جامعة وهران 2.

كلية العلوم الإجتماعية.

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا.

أطروحة لنيل شهادة دكتوراه علوم.

تخصص: علم النفس التربوي.

الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي

حسب رأي الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي للمنظومة التربوية الجزائرية.

إعداد الطالب: حبيب بن صافي

اشراف: أ.د. حبيب تيلوين

لجنة المناقشة:

اللقب والإسم	الرتبة العلمية	الصفة	المؤسسة الأصلية
هامل منصور	أستاذ التعليم العالي	رئيسا	جامعة وهران 2
تيلوين حبيب	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة وهران 2
مقدم سهيل	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة وهران 2
بشلاغم يحي	أستاذ التعليم العالي	مناقشا	جامعة تلمسان
محمودي هواري	أستاذ محاضر أ	مناقشا	المدرسة الوطنية متعددة التقنيات وهران
زقاوة أحمد	أستاذ محاضر أ	مناقشا	المركز الجامعي غليزان

السنة الجامعية: 2019/2018.

بسم الله الرّحمن الرّحيم

"ربّ أوزعني أن أشكر نعمتك الّتي أنعمت عليّ وعلى والديّ وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين"

-النمل 19-

عن أبي هريرة عن رسول الله ﷺ.

"ليس الشديد بالصرعة، إنما الشديد الذي يملك نفسه عند الغضب"

- حديث شريف -

الإهداء

إلى روح والدي رحمه الله الذي علمني أن الجدّ والعمل خير سبيل للوصول إلى المجد.

إلى الوالدة الكريمة أطال الله في عمرها التي أمددتني بدعائها وتعهدتني بالنمو والحنان.

إلى التي قاسمتني أعباء هذا العمل زوجتي.

إلى أبنائي محمد أمين، ربيعة إيمان، أمل حسناء، منقور أيمن.

إلى جميع الإخوة والأخوات.

إلى الأستاذ الدكتور أحمد معروف أطال الله في عمره وشفاه، لقد كان له فضل كبير علي.

إلى كل من علّمني حرفا من معلمي وأساتذتي في جميع الأطوار الدراسية والجامعية.

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع.

كلمــة شكر وتقديــر

الحمد والشكر لله الذي أعطاني القدرة والعون على إتمام هذا العمل.

وأتقدم بالشكرالخالص والإمتنان للأستاذ الدكتور حبيب تيلوين على قبوله الإشراف على هذه الرسالة والذي لم يبخل علي بتوجيهاته وإرشاداته القيّمة والبنّاءة ومساعداته الكبيرة، والتي تعبّر عن اهتمامه الكبير الذي أولاه لإعداد هذه الدراسة المتواضعة منذ بدايتها إلى غاية مراحلها النهائية، وقد كان لي نعم السند.

كما لا يفوتني أن أشكر كل المحكّمين الذين قاموا بتحكيم أداة الدراسة، وعلى إرشاداتهم التي أفادوني بها.

الشكر موصول إلى مستشاري الإرشاد والتوجيه وكذا مدراء الثانويات ونوابهم للدراسات ومستشاري التربية لثانويات ولاية عين تموشنت على مساعداتهم في تطبيق أداة الدراسة، كما أشكر جميع أفراد عينة الدراسة من الفاعلين التربويين.

إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل المتواضع.

الشكر موصول إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة، الذين قبلوا عناء قراءة هذه الرسالة ومناقشتها.

الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي حسب رأي الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي للمنظومة التربوية الجزائرية.

ملخص البحث:

تناولت هذه الدراسة موضوع الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي حسب ما يراه الفاعلون التربويون في مرحلة التعليم الثانوي للمنظومة التربوية الجزائرية، واقترح الباحث مجموعة من الإستراتيجيات يمكن اتخاذها كتدابير لازمة من أجل التدخل للوقائية والحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي والتي هي عبارة عن تدخل جماعي على المدى الطويل تتمثل في استراتيجية التوعية والتحسيس واستراتيجية الوساطة واستراتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية واستراتيجية النشاطات الرياضية والفنية. بهدف الكشف عن طبيعة هذه الإستراتيجيات وعن مدى استخدامها. وهل تختلف هذه الإستراتيجيات باختلاف خلفيتهم الفردية (الوظيفة. الجنس . الأقدمية في الوظيفة). ولإختبار فرضيات البحث تم اختيار عينة من الفاعلين التربويين (مديرين، نواب مديرين للدراسات، أساتذة، مستشاري الإرشاد والتوجيه . مستشاري التربية . مساعدي تربوي) لجميع ثانويات ولاية عين تموشنت.

ولقياس استخدام هذه الإستراتيجيات، تم استعمال الأساليب الإحصائية بتطبيق معامل ارتباط بيرسون، النسب المئوية، اختبار" ت" وتحليل التباين بالإستعانة بالنظام الإحصائي . (SPSS)

اسخلص الباحث حسب استجابات أفراد العينة

هناك استخداما منخفضا للإسترتيجيات الوقائية المقترحة على مستوى جميع الأبعاد.

فيما يخص الفروق بين الفاعلين التربويين تبعا لإختلاف الوظيفة:

وجود فروق فروق ذات دلالة إحصائية بين الفاعلين التربويين تبعا في استخدام استراتيجية التحسيس والتوعية بين الأساتذة والمساعدين التربويين، فالمساعدون التربويون أكثر استخداما لهذه الإستراتيجية.

كما كشفت الدراسة أيضا فروق ذات دلالة احصائية في استخدام استراتيجية الوساطة إذ أن مستشاري الإرشاد والتوجيه أكثر استخداما لهذه الإستراتيجية ثم تلي فئة المساعدين التربويين وتأتي فئة الأساتذة باستخدام أقل.أما في استراتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية توجد فروق بين فئة مستشاري الإرشاد والتوجيه وبين فئة المساعدين التربويين وبين فئة الأساتذة بحيث أن مستشاري الإرشاد والتوجيه أكثر استخداما لاستراتيجية المتابعة والإصغاء كاستراتيجية وقائية ثم تليه فئة المساعدين التربويين وتأتي أيضا هنا فئة الأساتذة باستخدام أقل.

أما فيما يخص استراتيجية النشاطات الفنية والرياضية فلا توجد فروق إحصائية بين الفاعلين التربويين.

فيما يخص الفروق بين الفاعلين التربويين تبعا لإختلاف الأقدمية في الوظيفة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفاعلين التربويين في استخدام الإستراتيجيات الوقائية للحد من العنف في الوسط المدرسي تبعا لاختلاف الأقدمية.

وقد ختم البحث بخلاصة ومجموعة من التوصيات.

Stratégies préventives contre la violence en milieu scolaire.

Du point de vue des acteurs de l'éducation du cycle secondaire du système éducatifs Algérien.

Résumé

Cette recherche a abordé le sujet des stratégies préventives de la violence dans le milieu scolaire, du point de vue des acteurs de l'éducation dans le cycle d'enseignement secondaire du système éducatif algérien. Le chercheur propose un ensemble de stratégies pouvant être considérées comme des mesures nécessaires pour une intervention de prévention et de réduction du phénomène de la violence en milieu scolaire considéré comme une intervention collective à long terme représentée par la stratégie de sensibilisation, stratégie de médiation, stratégie d'écoute et de suivi psychologique et stratégie d'activités sportives et artistiques. Le but est de révéler la nature de ces stratégies et l'étendue de leurs utilisations. Et si ces stratégies diffèrent-elles de leur contexte individuel (La fonction, Le sexe et L'ancienneté dans la fonction). Un échantillon d'acteurs éducatifs a été choisi pour tester les hypothèses de la recherche pour l'ensemble des lycées de la wilaya d'Ain-Temouchent (directeurs, adjoints directeurs des études, enseignants, conseillers de guidance et d'orientation scolaire, conseillers d'éducation et adjoints d'éducation).

Quant aux méthodes statistiques utilisées pour mettre à l'échelle ces stratégies, il a été appliqué par le chercheur : Le coefficient de corrélation de Pearson, la proportion en pourcentage, le "t" test et l'analyse de variance avec l'aide du système statistique (SPSS).

L'étude a révélé les résultats suivants selon les réponses des membres de l'échantillon :

- **Il y a une faible utilisation des stratégies préventives de la violence dans le milieu scolaire au niveau de toutes les dimensions.**
- **En ce qui concerne les différences entre les acteurs de l'éducation en fonction de la différence de la fonction :**

Il y a une différence significative entre les acteurs de l'éducation en fonction de l'utilisation de la stratégie de la sensibilisation entre les enseignants et les adjoints d'éducation. Ces derniers utilisent plus cette stratégie. L'étude a révélé aussi, des différences significatives dans l'utilisation de la stratégie de médiation. Les conseillers de guidance et d'orientation scolaire utilisent plus cette stratégie suivie par les adjoints d'éducation et enfin les enseignants avec un usage moindre.

En ce qui concerne la stratégie d'écoute et de suivi psychologique, il existe des différences entre les conseillers de guidance et d'orientation scolaire, la catégorie des adjoints d'éducation et la catégorie des enseignants ; alors que les conseillers utilisent plus la stratégie d'écoute et de suivi psychologique comme stratégie préventive, suivis par la catégorie des adjoints d'éducation, et vient après la catégorie des enseignants par une utilisation moindre.

Enfin, sur la stratégie des activités sportives et artistiques, il n'y a pas de différences significatives entre les acteurs de l'éducation.

Concernant les différences entre les acteurs éducatifs en fonction des différences de l'ancienneté dans la fonction : il n'y a pas de différences significatives entre les acteurs éducatifs dans l'utilisation des stratégies préventives pour la réduction de la violence dans le milieu scolaire en fonction des différences de l'ancienneté dans la fonction.

La recherche se termine par une conclusion et un ensemble de propositions et de recommandations.

Preventive strategies of violence in the school sector according to the opinion of the educational actors in the secondary stage of the Algerian educational system.

Research Summary:

This study deals with the preventive strategies of violence in the school environment as perceived by the educational actors in the secondary stage of the Algerian educational system. The researcher suggested a set of strategies that can be taken as necessary measures to intervene to prevent and reduce the phenomenon of violence in the school in the long term. These strategies are: awareness strategy, the mediation strategy, the listening strategy, the psychological follow-up and the sports and technical activities strategy. In order to reveal the nature of these strategies and the extent of their use. Are these strategies different depending on their individual background (function, gender, seniority in employment)? To test the hypotheses of the research, a sample of educational actors (directors, deputy directors of studies, professors, extension counselors, educational advisors and educational assistants) was selected for all secondary levels of Ain Temouchent.

To measure the use of these strategies, statistical methods were used to apply the Pearson Arbor coefficient, percentages, T test and variance analysis using the statistical system. (SPSS)

The study revealed the following results:

There is a low use of protective strategies that are set at all dimensions.

With regard to the differences between the educational actors according to the different functions:

There are differences of statistical significance between the educational actors according to the use of the strategy of sensitization and awareness among teachers and educational assistants, trainees are more used to this strategy.

The study also revealed differences of statistical significance in the use of mediation strategy, as the guidance and guidance counselors more use of this strategy and then follow the category of educational assistants and comes the category of professors using less.

In the listening and follow-up strategy, there are differences between the counseling and guidance counselors and the educational assistants and the teachers. The guidance and mentoring consultants are more used to the follow-up and listening strategy as a preventive strategy followed by the category of educational assistants.

As for the technical and sports activities strategy, there are no statistical differences between the educational actors.

There are no statistically significant differences between the educational actors in the use of preventive strategies to reduce violence in the school environment according to the difference in seniority.

The research concludes with a summary and set of recommendations.

المحتويـات

إهداء.....أ
كلمة شكر.....ب
ملخص البحث باللغة العربية.....ت
ملخص البحث باللغة الفرنسية.....ج
ملخص البحث باللغة الإنجليزية.....د
محتويات البحث.....ر
قائمة الجداول.....ع
قائمة الأشكال.....ف
مقدمـة البحث.....2

الفصـــــل الأول

تقديم البحث.

تمهيد.....11
الإشكالية.....16
أسئلة الدراسة.....18
فرضيات البحث.....20
أهمية البحث.....22
أهداف البحث.....23
دواعي البحث.....24

حدودالبحث.....25
التعريف الإجرائي للمفاهيم.....26

الفصـــل الثـــاني.

الوسط المدرسي للمنظومة التربوية الجزائرية.

1. تمهيد 29
2.المنظومة التربوية الجزائرية.....31
2. 1.عناصر المنظومة.....33
3.مرحلة التعليم الثانوي.....40
3. 1.تلميذ مرحلة التعليم الثانوي.....44
3. 2.الفاعلون التربويون في مرحلة التعليم الثانوي.....49

الفصـــل الثـــالث.

سيكـولـوجية العنف.

1.تمهيد. 58
2.تعريف العنف.....61
3.تصنيف العنف.....65
4.المقاربات المفسرة للعنف.....66
4. 1 المقاربة الإجتماعية.....68
4. 2 . المقاربة البيولوجية.....73

4. 3. المقاربة النفسية.....74
5.العنف في الوسط المدرسي.....78
5. 1. تحديد المفهوم.....78
5. 2. أشكال العنف المدرسي.....81
5. 3 أسباب العنف المدرسي.....85

الفصـــل الـــرابع.

الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي.

1.تمهيد 90
2.مفهوم الإستراتيجية.....92
3.مفهوم الوقاية.....94
3. 1. مستويات الوقاية.....96
4.التدخل الجماعي على المدى الطويل (الإستراتيجيات الوقاية)..... 99
4. 1.التوعية والتحسيس.....100
4. 2.الوساطة 104
4. 3.مجال الحوار.....109
4. 4.الجوالمدرسي.....113

5.نماذج لبعض الإستراتيجيات المطبقة لمواجهة العنف المدرسي.....117
5. 1. نماذج مطبقة في المدارس الغربية 118
5. 2.نماذج مطبقة في المدارس الجزائرية.....119

الفصـــــل الخـامس.

الإجراءات المنهجية

الجزء الأول:الدراسة الإستطلاعية.

1.تمهيد.....125
2. مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.....125
3.خصائص العينة الإستطلاعية.....126
1.3. توزيع العينة الإستطلاعية حسب الثانويات.....126
2.3. توزيع العينة الإستطلاعية حسب الجنس.....127
3.3 . توزيع العينة الإستطلاعية حسب الصفة المهنية.....127
4.3 .توزيع العينة الإستطلاعية حسب الأقدمية في الوظيفة.....128
4. وصف وسائل القياس.....128
1.4. إستخدام الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي.....129
5.الخصائص السيكوميترية لأداة الدراسة.....133
1.5. صدق المحكمين.....133
1.1.5 تقديرات المحكمين لمستوى قياس فقرات الإستبيان.....135

2.1.5. تقديرات المحكمين حول طبيعة صياغة فقرات الإستبيان.....136
3.1.5. تقديرات المحكمين حول الأبعاد المحددة في الإستبيان.....138
4.1.5.تقديرات المحكمين حول صلاحية علاقة الفقرات مع الأبعاد المحددة في الإستبيان.....139
5.1.5.إضافة فقرات يرى المحكمون أن لها قيمة في قياس بنود الدراسة.....139
2.5. الإتساق الداخلي.....139
3.5. ثبات المقياس.....142

الجزء الثاني :الدراسة الأساسية

1. تمهيد.....144
2. مكان وزمان إجراء الدراسة الأساسية.....144
3.خصائص مجتمع البحث.....145
4. توزيع الإستبيانات المتحصل عليها حسب الوظيفة لكل ثانوية.....147
5. توزيع الإستبيانات حسب متغير الوظيفة والجنس.....149
6. توزيع الإستبيانات حسب متغير الصفة المهنية.....150
7 . توزيع الإستبيانات حسب الأقدمية في الوظيفة.....150
8 الخصائص السيكوميترية لوسائل القياس.....151
9. الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة. 154

الفصـــل الســـادس

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

1.تمهيد.....157

2.طريقة استغلال الإستبيان.....158

2. 1. حساب مجالات التقدير.....158

3. عرض نتائج الدراسة.....159

3. 1 عرض نتائج الفرضية الأولى.....159

3. 1. 1. عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.....160

3. 1. 2. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية.....161

2. 1. 3. عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.....163

3. 1. 4. عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.....164

3. 1. 5.عرض نتائج أبعاد الإستبيان من خلال حساب الدرجة الفاصلة.....165

3. 2عرض نتائج الفرضية الثانية.....167

3. 3.عرض نتائج الفرضية الثالثة.....168

3. 4 عرض نتائج الفرضية الرابعة.....173

تفسير ومناقشة النتائج.....176

خاتمة و توصيات الدراسة 183

قائمة المراجع.....188

الملاحق.....206

قـــــائمة الجداول

رقم الجدول	محتوى الجدول	رقم الصفحة
01	جدول يوضح توزيع العينة الإستطلاعية حسب الثانويات	126
02	جدول يوضح توزيع العينة الإستطلاعية حسب الجنس	127
03	جدول يوضح توزيع العينة الإستطلاعية حسب الصفة المهنية	127
04	جدول يوضح توزيع العينة الإستطلاعية حسب الأقدمية في الوظيفة	128
05	جدول يوضح وصف وسائل القياس	129
06	جدول يوضح الفقرات الخاصة باستخدام التحسيس والتوعية.	130
07	جدول يوضح الفقرات الخاصة باستخدام استراتيجية الوساطة.	131
08	جدول يوضح الفقرات الخاصة باستخدام استرتيجية والإصغاء والمتابعة النفسية	132
09	جدول يوضح الفقرات الخاصة باستخدام استرتيجية النشاطات الرياضية والفنية.	132
10	جدول يوضح أسماء الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة .	133
11	جدول يوضح تقديرات المحكمين لمستوى قياس فقرات الإستبيان.	135
12	جدول يوضح تقديرات المحكمين حول طبيعة صياغة فقرات الإستبيان.	136
13	جدول يوضح تقديرات المحكمين حول الأبعاد المحددة في الإستبيان.	138
14	جدول يوضح تقديرات المحكمين حول صلاحية علاقة الفقرات مع الأبعاد المحددة في الإستبيان.	139
15	جدول يمثل الفقرات المضافة من طرف المحكمين لأداة القياس.	139
16	جدول يبين الإرتباطات بين الفقرات والأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الإستراتيجيات المستخدمة للوقاية من العنف في الوسط المدرسي.	140
17	جدول يبن قيم ثبات مقياس مدى استخدام الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.	142
18	جدول يبن خصائص مجتمع البحث.	145
19	جدول يبين توزيع الإستبيانات المتحصل عليها حسب الوظيفة لكل ثانوية.	147
20	جدول يبين توزيع الإستبيانات حسب متغير الوظيفة والجنس.	149
21	جدول يبين توزيع الإستبيانات حسب متغير الصفة المهنية.	150
22	جدول يبين توزيع الإستبيانات حسب الوظيفة والأقدمية.	150
23	جدول يبين الإرتباطات بين العبارات والأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.	151

24	جدول يبن قيم ثبات مقياس مدى استخدام الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.	153
25	جدول يبين مقارنة المتوسط الحسابي لكل فقرة مع مجال تقدير الدرجات في استخدام استراتيجية التحسيس والتوعية.	160
26	جدول يبين مقارنة المتوسط الحسابي لكل فقرة مع مجال تقدير الدرجات في استخدام استراتيجية الوساطة.	162
27	جدول يبين مقارنة المتوسط الحسابي لكل فقرة مع مجال تقدير الدرجات في استخدام استراتيجية المتابعة والإصغاء.	163
28	جدول يبين مقارنة المتوسط الحسابي لكل فقرة مع مجال تقدير الدرجات في استخدام استراتيجية النشاطات الرياضية والفنية.	164
29	جدول يبين حساب الدرجة الفاصلة.	166
30	جدول يبين الإختلاف في الإستراتيجيات الوقائية تبعا لإختلاف الجنس.	167
31	جدول يبين الإختلاف في الإستراتيجيات الوقائية تبعا لإختلاف الوظيفة.	169
32	جدول يبين المقارنة البعدية لمعرفة اتجاه الفروق في استراتيجيات الوقاية تبعا لاختلاف الوظيفة.	171
33	جدول يبين الإختلاف في الإستراتيجيات الوقائية تبعا لمتغير الأقدمية في الوظيفة.	174

قـــــائمة الأشكـــــال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
01	شكل يوضح المنظومة والأنظمة الفرعية لمؤسسة حسب (Rosenzweig . 1974) F.E.Kast et J .E	35
02	شكل يمثل هيكلة التعليم الثانوي للمنظومة التربوية الجزائرية	43
03	شكل يمثل عملية التدخل على المدى الطويل للإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي حسب نموذج Cécile VAN HONSTE بتصرف الباحث	99
04	شكل يوضح حوصلة عملية التوعية والتحسيس.	103
05	شكل يوضح حوصلة عملية الوساطة	109
06	شكل يوضح حوصلة عملية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية	112

مقـــــدمة الدراســـــــــة

مقدمة الدراسة:

العنف نوع من أنواع السلوكيات السلبية، التي تحظى باهتمام الباحثين في مجال الظواهر النفسية والاجتماعية، نظرا لما تعرفه هذه الظاهرة من تطورات خطيرة، وقد أخذت أشكالا جديدة، شكلت مخاطرا أصبحت تهدد أمن وكيان استقرار كل المجتمعات، نظرا للآثار البالغة داخل المجتمعات، إذ تظهر عند تفاعل الأفراد بعضهم ببعض.

كما أن التطور العلمي والواقع التاريخي لهذه الظاهرة يكشف أنه كلما تعقدت المجتمعات تحول العنف إلى وسيلة لتحقيق أهداف معينة من قبل الأفراد، وتتنوع هذه الأهداف بتنوع المواقف التي يتفاعل من خلالها الفرد. فالعنف في بعض الأحيان وسيلة لتحقيق التفوق، وفي أخرى لتحقيق التكيف وقد يعد وسيلة للمقاومة أو وسيلة للهيمنة والضبط (رشيد: 2006).

إن هذه الظاهرة موجودة في جميع المجتمعات وخلال الأزمنة المختلفة وهي ليست مشكلة جديدة. فالمجتمعات الحديثة ليست أكثر عنفا من المجتمعات الماضية والقديمة عبر سائر العصور، فمظاهر العنف اليوم ليست أكثر مما كانت عليه في السابق، فربما هي أكثر بروزا ووضوحا مما كانت عليه من قبل الى أن أصبحت قضية ومشكلة عالمية بواسطة وسائل الإعلام المختلفة والمتطورة، وربما هي أكثر دمارا نظرا للوسائل التكنولوجية المتطورة الحالية. فالعنف موجود دائما عبر كل زمان ومكان، فالإنسان يصارع ويطور الأسلحة الأكثر إتقانا لكي يستعملها في حروبه.

إن الأشكال الخطيرة التي وصل إليها العنف في المجتمع الجزائري، والمتمثلة في بروز ظاهرة شديدة الخطورة أربكت كيان المجتمع بأكمله، ألا وهي التطرف. والذي بدوره أحدث هزات داخل المجتمع أفرزت مخلفات تمثلت في ظهور الإرهاب وفشل الحل الأمني وانتشار مختلف أشكال الأسلحة في يد الأفراد والعصابات. مما أفرز

المظاهر العنيفة ممثلة في الاعتداءات والسرقة والشتم والضرب. سلوكيات اجتاحت كل الأوساط وامتدت إلى فضاء خاص، ألا وهو الفضاء المدرسي ونسقه التربوي.

يمس العنف في وقتنا الحاضر جميع الشرائح الإجتماعية، و يتجه إلى غزو جميع الهياكل وخاصة المدرسة. ومن المؤسف أن يأخذ التعليم منعطفا خاصا في يومنا الحالي، والمتمثل في العنف في الوسط المدرسي. هذا التحول في دور المدرسة يدل على وجود خلل في المنظومة التربوية وفي سلوك كل شريك لهذه الأخيرة. فمن المفترض أن تعزز المدرسة مناخا هادئا للتعلم وتوفر بيئة آمنة للتلاميذ.إن جودة الحياة والرفاهية أمران أساسيان من أجل تعزيز النجاح المدرسي والتحرر الإجتماعي للشباب. ومع ذلك فإن المؤسسة المدرسية لا تنجو من حالات العنف:"اعتداءات جسدية ولفظية وتحرشات وضغوط وانعدام للأمن".

مدلول كلمة عنف في الوسط المدرسي هو ببساطة استخدام العنف من طرف التلاميذ، سواء كان ذلك اتجاه تلاميذ آخرين، أوفي بعض الأحيان اتجاه الأساتذة أوالفاعلين التربويين بصفة عامة. ويظهر العنف في الوسط المدرسي بأشكال مختلفة. ففي بعض الأحيان يكون بصفة مادية أو جسدية، وهو العنف الأكثر خطورة. كما أنه وفي غالب الأحيان لا تظهر خطورته إذ يكون بصفة لفظية أو بصفة معنوية أوبصفة اعتداءت على الممتلكات. فوسائل الإعلام تركزفقط على الأفعال الأكثر خطورة، والمتمثلة في العنف المادي أو الجسدي (ضرب وجرح وايذاء وإصابات جسمية وعضلية) نظرا لبروز ووضوح آثاره المادية وسهولة التعرف عليه. ولكن في واقع الأمر فالعنف يتعلق بسلسلة أعمال صغيرة ومتكررة ويومية لا تظهر آثاره ماديا أو جسديا والتي تكون في غالب الأحيان متمثلة في العنف اللفظي (سب وشتم وتهديد)، وكذلك في العنف المعنوي (تحقيرو إهمال وتحيّزوعدم تقديرالغير)، وعنف اتجاه الممتلكات (إلحاق الضرر بممتلكات المدرسة أو الغير أو الإستلاء عليها أوالسرقة) . في النقاش الإعلامي الحالي يحتل عنف الأحداث مكانا هاما، فهو ليس بالنقاش

الجديد، كون أن العنف في الوسط المدرسي هو من المعطيات التاريخية الدائمة للشباب على مر الأزمنة، فالمعيار الوحيد للمناقشة يتمثل في ماهية درجة العنف؟.

حسب الطبيب النفسي الفرنسي فيليب جاميه **Philippe Jeammet (1997)** والمختص في المراهقة "العنف المدرسي مرتبط بحرية التعبير الكبيرة جدا الممنوحة للأطفال في الوقت الحالي والتي علاوة عن ذلك فإنها تمكن من جعل الأفراد أكثر انفتاحا،وأكثر فضولا،وأكثر جرأة".

إن العنف في الوسط المدرسي أصبح أكثر فأكثر من الظواهر التي لا تطاق، وحقيقة معقدة ومبهمة في الحياة اليومية للتلاميذ والتي تتطلب تدخل خاص، وتنظيم مخطط ومحكم، وطرق خاصة في تسيير الجماعات، ولتفادي تراكم العوامل التي من شأنها تمزيق كيان المجتمع. وتفرض أيضا العمل على تطوير الانعكاسات الرافضة للعنصرية والخصام والمضايقات والانحلال الخلقي، وكل الأشكال غير السوية.**(Pain ,2002)**

البحث عن حلول لموضوع العنف والانحلال الخلقي يبدأ قبل كل شيء بارتباطها المنطقي بالمدلول**(Pain, 2002)**. ثم للعلاقات المترابطة بين التدخلات في الأقسام وفي المدرسة وفي العائلة أو المجتمع **(Cellier ;2003)**.ولا يمكن تطوير وسائل التدخل دون التطرق إلى مشاكل نوعية المعارف . المعرفة العملية والمعرفة في التصرف . كما هو معمول به في المجتمع، كل اقتراح للوسائل الخاصة للوقاية تصبح هشة إذا لم ترتكز على بعض التساؤلات للشروط المنتجة للعنف. وعليه لفهم مشكلة ظاهرة العنف بصفة عامة والمدرسي بصفة خاصة علينا أولا التعرف على مجموعة العناصر المكونة لها والعوامل الناتجة عنها وذلك من أجل كيفية التعامل معها.

عادة ما يتم التحدث عن العنف في الوسط المدرسي من حيث المفاهيم والمشاعر، وليس من الناحية القانونية. فالعنف الذي نحن بصدد التطرق إليه هنا، هو

قبل كل شيئ الذي ينظر إليه على هذا النحو من قبل الجهات الفاعلة في المدرسة أوما نطلق عليهم بالفاعلين التربويين. فاهتمامنا سوف ينصب بصفة خاصة على مختلف الحوادث وعناصر السياقات التي تجعل من الجو المدرسي ينظر إليه جوا عنيفا.

العنف المدرسي هو ظاهرة معقدة تشمل مكونات مختلفة في النظام المدرسي، من تلاميذ وفاعلين تربويين ومؤسسات مدرسية ومحيط عائلي واجتماعي/اقتصادي. تفاعلهم يؤدي إلى إصابات جسدية أو معنوية لعنصر واحد على الأقل من هذه المكونات .

كمرحلة تحليلية أولية يقتضي الإحاطة حول فهم هذه الظاهرة، ثم تحليل يقترح نظرة نقدية حول الآليات المستخمة للوقاية وللتصدي ضد العنف في الوسط المدرسي. ثم تفكير نقدي حول هذه الآليات كوسيلة ودليل عملي مقترح، يشمل بعض الإستراتيجيات الوقائية والتي تتصدى للعنف في الوسط المدرسي، والتي يمكن استخدامها من طرف كل الفاعليين التربويين.

الوقاية والتصدي للعنف في الوسط المدرسي هي مشكلة جماعية، كون أن المسؤوليات متقاسمة وعواقبها لا يمكن إهمالها، إذ تؤثر على جميع الجهات الفاعلة في المدرسة من أجل مناخ مدرسي هادئ يعزز عملية التعلم.

وكون المدرسة مؤسسة اجتماعية ضرورية أنشئت بعد تعقد الحياة لإشباع حاجات نفسية وتعليمية عجزت أن تؤديها الأسرة، فهي بذلك مؤسسة اجتماعية لها أهداف تربوية واجتماعية تخدم المجتمع. إذ لا يقتصر دور المدرسة على تزويد الطفل بالمعارف فحسب، بل هي مسؤولة على تلقينه أيضا القدرة على حسن التوازن الاجتماعي والانفعالي مع بيئته الاجتماعية والمادية. فيصبح مواطنا صالحا. ولن يتحقق هذا التوازن إلا إذا كانت العلاقة بين الفاعلين في الوسط التربوي قائمة على

الاحترام والعطف والتقدير والابتعاد عن أسلوب القهر والعنف واللذين يؤديان إلى الشعور بعدم الأمن الداخلي. وبالتالي إلى الاضطراب والعدوانية كون العملية التربوية مبنية على التفاعل الدائم بين التلاميذ ومربيهم والسلوك الواحد يؤثر على الآخر.

وما للفاعلين التربويين من دور مهم، بحيث أن علاقتهم بالتلاميذ في عملية التعلم والتعليم لا تقتصر على تبادل الأفكار وتنميتها فحسب، وإنما تمتد إلى تلاقي العواطف الودية كذلك . والتي لا تنتقل عن طريق التفكير وإعمال العقل، أو عن طريق التلقين. وإنما تنتقل عن طريق التأثر والتأثير، ودون إعداد وتخطيط مسبقين، بل يتم ذلك بدافع الإحساس وانتقال الشعور و دون وعي كامل بذلك. وبالتالي يتم على عاتقهم مسؤولية الحد من ظاهرة العنف المدرسي.

فهل يرتكز هؤلاء الفاعلون التربويون على استراتيجيات وقائية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي ؟

انجاز هذه الدراسة تفترض أن هناك استخدام منخفظ في الإستراتيجيات الوقائي من العنف في الوسط المدرسي في المنظومة التربوية الجزائرية.

اعتمد الباحث على مرحلة التعليم الثانوي التي تتميز بمواجهتها لتلاميذ في سن المراهقة التي تعد من أكثر مراحل النمو إثارة لدى الباحثين في العلوم النفسية لما لها من طبيعة خاصة للتغيرات الجسمية والنفسية والاجتماعية والانفعالية تكون بمثابة مؤشر على بناء جديد قد بدأ يتفتح.

جاءت هذه الدراسة مقسمة من الناحية المنهجية إلى جانبين أساسيين هما:

1. جانب تحليلي نقدي من خلال القيام بدراسة تحليلية نقدية للوسط المدرسي الخاص بالمنظومة التربوية الجزائرية ، وذلك للوقوف على العناصر المكونة لها ثم التطرق إلى مرحلة التعليم الثانوي ولتلميذ هذه المرحلة التي تتناسب مرحلته العمرية مع مرحلة

المراهقة ما يميزها من حالة التمرد وعدم الاستقرار والعنف نظرا للتغيرات البيولوجية والنفسية والإجتماعية.

كما تهدف الدراسة إلى دراسة تحليلية وصفية لمختلف المصطلحات الخاصة بالعنف وعلاقتها بالفرد عامة وبالتلميذ خاصة وبالمفهوم الخاص بالإستراتيجية عامة وبمفهوم الإستراتيجيات الوقائية المعتمدة في الوسط المدرسي والتي تعتمدها المنظومة التربوية للوقاية والحد من العنف في الوسط المدرسي.

2. جانب ميداني تطبيقي تمثل في اختيار كل الفاعلين التربويين لجميع ثانويات ولاية عين تموشنت. واستخدم استبيان لقياس مدى طبيعة الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي ،التي يستخدمها الفاعلون التربويون في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

وللوصول إلى هدف البحث جاءت الدراسة على ستة فصول جاءت كالتالي:

الفصل الأول: وفيه قام الباحث بتقديم البحث من خلال تحديد إشكالية الموضوع وطرح تساؤلاته وفرضياته، ثم التطرق إلى أهميته والأهداف الذي تسعى الدراسة تحقيقها و دواعي اختيار موضوعه. وحدوده الجغرافية والبشرية ثم التحديد الإجرائي للمفاهيم الواردة فيه.

الفصل الثاني: خصص للوسط المدرسي للمنظومة التربوية الجزائرية تم التطرق فيه إلى المنظومة التربوية الجزائرية وتطورها التاريخي ثم التطرق إلى مختلف العناصر التي تتكون منها المنظومة بصفة عامة والمثلة في النظام والنظم الفرعية والمدخلات وسيرورة التحولات والمخرجات والحلقات الإرتجاعية.ثم التركيز على مرحلة التعليم الثانوي كمرحلة من مراحل السلسلة التعليمية ونقطة تحول حاسمة في بنية المنظومة التربوية الجزائرية، ثم توضيح قوانينها الرسمية التي تسير عليها والهيكلة

الخاصة بها. ثم التطرق إلى تلميذ هذه المرحلة وخصوصيات فترة المراهقة . وفي نهاية الفصل تم التطرق إلى الفاعلين التربويين من خلال ذكر نشاطاتهم و المهام المسطرة لهم.

الفصل الثالث: خصص لموضوع سيكولوجية العنف من خلال تعريفه وتصنيفة والإشارة إلى بعض المقاربات المفسرة له، ثم التطرق للعنف في الوسط المدرسي من خلال محاولة تحديد مفهومه وبعض أشكاله ومصادره والأسباب المؤدية إليه، ثم التطرق إلى المقاربة التربوية للعنف.

الفصل الرابع: خصص للإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي تم فيه محاولة تحديد مفهوم الإستراتيجية ومفهوم الوقاية ومستوياتها. ثم تحديد أربعة استراتيجيات وقائية انطلاقا من نموذج **Cécile VAN HONSTE** يمثل عملية التدخل على المدى الطويل للإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي. والذي يعتمد استراتيجية التوعية والتحسيس واستراتيجية الوساطة واسترتيجية مجال الحوارالتي احتوت على الممارسات التربوية، والسياسة المدرسية شملها الباحث في استراتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية،ثم الجو المدرسي المهيء للتلاميذ للترويح عن أنفسهم وتفريغ شحناتهم حدده الباحث باستراتيجية النشاطات الرياضية والفنية نظرا للدور الذي تلعبه هذه الإستراتيجية في التنفيس عن الإحباط والترويح عن النفس وتفريغ الشحنات وتخفيف الجو المتوتر.

الفصل الخامس: وخصص للإجراءات المنهجية والمتمثلة في الدراسة الإستطلاعية،وأهدافها وظروف إجرائها وحجم العينة ومواصفاتها.

وصف وسائل القياس والمتمثلة في جمع المعلومات (مقياس استخدام الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي).

نتائج الدراسة الإستطلاعية التي اختبرت فيها مبدئيا الخصائص السيكوميترية لوسائل القياس من صدق المحكمين والإتساق الداخلي وثبات المقياس.

ثم تطرق الباحث إلى الدراسة الأساسية وظروف إجرائها وخصائص عينتها، والتأكد ثانية من الخصائص السيكوميترية لوسائل القياس من الإتساق الداخلي وثبات المقياس.ثم تطرق الباحث إلى مختلف الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

الفصل السادس: وفيه تم عرض النتائج ومناقشتها وتحليلها مختتما الفصل بخلاصة عامة وجملة من التوصيات والإقتراحات.

الفصل الأول

تقديم البحث

1. تمهيد:
2. الإشكالية.
3. أسئلة الدراسة.
4. فرضيات البحث.

4. 1 الفرضية الأولى.

4. 1. 2. الفرضية الفرعية الأولى.

4. 1. 2. الفرضية الفرعية الثانية.

4. 1. 2. الفرضية الفرعية الثالثة.

4. 1. 2. الفرضية الفرعية الرابعة.

4. 2 الفرضية الثانية.

4. 3 الفرضية الثالثة.

4. 4 الفرضية الرابعة.

5. أهمية البحث.
6. أهداف البحث.
7. دواعي البحث.
8. حدود البحث.
9. التعريف الإجرائي للمفاهيم.

