الديمقراطية وإعلاء شأن القيم الأخلاقية وتوطيد العلاقات في إطار التعاون والاحترام، وسط بيئة مدرسية آمنة تساهم في خفض المشكلات السلوكية والنفسية للطلاب، مما يدفعهم إلى الرضا والانضباط في سلوكياتهم والطاعة واحترام النظام والقوانين التربوية المعمول بها ومن ثم الاقتناع بضرورة الالتزام بالنظام والتكيف معه، فتصبح المدرسة خالية من المضايقات والسلوكيات العنيفة وجميع المخاطر التي تحدث داخل الفضاء المدرسي وبالتالي تتحقق أهداف العملية التربوية.

بينما تكشف لنا نتائج الفرض الثاني عن وجود فروق في آراء التلاميذ حول نمط الضبط (الأوتوقراطي - التسيبي) واتجاه دلالة الفروق لصالح الذكور، وهذا يدل على تميز الذكور بعدم الانضباط مما يوحي بالرغبة في التمرد على النظام والتحرر من السلطة والمكابرة والعناد والفوضى، وهو سلوك يسبب المضايقة والتوتر لزملائه والمعلمين ولباقي مستخدمي الإدارة، قد يوقعه في مشاكل سلوكية غير مقبولة اجتماعيا، تناقض السلوك المنتظر منه داخل المؤسسة، وهذا ما يؤكد بعض العلماء السلوكيين أن الذكور والإناث يختلف كل منهما عن الآخر اختلافا حتميا وكامنا في الجانب السلوكي مما استدعي ممارسة هذا النمط لردع التلاميذ والحد من سلوكياتهم غير المقبولة.

في حين تكشف لنا نتائج الفرض الثالث عن وجود فروق في آراء التلاميذ حول نمط الضبط الأوتوقراطي واتجاه الدلالة لصالح السنة الثالثة متوسط، ويرجع ذلك إلى أن تلاميذ هذه السنة يخالفون قواعد النظام في المؤسسة بممارستهم سلوكيات غير مرغوبة أكثر من تلاميذ السنوات الأخرى، ربما بسبب الملل الذي يعانونه لقضائهم مدة طويلة في المؤسسة و استغلال فهمم الخاطئ للتعليمية الوزارية التي تمنع الأستاذ من استعمال العقاب في تقويم التلاميذ، استدعي من الإدارة الصفية والمدرسية القيام بدور الشرطي بدل من دور المرشد،

وعدم الأخذ بعين الاعتبار بظروف هذه الفئة العمرية واهتماماتها ومشكلاتها خاصة وأن تلك الجوانب التي تميز هذه الفئة من التلاميذ تؤثر على اتجاهاتها وتفاعلها وسلوكها داخل المؤسسة التربوية.

أما نتائج **الفرض الرابع** فقد كشفت لنا عن وجود فروق بين التلاميذ في درجاتهم على مقياس العنف واتجاه الدلالة كان لصالح الذكور، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أن التلاميذ الذكور أكثر عنفا من الإناث ويرجع ذلك إلى عدة عوامل (ذاتية- بيولوجية- اجتماعية- التقليد والملاحظة- بيئية) كلها تساهم في نمو نزعة الاستهتار والاعتداء إذا تهيأت لهم الأسباب، في حين نجد الإناث يملن إلى الهدوء والاستقرار، و الاندماج في عالم الخيال والهروب إلى أحلام اليقظة كمنخرج من القلق، وأكثر شعورا بالخجل وأسرع تأثرا بالثواب والعقاب وأكثر ميلا إلى الحياة الاجتماعية، وفسرت نتيجة هذا الفرض من منطلق نتائج الفرض الثاني التي أشارت إلى وجود فروق في آراء التلاميذ حول نمط الضبط (الأوتوقراطي- التسيبي) لصالح الذكور، وعليه يمكن استنتاج أن التلاميذ الذكور هم الأكثر عنفا من الإناث، مما يستدعي ممارسة النمط (الأوتوقراطي والتسيبي)، أي أن نتيجة الفرض الرابع أكدت نتيجة الفرض الثاني.

بينما نتائج **الفرض الخامس** بينت عدم وجود فروق بين التلاميذ في درجاتهم على مقياس العنف تعزى للمستوى الدراسي، أي أن تلاميذ السنة (الثانية-الثالثة-الرابعة) في مرحلة التعليم المتوسط يمارسون العنف بنفس الدرجة وإن كانت هناك اختلافات تكون طفيفة، وهذا يدل على أن التلاميذ في هذه المرحلة يعيشون نفس المناخ، و أن الدراسة أجريت في بيئة تتسم بنفس الثقافة، على عينة تنتمي إلى مرحلة عمرية متقاربة، كما أنها تنتمي إلى فترة المراهقة التي تعتبر من أخطر المراحل في حياة الشباب لما فيها من التغيرات وشدة الانفعالات والتحولت، وعليه تعتبر ظاهرة العنف بين التلاميذ هي نتيجة لمجموعة من العوامل الداخلية والخارجية في حياتهم ولعل العامل المهم هو الانفعال والتوتر الذي يعاني منهما التلميذ في مرحلة المراهقة.

أما نتائج **الفرض السادس** فقد كشفت لنا عن وجود علاقة بين النمط (الأوتوقراطي- التسيبي) الممارس على تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط وظهور العنف لديهم، وهذا يدل على أن استخدام أسلوب العقاب في المدرسة ووجود مدرسين ذو اتجاهات عقابية مع التلاميذ ونقص الفرص في تعلم وممارسة السلوكيات الايجابية الاجتماعية كالتعاون والإيثار يجعل من البيئة المدرسية غير آمنة، تكون فيها القواعد والمعايير غير عادلة وغير واضحة، يواجه فيها المتعلمين ممارسات تسلطية من بعض عمال الإدارة المدرسية والصفية تتسبب في كوارث حقيقية تتمثل في التعدي على التلاميذ وإذلالهم والاستهزاء بهم وبقدراهم، متجاهلين الممارسات القمعية وعقم

الطريقة البيداغوجية التي يعملون بها والتي تعني في جوهرها "إسمع ونفذ دن مناقشة" حيث يعتقد بعض العلماء السلوكيين أن ممارسة التطبيع الاجتماعي لأدوار الجنس التقليدية لها آثار ضارة على كل من النساء والرجال فقد يبدو على الرجال حالات من القلق الحاد حول كونهم ذكورا حقيقيين فيلجأون إلى التدخين والعنف لمسايرة الأعمال السيئة المتعلقة بحقيقة رجولتهم، في حين نجد الدور الأنثوي أمر فيه نوع من التقييد، حيث تبدأ الإناث بتطوير مشاعر الشعور بالنقص، وعليه نقول أن المناخ السلبي الذي يعوق عملية التعلم والنمو النفسي والاجتماعي للتلاميذ يساعد على ظهور السلوك العنيف، وتم تفسير هذه النتيجة من منطلق نتائج الفرض الثاني والرابع

وعلى الطرف الآخر هناك عوامل أخرى تجعل من هذا الفضاء مكان تصب فيه جميع الضغوطات في شكل سلوكيات غير مرغوبة وغير مقبولة إداريا واجتماعيا تصدر من بعض التلاميذ، بسبب التسبب والفوضى واختلاف المدرسين والإدارة حول القواعد والمعايير السلوكية بالمدرسة، فمن شأن ذلك أن يغيب العلاقات الإنسانية والتربوية التي تؤدي إلى عدم تكيف التلاميذ مع هذا المناخ السلبي وغير الآمن، فيزداد التحدي ونقص الانضباط وظهور الانحرافات السلوكية غير الملائمة من بينها العنف والعدوان، وعليه يعتبر العنف في الوسط المدرسي انعكاس للمناخ السائد في المدرسة.