1. تمهيد:

العنف ليس ظاهرة جديدة وخاصية عالم اليوم،فهو جزء لا يتجزأ من تاريخ البشرية نجده في الكثير من الأساطير والخرافات وهو باق ومتعدد في وسائل الإعلام وأكثر قربا من البشر في علاقاته الانسانية اليومية. ظاهرة العنف تمس وتهم كل البشرية إنكارها ونفيها يعود إلى الانغلاق في الوهم لعالم مسالم.

إن هذه الظاهرة هي من أقدم مظاهر السلوك التي عرفتها المجتمعات البشرية، إلا أن معدلاته ارتفعت كثيرا في السنوات القليلة الماضية، ويكاد لا يخلو مجتمع معاصر من بعض أشكال العنف.وبعض أشكاله عرفتها المجتمعات منذ زمن قديم. فمعظم المجتمعات تواجه ارتفاعا معتبرا من الشبان الذين تظهر عليهم صعوبات سلوكية منذ مرحلة ما قبل المراهقة. وعلى سبيل الذكر وحسب تنمية الموارد البشرية لكندا **(DRHC ,1996)** عدد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات سلوكية تضاعفت ثلاثة مرات في خمسة عشرة سنة بين 1980 و 1995 في كندا وهذه الوضعية لها مخلفات فردية واجتماعية معتبرة: اعتداءات بدنية عنيفة،تفكك وتقهقر مدرسي، عدم الاستقرار العائلي لاحقا، صعوبة في الاندماج المهني، بطالة، انحراف، إدمان على المخدرات، تزايد في الإسعافات الاجتماعية والطبية، ارتفاع نسب الانتحار إلى غير ذلك **(Bernard ,2004 :104)**

يمكن التمييز بين العنف والعدوانية والقوة مع الصراع، فالعدوانية سلوك إنساني، وهي أمر ضروري للبقاء، كون مدلول كلمة عدوانية هي القدرة على المقاومة وإثبات الذات. فالعدوانية يمكن أن ترسم حدود شخصية الفرد وتمكنه من مواجهة الغير دون تهرب. وفعل العدوانية لا يدل على العنف بقدر ما يدل على التقدم الذي يعني السير إلى الأمام فهو يحتوي أكثر على فكرة الطاقة والمقاومة. بدون عدوانية لا يمكن للفرد التغلب على الخوف والتقدم إلى الأمام. وإذا أخذنا باشتقاق الكلمات فالعنف ما هو في حقيقة الأمر إلا إنزلاق للعدوانية.

والعنف لا يعني القوة كون القوة لا تكون إلا بالفعل الذي يكون: إما عنيف أوغير ذلك فالعنف والقوة لا يدلان على نفس المعنى. كما لا يمكن الخلط بين الصراع والعنف، كون الصراع هو جزء من الحياة الذي قد يكون عاملا للتغيير الإيجابي داخل المجتمع أو لعلاقة من العلاقات. كما تمكّن الصراعات من فرض الابتكار والتجديد والذهاب إلى الأمام، ولكن عدم أو سوء التعامل مع صراع من الصراعات يمكن أن يؤدي إلى أفعال عنيفة، سلبية وهدامة،فالعنف يشكّل اضطراب وخلل للصراع، فبدلا من البحث عن حل يرضي الطرفين، فهو يتجه للبحث عن حل للصراع بالقضاء على الآخر.

وفي تقرير قدمه المجلس الوطني الاقتصادي "الكناس" (وهو مجلس مستقل عن الحكومة وله مصداقية على المستوى الداخلي وعلى المستوى الدولي) أشار إلى مجموعة من الإحصائيات حول انتشار ظاهرة العنف في الجزائر حيث أن في سنة2002 ، 12645 قاصر تورط في جنح وجرائم مختلفة في حدة خطورتها كالسرقة والضرب والجرح العمدي واستهلاك المخدرات والتعدي على الأملاك العامة والخاصة وأخرى أخطر منها كتشكيل جماعة أشرار وهتك العرض،وقد بلغت جنحة السرقة 40،60% من مجموع الجنح المحصاة ومن بين الجانحين المتورطين الموقوفين سجلت نسبة تفوق 58% منهم من فئة البالغين ما بين 16 و18 سنة والبقية الأخرى شريحة من 13 إلى 16 سنة ومما يلفت الانتباه فإن الفئة الأولى نظريا تتوافق مع مرحلة التعليم الثانوي والشريحة الثانية مع مرحلة التعليم المتوسط. ومنه عموما فإن هذه المجموعة المعتبرة من الشباب المتورطة في جنح الانحراف تتوافق مع أعمار المتمدرسين أي أنها متمدرسة أو من المفترض أن تكون كذلك.

كما أن الكناس نفسه في التقرير نفسه أشار إلى التنامي الكبير للعنف الإجرام لدى الشباب بحيث أنه . حسب المديرية العامة للأمن الوطني . قفز من 8077 حالة سنة 1998 إلى 12645 حالة سنة 2002 أي بنسبة نمو تقدر بـ26،90%، كما أن الدرك الوطني سجل هو أيضا نسبة نمو معتبرة في نفس الفترة

حيث مر عدد المتورطين في الانحراف من 1832 حالة إلى 2298 أي بنسبة نمو تقدر بـ 25،4% وقد أكد التقرير أن هذه الأرقام خصت فقط المتورطين الذين التي كانت لهم علاقة بالأجهزة الأمنية والصحية أي الجنح التي سجلت نوع من الخطورة.

وبغية من الكناس معرفة الأبعاد المختلفة حول ظاهرة انحراف الشباب في المجتمع الجزائري . بعد دراسة قام بها وتبعا لما قدمته مختلف الهيئات المعنية والمتمثلة في الدرك الوطني والشرطة والشبيبة والرياضة . قدم تقريرا خلص فيه إلى نتيجة هي عدم اهتمام السلطات في الجزائر بظاهرة انحراف الشباب بالرغم من تفشيها وتفاقمها وأخذها أشكالا خطيرة وذلك بالوصف الذي أعطته إياها والذي كان كالتالي:"ظاهرة الانحراف هي محددة بعدة دوافع متضافرة ،إذ هي مرتبطة باختلالات متراكمة لمؤسسات الدولة والعائلة وهي في نفس الوقت ناتجة عن قصور في التنشئة الاجتماعية وتعبير عن انزعاج لفئة من الشباب الخاضعة لتأثيرات الأزمة الاقتصادية ولعنف إرهابي وللتحولات الاجتماعية ".

وفي دراسة أعدتها وزارة التربية الوطنية حول العنف في الوسط المدرسي كشفت عن أرقام مخيفة حول الظاهرة مؤكدة عن تفشيها بشكل مرتفع ورهيب خلال السنوات الأخيرة،دقت من خلالها ناقوس الخطر معبرة عن قلقها الشديد فلقد أشارت الإحصائيات أن حالات العنف في الوسط المدرسي خلال السنة الدراسية 2010/2011 تعدت 25000 حالة على المستوى الوطني وفي جميع الأطوار التعليمية الثلاثة(**ضويفي، 2011: 9**).

كما أفادت الدراسة أيضا تعدد أشكال العنف المدرسي وتأثر المؤسسات التربوية بالمحيط الاجتماعي وبالظواهر الإجرامية التي انتشرت بشكل غير مسبوق بالجزائر.

وحسب الإحصائيات المقدمة من طرف وزارة التربية الوطنية، أنه خلال السنة الدراسية 2010/ 2011 تعرض 4555 أستاذ إلى العنف من قبل التلاميذ كما

أن 1942 تلميذ تعرضوا للعنف من طرف الطاقم القائم على التربية -**أساتذة وإداريين**- و17645 حالة عنف كانت بين التلاميذ بعضهم ببعض.

أما من حيث حالات العنف الصادرة من القائمين على التربية اتجاه التلاميذ بسبب بعض الممارسات والتصرفات من طرف الأساتذة والإداريين على التلاميذ، والتي هي عبارة عن عنف جسدي متمثلا في الضرب وعنف لفظي متمثلا في شتم وسب وعنف معنوي متمثلا في سوء معاملة التلميذ وتحقيره ولقد كانت مرحلة التعليم المتوسط هي الأكثر ارتفاعا من بين الأطوار الثلاثة حيث وصلت إلى 999 حالة تليها فئة تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي والتي سجلت 645 حالة و298 حالة في مرحلة التعليم الثانوي.

أما في ما يخص حالات العنف الصادرة من التلاميذ اتجاه الطاقم التربوي من أساتذة وإداريين فقد سجل تفاقم واضح وملفت للانتباه بالمقارنة بالعنف المسجل من طرف الطاقم التربوي على التلاميذ ،فكانت إحصائيات مرحلة التعليم المتوسط هي الأكثر ارتفاعا فقد وصلت الأرقام إلى**2899** حالة وسجلت مرحلة التعليم الثانوي **1455** متورط كما أن مرحلة التعليم الابتدائي لم تسلم من هذه الظاهرة رغم المرحلة العمرية الصغيرة لهذه الفئة والتي لا يتجاوز معدل سنها الإحدى عشرة سنة فقد سجلت الوصاية على التربية والتعليم **201** حالة وكانت حالات العنف عبارة عن تطاول على الأساتذة سواء جسديا أوبالتلفظ بكلمات غير أخلاقية (**ضويفي، 2011: 9**).

أما حالات العنف بين التلاميذ فيما بينهم فقد عرفت أرقاما قصوى، ففي مرحلة التعليم الابتدائي سجلت حالة 3543، أما مرحلة التعليم المتوسط فقد فاقت 13 ألف حالة، وأكثر من 3 آلاف حالة في مرحلة التعليم الثانوي. أرقام أكدها وزير التربية الوطنية في رده على سؤال شفوي أمام مجلس الأمة يوم الخميس 24 نوفمبر 2011 (**لحياني، 2011: 3**) مما يبين استفحال الظاهرة وتفشيها بشكل رهيب ومقلق والتي تفرض سلسلة من الإجراءات الوقائية والرادعة.

وفي السياق نفسه اعتبر الوزير أن الظروف الأمنية وشبكات الإجرام وترويج المخدرات في الأحياء المحيطة بالمؤسسات التربوية شجعت على تزايد ظاهرة العنف،نافيا أن تكون المواد التي تمنع الأساتذة من العقاب البدني واللفظي ضد التلاميذ قد تسببت في تزايد ظاهرة العنف المدرسي، وكشف عن وضع برنامج يستهدف محاربة العنف في المؤسسات التربوية(**الحياني، 2011: 3**).

ظاهرة العنف في المدرسة هي نتيجة لمجموعة من العوامل تتعلق بحياة الفرد والتي ساهمت في تكوين شخصيته، هذه العوامل منها ما هو داخلي و ما هو خارجي.

أما من حيث العوامل الداخلية فهي المتعلقة بالحياة العائلية وعلاقتها بالحياة المدرسية والرابطة الموجودة بين العنف والوضعية العائلية،**(Coslin ;2004 :126)** وكما هو معروف أن تكوين الرابطة الاجتماعية تبدأ مع بداية الحياة، فالتفاعلات المبكرة تؤدي إلى التفاعلات البعدية والتي بدورها تمكن للفرد من الاندماج داخل المجتمع، فالاندماج العائلي يعتبر الأحسن تحضيرا للاندماج الاجتماعي فالعائلة هي التي تلعب الدور الأساسي في تكوين الشعور المعنوي وتعتبر العامل الأساسي في تلقين القيم**(Freud S ;1939 :126)** ومنه فدورها فعال في الحد أوبروز السلوكيات العنيفة لدى الأفراد والجماعات. ولقد أبرزت الدراسة التي قامت بها وزارة التربية الوطنية أن من بين أسباب تفشي ظاهرة العنف في الوسط المدرسي ظاهرة التفكك الأسري والفقر واضطراب العلاقة بين الوالدين(**ضويفي، 9:2011**).

أما العوامل الخارجية فهي المتعلقة بظروف الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وحسب التقرير الذي قدمه الكناس من خلال جلسات المجتمع المدني التي ضمت خبراء ومختصين أن البطالة والبؤس والمخدرات و اللاّأمن ومشكل السكن والإقصاء والتهميش من العوامل المسببة في تدهور أوضاع الشباب في الجزائر وأن حالات الجنوح في زيادة نتيجة الفقر الذي أصبح يمس جزء كبير من الشباب. زد على ذلك

هشاشة الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والتحصيل الدراسي غير الكافي وكذلك نظام التأطير غير المناسب. كما أبرز أيضا بروز أشكال جديدة للتعبير لدى الشباب من المظالم الاجتماعية وتهميشهم والتي تعد مصدر بؤسهم حيث تم الوقوف من حالات لشباب أقدموا على تمزيق أجسادهم بالسكاكين تنديدا منهم على قوائم مغشوشة للمستفيدين من السكنات **(بوكروح،2011: 3)** .

2. الإشكالية :

لقد أخذ العنف في الجزائر أبعادا خطيرة وأصبح مجال اهتمام كبير في السنوات الأخيرة وهذا نظرا للتزايد المستمر والتصاعد الواضح والجلي من الجنوح والأشكال العنيفة والإجرام من الجانبين الكمي والنوعي، فلا يمر يوم بدون أن تسجل وسائل الإعلام باختلاف مجالاتها و مواقعها وقائع لأحداث عنيفة فردية وجماعية وبأشكال مختلفة من الشتم والخصام والتحقير والضرب وتخريب الممتلكات العامة والخاصة إلى جرائم القتل بأبشع صوره وأشكاله.

التصدي لمشكلة العنف يتطلب جهودا وقائية من المؤسسات التربوية ممثلتا في المدرسة وذلك بانتهاج أسلوب الوقاية، أي اتخاذ تدابير هامة وأساسية والاهتمام بها للحد من تفشي الظاهرة وهذا بواسطة اعتماد مجموعة من الإجراءات المأخوذ بها لتفادي أو منع حدث ما.هذه الإجراءات هي استراتيجيات مُعَدَّة علميا ومطبقة فعليا بأسلوب متقن احترافي تكون على شكل برامج وقائية التي بواسطتها ومن خلالها تسهم المؤسسات التربوية نفسها من الوقاية من الانحراف وبالتالي من السلوكيات العنيفة.

المدرسة هي البيئة الثانية للطفل وهي جزء من مجال حياته، وفيها يقضي أكثر من ربع يومه، فيها يتلقى العلم والمعرفة ويتعود على تحمل المسؤولية والاعتماد على النفس واحترام القانون والتمسك بالحقوق وأداء الواجبات، وهي

الفضاء العمومي الخاص ومكان تتلاقى فيه تمثلات المجتمع، إذ هي المكان الذي تصور فيه الصراعات الاجتماعية، وهي المجال الذي يمر فيها الطفل من المراهقة إلى البلوغ والذي فيه تتكون شخصية كل فرد كونها هي التي فيها يواصل نموه واستعداده للحياة المستقبلية، فيكون عنصرا فعالا وإيجابيا ومبدعا. ولهذه الأسباب فالطفولة والمراهقة تهم وتقلق المجتمع والسياسيين والباحثين **(Belkacem ; 2008:191).**

لا يقتصر دور المدرسة على تزويد الطفل بالمعارف فحسب، بل هي مسؤولة على تلقينه أيضا القدرة على حسن التوازن الاجتماعي والانفعالي مع بيئته الاجتماعية والمادية فيصبح مواطنا صالحا ولن يتحقق هذا التوازن إلا إذا كانت العلاقة بين الفاعلين في الوسط التربوي قائمة على الاحترام والعطف والتقدير والابتعاد عن أسلوب القهر والعنف واللذين يؤديان إلى الشعور بعدم الأمن الداخلي وبالتالي إلى الاضطراب والعدوانية كون العملية التربوية مبنية على التفاعل الدائم بين التلاميذ ومربيهم والسلوك الواحد يؤثر على الآخر.

إن التدخل للتخفيف من الظاهرة ممكن وذلك بتضافر الجهود ويجب على المدرسة أن تلعب دورها في التصدي للظاهرة ومنع استفحالها وذلك بإقصاء كل ما من شأنه أن يوفر الجو المساعد على ظهورها فالحلول لا يمكن أن تأتي إلاّ إذا نظرنا للمدرسة كمجال تربوي موسع (**Pain;2002**) وذلك بالعمل على توفير الظروف المساعدة على التدريس لفسح المجال أمام المتعلم للتعبير عن حاجاته واحترام شخصيته وإعطاء معنى للنشاطات المدرسية(**هاشمي عمر).**

إن شعور الباحث من خلال تجربته العملية كمستشار للإرشاد والتوجيه لسنوات معتبرة بالتقصير في الدور الذي يقوم به الفاعلون التربويون من أساتذة ومدراء ومستشاري الإرشاد والتوجيه وحتى أولياء التلاميذ للحد والتصدي لظاهرة العنف المتفشية في المجتمع و منه جاءت الدراسة للتعرف على الإستراتيجيات الوقائية للعنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي التي تتميز بمواجهتها

لتلاميذ في سن المراهقة التي تعد من أكثر مراحل النمو إثارة لدى الباحثين في العلوم النفسية لما لها من طبيعة خاصة للتغيرات الجسمية والنفسية والاجتماعية والانفعالية تكون بمثابة مؤشر على بناء جديد قد بدأ يتفتح. ففي مرحلة المراهقة تحدث تغيرات بيولوجية ونفسية واجتماعية هامة، إذ هي ذات طابع بيولوجي واجتماعي و أهم ما يميزها التمرد وعدم الاستقرار والعنف.

ومنه فالدراسة ترتكز على معرفة **الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي حسب رأي الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي للمنظومة التربوية الجزائرية.**

3. أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤلات التالية:

1) ما طبيعة الإستراتيجيات الوقائية المستخدمة للحد من ظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي حسب رأي الفاعلين التربويين في المنظومة التربوية الجزائرية.

أ. ما مدى استخدام **استراتيجة التحسيس** والتوعية للحد من ظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي حسب رأي الفاعلين التربويين في المنظومة التربوية الجزائرية.

ب. ما مدى استخدام استراتيجة الوساطة للحد من ظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي حسب رأي الفاعلين التربويين في المنظومة التربوية الجزائرية.

ت. ما مدى استخدام استراتيجة الإصغاء والمتابعة النفسية للحد من ظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي حسب رأي الفاعلين التربويين في المنظومة التربوية الجزائرية.

ث. ما مدى استخدام استراتيجة الأنشطة الرياضية والفنية للحد من ظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي حسب رأي الفاعلين التربويين في المنظومة التربوية الجزائرية.

2) هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في استخدام الإستراتيجيات الوقائية للحد من ظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي من الفاعلين التربويين في المنظومة التربوية الجزائرية.

أ. هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في استخدام الإستراتيجيات الوقائية للحد من ظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي من الفاعلين التربويين في المنظومة التربوية الجزائرية حسب الوظيفة (الإداريين / الأساتذة).

ب. هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في استخدام الإستراتيجيات الوقائية للحد من ظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي من الفاعلين التربويين في المنظومة التربوية الجزائرية حسب الجنس(الفاعلين التربويين الذكور/ الفاعلين التربويين الإناث).

ت. هل هناك فروق ذات دلالة احصائية في استخدام الإستراتيجيات الوقائية للحد من ظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي من الفاعلين التربويين في المنظومة التربوية الجزائرية حسب الأقدمية في الوظيفة.

4. فرضيات البحث:

قصد الإجابة على أهم التساؤلات المطروحة تم تحديد الفرضيات التالية:

4. 1. الفرضية الأولى:

هناك استخدام منخفض في الإستراتيجيات الوقائية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

لاختبار هذه الفرضية العامة لا بد من اختبار الفرضيات الفرعية التالية:

4. 1.1. الفرضية الفرعية الأولى:

هناك استخدام منخفض في إستراتيجية التحسيس والتوعية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

4. 1. 2. الفرضية الفرعية االثانية:

هناك استخدام منخفض في إستراتيجية الوساطة للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

4. 1. 3. الفرضية الفرعية الثالثة:

استخدام منخفض في إستراتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

4. 1. 4. الفرضية الفرعية الرابعة:

هناك استخدام منخفض في استراتيجية النشاطات الرياضية والفنية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

4. 2. الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفاعلين التربويين في استخدام الإسترتيجيات الوقائية للحد من العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية تبعا لاختلاف وظيفتهم (مدير. مدير الدراسات . أستاذ . مستشار الإرشاد والتوجيه . مستشار التربية . مساعد تربوي)

3.4. الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام الإستراتيجيات الوقائية للحد من ظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي من الفاعلين التربويين في المنظومة التربوية الجزائرية حسب الجنس (الفاعلين التربويين الذكور/ الفاعلين التربويين الإناث).

4.4. الفرضية الرابعة:

توجد فروق ذات دلالة احصائية في استخدام الإستراتيجيات الوقائية للحد من ظاهرة العنف المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي من الفاعلين التربويين في المنظومة التربوية الجزائرية حسب الأقدمية في الوظيفة.

5 أهمية البحث :

ظاهرة العنف من أخطر الظواهر التي اجتاحت المجتمعات الإنسانية،حيث تدل الأبحاث والتقارير على مستوى العالم ،أن هذه الظاهرة والتي أضحت مشكلة في ازدياد مستمر رغم كل الجهود التي تبذل من طرف العديد من المؤسسات أمنية وإعلامية ودينية وتربوية، فقد داهمت البيوت ودخلت المدارس واجتاحت كل الميادين الشبانية فلم تنجح تماما في القضاء على هذه الظاهرة والتي أصبحت مشكلة عالمية، ومنه أصبح من الضروري العمل على الحد من تفشي الظاهرة للتقليل من ظواهر السلوكيات العنيفة بأنواعها، وهذا يتطلب جهودا توعوية مجتمعية من كافة المؤسسات،وعلى رأسها المؤسسات التربوية التي أنشأها المجتمع لدعم نظريته في الحياة لنشر الوعي بأخطار السلوكيات العنيفة وطرق الوقاية منها، ولن يتأتى ذلك إلا بتسليط الضوء عليها ومجابهتها والوقوف في وجهها بواسطة البحث العلمي. وانطلاقا من هذا تتجلى أهمية هذه الدراسة في:

كونها تتناول بالدراسة ظاهرة تأخذ يوما بعد يوم منعرجات أكثر خطورة وتهدد كيان كل المجتمعات.

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات القلائل التي تناولت العنف في ظل بحثها عن مظاهر الوقاية والحد منها في مؤسسات التعليم الثانوي من وجهة نظر الفاعلين التربويين، على عكس معظم الدراسات السابقة التي اكتفت بالبحث في علاقات ارتباطيه بين العنف ومتغيرات اجتماعية أو نفسية.

كما تنبع أهمية الدراسة كونها محاولة لتقديم المزيد من الإسهامات العلمية التي يمكن أن تؤدي إلى مثل هذه الظاهرة من خلال ما يمكن أن تنطوي عليه من حلول ونتائج لهذه الظاهرة لا سيما بعد بروز ظاهرة السلوكيات العنيفة في مؤسساتنا التربوية.

وعموما تكمن أهمية هذه الدراسة في طبيعة المشكلة التي تتناولها وتكتسب أهمية خاصة في معرفة الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية للفاعلين التربويين للوقاية من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي في مستوى مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

6 أهداف البحث:

تسعى الدراسة لتحقيق جملة من الأهداف يمكن ذكرها كاالتلي:

- ✓ اظهار قصور لدى الفاعلين التربويين في الجانب المعرفي والسلوكي للوقاية والحد من العنف في الوسط المدرسي في مستوى مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.
- ✓ اظهار أن هناك فرق دال بين رأي الفاعلين التربويين حول الإستراتيجيات المعرفية والسلوكية للوقاية والحد من العنف في الوسط المدرسي في مستوى مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.
- ✓ لفت انتباه القائمين على مؤسسات الدولة عموما وعلى المؤسسات التربوية خصوصا على ضرورة التركيز على عملية الانتقاء و التكوين للفاعلين التربويين في المجال المعرفي العلمي للاستراتيجيات الصحيحة الفعالة للحد والوقاية من العنف في الوسط المدرسي نظرا لدورهم المهم و الفعال في المنظومة التربوية الجزائرية.

7. دواعي البحث:

إن اختيار موضوع البحث يعد أول الخطوات المنهجية أثناء التفكير في إعداد أي بحث علمي.

واختيارنا لموضوع " والوقاية من العنف في الوسط المدرسي من وجهة نظر الفاعلين التربويين " لم يأت عشوائيا أو بمحض الصدفة بل جاء لاعتبارات ومبررات ذاتية تتعلق بمعايشتنا واحتكاكنا بمثل هذه السلوكيات.

وكذلك بمبررات موضوعية تتمثل في :

إن موضوع الوقاية من العنف في الوسط المدرسي موضوع يصب في مجال الإختصاص، إذ ليس من الموضوعية في علم النفس وعلوم التربية أن تترك قضايا جوهرية، ومن هذا القبيل على الهامش دون دراسة أو بحث.

يعتبر موضوع والوقاية من العنف في الوسط المدرسي من المواضيع التي أثارت اهتماما، كونها أصبحت حديث العام والخاص، وحديث الساحة الإعلامية من جرائد ووسائل إعلام وذلك محاولة منا للتعرف على مظاهر العنف لدى التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي و الوقوف على وجهة نظر الفاعلين التربويين حول هذه الظاهرة.

ومن مبررات اختيار الموضوع خطورة مرحلة المراهقة، ولعل خطورة هذه المرحلة تكمن في أنها مرحلة تتميز بمجموعة من المتغيرات الجسمية والنفسية والعقلية وفيها يبدأ الفرد بمحاولة إثبات الذات و التغلب على الصعاب والمشكلات التي تعترض طريقه.

نقص الأبحاث و الدراسات التي تهتم بدراسة الوقاية من العنف لدى التلاميذ، وإثارة الوعي بخطورة هذه الظاهرة وتفشيها وبصورة واضحة في الآونة

الأخيرة في مؤسساتنا التربوية، مما ولد لدينا الرغبة في دراسة هذا الموضوع و الوقوف على حيثياته.

8. حدود البحث:

تعتبر عملية تحديد حدود البحث في غاية الأهمية عند انجاز مختلف الدراسات وقد تم تحديد حدود هذه الدراسة كما يلي:

1.8 الحدود الجغرافية:

تم القيام بإجراء هذه الدراسة على مستوى ولاية عين تموشنت.

2.8 الحدود البشرية:

يتمثل مجتمع البحث الذي اتخذه الباحث لإنجاز دراسته من جميع الفاعليين التربويين في الوسط المدرسي في مستوى مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية لخمسة ثانويات بولاية عين تموشنت تم اختيارها عن طريق السحب العشوائي من مجموع ثانويات الولاية.

تم اختيار هذه الولاية كون الباحث يقطن بها مما يسهل عليه العمل في إطار تدخلاته.

9. التعريف الإجرائي للمفاهيم:

يمكن توضيح أهم التعاريف الإجرائية الواردة في البحث كما يلي:

1.9. الفاعلين التربويين:

وتتمثل في أساتذة التعليم الثانوي ومدراء الثانويات ونواب المدير للدراسات ومستشاري التربية والمساعدين التربويين ومستشاري الإرشاد والتوجيه.

2.9. الإستراتيجيات الوقائية:

هي مجموعة من الخطط المأخوذ بها لتفادي أو منع وقوع حدث ما.

3.9. العنف:

كل تصرف أو سلوك يؤدي إلى إلحاق الأذى بالآخرين وقد يكون الأذى جسميا أو نفسي أو بإسماع الكلمات البذيئة .

4. 9 الوسط المدرسي:

والمقصود بها جميع المدارس من الثانويات ومدارس ابتدائية ومتوسطات تابعة للمنظومة التربوية الجزائرية.

5.9. العنف في الوسط المدرسي:

كل سلوك أو فعل عدواني يقوم به التلميذ يثير الشغب ويعارض النظام الداخلي للمؤسسة ويؤدي الى الحاق الضرر الى الاخرين وعلى ممتلكات المدرسة.

6.9 المنظومة التربوية الجزائرية:

وهي مجموعة أحكام وقوانين ونظم تكون عبارة عن نصوص تشريعية تقوم بتنظيم التربية والتي بموجبها تسير عليها المدرسة الجزائرية وفق خطط مسطرة بغية الوصول إلى أهداف تتوافق مع غايات ومتطلبات المجتمع الجزائري.

7.9 مرحلة التعليم الثانوي:

هي المرحلة الدراسية التي تلي مرحلة التعليم الأساسي الإلزامي ،ومدة الدراسة فيها ثلاثة سنوات دراسية، ويلتحق بالمرحلة الثانوية التلاميذ الذين انهوا المرحلة الالزامية أي مرحلة التعليم الابتدائي والمتوسط وبعد اجتيازهم امتحان التعليم المتوسط، وتنتهي باجتياز امتحان البكالوريا. وتكون أعمار تلاميذ هذه المرحلة عادة من (16الى 19 سنة) وتحضر لمواصلة الدراسات العليا، أو للاندماج لعالم الشغل .

الفصل الثانـي

الوسط المدرسي للمنظومة التربوية الجزائرية

1.تمهيد.

2. المنظومة التربوية الجزائرية.

1.2عناصر المنظومة.

1.1.2 النظام والنظم الفرعية

2.1.2: المدخلات.

3.1.2: سيرورة التحولات.

4.1.2: المخرجات.

5.1.2: الارتجاعية (الحلقات الارتجاعية).

3. مرحلة التعليم الثانوي.

3. 1 تلميذ مرحلة التعليم الثانوي.

3. 2. الفاعلون التربويون في مرحلة التعليم الثانوي

3 .2. 1. مهام مدير الثانوية.

3. 2. 2. مهام نائب المدير للدراسات.

3. 2. 3. مهام الأستاذ في التعليم الثانوي.

3. 2. 4. مهام مستشار الإرشاد والتوجيه.

3. 2. 5. مهام المستشار التربوي.

3.2. 6. مهام المساعد التربوي.

1. تمهيد:

منذ الاستقلال والجزائر تعمل على تنمية قطاعها التربوي مسخرة له كل إمكانياتها وثرواتها الوطنية وذلك لتربية أبنائها جاعلة من ذلك من أولوياتها ومركز اهتماماتها كونها وجدت نفسها بعد استقلالها وانتهاء الإستطان الفرنسي لها الذي دام مائة وثلاثون سنة تواجه مخلفات كثيرة مثل التخلف الاجتماعي والأمية والفقر وكثير من الآفات الاجتماعية كالانحلال والانحراف الأخلاقي وجنوح والأحداث، وأمام منظومة تربوية أجنبية في مضامينها بعيدة كل البعد عن واقع المجتمع الجزائري من حيث الغايات والمبادئ والأهداف **(بشلاغم ،2005 : 19)**.

وقد كانت تخدم في مجملها سياسة المستعمر الفرنسي الذي كان من خلالها يسعى إلى تحقيق أهدافه الاستعمارية والمتمثلة في تجهيل الشعب الجزائري وتفقيره ومحاربة مقاومته الدينية ومحو لغته وثقافته وبالمقابل رفع المستوى العلمي والمعيشي للفرنسيين ونشر المسيحية من خلال تنصير المجتمع وإحلال اللغة والثقافة الفرنسية محل اللغة والثقافة الجزائرية.

إنّ السياسة الاستعمارية الفرنسية المفروضة على الجزائر ركّزت على الغزو الفكري الثقافي والذي هو أكثر خطورة من الغزو العسكري كونه يسعى إلى تحطيم الشخصية القومية للشعب الجزائري حيث بلغت نسبة الامية بـ **94,9** % بين الرجال و98,4 % من النساء سنة 1954 **(بشلاغم ،2005: 21)**.

كما أنّ السياسة الاستعمارية عملت على إفساد القلوب والعقول، وقضت على الثقافة الجزائرية بقطع جميع الروافد التي كانت تغذيها وتنميها وهذا بإغلاق المساجد والمدارس التي كانت تقوم بمهنة التربية والتعليم وكذلك بهدم الزوايا التي كانت مركزا للتثقيف والتهذيب وغرس روح المقاومة وهذا ما جاء على لسان الدكتور أحمد الطالب الابراهمي في كتابه" تصفية الاستعمار إلى الثورة الثقافية" **(زايد ،1986 :108)**.

إنّ هذه السياسة التربوية الاستعمارية في الجزائر لم تكن تهدف إلى إنشاء المشاريع وجلب الحضارة والنهوض بالفكر وتطوير المجتمع وتلبية الحاجات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للشعب الجزائري كما كانت تزعم فرنسا، بل كانت تهدف إلى تلبية أهدافها الاستعمارية وتحقيق رغبتها في البقاء في الجزائر واستغلال ونهب خيراتها وثرواتها الطبيعية والبشرية وهذا من خلال برامج تربوية من منطلقات استعمارية وتعليم عنصري لا يتسم بالتساوي من حيث فرص الالتحاق بالدراسة. كما أنّ طبيعة التعليم كانت كلّ أهدافه تابعة أساسا لحاجة المستعمر وليس لتلبية حاجة المجتمع الجزائري **(بشلاغم ،2005: 22)**.

وبعد الاستقلال واسترجاع السيادة الوطنية بات من الضروري على الجزائر إلى محو تلك الآثار الموروثة عن الحقبة الاستعمارية السلبية الهادفة في مجملها إلى محو الشخصية الجزائرية ، واستدراك التأخر التاريخي الملحوظ في مجال التمدرس، فجعلت من التربية مركز اهتماماتها وسخّرت لها امكانيات معتبرة من ثرواتها الوطنية لتنمية قطاع التربية الوطنية لأجل تربية أبنائها جاعلة من ذلك من أولوياتها ومركز اهتماماتها، كون التربية ضرورة اجتماعية تسعى لإحداث تغير في شخصية الفرد حتى يكون فردا نافعا في المجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه ويساهم في بنائه وتطوره وينهض بالحياة في كافة ميادينها، وكما عرّفها علماء التربية اصطلاحا أنّ التربية عملية تغيير في شخصية الفرد في شتى جوانبها الجسمية والعقلية والعاطفية والاجتماعية والخلقية، وذلك حتى يتشكل في الطريق المرغوب فيه فرديا واجتماعيا، كما أنّ التربية عملية مستمرة ومتطورة لا تتوقف في فترة معينة من الزمن بل تظل مع الفرد طول حياته ولا تنفصل عنه طالما ظلّ على قيد الحياة واستمر في تفاعله معها .

فبعد أكثر من خمسين سنة من المجهودات قطعت الجزائر أشواطا حقّقت من خلالها مكاسب معتبرة تعكس التطورات الهائلة المحققة في مجال التربية .كما عملت أيضا على مواجهة الطلب المتزايد على التربية الذي عبّر عنه المجتمع منذ الاستقلال

فقد تضاعف عدد التلاميذ بعشر مرات منذ **1962** أي منذ السنة التي تحصّلت فيها الجزائر على استقلالها ليصل إلى **7700000** تلميذ أي ما يعادل ربع سكان الجزائر هم حاليا في المدرسة(**النشرة الرسمية،2008: 04**)، بينما كانت نسبة الأمية بين أفراد الشعب الجزائري في عام **1962** تفوق **85%** وفئة المتمدرسين تكاد تكون منعدمة.

لقد توصلت الجزائر إلى هذا من خلال ما عمدت إليه السياسة التربوية الجزائرية بواسطة التعديلات المختلفة مباشرة بعد الاستقلال فقد اتخذت اجراءات فورية متمثلة في تبني الجزأرة أي اعتماد مضامين وأسس وتأطير وبرامج وأهداف وفق خصوصيات جزائرية،وتبنت مبدأ ديمقراطية التعليم أي نظام ديمقراطي يضمن لكل الأطفال الذين بلغوا سن التمدرس والمتمثلة في السن السادسة من العمر الحق في الاستفادة من تربية قاعدية مجانية وإلزامية،أي تمديد التمدرس الإجباري من ستة إلى تسعة سنوات،كما تبنت التعريب، أي نظام تربوي يعتمد اللغة العربية في تلقين الدروس،وتبنت أيضا التكوين العلمي التكنولوجي، وهذا من خلال التأكيد على التوجه العلمي والتقني **(الأمر رقم 76-35)** وكل هذا انطلاقا كون أن المنظومة التربوية الجزائرية هي الأداة لإقامة المجتمع الجزائري الجديد والكفيلة بتطوير المجتمع والنهوض بالفكر وتلبية الحاجيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية للمجتمع وتهذيب الأفراد وبالتالي استرجاع اللغة والثقافة الجزائرية وترقيتها بما يتماشى مع قيمها الحضارية.

2. المنظومة التربوية الجزائرية.

كغيرها من الدول بات من الضروري على الجزائرالإهتمام الحاسم والفعّال بنظامها التربوي من أجل تحسين مردودها ووضعها في خدمة التنمية، إذ وكما أثبته الخبراء أنّ التربية ينبغي أن تسبق التنمية كونها هي التي تكوّن الإطارات التي تتكفل وتخطط للتنمية من أجل مواكبة التطور السريع والهائل الذي يعرفه عالم اليوم.

كما أنّ النظام يعتبر إطار عام مكوّن من مجموعة من العناصر المترابطة التي تتفاعل معا لإجراءات معينة لتحقيق وظيفة أو وظائف مفيدة (kassi,2011).