وتم تفسير نتيجة الفرض السادس من منطلق نتائج الفرض الثاني والرابع، وعليه نقول أن نتائج الفرض السادس تؤكد نتائج الفرض الثاني والرابع.

ومن خلال هذا نخلص إلى أن الإدارة المدرسية والصفية تسهم بدور فعال في تنشئة الأطفال ونموهم (نفسيا واجتماعيا وتربويا)، من خلال الالتزام بالنظام الذي يعتبر مطلب شرعي وتربوي يجعل من مدارسنا مجتمع حقيقي تمارس فيه الحياة الاجتماعية الحقيقية، فالتربية الحقيقية هي تربية الإرادة، لأنها مصدر حركة السلوك، والقوة الضابطة له، فإذا رادفتها الحرية والافتناع أبدعت وأنجزت وسلّمت من كل علل النفاق والرياء والغش والخيانة لأن "الإنسان كثيرا ما يكون في الحياة أحوج إلى الإرادة منه إلى الذكاء وقوة الإدراك، لكي يقوم بالواجب المطلوب منه، والإرادة تارة تكون قوة ضابطة وتارة قوة محرّكة" (كاظم، 2007: ص 144).

ويتوقف نجاح هذه العملية إلى حد كبير على مبلغ فهم المدير والاساتذة لحاجات التلاميذ وميولاتهم ولأساليب المعاملة التي تساعد على تنمية شخصياتهم وعلى وقايتهم من الصدمات النفسية وعلاج ما ينشأ لديهم من مشكلات، فالمجتمع المدرسي بما فيه من عناصر بشرية يتأثر بلا شك بالمناخ العام الذي يسود

المدرسة، لما له من أثر ملموس في الموقف التعليمي، والمتمثل في العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسي، (الإدارة - الأساتذة - التلاميذ)، وتتحدد هذه العلاقة حسب نمط الضبط الممارس على التلاميذ لضبط سلوكياتهم، فممارسة النمط الديمقراطي يؤدي إلى مناخ مدرسي إيجابي يساعد على تحقيق نتائج تربوية ونفسية أكثر إيجابية للطلاب ويخفض من الانحرافات السلوكية العنيفة، بينما ممارسة النمط (الأوتوقراطي - التسيبي) يؤدي إلى مناخ سلبي يعوق عملية التعلم والنمو النفسي والاجتماعي للتلاميذ ويساعد على ظهور السلوك العنيف، وبناءً على ذلك يجب أن يكون دستور المعاملة بين التلاميذ وهيئة الإدارة المدرسية والصفية مبني على التواصل الجيد، والعمل في إطار من التوفيق بين الحرية والنظام، لذا من الخطأ أن نقول بأن الأنماط الثلاثة منفصلة عن بعضها البعض، بمعنى أنه إذا وجد أحدهما لا يوجد معه الأنواع الأخرى، فغالبية المعلمين لا يستخدمون نمطا إداريا واحدا في ضبط التلاميذ باستمرار وإنما يظهرون ممارسات وسلوكيات تمثل نمطا معيناً بصورة أكثر من الأنماط الأخرى، وهذه السلوكيات هي التي تضيف على تلك المؤسسات طابعا أو نمطا معيناً يجعلها تتصف بصفات أو خصائص معينة تحملنا على أن نسميها باسم نمط من هذه الأنماط، أي أن الإداري في مدرسته أو في صفه قد يكون ديمقراطيا في موقف، ودكتاتوري في موقف، ومتسيب في موقف آخر.

فالإداري الناجح حسب رأي "بشير محمد عربيات" هو الذي يستطيع أن يكيف أسلوبه في عملية الضبط في ضوء طبيعته هو وخصائص الموقف التعليمي والظروف المحيطة به، وفي ضوء طبيعة وخصائص التلاميذ (عربيات، 2006: ص 87).

يقول "موكسلي" إذا كانت الحرية والديمقراطية هدفك فيجب أن تعلم الناشئة الحرية والحكم الذاتي، ولكن إذا علمتهم الطاعة العمياء والخضوع المطلق فإنك لن تصل إلى الحرية أو الديمقراطية التي ترمي إليها، فما أحوجنا إلى أن نربي جيلا حرا يؤمن بالديمقراطية ينبع الالتزام بالنظام من داخله لنبني مجتمعا حرا ديمقراطيا ملتزما (حجي، 2001: ص 234).

الغاية الحقيقة

خاتمة:

تعد المدرسة بوصفها بيئة اجتماعية المكان الذي تتم فيه عملية التعلم التي من خلالها ينمي التلاميذ معرفتهم وكفاءتهم للمساهمة بفاعلية في بناء المجتمع، بالإضافة إلى أنها مكان خصص لبناء العلاقات الاجتماعية بين عناصرها البشرية، لها العديد من العوامل التي تمكنها من التأثير على التلاميذ ابتداء من البنية إلى المناهج والنظم التربوية والمعلمين والإدارة والمناخ الاجتماعي السائد من حيث عوامل الضبط واتخاذ السلطة الشائعة فيها، إذ تخضع عملية الضبط داخل المدرسة لمجموعة محددة من القواعد والمعايير التي تحدد مسؤوليات الجماعات التربوية وحقوقها داخل المدرسة، والواقع أن المدرسة الحديثة تخضع في تنظيمها لإجراءات رسمية، لذلك فإن قواعد الضبط الاجتماعي المدرسي مكتوبة وليست عرفية، فمسؤوليات الإدارة محددة ومسؤوليات التلاميذ محددة، غير أن السياسة التربوية المتبعة التي توجه النشاط التربوي داخل المؤسسات تطبع الضبط الاجتماعي بطابعها الخاص، وتختلف هذه الأخيرة من مؤسسة إلى أخرى ومن فصل إلى فصل دراسي آخر بنفس المؤسسة حسب نوع التفاعل (الاجبائي - السلبي) الذي يحدث داخل هذا الفضاء والذي يعتبر مؤشر هام لفاعلية المدرسة.

وعليه حاولت الدراسة التعرف فيما إذا كانت هناك علاقة بين أنماط الضبط الممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة وظهور العنف لديهم، من خلال محاولة الكشف عن أكثر أنماط الضبط ممارسة على التلاميذ، والفروق الموجودة بينهم حول أنماط الضبط الممارسة عليهم، ودرجاتهم على مقياس العنف تبعا لمتغيري (الجنس - المستوى الدراسي)، وقد خلصت الدراسة إلى أن أكثر أنماط الضبط ممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة هو النمط الديمقراطي من وجهة نظرهم، واتضح وجود فروق دالة في آراء التلاميذ حول نمط الضبط (الأوتوقراطي - التسبيبي) الممارس عليهم لصالح الذكور، ووجود فروق دالة حول النمط الأوتوقراطي لصالح تلاميذ السنة الثالثة، كما توجد فروق بين التلاميذ في درجاتهم على مقياس العنف لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق بينهم تعزى للمستوى الدراسي، والنتيجة الأهم التي توصلت إليها الدراسة هي وجود علاقة ارتباطية بين نمط الضبط (الأوتوقراطي - التسبيبي) الممارس على التلاميذ وظهور العنف. ومن خلال النتائج المتحصل عليها نستنتج أن ظاهرة العنف تنتشر بين تلاميذ المرحلة المتوسطة وفي جميع المستويات (الثانية - الثالثة - الرابعة)، عند الذكور أكثر منها عند الإناث وهذا يرجع حسب رأيهم إلى ممارسة نمط الضبط (الأوتوقراطي والتسبيبي) عليهم، وبالتالي وجود علاقة بين أنماط الضبط (الأوتوقراطي والتسبيبي) وظهور العنف عند التلاميذ.