هناك عدة تعاريف تبّين المقصود من النظام أو المنظومة إذ نجد **Bertalanffy (1973)** يعرّفه بقوله" النظام هو مجموعة من العناصر تتفاعل فيما بينها" **(Bertalanffy ;1973 :32)** هذا التعريف يبرز فكرتين أولهما تدل على مفهوم التنوع، والثانية مرتبطة بالوحدة، فالنظام أكبر من جميع العناصر ولا يمكن اختصار نظام بمجموع هذه العناصر. أيضا نجد مفهوم الحركية بحيث أنّ النظام ليس ساكنا بل أنّ توازنه يحصل من خلال نشاطه وفعالياته، أي من خلال الحركية التي تحدث من خلال التفاعلات بين العناصر. النظام هو"الكل المنظّم أو المركّب، تجميع أو تناسق لأشياء أو لأجزاء تكوّن كلاّ مركّبا أو موحدا لجزأين أو أكثر لأنظمة فرعية ومحددة بحدود قابلة للتعرف عليها ومختلفة عن النظام الفوقي البيئوي" **(Johnson ,;1970 :119)** نجد هنا مفهوم التفاعل بين المنظومة والبيئة يضاف إلى العناصر المذكورة سابقا.

هناك تعريف آخر للمنظومة فهي "وحدة شاملة لعلاقات داخلية بين العناصر أو الأفعال أو الأفراد"**(Morin ,1977 :102)** هذا التعريف يبرز مفهوم العلاقات الداخلية بين الأفعال وكذلك للمنظومة وعلاقاتها الداخلية. ثم إنّ تعقد منظومة ما هوأيضا ناتج عن "تنظيم لعلاقات بين عناصر أوأفراد التي تنتج وحدة مركّبة أومنظومة مجهزة بقيم غير معروفة على مستوى العناصر أو الأفراد"**(inMor ,1977 :102).**

كما انّ **Rosnay (1975)** يعرّف المنظومة على أنّها «مجموعة من العناصر في تفاعل دينامي، وتُنجَز حسب هدف معين» **(Rosnay;1975 :91)**. هذا الأخير يشير إلى مفهوم الهدف في حين تستعمل التعاريف الأخرى عبارات الغاية وحسب **Rosnay** فإن البحث عن تعريف لمفهوم المنظومة هو أكثر ثراءا بحيث يمكن تنظيم المعارف ويجعل من الفعل أكثر نجاعة.

في حين أنه حسب **Bedard et Miller (1995)** «فإن المنظومة هي أكثر اتساعا، إذ يمكن التفكير في المنظومات السياسية والصحية والتربوية والقانونية، فبالنسبة إليهما فالنظام هو«تصور لحقيقة معقدة، صعبة الإحاطة بها أو وصفها. هذا التعقد المرجعي يدفع إلى تدخل في نفس الوقت مفهوم الترابط والتفاعل المستمر» **(Bedard 1995 :133).**

كما أن هناك تعريف يشمل كل التعاريف السابقة «المنظومة هي مجموعة تُكوِّن وحدة متماسكة ومستقلة لأشياء واقعية أو تصوراتية (عناصر مادية أو أفراد أو أعمال)، منظمة حسب هدف معين (أو لمجموعة أهداف وغايات ومشاريع) بواسطة مجموعة من العلاقات (علاقات داخلية مشتركة وتفاعل ديناميكي...) كل هذا يكون منغمسا داخل المحيط **(Donnadieu;2002 :30).**

يبدو أن هذا التعريف هو أكثر شمولا كونه يأخذ بعين الاعتبار الفاعلين أو الأفعال التي يقومون بها. نلاحظ وجود أنظمة فرعية منظمة داخل المنظومة تحت إطار منظومة فوقية **(Supra-système)** متمثلة في المحيط. نلاحظ أيضا وجود ديناميكية بين الفاعلين وبين الأنظمة الفرعية كل هذه العناصر تشكل كلا متكاملا من أجل الوصول إلى هدف معين. تعطي تمثيلا جيدا لما يسمى نظام المؤسسة المدرسية. من كل هذا يتبين أن مفهوم المنظومة هو قبل كل شيء طريقة التفكير للتسيير. فهو يمنح إطار يمكِّن لتوحيد المتغيرات المختلفة على مستوى مؤسسة (مؤسسة مدرسية) ليمكن المسيّر من اتخاذ قراراته.

1.2عناصر المنظومة:

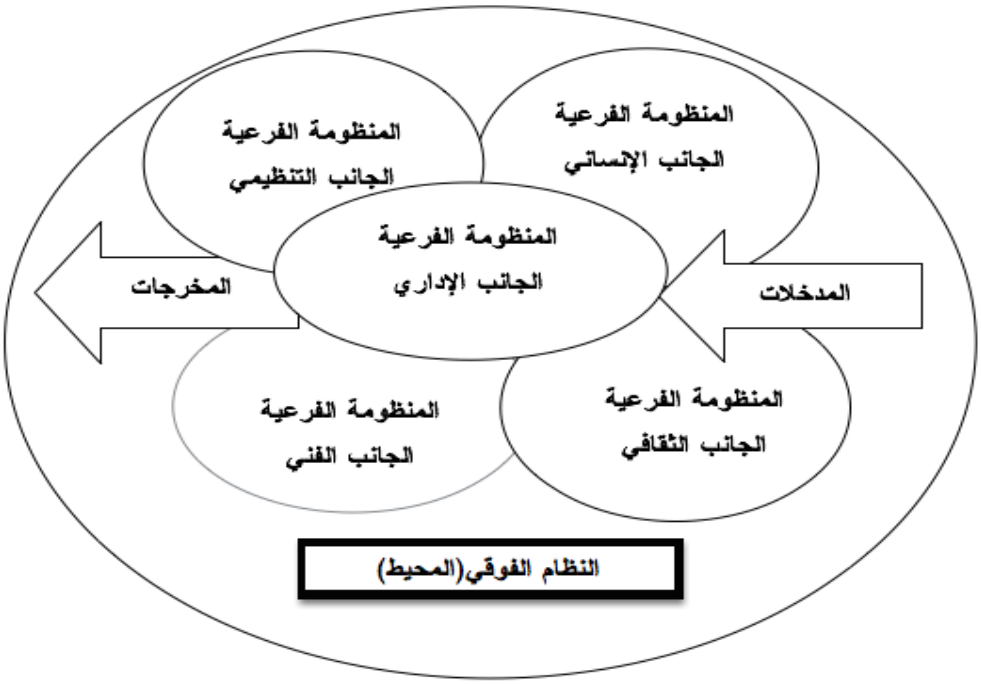
من خلال التعاريف المقدمة تتبين نقاط مشتركة، فالمنظومة تتكون من عناصر نذكر منها النظام الفوقي **Le Supra-Systeme** والأنظمة الفرعية **Les sous–systemes** والمدخلات **Les intrants** وسيرورات التحول

Les processus de transformations والمخرجات **Les extrants** والمرجعات أو الحلقة المرجعية **La boucle de rétroaction.** والمتمثلة كالتالي:

1.1.2 النظام والنظم الفرعية "Le systeme et Les sous – systemes ":

تشمل المنظومة النظام الفوقي المتمثل في محيط المنظمة أو المؤسسة كما أن خمسة أنظمة فرعية تشكل المنظومةّ :

1. الجانب التنظيمي.
2. الجانب الإنساني.
3. الجانب الفني.
4. الجانب الثقافي.
5. الجانب الإداري.



الشكل:(1) المنظومة والأنظمة الفرعية لمؤسسة حسب
F.E. Kast et J.E. Rosenzweig (1974)
(Linda Perron ;2009 : 13)

يصف **Bedard et Miller (1995)** الأنظمة الفرعية كما هو ممثل في عالم علوم التسيير إلا أن **Ethier (2000)** يميزها بالرجوع إلى العالم المدرسي أو في المحيط المدرسي.

1. **النظام الفرعي التنظيمي:** يتمثل في البناء أو الشكل الذي تتخذه المنظمة (المنظومة).

2. **النظام الفرعي الإنساني:** ويتمثل في سلوك الأفراد العاملين بالمنظمة وتفاعلهم.

3. **النظام الفرعي الفني:** ويتمثل التكنولوجيا التي تستخدمها المنظمة وهي نوعان.

أ. الهيكل أو الأجهزة.

ب. المحتوى أو البرامج.

4.النظام الفرعي الثقافي: تتميز بالتغير والتنوع وتستمد ذلك من ماضي الأمة وحاضرها.

5.النظام الفرعي الإداري: ويتمثل في الوظائف التي تمارسها الإدارة من وضع الأهداف والتخطيط إلى التنظيم والقيادة والتوجيه والرقابة والمتابعة. والنظام الفرعي الإداري يعمل على "أن تكون وظيفة وغايات النظم مطابقة مع المحيط وأن النظم الفرعية الأخرى مخططة للوصول إلى الأهداف والغايات"**(136: 1995, Bedard).**

2.1.2: المدخلات "Les intrants": تتمثل في الموارد والمؤثرات الخارجية المسخرة من أجل سيرورة التحول هذه المدخلات قد تدل على الموظفين أو القوانين أوالسياسات أو القيم أو التمويلات إلى غير ذلك. المدخلات تظهر تأثير المحيط على المنظومة بتوفير له الموارد والواجبات التي تمكنها من العمل **(Bonami,1993 :24)** هذه المدخلات تدرس وتحول ثم ترجع إلى المحيط على شكل مخرجات.

3.1.2: سيرورة التحولات" Les processus de transformations: المنظومةة تعالج أو تحوِّل المدخلات إلى نواتج (المخرجات). النظام الفرعي الإداري أو المسير هو الذي يأخذ القيادة بتحمله المهام الكبرى: التخطيط والتنظيم والتوجيه والمراقبة والتقييم. كما ينسق العلاقات الداخلية بين النظم الفرعية. الأعمال المنتهجة في سيرورة التحول هي مترابطة وتبين بذلك وجود ترابط بين النظم الفرعية.

4.1.2: المخرجات " Les extrants ": تمثل المدخلات عند خروجها من سيرورة التحول، تشمل الخدمات ومتطلبات الأفراد وتمثل أيضا تأثير المنظومة على المحيط.

5.1.2: الارتجاعية (الحلقات الارتجاعية)" « La boucle de rétroaction »:

لدى كل منظومة الحلقات الارتجاعية هي تنبئ على نتائج تحول أو لعمل منجز. قد تكون سلبية أو إيجابية.

من كل هذا يتبين أنّ النظام هو حاصل الاجراءات المستقلة في نشاطاتها والمتفاعلة فيما بينها في نفس الوقت لتحقيق أهداف مرسومة مسبقا. وعلى ضوء هذا يمكن القول أنّ النظام التربوي الجزائري هي تلك المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا لمقومات المجتمع الجزائري وتوجهاته الاجتماعية والسياسية والاقتصادية وهوياته وأصالته وقيمه والتي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري وفق ثقافته ومتفتح على العالم المعاصر.

المنظومة التربوية هي مجموعة متكاملة ومتفاعلة لها مهمة تكوين النشء، هذه المجموعة هي عبارة عن هياكل متمثلة في المدرسة ووسائل بشرية متمثلة في المعلمين أو الفاعلين التربويين ووسائل مادية والتي هي عبارة عن مناهج مُستعملة أهدافا لها غاياتها وأهدافها الإجرائية وكذلك محتويات وتنظيم متمثلة في عملية التعليم والتعلم متخذة تدابير متمثّلة في عملية التقويم وتكوين القائمين على العملية التربوية (الفاعلين التربويين) وجميع الوسائل المختلفة المرصودة للعملية التربوية(**سند تكويني: 12،2004**).

إنّ المنظومة التربوية الجزائرية تساير التحولات المسجّلة في مختلف الميادين على الصعيدين الوطني والعالمي، هذه التحولات تفرض نفسها على المدرسة التي هي جزء لا يتجزأ من المجتمع الجزائري. فعلى الصعيد الوطني تزوّد النشء بكل ما ينطوي على مفهوم الديمقراطية من قيم ومواقف التفتح والتسامح والمسؤولية وأيضا تحضيرهم تحضيرا جيدا حتى تتكيف وتعيش مع أساليب التسيير الممركز والاقتصاد الموجّه، واقتصاد السوق الذي يعرفه المجتمع الجزائري.

وعلى المستوى الدولي تعمل المنظومة التربوية الجزائرية على التحضير اللائق للأفراد وبالتالي المجتمع لمواجهة التنافس الحاد الذي يميز عالم اليوم، حيث ترتبط

الرفاهية الاقتصادية للأمم بحجم ونوعية المعارف العلمية والمهارات التكنولوجية التي يتعين إدراجها في برامج التعليم والتكوين،وأيضا التطور المتسارع للمعارف العلمية والتكنولوجية وكذا الوسائل الحديثة للإعلام والاتصال التي تفرض إعادة تصميم ملامح المهن وتشترط من التربية التركيز في برامجها وطرائقها البيداغوجية على اكتساب المعارف العلمية والتكنولوجية وتنمية القدرات التي تسمح بالتكّيف مع هذا التطور في المهن وتسيير إدماج المتعلمين في وسط مهني مُعولم (**النشرة الرسمية 2008 :29**).

إنّ المنظومة التربوية الجزائرية يحكمها تشريع الامر **رقم 35/76** المؤرخ **1976/04/16** المتضمن تنظيم التربية والتكوين والذي عرف تكيفات عدة منذ ظهوره بواسطة نصوص تعديلية إلاّ أنّه مازال صالحا إلى اليوم. وغاياته ترمي إلى تكوين مواطن مزوّد بمعالم وطنية أكيدة ومتمسك بعمق وقيم المجتمع الجزائري وباستطاعته فهم العالم الذي يحيط به و التكيف معه و التأثير فيه والتفتح على العالم الخارجي وإنّ الغاية الكبرى الأولى التي يرمي إليها هذا القانون هي تعزيز دور المدرسة كعنصر لإثبات الشخصية الجزائرية وتوطيد وحدة الأمة، ومنه بات من الضروري على المدرسة غرس سلوكات تسمح بالاندماج الاجتماعي وتحسين العلاقات الاجتماعية وتعزيز التلاحم الاجتماعي والبيئي وتوطيد دعائم العائلة واحترام الاولياء والقيم الانسانية وهي قيم التسامح والكرم ومكارم الأخلاق والعمل والاجتهاد الفكري.

أمّا الغاية الكبرى الثانية فتتمثل في ضمان تكوين المواطنة، كون المدرسة هي المرحلة الأولى لتعلم الثقافة الديمقراطية، وأفضل عامل للتماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية. إذ يتعين عليها تطوير هذا الطلب بالارتكاز على تعليم قيم الأمة في صيغ سلوكيات وأخلاق ومسؤولية، وكذا في المشاركة التامة في الحياة العامة للبلد (المادة

5). هذه السلوكيات تبرز في تربية التصرفات المرئية كالتمدن والإخلاص والمحافظة على التراث والممتلكات والحياة وحب العمل والتضامن والمسؤولية.

أما الغاية الثالثة الكبرى فترمي إلى تفتح المدرسة واندماجها في حركة الرقي العالمية (**المادتان 2و4**) إذ تمكن التفتح على العالم في صيغة علاقات ثقافية ومبادلات مع الأمم الأخرى. وذلك من خلال التفاعل البنّاء مع الثقافات الأخرى.

من خلال هذه الغايات الكبرى الثلاثة يبرز ما تصبو إليه المنظومة التربوية الجزائرية. فهي تسعى إلى تنمية الحس المدني والتسامح والتحضير للحياة الاجتماعية وفهم الحقوق والواجبات، أيضاا تأمين المعارف المفيدة للتلميذ التي تسيّر حياة المجتمع. كما أن المدرسة تتولى مهام أخرى وهذا بالتعاون مع الأسرة تخص التنشئة الاجتماعية وتتمثل في التربية على المواطنة وقواعد الحياة في المجتمع (**المادة 5**) كما أن مشروع القانون يتناول الجماعة التربوية التي تظم التلاميذ وكل الأشخاص المعنيين بتربيتهم وتكوينهم (الفاعلين التربويين) حيث تنص مختلف مواده على واجب الاحترام المتبادل بين التلاميذ ومدرسيهم وكذا التزام التلاميذ بالامتثال للنظام الداخلي للمؤسسات واحترام قواعد الحياة المدرسية.كما أن على الفاعلين التربويين التقيد الصارم وجوبا بالبرامج التعليمية وبالتعليمات الرسمية،وعلى ضرورة اشراك التلاميذ في الحياة المدرسية(**المواد19 و20 و23 و25**).

من هنا يتبين أن مهمة المدرسة الجزائرية لا تنحصر فقط في التعليم وتقديم المعارف وحدها، بل يتعداها إلى أبعد من ذلك إذ أنّ مهمتها هي العمل على تغيير شخصية الفرد والعمل على مساعدته لينمو النمو الصحيح والكامل من الناحية الجسمية والخلقية في المدرسة وفي المجتمع. حتى يكون فردا نافعا ذو شخصية متكاملة. وهذا ما تقوم به العملية التربوية من خلال المنظومة التربوية الجزائرية ومنه يظهر دور الفاعليين التربويين الذي يوكل إليهم مهام تحقيق هذه الغايات.

3. مرحلة التعليم الثانوي:

التربية حق أساسي لكل طفل وضرورية لنموه، إذذ تمكّنه من تنمية مواهبه الإبداعية وتفكيره النقدي، واكتساب القدرات الشخصية الفردية والإجتماعية وربط الصداقات وتنمية العلاقات الإجتماعية والنمو في الكرامة والثقة وتقدير ذاتة كإنسان.

كما أنّ التربية قوة كامنة لا يضاهيها شيء لخلق محيط تكون فيه المواقف أكثر رفقة اتجاه العنف إذ يمكن تصحيحها باستعاب السلوكيات غير العنيفة.فالمؤسسات المدرسية تلعب الدور المهم في اجتثات واستئصال منذ الطفولة الأولى الميولات نحو العنف وتعلمهم كيفية الإتصال والتفاوض ومساندة الحلول السلمية عند الصراعات المدرسية،وتمنح أيضا للأطفال امكانية التعود على قيم التكافل والترابط والتسامح والإحترام،وهي أيضا وسيلة مهمة لترقية اللاعنف وتهدئة التوترات وتسوية الخلافات عن طريق الوساطة بين التلاميذ والفاعلين التربويين وحتى بين كل أفراد المجتمع.

إن المحيط المدرسي يمثل لكثير من الأطفال فضاءً مختلفا جدا أين يمكنهم التعرض إليه ولكن أيضا تلقين العنف. فالعراكك في ساحات الإستراحة المدرسية، والشتم والسب اللفظي والتهديد والإهانة والإذلال والعقاب الجسدي والعنف المنجز من طرف الجماعات أو كذلك أشكال أخرى متمثلة في المعاملات القاسية والمذلّة المفروضة عن طريق الفاعلين التربويين والتي تظهر من خلال عدد العبارات السائدة لظاهرة العنف.

بالنسبة للأطفال ضحايا العنف تصبح المدرسة عبارة عن امتحان عوض أن تكون حظا من حظوظ الطفل .فما تتبوؤه المدرسة من طاقة تربوية وميل وانجذاب إلى التعلم والتعليم والإكتشاف تصبح ملغّمة بالمعاناة والصدمات والخوف ، وبالتالي تصبح في بعض الحالات المعاناة في النتائج المدرسية للطفل و تتدهور حالته الصحية وقدرته في التصرف كفرد واثق في نفسه قادر على خلق علاقات مع الآخرين مبنية

على الإنفتاح والثقة السّوية.فالعواقب السلبية للعنف في المحيط المدرسي تتجاوز الحالة الخاصة للأطفال الذين يمسهم العنف بصفة مباشرة وهو الحال كذلك بالنسبة للشاهدين عليه.فيخلق بذلك جو من القلق والإضطراب واللا أمن لا تتلاءم مع عملية التعلم.إذ أن العنف أو حتى التوعد به يمكن أن يؤدي إلى درجة أن الأولياء يحسون أنهم مجبرون على عدم إرسال أبنائهم إلى المدرسة فتشجع بذلك التخلي عن الدراسة ومنه على التسرب المدرسي والتي هي وسيلة لترقب عنف وأضرار أخرى. ونتيجة لذلك فالإمكانيات التربوية مع كل ما تقدمه من نوافع للفرد والمجتمع التي تشملها تصبح معطلة جدا.

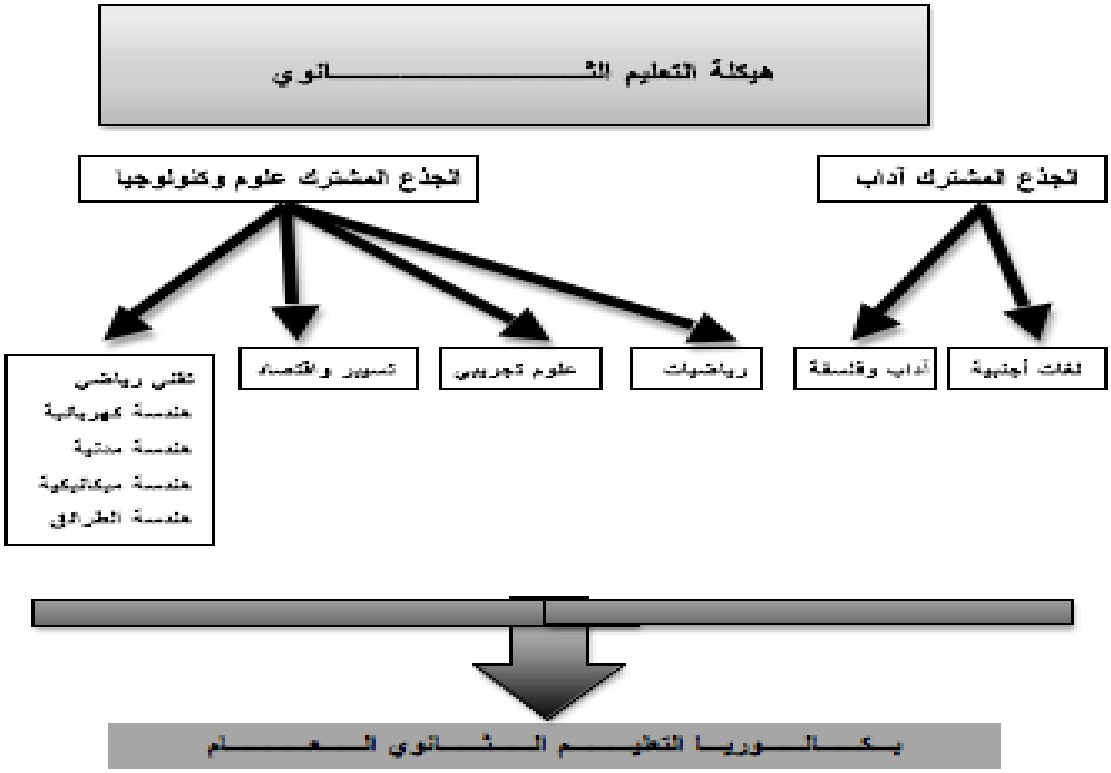
انطلاقا من الأهمية الأساسية التي تلعبه التربية فيما يتعلق بحماية حقوق الطفل والمؤسسات المدرسية بدون عنف كوسيلة للا عنف على مستوى الجماعات التي تخدمها.

وبما أن المدرسة هي التي تُؤدَّى فيها العملية التربوية إذ أنها تلعب دورا هاما في تربية الطفل وهي المكيف له للحياة الجديدة كونها المكمّل لدور العائلة فضلا عن أهميتها في تربية الجيل وفق مناهج تعليمية تتناسب مع نمو الأفراد العقلي والبدني والنفسي والاجتماعي (جلال ،**1989 :34**). وكون التعليم الثانوي مرحلة من مراحل السلسلة التعليمية باعتبارها نقطة تحول حاسمة يلقى اهتمام كبير في بنية المنظومة التربوية الجزائرية الحالية، فهي حلقة وصل بين التعليم الأساسي والتعليم العالي وعالم الشغل. إذ يمر الفرد بصفة عامة والتلميذ بصفة خاصة بتغيرات نفسية متمثلة في مرحلة المراهقة التي يعرف فيها تغيرات فيزيولوجية تؤثر على مساره الدراسي وأيضا تغيرات دراسية بحيث تتميز بعمق ودقة المعلومات وكثافة البرامج. فالتعليم الثانوي يتم في مؤسسة تسمى بالثانوية والتي ينتقل إليها التلاميذ بعد نهاية التعليم الاساسي وتسمى عادة التعليم ما بعد المتوسط. وينتقل إليها التلاميذ حسب شروط محددة حسب المنشور المتعلق بتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة

الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (**المنشور 49، 2008/02/16**). كما أنّها تجمع بين التعليم الأكاديمي والتعليم الفني، كونها تجمع بين الدراسات الانسانية والعلوم التكنولوجية وتتضمن المنهج والمقررات لتعليم المهارات العقلية اليدوية الاساسية لكثير من المهن الحديثة، وبهذه المهارات المبدئية يستطيع الخرّيج أن يتعلم مهنة فنية في موقع العمل خلال شهور قليلة(**حسن ،2003 :264**). كما أن مفهوم المدرسة الثانوية يعرف على أنه "مدرسة ثانوية تضم طلابا بين سن 12 إلى 18 سنة تقريبا وتدرس فيها المواد بصورة أكثر توسعا مما هي عليه في المدرسة الابتدائية **(185-184: 1997; Sarkez).**

في النظام التربوي الجزائري تسمى مرحلة التعليم الثانوي بالتعليم الثانوي العام والتكنولوجي ويشكل المسلك الأكاديمي الذي يلي التعليم الأساسي الإلزامي ويرمي هذا التعليم إلى مواصلة الأهداف العامة للتعليم الأساسي الإلزامي والتي هي مبينة في (**المادتين 44 و 45**) من القانون التوجيهي للتربية الوطنية(**النشرة الرسمية للتربية رقم 08-04، 2008 :51**) واللتين تنصان على ضمان تعليم مشترك لكل التلاميذ يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الإلتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع. وهذا على الخصوص بتزويد التلاميذ بأدوات التعلُّم الأساسية التي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف التي تكفل القدرة على التعلم مدى الحياة، وكذا تعزيز هوية التلاميذ بما يتماشى مع القيم والتقاليد الإجتماعية والروحية والأخلاقية النابعة من التراث الثقافي الجزائري. وكذلك الإستدلال وحل المشكلات وفهم العالم الحي والجامد. وأيضا ترمي إلى تنمية إحساس التلاميذ وصقل الروح الجمالية، والفضول والخيال والإبداع وروح النقد وتمكينهم من التكنولوجيات الحديثة والعمل على توفير ظروف تسمح بنمو منسجم. وتنمية القدرات البدنية وتشجيع المبادرة وبذل الجهد والمثابرة وقوة التحمل، والتفتح على الحضارات والثقافات الأخرى وتقبل الإختلاف والتعايش السلمي مع الشعوب الأخرى.

وفي مرحلة التعليم الثانوي للمنظومة التربوية الجزائرية تعزز وتعمق المعارف المكتسبة سابقا، وتطور طرق وقدرات العمل الجماعي وتنمى ملكات التحليل والتلخيص والإستدلال والحكم والتواصل وتحمل المسؤوليات. كما أن مرحلة التعليم الثانوي توفر مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب تماشيا مع اختيارات التلاميذ واستعداداتهم التي تنص عليها(**المادة 54**) من القانون التوجيهي للتربية الوطنية (**النشرة الرسمية ،2008 :53**). إذ وحسب (**المادة 55**) من نفس القانون، تنظم مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية في جذعين مشتركين في السنة الأولى. وفي شعب بداية من السنة الثانية وهذا حسب الشكل التالي الذي يبين هيكلة التعليم الثانوي:



الشكل رقم (2) – يمثل هيكلة التعليم الثانوي–

وفقا للقرار الوزاري رقم 07 المؤرخ في 07 أفريل 2013 المعدل للقرار الوزاري رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005 والمتضمن تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

هذه الشعب تحضر التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي، وتدوم الدراسة فيها ثلاثة(03) سنوات في الثانويات (**المادة 55**) ويمكن أن يمنح التعليم الثانوي العام والتكنولوجي في مؤسسات التربية والتعليم الخاصة والمعتمدة والمنشأة طبقا (**للمادة 18**) من القانون التوجيهي للتربية الوطنية(**النشرة الرسمية، 2008 :53**) والتي تنص على أن التربية الوطنية تعتمد على القطاع العمومي،غير أنه يمكن فتح المجال للأشخاص مؤسسات خاصة للتربية والتعليم تطبيقا للقانون التوجيهي للتربية الوطنية وللأحكام التشريعية والتنظيمية السارية المفعول (**النشرة الرسمية ، 2008 : 45**). وتتوج نهاية التمدرس في العليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية بشهادة الباكالوريا التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا (**النشرة الرسمية، 2008 :53**).

كما أن الجماعة التربوية حسب (**المادة 19**) من نفس القانون، تتشكل من التلاميذ ومن كل الذين يساهمون في الحياة المدرسية وفي تسيير المؤسسات التربوية (**النشرة الرسمية، 2008 :53**) ومنه ففي مرحلة التعليم الثانوي فالجماعة التربوية تتشكل من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي،والمساهمين في الحياة المدرسية وهم الفاعلون التربويون مُمَثّلين في أساتذة التعليم الثانوي، و مستشاري الإرشاد والتوجيه،ومستشاري التربية والمساعدون التربويون وكذا مدراء التعليم الثانوي ونوابهم للدراسات والذين يعتبرون من الطاقم التربوي وفي نفس الوقت مسيري المؤسسات التربوية والتي تسمى كما ذكرنا الثانويات.

.3. 1. تلميذ مرحلة التعليم الثانوي:

حسب القانون التوجيهي للتربية الوطنية مرحلة التعليم الثانوي هي المرحلة الثالثة والأخيرة في تنظيم التمدرس في المنظومة التربوية الجزائرية إذ أنها تتكون حسب المادة 27 من ثلاثة (03) مستويات تعليمية وهي حسب الترتيب التسلسلي التالي (**النشرة الرسمية، 2008 :47**):

1. التربية التحضيرية.

2.التعليم الأساسي الذي يشمل التعليم الإبتدائي والتعليم المتوسط.

3.التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

تحضِّر التربية التحضيرية الأطفال الذين تراوح أعمارهم بين خمسة (05) وستة (06) سنوات للإلتحاق بالتعليم الإبتدائي (**المادة 38**) (ص:49). أما مرحلة التعليم الأساسي حسب المادة 46 فتدوم تسعة (09) سنوات وتشمل على التعليم الإبتدائي والتعليم المتوسط. بحيث يستغرق التعليم الإبتدائي خمسة (05) سنوات في المدارس الإبتدائية(**المادة 47**)، وأربعة (04) سنوات في التعليم المتوسط(**المادة 50**) في المتوسطات. كما أن سن الدخول إلى المدرسة الإبتدائية هي ستة (06) سنوات كاملة (**المادة 48**). أما مرحلة الثانوي فتدوم ثلاثة (03) سنوات في الثانويات (**المادة 54**).

من هنا يتبين أن التلميذ في مرحلة التعليم الثانوي يكون عمره حوالي 16 سنة على الأقل ويصل إلى 19 سنة فأكثر، هذه المرحلة العمرية تتناسب مع مرحلة المراهقة والتي تبدأ بالبلوغ وتنتهي بسن الرشد **(Fakhir , 1979 :14)**. والبلوغ هو الوقت الذي يبدأ فيه الحيض عند الفتاة وإفراز المني عن الفتى **(Fakhir , 1979: 92)**. كما أن مصطلح المراهقة يستخدم في علم النفس مرحلة الإنتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد والنضج، إذ أنها مرحلة تأهب لمرحلة الرشد وتمتد إلى العقد الثاني من حياة الفرد من الثالثة عشرة (13) إلى التاسعة عشرة (19) تقريبا أو قبل ذلك بعام أو عامين أوبعد ذلك بعام أوعامين أي(11أو12سنة إلى 20أو21سنة)(**زهران، 1971: 289**).

إن البلوغ هو العلامة البارزة لبداية مرحلة المراهقة والتي تتوسط بين الطفولة واكتمال الرجولة والأنوثة، وتحسب بدايتها عادة ببداية البلوغ الجنسي الذي يتفاوت بين الأفراد تفاوتا واسعا. وتعتبر المراهقة أهم المراحل في حياة الفرد إن لم تكن أهمها على الإطلاق، فكلمة مراهقة **Adolescence** مشتقة من اللاتينية **Adolesere** ويعني تَدرُج

نحو النضج الجسمي والجنسي والعقلي والإنفعالي والإجتماعي(**زيدان، 1990 :156**). كما أن بعض علماء النفس يعتبرونها بدء ميلاد جديد للفرد، وتقع هذه المرحلة في فترة ما بين البلوغ الجنسي والرشد حيث تلي مرحلة الطفولة المتأخرة وتسبق الرشد. وتختلف بداية هذه المرحلة ونهايتها باختلاف الأفراد والجماعات اختلافا كبيرا، كذلك تختلف من دولة إلى أخرى ومن الريف إلى الحضر (**زيدان،1990 :155**)

كما أن المراهقة مرحلة تغير وجداني وفكري للشخصية. وسيرورة نحو التفرد والتحول للتغيرات الفيزيولوجية المرتبطة بتكامل الجانب الجنسي. كما أنها تشكل حقل نفسي مميّز لدراسة التغير. فالتغيرات تتوتر بانتعاش حيوي لحركة الإنفصال حيث التمييز عن الطفولة الأولى يكون بتنشيط الصراع الأوديبي **(Conflit Oedipien)**، وبعدم التزامه بصور الأولياء الطفولية وإعادة الربط مع أشياء شهوانية جديدة **- Nouveaux Objets Libidinaux-**، وأيضا بعلاقات دفاعية للأنا المثالي **Moi idéal** ولدوافع إنشاء توازن نرجسي جديد–**Nouveau Equilibre narcissique** (قمع، حراك، إنكار، انشقاق، عقلنة، زهد، إسقاط) **(SELLOSSE;2008:13)**. ومنه فالمراهقة هي إشكالية تحقيق الذات: الأهم فيها هو التعامل مع الحرمان والخسائر والصحوة إلى أن يستطيع الفرد تحمل انفصالة وتميُّزه في استقلاليته.

ومن وجهة النظر الفكرية، المراهقة تتميز بالفكر الصوري ولمنطق فرضي استنباطي **- Raisonnement- Hypothético–Déductif-** وباكتشاف مفهوم القانون: التحكم بالفكر بما هو ممكن وبذلك يمكن للوصول إلى ذاتية ميتافيزيقية، وتمكن أيضا الفرد من تصميم مشاريع مستقبلية ومثل عليا. كما أن الأشكال الإكلينيكية للمراهقة تشمل أيضا غرابة عند الأحداث يعتبرونها على أنها طبيعية، وأحاسيس بالعزلة وانشغلات مقلقة جدا بخصوص صورة الجسم أين تثار اضطرابات عقلية خطيرة ومواقف للتحدي والإدمان مما تسبب العدوانية والإنحراف **(ELLOSSE;2008:13S)**.

من هنا يتبين أن مرحلة المراهقة وهي المرحلة التي تتزامن مع مرحلة التعليم الثانوي هي مرحلة حساسة جدا في حياة الفرد،إذ يحدث تغير جذري في وظائف الجسم،إذ تحدث تغيرات متباينة وأهمها الجانب الجنسي ،نتيجة النموالذي يحدث من جميع النواحي منها الجسمي والفيزيولوجي والعقلي والإنفعالي والإجتماعي والنفسي .وفي هذه المرحلة يتعلم الفرد تحمل المسؤولية الإجتماعية وواجباته في المجتمع.فالتغيرات السريعة الملحوظة تحول شخصية الفرد إلى شخصية جديدة مختلفة تمام الإختلاف عن سابقتها.هذه التغيرات تكون غير مستقرة،وتكون بذلك ضغط وتوتر وشدة نتيجة السرعة في التغيرات والطبيعة الضاغطة لناحية التوافق في هذه المرحلة وهذا ما ذهب إليه الإتجاه البيولجي في دراسة سيكولجية المراهقة(**زيدان،1990 :157-158**).كما أن لاتفاعل المتبادل بين العوامل البيولجية المتمثلة في التغيرات الجسمية التي تحدث نتيجة ما تفرزه الغدد التي تمكن من النضج الجسمي والعقلي وبين العوامل الإجتماعية والمتمثلة في الظواهر والتأثيرات الإجتماعية والثقافية ودور البيئة التي يعيش فيها الفرد.إذ أن المجتمع نفسه لا يمكن أن يعطي المراهق فرصا كافية للقيام بالدور الذي يتفق ومستويات نضجه الجسمي والعقلي ونزعته إلى التحرر والإستقلال.ومن هنا ينشألإحباط والصراع الذي تتسم به المراهقة ،إلا أن هذا الصراع هو نتيجة التفاعل المتبادل -**Interaction**- بين العوامل البيولوجية والعوامل الإجتماعية التي يعيش بها الفرد. ومنه فالمراهقة لا تمثل فترة مستقلة منفصلة عن مراحل النمو وإنما مرحلة انتقال ونمو مستمر من الطفولة إلى الرجولة(**زيدان،1990: 160**).كما أن في مرحلة المراهقة يشتد الصراع بين الهو-**le ça**-الذي هو عبارة عن خزان الميولات الفطرية الغريزية الموروثة التي تستقر لا شعور الفرد وتتطلب من الذات إظهارها دون اعتبار للحدود الإجتماعية والأخلاقية السائدة وبين والأنا الأعلى -**Le sur moi**- الذي هو عبارة عن الضمير أوالجانب المثالي في النفس البشرية والمنطقة التي تتشبع بالقيم الإجتماعية والدينية والمثالية،حيث الضمير الذي يوفر الكوابح الضرورية واللازمة للأنا الذي يمثل الجانب العامل في النفس البشرية والذي يتدخل من أجل تعديل ميولات

الذات الغريزية والفطرية –الهو– لتجعلها تتلاءم مع ما يرتضيه المجتمع وترضى عنه الأنا الأعلى.فالفرد ينمو وينضج وينمو معه الأنا الأعلى بطريقة أفضل ويصبح قوة داخلية تتحكم وتسيطر على السلوك،وهذا ما ذهب إليه سقموند فرويد **(F. Sreud)** مؤسس مدرسة التحليل النفسي.فالصراع الأساسي في هذه المرحلة هو صراع التوازن بين مطالب الهو ومطالب الأنا الأعلى .أيضا في هذه المرحلة ونتيجة للتغيرات الجسمية التي يمر بها الفرد يشعر المراهق أنه لم يعد طفلا قاصرا فيميل نحو الإعتماد عن النفس و يرغب في الإستقلال عن الأسرة،كما لا يحب أن يحاسب عن كل كبيرة وصغيرة،أو أن يخضع سلوكه لرقابة الأسرة ووصايتها،فهو في نفس الوقت لا يحب أن يعامل كطفل من جهة و من جهة أخرى ما زال يعتمد على الأسرة في قضاء حاجاته الإقتصادية وتوفير الأمن والإطمئنان له فالأسرة تمارس الأوامر **(الزعبلاوي، 1998 :14)**.