وتأسيسا على هذه النتائج يجب على المدارس بصفة عامة والاكاديميات بصفة خاصة أن تتحول إلى مجتمع تربوي حقيقي تمارس فيه الحياة الاجتماعية الحقيقية، ولا تكون مجرد مكان لتلقي المعلومات، وهذا لن يتحقق إلا إذا تحرر الجو المدرسي من عوامل القهر والسيطرة بقدر الإمكان، وأن يكون دستور المعاملة بين التلاميذ والأساتذة وهيئة الإدارة المدرسية أخويا ليشعر التلاميذ أنهم يعيشون في مجتمع واحد، وإن كان من أصعب الأمور في المدارس التوفيق بين حرية التلاميذ من جهة وبين حفظ النظام العام من جهة أخرى حتى لا تتحول المدارس إلى فوضى، وعليه يجب التوفيق بين الحرية والنظام العام للمؤسسة.

وتوصي الدراسة بتعميق البحث في موضوع الضبط الصفي والإداري داخل المدرسة من خلال ربطها بمتغيرات أخرى ذات أهمية على المستوى التربوي والتعليمي .

السلامة والرفاهية

4 / التوصيات والاقتراحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج ومن خلال الاطلاع على التراث النظري تسنى للباحثة وضع التوصيات والاقتراحات التالية:

4-1- على مستوى المؤسسة:

أ- على مستوى الإدارة المدرسية:

- تقديم الخدمات النفسية والإرشادية التي تساعد على خفض مشاعر القلق والتوتر التي تحدث في فترة المراهقة.
- تفعيل برامج الإرشاد النفسي والتربوي لعلاج مشاكل العنف المدرسي.
- الاستمرار في تعزيز قيم الحوار ومفاهيم الوسطية والاعتدال ومحاربة التطرف والإرهاب والانغلاق والتبعية والعنف في المناهج والكتب المدرسية، وتفعيل ذلك في الواقع التربوي على شكل أنشطة وممارسات تعتمد أسلوب الحوار البناء وحل المشكلات والممارسة الديمقراطية، وترسيخ ذلك على مستوى المدرسة.
- اقتناع كل من إدارة المدرسة والمعلمين بدور الأنشطة المدرسية والتربوية ودورها الفعال في تحقيق ما تعجز عنه الكتب المدرسية في إيجاد البيئة المدرسية الآمنة والبعيدة عن العنف.
- وضع شعار " البيئة المدرسية الآمنة مسؤولية الجميع " واعتبار التلميذ شريك في هذه المسؤولية.
- العمل على خلق جو ديمقراطي وسياسة عادلة داخل البيئة المدرسية يكون مبدؤها الاحترام المتبادل بين أطراف العملية التربوية.
- اشراك الطلبة في الأنشطة المدرسية اللاصفية (معارض - محاضرات - ندوات - حفلات - رحلات...)، وتفعيل كل ما من شأنه أن يرفع قيم الحوار وآدابه بينهم من خلال هذه الأنشطة التي تكسيهم قيم واحترام الرأي والرأي الآخر.

ب- على مستوى الإدارة الصفية:

- العمل على تنمية الانضباط الذاتي والالتزام بقواعد السلوك الايجابي عن طريق غرس الأخلاق الفاضلة في نفوس الطلاب والابتعاد عن أساليب العقاب البدني المعتمدة على الضرب، وأساليب العقاب المعنوي المعتمدة على التأنيب العلني في تعديل السلوك غير المرغوب لان ذلك من شأنه التقليل من عزيمه التلميذ .
- إقرار مبدأ الثواب والعقاب لإصلاح المتعلمين بناء على ما بينهم من فروق في الطبائع الإنسانية.
- استخدام أسلوب الحوار والمناقشة العقلانية وتقييم الذات لتعديل السلوك بطريقة تربوية آمنة مع مراعاة مهارات التواصل الأساسية، والمرحلة العمرية التي يمر بها التلميذ.
- تجنب الطلبة العوامل التي تؤدي إلى السلوك الفوضوي، ومعالجة حالات الفوضى بسرعة وحزم.
- استخدام أسلوب الإدارة النموذجية في الصف المبنية على العدل والتسامح والتشاور وتشجيع النقد البناء واحترام الآراء.

4-2- على مستوى البحث العلمي:

- إجراء دراسات تبحث في أسباب المشكلات التي تواجه المعلم في المراحل التعليمية الثلاثة (الابتدائي - المتوسط - الثانوي)، والمقارنة بينهما.
- إجراء دراسات لمعرفة اتجاهات المعلمين ومديري المدارس والمشرفين وعلماء النفس نحو استخدام العقاب البدني في المدارس وتحديد بعض السلوكيات غير المرغوبة.
- إجراء دراسات لمعرفة أساليب العقاب الأجدر بالتطبيق من وجهة نظر المتعلمين.
- إجراء دراسات حول سلوك العنف وربطه بمتغيرات أخرى تتعلق بالمعلم والمتعلم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

- القرآن الكريم.
- الحديث النبوي الشريف.

ثانياً: المراجع

1/ الكتب:

أ - باللغة العربية:

- 1- أبو جادو، صالح محمد علي. (1998-2000-أ). علم النفس التربوي. (ط1+2). عمان/ الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 2- أبو جادو، صالح محمد علي. (2006-ب). علم النفس التربوي. (ط5). عمان/ الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 3- أحمد، أحمد إبراهيم. (2006). الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين. (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- 4- أحمد، حافظ فرج؛ حافظ، محمد صبري. (2003). إدارة المؤسسات التربوية. (ط1). القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- 5- أسعد، يوسف ميخائيل. الانتماء وتكامل الشخصية. مكتبة غريب.

- 6- أورليسان، رشيد. (1999). التسيير الإداري في مؤسسات التعليم الأساسي والثانوي وفق برنامج وزارة التربية الوطنية للتكوين التناوبي لمديري المؤسسات التعليمية (العام والتقني). البلدة: قصر الكتاب.
- 7- بن حمودة، محمد. الإدارة المدرسية في مواجهة مشكلات تربوية . دراسة لبعض مشكلات النظام التربوي الجزائري في مستوى الإدارة المدرسية. الجزائر: دار العلوم للنشر.
- 8- بن حمودة، محمد. (2006). علم الإدارة المدرسية(نظرياته وتطبيقاته في النظام التربوي). عنابة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- 9- البديري، طارق عبد الحميد. (2001). الأساليب القيادية في المؤسسات التربوية. (ط1). عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- 10- البديري، طارق عبد الحميد. (2005). إدارة التعلم الصفي الأسس والإجراءات. (ط1). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 11- برهم، نضال عبد اللطيف. (2005). المشكلات الصفية. (ط1). عمان/ الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر.
- 12- البسيوني، عبد الله البسيوني. (2005). علم الاجتماع القانوني ودراسة حقوق الإنسان. (ط1). الهرم: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.
- 13- بوسعدية، مسعود. (2011). ظاهرة العنف في الجزائر والعلاج المتكامل. الجزائر: مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع.
- 14- بوعلاق، محمد. (2012). الموجه في الاحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. (ط2). تيزي وزو: الأمل للطباعة والنشر والتوزيع.
- 15- جابر، سامية محمد؛ وحسن، حسن محمد. (2001). علم اجتماع القانون. دار المعرفة الجامعية.
- 16- الجولاني، عمر. (2003). علم الاجتماع التربوي. الإسكندرية: المكتبة المصرية للطباعة والنشر والتوزيع.

- 17- حجي، إسماعيل أحمد. (2001). إدارة بيئة التعليم والتعلم (النظرية والممارسة داخل الفصل والمدرسة). (ط2). القاهرة: دار الفكر العربي.
- 18- حسين، طه عبد العظيم. (2007). سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي. دار الجامعة الجديدة.
- 19- الحسن، إحسان محمد. (2005). علم الاجتماع التربوي. (ط1). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- 20- الخشاب، أحمد. (1968). الضبط الاجتماعي (أسسه النظرية وتطبيقاته العملية). (ط2)، القاهرة: مكتبة القاهرة الحديثة.
- 21- الخطاب، محمد صالح. (2010). الإدارة الصفية "المشكلات التعليمية والحلول". (ط1). عمان/الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 22- الخطيب، جمال. (2006). إعداد الرسائل الجامعية وكتابتها (دليل علمي لطلبة الدراسات العليا). ط1. عمان/الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- 23- خيرى، وناس؛ بوصنوبرة، عبد الحميد. (2010). تربية وعلم النفس وتشريع مدرسي (تكوين المعلمين)، الإرسال (1-2-3)، الجزائر: الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.
- 24- الدردير، عبد المنعم أحمد. (2005). الجوانب الاجتماعية في التعلم المدرسي مقدمة نظرية وتطبيقات. (ط1). القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- 25- الرشدان، عبد الله. (1999). علم اجتماع التربية. (ط1). عمان/الأردن: الشروق للنشر والتوزيع.
- 26- الرشيدى، أحمد كامل. (2000). إدارة الفصل الدراسي في عصر العولمة (رؤية تربوية جديدة). مكتب كوميت.
- 27- الرماوي، محمد عودة. (2003). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة). (ط1). عمان/الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- 28- زايد، فهد خليل. (2010). فن التعامل مع الطلاب. (ط1). عمان/ الأردن: دار النفائس للنشر والتوزيع.
- 29- زرواتي، رشيد. (2012). تدريبات على منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والإنسانية. (ط4). بوزريعة/ الجزائر: زعايش للطباعة والنشر.
- 30- الزعبلوي، محمد. تربية المراهق بين الإسلام وعلم النفس. (ط4). الرياض: دار التوبة.
- 31- زهران، حامد عبد السلام. (1995). علم نفس النمو "الطفولة والمراهقة". ط5. القاهرة: عالم الكتب.
- 32- زيادة، أحمد رشيد عبد الرحيم. (2007). العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق. (ط1). الوراق للنشر والتوزيع.
- 33- زايد، مصطفى. التنمية الاجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر (1962-1980) مدخل سسيولوجي لدراسة التعليم والتنمية في المجتمعات السائدة في طريق النمو. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية.
- 34- الزيود، إسماعيل محمد. (2012). العنف المجتمعي إطلالة نظرية. ط1. عمان: دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع.
- 35- الطيب، أحمد محمد. (1999). الإدارة التعليمية أصولها وتطبيقاتها المعاصرة". ط1. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- 36- الطناوي، عفت مصطفى. (2009). التدريس الفعال (تخطيطه - مهاراته - استراتيجياته - تقويمه). (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 37- الطواب، سيد محمد. (1997). النمو الإنساني أسسه وتطبيقاته. (ط1). دار المعرفة الجامعية .
- 38- كاظم، محمد نبيل. (2007). كيف نؤدب أبناءنا بغير ضرب وحكم الضرب المدرسي (من وجهة النظر الفقهية والتربوية). (ط2). القاهرة: دار السلام للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.

- 39- كرادشة، منير. (2009). العنف الأسري . سوسيولوجية الرجل العنيف والمرأة المعنفة . (ط1). الأردن: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- 40- لعبيدي، العيد. (2013). العنف المدرسي (عنف في المدرسة، أم عنف المدرسة؟). دار الأمل للطباعة والنشر.
- 41- مجدي، أحمد محمود إبراهيم؛ معمريه، بشير؛ فوزي عبد العاطي، فاطمة؛ محمد عدلي، فاتن. (2009). العنف في المدرسة العربية (دراسات حالة). سلسلة دراسات "المشكلات السلوكية في المدارس والجامعات العربية" (جزء ثاني). (ط1). مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- 42- مجيد، سوسن شاكر. (2000). العنف والطفولة (دراسات نفسية). (ط1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 43- محمد مرسي، أبو بكر مرسي. (2002). أزمة الهوية في المراهقة والحاجة للإرشاد النفسي. (ط1) . القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- 44- محمد، ربيع؛ عامر، طارق عبد الرؤوف (2008-أ). الانضباط التعاوني. عمان/ الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- 45 - محمد، ربيع؛ وعامر، طارق عبد الرؤوف. (2008- ب). الديمقراطية المدرسية. عمان/ الأردن: اليازوري.
- 46- مرسي، محمد منير. (1992). الإصلاح والتجديد التربوي في العصر الحديث. القاهرة: عالم الكتب.
- 47- مرسي، محمد منير. (1998). المعلم والنظام (دليل المعلم إلى تعليم المتعلم). القاهرة: عالم الكتب.
- 48- المساعيد، مفضي عايد والخريشة، سعود فهاد. (2012). الإدارة الصفية. (ط1)، عمان/الأردن : دار الحامد للنشر والتوزيع.

- 49- المعاينة، عبد العزيز؛ الجعيان، محمد. (2006). مشكلات تربوية معاصرة. (ط1). عمان/ الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 50- الميلادي، عبد المنعم عبد القادر. (2004). سيكولوجية المراهقة. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- 51- ناصر، إبراهيم عبد الله. (2011). علم الاجتماع التربوي. (ط1). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- 52- نبهان، يحيى محمد. (2008). أساليب تربوية في الثواب والعقاب. (ط1). عمان/ الأردن: دار آيلة للنشر والتوزيع.
- 53- الصالح، مصلح. (2004). الضبط الاجتماعي. (ط1). عمان: الوراق للنشر والتوزيع.
- 54- عابدين، محمد عبد القادر. (2001). الإدارة المدرسية الحديثة. (ط1). عمان/ الأردن: الشروق.
- 55- عاقل، فاخر. (1998). علم النفس التربوي. (إعادة طبع 14). بيروت/لبنان: دار العلم للملايين.
- 56- عباس، محمد خليل؛ نوفل، محمد بكر؛ العبسي، محمد مصطفى؛ أبو عواد، فريال محمد. (2007). مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، عمان/ الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع
- 57- عبد العظيم حسين، سلامة؛ عبد العظيم حسين، طه. (2007). استراتيجيات إدارة الصراع المدرسي. (ط1). عمان/ الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- 58- عبد المختار، محمد خضر. الاغتراب والتطرف نحو العنف (دراسة نفسية اجتماعية). القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- 59- العجمي، محمد حسنين. (2008). استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف. (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- 60- عدس، محمد عبد الرحيم. (1999). الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة. (ط2). عمان: دار مجدلاوي للنشر.

- 61- عربيات، بشير محمد.(2006). إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعليم. (ط1). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- 62- عريفج، سامي سلطي.(2000). مدخل إلى التربية.(ط1). عمان/الأردن: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- 63- العكور، السيد محمد؛ وآخرون.(2006-2007). الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العنف والإساءة. وزارة التربية والتعليم، إدارة التعليم العام وشؤون الطلبة.
- 64- عليان، رحي مصطفى؛ غنيم، عثمان محمد.(2000). مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- 65- العواودة، أمل سالم.(2009). العنف ضد المرأة العاملة في القطاع الصحي. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- 66- العيسوي، عبد الرحمان.(2012). علاج العنف المدرسي والمشاكل السلوكية. مصر: دار المعرفة الجامعية.
- 67- العيسوي، عبد الرحمان محمد.(2000). سيكولوجية الإدارة مع دراسة ميدانية عن المشكلات الإدارية وسبل علاجها. الاسكندرية/ مصر.الدار الجامعية.
- 68- الغزالي، أبو حامد.(1406). إحياء علوم الدين، الجزء الأول، القاهرة: مطبعة مصر.
- 69- فايد، حسين علي.(2005). المشكلات النفسية الاجتماعية رؤية تفسيرية.ط1. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- 70- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم.(2005). تعديل السلوك في التدريس. (ط1). عمان/ الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 71- القرالة، عبد القادر علي.(2011). مواجهة ظاهرة العنف في المدارس والجامعات. (ط1). دار عالم الثقافة.