كما أن التلميذ في هذه المرحلة ينقسم إلى أربعة أنماط عامة حسب تقسيم صموئيل مغاريوس للمراهق **(أكرم ،2000: 11)**:

المراهقة المتكيفة: تتميز بالهدوء النسبي وتميل إلى الإستقرار العاطفي وتكاد تخلو من التوترات الإنفعالية الحادة،كما أن العلاقة بالآخرين تكون في الغالب علاقة طيبة كما يشعر المراهق بتقدير وتوافق مع المجتمع.

المراهقة الإنسحابية المنطوية: هذا يميل التلميذ في هذا النمط إلى الإنطواء والعزلة والإكتئاب والتمرد والخجل والشعور بالنقص وعدم التوافق الإجتماعي، كما يستغرق بإسراف في الهواجس تصل إلى الأوهام والخيالات المرضية وإلى مطابقة نفسه بأشخاص الروايات التي يقرؤها **(زيدان ،1990: 161)**.

المراهقة العدوانية المتمردة : يكون التلميذ في هذا النمط ثائرا متمردا على السلطة كانت سلطة الوالدين أو المدرسة أو المجتمع الذي ينتمي إليه كما يشتد الميل إلى التشبه بالرجال في سلوكياتهم كالتدخين وإطلاق الشارب واللحية، ويكون السلوك

العدواني صريح ومباشر متمثلا في الإيذاء، أو غير مباشر متمثلا في العناد ومعاكسة الآخرين.

المراهقة المنحرفة: هذا النمط هو الأكثر خطورة من النمط الإنسحابي والمنحرف بحيث أن هذين الأخيرين تكون صورة التلميذ فيهما غير متكيفة وغير متوافقة ولا يصل مدى الإنحراف فيهما إلى الخطورة ففي النمط الإنحرافي نجد الإنحلال الخلقي والإنهيار النفسي ويقوم المراهق المنحرف بتصرفات تروع المجتمع يدخلها أحيانا في الجريمة والمرض النفسي والمرض العقلي **(زيدان،1990: 162)**.

2.3. الفاعلون التربويون في مرحلة التعليم الثانوي:

تكاثف جهود الفاعليين التربويين كل في مجاله هو أساس العملية التعليمية التربوية لما يقومون به من دور فعال في تنشيط مختلف الأنشطة داخل المؤسسة التعليمية ومتابعتها والسهر على فعاليتها لإنجاحها بكل أبعادها. فهم أساس العملية التربوية التي من مبادئها إكساب الفرد مكاسب كثيرة، فهي بالإضافة أنها تعده لمهنة مستقبلية تكسبه العيش وتحقيق الإستقلال الإقتصادي ويؤدي دورا اجتماعيا في الحياة وهي بذالك تساعده على نمو صحيح كامل تجعله صالحا للمجتمع.

من هذا وجب التطرق للفاعلين التربويين والتنقيب عن خصوصياتهم والإضطلاع على مهامهم للتعرف عن فعاليتهم ومدى مساهمتهم في العملية التربوية. وما يهمنا هنا هو مجال التعايم الثانوي. فالمدير الذي يعتبر المحرك والمنسق من أجل تحقيق الإنسجام بين الأعمال التربوية يساعده في ذلك نائبه مدير الدراسات الذي يتكفل بجميع المسائل المرتبطة بالتنظيم التربوي داخل المؤسسة. ونجد الأستاذ الذي يعتبر حجر الزاوية في العملية التربوية والتعليمية لأهمية دوره وفعاليته عبر الزمن، فهو ضرورة من ضروريات تواصل العلم وتربط المعرفة عبر الزمن وعبر الأجيال **(بوكرمة، 2006: 213)**.

كما نجد أيضا مستشار الإرشاد والتوجيه الذي إلى جانب كونه الشخص المسؤول على تنفيذ عملية التوجيه بالإعتماد على جمع كافة المعلومات التي تخص التلميذ. وهو كذلك الشخص الذي يسدي النصح والإرشاد إلى التلاميذ التي تساعدهم في اختيار المسار الدراسي والمهني اطلاقا من ملكاتهم وقدراتهم وميولاتهم **(Reuchlin :1971 ,77)**. ويساعدهم أيضا على تحقيق النمو النفسي والإجتماعي والدراسي والمهني السوي،كما يساهم على تكوين اتجاهات وقيم ايجابية**(سهام،2002: 322)**.

كما أن هناك المستشار التربوي الذي يقوم بدور الإرشاد والتوجيه، وهو المربي الذي يقود التلاميذ إلى المسلك الحسن والطريق القويم إذا أحس أن هناك إعوجاجا أوقصورا من بعض التلاميذ وهو الذراع اليمنى لكافة الأساتذة بدور والمعاون لهيئة التدريس - الأساتذة- كونه المرشد **(عامر،2004: 20)**، وهو أيضا يهتم بقضايا التوجيه التربوي والتحصيل الدراسي والتكييف الشخصي والإجتماعي وبناء الشخصية **(سعيد، 2006: 21)**. وهو كذلك الشخص المكلف بحفظ النظام وحسن السلوك في مؤسسات التعليم **(الطاهر: 1994 ،84)** بصفة عامة هو القائم على المتابعة اليومية للتلاميذ والساهر على حفظ النظام، يساعده في ذلك المساعد التربوي في كل أعماله ويسهر على حركة التلاميذ ومراقبتهم في الدخول والخروج، وفي ساحات الثانوية من أجل الإعتناء بالتلاميذ من حيث حسن سلوكهم ومعاملتهم.

الفاعلون التربويون وكما هو مبين يعتبرون الجزء الأهم في العملية التربوية السليمة وأساسها التي بدونهم لا يمكن لها أن تقوم وتؤدي المهام المنوطة بها لما تشمله من تطبيق للبرامج التعليمية وتوظيفها خدمة للتلميذ من أجل تحقيق الغاية الأساسية والمثلى والمتمثلة في إعداد التلميذ من جميع الجوانب علمية كانت وكذلك ثقافية واجتماعية للوصول به إلى فرد متزن متكامل صالح لخدمة المجتمع. وتزداد أهمية الوقاية من العنف في الوسط المدرسي، هذا الوسط الذي يلعب الدور الكبير والمهم في توجيه السلوك كون أن مهام المدرسة هي من خلال قانونها التوجيهي تسعى

إلى تنشئة التلاميذ على احترام القيم الروحية والأخلاقية والمدنية والقيم الإنسانية وكذا مراعات قواعد الحياة في المجتمع، والفاعلون التربويون هم المساهمون في هذه العملية من خلال المهام العامة والبيداغوجية والتربوية المحددة لكل فاعل من الفاعلين التربويين وكلها منبثقة من أمرية **76**،ومن المرسوم المتضمن القانون الأساسي الخاص بعمال التربية **(المرسوم رقم:90 – 49: 1990).**

3. 2. 1 مهام مدير الثانوية : (القرار الوزاري رقم :196 : 1991).

نشاطه الأساسي يتمثل في الوظيفة البيداغوجية إذ هو الذي يسهر على جميع الأنشطة التي تقوم بها المؤسسة، فهو الذي يسجل ويقبل التلاميذ الجدد في إطار النظام الجاري به العمل وينظم ويظبط خدمات المدرسين، كما يقوم بالتنظيم العام لأنشطة التلاميذ وتطبيق التعليمات الرسمية المتعلقة بالبرامج وتشكيل الأفواج والتنسيق وتكييف عمل الأساتذة ومتابعتهم وعملية تقييم التلاميذ.

أما من الجانب التربوي فإنه يعمل على توفير جو عام من شأنه تكوين مجموعة متماسكة قادرة على تذليل الصعوبات والتحصين ضد الصراعات،وعلى خلق علاقات مع التلاميذ وأوليائهم والموظفين تساعد على تنمية الشعور بالمسؤلية وتقوية الثقة المتبادلة واحترام الشخصية والصداقة والتضامن،كما ينبغي أن يهدف عمله إلى إقامة الشروط التي من شأنها إكمال التربية التي تمنحها الأسرة،وتسيير الحياة ضمن الجماعة وغرس حب الوطن والتحفيز على العمل وبث روح التعاون الجماعي واحترام الغير.وفي هذا الإطار يشجع في تطوير الأنشطة الثقافية والفنية والرياضية والأعمال المنتجة الفردية والجماعية وحصص الترفيه التي تساعد على خلق المحيط الملائم لازدهار التلميذ واستقراره. يستعين في هذا الإطار بالتقارير المقدمة له من طرف مستشار التربية وأسلاك التسيير المالي في مجال توافر الشروط المعنوية والأخلاقية لتسيير أنشطة التلاميذ، وكذا تظافر الجهود لمنح تعليم ناجح وتربية مطبقة للأهداف المرسومة للتعليم الأساسي، كما أنه هو الذي يشرف على مختلف مجالس الأقسام

ومجلس التأديب ويسهر على تحقيق الهدف منه وهو إقامة النظام بما يضمن حماية الوسط المدرسي ويساعد على ارتقاء التلاميذ وازدهار شخصيتهم فرديا وجماعيا. وهو الذي يتولى على التسيير الإداري للموظفين في مجال المتابعة والتقييم.

3. 2. 2 مهام نائب المدير للدراسات : (القرار الوزاري رقم :154 : 1991)

يكلف نائب المدير للدراسات في مؤسسات التعليم الثانوي تحت سلطة مديرها ويسهر على تطبيق التنظيم التربوي في المؤسسة وتنفيذ برامج التعليم ومواقيته ومناهجه وينسق وينشط عمل الأساتذة والقيام بمتابعة كافة المسائل المرتبطة بالتنظيم التربوي داخل المؤسسة، ويعد المساعد المباشر للمدير في كل ما يتعلق بتنظيم الحياة البيداغوجية والتربوية وتنشيطها ويتلقى التوجيهات والتعليمات من المدير، ويقدم إليه تقريرا يوميا عن وضعية المؤسسة كما يمكن أن يخلفه في حالة الغياب والمانع في جميع صلاحياته إلا مهمة الأمر بالصرف.ويعتبر عضوا شرعيا في جميع المجالس القائمة في المؤسسة ويساعده أيضا في جميع الأعمال البيداغوجية المذكورة الموكلة للمدير.

كما يقوم نائب المدير للدراسات بتنسيق عمل الأساتذة وتنشيطه وتشكيل الأفواج وتطبيق التوجيهات والتعليمات البيداغوجية ويساعده الأساتذة المسؤولون عن المواد وعن الأقسام ومستشار التربية كل في مجال اختصاصه بإنجاز المهام المذكورة. كما يمارس نشاطه التربوي بمساعدة مستشار التربية والأساتذة وتقوية العلاقات المنسجمة ضمن المجموعة التربوية وتحسين الشروط التي يجري فيها تمدرس التلاميذ وتطوير النشاطات التربوية والإجتماعية وحماية الوسط المدرسي وتنظيم الحياة في النظام الداخلي واثراء المكتبة والمحافظة عليها، والسهر على أداء عملها وكذا العلاقات مع أولياء التلاميذ.

3. 2. 3 مهام الأستاذ في التعليم الثانوي :(القرار الوزاري رقم :153 : 1991).

يمارس أستاذ التعليم الثانوي مهامه تحت سلطة مدير الثانوية وتتمثل مهمته في تربية التلاميذ وتعليمهم. عمله البيداغوجي يشمل التعليم الممنوح للتلاميذ والعمل المرتبط بتحضير الدروس وتصحيحها وتقييمها وتأطير التداريب والخرجات التربوية والمشاركة في عمليات الإمتحانات المختلفة ومجالس التعليم والأقسام وكل ما تعلق بعمليات التكوين وتحسين المستوى والمعلومات.

أما من الجانب التربوي فيتمثل في المساهمة بصفة فعلية في ازدهار المجموعة التربوية وتربية التلاميذ وإعطاء المثل في كل من المواطنة والإنتظام في الحضور والقدوة والسلوك عموما. والمشاركة في النشاطات التربوية والإجتماعية والإهتمام بكل ما من شأنه ترقية الحياة في المؤسسة. وهو المسؤول على جميع التلاميذ الموضوعين تحت سلطته المباشرة في القسم طيلة المدة التي يستغرقها الدرس الذي يكلف بإلقائه، وهوبذلك المسؤول عن انضباط وأمن التلاميذ الموكلين إليه. ويلتزم بالتكفل بهم من بداية الحصة إلى نهايتها.

علاوة على ذلك يتولى الأستاذ الرئيسي **(القرار الوزاري رقم: 177: 1999)** وبمقتضى **(القرار الوزاري رقم:1004: 1983)** تنسيق عمل الأساتذة الذين يقومون بتدريس القسم الواحد متابعة سلوك وعمل ونتائج القسم،وينشط التفكير الجماعي في المشاكل التي يلاقيها التلاميذ أو الأساتذة داخل القسم.كما يشارك في خلق الجو الملائم الذي يحفز التلاميذ على بذل مجهود متواصل،ويدفع بالأساتذة إلى تقديم عمل ناجح.ويقدم بصفة منتظمة إلى مدير المؤسسة عرضا عن الحالة المعنوية والسلوكية داخل القسم،كما يقدم أيضا خلاصة ملاحظة وتقديرات الأساتذة خلال مجالس الأقسام.ويتعاون من أجل التنظيم الأفضلب قصد تحقيق نجاعة أكبر لمل الأساتذة، وإقامة الجو المناسب والكفيل بتحسين قدرات التلاميذ.كما أنه يمارس مهنته بالتنسيق والتعاون مع نائب المدير للدراسات ومستشار التربية ومستشار الإرشاد والتوجيه وعلماء

النفس المدرسيين. كما يشارك في مجالس الأقسام ومجلس التأديب في قضية منسوبة للتلميذ التابع للقسم الذي يشرف عليه.

3. 2. 4 مهام مستشار الإرشاد والتوجيه : (القرار الوزاري رقم :827 : 1991)

يندرج نشاطه في المؤسسات التعليمية في إطار نشاطات الفريق التربوي التابع للمؤسسة تحت إشراف مدير الثانوية وبالتعاون مع نائب المدير للدراسات والأساتذة الرئيسيين ومستشار التربية.ويتمثل نشاطه في مجال التوجيه خصوصا بالقيام بإلإرشاد النفسي والتربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي قصد مساعدة التلاميذ على التكيف مع النشاط التربوي وكذا إجراء الفحوص النفسية الضرورية قصد التكفل بالتلاميذ الين يعانون من مشاكل خاصة والمساهمة في عملية استكشاف المتخلفين دراسيا والمشاركة في تنظيم دروس الإستدراك وتقييمها.

كما أنه من خلال **(المنشور الوزاري رقم :219: 1991)** هو المسؤول في مجال المتابعة النفسية والتربوية والمساهم الفعلي في رفع مستوى الآداء التربوي للمؤسسات التعليمية من خلال العمل المستمر على التعرف على التلاميذ وطموحاتهم وتقويم استعداداتهم ونتائجهم التربوية، وكذا تطوير التواصل الإجتماعي داخل المؤسسات التربوية وخارجها والمساهم في تسيير المسار التربوي للتلاميذ وإرشادهم.

هذه المهام تدل على أن مستشار الإرشاد والتوجيه له دور الإخصائي النفسي والذي حدده " ب. جلبرت وت. ورين" **Patrick Gilbert et René Thionville** بأنه يقوم بتوجيه التلاميذ في موضوعات تساهم على فهم ذاتهم والقدرة عل اتخاذ القرار والتخطيط، وكذلك يقوم بتقديم النصح والتوجيه للمدرسيين وأوليائهم حول استفساراتهم وأسلوب التعامل معهم وكذا دراسة التغيرات التي تطرء على المجتمع الطلابي **(سهام، 2002 :322، 324)**. كما يحدد تروكس مجالات نشاط الموجه في المدرسة على تهيئة الخدمات للتلاميذ في إطار الجماعة ووتهيئة الجماعات لهيئة التدريس

وتوطيد العلاقات فيما بينها. وتوطيد العلاقة بين المدرسة والبيئة الخارجية المحيطة بها.والإسهام في البرنامج العام للمدرسة وتحمل الشخصية والمهنية (**سعد:1992،98 ،99**).

3. 2. 5 مهام المستشار التربوي : (القرار الوزاري رقم 171 : 1991)

يمارس المستشار التربوي مهامه تحت سلطة مديرالمؤسسة ويكلف بالنظام والإنضباط في المؤسسات التعليمية ويتلقى مهامه مباشرة من مديرها. فبالإضافة إلى النشاطات الإدارية كونه عضو في الفريق الإداري للمؤسسة له نشاطات تربوية وهو ما يهم دراستنا ويتمثل في مساعدة التلاميذ على الإستعمال الأفضل لقدراتهم وإمكانياتهم قصد التنمي المنسجمة لشخصيتهم وازدهارها. وينبغي أن يكون في عمله ضمن المجموعة التربوية قدوة للتلاميذ في سلوكهم إذ يكلف على الخصوص بتطبيق النظام الداخلي للمؤسسة ومراقبة حظور التلاميذ ومواظبتهم وكذا تنظيم دخول التلاميذ وخروجهم واستراحتهم وتنظيم الحياة في النظام الداخلي. كما يشارك بصفة نشيطة في تعزيز العلاقات المنسجمة ضمن المجموعة التربوية وتحسين الشروط المعنوية والمادية التي يجري فيها تمدرس التلاميذ وكذا تنمية النشاطات الإجتماعية والتربوية والرياضية وتشجيع ممارسة النشاطات الثقافية، وملزم بالمشاركة أثناء تنقل التلاميذ خارج المؤسسة بمناسبة التظاهرات والأنشطة المبرمجة بصفة رسمية في إطار انفتاح المدرسة على المحيط. كمايسهر على احترام المنشآت وتجهيزات المؤسسة والحفاظ عليها.

كما أن مستشار التربية يراقب حضور التلاميذ في الأقسام وأثناء المذاكرة والمداومة وفي كل الأماكن داخل المؤسسة كما يساهم في النشاطات البيداغوجية المتمثلة في ضبط جداول توقيت التلاميذ وخدمات الأساتذة وتحضير مجالس التعليم ومجالس الأقسام وعقدها. كما يعمل بتوجيهات مدير المؤسسة فيما يتعلق بالملاحضات المستخلصة من مجالس الأقسام وكذا تولي مسؤولية تنظيم خدمات مساعدي التربية وتسخيرهم وتكوينهم بما يكفل قيامهم بتأطير التلاميذ وتربيتهم.

3. 2. 6 مهام المساعد التربوي : (القرار الوزاري رقم 832 : 1991)

يمارس عمله تحت سلطة مدير المؤسسة وتحت المسؤولية المباشرة لمستشار التربية وتحت مراقبة نائب المدير للدراسات ويتلقى التعليمات منهم. ويعتبر عضوا من الفريق التربوي للمؤسسة ويشارك في تربية التلاميذ ويوجه عملهم وينشطه. أما نشاطه التربوي يتمثل في المشاركة الفعلية والمستمرة في متابعة وتطبيق أحكام النظام الداخلي للمؤسسة والسهر على احترام التلاميذ للنظام وتحليهم بالإنضباط وكذا تأطيرهم وتربيتهم. ويكلف على تنظيم حركة التلاميذ ومراقبتها أثناء أوقات الدخول والإستراحة والخروج واعتناء التلاميذ بحسن السلوك والمعاملة واحترام قواعد الوقاية والأمن.

كما يشارك المساعد التربوي في تأطير مختلف الأنشطة التربوية والثقافية والرياضية التي تنظمها المؤسسة من أجل التلاميذسواء داخلها أوخارجها ويلزم بمرافقة التلاميذ عند تنقلهم خارج المؤسسة بمناسبة التظاهرات والنشاطات التربوية المرتبطة بالأهداف التربوية وانفتاح المدرسة على المحيط. ويندرج عمل المساعد التربوي في إطار تربوي وبناءا عليه فإن ممارسته تكون وقائية وليسن ردعية. كما يساهم في تقوية العلاقات الإنسانية وتنمية النشاطات.

الفصل الثالث

سيكولوجية العنف

1. تمهيد.
2. تعريف العنف.
3. تصنيف العنف.
4. المقاربات المفسرة للعنف.

4. 1 المقاربةالإجتماعية.

4. 1.1. العوامل الأنثروبولوجية الثقافية.
4. 2.1. العوامل الإجتماعية.

4. 2 . المقاربة البيولوجية.

4. 3. المقاربة النفسية.

5. العنف في الوسط المدرسي.

5. 1. تحديد المفهوم.

5. 2. أشكال العنف المدرسي.

5. 3. أسباب العنف المدرسي.

1. تمهيد:

العنف هو من المصطلحات الشاملة والواسعة جدا، ويغطي العديد من المعاني المرتبطة بمفاهيم مجاورة، متقاطعة ومنفصلة عنه. فالعنف هو مسار يؤدي إلى القتل، وحتى وإن لم يذهب هذا المسار إلى أقصى حد له ولم ينته بالتصفية الجسدية للشخص أو للجماعة المقصودة، فهدفه الأول هو التدمير. وتصبح الرغبة في القضاء على الآخر وإبعاده وإقصائه وإسكات صوته أكثر قوة من الرغبة في التحاور معه. فالعنف ليس هو الصراع بل هو الذي يمنع من إعطاء مخرج إيجابي للصراع. وهو الذي يقود إلى إنكار الآخر **(Bazier, 2006: 45)** .

يمكن للعنف أن يكون بطريقة مباشرة حين يكون المعنيون معروفين، وتكون الظروف أيضا معروفة: كالاعتداء والشتم والقتل والهجمات الإرهابية والحروب.و قد يكون العنف بنيوي عندما لا تحترم الحقوق الإنسانية للفرد، إذ يدل على أوضاع لعنف اقتصادي واجتماعي وللتمييز العرقي والديني والجنسي، وهذا العنف البنيوي يمكن أن يجد جذوره من إرادة سياسية أو دينية في إيديولوجية العنف. كما أن العنف ليس طبيعة أوسلوكا موجها للآخر فقط، إنما يمكن أن يكون موجها اتجاه الشخص نفسه **(Bazier ,2006).**

العنف هو أشد صلة بالإنسان، فقدمه مرتبط بقدم الإنسان. وكلمة عنف باللاتنية « **Violence**» مشتقة من الكلمة اليونانية « **vis**» ، والتي تعني القوة والشدة واستعمال القوة الجسدية**(Michaud, 2012 :3)**. وقد حضيت هذه الكلمة باهتمام الكثير من المؤرخين والفلاسفة والأنثروبولوجيين والمحللين النفسانيين في الدور الهام الذي لعبته في تأسيس المجتمعات البشرية منذ الأساطير الإغريقية والديانات التوحيدية. وقد

اعتُبر العنف كمؤسس للنُّظم وللعدل وللمجتمع، وقد أشار إليه فرويد **(Freud ,1914)** أن الحضارة تأسست بقتل الأب.

لقد أعد العنف قواعد جديدة التي عليها تنظم العلاقات بين الأفراد، وتخلق جو السلام والهدوء على مستوى المجتمع كما عبر عليه **"سوفسكي" «Sofsky» "إنها تجربة العنف التي عليها يتوحد الرجال " (12: 1998, Sofsky) .**

إن ما شهدته الحروب بين مختلف القبائل في العصور القديمة وبين مختلف الدول، يبين أن ممارسة العنف بدأت ضد الجماعات الأخرى خاصة الأجنبية منها. ولو أن ظاهرة العنف هو التحطيم والخوف الشديد إلا أنه وسيلة للدفاع والمقاومة وحماية للأملاك والهوية وللمرجعيات الإجتماعية للجماعة أو للدولة، ومنه فهي تزيد من تماسك السكان في مواجهة التهديدات الأجنبية. إلا أن العنف لا يمارس ضد الأجانب فقط ، إذ يمكنه أن يمتد داخل المجتمع الواحد وأيضا داخل الكتلة السكانية الواحدة التي تتقاسم نفس الإنتماءات الإجتماعية ونفس القيم ونفس الهوية، كالعنف في الوسط الإجتماعي ومنه العنف في الوسط المدرسي. هذا العنف المدمر الذي ينخر أعضاء الجماعة الواحدة والمجتمع الواحد ينقل نفس مجموعة الدمار ينتُج عنه انهيار وتفكيك الروابط الإجتماعية بين أعضاء الجماعة.

إنتشار العنف لا يفرق بين العدو والصديق، ولا بين أفراد الجماعة الواحدة. إذ يظهر بنفس الضراوة والفضاعة ولا يسلم منه أحد، ولا يميز بين الأفراد.ومع العصرنة والتقدم التكنولوجي تطورت وسائله وتغيرت أساليبه. ونظرا لتعقد ظاهرة العنف واختلاف أشكاله وأوضاعه الإجتماعية جعلت الكثير من المفكرين والباحثين كل في مجاله محاولين حصر مفهوم له، ومنه اقتراح تعريف لكلمة عنف. إلا أن التقلبات التي تعرفها المرجعيات الإجتماعية يجعل من الصعب تحديد تعريف موضوعي له. وهذا ما أشار إليه "ميشو"« Michaud » **" من ليس هكذا يفهم من العنف أنه تعليق للنظام طريقه مجهولة، لا شكل له ولا قيود، ،يحتضن فكرة الخروج المطلق عن المعايير والقواعد**

التي تحكم المواقف. وكيف يمكننا بالفعل تعريف له ثبات ولا نظم ،حالة لا يمكن تصورها أين يمكن حدوثها في أي وقت ،بكل وبأي شيئ"(9- 8 : 2012, Michaud).

أضف إلى ذلك أنه ما يزيد من صعوبة تحديد التعريف هو استعمال كلمة "عدوانية"، وكلمة "عدوان" للدلالة على نفس التعريف. ومنه قبل محاولة إعطاء تعريف للعنف لابد قبل كل شيء التمييز بين المصطلحات الثلاثة:

العدوانية -Agressivité- هي قبل كل شيء بُعد ديناميكي عرفها "فيشر" **« Fisher»"هذا الإتجاه مرتبط بدافع يرمي إلى إلحاق الضرر بالغير أو لتحطيم هدف**("10 :2003, Fisher).كما أن"**هوزر" « Houser »** يعرفها بقوله "**من يقول عدوانية يقول بالضرورة شهوانية « Erotisation» أي إيجاد اللذة لدى الفاعل أو كذلك إشراك الليبدو «Implication de la Libido» (Houser, 2005 : 24)** . إذن فالعدوانية هي دافعية ديناميكية مرتبطة مع الليبدو والتي تشكل " **شاهد للصلة " Un» «Témoin du lien** حسب **(Jeammet, 1997: 16)** لأن العدوانية تتوجه لموضوع ما،وهي نفسها تتدرج في علاقة ما،علاقة مع الغير كما يذكره **(Houser :2005)** " **"في مجال العدوانية.... فإنه يتعلق الأمر بي أنا وبالآخر"**.

أما **العنف** فله بُعد السيطرة والنفوذ على الآخر"**ينشئ العنف عملية التفرقة بالقوة والقطيعة والتمييز بصفة مفاجئة مع الآخر" (17: 1997, Jeammet)** .ثم يضيف "**العنف يعكس فقدان الصلة مع الهدف من منظور استعادة وحماية هوية الموضوع". من** هذا فالعنف هو تدمير وإنكار ونفي العلاقة مع الآخر. وهذا ما ذكره **(Houser :2005, 24)" لا يوجد في الخيال الأصلي العنيف مكان للموضوع وللهدف معا وفي نفس الوقت، الكل يدور بين الواحد والآخر " أنا والآخر"**.

أما بانسبة **للعدوان** فيعتبره فيشر**«Fisher»** " **فعل أو الإنتقال إلى مرحلة الفعل، الهدف منه هو التدمير الكلي أو الجزئي للهدف أو انتهاك السلامة الجسدية**

أو النفسية لشخص ما أو لجماعة كاملة"**(Fisher :2003, 10-11)**. هذا التعريف يمكن اعتباره للعنف إذ يذكر فيشر «**Fisher**» أن الباحثين في علم النفس الإجتماعي اتجهوا إلى استعمال مصطلح العدوان مكان العنف من أجل تسليط الضوء على طابع علاقات الأفراد في العنف.

2. تعريف العنف:

لغة تعني كلمة عنف الخوف بالأمر وقلة الرفقة به وهو ضد الرفق، عنف به وعليه عنفا وعنافة وعنفه تعنيفا، وهو عنيف إذا لم يكن رفيقا في أمره. وأعنف الأمر: أخذه بعنف، وفي الحديث أن الله تعالى يعطي على الرفق ما لايعطي على العنف. وكل ما في الرفق من الخير ففي العنف من الشر مثله، وأعنف الشيء أخذه بشدة، واعتنف الشيء: كرهه، والتعنيف: التعيير واللوم، والتعنيف: التوبيخ والتقريح واللوم، وعنف أصل صحيح يدل على خلاف الرفق، العنيف الذي لا يحسن الركوب ليس له رفق بركوب الخيل (**ابن منظور،1997: 444**).

من خلال هذا التعريف اللغوي لابن منظور نستنتج أن العنف سلوك مضاد للرفق والشفقة وحسن المعاملة، منبوذ ليس بين الأفراد فيما بينهم بل وحتى على الحيوان بحيث وُصف من لا يرفق بالخيل(الحيوان) ولا يحسن ركوبه بالعنيف.

ايتيمولوجيا كلمة عنف تقابلها كلمة «**Violentia**» والتي تدل إلى طابع شرس وقوة وجموح وصعب الترويض **(Larousse, 1989: 6489-6496)** . كما أن عبارة "عنف" « **Violence** » مرتبطة بـ «**Vis**» والتي تعني قوة وقدرة وعنف واستعمال القوة الجسدية. وكذلك القوة بالفعل مصدرها الضرب من أجل استعمال القوة **(Michaud :2012, 3)** . كما أنها تحتوي على الفعل « **Violaré**» والذي يعني التعامل بالعنف، أي الخرق والتدنيس **(Pirlot : 2003, 26)**. إن فكرة القوة تظهر من كلمة عنف، تلك القوة المستعملة ضد فرد أو شيء يعبرعن طبع عنيف.

أما الموسوعة العالمية فتعرّف العنف على أنه صفة تبرز أو تتكون أو تخلق معها عوامل بقوة حادة وقسوة معتبرة وتكون في أغلب الأحيان ضارة ومهلكة وهو أيضا:

- ✓ صيغة لشعور رهيب نحو شيء، كالكره الرهيب.
- ✓ صيغة لشخص له استعداد تام لإستعمال القوة ويتصف بالعدوانية.
- ✓ صيغة اللاتسامح وعدوانية كبرى توصف بالإندفاع والقسوة في الكلام وحتى التطرف.
- ✓ صيغة المبالغة في استعمال القوة الجسدية.
- ✓ صيغة ارغام الغير على فعل أمور ضد رغبتهم وإرادتهم وقهرهم عن طريق القوة **(ياسين ،16:2008)**.

أما قاموس **«Le Robert»** فيعرف العنف على أنه القوة الشديدة المستعملة للإخضاع. هو فعل الشدة. ينطبق العنف أيضا على حدة شعور ما، ويستعمل للتحدث عن لغة تحمل قيمة لطبع مفرط **(Le Robert ,1993 :2261)**.

أما الموسوعة القاموسية لعلم النفس فتعرف العنف بأنه استعمال المفرط للقوة، من خلال إنكار القانون والحق أوسيادة الفرد **(Sillamy, 1980)**.

أما لالاند **André Lalande** يعرف العنف بأنه "**سمة ظاهرة أو عمل عنيف بالمعاني،وهو استخدام غير المشروع أو على الأقل غير القانوني** " ويربط أيضا لالاند بين العنف وبين الإنتقام (الثأر) والذي يعني بهما اشتقاقا . عقابا أو ثائرا . لكن وبنحو أخص هو ردة فعل عفوية من الضمير الأخلاقي المهان الذي يطالب بمعاقبة جريمة **(لالاند ،1996: 1554)**.

من خلال التعاريف من مختلف القواميس والموسوعات نجد أن مدلول كلمة عنف تدل على الفعل الذي يستخدم العنف، والفعل القائم على إرغام شخص على شخص

آخر ضد إرادته باستعمال القوة أو التخويف كما أنه خاصية لحركة قاسية، ووضعية طبيعية بتعبير قاس المشاعر.

أما من خلال ما جاء من مختلف التعاريف التي حاولت تعريف العنف نجد ميشو. «**Y. Michaud** » يعرف "**مدلول عنف يعني أعمالا وأفعالا والتي نسميها عادة عنيفة من جهة ومن جهة أخرى طريقة لأسلوب من القوة وشعور لأداة طبيعية . كان ذلك حسب العاطفة أو حسب الطبيعة . ففي الحالة الأولى العنف هو مضاد للسلم أو للنظام وفي الحالة الثانية هو مضاد للتدابير**"**(Michaud ,2012 : 3)** . ويضيف أيضا " **هناك عنف في وضعيات التفاعل أين أحد أو الكثير من الفاعلين يقومون بطريقة مباشرة أو غير مباشرة مجتمعين أو موزعين منتهكين أحد أو الكثير من الآخرين ودرجات متغيرة كان ذلك على كرامته الأخلاقية أو على ممتلكاته أو في مشاركتهم الرمزية أو الثقافية**" **(Michaud ,2012: 8).**

هذا التعريف يختص بوصف وضعيات في أغلب الأحيان مركبة أين تشمل مختلف الفاعلين وحتى ولو لم تظهر الأطراف الفاعلة في الميدان. ومنه فإن هذا التعريف يحتوي ليس فقط على عدد معتبر من وضعيات العنف ولكن تمييز بين أفعال العنف وبين وضعياته، ومن جهة ثانية فهي تدخل الجانب الزمني لأساليب العنف والتي قد تأتي دفعة واحدة كالهجمات الإرهابية أو أعمال القتل الجماعي،أو بطريقة تدريجية كالمضايقات وهلع وخوف السكان اليومي من الإرهاب وكذلك الخوف والهلع الذي يعانيه التلاميذ في المدرسة يوميا جراء العنف السائد فيها،كما تركز على الوسائل والطريقة التي ينفيذ بها العنف، نقطة أخرى يتطرق لها هذا التعريف هو النتيجة التي يخلفها العنف ليس فقط الجسمية ولكن تحتوي على المعاناة النفسية والممتلكات وكذلك المرجعيات الثقافية - الرموز وكذلك الثقافة-. ميشو يدرج جانب هام وفريد للعنف وهو أن العنف يرفق بقيم إيجابية أو سلبية، أي أن فعل العنف محاط بقيمة إيجابية كانت

أو سلبية. إلا أن هذا التعريف مع كونه يقترح العنف إلا أنه لا يتضمن على مفهوم القصدية.

على عكس ميشو فالمنظمة العالمية للصحة **OMS** تشير أن العنصر الأساسي هو مفهوم القصدية في الفعل في التعريف الذي تقترحه في تقريرها حول العنف وجاء كالتالي" **التهديد أو الإستعمال القصدي للقوة البدنية أوالسلطوية ضد الذات أو ضد الآخر ، أو ضد فريق أو جماعة ، والتي تسبب أو مخاطرجدية تؤدي إلى الصدمة أوالموت أو أضرار نفسية أو إعاقة في النمو أو الحرمان" (OMS, 2002: 5)** فالتعمد والمسؤولية الفردية في الفعل وحتى مخاطرها والتي تكون لها تبعات واسعة في طبيعة الفعل العنيف.

أما شولي **Chaulet** فيشير من جهته إلى المعايير الإجتماعية التي تنظم العلاقات الإنسانية داخل المجتمع ويقترح نسبية العنف تبعا لتغير المعايير الإجتماعية فيعرف العنف "..... **استعمال للقوة، الجسدية أو الرمزية لإجبار فرد أو جماعة لقوة تتجاوز المعيار الإجتماعي المقبول من أجل غايات لا يقبلها هذا المعيار (Chaulet ,2000 : 8).**

وجاء في **(Moussaoui , 2003: 135)** أن **Héritier** حاول تحديد العنف واعتبره كالتالي : " **نسمي عنف كل إكراه للطبيعة الجسدية أو النفسية والتي يمكن أن ينتج عنها الرعب والذعر أو التغير أو السوء أو المعاناة أو الموت لشخص عزيز، كل تدخل والذي له الأثر القصدي أو غير القصدي لتجريد الغير أو للضرر أو لتحطيم الأشياء الجامدة والغير المتحركة**"هذا التعريف ينفرد إلى اللجوء أيضا إلى الإكراه كان ذلك مادي أو حتى خيالي، هذا الإكراه يشير إلى غياب حدود العنف، فمثلا لما يعم

العنف في الوسط المدرسي وتصبح الفوضى وترتكب الأحداث الأكثر فضاعة، ويشير "إيريتي **Héritier"** إلى مبدأ الدخول بالقوة وهو المبدأ المحوري للرؤية الفرويدية للصدمة النفسية.**Conception Freudienne du Traumatisme Psychologique .**

3.تصنيف العنف:

صنّفت المنظمة العالمية للصحة **O.M.S** العنف مستندة أساسا على مرتكبي فعل العنف.

1.3. العنف بين الأشخاص:

وهو ما يتضمن العنف الممارس في الوسط العائلي بشأن أحد أعضائه وكذلك في المجتمعات المحلية بين الأشخاص خارج إطار الأسرة كالوسط المدرسي.

2.3. العنف الجماعي:

وتنقسم إلى عنف اقتصادي واجتماعي وسياسي وما يميز هذا الصنف أنها ترتكب من طرف جماعة أشخاص أو أفراد أو دول مثل العنف المدرسي والحروب والهجمات الرامية للنشاط الإقتصادي إلى غير ذلك.

3.3. العنف ضد الذات:

ويشمل السلوكات الإنتحارية وكل ما يضر بالذات كالتشويه وإلحاق الضرر بالنفس.

إلا أن**(Chaulet ,2000)** أعطى تقسيما للعنف مع مراعات للفاعلين للعنف وللنتائج التي يسببها هذا العنف فهناك:

4.3. العنف اللمطلق:

وهو ذلك العنف اللا إنساني والذي يميل إلى القضاء على كل ما هو إنسان أوبشر مثل العنف العرقي والعنصري أو الإبادي.

5.3. العنف السياسي:

والعنف الممارس من طرف دول من أجل مراقبة قوة الدول الأخرى مثل الحروب.

6.3. العنف الإجتماعي:

وهو العنف المتفشي والتلقائي والذي يحمل تغييرا في القيم الإجتماعية كالعنف في الوسط العائلي أو في الوسط المدرسي.

4. المقاربات المختلفة للعنف:

مصطلح العنف يتسع للعديد من الأشكال، فبمفهومها الفلسفي القديم هي حسب "أرسطو" تأخد وجودها من الإكراه الممارس على الميل الطبيعي للفرد وهي بذلك نتيجة لصراع في نهايته، نهاية طبيعية ونهاية أخرى **(ذكر في Miermont,1993).** أما "**هيقل**" في مقاربته الجدلية يعتبر أن العنف يشكل وسيلة هامة في زيادة الوعي، فوجود الفرد لا يحتاج فقط إلى وجود الآخر ولكن أيضا إلى الإعتراف به وهذا الإعتراف يصبح هو الدافع أو سبب لكل صراع أو لكل عراك **(ذكر في Unesco ,1980).** هذا الإعتراف يعني استخدام الإكراه وبالتالي العنف، ومنه فهيجل يعترف أن العنف هو شرط أساسي في تأسيس العلاقات الإنسانية. أما "**فيبر**" **(ذكر في Unesco, 1980)** فيربط العنف بالدولة، فالدولة تمنع المواطنين من استعمال العنف وهي المخولة الوحيدة باستعماله حسب الحالات، أما حسب النظرية الماركسية فالتغيرات الإجتماعية لا يتم

بلوغها إلا بالعنف ومن أجل هذا لابد أن أن تكون الظروف الإجتماعية والإقتصادية موحدة، إذ أن **كارل ماركس (ذكر في Unesco ,1980)** يربط التغير للصراع واستعمال العنف، فالدولة تستخدم العنف وتفرط في استخدامه لقمع الطبقات التي تسيطر عليها.

أما الفيلسوف والسياسي الألماني"آرندت **Arnadet** " يميز العنف عن مفاهيم مثل **القوة والسلطة والنفوذ والقدرة La force, le pouvoir, l'autorité et la puissance.**

القوة مفهوم محدد إمّا لقوة الطبيعة، أو لقوة الظروف للدلالة على الطاقة التي تخرج أثناء الحركات المادية أو الإجتماعية. أما **السلطة** فهي قدرة الفرد عل التصرف معا أوجماعيا، فهي ميزة تنتمي للجماعة مادامت مجتمعة فهي ليست فردية. إلا أن **النفوذ** فهو خاص بالأشخاص أو المؤسسات، سمته الإعتراف من اللذين يكنّون الطاعة له، لا يستلزم وجود أي إكراه وإقناع من أجل ذلك. كما أن "آرندت **Arnadet"** يؤكد أن العنف يظهر عندما يكون هناك خلل في السلطة ويكون اعتراض في النفوذ.

وما دمنا نتحدث عن العنف داخل المجتمع المدني الحديث فلا بد من الإشارة إلى أن العنف كمقولة حقوقية تعود إلى القرن التاسع عشر الميلادي حيث حدد بعدما تم التفكير فيه في إطار التصور الحديث للدولة بوصفه فعلا أو ظاهرة ترمي إلى إخلال في البنى التي تنظم المجتمع، مما يشكل تهديدا للنظام وللحقوق والواجبات التي يتوفر عليها الأفراد طالما أنهم ينتمون إلى شرعية قائمة **(غيث،2002: 192)**. ومع كل الآليات والسياسات المؤسسة المتخذة إلا أن العنف تضاعف وازدادت خطورته مما أدى إلى ظهور عدة نماذج علمية عن المسببات وطرق العمل التي تستند إليها هذه السياسات، فالبعض يلح على الجانب الإجتماعي مركزين على العوامل الأنثروبولوجية الثقافية وعلى العوامل الإجتماعية والتي تعكس الثقافة والمواقف والقيم للأفراد أوالجماعات. والبعض الآخر يلح على الأسباب البيولوجية للسلوكيات العدوانية مركزين

على البنية الحيوية للعوامل الوراثية والعصبية. وآخرون أخذوا توجيه نحو علم النفس ومنه علم النفس المرضي «**la Psychopathologie**» مركزين على الدوافع الغريزية.

ومنه لابد من التطرق إلى مصطلح العنف من خلال مجموعة من المقاربات والتي تمس نواحي متعددة.

1.4. المقاربةالإجتماعية:

4. 1.1. العوامل الأنثروبولوجية الثقافية:

تذهب هذه المقاربة إلى ربط العنف بطبيعة الإنسان وتعتبر العنف ظاهرة إنسانية وخاصية من خصوصياته الثقافية. وكمثله من بعض علماء النفس وعلماء الإجتماع يصر**René Girard** على المحاكاة، فالإنسان هو أكثر الكائنات الحية محاكاة وهو ما يفسر قدرته على التعلم ونجاح تطوره، لكن المحاكاة ليست مرتبطة فقط بتكرار السلوكيات الخارجية بل تلتقط حتى رغبات الآخر، هذه العلاقة من الرغبة ليست فقط مجرد اعتراض (فرد /موضوع)، ولا حتى فقط بيني (فرد/فرد)، بل هي ثلاثية: يتم اضافة وسيط بين الفرد وموضوع الرغبة. إذ أن الرغبة في المحاكات زيادة على الموضوع المرغوب فيه والفرد الذي يرغب فيه يتدخل عنصر ثالث: الوسيط الآخر للرغبة. والمحاكاة مراعاة للمعلم وللأولياء ولأشخاص أكبر هو أمرليس بالسيء على عكس ذلك فهو منتج للتعلم عندما يكون مقبولا من الجانبين. فهو يوضح التطور والنمو والنشوء والإنتاج البشري حيث أن الرغبة تقوم أساسا على المحاكاة، وتُنسخ على رغبة نموذجية **(Girard, 1972 :217)** فالصراع يتمخض نتيجة المحاكاة التي يقوم بها الأفراد لبعضهم البعض. فالعنف هو تقرير مقلد بطريقة متبادلة ومثالية فكل واحد يقلّد الآخر بطريقة أكثر حدّة **(Girard ,1978 :324)**. ويضيف **Girard** في نفس الإطار"**لا بد من الإعتراف أن للعنف طبيعة قائمة بقوة على التقليد ويكون قائما بذاته عندما يستفحل في المجتمع**"**(Girard ,1978 :325)**.

وللحد من ظاهرة العنف يضع **"Girard "** نظرية الضحية أو **"كبش الفدى" "le bouc émissaire"** التي تكون فدية أزمة المحاكاة، تنشأ مع عدم التمايز ويعتبر فيها كل الأفراد أنه يوجد مسؤول واحد فقط لهذا التقليد يختارونه حسب بعض السمات الخاصة. ولا بد من التضحية كي لا تتولد أي رغبة لأي نوع من الأنواع.

ومن الضحية تتجلى القوانين الثقافية، ومن الفوضى يتجلى القانون والضحية التي كانت مكلفة بكل العلل تصبح بعد ذلك إيجابية وحتى مقدسة **(Martinez :2005 ,36).**

كما أن هناك اتجاها آخر يفترض أن العنف يكتسب في المجتمع على أساس وجود أفكار تساير العنف انطلاقا من وجود معايير وقوانين في مختلف التعاملات، منها الإجتماعية والإقتصادية والتي قد تظهر من خلال الروايات التي تمجد العنف، مما يؤسّس لوجود ثقافة من نظرية الثقافة الفرعية والتي مآدها أن الثقافات الفرعية في المجتمع تكتسب عن طريق التفاعل بين أفرادها والتي هي عبارة عن أنماط سلوكية منتظمة بشكل مناف للثقافة، تقوم على أساس افكار تساير العنف. ومن خلال تلك القوانين والمعاييرتتحدد الصفة الإجتماعية للعنف بأنه خطاب يتوجه إلى الذات وإلى الآخر، ينشأ من العلاقات بين أفراده ويصبح بذلك فعلا ثقافيا أو ثقافة.وهذا ما ذهبت إليه باربارا ويتمر"**العنف هو خطاب أو فعل مدمّر يقوم به فرد أو جماعة ضد أخرى**" **(ويتمر،2007 :11)**.وفي نفس السياق جاء في**(Ricœur, 1955 : 227)** " **إن العنف يتجه في مساره بوضوح أو بغموض بصورة مباشرة أو غير مباشرةإلى السيطرة على الآخر والهيمنة على مقدورات وجوده**".

كما أننا نجد لورنز**(Lorenz ,1966)** يذكر العدوانية في كتابه **"العدوانية" «L'agression»** الذي درس فيه العدوانية عند الحيونات وبين بأن العدوانية هي غريزة وقوة متجذرة في الإنسان، وليست بالشيء السيء ولا بالحالة المرضية، تتراكم باستمرار وتسعى بطبيعة الحال للتدفق والتحرر مهما كانت عليه الظروف والعوامل

التي تسببها. فالإنسان يبحث عن تهيئة الظروف الملائمة من أجل إخراج هذه العدوانية. وأن وظيفة هذه العدوانية هي من أجل بقاء الإنسان والمحافظة على فصيلته، وهي التي تمكن من انتقاء الأفضل والأقوى والكفء للتكاثر، وأن هذا السلوك قد يصبح ضارا عندما يكون هناك مبالغة وفقدان الهدف المراد الوصول إليه، فالتطور توصل إلى ميكانيزمات من أجل توجيه هذه العدوانية عبر طرق غير ضارة. إلا أنه عند الإنسان الذي تنقصه للأسف هذه الآلية الوقائية فالغريزة العدوانية يظهر أنها تجاوزت قيمتها بعد ظهور الأسلحة التي ضاعفت من إمكانية الدمار. وهذا ما ذكره في كتابه"**إن الإنسان المتحضر يعاني عموما من عدم القدرة على اختصار العدوانية، وإحتمال قوي أن الآثار الضارة للدوافع العدوانية للإنسان ببساطة مصدرها هو نتاج ضغط الإختيار الداخلي الخاص بالإنسان منذ أقدم العصور من مجموعة الدوافع العدوانية التي لا يجد متنفسا ملائما لها في المجتمعات الحالية**" **(Lorenz ,1969 :259).** ولقد أوصى للتوجه نحو مواضيع تعويضية من أجل التقليل من العدوانية وهذا بالإستناد على نماذج النشوء والتطور، ونماذج ثقافية كالرياضة مثلا.

من خلال هذه المقاربة نجد للعنف دلالة داخل السياق الإجتماعي، وسلوك من سلوكيات بنائه الإجتماعي يتخذه البعض كأسلوب للحياة. فالإنسان كغيره من المخلوقات تحركه الفطرة والغريزة كونه مخلوق بين معطياته الغرائزية قسط قوي من العدوانية، فمن الطبيعي أن مارس الإنسان العنف منذ وجوده على الأرض، لا من أجل التدمير والتخريب، ولكن من أجل تأمين وجوده والمحافظة على حياته وجنسه. وحسب ما يرى مؤسس مدرسة التحليل النفسي فرويد أن هناك نزعة لدى الإنسان أسماها"**الغريزة العدوانية**"والتي ينيغي التحكم فيها، وهي عبارة عن نزعة داخلية تخفي في ثناياها قسط وافر من العنف العدواني، وهي تهدد باستمرارالمجتمع المتحضر بالإنقراض **(بركات، 2009: 51)**.فإذا كان الإستعداد النفسي لدى الإنسان لممارسة العنف تحركه الفطرة، فإن هذا الإستعداد يظهر جليا وبصورة واضحة وفعلية من خلال

العلاقات الإجتماعية. وقد تبين من خلال التتبع لمسار العنف في الحياة البشرية منذ بداية الخلق حتى اليوم تحوله من دافع طبيعي إلى سلوك يومي. ومن هنا ينفصل العنف عن الفطرة ويتحول إلى نمط من أنماط الثقافة أو فعل ثقافي (**حسن، 2009 :12**).

4. 2.1. العوامل الإجتماعية:

تذهب هذه المقاربة للبحث عن ظواهر العنف في البيبئة الإجتماعية والظروف التي يعيش فيها الأفراد. فهي مرتبطة أساسا بالبناء الإجتماعي وليس بالأفراد إذ تعبّر عن مدى تماسك أو تفكك وحدات هذا البناء الإجتماعي.

هذا البناء الذي هو عبارة عن حياة اجتماعية والتي هي شبكة من العلاقات الإجتماعية. وسلوك الأفراد هي التي تعد ضوابط تحكم هذه العلاقات وتعمل على تنميتها، والمعايير التفاعلية التي يحددها طرفا التفاعل تقوم بتحديد قيمة السلوك المراد إقامته بينها لمعرفة درجة ونوع الإستفادة بينهما. وتطرح المقاربة الإجتماعية مفهوم التبادلية في تفسير العنف. بحيث يكون العنف شكلا من أشكال السلوك المتبادل بين الأشخاص من خلال طبيعة المشاعر اتجاه البعض للبعض الآخر، والمشاعر المتبادلة، فالعنف يولد العنف، فهو فعل انتقامي يعوض من خلاله الفرد عن أذى ألحق به سبب له المعاناة. وفي هذه الحالة يصبح الإنتقام فعل يرمي إلى تحقيق العدالة وتعويض الأذى وفق مبدأ العين بالعين والسن بالسن. وهذا ما يسمى بإتجاه التناسق والتكافؤ في نوع السلوك المتبادل. ومن خلال هذا يمكن فهم ما يصدر من الفرد اتجاه مؤسسة اجتماعية أو اقتصادية أو ضد المجتمع أو ضد جماعة ومنه ضد المدرسة أو ضد جماعة الرفاق وما يظهر من عنف مدرسي. فهذا السلوك المضاد هو استجابة للعنف الذي تمارسه هذه المؤسسات ضد الفرد الذي يتخذ شكل جزاءات وضوابط صارمة تعتزم السيطرة، وفي هذه الحالة تنشأ المقاومة والمعارضة.

كما أن العنف يحدث أيضا نتيجة لوجود خلل فيما أسماه "هومانز **G.C. Homans**" التوازن العملي للتنظيم يحدث الخلل عندما تكون الفوائد

أقل من الكلفة أو الخدمة التي يقدمها الأعضاء. مما يؤدي إلى البحث عن بدائل يصبح فيها الصراع هو البديل المحتمل أمامهم **(Alfred ,1963 :179)**.

وطبقا لهذا يحدث العنف عندما يتم خرق لقانون العدالة التوزيعية، ولشعور الأفراد بالإستغلال والشعور بالإذعان للآخر. وكذلك لما يتعذر حصول الشخص على المكافأة التي يتوقع الحصول عليها ويحصل على العقاب بدل ذلك. وبالتالي يصبح العنف حصيلة الجزاءات التي يتلقاها الفرد من فرد آخر، أو من مؤسسة أو نظام في تفاعله معهم **(kassi :2011,268)**.

كما يظهر كأداة للتعبير عن النفس التي تتخلل الأفراد. وهي تدل على مدى تماسك أو تفكك وحدات البناء الإجتماعي، فظاهرة العنف حسبها هو سلوك منحرف بحيث أنه يخرج عن الضوابط الإجتماعية كونه أفعال تتضمن معنى انعدام الشعور بالتضامن الإجتماعي لدى الأفراد. فهي تهدد التماسك الذي يعد الوجود الحقيقي للمجتمع **(ليلة:1982، 103-104)**.

وبغض النظر عن مشروعية السلوك فهو مكتسب انطلاقا من السياق الإجتماعي الذي يحدث فيه. فكل الأفعال سوية كانت أم غير ذلك - **سلوكيات عنيفة**- تتم في إطار جمعي حتى ولو لم تكن ترضي الفرد بصفة شخصية. فهي تفيد المجتمع وظيفيا وهذا ما ذهب إليه **"إميل دوركايم" «E. Durkheim» إن الجريمة ظاهرة طبيعية صحيحة وضرورية مرتبطة بالشروط الأساسية لكل حياة اجتماعية.وعلى ذلك فهي ظاهرة مفيدة تمكن المجتمع من تحقيق التطور الطبيعي للأخلاق والقانون**" **(ليلة : 1990، 269)**. فالجريمة حسبه تمكن من تقوية النظام الأخلاقي، وتدفع إلى فهم وإدراك أهمية القوانين التي يتم انتهاكها. وهكذا يصبح للإنحراف وظائف إيجابية.

وفي نفس السياق وفي إطار دراسة معتمدة على منهجية العلاقات بين تماسك النسيج الإجتماعي والصراعات الإجتماعية والعنف الإجتماعي، ذهب **" لويس كوزي" « L. Coser »** إلى الجانب الإجتماعي الثقافي للعنف فهو يعتبر **"العنف في خدمة البنيات الإجتماعية كونها تقدم ميكانيزمات من أجل حل الصراعات لما يعجز الحكم**

والسيادة للإستجابة لمطالب الجماعات الجديدة التي تبحث على من يفهمها " **(UNESCO, 1980 :188)**. وحسب **Coser** العنف يوفر وظائف داخل المجتمع، بالإضافة لكونه يتيح حل الصراعات فإنه يمكن من إعادة إدماج الجماعت المهمشة داخل المجتمع. فالعنف يمكّن من التغيير على مستوى المجتمع وبروز قيم جديدة.

هذه المقاربة تعتبر أن العنف هو الذي يمكن من حل الصراعات إلا أنه لا يمكن الخلط بين الصراع والعنف. فالعنف ليس هو الصراع كون أن الصراع يعتبر جزء من الحياة ويدخل في كل العلاقات مع الآخر الذي قد يكون عاملا للتغير الإيجابي داخل المجتمع، أو في علاقة من العلاقات. كما تمكن الصراعات من فرض الإبتكار والتجديد والذهاب إلى الأمام. أما العنف فهدفه الأول هو التدمير وإنكار الآخر. وهو الذي يعطي مخرجا إيجابيا للصراع ومنه فإن عدم أو سوء التعامل مع صراع من الصراعات يمكن أن يؤدي إلى أفعال عنيفة سلبية وهدامة، فبدلا من البحث عن حل يرضي الطرفين فهو يتجه للبحث عن حل للصراع بالقضاء على الآخر.

4 .2 المقاربة البيولوجية:

يركّز بعض البيولوجيين في إعطاء تفسير السلوكيات العدوانية عند الأفراد إلى البنية الحيوية، فمنهم من عزى إلى الإختلال الكروموزمي الموجود عند بعض الأفراد الذكور وهو كروموزوم **(XYY)**، كون أن التركيبة الكروموزومية الطبيعية العادية عند الذكور **(XY) وعند** الإناث **(X)**، وتواترها بنسبة قليلة جداعند الذكور **(XYY)** إذ هي أقل من واحد **(01)** في كل ثلاثة آلف **(3000)** مولود ذكر. فهذا الإختلال حسبهم هو من العوامل الوراثية **Facteurs Génétiques** المؤثرة في بروز الممارسات السلوكية العنيفة وهذا بعد دراسة أجريت في إحدى السجون بالولايات المتحدة الأمريكية سنة **1966** وجد أن أغلب المساجين المستهدفين بالدراسة عندهم هذا الإختلال في التركيب (كروموزوم **XYY**). إلا أنه ما أعيب عن هذا الإستنتاج أنه لا يمكن تعميم كل من ينتمون إلى هذا الإختلال من الذكور هم بالضرورة متهمين بجرائم العنف ويتطلب مثل

هذا الإستنتاج دراسة التركيب البيولوجي لكل الأشخاص المدانين في جرائم العنف **(العيسوي، 2001: 131 ،132)** كما أنه إذا كان الجانب الكروموزومي هو السبب في العنف والعدوانية عند الذكور فما هو سببه عند الإناث، ما دام الإختلال الكروموزومي لا يعنيهن؟

وهناك من البيولوجيين من يربط العدوانية بالإرتكاز على الجانب العصبي بحيث أن المختصين في الأعصاب لاحظو مجموعة مختلفة من العدوانية حسب الدوائر العصبية المسببة، بحيث توجد عدوانية في الدماغ المتوسط قريبة من التهيج ومن الخوف، وعدوانية في الدماغ البيني مرتبطة بالغضب، وعدوانية في حافة وقشرة الدماغ لعناصر رمزية وتاريخية وعاطفية **(الجوهري، 1995: 82)**.

هذه المقاربة مع كونها طريقة صارمة ودقيقة ونتائجها فعالة، إلا أنها أهملت عدة معالم منها السياق والمعنى والرمز أو سبب اندلاع العدوانية.

4. 3 المقاربة النفسية:

المقاربة النفسية للعنف تعرض نظريات العدوان لتفسير العنف. فغالبا مايستعمل الباحثون العنف والعدوان كأنهما مترادفان يصعب الفصل بينهما. ويتفق بعضهم على أن العدوان هو الشكل النفسي للعنف الذي يتخذ في أي لحظة شكلا خارجيا ماديا. فالعنف تغير اجتماعي - سوسيولوجي-، أما العدوانية فهو مفهوم نفسي يشير إلى احتمالية العنف، ويعتمد على الغريزة العدوانية/السلوكية. وهذا ما نجده عند فرويد في نظرية التحليل النفسي التي ترى أن الغرائز البشرية تتالف من غريزتين وهي غريزة الحياة أو الغريزة الجنسية والتي من خلالها يسعى الأفراد للبقاء وهي المسؤولة عن التوحد والتقارب والتجمع. والغريزة الثانية هي غريزة الموت والتي تسعى للتدمير والقتل واللذان يشملان تحت عبارة غريزة العدوانية أو غريزة التدمير، وهي القوة التي تحث على تدميرالفرد وانعدام الحياة.

ومن صراع إرادة الحياة وتدمير الذات ينطلق صراع الأفراد. ومن أجل حماية الفرد لنفسه يعمل على إزاحة غريزة الموت إلى الآخرين كبديل عن ذاته المهددة بالفناء. وهذا حسب ما جاء في مراسلة فرويد مع انشتاين «**Correspondance Freud-Einstein**» في **1933** بعنوان "**لماذا الحرب**" «**Pourquoi la guerre**» أين استعمل مفهوم العنف لكن باستخدام عبارة عدوانية وعدوان. والتي تبين أن العنف مصدره في غريزة تسمى غريزة الموت **(Freud-Einstein ,1933 :15)**. ومن منطلق هذا التركيب الغرائزي فالعنف هو وسيلة تمكن الأفراد من المحافظة على البقاء أو الدفاع عن المصالح أو لتصفية الخلافات **(Freud-Einstein ,1933:10)**.

نظرية فرويد التحليلية تشابه العدوانية بالغريزة الجنسية، وترى أن العنف غريزة فطرية وأن الإنسان يولد ولديه صراع بين غريزتي الحياة والموت. وهذه الغرائز هي التي تحدد الإتجاه الذي أخذه السلوك **(علاوي ،1998: 29)**. كما أن فرويد في البداية من خلال نظريته النفسية، يفترض دافعية ازدواجية بين الدافعية الجنسية ودافعية حماية النفس. ويدمج بذلك العدوانية للغريزة الجنسية، هذا من خلال كتابه الصادر سنة **(1905) Trois Essais Sur La Théorie De La Sexualité** يشير فيه إلى **السادية Le Sadisme** والتي حسبه ما هي إلا تنام كبير في مكونات العدوانية للغريزة الجنسية والتي أصبحت ذات أهمية كبيرة، وتكتسب الدور الأساسي عندما تصبح هي البديل.

كما أن فرويد في نظريته يرفض الإعتراف بوجود الغريزة العدوانية ككيان مستقل بذاته، بحيث لا يمكن الحسم بوجود غريزة خاصة بالعدوانية إلى جانب الغرائز المعروفة والمتمثلة في غرائز الحماية والغرائز الجنسية وفي نفس المستوى معها. وهذا ما ذكره وركز عليه في "تحليل الفوبيا عند طفل صغير له خمس سنوات". إلا أن فرويد في مؤلفه "**الغرائز ومصير الغرائز**" «**Pulsions Et Destins Des Pulsions**» **(1915)** وبعد تأمل طويل يتبنى إتجاها آخرأكثر تعقيدا يربط العدوانية بغريزة الأنا بالرجوع إلى

مصدر الحقد، إذ نجد التوضيحات التي تنظر للعلاقات بين الحب والحقد إذ يقول " **يمكننا أن نؤكد بأن النماذج الحقيقية لعلاقة الحقد ليست مستمدة من الحياة الجنسية ولكن من صراع الأنا، من أجل بقائه وإثبات وجوده**"**(Bertrand,2008)**. ومنه يظهر أن فرويد يلمح لوجود غريزة عدوانية مستقلة.

وفي"**الهو والأنا**" **«le ça et le moi» (1923) يذكر** فرويد أن غريزة الموت تظهر كجزء موجه للتدمير ضد العالم الخارجي بخلل لعضو خاص والمتمثل في الجهاز العظلي. وفي"**المشكل الإقتصادي للمازوشية**" **« Le Problème Economique du Masochisme »** **(1924)** يركز فرويد على علاقة تعارض الغريزتين، وكيف تشتركان وتتداخلان أثناء الوظيفة الجنسية، منتجين بذلك السادية والمازوشية **« Le Sadisme et Le Masochisme »** " هذه الغريزة التدميرية تواجهها الليبيدو والتي تجعل منها غريزة مسالمة. وهذا بإفراغ جزء كبير نحو الخارج على مواضيع العالم الخارجي، عن طريق هذا النظام الخاص المتمثل في الجهاز العظلي ، و يتحقق على شكل توجه للتدمير وللإمتلاك وللطموح نحو القوة .وجزء من هذه الغريزة توضع مباشرة في خدمة الوظيفة الجنسية أين يصبح لها دورا هاما . تلك هي السادية بمعنى الكلمة. وفي الأخير جزء آخر لا ينصب خارجيا ويبقى مخنوقا داخل العضو والتي ليبيديا بالتعايش الجنسي المذكور أعلاه وفي هذا الجزء الغريزي الأخير المدمّر والذي ينبغي الإعتراف بالمازوشية البدائية المثيرة للشهوة الجنسية ". **(Fromm ,1975 :454)**. إن الليبيدو حسب فرويد هي التي تخفف من وحشية غريزة الموت وهي التي توجهها نحو الخارج كما يمكن لها أيضا أن تكون في خدمة الوظيفة الجنسية.

ونجد أيضا وجهة نظر نفسية أخرى تفسر العدوانية والعنف وضعها دولارد **Dollard** والتي لها الأثر الكبير في مسببات وتفاقم العنف تلك هي نظرية الإحباط. ترفض هذه النظرية أن سلوك العنف يتولد أساسا من الإستعداد الفطري، وتفترض أن العدوان ينبثق أساسا من التعرض للإحباط الناتج عن إعاقة السلوك الموجه ومنعه، مما يؤدي إلى إثارة الدافع للعدوان والعنف والذي يؤدي بعد ذلك إلى الأفعال العنيفة الظاهرة **(باظة،1997: 80-81)**، ومنه إن عنف الفرد وعدوانيته يتوجه إلى المصادر التي

تحول بينه وبين تحقيق رغباته، فمثلا التلميذ عندما يتفوق عليه زملاؤه في المدرسة بشكل يحس بأنهم يحطّون من قدره أو يحرمونه من مجالستهم ومشاركتهم. وقد يكون الإحباط ناتجا عن المعاقبة الشديدة غير الصحيحة عنف وعدوانية في المنزل مما يسبب ظهوره كردة فعل خارج المنزل **(يحي،2003 :189-190).**

كما أن العدوانية تزداد مع ازدياد عناصر الكبت، وأن ازدياد العدوان يتناسب مع ازدياد الحاجة المكبوتة، وكل توتر عدواني ينجم عن كبت. إن عملية صد العدوانية يؤدي إلى عدوانية لاحقة. في حين التخفيف منها يقلل ولو مؤقتا من حدتها. ومنه فإن العامل المسبب للعدوانية يتوجه مباشرة ضد المصدرالأصلي للإحباط(**Unesco 1980**). إلا أنه يجدر الإشارة أنه قد يتجه نحو هدف آخر تعبيرا عن الخوف من مواجهة مصدر الإحباط أو هروبا من مواجهة الأزمة، فالتلميذ الذي يحبط من قبل معلمه يوجه عنفه نحو زملائه في القسم لأنه لا يستطيع أن يعتدي على المعلم. هذا فيما يخص عنف التلاميذ فيما بينهم وقد يكون عنف الفاعلين التربويين على التلاميذ، فالفاعل التربوي أيا كان منصبه مديرا أو أستاذا أومستشارا أو مساعدا تربويا قد يحبط من قبل مسؤوله المباشر فيوجه عنفه نحو التلاميذ لأنه لا يستطيع مواجهة مسؤوله والتعدي عليه. وقد يصل الأمر أن يتجه الإحباط إلى العدوان على الذات كبديل للرد على مصدرالإحباط **(صبحي،2003: 87).**

كما أن الإهمال وعدم الإهتمام بالتلميذ و بشخصيته لما يكون التركير فقط على التعليم والنواحي العلمية وتجاهل النواحي الأخرى من حياته وقدراته واهتماماته وميوله ،فإن ذلك يولد لديه الشعور بالغضب والتوتر والإنفعال لوجود عوائق تحول بينه وبين تحقيق أهدافه،مما يؤدي به إلى ممارسة سلوك العنف على الآخرين أو على ذاته لشعوره بأن ذلك يفرغ ضغوطه وتوتراته **(الشاذلي،2001).** كما أن القلق هو أيضا من العوامل النفسية المؤدية إلى العنف كونه يدل على عدم انسجام التلميذ وعدم ارتياحه مع من حوله بسبب الخوف الذي يشعر به، ويجعله يعيش في حالة من عدم التوافق،كما أن الأسرة التي تطلب من التلميذ الحصول على مستوى مرتفع من

التحصيل يفوق امكاناته وقدراته يسبب القلق للتلميذ وكل ذلك يؤدي بالتميذ الشعور بالإكتئاب ويؤدي بالتالي إلى ممارسة سلوك العنف **(لطفي،2001: 13)** .

5. العنف في الوسط المدرسي:

إن ما يعرفه مفهوم العنف بصفة عامة من استعمالات في مجالات مختلفة منها السياسية والقانونية والمدرسية والرياضية، وبمنظورات لاتجاهات عديدة منها الإجتماعية والثقافية والبيولوجية والنفسية والتربوية. وقد تشعبت الدراسة فيه نظرا للتطور الشاسع والخطير الذي عرفه العنف والأشكال والمخاطر التي تضاعفت في جميع المجتمعات والأقطار نتيجة التطورات وتعقد الحياة وازدياد متطلبتها. فهناك من يهتم بدراسة العنف في الأسرة وهو العنف العائلي أو الأسري، وهناك من يهتم بقضايا العنف للسلطة والحكم وهو العنف السياسي، وما تعلق بالعنف في ملاعب الرياضية وهو العنف الرياضي، وأيضا ما يحدث من عنف في وسط المدرسة وهو ما يعرف بالعنف المدرسي أو التربوي، وهذا الأخير هو محل اختصاصنا ومحطة دراستنا.

5. 1.تحديد المفهوم:

إن سعة الإستعمال التي يعرفها مفهوم كلمة عنف واسخدامه المتداول لدى العام والمختص في دراسة السلوك يشير إلى أن هذه الكلمة تشير إلى كل السلوكيات التي تتضمن معاني الشدة والقسوة والتوبيخ واللوم. ومن هذا المنطلق وبصفة عامة قد يكون العنف قولا أو فعلا، فهو يتحرك من الفكر إلى الفعل، وقد يكون فعلا مباشرا دون تفكير، أي أن سببه الأساسي قد يكون الإنفعال أو شيئا آخر يكون بدون تفعيل دور العقل **(لوكيا،2008: 85)**.

وفي كل ما تعلق بالبحث في علوم التربية والميادين والاتجاهات المتعلقة بها، توصل أغلب المختصين والباحثين في مجال علم النفس المدرسي والتربوي إلى أن مفهوم العنف المدرسي يُستعمل لوصف وتحليل ودراسة مجموع الأفعال والسلوكيات العنيفة التي تحدث في المدرسة، والمعنيون بها هم جميع الفاعلين التربويين الذين لهم

علاقة مباشرة بالمدرسة من الفئة الراشدة والمتمثلة في الأساتذة والمدراء ونوابهم ومستشاري الإرشاد والتوجيه ومسشاري التربية ومساعديهم، وكذلك من فئة التلاميذ.إلا أن هؤلاء المختصين والباحثين لم يصلو إلى اجماع حول طبيعة ومجال العنف المدرسي. فهناك من يرى أن العنف المدرسي يجب قياسه من خلال جميع السلوكيات العدوانية التي تحدث في المدرسة، بينما آخرون يرون أن قياس العنف المدرسي يجب ان يتم من خلال السلوكيات التي تؤدي إلى اعتقال وجروح فقط**(حويتي، 2004 :234)**.

إن التشعبات والتوجهات المختلفة الخاصة بالعنف المدرسي تبين من خلال مختلف التعريفات التي وردت في هذا مجال أنها تصب في مفهوم المساس بالسير الحسن للمدرسة بجميع مكوناتها،وخرق للنصوص والقواعد، و ضرب للقوانين والضوابط و النظم، وعائق للوظيفة التربوية، و تفشي عدم الإنظباط الذي يهز استقرار المدرسة وهدوئها.مما يؤثر سلبا على العمل التربوي وإثارة الإنزعاج والقلق في الحياة الطبيعية للمدرسة والوظيفة الموكلة إليها المتمثلة في المهمة المحورية للتعليم الأخلاقي والمنشأ المساعد على التقدير والتعامل والتعايش مع الغير، والتأديب والتهذيب وحفظ النظام والسلم**.** هذا ما ذهب إليه **Debarbieux** الذي **يرى "أن العنف المدرسي هو مساس بالنظام ومكونات المنظومة التربوية التي تتميز بقيم ومعايير اجتماعية، وكذا المساس بالكيان الشخصي للفرد"** (**Debarbieux ;2004 :544**). وفي نفس السياق المتعلق بالمساس بالنظام حدد جاك دوباكي **J. Dupaquier** العنف المدرسي بأنه **"تعد قاس على نظام المؤسسة المدرسية وخرق للقواعد المتبعة في الحياة الإجتماعية"**(**Dupaquier ;1999 :8**) .وفي دراسة مقارنة لإثنى عشرة مؤسسة من الدرجة الثانية لمعرفة ما يغطيه المصطلح الإعلامي للعنف المدرسي في ثلاثة دول أوروبية مست ألفا وثلاثة مائة (1300) تلميذ، ومائة وخمسون (150) أستاذا، خرج من خلالها **Jacques Pain** بتعريف للعنف المدرسي مفاده أنه "**كل الأفعال والمواقف العنيفة أو التي نحسها عنيفة، أي التي تستخدم أو يسمح فيها بطريقة مباشرة أو**

غير مباشرة القوة والخوف أو أيضا الأفعال والمواقف والمعاناة أو تفشي المذلة بالمؤسسة" (Pain ;1999).

كما أن أحمد حويتي يعبر على العنف المدرسي بأنه"**مجموع السلوكيات غير المقبولة اجتماعيا، بحيث تؤثر على النظام العام للمدرسة، وتؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي، ويحدد في العنف المادي كالضرب والمشاجرة والسطو على ممتلكات المدرسة أو الغير، والتخريب داخل المدارس، والكتابة على الجدران والإعتداء الجنسي والقتل والإنتحار وحمل السلاح. وكذا العنف المعنوي كالسب والشتم والسخرية والإستهزاء والعصيان وإثارة الفوضى بأقسام الدراسة"(حويتي، 2004: 25).**

أما شيلدر«**Shidler**» يعتبر العنف المدرسي أنه "**السلوك العدواني اللفظي وغير اللفظي نحو شخص آخر يقع داخل حدود المدرسة، والعدوان هو كل سلوك يستهدف حقوق الآخرين"(Shidler ;2001: 167)** .