- 72- الساعاتي، حسن. (1968). علم الاجتماع القانوني. (ط2). القاهرة: مكتبة الانجلو المصري.
- 73- سماره، فوزي أحمد. (2007). التفاعل الصفي. (ط1). عمان: الطريق للنشر والتوزيع.
- 74- السمالوطي، نبيل محمد توفيق. (1981). الدين والبناء الاجتماعي. (ط1). السعودية: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- 75- شتا، السيد علي؛ والجولاني، فاديه عمر. (1997). علم الاجتماع التربوي. بحري: مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية.
- 76- شتا، راوية هلال احمد. (2006). حاجات المراهقين الثقافية الإعلامية. مصر: مركز الإسكندرية .
- 77- شحيمي، محمد أيوب. (1994). دور علم النفس في الحياة المدرسية. (ط1). بيروت/ لبنان: دار الفكر اللبناني.
- 78- شروخ، صلاح الدين. (2004). علم الاجتماع التربوي. عنابة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- 79- شريم، رغدة. (2009). سيكولوجية المراهقة. (ط1). عمان/الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- 80- شفشق، محمود عبد الرزاق؛ والناشف، هدى محمود. (2000). إدارة الصف المدرسي. القاهرة: دار الفكر العربي.

ب . باللغة الأجنبية:

1-DEBESSE,M. (1971).**la psychologie del'adolescentes**.

,P,U,F, 1^{ère} édition,PARIS.

2- Janosz ,Miche. (Septembre,2000). **L 'abandon scolaire chez les adolescents**.Perspective Nord- Américaine. Vel enjeux, n122.

3- Lehall.H .(1985).**psychologie des adolescentes**,1^{ère} édition, payont, Paris.

4-Paquin, Margse.(2004).**Les Couses et La prévention de la violence en milieu Scolaire haitien**(Ce qu'én pensent Les directions d'école. Education et francophonie). Université dottanla.p(88-89-91-95-96).

5- Vago, steven. (1991).**Lawand society**, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, U. S. A.

المجلات:

- 1- أبو عبد الله، الحسن.(1995). قراءات في المناهج التربوية (تقويم البرامج التعليمية للمهندسين - دراسة ميدانية). (ط1). باتنة: الرواسي(4). جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي 192-183.
- 2- أرزقي، بركان محمد.(1991). المدرسة الأساسية المتعددة التقنيات كما تصورها النصوص الرسمية. الرواسي(مجلة تربوية ثقافية). جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة: العدد(01). 29-21.
- 3- تيغزي، محمد؛ وآخرون.(1994). قراءات في الأهداف التربوية. (ط1). باتنة: الرواسي(2). جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.
- 4- لحراشة، محمد؛ لخوالدة سالم.(2009). أنماط الضبط الصفّي التي يمارسها المعلمون لحفظ النظام الصفّي في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبّة محافظة المفرق، مجلة جامعة دمشق، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المجلد(25)، العدد(1+2). 465-443.
- 5- الصرايرة، خالد.(2009). أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. مجلد(5). العدد(2). 157-137.

- 6- غياث، بو فليحة. (1991). انعكاسات التربية النظامية. الرواسي (تربوية ثقافية). جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي. باتنة: العدد (01). (62-68).
- 7- غياث، بو فليحة. (1995). قراءات في المناهج التربوية "مواصفات المناهج الدراسية المفتوحة". (ط1). باتنة: كتاب الرواسي (4). جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.
- 8- فلوسي، مسعود؛ والزغلول، راغب النجار. (1993). أزمة التعليم المعاصر وحلولها الإسلامية. الرواسي (تربوية ثقافية). جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي. باتنة: العدد (8). 74-79.
- 9- معمري، بشير؛ ماحي، إبراهيم. (2004). أبعاد السلوك العدواني وعلاقتها بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية: العدد (4). 16.
- 10- الجريدة الرسمية، العدد 04. (27 يناير 2008). القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم (08-04).

- منشورات:

- 1- زيدان، مصطفى. (1972). النمو النفسي للطفل والمراهق وأسس الصحة النفسية. (ط1). القاهرة: منشورات الجامعة الليبية، مكتبة كلية اللغة العربية والدراسات الإسلامية، مكتبة الدكتور القطب محمد القطب طبلية.
- 2- كامل محمد، فاطمة. (2011). العنف المدرسي عند الأطفال وعلاقته بفقدان احد الوالدين، دراسات تربوية، العدد (14)، الكلية التربوية المفتوحة، قسم علم النفس.
- 3- سيد، معتز عبد الله. (أكتوبر-2005). العنف في الحياة الجامعية (أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته). القاهرة: منشورات مركز البحوث والدراسات النفسية.
- 4- العربي، عبد الله بالقاسم؛ وعبد مهدي، عباس. (1996). مدخل إلى الإدارة التربوية. (ط1). بنغازي: منشورات جامعة قار يونس.
- 5- منصوري، مصطفى. (2010). الضغوط النفسية والمدرسية وكيفية مواجهتها، منشورات قرطبية

6- عجاج، سيد أحمد. (2008). علم نفس النمو (حقيبة تدريبية أكاديمية). جمعية البر في الإحساء. مركز التنمية الأسرية. دبلوم الإرشاد الأسري. المعتمد بمركز التدريب وخدمة المجتمع بكلية المعلمين. جامعة الملك فيصل.

- بحث في مؤتمر:

1- المزين، سليمان؛ وسكيك، سامية إسماعيل. (2011). التواصل الصفي وعلاقته بمشكلة الانضباط في المدارس الثانوية بمحافظة غزة في ضوء بعض المتغيرات. مؤتمر الحوار والتواصل التربوي. نحو مجتمع فلسطيني أفضل. غزة: كلية التربية- الجامعة الإسلامية.

2- ترجمة: بورنان، سليمان؛ عامر، بسمة احمد؛ عسكر، ليلي. (أكتوبر 2012). إعداد نظام مرجعي لمؤشرات تقييم المعايير المخصصة للنظام المدرسي الجزائري، الجزائر.

3- براجل، علي؛ خزار، عبد الحميد؛ وآخرون. (2011). مخبر تطوير نظم الجودة في مؤسسات التعليم العالي والثانوي (إصدارات المخبر - الكتاب السنوي الأول، - مقالات في الجودة التعليمية - بحث في المفاهيم والمعايير والتجارب). الجزائر: دار قانة للنشر والتوزيع.

/3 الرسائل:

1- الأفندي، إسماعيل محمد يوسف. (2011). أنماط الضبط المدرسي السائدة في المدارس الثانوية في محافظة بيت لحم من وجهة نظر معلمي المدارس وطلبتها. جامعة القدس المفتوحة.

2- الحربي، مساعد بن ضيف الله. (2008). العوامل المدرسية المؤدية إلى العنف المدرسي في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير. الآداب في التربية، تخصص أصول التربية، المملكة العربية السعودية. جامعة الملك سعود. - كلية التربية. قسم التربية

3- الزامل، محمد بن عبد الله. (2008). تصور مقترح لمواجهة بعض مشكلات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء صيغة التعليم الأساسي (دراسة مستقبلية). رسالة دكتوراه. المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود. كلية التربية. قسم التربية.

- 4- الطيار، عبد العزيز فهد بن علي. (2005). العوامل الاجتماعية المؤدية للعنف لدى طلاب المرحلة الثانوية - دراسة ميدانية بمدارس شرق الرياض. رسالة ماجستير. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- 5- ضيدان الضيدان، الحميدي محمد. (2003). تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية. تخصص الرعاية والصحة النفسية، قسم العلوم الاجتماعية، كلية الدراسات العليا، أكاديمية نايف العربية.
- 6- عبيدي، سميرة. (2010-2011). الضغط المدرسي وعلاقته بسلوكيات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس. رسالة ماجستير. تيزي وزو: جامعة مولود معمري.
- 7- الشهري، علي بن نوح بن عبد الرحمن. (٢٠٠٩). العنف لدى طلاب المرحلة المتوسطة في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية في مدينة جدة. رسالة ماجستير، تخصص إرشاد نفسي. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس.