ومن جهة أخرى عرف العنف المدرسي على أنه "**ذلك السلوك العدواني الذي يحدث من بعض الطلاب سواء اتجاه بعضهم البعض أو اتجاه معلميهم في المدرسة، وحتى تجاه المدير نفسه أو اتجاه المباني والمعدات المدرسية أو الأدوات، ويكون باستخدام الأيدي أو بالآلات. أو لفضيا عن طريق استخدام الألفاظ والكلمات النابية. ومنها ما يكون بالتخريب سواء بالحرق أو بالكسر أو المسح أو الشطب أو الكتابة المسيئة" (عامر،2004: 29-30).**

إن طابع الشمولية والتكرار والديمومة يجعل العنف في الوسط المدرسي ظاهرة اجتماعية مستفحلة في المؤسسات التربوية، تعجز المدرسة أن تتصدى له أو تقاومه أوحتى الحد منه. فيتجلى العنف ويتفاقم داخل الوسط المدرسي وخارجه، فلا يسلم منه أحد. ويصبح الوسيلة الوحيدة لحل المشاكل، يغيب فيه الحوار ويعم الصراع السلبي العاجز عن إيجاد الحلول بالطرق السلمية. وبالتالي يصبح مصدر معاناة جميع الفاعلين التربويين مربين كانوا أما متربين، ويدخل بذلك ضمن نسق الحياة الإجتماعية. فيخلق الإضطراب والفزع والرعب والفوضى والإيذاء والضغط على الحريات، وأسلوبا من الأساليب غير الإنسانية يلحق الضرر بكل من الفرد والمجتمع، ويسبب الأزمات

والإختلال في النظم والإحساس بعدم الأمان والفقدان للوحدة والتوافق، وبالتالي لا يمكن للفرد التواؤم والإنسجام بينه وبين نفسه، وبينه وبين بيئته التي تبدو في قدرته على ارضاء نفسه، وكذلك في قدرته على تغيير سلوكه وعاداته عند مواجهة مواقف جديدة أو مشكلة مادية أو اجتماعية كبيرة **(فهمي،1978: 125)**. كما أنه لا يمكن للفرد القدرة على مواجهة المشاكل المختلفة والشعوربالإستقرا النفسي والرضا عن النفس وراحة البال والطمئنينة والقدرة على التكيف مع البيئة والتفاعل مع الآخرين**(الدسوقي ،1976: 15)**.

5 .2. أشكال العنف المدرسي:

إن الطبيعة المعقدة للعنف بصفة عامة والخطورة التي قد يشكلها والهدف الذي يريد الوصول إليه ووجهته المقصودة والكيفية التي يتخذها يجعل من العنف في الوسط المدرسي يأخذ أشكالا متعددة ومتنوعة. وكما ذكر جون لوكا أن **"للعنف ألف وجه، وأشكاله مثل الأعداد تبدو لا متناهية، فهي دائما جديدة ومتجددة"** (زايد،2002: 12). ومن خلال ما يراه المختصون في البحث عن صور وأنماط وأشكال العنف المدرسي يمكن تقسيمه إلى عدة أشكال من أهمها ما اتصل بالإعتداء بواسطة قوة الجسد، وهذا ما سمي بالعنف الجسدي. وكذلك ما اعتمد على الكلام والسخرية والتجريح واللبز، وهذا ما سمي بالعنف اللفظي. وكذلك ما اعتمد على الإهانة والعزلة والتمييز وعدم المبالات والتهميش، وهذا ما سمي عنفا معنويا. وإلى جانب هذه الأشكال يمكن أيضا ذكر شكل آخر لا يقل ضررا والمتمثل فيما اعتمد على التخريب والسرقة والإعتداء على الممتلكات الخاصة والعامة، وهذا ما صنف في شكل العنف المادي. وكل هذه الأشكال لها من المسببات ما تحدث مخاطر وأضرار مادية وجسمية ونفسية يمكن ذكرها من خلال إظهار هذه الأشكال فيما يلي:

5. 2. 1. العنف الجسدي: هو الأكثر أشكال العنف شيوعا وأكثرها سهولة من حيث التعرف عليه، لأن علامات الإعتداء البدني تظهر واضحة، على الضحية، وتعتبر منطقة الوجه واليدين من أكثر المناطق المستهدفة في عملية الإساءة البدنية

(رشاد، 190:2009). تستعمل فيها القوة العضلية هدفها إيذاء الآخر عن طريق الإصابة الجسمانية. ويعتبرالأكثر انتشارا بين المجتمعات ويمارس على كل الفئات والأعمار **(براهمية،2014: 86)**. ولقد وجد اتفاق كبير في التفسير الخاص بهذا الشكل من العنف، فكل التعاريف الواردة كانت بشأنه واضحة بأنه إستخدام القوة الجسدية العمدية لإيذاء الآخرين وإلحاق الضرر بهم جسديا. ويستخدم بذلك قوة الجسد وهذا بالدفع بقوة وقسوة. وكذلك اليدين باللكم والصفع والخنق والشد بالقوة والجر. وبالضرب بالرأس. وكذا الركل بالرجل والخبش بالأصابع، والعض بالأسنان، وأيضا باستخدام الأدوات كالسكاكين والأشياء الحادة والعصي والحجارة. ويعتبر هذا الشكل من الوسائل العقابية غير الإنسانية وغير الشرعية، تترك آثارا جسدية خفية وظاهرة، حيث تمس وتؤثر على أنسجة الجسم التي قد تمزقها سطحيا كقطع في الجلد أو باطنيا كتمزيق في أنسجة الجسم الداخلية كان ذلك صغيرا أو كبيرا. وقد تحدث حروق أو كسور في العظام وفي بعض الأحيان قد تؤدي بموت الضحية نتيجة استعمال أدوات حادة أوثقيلة **(برغوتي،2014: 137)**. مما يترك معاناة نفسية نتيجة تلك الأضرار لها من الفاعلية الأثرالسلبي الكبير على الفرد وبالتالي على المحيط المدرسي في تماسكه وسيرورة النظام التربوي ومنه على المجتمع ككل.

5. 2. 2. العنف اللفظي: هو أيضا من أكثر أشكال العنف شيوعا لدى كل المجتمعات فقيرة كانت أم غنية **(طاهر،2006: 29)**، ويتم عن طريق استجابة لفظية صوتية تحمل مثيرا يضر بمشاعر كائن آخر، يعبر على التهديد بهدف الإستفزاز والإهانة والإستهزاء، وتستخدم فيها بجانب الألفاظ الإيماءات والإشارات **(أبوسمرة،2009: 149)**. كما ان هذا السلوك قد يكون إما ذو طابع هجومي أودفاعي، بطريقة منطوقة أو مكتوبة يمارسه فرد أو جماعة عند حصول مواجهة أوتنافس أوصراع أو اعتداء **(بوطالب،2004: 20)**. ويتم أيضا عن طريق السب أو اللوم أوالنقد، أو السخرية أونشر الإشاعات المغرضة **(عبد المعطي،2001: 444)**.

ومع أن العنف اللفظي لا يترك آثارا مادية ظاهرة، ويقف فقط عند حدود الكلام والإهانات إلا أنه أكثر شدة على الصحة النفسية **(طاهر،2006: 29)**. كون أن وقع العنف اللفظي أحيانا أشد من وقع العنف الجسدي، فألم الضرب مثلا للتلميذ في المدرسة مهما كانت قساوته، ومن أي طرف كان ما لم تعيق جسده قد يزول بعد مرور الوقت، بينما نجد مجالات كثيرة خاصة بالعنف اللفظي وقعها يصعب بل وحتى لا يزول، كالسّب قد يبقى وقعه فترة أطول، وحتى طول العمر. كذلك الحال نجده في الإستهزاء الذي يعتمد الإزدراء وذكر الآخر بالصفات والأسماء القبيحة و التنابز بالألقاب مما قد تلتصق في الشخص طوال حياته أيضا.وكما هو الشان بتحقير الفرد الذي قد يجلب له التجريح والتشاؤم والإحباط الذي يُركبه العقد التي يصعب تجاوزها مستقبلا، فتعيق مشوار حياته المستقبلية. كما أن العنف اللفظي من شانه الحط من قيمة الآخر واستصغاره ويعمل أيضا على بث الرعب والإرهاب من أجل التخويف، مما يعرقل من المواصلة في التقدم والتحدث فيحدث الصّد والمقاطعة والقطيعة عن المدرسة ومن هذا كله يمكن أن يحدث في الغالب الإقصاء واستبعاد وتهميش التلميذ الضحية.

5. 2. 3.العنف المعنوي: هو عبارة عن ضغط يمارس على الفرد للسيطرة على أفكاره وتصرفاته والحد من حريته **(زوبيدة،2009)** فهو بذلك مؤذ للعواطف دون المساس بالجانب الجسمي للفرد، ويكون عن طريق التحقير والإهمال وعدم تقدير الذات والتحيز والنعت والإحراج، والإتهام بالسوء **(الصرايرة، 2009: 38)**. كما يكون أيضا بطرق غير لفظية كالإحتقار وتوجيه الإهانة بالإمتناع عن النظر للشخص المكن له العداء **(Yannick,2014)**. فيحدث للضحية الموجهة إليه نتائج سلبية على الجوانب النفسية والعقلية والإجتماعية.

هذا الشكل من العنف يلحق الضرر بالجوانب النفسية في المشاعروالأحاسيس، التي قد تمس كرامة وحرمة وسكينته الفرد. فما تخلفه من آلام لا تقل وقعا عن الأشكال الأخرى في الوسط المدرسي من شدة الترويع والتخويف،حيث يتعرض لها التلميذ في

المدرسة من قبل زملائه، وهي مجال يستعمل من أجل السيطرة بالعزلة او المقاطعة، في صورة بسط النفوذ من طرف تلميذ أو مجموعة تلاميذ يعملون على عزل تلميذ آخر بمقاطعته وعدم إشراكه في أي نشاط معهم،فيحرم من تحقيق الإنتماء للآخرين الذي يرى في هذا الإنتماء انتماءا للمدرسة وتكوين صداقات وعلاقات ودية معهم، واللعب معهم. إلى جانب ذلك اعتماد السيطرة بالإشارة وما تحمله من معنى محاولة السيطرة وفرض النفوذ وتكون عندما يضم تلميذ قبضة يده ملوحا بها على تلميذ آخر ضحية له، يكون معنى ذلك التهديد والوعيد يجعل التلميذ الضحية يشعر بالخوف والترهيب. كما قد يستعمل ضده أيضا إشاراة أخرى كتحريك اليد،أو وضعية السبابة إلى الأمام في وجه الضحية، فصدور هذه الإشارات لها صفة العمدية واختيار أفضل الظروف للقيام بها،وهي عندما يكون التلميذ المتعدي في مأمن من مراقبة الأستاذ أو أي مسؤول آخر أو أي فاعل من الفئة الراشدة من الفاعلين التربويين.مما يخلف تأثيرا في نفسية التميذ الضحية،لأن ما يؤلم الفرد ويخيفه قد يكون مجرد الشعور بالتهديد في شخصه.

كما أن مظاهر العنف المادي في المدرسة كلها تجلب الضرر للتلميذ كونها تستعمل الاستهزاء وذلك بذكر الوقائع باستهزاء، وتقوم على التحقير بالتقليل من قيمة التلميذ الضحية، والإستفزاز بالحركات واستعمال النكات والعبارات الساخرة التي تتم بإطلاق بعض النكات أو عبارات ساخرة تجعل من التلميذ الضحية موضوع سخرية وضحك. أواعتماد بعض الإيماءات والإشارات التي تحمل في مضمونها سلوكا عنيفا يؤثر على الضحية فيشعر بالإحتقار بسببها.

5 .2. 4 عنف الإعتداء على الممتلكات: ويهدف هذا العنف إلى إيقاع الأذى وإلحاق الضرر بكل ما تعلق بالأشياء الخاصة بالمدرسة من مرافق وممتلكات عامة ووسائل تعليمية أو بما تعلق بالأشياء الخاصة بالفاعلين التربويين من سرقة وإتلاف وحرق وتكسير وتعطيل (**زوبيدة،2009: 110**). وتعد السرقة من بين السلوكيات غير السوية المنتشرة بين التلاميذ، ويرجع ذلك إلى الرغبة في توكيد الذات. فالتلميذ الذي يمارس هذا السلوك يعتقد في ذلك أن الحصول على المال أو الأشياء المادية تمكنه

من تحقيق ذاته خاصة إذا كان هذا التلميذ ينحدر من عائلة محتاجة. كما قد يستعمل التلميذ العنيف الإبتزاز للإستلاء على ممتلكات تلميذ آخر من أقلام وكتب وأدوات مدرسية، وكذلك النقود بالقوة مهددا إياه باستخدام العنف ضده بالضرب أو كشف أسراره أو عيوبه أوترويج الإشاعت عنه إن طالب بحقه أو أبلغ عنه الإدارة أو طرفا آخر **(خالدي،2007: 119)**.

عنف الإعتداء على الممتلكات هو حالة من الغضب والإنفعال يهدف إلى إيقاع الأذى وإلحاق الضرر لمثير الإستجابة العدوانية وتوجيه العنف لبعض الأشياء الخاصة بأحد الفاعلين التربويين أو بالمدرسة. والتخريب المعتمد للمتلكات الخاصة والعامة يعد تعبيرا عن عدم رضا التلميذ لما لا يستطيع مواجهة المعلم أوأي عنصر من الفاعلين التربويين، وقد يكون هذا الشكل بين الطلبة بعضهم ببعض وقد يكون بين الفاعلين التربويين أنفسهم كما قد يكون بين التلاميذ والفاعلين التربويين، وتلك الحالات العنيفة تسمى بالعنف المدرسي الشامل ويكون بذلك اضطراب كامل للنظام المدرسي، فتعم حالة من عدم الإستقرار والهدوء، فتعدم بالتالي عدم القدرة على السيطرة على ظاهرة العنف في الوسط المدرسي **(الصرايرة،2009: 140)**.

3.5. أسباب العنف المدرسي:

العنف المدرسي شأنه شأن العنف بصفة العامة مرتبط بأسباب متعددة تتفاوت حددتها وتتداخل عواملها تقف وراءه وتمهد له وتقوم على تغذيته. وللوقوف عند البعض منها نذكر ما هو خاص **بالأسباب الذاتية في المدرسة** وهي كل ما تعلق بجانب السلطلة المدرسية وضرورة الإنضباط والحوار وطريقة التدريس وعامل المحيط المدرسي. وما هو خاص **بالأسباب الخارجية عن المدرسة** وهي كل ما تعلق بالجوانب الإجتماعية والنفسية.

5 .3. 1.الأسباب الذاتية في المدرسة:

العنف المدرسي شأنه شأن العنف بصفة العامة مرتبط بأسباب متعددة تتفاوت حددتها وتتداخل عواملها تقف وراءه وتمهد له وتقوم على تغذيته. وللوقوف عند البعض منها نذكر ما هو خاص **بالأسباب الذاتية في المدرسة** وهي كل ما تعلق بجانب السلطلة المدرسية وضرورة الإنضباط والحوار وطريقة التدريس وعامل المحيط المدرسي. وما هو خاص **بالأسباب الخارجية عن المدرسة** وهي كل ما تعلق بالجوانب الإجتماعية والنفسية.

5 .3. 2. الأسباب الذاتية في المدرسة:

- ✓ **السلطة المدرسية:** يمكن أن تكون السلطة المدرسية من الأسباب الرئيسية للعنف القائم في المدرسة كونها تقوم بالعديد من المهام والواجبات من أهمها أن تشرف على الأداء التعليمي والتربوي للفاعلين التربويين ولمهامهم بكفاءة وفعالية. وأيضا تقوم بالعملية الرقابية على التلاميذ والإلتزام بالإنتظام والإنضباط بالنظام واتصافهم بحسن السلوك وحسن الخلق وإبعادهم عن الأفراد المنحرفين حتى لا يقعون فريسة لهم مما يؤدي بهم إلى الإنحراف والسلوك العنيف(**الشهري،2003: 97**).

فالسلطة المدرسية تقوم بعملية مزدوجة، فهي تعمل على ابعاد التلميذ عن بؤر الإنحراف وتعمل على متابعة الفاعلين التربويين من أجل القيام بعملهم بفعالية وجدية. وقد بينت بعض الدراسات المتعلقة بدور السلطة المدرسية في أحداث العنف والعدوان أن غياب الرقابة المدرسية تجاه التلاميذ وضعف متابعة ودراسة مشكلاتهم إضافة إلى تشددها له الدور القوي في دفع التلاميذ إلى العدوانية والعنف داخل المدرسة وخارجها (**الشهري، 2003: 97**). ومنه يتبين دور السلطة المدرسية في وقاية التلاميذ والمعلمين من الأعمال العدوانية أو دفعهم إلى ممارسة السلوك العنيف،بناء على قدرة السلطة المدرسية بالقيام بالعمل الذي يحقق الأمن والسيادة في الوسط المدرسي.وعليه يجب أن تتميز بالمرونة ومتابعة كل القضايا المتعلقة بكل الفاعلين التربويين من الفئة الراشدة من أساتذة وإداريين وفي نفس الوقت من الفئة الناشئة من التلاميذ وكذلك

الرقابة والمتابعة لأدائهم من أجل العمل على عدم بروز الظواهر السلبية التي تهدد النظام التعليمي الذي قد ينتج أفرادا عنيفين مضادين للمدرسة والمجتمع.

✓ **الإنضباط:** ضروري من أجل الأداء السليم للمؤسسة التعليمية. ويتمثل في كل الإجراءات التي تتخذ لفرض مجموعة من القواعد الرسمية وغير الرسمية التي تحكم أي مؤسسة، ويرتبط الإنضباط بصفة عامة – **كان ذلك في الحياة العامة أوفي الحياة المدرسية** – بالقواعد والعادات والأعراف والقيم التي يستدعيها التفاعل الإجتماعي في نطاق كل مجتمع تعليمي، وبذلك فالإنضباط يعمل كمرآة تعكس مكونات هذا التفاعل، ويصبح الإنضباط موضوعا تربويا يعبر في صورته السالبة بعدم الإنضباط أو نقص النظام. وكلما تتخطى أفعال عدم الإنضباط عتبة معينة يمكن أن نطلق عليها عنفا. وكما ذكر في **(سميحة،2004: 18– 20)** " **العنف ما هو إلا تجاوز واختراق للقواعد أو القوانين التي تنظم وضعيات معينة، وبالتالي فالعنف هو الجانب الأكثر وضوحا في مشكلة عدم الإنضباط، وإن كان هناك أشكالا لعدم الإنضباط لا تتضمن عنفا**" كما أن مصطلح عدم الإنضباط تم التعرف عليه حديثا في الأوساط التربوية وأصبح من المفاهيم المرتبطة ارتباطا وثيقا بالعنف المدرسي، بل وهي في حسب البعض مرادفة له تعرف باللانضباط المدرسي. وهي حالة من حالات الإنحراف الإجتماعي، وقد فسرها **إميل دوركايم** باللامعيارية **«Non–Normatif» التي** تصيب المجتمعات إثر تحولات عنيفة سواء كانت اقتصادية أو اجتماعية أو ثقافية، فيصاب الأفراد بحالة فقدان المعايير في علاقاتهم ببعضهم أوبالمؤسسات أوبالجماعات المختلفة أو مع كل المجتمع **(جادو،2006 :100).**

✓ **غياب الحوار:** نقص التواصل بين التلاميذ وبين الفاعلين التربويين بسبب التناقض الكبير بين توقعات المراهقين **– التلاميذ –** والممارسات التعليمية للفاعلين التربويين. مع عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وعدم تقدير جهد المتعلم كفرد له إنسانيته واحترامه وكيانه وعدم السماح له بالتعبيرعن مشاعره، والتركيز

بالإهتمام فقط على مجموعة صغيرة من التلاميذ المميزين فقط سواء من حيث أنهم – **في نظرهم**– نجباء أو من عائلات مرموقة ذات سلطة وجاه أو ذووا قرابة أو ما شابه ذلك، دون الآخرين. وكذلك تركيز الفاعلين التربويين على جوانب الضعف فقط لدى التلميذ – **المراهق** – ولإكثار من إنتقاده وإهانته وصب عليه مجمل غضبه دون الإهتمام به وبما يفعله. هذا إلى جانب الإعتماد على أساليب التلقين التقليدية التي تقمع آراء المتعلم ولا تعطي الفرصة للتلميذ للتعبير عن رأيه، فالتلقين غالبا ما يمارس من خلال علاقة تسلطية بين التلميذ والمعلم، فسلطة المعلم لا تناقش، حتى أخطاؤه لا يسمح بإثارتها وليس من الوارد الإعتراف بها بينما على التلميذ أن يطيع ويمتثل **(سعيد ،1995: 206)**. فلا تعطي أهمية الإقناع والتعزيز فيكون التركيز في العملية التعليمية على العنف بشتى أنواعه – **المادي والمعنوي، المصرح به وغير المصرح به–" إن التلقين طريقة تدريس قد تعمق التسلط وتغرس الإستبداد ويستخدمها بعض من المعلمين كسوط**" **(يزيد،1999: 59)**. كما أن غياب التدريس الممتع المليئ بالإثارة والتحفيز والإقبال على التعلم بشغف يخلق عند التلميذ ملل وكره للمدرسة وإهمال للواجبات المدرسية. كل هذا يسبب الإحباط لدى التلميذ فينعكس على سلوكياته بانتهاج أسلوب الشغب وردود أفعال عدوانية وعنيفة.

الفصل الرابع

الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي.

1. تمهيد.

2- مفهوم الإستراتيجية.

3 - مفهوم الوقاية.

1.3. مستويات الوقاية.

4. التدخل الجماعي على المدى الطويل (الإستراتيجيات الوقائية).

4. 1. التوعية والتحسيس.

4. 2. الوساطة.

4. 3. مجال الحوار.

4 .3 .1. الممارسات التربوية.

4 .3. 2. السياسة المدرسية.

4 .4. الجو المدرسي.

4.4 .1 الأنشطة الرياضية.

4. 4. 2. الأنشطة الفنية.

5. نماذج لبعض الإسترتيجيات المطبقة لمواجهة العنف في الوسط المدرسي.

1.5. نماذج مطبقة في المدارس الغربية.

5 .1.1. الولايات المتحدة الأمريكية.

5. 1 .2. في بريطانيا.

2.5: نماذج مطبقة في المدارس الجزائرية.

5. 2. 1. التصدي لظاهرة العقاب البدني والعنف اللفظي اتجاه التلاميذ.

1. تمهيد:

إنّ مفهوم التربية المدرسية الحديثة تختلف عن ما كانت عليه في السابق كونها كانت مكانا لتلقي العلم فقط، والآن وبعد تعقد الحياة وتشعبها والتطورات السريعة الناتجة عن التطور الاقتصادي والثقافي والاجتماعي في المجتمعات الحديثة وكذلك الطموحات الوطنية (تلوين،31:2002) وقد أصبحت الغاية من التعليم الآن أن يستمر الفرد في التعليم مدى الحياة بجانب بناءالمواطن الصالح المسؤول . فالعملية التربوية في الوقت الحالي تعود على الفرد بمكاسب كثيرة، إذ تكوّن شخصيته المتكاملة وتعدّه لمهنة يكتسب منها عيشه ويحقق بها استقلاله الاقتصادي ويؤدي من خلالها دوره في المجتمع والحياة، فالتربية الحديثة تعمل على مساعدة الفرد لينمو نموا صحيحا كاملا حتى يكون عضوا صالحا في المجتمع.

فالتعليم بذلك يعتبر استثمارا اجتماعيا كونه يقوم على تعليم الفرد كيف يعيش في المجتمع بعد تركه بيئة المدرسة (أبورياش ،17:2009). إنّ التطورات التي عرفتها وظائف المدرسة ومناهجها والموقع الجديد التي أصبحت تشغله من اهتمام كافة الأطراف الاجتماعية، أصبح من الضروري عليها أن تحاول امتلاك الوسائل التي من شأنها أن تجعل من ذلك الاستثمار الاجتماعي إستثمارا مجديا وهذا لن يتحقق إلاّ من خلال منهجية علمية متبعة.

وكما هو معروف فالمعلم هو الذي يجسّد الغايات التربوية من خلال التبادلات اليومية التي تحدث بينه وبين التلاميذ، وهو الذي يعطي للتربية طابعها الاجرائي ويجسّدها ميدانيا (تلوين ،07:2002) ومنه فالخطأ من جانب هذا المربي هو أمر غير مقبول كونه إذا أخطأ انعكس ذلك مباشرة على التلاميذ الذين هم جيل ومصير المجتمع الذي بهم إمّا ينهار أو يبنى مستقبله، فخطأ المربي يخلّف أجيالا غير أسوياء، بهم يتراجع المجتمع وينهار ويحكم عليه بالزوال و إن أصاب بني المجتمع وتطور واستمر، فالعمل بالعشوائية والمحاولة من المربي أمر مرفوض في هذا الزمان، بل يتعين عليه بالضرورة العمل وفق آليات وبرامج

مسطّرة تتجسّد ميدانيا وفق استراجيات ينتهجها ويعمل بها لتحقيق الهدف المنشود من العملية التربوية الحديثة والتي لم يكن يعمل بها في السابق، وبالتالي تعود بمكاسب كثيرة تقوم على تغذية العقل بجانب المعرفة تهتم بسلامة البدن وإقامة العلاقات بين بني البشر والعمل على إقامة الصحة النفسية للمتعلمين وحسن تكيفهم للمجتمع الذي يعيشون فيه (تركي ،1990) وبالتالي التصدي للتحديات والأضرار والمخاطر الاجتماعية والجسمية والنفسية التي تواجهها المجتمعات الحديثة .

إن مشكلة العنف هي مشكلة اجتماعية لا بد أن نحسب لها ألف حساب، لأن ما يعرف بالجرائم الصغيرة سوف تنقلب إلى جرائم كبيرة وأن العنف السلوكي سوف يزداد والاعتداءات على الأشخاص والأملاك سوف تزداد أيضا هي، ومنه فإن معدلات الانحراف والجرائم سوف تزداد بصورة عامة. وهذه المشاكل لا بد من الاعتراف بوجودها وعدم التهرب والخوف منها، فهي موجودة مثلها مثل ظواهر سلبية أخرى في كل مجتمع وفي جميع المؤسسات، ومنها المؤسسات التربوية المعروفة بالمدارس، كالتخريب والسرقة بين أوساط التلاميذ والأزمات النفسية والإنفعالية والإحباط التي تصيب الأفراد في الوسط التربوي نتيجة للظروف المختلفة الاجتماعية والمهنية والاقتصادية إلى غير ذلك. إذ لابد من السعي في نفس الوقت من الإعتراف بوجودها إلى التصدي لها بالسعي لحلها. كون الاعتراف بوجود مشكلة هو المفتاح لحلها.

إن تجاهل المشكلة والتستر عليها يزيد من تفاقمها، فالحل لا يأتي من العدم أوتركها لأحداث الزمن، إنما يحتاج أولا إلى الإقرار بها وتظافر الجهود المشتركة لكافة المؤسسات الاجتماعية، بالإضافة إلى تضافر جهود المختصين والأجهزة المعنية وهذا بانتهاج أسلوب الوقاية أولا: أي إتخاذ تدابير بعينها، واعتماد برامج وقائية علمية معدة خصيصا، ومطبقة فعليا وبأسلوب احترافي. والتي بواسطتها ومن خلالها تسهم المؤسسات التربوية في العملية الوقائية التي من أهدافها الأساسية هو« التغلب على الشروط والظروف التي تؤدي بالأفراد إلى اتباع سلوكيات إجرامية أو القيام بأعمال تعد قانونا وعرفا جرائم أو سلوكيات منحرفة أو

شاذة »(طالب ،1997:).كما أن للوقاية طابعا ومدلولا عمليا محضا وهذا من خلال تحديد طرق و أساليب الوقاية من مشكلة اجتماعية فيما تتخذه الدولة والمجتمع وما تنفذه من برامج واستراتيجيات وخطط لمنع المشكلة الإجتماعية قبل وقوعها، وكذلك قيام الأفراد والمؤسسات الرسمية بكل ما من شأنه أن يساعد على تجسيد الظروف والعوامل الإجتماعية التي تشكل أساسا وعوامل تساعد أو تسهل أو تشجع على ارتكاب الجنحة (بدرالدين،1963: 3).

إن البرامج الوقائية هي من أهم الأساليب التي بواسطتها ومن خلالها تسهم المؤسسات التربوية نفسها في الوقاية من الإنحراف المؤدي إلى السلوكيات العنفية، وهذا بطابع علمي وطرق ومدلول عملي في التعامل معها. فألأسلوب هو أسلوب وقائي، والطرق العملية هي الإستراتيجيات المنجزة للقيام بالعمل من أجل الوقاية. وبهذا نسطيع القول إننا بصدد العمل وفق استراتيجيات وقائية. ومنه قبل التطرق إلى الإسترتيجيات الوقائية لا بد من التطرق إلى مفهوم الإسترتيجيات ثم مفهوم الوقاية.

2- مفهوم الإستراتيجية:

كلمة استراتيجية مشتقة من الكلمة اليونانية «ستراتيجوس» « **Strategos**» ومعناها الحرفي (قائد) وتعني أيضا (فن قيادة القوات)، وقد انسجم هذا المعنى مع مفهوم الإستراتيجية و ظل لسنوات طويلة جدا منذ العصور القديمة مقترنا مع الأعمال الحربية، والتي تدل على القدرة على وضع الخطط وإدارة القتال في ساحة المعركة (**أبو رياش ،2009: 18**). كما أن الإستراتيجية تعتبر علما من العلوم كون أن لها نظرياتها ومنظريها،وقد ظهرت قديما عند الصينيين في القرن الرابع قبل الميلاد إذ أن القائد الصيني(**Tzu-Sun**)هو أقدم المنظرين في هذا الشأن بحيث أكد في مؤلفه « فن الحرب »أنه قبل القيام بالحرب لا بد من وضع كل الوسائل الممكنة للنجاح وذلك بالواقعية التامة وبوضوح في الرؤية (**Duhamel; 1986 : 12**).

والإستراتيجية في الأعمال الحربية هي الخطة التي توضع لإحراز هدف، فهي تعرف عند بعض العسكريين أنها علم القيادة، وعند آخرين فن القيادة. أما المفكر والفيلسوف الألماني **كلاوزفيتز** في كتابه « في الحرب » الذي نشر للأول مرة سنة 1832 والذي ضمته تأملاته وملاحظاته من خلال التنظير والممارسة الحربية وبذل جهدا كبيرا في دراسة وتحليل مختلف جوانب الحرب، كونه كان أيضا قائدا عسكريا ومدربا لملك بروسيا عبر عن الإستراتيجية أنها التصميم أو الخطة العامة لحملة عسكرية كاملة،وتطور المفهوم إلى أن أصبح جزءا من صورة أكبر إذ أشرك « فون درجولتز »الإستراتيجية مع التدريبات الكبرى التي تساعد على جلب القوات للعمل في المكان الصحيح وفي أفضل الظروف(**الموسوعة العربية الميسرة،1965: 14**).ولو أن الكلمة مشتقة من فنون الحرب إلا أنها توسعت وامتدت لتشمل مجالات أخرى بدءا بالتجارة وانتهاء بالمباريات. وقد شاع استخدامها حديثا منذ الحرب العالمية الثانية، وعند اسخدامها بمفهومها التقليدي فإنها تعني التخطيط لقضايا أولية **(lDuhame, 1986 :15)**. ومنه فالإستراتيجيات هي علم وفن من النشاطات التي نستطيع بواسطتها اختيار وتنظيم وتسيير الأفعال من أجل انجاز عمل أو الوصول إلى هدف معين.

أما في مجال علم النفس فالإستراتيجيات فرضت نفسها كأداة للدراسة في سنوات **1950** في علم النفس الأمريكي وكردة فعل للمدرسة السلوكية »éB«haviorisme التي ترى أن الإستراتيجيات هي طريقة للتعرض للتوجهات الفكرية وحتى العقلية باعتبارها مختلفة عن السلوكيات التجريبية. فمثلا **J.Bruner** حلل المناهج المتنوعة التي يتبناها الأفراد لتشكيل المفاهيم .هذه الإستراتيجيات هي مرتبطة بعوامل كعدد أقصى من المعلومات ذات الصلة والمستخرجة من الوسط،أومن مشكلة الحفاظ على هذه المعلومات أو من الجزء الذي يترك للمجازفة لاكتشاف الحل(**Ducret ;2008 :683**).

كما أن استراتيجية القرار هي مجموعة من الإختيارات المنجزة من طرف فرد يريد تحسين أدائه في وضعية وُجِب عليه التعامل معها. فيظطر إلى تبني اختيارات ذات طابع

عملي ناتج من عوائق عملية متناقضة. مثلا التصرف بسرعة ولكن أيضا بدقة. وهذه الإختيارات تبنى على تقييم جزئي للتكاليف والفعالية مشترك لكل الخيارات والتوصل إلى تبني الحل الوسط الأكثر فوريةً وقبولاً **(Durand;2008).**

ومن المفردات المستخدمة أحيانا للتعبير عن معنى الإستراتيجية نجد كلمة التكتيك «**Tactique**» وهذا يتعلق بالأدوات المستخدمة لتحقيق نجاحها. وأيضا نجد تسميات مختلفة في مجال علم النفس إذ ان **بارتلت** «**B»artlet** يعبر عنها بمصطلح مخطط «**Schéma**»، وهي الخطة «**Plan**» **عند ميلر وغالانتر وبرايبرام** « **Miller,Galanter et Pribram** » و الإطار «**Cadre** » بتعبير منسكي «**Minsky**» وهي نظام إنتاج « « **Systeme de Production**عند نوويل وسيمون «**Newell et Simon** » وهذه المصطلحات كلها مرتبطة بتوافقية وإبداعية الفرد **(طه،2006: 119).**

من هذا نستشف بأن الإستراتيجيات في مجال علم النفس هي إجراء أومجموعة من الإجراءات التي يقوم بها الفرد بطرق فنية وعلمية باستخدام جملة من المبادئ والقواعد والأساليب أو الطرائق المتداخلة من أجل إنجاز عمل في وضعيات متنوعة وظروف مختلفة ووفق مواقف كثيرة للوصول إلى هدف معين بطريقة ناجحة وفعالة مخطط لها مسبقا. إذ وعلى الرغم من شيوع استعمالها إلا أن العمل وفقها يتوقف على الفرد وكفاءاته وطرقه التنظيمية العملية وهي بذلك تشير إلى فروق كيفية بين الأفراد في عمليات الضبط.

3 – مفهوم الوقاية:

الوقاية «**Prévention**» هي من المفاهيم المتعددة المعاني، والتي لا تأخذ معنى إلا بإرجاعهاإلى الإطار النظري لمتغيرات التدخلات حسب المشكل المطروح. أي أن استعمالها يختلف حسب السياق الذي يستخدم فيه والهدف من التعريف نفسه وإلى اختلاف

الإختصاص لدى العلماء والباحثين عبر الزمان والمكان الذين لم يتفقواعلى تعريف موحد للوقاية وذلك لاستخداماتها في مختلف الإختصاصات والخلفيات العلمية.

وحسب «**Petit Larousse**»فإن الوقاية هي مجموع الإجراءات المأخوذ بها لتفادي أو منع وقوع حدث ما (**Petit Larousse Illustré ,1989**). كما يعتبر مفهوم الوقاية من الإجراءات والخدمات الطبية والإجتماعية والتربوية والنفسية والتأهيلية التي تعمل على الحيلولة دون حدوث اعتلال أو ضعف عام عند الإنسان ومنع تطور العجز والتغلب عليه. ويتم النهج الوقائي بالأسوياء قبل اهتمامه بالمرضى ليقيهم من حدوث المشكلات والإضطرابات (**عبيدات،2006**).

أما **Jacqes Sellosse** في قاموس علم النفس فيعتبر أن «الوقاية هي العمل بالطريقة التي تنقص من احتمال تفشي حدث، والحد من تأثيراتها الإنسانية والاجتماعية.

« Prévenir c'est agir de façon à abaisser la probabilité d'occurrence d'un événement et limité ses conséquences humaines et sociales »

العملية الوقائية يمكن أن تكون حسب طبيعة الحدث وفي مختلف مراحل تطوره: وهذا إما بالتدخل عند ظهور المؤثرات الممهدة لانتشاره، أو بالبحث عن تقليص فترته الزمنية والحد من تفشيه ومن تأثيرات انتشاره في محيط أو مجتمع ما. والوقاية المبنية على الحماية يمكن أن ترتكز أيضا على الجهود لتعزيز المواقف والممارسات التقنية والإجتماعية التي توصي بنماذج جديدة للتكيف. فمثلا في المجال الصحي البحث في علم الأوبئة أبرز أهمية عوامل الخطر أين يغير وجودها من احتمال تفشي المرض لحالة صحية ما. هذه النتائج التي تحدد حالة العامل المسبب، تبرز أهمية المجال الوقائي(**Sellosse;2008:581**).

أما في المجال الإجتماعي فالمقصود بالوقاية هو الإشارة إلى أي فعل مخطط نقوم به تحسبا لظهور مشكلة معينة أو مضاعفات مشكلة كانت قائمة أصلا، وذلك بغرض الإعاقة الجزئية أو الكاملة لها أو لمضاعفاتها أو للمشكلة ومضاعفاتها معا (**سويف،1996: 170**). كما أن الوقاية في هذا المجال هي مجموعة التدابير والتعليمات التي تؤخذ من طرف

مؤسسة أو هيئة لمحاربة ظهور وتطور بعض الأمراض والأفات الإجتماعية، ولهذا فقد لجأت الشعوب منذ وقت مبكر من الزمن إلى الإجراءات الوقائية كونها خطوة بالغة الأهمية للتصدي لكثير من المشكلات الإجتماعية والإضطرابات الصحية والنفسية والبدنية..و هذا كثيرا ما نلاحظه في الحِكم الشعبية التي يصل بها الأمر إلى التوصية بتقديم العناية بالوقاية على العناية بالعلاج **(سويف، 1996 :170)**

وخير حكمة نذكرها ونجدها في جل ثقافات المجتمعات وهي«الوقاية خيرمن ألف علاج» وهذا يعني أنه ينبغي بالمبادرة باتخاذ الإجراءات الوقائية من طرف الفرد أوالمؤسسة (المدرسة، أو أي مؤسسة اجتماعية تربوية أو صحية) بكل ما استطاعوا من جهد وإنفاق خير ألف مرة من الإنتظار حتى تبرز معالم مشكلة اجتماعية أوصحية للبدء بعد ذلك بالعلاج. فالوقاية هي أقل تكلفة ومشقة وأسلم عاقبة من الإنتظار حتى تبلغ مشكلة من المشاكل الإجتماعية ومنها السلوكيات الإنحرافية التي تؤدي إلى العنف.

ويكون التدخل لأجراءات الوقاية حسب ثلاثة مستويات تتفق منشورات منظمة الصحة العالمية**(Arif; 198:18)** وهيئة الأمم المتحدة **(U.N. Déclaration,1998 :8)** على التفرقة بينهم. كما أن هذه المستويات تكون حسب التسلسل التالي وبصفة تدريجية **(Sellosse 2008:58;).**

1.3 مستويات الوقاية:

- الوقاية الأولية: **Prévention Primaire**
- الوقاية الثانوية: **Prévention Secondaire96**
- الوقاية الثلاثية: **Prévention Tertiaire**

أ. **الوقاية الأولية:** تهدف إلى تقليص حالات الإضطرابات النفسية لمجتمع محدد وهذا بمحاولة تقليل احتمال ظهور الأمراض والسلوكيات اللاوقائية أو الأفات الإجتماعية مثل السلوكيات العنيفة والإنحراف من خلال التربية والإعلام والدعاية.

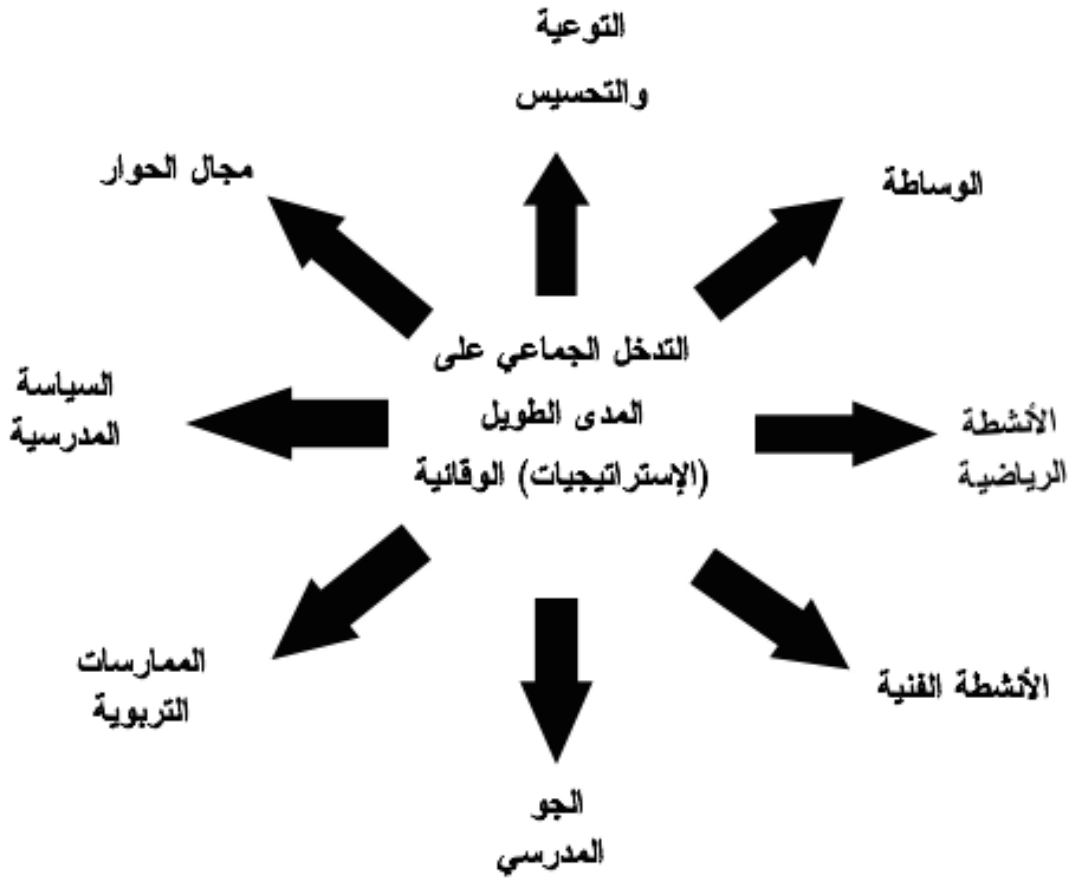
ب. **الوقاية الثانوية:** وتسعى لتقليص عدد حالات الإضطراب والخلل في مجتمع محدد. من خلال الفحص والتشخيص المبكر وعلاج السلوكيات المرضية أو الآفات وهذا بوضع خطة عمل يهدف إلى التقليل من فترة هذة الإضطرابات وانتشارها.

ج. **الوقاية الثلاثية:** وتشمل كل النشاطات التي تعمل على خفض معدل انتشار الاضطرابات المزمنة أو الإنحرافات المتكررة في مجتمع محدد والتقليل من آثار الإضطرابات والإختلالات وهذا بأنشطة إعادة التأهيل. هنا يحاول العاملون في هذا المجال تحديد وحصر أخطار ومآل هذه الآفات وذلك بوضع أنواع الوقاية الفعالة حتى يتم القضاء على هذه الآفات والانحرافات.

من خلال هذا نلاحظ أن دور الوقاية مهم جدا على مدار المستويات الثلاثة ولهذا فهي تتطلب موارد بشرية متخصصة ووسائل مادية هائلة حتى يتم التشخيص والعلاج والتكهن لمختلف الأمراض والآفات الاجتماعية. و في المجال التربوي الذي يهم دراستنا تتمثل الموارد البشرية المتخصصة الذي تتطلبها الوقاية في الفاعليين التربويين والذين يمثلون الجماعة التربوية الراشدة المساهمة في الحياة المدرسية وهم كما أسلفنا ذكره في الفصل الثاني الخاص بالوسط المدرسي للمنظومة التربوية الجزائرية هم الأساتذة والإداريون وممثلي السلطة أوكل الفاعليين المنتمين للمؤسسات التي لها دور في مجال النظام التربوي، ويشترط فيهم التخصص ليس في مادة تخصصهم أو وظيفتهم فحسب بل في مجال العملية التربوية، وهذا من أجل التكوين الشامل للفرد، كون أن أهداف التربية هي إعداد وتكوين الشخصية المتكاملة للفرد القادرة على التلاؤم والتكيف مع المجتمع من ناحية، والمؤهلة للإسهام في تطوير المجتمع ودفعه نحو التقدم والرقي من ناحية أخرى. كما أن العملية التربوية تجمع بين العملية التعليمية والتي تتجه إلى الجانب العقلي للفرد والجانب الأخلاقي لنوع القيم الذي يريد المجتمع أن يتبناها ويحاول غرسها في نفوس الأفراد. وهذا ما يتطلب كفاءات ومهارات وإبداعات تمكنهم من العمل بأساليب فنية وعلمية في العمل الوقائي الذي يمكنهم من تحديد وتوضيح السلوكيات المرضية التي تظهر عند الطفل أوالمراهق

المتمدرس الذي يعاني من سلوكيات منحرفة وعنيفة والتدخل قبل تفاقم المرض ويصبح علاجه صعبا، حيث كلما كان التدخل مبكرا كلما كانت المعالجة سهلة وفعالة. وكذلك تتطلب وسائل مادية هائلة وهي كل الوسائل المادية من أدوات وبنايات ووسائل إيضاح - **Moyen Didactiques**- ، ووسائل معنوية من برامج ونظم ومخططات.

الجو المدرسي العنيف يمكن أن تكون له مخلفات على النتائج الدراسية وعلى التسرب المدرسي وعلى الغيابات سواء من طرف التلاميذ أو من الفاعليين التربويين وعلى الحافز لدى التلاميذ والفاعليين التربويين وأيضا الإحساس بعدم الأمن.العنف يخلف المعناة لدى الفاعليين التربويين والتلاميذ على حد السواء مثلا في حالة الإنتهاكات بين التلاميذ ينتج عنها مخلفات سلبية منها الإنعزال والخوف والإنطواء ونقص في التطابق مع الغير- **Manque d'empathie** – والوحدة - **deuSolit** - وإضطرابات القلق والإكتئاب - **Troubles anxio-dépresifs**- وعدم القدرة على التركيز والتهميش والإحساس بالتخاذل والعدوانية سواء في المدرسة أو في العائلة وتقهقر مدرسي إلى غير ذلك...هذه المخلفات السلبية تكون لدى الضحية أو لدى المنتهك وحتى على كل من شهد على ذلك **(4: Cécile; 2013)** فهي بذلك بالغة الخطورة في المدرسة و تمس كل الأطراف وتتطلب أن تؤخذ على عاتقهم باتخاذ كل التدابير اللازمة من أجل التدخل ومنه عدة استراتيجيات وقائية موجودة ويمكن للفاعلين التربويين أن يتجندوا على كل المستويات. نستطيع تمثيل هذه الإستراتيجيات حسب الشكل التالي:



الشكل رقم (2) يمثل: عملية التدخل على المدى الطويل للإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي حسب نموذج Cécile Van Honste

بتصرف الباحث (Cécile; 2013 :4)

4. التدخل الجماعي على المدى الطويل (الإستراتيجيات الوقائية):

تماسك الفريق التربوي وتجند كل الفاعليين التربويين في مؤسسة تربوية يمكّن من تحسين نوعية الحياة فيها « فمهما تكن التوجهات الوطنية فالعنف بين التلاميذ يكون أقل وجودا في المؤسسات التي تكون فيها الفرق التربوية متحدة وفي نفس الوقت ملتفة فيما بينها » **(V.Troger;2006)** فأول شيء لابد من تفاديه هو العمل الإنفرادي.إن الفريق التربوي المتماسك والذي يتعاون مع أولياء التلاميذ يمكن أن يُستخدم كإطار مهيكِل للمراهق ويؤسس

جوا تسوده الثقة.فطريقة ممكنة في التدخل تكون في تبني سياسة جماعية ومتماسكة من طرف المؤسسة التربوية،يتبناها ويعرفها الكل ومسجلة في القانون الداخلي للمؤسسة.فالعمليات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي، وكذلك وسائل التدخل لابد أن تكون من طرف جميع الفاعلين التربويين،فالسعي للاعنف لا يكون له مدلول إلا إذا تقاسم وتعارف على هذه العملية كل الفاعلين التربويين على اختلاف مهامهم ومناصبهم.فوجود الراشد الذي يحيط بالمراهق يحسِّن في تكييفه للعيش في المجتمع **(Cécile;2013:10)**، والعيش الجماعي.إذ يبدو مهما في حالة العنف في الوسط المدرسي أن يتمكن المراهق من الرجوع إلى النموذج الذي تضعه الجماعة الراشدة التي تتبنى موقف مشترك.

4. 1. التوعية والتحسيس:

يمكن تعريف التوعية والتحسيس على أنها مفاهيم تشير إلى إجراءات تطبق ميدانيا طبقا لمخطط معين، يتم تسييره مسبقا من طرف الخبراء القائمين على هذه المهمة ووفقا لبرامج معينة داخل منظومة أو إطار محدد كالأستاذ مثلا أو أي فاعل تربوي تابع للجماعة التربوية المذكورة سالفا.

إن الهدف المباشر من القيام بالتوعية والتحسيس هو العمل على منع توافر السلوكيات الإنحرافية ومن ثمة منع وقوع العنف. إذ في حالة المضايقات أوالانتهاكات تبدو أن توعية مجموعة من التلاميذ هي أكثر ملاءمة من استهداف الضحايا أومرتكبي الحدث **(Cécile;2013:9)**. وإذا سلطنا الضوء على الوسط المدرسي فمعنى ذلك أن هدفنا سيكون منع وقوع العنف لدى التلاميذ، وهذا يدخل في إطار ما يسمى "بالوقاية الأولية".

وللقيام بالعملية الوقائية للعنف عن طريق التوعية والتحسيس بصفة عامة يمكن وضع الحالة الراهنة للعنف في المؤسسة التربوية لتمكين الحوار لمختلف الفاعلين من قائمين على العملية التربوية من أساتذة وإداريين وكذلك الأولياء والتلاميذ، وهذا من أجل تحيين نظرتهم للعنف السائد في مؤسستهم، سواء أكان ذلك عن طريق استبيانات أو عن طريق فرق

الحوار. وهذا من أجل تحديد الوضع الإشكالي وتحيين أولويات التدخل. وكذلك من أجل وضع سياسة قوية اتجاه العنف في الوسط المدرسي لتكوين سبل لمواجهة هذه الإشكالية من طرف المؤسسة التربوية. إن مجابهة هذه الظاهرة ينبغي أن تكون جماعية من طرف كل الفاعلين حتى تكون الأهداف مشتركة. فالتماسك ضروري.

هناك عدة عمليات وقائية عن طريق التوعية والتحسيس التي ترمي إلى العمل على تصورات وتمثلات لدى التلاميذ والفاعلين التربويين والتي تستخدم لبناء ديناميكية إيجابية في محيط المدرسة أو المؤسسة التربوية. وهذا لمحاولة التقليل من ظهور وضعيات الصراع والعنف والتي أثبتت فعاليتها ونستطيع ذكر البعض منها:

1) جعل التلاميذ شركاء في الوقاية من العنف وهذا بابراز القانون والعمل على احترامه وهذا من خلال **(Lise-Anne ; 2013):**

أ. وضوح التعريف من تمكن التي السلوك لقواعد مدونة وضع مع بالاشتراك وهذا القسم في واحد كل ومسؤولية والحقوق للقوانين التلاميذ.

ب. الترويج للتوعية لحقوق الإنسان واحترام وتقدير الخلافات باستعمال مختلف الوسائل (الحوار، الخرجات خارج القسم، تقمص الأدوار...).

ت. إلزام تلاميذ القسم بحملة تحسيسية لصالح السلم والاحترام (عرض القواعد المتفق عليها، كتابة نصوص، عروض مسرحية...).

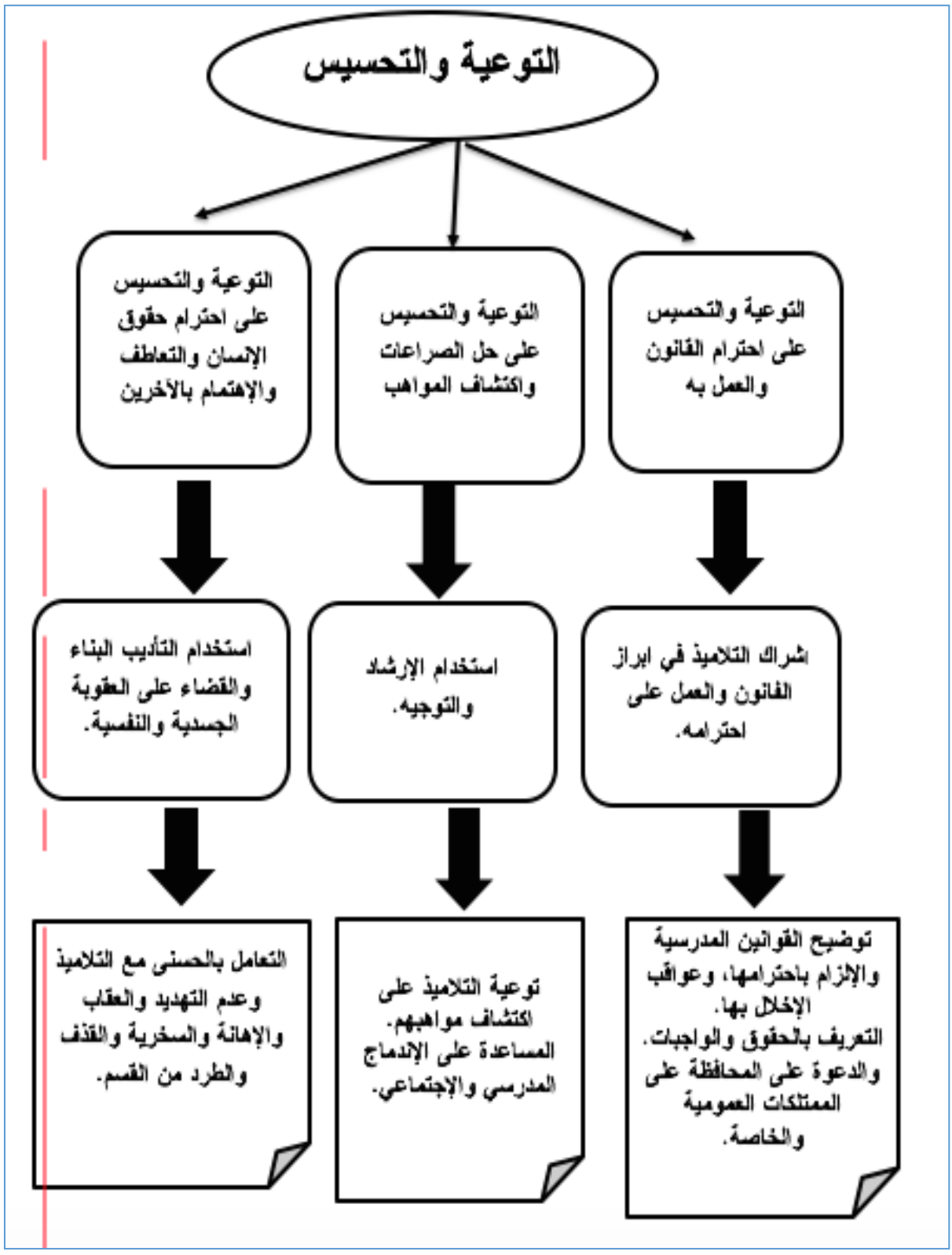
2. مساعدة التلاميذ على حل الصراعات والإندماج المدرسي والإجتماعي وهذا من خلال:

أ. تشجيع التلاميذ على مساعدة بعضهم البعض في حل صراعاتهم بالطرق السلمية.

ب. ممارسة تقمص الأدوار أين يمثل التلاميذ صراعات عنيفة ويطلب من كل واحد منهم عن طريق الحوار التفكير في هذا الصراع والوسائل التي تؤدي إلى الحل بطريقة سلمية.

3. استخدام التأديب البنّاء والقضاء على العقوبة الجسدية أو البدنية والتي تعرّفها لجنة حقوق الطفل على أنّها "أي عقوبة تستخدم فيها القوة الجسدية ويكون الغرض منها إلحاق درجة معينة من الألم أو الأذى مهما قلّت شدّتها وتشمل العقوبة في السياق التعليمي الضرب بشتى أشكاله وكذالك العقوبات القاسية و المهينة غير العقوبات البدنية وتدخل في ذلك العقوبات التي تحطّ من قدر الطالب- التلميذ - أو تُذِلّه أو تُخيفه أوتُهدّده أو تسخر منه".إذ أن عواقبها خطيرة على الصحة العقلية والبدنية للتلميذ لما لها من علاقة ببطء نمو المهارات الإجتماعية والإكتئاب والقلق والتصرف العدواني وعدم التعاطف والإهتمام بالآخرين.وأيضا تولّد الإحساس بالإستياء والعداوة وتفسد العلاقة بين الجماعة التربوية، من جهة بين الجماعة المراهقة – التلاميذ– والجماعة الراشدة –الفاعليين التربويين–،ومن جهة أخرى بين الجماعة المراهقة فيما بينها. بالإضافة إلى ذلك تخلّف تلاميذ لا يعرفون كيف يتخذون قرارات أخلاقية سديدة وغير قادرين على السيطرة الداخلية وكيف يواجهون ظروف الحياة بدون عنف إذ أن العقوبة بشتى أنواعها تبين للجماعة المراهقة أن استخدام القوة أمر مقبول مما يؤدي إلى إشاعة ثقافة العنف**(UNESCO,1980).**

من هذا نستطيع القول إنه للقيام بعملية التوعية والتحسيس يمكن تعليم التلاميذ على الوسائل التي بواسطتها يمكنهم المجابهة والتصرف بالطرق المناسبة في حالات النزاع ويمكن إعطاء أدوات عملية للتلاميذ في حالة دراسة المضايقات أو الانتهاكات. فالتكوين القاعدي والمتواصل للفاعلين التربويين هو شيء أساسي إذ هو الذي يمكن من إعطائهم أدوات ملموسة للتدخل وسبل فهم الظاهرة. ويمكن تمثيل حوصلة عملية التوعية والتحسيس حسب الشكل التالي:



الشكل رقم (03): يوضح حوصلة عملية التوعية والتحسيس.

4. 2. الوساطة:

ترتكز الوساطة على أربع عبارات وتعطي لها مدلولها وهي: **الصراع والسلطة والآخر والمنهج**. ولاكتشاف هذه العلاقة ينبغي التطرق لهذه العبارات والعلاقة الموجودة بينهما **(ainAl ; 2008:1)**.

لا يمكن تفادي وجود الصراعات في العلاقات الإنسانية كونها جزء لا يتجزأ من الحياة الإنسانية، فكما أن التفاهم بين الأفراد هي من الأمور الطبيعية، فالتصادم هو أيضا أمر طبيعي. وكما هو معلوم أن الصراع هو بعد لا يمكن تفاديه في الحياة، فهو موجود عند جميع الأفراد. وفي الحياة الاجتماعية خاصة لما يكون تفاعل بين فردين أو أكثر وجماعتين أو أكثر يصبح الصراع ممكنا حول مسائل متعددة مثل تعريف القوانين وكيفية أدائها وآلية المكافآت والعقوبات والاعتراف أو نفي القيم والهويات إلى غير ذلك. فمن جهة يمكن للصراع أن يؤسس إذا قام بتغيير بنى قديمة وتوازنات أصبحت هشة من أجل اقتراح أخرى أكثر تكيفا مع متطلبات العصر. الصراع هنا يثير تساؤلات جديدة ويغير الروتين، ويصيغ تمثلات جديدة ويحفز على الإبداع والإبتكار. فهو محرك في صميم «التدمير الخلاق» المفترضة من طرف **Joseph Schumpeter (Alain; 2008:1)**.

إلا أن ما يهمنا في الصراع هنا أنه يدمر بين جماعة الأفراد – الدول والمنظمات والمؤسسات – الصراع يكسر إستراتيجيات التضامن والتعاون والتبادل وتستبدل بمنطق الأنانية والمنافسة والإنسحاب. فالصراعات في حد ذاتها ليست من الأمور الخطيرة إذ أن ذلك يتوقف على الكيفية المنتهجة من طرف الفرد في التعامل معها. فالصراع يمكن أن يصبح مصدر للتحول إذا تعامل الفرد مع الصراع بالفطرة وهذا باستعمال القوة أو الهروب أو الخضوع. فالوساطة تفضل مواجهة الصراع بالحوار. كما أن روح الوساطة ترتكز على إيمان الأفراد بقدراتهم على إيجاد القوة والموارد الأساسية للخروج من الصراعات التي يواجهونها. إلا أنه في بعض الأحيان يجد هؤلاء الأفراد أنفسهم غير قادرين على التعامل مع بض

الصراعات فالوساطة هنا تنطلق من مبدأ أنه يوجد طرف آخر غير معني بالصراع المعاش يمكنه عن طريق الحوار أن يجد حلا للمشاكل التي شكلت الصراع.

الوساطة تتطلب التعاون الفعال للأفراد المتصارعين وتفضل قدرتهم على تقرير مصيرهم بأنفسهم. فهي بذلك تشكل عاملا لتحميل المسؤولية بترك الأفراد المتصارعين لإيجاد الحلول التي يقبلها كلاهما. فاحترام اختياراتهم في حدود القوانين المتعارف عليها تشكل عنصرا أساسيا من الوساطة. وبذلك فالمتصارعون هم بأنفسهم مسؤولون عن الحلول التي يتبنوها.

وبذلك فالوساطة تبدو عملية طوعية ومنظمة والتي يتدخل فيها طرف ثالث يتصف بالنزاهة والحياد ليسهل الاتصال بين طرفين في صراع والذي يمكنهم من البحث بأنفسهم وبكل حرية عن حلول خاصة بهم وهذا في سرية ومسؤولية تامة **(2007:3 ;MIRIMANOFF)**.والطوعية في الوساطة تعني اختيار حر بالمشاركة واتفاقا حرا لا إكراه فيه، ولا أحد يجبر الفرقاء على الوصول إلى تسوية نزاعهم من خلال طرف ثالث ولا يوجد أي التزام قانوني يردع الطرف الذي لا يرغب بالمشاركة في عملية الوساطة ولأن الوسيط لا يملك أي صلاحيات لفرض القرار على المشاركين فهو بالتالي لا يستطيع تهديد أي طرف يتوانى عن الانضمام إلى المفاوضات **(Moore ;2003 :38)**.

ومنه فالغاية من الوساطة هو استعادة أو ترقية الحوار بين طرفين متصارعين. بها تحل الخلافات بطرق أخرى وبسياق آخر وبغايات أخرى غير الطرق القضائية أوالتحكيمية، فالوساطة تهتم أكثر بالأشخاص وليس بالأحكام القضائية أو العقابية. من خلال كل هذا يمكن تعريف الوساطة بأنها عملية تعمل على إنشاء وإصلاح العلاقات الاجتماعية وتسوية الصراعات والذي يحاول فيها طرف ثالث – محايد - عن طريق تنظيم الاتصال بين الأفراد أو المؤسسات مساعدتهم في ترقية العلاقة أوتسوية الصراع الذي يفرقهم. **(10: 2006; Michèle)**

هذا بشكل عام،أما في المجال المدرسي فالوساطة لا تخرج عن هذا الإطار العام فهي كما جاء في (**الأشهب ،2003**) أن توسط الرفاق هي عملية يتم فيها تدريب الطلبة على تقديم المساعدة في حل النزاع لرفقائهم قبل أن يصل النزاع لمرحلة العنف وهذا يتطلب إشراف الكبار وتشجيعهم وهي عملية اتصال بين أفراد يشتركون في مشكلة محددة ،يتعاون معهم طرف محايد ويعملون معا لحل المشكلة بشكل سلمي،وعادل،وهو أسلوب لحل النزاعات تعطي فيه الفرصة للمتنازعين،لأن يجلسوا وجها لوجه ويتحدثوا،ولا يقاطع بعضهم بعضا وكل منهم يستمع لوجهة نظر الطرف الآخر،وبد تحديد المشكلة،يتم إيجاد الحلول،وعندما يتوصل إلى اتفاقية فإنها تكتب، ويتم التوقيع عليها من قبل المتنازعين.

أما سميث وآخرون فيرون أن وساطة الرفاق عملية تتطلب المرونة والتلقائية والعفوية في مختلف المواقف مما سيؤدي إلى خلق بيئة وأجواء تساعد التنسيق والتشارك في حل المشكلات حيث يسعى توسط الرفاق إلى تحسين البيئة المدرسية بمساعدة الرفاق على مواجهة النزاعات الخفية التي تقود عادة إلى مخالفة القوانين. ومن ثم حلها والتقليل من عدد النزاعات التي تحدث ومن الوقت التي تبذله الهيئة التدريسية في الوعظ والنصح والحث على تطبيق القوانين والأنظمة المدرسية والتوسط كنمط بديل لحل النزاعات ثم استخدامه في السنوات عشرة كنتيجة لعدم الرضا لحل أنماط معينة منم الخلافات والنزاعات وخاصة تلك التي تحدث بين فئات الطلبة **(Smith ;1995).**

كما أن وساطة الأقران كما جاء في تيرنوكلو **Turnuklu** أن الوساطة الأقران هي عملية تشمل المتنازعين الذين يعملان بشكل نشط لحل خلافاتهما بمساعدة أقران مدربين **(Turnuklu;2009:630)**

من هذه التعاريف يظهر أن للوساطة أهمية كبيرة في الحياة المدرسية ولها دور هام في تسوية الخلافات بين التلاميذ ومن الإستراتيجيات الأساسية التي لها فعالية في الوقاية من العنف في الوسط المدرسي إذ هي أولا لا تتطلب الوقت الكبير وبأقل تكلفة وبنجاعة أكبر.

أيضا الوساطة تمكن من تسوية جميع الصراعات وبكل جوانبها بما فيها المشاعر والانشغالات والحاجيات والقيم والاهتمامات أشياء لا تراعى في الإجراءات الأحكام الأخرى. فالوساطة طريقة ترضي الطرفين ولا تقصي أحد، وتساعد على ربط العلاقات الاجتماعية وتعمل على دوامها وهذا لا يتم في الإجراءات الأخرى.

كما أن الوساطة تعتمد على الحوار كوسيلة لحل الصراع وتعمل عل استئنافه وتشجع على التعاون وربط العلاقات والتبادل في جو هادئ يجنب مشاكل كثيرة مستقبلا.

كما أن الوساطة تترك الحرية لجميع الأطراف من إيجاد الحلول التي تتناسب مع الكل دون أي ضغط أو الارتباط بإجراءات أخرى إذ أنها تمكنهم من البحث عن مصالحهم القاعدية وتنمى روح الجماعة والتضامن وتبني ما الاختيارات التي تناسبهم وتتماشى معهم.

وقد أثبتت الدراسات فعالية الوساطة إذ مثلت مؤشر عال في الإتفاقيات التي ترضي جميع الأطراف، هذا من الجانب النفسي كون الإتفاق يصدر من نفس الأطراف المتنازعة فنسبة النجاح عالية تصل من 60 % إلى 80% في الدول التي تعتمدها **(2007:5 ;MIRIMANOFF)**. ومنه فالوساطة لها فعالية ثلاثية سلمية وهي:

1.درء الصراع.

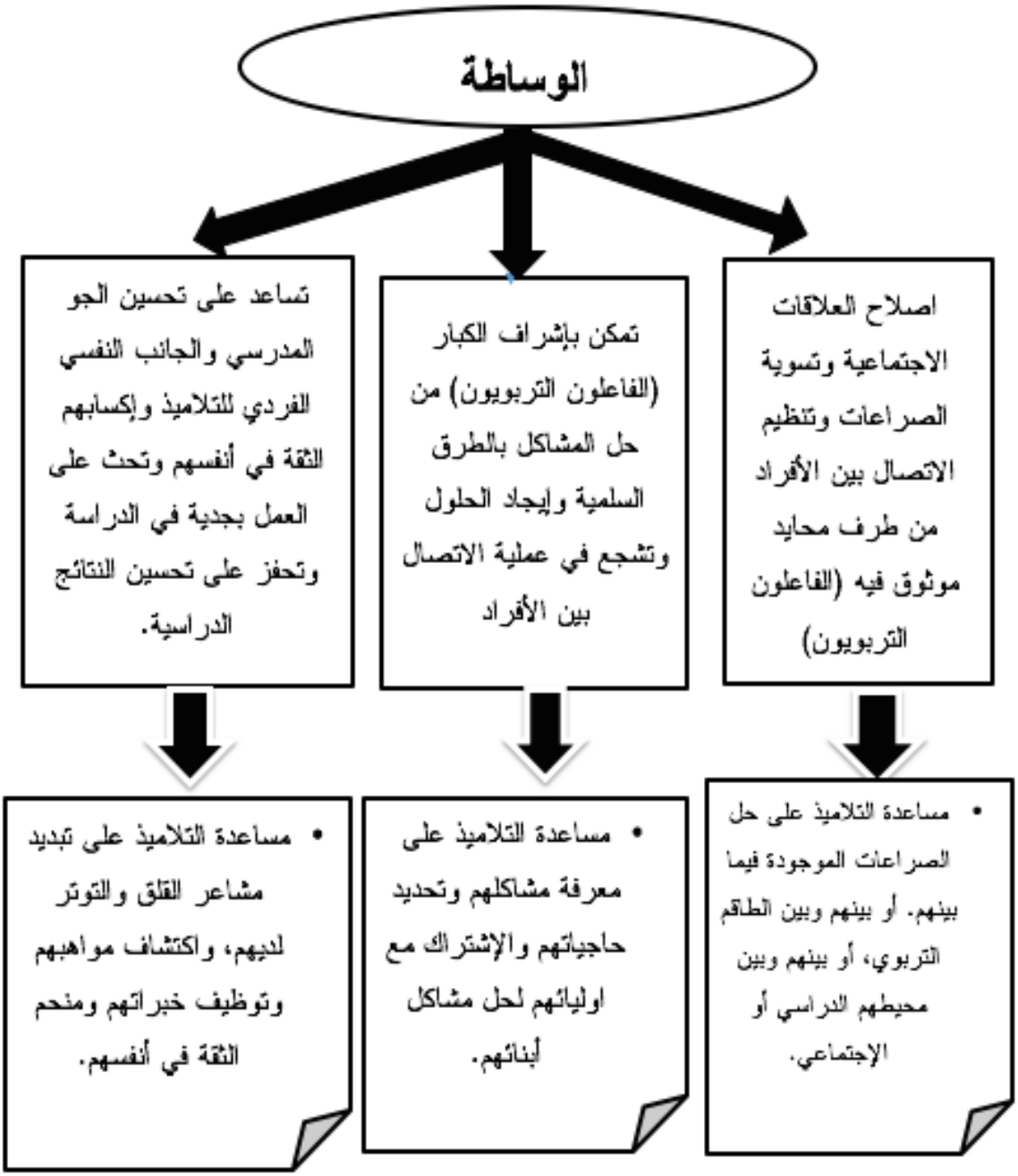
2.إيجادد حل للصراع.

3. العمل على تفادي تطورات جديدة.

الوساطة تساعد على تحسين الجو المدرسي داخل الأقسام وفي ساحات المدرسة وتخفض من المشادات بين التلاميذ وحتى على الجانب النفسي الفردي للتلاميذ حيث تلعب دورا مهما في تحسن عملية الاتصال مع الآخرين وتزيد في اكسابهم الثقة في أنفسهم وتحثهم على العمل بجدية في الدراسة وتحفزهم على تحسين نتائجهم الدراسية و تمكنهم من تفهم بعضهم البعض بعد أن وضعوا أصابعهم على الأوتار الحساسة على آليات العنف المدرسي وكيفية الحد منه وتسهيل الاتصال بين كل الأطراف في المحيط المدرسي وهذا بالإقناع

وليس بالإجبار وبالتالي تصبح الوساطة استراتيجية تربوية تسعى إلى تنمية القدرات والاتصال وبالتالي التخفيض من حدة العنف والنزاعات(**Hervé; 2002**).

في هذا الإطار سعت الجزائر في التفكير بوضع برنامج وطني لمكافحة العنف منتهجة استراتيجية الوساطة بالمؤسسات التربوية الجزائرية من خلال تسطير برامج في منظومتها التربوية والتي هي عبارة عن نصوص وقرارات في نصوصها القانونية التربوية وهذا ما يظهر بصفة واضحة من خلال الإجراءات المتعلقة بالتعليم الثانوي في المنشور رقم 291 المؤرخ في 20 أوت 2014 والذي يحث على معالجة الجوانب المترتبة على مظاهر التوتر والعنف وآثارها المباشرة وغير المباشرة وحل النزاعات وفض الصراعات المتوقع حدوثها بالوسط المدرسي من خلال الوساطة (**النشرة الرسمية ،2014 :572**) وهذا من أجل مساعدة المتعلمين للتغلب على العوائق التي تعترض مراحل تعليمهم سواء كان في محيطهم المدرسي أو في وسطهم الإجتماعي وفي مكافحة ظواهر التعثر والانقطاع والتسرب والهدر المدرسي ومساعدتهم على اكتساب الثقة بأنفسهم وتمكينهم من معرفة المشاكل المتواجدة بمحيطهم، ومساعدتهم في التواصل فيما بينهم من خلال اقناعهم بقيم التسامح والمواطنة ونبذ العنف والكراهية والإنحراف وتمكينهم من آليات عملية لفهم ذواتهم وتحديد حاجياتهم من أجل تبديد مشاعر القلق والتوتر لديهم. ويمكن تمثيل حوصلة عملية الوساطة حسب الشكل التالي:



الشكل رقم (04): يوضح حوصلة لعملية الوساطة.

4. 3. مجال الحوار:

الإشراف على مجالات وأماكن للحوار للتلاميذ والفاعلين التربويين لتمكينهم من التعبير الكلي مهمة جدا مثل أماكن للإصغاء للتلاميذ وأوقات للتبادل بين الفاعلين التربويين وكذا إنشاء مجالس تجمع بين تلاميذ القسم مع القائمين على تربيتهم تمكّن من تسيير جماعي أفضل للتعايش في القسم، هذه المجالس هي أماكن مفضلة للتكيف والتعود على المواطنة كون التلميذ يتعلم فيها القيم الديمقراطية والعمل الناتج الذي تسيروفقه **(Lise- , 2013 :22 Anne)**. لابد من القدرة على إعطاء إطار حيادي أين يُسمع للمعانات وأين يُمكِن للكل من التعبير عن أحاسيسهم.