4/ المواقع:

1- <http://www.Stoob.com/263420.btm> ; September 17/04/2010 :13A

الله اعلم

قائمة الملاحق

. الملحق 1 : مقياس أنماط الضبط المدرسي.

. الملحق 2 : مقياس سلوك العنف المدرسي .

. الملحق 3: نتائج الدراسة.

الملحق 1 : مقياس أنماط

الضبط المدرسي

1/ مقياس أنماط الضبط المدرسي

بيانات عامة :

الجنس: ذكر أنثى

المستوى الدراسي : الأولى الثانية الثالثة الرابعة

السن :

تعليمات المقياس :

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة، إليك العبارات التالي والمرتبة من (1 إلى 54)، والتي تمثل أساليب الأستاذ والإدارة في ضبط سلوكياتك، أرجوا أن تقرأ كل عبارة بعناية وتضع علامة (X) في الخانة التي تناسب إجابتك، علما أن الإجابة تكون واحدة فقط إما (دائما) وإما (أحيانا) وإما (أبدا)، مع عدم ترك أي عبارة دون إجابة، وتأكد عزيزي التلميذ أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة وان الغاية منها فقط تحقيق أغراض البحث العلمي.

ولكم منا خالص الشكر والتقدير.

النمط	م	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
الديمقراطي	1	يشارك الأستاذ التلاميذ في حل المشكلات التي تنشأ داخل القسم .			
	2	يعمل الأستاذ على كسب ثقة التلاميذ			
	3	يفضل الأستاذ عدم جرح مشاعر التلاميذ أثناء تعديل سلوكياتهم السلبية.			
	4	تشجع الإدارة المدرسية التلاميذ على احترام القوانين المدرسية.			
	5	يعمل الأستاذ على تعليم السلوكيات الايجابية للتلاميذ.			
	6	تستخدم الإدارة المدرسية المناقشة والحوار في حل مشكلات التلاميذ.			
	7	يعمل الأستاذ على متابعة سلوك التلاميذ عموما.			
	8	يشجع الأستاذ التلاميذ على أن يكونوا أفرادا إيجابيين			
	9	يسعى الأستاذ إلى مساعدة التلاميذ على حل مشكلاتهم.			
	10	ينفرد الأستاذ بالتلميذ المشاغب لمناقشة سلوكه			
	11	يضيء الأستاذ من حين لآخر جوا من المرح في القسم			
	12	ينوع الأستاذ في الأنشطة داخل القسم لتجنب الملل.			
	13	تحرص الإدارة المدرسية على عدم حرمان التلاميذ من الفرص التعليمية .			

			14	تبرمج الإدارة المدرسية أنشطة مدرسية مناسبة للتلاميذ
			15	تحرص الإدارة المدرسية على تنمية الانضباط الذاتي للتلاميذ
			16	تعمل الإدارة المدرسية على إشراك التلاميذ في أنشطة المدرسة
			17	تنظم الإدارة المدرسية حصص توعية وإرشاد للتلاميذ
			18	يتصرف عمال الإدارة في المدرسة بهدوء واتزان مع التلاميذ في المواقف الطارئة .
			19	يوجه الأستاذ اللوم للتلاميذ عند ارتكابهم أذنب خطأ.
			20	يميل الأستاذ إلى استخدام كلمات جارحة مع التلاميذ.
			21	يفرض الأستاذ على التلاميذ آراء لا تناسبهم.
			22	يميل الأستاذ إلى تهديد التلاميذ بالفصل لأتفه الأسباب.
			23	يتهجم الأستاذ على التلاميذ بعصبية عند حدوث أي مشكلة أو تصرف خاطئ.
			24	يلجأ الأستاذ إلى العقاب البدني لتعديل سلوك التلاميذ .
			25	يعاقب الأستاذ كل التلاميذ بسبب إساءة احدهم.
			26	يستخدم الأستاذ الواجبات والفروض لعقاب التلاميذ.
			27	يلجأ الأستاذ إلى توبيخ التلميذ المسيء للحد من سلوكه السلبي.

الأوتوقراطي

			تستخدم الإدارة المدرسية عقوبات غير مناسبة للسلوك الصادر عن التلميذ.	28	
			تميل الإدارة المدرسية إلى التعامل بشدة مع التلاميذ	29	
			يصرخ الأستاذ في وجه التلاميذ المشاغبين لتخويفهم.	30	
			يدقق المساعدون التربويين على مختلف تحركات التلاميذ .	31	
			تبالغ الإدارة المدرسية في استدعاء أولياء التلاميذ لأتفه الأسباب .	32	
			تمارس الإدارة المدرسية ضغطا كبيرا على التلاميذ .	33	
			تشدد الإدارة المدرسية على ضرورة ارتداء المنزر .	34	
			يلزم المساعدون التربويين التلاميذ على التزام الصف في كل الأوقات .	35	
			يتخذ الأستاذ من النقطة أسلوبا لعقاب التلاميذ .	36	
			لا يهتم الأستاذ بتعديل السلوك الخاطئ في القسم.	37	
			يتساهل الأستاذ مع التلاميذ المشاغبين.	38	
			يظهر الأستاذ ضعفا كبيرا أمام التلاميذ المشاغبين	39	
			يتجاهل الأستاذ تصرفات التلاميذ السلبية ويلقي الدرس	40	التسيبي
			يتجاهل الأستاذ السلوكيات السلبية داخل القسم .	41	
			يغلب على الأستاذ أسلوب المزح الزائد في التعامل مع التلاميذ .	42	

			يلجأ الأستاذ إلى المساعدين التربويين لضبط النظام داخل القسم .	43
			لا يلتزم التلاميذ بارتداء المآزر داخل المدرسة .	44
			يطرد الأستاذ التلميذ الذي لا يكف عن الشغب خارج القسم .	45
			لا يهتم الأستاذ بتعزيز السلوكيات الإيجابية للتلاميذ .	46
			يلتزم الأستاذ بالعدل في التعامل مع التلاميذ .	47
			لا تشجع الإدارة المدرسية التلاميذ على الالتزام بقوانين المدرسة.	48
			تمنح الإدارة المدرسية التلاميذ الحرية في حضور الحصص.	49
			يجد التلاميذ الحرية في الدخول والخروج من المدرسة .	50
			يتساهل المساعدون التربويين في تقديم الإذن بالدخول للتلاميذ .	51
			يجد التلاميذ سهولة في إدخال ما يريدون إلى المدرسة .	52
			يميل التلاميذ إلى ممارسة العنف داخل المدرسة .	53
			لا يحترم التلاميذ العاملين بالمدرسة من أساتذة وإداريين .	54

الملاحق 2 : مقياس سلوك

العنف المدرسي

2/ مقياس سلوك العنف المدرسي

بيانات عامة :

الجنس: ذكر أنثى

المستوى الدراسي : الأولى الثانية الثالثة الرابعة

السن :

تعليمات المقياس :

عزيزي التلميذ/ عزيزتي التلميذة إليك العبارات التالية والمرتبة من (1 إلى 42)، والتي تمثل سلوكياتك في الوسط المدرسي، أرجوا أن تقرأ كل عبارة بعناية وتضع علامة (X) في الخانة التي تناسب إجابتك، علما أن الإجابة تكون واحدة فقط إما (دائما) وإما (أحيانا) وإما (أبدا)، مع عدم ترك أي عبارة دون إجابة . وتأكد عزيزي التلميذ أن إجابتك ستحظى بالسرية التامة وان الغاية منها فقط تحقيق أغراض البحث العلمي.

الرقم	العبارة	دائما	أحيانا	أبدا
01	أُتدخل في الدرس دون إذن الأستاذ.			
02	أُلقي القاذورات في فناء المدرسة.			
03	أرفض المشاركة في النشاطات داخل القسم.			
04	أقاطع التلاميذ الآخرين أثناء تدخلاتهم.			
05	أميل إلى التعامل بعنف مع الزملاء.			
06	أقوم بحركات تحدث اضطرابات داخل القسم.			
07	أميل إلى تعطيل الأستاذ عن متابعة إلقاء الدرس.			

			أثير الفوضى أثناء الحصّة.	08
			أحدث الشغب بين الحصص.	09
			أعلق على الدرس بأسلوب غير لائق.	10
			أتعامل بعنف مع مرافق المدرسة.	11
			أميل إلى سرقة أدوات الزملاء خاصة التي لا أستطيع امتلاكها.	12
			أميل إلى الحديث الجانبي مع زملائي أثناء الدرس.	13
			ألقي الأدوات بقوة على الطاولة.	14
			أخرج من القسم دون إذن الأستاذ.	15
			أعبر عن الملل بحركات أو أصوات.	16
			أميل إلى ضرب الزملاء داخل القسم.	17
			أكتب على الجدران أو الطاولات تعليقات معينة.	18
			أميل إلى شتم زملائي .	19
			أحدث ضجيجا داخل القسم باستخدام الأدوات أو الكراسي .	20
			أرسم رسومات غير لائقة على السبورة.	21
			أميل إلى سب وشتم الأستاذ بسبب توبيخه.	22
			أميل إلى الخشونة مع الزملاء أثناء اللعب.	23
			أنظر إلى الأستاذ بنظرات استفزازية.	24
			أهدد الأستاذ بالاعتداء الجسدي.	25

			أقوم بالهجوم للدفاع عن موقفي.	26
			أتمرد على القوانين والنظم المدرسية.	27
			أقوم بتريد ألفاظ خفية داخل القسم.	28
			أتعمد فتح باب القسم بعنف.	29
			أهز الكتف عندما يكلفني الأستاذ القيام بشيء ما.	30
			أتوعد الإداريين واهددهم.	31
			أُتلف سيارات الأساتذة والإداريين.	32
			أرفض الانتقادات والملاحظات السلبية أمام الزملاء.	33
			أميل إلى الضحك مع احد زملائي داخل القسم.	34
			أعبث بأدوات زملائي وممتلكاتهم.	35
			أرفض الخضوع للسلطة المدرسية.	36
			أميل إلى تقليد أصوات الحيوانات أثناء الدرس.	37
			أحضرُ الممنوعات إلى القسم.	38
			أتناول بعض الأطعمة الخفيفة أثناء الدرس.	39
			أقوم بالغناء والتصفيير أثناء الدرس.	40
			أرمي الأستاذ بأشياء عندما يدير ظهره.	41
			أسخر من بعض أساتذتي وزملائي.	42

3-1 / الخصائص السيكومترية لمقياس أنماط الضبط

Reliability

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,876	54

Reliability

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Part 1	Value	,826
		N of Items	27 ^a
Cronbach's Alpha	Part 2	Value	,798
		N of Items	27 ^b
	Total N of Items		54
	Correlation Between Forms		,546
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,706
	Unequal Length		,706
	Guttman Split-Half Coefficient		,705

Correlations

Correlations

	P1	P2	P3	TOT
Pearson Correlation	1	,155	,155	,637
P1 Sig. (2-tailed)		,197	,196	,000
N	71	71	71	71
Pearson Correlation	,155	1	,497 ^{**}	,781 ^{**}
P2 Sig. (2-tailed)	,197		,000	,000
N	71	71	71	71

	Pearson Correlation	,155	,497**	1	,725**
P3	Sig. (2-tailed)	,196	,000		,000
	N	71	71	71	71
	Pearson Correlation	,637**	,781**	,725**	1
TOT	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	71	71	71	71

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

T-Test

Group Statistics

VAR00058	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1,00	19	123,1053	7,07809	1,62383
2,00	19	88,7368	8,37219	1,92071

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
VAR00059	Equal variances assumed	1,246	,272	13,665	36
	Equal variances not assumed			13,665	35,031

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
VAR00059	Equal variances assumed	,000	34,36842	2,51514

Equal variances not assumed	,000	34,36842	2,51514
-----------------------------	------	----------	---------

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
VAR00059	Equal variances assumed	29,26747	39,46937
	Equal variances not assumed	29,26257	39,47427

2-3 الخصائص السيكومترية لمقياس العنف:

Reliability

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,899	42

Reliability

Reliability Statistics

	Part 1	Value	,829
		N of Items	21 ^a
Cronbach's Alpha	Part 2	Value	,803
		N of Items	21 ^o
	Total N of Items		42
	Correlation Between Forms		,824
Spearman-Brown Coefficient	Equal Length		,903
	Unequal Length		,903
	Guttman Split-Half Coefficient		,903

Correlations

Correlations

		P1	P2	P3	TOT
P1	Pearson Correlation	1	,603	,584	,828
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000
	N	71	71	71	71
P2	Pearson Correlation	,603**	1	,787**	,909**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000
	N	71	71	71	71
P3	Pearson Correlation	,584**	,787**	1	,899**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000
	N	71	71	71	71
TOT	Pearson Correlation	,828**	,909**	,899**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	
	N	71	71	71	71

T-Test

Group Statistics

VAR00046	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
1,00	19	66,6316	9,46462	2,17133
2,00	19	44,9474	1,54466	,35437

Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	df	
VAR00047	Equal variances assumed	29,853	,000	9,856	36
	Equal variances not assumed			9,856	18,958

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
VAR00047	Equal variances assumed	,000	21,68421	2,20006
	Equal variances not assumed	,000	21,68421	2,20006

Independent Samples Test

		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
VAR00047	Equal variances assumed	17,22228	26,14614
	Equal variances not assumed	17,07875	26,28967

3-3 / نتائج الدراسة الأساسية:

1- نتائج الفرضية الأولى: نتوقع سيطرة النمط الأوتوقراطي في الضبط المدرسي الممارس على التلاميذ من وجهة نظرهم.

Descriptives

Descriptive Statistics

	N	Mean	Std. Deviation
dimo	300	40,7367	6,95908
outokrat	300	35,9833	7,11466
lassez_fair	300	32,7900	6,32132
total	300	109,5100	13,74164
Valid N (listwise)	300		

2- نتائج الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء التلاميذ حول أنماط الضبط المدرسي الممارسة عليهم تعزى لمتغير الجنس.

T-Test

Group Statistics					
	v2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
dimo	ذكور	129	41,6124	7,16361	,63072
	اناث	171	40,0760	6,74668	,51593
outokrat	ذكور	129	37,7364	7,78572	,68549
	اناث	171	34,6608	6,26866	,47938
lassez_fair	ذكور	129	34,3566	7,65037	,67358
	اناث	171	31,6082	4,79015	,36631
total	ذكور	129	113,7054	16,01972	1,41046
	اناث	171	106,3450	10,74535	,82172

Independent Samples Test					
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
dimo	Equal variances assumed	,013	,910	1,901	298
	Equal variances not assumed			1,885	266,698
outokrat	Equal variances assumed	7,507	,007	3,789	298
	Equal variances not assumed			3,677	240,499
lassez_fair	Equal variances assumed	21,884	,000	3,812	298
	Equal variances not assumed			3,585	201,630
total	Equal variances assumed	14,583	,000	4,756	298
	Equal variances not assumed			4,509	211,306

Independent Samples Test				
		t-test for Equality of Means		
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error

				Difference
dimo	Equal variances assumed	,058	1,53638	,80803
	Equal variances not assumed	,060	1,53638	,81486
outokrat	Equal variances assumed	,000	3,07562	,81177
	Equal variances not assumed	,000	3,07562	,83648
lassez_fair	Equal variances assumed	,000	2,74840	,72105
	Equal variances not assumed	,000	2,74840	,76674
total	Equal variances assumed	,000	7,36040	1,54755
	Equal variances not assumed	,000	7,36040	1,63236

Independent Samples Test			
		t-test for Equality of Means	
		95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper
dimo	Equal variances assumed	-,05379	3,12655
	Equal variances not assumed	-,06799	3,14075
outokrat	Equal variances assumed	1,47808	4,67315
	Equal variances not assumed	1,42785	4,72338
lassez_fair	Equal variances assumed	1,32940	4,16740
	Equal variances not assumed	1,23654	4,26026
total	Equal variances assumed	4,31488	10,40592
	Equal variances not assumed	4,14259	10,57820

3- نتائج الفرضية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء التلاميذ حول أنماط الضبط المدرسي الممارسة عليهم تعزى لمتغير المستوى الدراسي (ثانية-ثالثة- رابعة) متوسط.

(One Way ANOVA)- تحليل التباين الأحادي:

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
dimo	Between Groups	98,907	2	49,453	1,021	,361
	Within Groups	14381,290	297	48,422		
	Total	14480,197	299			

outokrat	Between Groups	710,847	2	355,423	7,318	,001
	Within Groups	14424,070	297	48,566		
	Total	15134,917	299			
lassez_fair	Between Groups	77,120	2	38,560	,965	,382
	Within Groups	11870,650	297	39,969		
	Total	11947,770	299			
total	Between Groups	1136,180	2	568,090	3,050	,049
	Within Groups	55324,790	297	186,279		
	Total	56460,970	299			

1-3- نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في نمط الضبط الأوتوقراطي الممارس على التلاميذ.

Post Hoc Tests

Multiple Comparisons						
Scheffe						
Dependent Variable	(I) v3	(J) v3	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval
						Lower Bound
dimo	2	3	,30000	,98409	,955	-2,1210
		4	-1,04000	,98409	,573	-3,4610
	3	2	-,30000	,98409	,955	-2,7210
		4	-1,34000	,98409	,397	-3,7610
	4	2	1,04000	,98409	,573	-1,3810
		3	1,34000	,98409	,397	-1,0810
outokrat	2	3	-3,77000	,98555	,001	-6,1946
		4	-1,94000	,98555	,146	-4,3646
	3	2	3,77000	,98555	,001	1,3454
		4	1,83000	,98555	,180	-,5946
	4	2	1,94000	,98555	,146	-,4846
		3	-1,83000	,98555	,180	-4,2546
lassez_fair	2	3	-,56000	,89408	,822	-2,7596

		4	-1,24000	,89408	,383	-3,4396
	3	2	,56000	,89408	,822	-1,6396
		4	-,68000	,89408	,749	-2,8796
	4	2	1,24000	,89408	,383	-,9596
		3	,68000	,89408	,749	-1,5196
total	2	3	-4,03000	1,93017	,115	-8,7785
		4	-4,22000	1,93017	,093	-8,9685
	3	2	4,03000	1,93017	,115	-,7185
		4	-,19000	1,93017	,995	-4,9385
	4	2	4,22000	1,93017	,093	-,5285
		3	,19000	1,93017	,995	-4,5585

Multiple Comparisons			
Scheffe			
Dependent Variable	(I) v3	(J) v3	95% Confidence Interval
			Upper Bound
dimo	2	3	2,7210
		4	1,3810
	3	2	2,1210
		4	1,0810
	4	2	3,4610
		3	3,7610
outokrat	2	3	-1,3454
		4	,4846
	3	2	6,1946
		4	4,2546
	4	2	4,3646
		3	,5946
lassez_fair	2	3	1,6396
		4	,9596
	3	2	2,7596
		4	1,5196

	4	2	3,4396
		3	2,8796
total	2	3	,7185
		4	,5285
	3	2	8,7785
		4	4,5585
	4	2	8,9685
		3	4,9385

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

4- نتائج الفرضية الرابعة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في درجاتهم على مقياس العنف تبعاً لمتغير الجنس.

T-Test

Group Statistics					
	v2	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
lafdi	ذكور	129	19,5891	5,43802	,47879
	انث	171	17,4152	2,64077	,20194
ramzi	ذكور	129	17,6047	4,69278	,41318
	انث	171	16,6491	2,76208	,21122
madi	انث	129	20,0620	4,15096	,36547
	ذكور	171	19,1170	2,97999	,22789
TOTQL	ذكور	129	57,2558	12,98393	1,14317
	انث	171	53,1813	7,18961	,54980

Independent Samples Test					
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means	
		F	Sig.	t	df
lafdi	Equal variances assumed	48,130	,000	4,564	298
	Equal variances not assumed			4,184	173,460
ramzi	Equal variances assumed	25,624	,000	2,205	298
	Equal variances not assumed			2,059	193,685
madi	Equal variances assumed	15,504	,000	2,295	298
	Equal variances not assumed			2,194	221,654
TOTQL	Equal variances assumed	33,893	,000	3,461	298
	Equal variances not assumed			3,212	186,548

Independent Samples Test					
		t-test for Equality of Means			
		Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference
					Lower
lafdi	Equal variances assumed	,000	2,17394	,47629	1,23663
	Equal variances not assumed	,000	2,17394	,51964	1,14832
ramzi	Equal variances assumed	,028	,95553	,43340	,10262

	Equal variances not assumed	,041	,95553	,46404	,04032
madi	Equal variances assumed	,022	,94506	,41176	,13472
	Equal variances not assumed	,029	,94506	,43070	,09627
TOTQL	Equal variances assumed	,001	4,07453	1,17721	1,75783
	Equal variances not assumed	,002	4,07453	1,26851	1,57205

Independent Samples Test		
		t-test for Equality of Means
		95% Confidence Interval of the Difference
		Upper
lafdi	Equal variances assumed	3,11126
	Equal variances not assumed	3,19957
ramzi	Equal variances assumed	1,80843
	Equal variances not assumed	1,87074
madi	Equal variances assumed	1,75539
	Equal variances not assumed	1,79385
TOTQL	Equal variances assumed	6,39122
	Equal variances not assumed	6,57700

5- نتائج الفرضية الخامسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ في درجاتهم على مقياس العنف تبعاً لمتغير المستوى الدراسي (ثانية- ثالثة- رابعة) متوسط.

(One Way ANOVA)- تحليل التباين الأحادي:

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
lafdi	Between Groups	25,460	2	12,730	,714	,490
	Within Groups	5292,790	297	17,821		

	Total	5318,250	299			
ramzi	Between Groups	136,080	2	68,040	4,993	,007
	Within Groups	4046,840	297	13,626		
	Total	4182,920	299			
madi	Between Groups	33,327	2	16,663	1,321	,269
	Within Groups	3747,510	297	12,618		
	Total	3780,837	299			
TOTQL	Between Groups	451,447	2	225,723	2,153	,118
	Within Groups	31135,220	297	104,832		
	Total	31586,667	299			

6 - نتائج الفرضية السادسة: توجد علاقة ارتباطيه بين أنماط الضبط المدرسي(الديمقراطي - الأوتوقراطي - التسبيبي)الممارسة على تلاميذ المرحلة المتوسطة وظهور سلوك العنف لديهم .

Corrélations

		ramzi	lafdi	madi	total3onf
	Corrélation de Pearson	-.052-	-.037-	-.018-	-.040-
dimo	Sig. (bilatérale)	.368	.519	.762	.486
	N	300	300	300	300
	Corrélation de Pearson	.284**	.267**	.195**	.280**
outokrat	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.001	.000
	N	300	300	300	300
	Corrélation de Pearson	.302**	.265**	.153**	.271**
lassez_fair	Sig. (bilatérale)	.000	.000	.008	.000
	N	300	300	300	300

** . La corrélacion est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

الله

الرحمن

الرحيم