4 .3 .1 الممارسات التربوية:

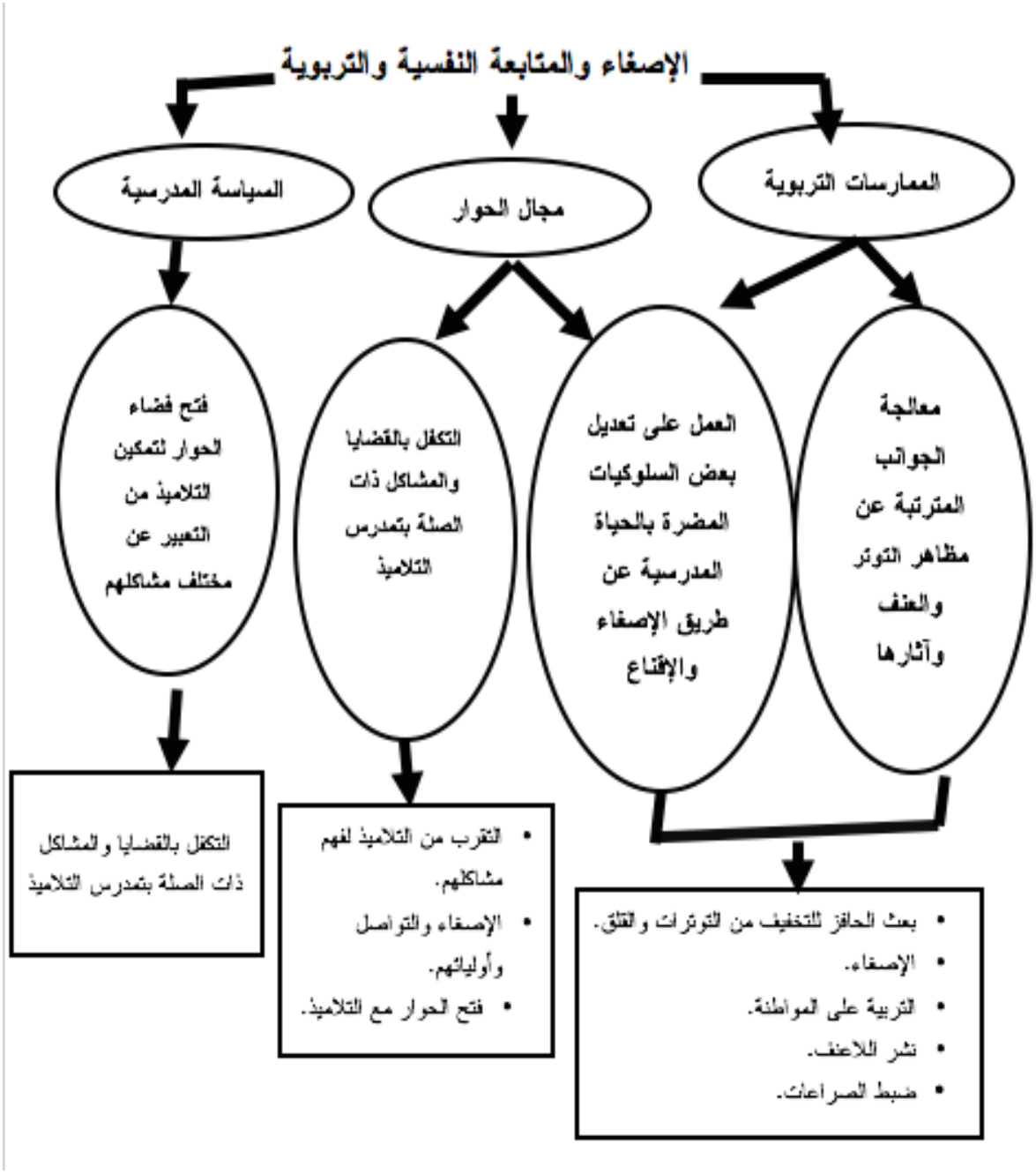
يمكن للفاعلين التربويين من التأثير على بعض الممارسات التربوية،فبعض الممارسات يمكن أن يكون لها تأثير سلبي على المحيط الدراسي.كعملية الانتقاء والترقية للتلاميذ، التي يمكن أن تفسد العلاقات بين التلاميذ والفريق التربوي.كما أن هناك ممارسات لها تأثير إيجابي نذكر التفرغ التام للفاعلين التربويين وتخصيص أوقات للإصغاء و موائد مستديرة في الأقسام والإنصاف بين التلاميذ واستثمار وإعادة بعث الحافز لديهم والتخفيف من التوترات في المؤسسة التربوية.والتفكير أيضا في دروس للتربية على المواطنة ونشر اللاعنف وضبط الصراعات **(Goffins,2013)** واستعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة التي تضع التلاميذ أمام الواقع وتحميلهم المسؤولية التي تجعلهم يجابهون واقع تكنولوجيلت الإعلام والإتصال الحديثة بتبني مواقف نقدية مدنية ومسؤولة.

4 .3. 2 السياسة المدرسية:

المنظومة التربوية تخلق نوع من عدم المساواة بين التلاميذ إذ هناك التمييز بين المؤسسات والتسرب المدرسي العالي والنسب العالية في التكرار والتوجيه المفروض نحو الشعب عوامل تخلق أيضا العنف وتعزز من تصوراته في المؤسسة التربوية**(Cécile;2013:9)**. ومنه لابد من العمل على سياسة للحد من التسرب المدرسي

والعمل على القضاء على التكرار بنسب عالية والمساواة بين المؤسسات التربوية والتلاميذ وأيضا تفادي فرض التوجيه على التلاميذ للشعب دون رغبتهم.

الإستراتيجيات الثلاثة المذكورة أعلاه والمتمثلة في استراتيجية السياسة المدرسية ومجال الحوار والممارسات التربوية تتوافق مع الإستراتجية التي تسعى المنظومة التربوية الجزائرية من خلال إنشاء خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات لدعم التكفل بالقضايا التربوية والنفسية والإجتماعية للتلاميذ بآليات تعتمد أكثر على تجديد أساليب تنظيم الحياة المدرسية بتنشيط الإصغاء باعتباره عملا إرشاديا في المؤسسات قصد معالجة العنف في الوسط المدرسي والمتابعة اليومية في الميدان لحالات التوتر النفسي في حينها قبل أن تستفحل وتؤثر سلبا على العملية **التعليمية –التعلمية** والتي تهدف إلى معالجة الجوانب المترتبة عن مضاهر التوتر والعنف وآثرها المباشرة وغير المباشرة. وهذا ما يتوافق مع الممارسات التربوية التي دعى إليها **(S.Goffins)**، كما ينص الإجراء أيضا في النشرة الرسمية للمنظومة التربوية الجزائرية أن من بين أهداف الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية بالثانويات التكفل بالقضايا والمشاكل ذات الصلة بتمدرس التلاميذ(**النشرة الرسمية،2014: 9**)، وهذا ما نجده في السياسة المدرسية عند **(Cécile)** وكذلك يتوافق الهدف من فتح فضاء الحوار لتمكين التلاميذ من التعبير عن مختلف اهتماماتهم وانشغالاتهم المدرسية مع مجال الحوار الذي نجده عند **(Lise-Anne)** كما نجد هدف العمل على تعديل بعض السلوكيات المضرة بالحياة المدرسية عن طريق الإصغاء والإقناع دعى إليه كل من**(S.Goffins)** في الممارسات التربوية و **(Cécile)** في السياسة المدرسية. وهذا ما نبينه في شكل يوضح حوصلة عملية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية ويكون كالتالي:



الشكل رقم (05): يوضح حوصلة لعملية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية.

4 .4. الجو المدرسي:

المؤسسة التربوية مرتبطة بالجو المدرسي، إذ كون التربية مهمة الجميع فمن المهم أن تفكر كل الأطراف فيه بكل أطيافها في سياق المؤسسة وتهيئة المجال الذي يمكِّن التلاميذ الشباب أن يروحوا عن أنفسهم وتفريغ شحناتهم وللتنفس عن إحباطاتهم –ساحات الاستراحة أو قاعات مخصصة للتربية الرياضية والفنية–، هي مسار مهم لتخفيف الجو المتوتر. زد على ذلك تمكن من التفكير في تنويع النشاطات خارج الدروس، وخلق مشاريع مشتركة، وأنشطة ترفيهية وتحفيزية التي تحمس كل الجماعة التربوية من فاعلين تربويين وتلاميذ **(Mouvet,2000 :6)**. هذا من أجل الوصول إلى إعداده إعدادا متكاملا ومتوازنا يمكنه استثمار ما في المجتمع من إمكانات وموارد والمشاركة في صياغة حياته وتشكيلها وتوجيهها كشخصية قوية ومتزنة وكمواطن صالح. وهنا نشير إلى أهمية النشاطات الرياضية والفنية في نمو شخصية المتعلم وتكاملها.

وإذا كان ينظر في السابق إلى التربية الرياضية والفنية على أنهما نشاطات ترفيهية يقصد بهما ملء الفراغ فإن هذه النظرة قد تغيرت تغيرا جذريا اليوم بحيث أصبحا وسيلة أساسية وهامة جدا من شأنهما أن يساعدا المتعلم أن يسمو بشخصيته وأن يعيش حياته بطريقة أكثر فعالية في ظل شخصية متزنة ذات سمات صحية من نوع أفضل. التربية الرياضية والفنية هما جزءان من التربية العامة كون التربية الحديثة تعتني كذلك برعاية الجسم وصحته بواسطة الرياضة لما لها من دور في إعداد المواطن الصالح المتزن بدنيا وعقلياوانفعاليا واجتماعيا فهي فن من فنون التربية العامة تهدف إلى اعداد المواطن الصالح القائم بواجبه اتجاه وطنه **(الخولي،1998: 35)** وتنمية الشخصية ككل عن طريق الفن لما للتربية الفنية من دور خاص في تكامل الشخصية إذ هي جوهر التربية الوجدانية التي تعوض الشخص روحيا وتكمل تخصصاته الفكرية والعملية ،إذ لا يصبح كاملا إلا إذا نمّا مفاهيم سليمة للذوق ومعايير صحيحة للاستمتاع بقيم الأشياء التي تمر تحت بصره وتمكنه من أن يستجيب لها بكل حواسه استجابة المستمتع الذي نال حظه من التدريب الفني

(البسيوني، 1993 : 82). ومنه فالتربية البدنية والفنية هما أداتين أصبح ينظر إليهما من زوايا مختلفة تصب كلها في قالب واحد وهو بناء الشخصية التي يصبو المجتمع إلى تحقيقها في ضوء المستجدات والتطورات الحاصلة في عالم اليوم. فهما ليس كما يضن البعض أنهما عبارة عن تمرينات بدنية ولا منافسات ولا ألعاب ولا ترفيه لملء الفراغ وتسلية وتشغيل التلاميذ وزينة تضاف للبرنامج المدرسي بل هما جزءان حيويان من التربية إن استخدما ووجها بطريقة صحيحة، ويتما عن طريق أنشطة لهما أهمية بالغة في الجوانب التربوية والنفسية والاجتماعية.

4.4 .1 الأنشطة الرياضية:

يعتقد المفكر التربوي هربرت ريد **(Herbert Read 1893 –1968)** أن التربية البدنية تساعدنا . إلى حد كبير . في تهذيب الإرادة، فيقول في هذا الصدد:" إن الوقت الذي يخصص للألعاب في مدارسنا هو الوقت الوحيد الذي يمضي على أحسن وجه". والتربية البدنية نظام مستحدث يستغل الغريزة الفطرية للعب من خلال أهداف تربوية في شكلها وثقافية اجتماعية في جوهرها كونها أحد الأشكال الراقية للظاهرة الحركية لدى الإنسان، وهي طور متقدم من الألعاب والأكثر تنظيما والأرفع مهارة كما أن كلمة رياضة **Sport** مشتقة من اللاتينية **Disport** ومعناها الإيتيمولوجي التحويل والتغيير. من هذا نرى أن مفهوم اللعب هو متصدر مفهومي الألعاب والرياضة فطبيعة الرياضة وتفسيرات وظائفها الاجتماعية تفسر مع تفسير اللعب فقد تناول سبنسر **Spencer** اللعب في نظريته الطاقة الزائدة **1873** على أساس أنه طاقة متراكمة في قدرات غير مستخدمة، إذ حسبه أن الكائن الحي يمتلك من الطاقة ما يزيد على احتياجاته البدنية بمختلف أوجهها،ودافع اللعب هو الذي يخرج هذه الطاقة الزائدة ويستنفدها. كما أن كارل جروس **Karl Groos(1861–1946)** أكد على أن اللعب يؤدي دورا تدريبيا تمهيدا للتطبيع على مقومات الحياة الاجتماعية إذ أن له وظيفتين فالأولى هي استعادة حياة الأحداث الغير سارة بهدف السيطرة عليها

وتقليل أو إبطال تأثيرها،والثانية تعديل الوقائع والأحداث من خلال اللعب وفقا لما يرغبه الطفل أو الفرد فاللعب حسب نظريته **(1898)** يحضر الطفل إلى حياة البلوغ المستقبلية.

كما أن جون بياجي(**1896 – 1980) Jean Piaget** التي ترى أن اللعب أشبه ما يكون بالتعليم والتقليد والألعاب تساعد الطفل على استكشاف عالمه والتفاعل مع بيئته ومجتمعه من خلال عمليتين أساسيتين:أولها إستعاب المفاهيم واستدخالها وتحويلها إلى بنى معرفية تعبر عن ذات الطفل. وثانيها المواءمة والتي تعبر عن الحيل والآليات التي يؤديها الطفل ليتوافق مع بيئته. فالتوازن بين العمليتين يؤدي إلى التوافق والمواءمة، أما فقد التوازن بينهما يودي إلى التقليد والمحاكاة (**الخولي، 1996 :47)**. كما أوضح بياجي أن المعرفة الأولية للطفل تتمثل في الحركة التي هي وسيلة أساسية للمعرفة فيكتشف من خلال اللعب والأنشطة الحركية العالم المحيط به ويدرك المفاهيم والرموز والعلاقات من خلال حصيلة لغوية تنمو وتتطور إلى أن تمكنه من السيطرة على استجاباته على المستوى النفسي الاجتماعي ومن خلال المعايير والقيم الاجتماعية الثقافية.

كما أكد الفرنسي **(H .Bouet)** أن الرياضة من العوامل التي تشكل أنماط جيدة للعلاقات في تكوين وطنية الأفراد. وصار الدور الطبيعي واضحا من خلال الوظيفة التكاملية للرياضة،فحركة الإنسان باعتبارها أساس الرياضة، والحاجة إلى عقد المقارنات في النتائج الرياضية، قد قدمتا الكثير فيما يتصل بالمساعدة في تأسيس هيئات ومنظمات رياضية محلية، وطنية وعالمية فقدمت بذلك إسهاما كبيرا في السلام الدولي والتعايش السلمي والتفاهم بين الشعوب. كماأكد بعض الباحثين أن اكثر العوامل المؤثرة في اشتراك الناس في الرياضة وفي التطبع الرياضي في البلدان المتقدمة، إنما هو الوعي الإجتماعي بأهمية الرياضة، ووعي المؤسسات الإجتماعية بالدور الحضاري التقدمي الذي يمكن أن تقدمه الرياضة في مجتمعها **(الخولي،1998: 77)**.

من هذا يتبين أن للنشاطات الرياضية أهمية اجتماعية حيث تلعب دورا هاما في تحسين أسلوب الحياة. فهي مادة علمية وظيفية تساعد الفرد على إعداده للحياة المتزنة والممتعة،

كما تساعده على التكيف مع الجماعة والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه، ومن خلال أنشطتها تدعم العلاقات الودية، وتخلق الصداقة بين أفراد الجماعة فالنشاطات الرياضية قادرة على تقديم الكثير لتغطية احتياجات، وتلبية الرغبة في التأثير على الغير، كما تساهم في بث الطمأنينة داخل المجتمع الذي يعيش فيه الإنسان.

4. 4. 2. الأنشطة الفنية:

"**التربية الفنية هي مجموعة من الخبرات التي تساعد في تكامل المواطن، وتربطه بالقيم الفنية الرفيعة التي أنتجها الفنانون ذووا المواهب في الماضي والحاضر وتيسر له مستوى من المعيشة يتخلله عامل التذوق بشكل أساسي** " **(ليلى ،1995 :122)**. كما أن التربية الفنية هي مجموعة من الأنشطة تعتني بناحيتين أساسيتين: تتعلق الأولى بالممارسة والثانية تتعلق بالذوق. وتعالج مع مجموعات مختارة من الموهوبين أو ذوي الاستعدادات الفنية البارزة كما يمكن أن تعالج أيضا على أساس أنها ثقافة لازمة كل مواطن مهما كان قدره من الموهبة.

الفن تعبير رمزي يعكس شخصية صاحبه ودوافعه وصراعاته وحاجاته الخاصة وأحاسيسه ومشاعره واتجاهاته وعلاقته ببيئته الأسرية والإجتماعية. كما طريق التعبيرات الحرة التي تكزن أقرب للخيال منه إلى الواقع. كما أن التربية الفنية تعد إحدى الطرق التي يلجأ إليها التلميذ للتعبير عن مشاعره بصورة ملموسة، وعن طريقها يكشف المربون أو الفاعلون التربويون عددا من الخصائص والملامح التي تساعدهم على فهم التلاميذ من خلال أنشطتهم الفنية وبالتالي تمكنهم من علاج اضطراباتهم الإنفعالية **(القريطي:1995، 242)**.

الأنشطة الفنية . الفن التشكيلي الرسم والتصوير والنحت والخزف والتصميم والنسيج والطباعة وكذلك الموسيقى والغناء والإيقاع والدراما إلى غير ذلك من النشاطات المرتبطة بالطفل . تمكن التلميذ من التعبير أكثر عن آرائه وأفكاره وأحاسيسه حين يعجز عن صياغة

معاناته الداخلية لفظيا، بسبب قلة وعيه بالإضطرابات السلوكية التي يعاني منها. وهي بذلك تحتل مكانة بارزة في علاج تلك الإضطرابات السلوكية للتلاميذ، إذ تمكن من معرفة ديناميكية شخصيتهم كون التعبيرات الفنية تبرز شخصية ودوافع وصراعات وحاجات وأحاسيس ومشاعر صاحبها وعلاقاته الأسرية والإجتماعية وهناك علاقة بين الرموز والشخصية **(فالنتينا: 2001)**.

كما أن الأنشطة الفنية تقلل من القلق والتوتر النفسي وتعطي الفرصة للتعبير عن النفس، كون الفن بمثابة لغة رمزية تحمل رغبات صاحبها التي لا يستطيع أن يعبر عنها بصفة عادية فيعبر عنها بطرق فنية رمزية وبذلك يتخلص من رغباته المكبوتة بمجرد التعبير عنها فيحدث له راحة نفسية **(القريطي:1986)**. ويمكن أن تحول بعض الدوافع الهدامة لدى الطفل مثل العدوان والغضب والإنطواء إلى دوافع بناءة من خلال ممارسة الفن التي تؤكد عن ذات الطفل عن طريق مشاركتنا الوجدانية له وفهمنا لإتجاهاته وميوله ورغباته **(فالنتينا: 2001)**.

الأنشطة الفنية تساعد التلميذ على التعامل مع من حوله وتزيد من شعوره بالرضا عن نفسه والثقة بها، وذلك لإنه يوفق بين الإتجاهات الفردية والإجتماعية في آن واحد. فهو يجد لذة جماعية أثناء ممارسته للنشاط الفني، ويحس برضى المجتمع لما أنتجه من أعمال. كما يكسبه النشاط الفني نوعا من التوازن **(عبلة: 1989، 43)**. بين اتجاهات الفرد العقلية والإنفعالية والفكرية والحسية وبين الوعي واللاوعي. وبذلك فالنشاطات الفنية تحول الدوافع الهدامة والسلوكات غير المرغوب فيها إلى دوافع بناءة تؤكد ذات الفرد.

5. نماذج لبعض الإسترتيجيات المطبقة لمواجهة العنف في الوسط المدرسي:

أمام الإشكالية المطروحة ونظرا للإنتشار الواسع لظاهرة العنف بالمؤسسات التربوية يطرح التساؤل التالي:

هل المدرسة الجزائرية تتوفرعلى آليات فعالة للحد من ظاهرة العنف، وهل تعتمد على استراتيجيات من شأنها تخفيف من حدة الظاهرة؟

من هذا سنتطرق لبعض النماذج المطبقة في كيفية التعامل لمواجهة الظاهرة.

1.5: نماذج مطبقة في المدارس الغربية:

5 .1.1. الولايات المتحدة الأمريكية: من بين الإستراتيجيات التي استخدمتها الو.م.أ لمواجهة العنف في الوسط المدرسي هو أن جعلت مقاومة العنف من أولويات الأهداف التربوية القومية وأن يكون عام 2000 هو عام تكون فيه المدرسة الأمريكية آمنة وخالية من العنف ومنظبطة وبدون مخدرات، واستخدمت أيضا عملية التشخيص المبكر بالإستعانة بالتربويين والمشرعين والمراكز الإقليمية للخدمات وممثلي المجتمع المدني،وإجراء دراسات تشخيصية والتي نذكر منها التشخيص المبكر لدى لتلاميذ الذين لهم استعداد للعنف،وهذا بإنشاء قاعدة معلومات يسجل فيها الملاحظات حول التلاميذ الذين يظهرون سلوكيات عنيفة كل حسب صنفه: التلاميذ العدائيين،التلاميذ ذووا العنف اللفظي والتلاميذ المتابعون من الشرطة والذين سبق لهم حمل الأسلحة إلى المدرسة والمتعاطون للمخدرات والتلاميذ المهملون من طرف أوليائهم.

ومن بين الإسترتيجيات المستخدمة أيضا اعتمدت الو.م.أ. إجراءات قانونية مثل إخلاء منطقة المدرسة من الأسلحة وقوانين تغريم الوالدين. واستخدمت كذلك مركز وساطة الأقران والمدارس البديلة وكونت فرق الأزمات والزي المدرسي الموحد والشرطة المدرسية وفرق البحث والتدريب التي تعمل على التحكم ومنع العنف.

5. 1 .2. في بريطانيا: من الإجراءات المتبعة في بريطانيا أنها أعطت للمدارس سلطة حجز التلاميذ الممارسين للعنف والقيام بفصل التلاميذ لمدة 45 يوما وعدم الإعتراف بهم في المدرسة وعدم تسجيلهم في القوائم الدراسية إلا بعد توقيع الأولياء وعقد اتفاقية معهم.واتبعت أيضا عدة خطوات تفرض على المدارس التي تعاني من مشاكل سلوكية،تتمثل

في بادئ الأمر بمناقشة المشكلة مع مختص إجتماعي أو نفسي ووضع جدول زمني للمقابلة ونصح التلاميذ.ثم متابعة العملية إن باءت بالفشل وهذا بالإستعانة بخبراء مختصين في علم النفس التربوي أو مستشاري التوجيه،واستعمال التقييم المتعدد الأنظمة ذو المسحة القانونية في حالة قلة عدد التلاميذ الممارسين للعنف وتتم عملية متابعة التلاميذ الذين لم يستجيبوا لخطوات العلاج السابقة.

بالإضافة إلى هذا تستعمل آليات أمنية،كتأمين الدخول والخروج من المدرسة وزيادة ضباط الأمن ووضع كميرات مراقبة وتدريب المعلمين لكيفية التعامل الجيد مع عنف التلاميذ.

2.5: نماذج مطبقة في المدارس الجزائرية:

خلال اطلاعنا على المناشير الوزارية المتعلقة للتصدي للعنف نجد بعض الإستراتيجيات لمواجهة العنف في الوسط المدرسي نذكرمنها ما يلي:

5 2. 1. التصدي لظاهرة العقاب البدني والعنف اللفظي اتجاه التلاميذ:(النشرة الرسمية للتربية الوطنية رقم 554، 2012 :25) تنص على أهمية تربية التلاميذ على القيم الفاضلة والتحلي بالسلوكيات القويمة والتواصل مع الآخرين المبني على الإحترام والتفاهم ومعرفة ما لهم من حقوق وما عليهم من واجبات.إذ أن كل الدراسات التي تناولت الحياة المدرسية أكدت على أن العملية التربوية تقوم على أساس التحفيز والثقة والإحترام المتبادل بين مختلف الأطراف داخل المؤسسة التربوية وما يخلفه العقاب البدني من أضرار جسدية وانعكاسات سلبية في التحصيل الدراسي وتوليد الكراهية والإنتقام والسخط بأشكال مختلفة كالتخريب والشجار وكل الأشكال العنيفة.وهذا ما يسيء إلى رسالة المربي ومهام المدرسة التي تتميز بفضاء للحوار والتشاور والتسامح والتواصل الإيجابي.

ومنه وجب تجند جميع الأطراف من فاعليين تربويين من أجل استراتجية تبرز فيما يلي:

1. عقد جلسات عمل تحت إشراف المدير مع كافة العاملين التربويين لتحديد الأدوار وتزويدهم بالنصوص القانونية المتعلقة بالعنف والتحسيس بمسؤولية كل واحد والعواقب المترتبة في حالة عدم العمل بها.

2. توجيه المعلمين على القيام بغرس قيم التسامح ونبذ العنف في نفوس التلاميذ.

3. تفعيل دور مجالس التعليم ومجالس التربية والتسيير والتوجيه ومجالس التأديب للقيام بدورها في مجال التصدي لظاهرة العنف، ووضع آليات كفيلة للوقاية منها ومعالجة ما يظهر منها.

4. إنشاء فضاءات للأنشطة المختلفة كالنوادي العلمية والأدبية والمجلات والإذاعة المدرسية وغيرها مما يسمح للتلاميذ للتعبير عن ذواتهم وتوجيه طاقاتهم نحو العمل المثمر وبناء علاقات يسودها التعاون والتشاور واحترام الآخرين.

5. تفعيل دور مستشاري التوجيه المدرسي للقيام بدوره في التكفل النفسي للتلاميذ الذبن يلاحظ عليهم القلق والإضطراب عن طريق الإستماع إليهم ومد جسور التعاون بينه وبين مختلف العاملين في المؤسسة وأولياء التلاميذ قصد تمكين هؤلاء التلاميذ من تجاوز مشكلاتهم النفسية.

6. إعطاء المؤسسة القدر الكافي من الإهتمام بما يضفي عليها مسحة جمالية تبعث على الإطمئنان والراحة ومشاركة التلاميذ في هذه العملية كتزيين المحيط وغرس النباتات والمحافظة عليها.

كما ركزت التعليمة الوزارية على تفعيل دور عمل المفتشين على السهر على إدراج هذه العملية خلال اللقاءات مع الفاعليين التربويين في تشخيص الوضعية كل في مقاطعته وتبادل الرأي حول أنجع الأساليب التربوية لمواجهة السلوكات الشاذة التي تظهر لدى بعض المتعلمين والتطرق لظاهرة العنف بمناسبة زيارة الأساتذة والتدخل عند الإقتضاء بتقديم التوجيهات الكفيلة لمواجهتها،وكذا إعداد مذكرات بمشاركة الأساتذة تتضمن دروسا نموذجية

لبعض الموضوعات الواردة في المقرر الدراسي ذات الصلة بالتسامح والحوار وتوزيعها على الأساتذة قصد الإستئناس بها في تناول تلك الموضوعات.وتقديم تقارير فصلية عن ذلك لكل حالة من حالات الظاهرة.

5. 2. 2 . إنشاء خلايا الإصغاء والمتابعة النفسي والتربوية بالثانويات: (النشرة الرسمية رقم 592 ،2014 :9) جاء هذا المنشور الوزاري تجسيدا للتوصيات المنبثقة عن أعمال الدراسة الخاصة لظاهرة العنف في الوسط المدرسي والمتابعة اليومية في الميدان لحالات التوتر النفسي، وعلى الحاجة إلى دعم التكفل بالقضايا التربوية والنفسية والإجتماعية للتلاميذ بآليات تعتمد أكثر على تجديد أساليب تنظيم الحياة المدرسية بتنشيط الإصغاء باعتباره عملا إرشاديا في المؤسسات قصد معالجة هذه الفضايا في حينها قبل أن تستفحل وتؤثر سلبا على العملية التربوية.ومنه تنشأ خلية إصغاء ومتابعة في كل ثانوية.

ومن أهدافها ما يلي:

1. معالجة الجوانب المترتبة عن مظاهر التوتر والعنف وآثارها المباشرة وغير المباشرة.
2. حل النزاعات وفض الصراعات المتوقع حدوثها بالوسط المدرسي.
3. التكفل بالقضايا والمشاكل ذات الصلة بتمدرس التلاميذ.
4. فتح فضاء الحوار لتمكين التلاميذ من التعبير عن مختلف اهتماماتهم وانشغالاتهم المدرسية.
5. العمل على تعديل بعض السلوكيات المضرة بالحياة المدرسية عن طريق الإصغاء والإقناع.

وتتشكل خلايا الإصغاء والمتابعة النفسي والتربوية بالثانويات من مستشار التوجيه والإرشاد ومستشار التربية ومساعدين تربويين وأساتذة ومندوب التلاميذ ويترأسها مدير الثانوية. ويقوم عملها على تنشيط الإصغاء الفردي لكل عضو من أعضاء هذه الخلية وتقوم

بالإستماع على انفراد لكل تلميذ أو متدخل بحاجة إلى استجابة إصغائية لموضوع إنشغاله فيقدر الحالة إن كان يكفي لمعالجتها الإصغاء الفردي، أوتتطلب بالضرورة إحالتها على خلية الإصغاء ويشعر مدير الثانوية بكل حالة.

يقوم مستشار التوجيه والإرشاد بعملية التنسيق مع مستشار التربية والأساتذة المعنيين بالعملية عملهم بغرض ضبط الوضعبة وإشعار مدير الثانوية بالموضوع الذي يستدعي عملية إصغاء ومتابعة نفسية وتربوية مع تقدير نوعية الإصغاء الملائمة انفراديا (على مستوى مستشار التوجيه أو مستشار التربية) أوجماعيا (على مستوى الخلية)، ويضمن مدير الثانوية السرية والإستقرار للفرد أو الجماعة. كما يمكنه الإستعانة بالمرافقة التقنية لمدير مركز التوجيه المدرسي والمهني وبمفتشي التربية الوطنية.

تعتمد الخلية في تنشيط عملها على أسلوب التعبير الحر عن الحدث لتسهيل التبليغ عن الأحاسيس والصعوبات من طرف الفرد أو الجماعة المستهدفة،وفي حالة الرفض تكون المساعدة على التعبير بطرح أسئلة بسيطة كما يمكن اقتراح الإصغاء الفردي حسب الضرورة. وتُعد الخلية تقريرا يتضمن عناصر المعالجة المتوصل إليها أواقتراحات التدخل يقدم لمدير الثانوية.ويندرج عمل نشاط خلية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية في منظور الإرشاد والمعالجة الوقائية والإحتياطية، ولا يمكن أن يحل محل المجالس الأخرى بل يمكن أن يمهد لها على أساس تفعيل الأساليب التربوية والسيكولوجية.ويندرج نشاط خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية ضمن تصورات خطة العمل لمشروع المؤسسة وتدخل حصيلته الولائية ضمن التقارير الفصلية والسنوية.

الفصل الخامس.

الإجراءات المنهجية

الجزء الأول: الدراسة الإستطلاعية.

الجزء الثاني: الدراسة الأساسية.

الجزء الأول:الدراسة الإستطلاعية.

1. تمهيد.
2. مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية.
3. خصائص العينة الإستطلاعية.
   1.3. توزيع العينة الإستطلاعية حسب الثانويات.
   2.3. توزيع العينة الإستطلاعية حسب الجنس .
   3.3 . توزيع العينة الإستطلاعية حسب الصفة المهنية.
   4.3 .توزيع العينة الإستطلاعية حسب الأقدمية في الوظيفة.
4. وصف وسائل القياس.
   1.4. إستخدام الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي.
5. الخصائص السيكوميترية لأداة الدراسة.
   1.5. صدق المحكمين.
      1.1.5 تقديرات المحكمين لمستوى قياس فقرات الإستبيان.
      2.1.5. تقديرات المحكمين حول طبيعة صياغة فقرات الإستبيان.
      3.1.5. تقديرات المحكمين حول الأبعاد المحددة في الإستبيان.
      4.1.5. تقديرات المحكمين حول صلاحية علاقة الفقرات مع الأبعاد المحددة في_الإستبيان.
      5.1.5 . إضافة فقرات يرى المحكمون أن لها قيمة في قياس بنود الدراسة.
   2.5. الإتساق الداخلي.
   3.5. ثبات المقياس.

الدراسة الإستطلاعية.

1. تمهيد:

نظرا لأهمية الدراسة الاستطلاعية في البحوث الأكاديمية والتربوية ومدى تزويدها للباحث بالمعلومات الضرورية خاصة فيما يتعلق بـ:

– التأكد من مدى صلاحية المقاييس المستعملة في جمع المعلومات وتوفرها على الخصائص السيكومترية المطلوبة لإجراء مثل هذه البحوث.

– التأكد من سلامة الصياغة اللغوية لفقرات المقاييس ومدى تجاوب أفراد العينة معها وفهمها حتى يتجنب الغموض والتأويل الشخصي من قبل أفراد العينة لها.

2.مكان وزمان إجراء الدراسة الاستطلاعية:

في واقع الأمر التحضير لإجراء الدراسة كان من خلال عدة سنوات وذلك بالإشراف على رسائل التخرج والخاصة بموضوع الدراسة، والاستفادة من وسائل القياس المستعملة خاصة، لكن فيما يخص التحضير الأساسي فتم خلال الفترة الممتدة من 25 مايو إلى غاية 15 جوان 2014 بالمؤسسات التعليمية والمتواجدة بولاية عين تموشنت:

ثانويتي مغني صنديد وادريس العفيفي بدائرة عين تموشنت وثانويتي أبي ذر الغفاري وصايم حداش بدائرة حمام بوحجر، ثانوية مهاجي محمد الحبيب بعين الأربعاء، ثانويتي الشريف التلمساني وابن الهيثم بدائرة بني صاف وثانويتي تافنة وداودي محمد بدائرة المالح.

أما الجانب الميداني– **تطبيق المقاييس الخاصة بجمع المعلومات**– فقد تم الاتصال بمديرية التربية لولاية عين تموشنت مقدما لها مراسلة من جامعة وهران تطلب السماح للباحث بالعمل الميداني بجميع ثانويات الولاية، فسلمت للباحث وثيقة تطلب من جميع مديري الثانويات تسهيل مهمة الباحث للعمل الميداني فتم الإتصال المباشر في بادئ الأمر بمديري الثانويات المعنيين بالدراسة الإسطلاعية المذكورين أعلاه. بعد شرح المقاييس للمديرين تم توزيع عشرة استمارات على كل ثانوية أي بمجموع تسعين (90) استمارة على أن يتم توزيعها من قبلهم على عشرة أساتذة التعليم الثانوي

بطريقة عشوائية وتجمع بعد أسبوع لإستلامها من قبل الباحث، وبعد انتهاء المدة تم جمع **الإستبيان** ليتم استغلالها وذلك للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات القياس، فتم استلام أربعة وستون (64) **إستبيان** مملوء بطريقة كاملة قابلة للاستغلال.

3.خصائص العينة الإستطلاعية:

تتميز خصائص العينة الإستطلاعية بالخصائص التالية:

1.3. توزيع العينة الإستطلاعية حسب الثانويات : الجدول رقم (01):

الثـــــانويـــــــة	العدد	النسبة
مغني صنديد عين تموشنت	06	09,37
ادريس العفيفي عين تموشنت	07	10,93
أبوذ الغفاري حمام بوحجر	07	10,93
صايم حداش حمام بوحجر	07	10,93
مهاجي محمد الحبيب عين الأربعاء	08	12,50
تافنة حاسي الغلة	07	10,93
داودي محمد المالح	08	12,50
ابن اهيثم بني صاف	08	12,50
الشريف التلمساني بني صاف	06	09,37
المجموع	64	100

2.3 توزيع العينة الإستطلاعية حسب الجنس: الجدول رقم(02) :

الثـــــانويـــــة	ذكور		إناث	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
مغني صنديد عين تموشنت	03	04,68	03	04,68
ادريس العفيفي عين تموشنت	03	04,68	04	06,25
أبوذ الغفاري حمام بوحجر	04	06,25	03	04,68
صايم حداش حمام بوحجر	03	04,68	04	06,25
مهاجي محمد الحبيب عين الأربعاء	04	06,25	04	06,25
تافنة حاسي الغلة	02	03,12	05	07,81
داودي محمد المالح	05	07,81	03	04,68
ابن اهيثم بني صاف	05	07,81	03	04,68
الشريف التلمساني بني صاف	03	04,68	03	04,68
المجموع	32	50	32	50

3.3 – توزيع العينة الإستطلاعية حسب الصفة المهنية:

الجدول رقم (03):يوضح توزيع العينة الإستطلاعية حسب الصفة المهنية:

الثـــــانويـــــة	مرسم		متربص		متعاقد		المجموع	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
مغني صنديد عين تموشنت	06	09,37	00	00	00	00	06	09,37
ادريس العفيفي عين تموشنت	06	09,37	01	01,56	00	00	07	10,93
أبوذ الغفاري حمام بوحجر	06	09,37	01	01,56	00	00	07	10,93
صايم حداش حمام بوحجر	07	10,93	00	00	00	00	07	10,93
مهاجي محمد الحبيب عين الأربعاء	08	12,50	00	00	00	00	08	12,50
تافنة حاسي الغلة	05	07,81	01	01,56	01	01,56	07	10,93
داودي محمد المالح	08	12,50	00	00	00	00	08	12,50
ابن اهيثم بني صاف	08	12,50	00	00	00	00	08	12,50
الشريف التلمساني بني صاف	05	07,81	01	01,56	00	00	06	09,37
المجموع	59	92,18	04	06,25	01	01,56	64	100

4.3 توزيع العينة الإستطلاعية حسب الأقدمية في الوظيفة:

الجدول رقم(04) : يوضح توزيع العينة الإستطلاعية حسب الأقدمية في الوظيفة:

الثـــانويـــة	أقل من 5سنوات		من 5سنوات إلى 10سنوات		من 10سنوات إلى 15سنة		من 15سنة إلى 20سنة		من 20 سنة فما فوق	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة	العدد	النسبة
مغني صنديد عين تموشنت	02	03,12	00	00	00	00	00	00	04	06,25
ادريس العفيفي عين تموشنت	04	06,25	02	03,12	00	00	00	00	01	01,56
أبوذ الغفاري حمام بوحجر	04	06,25	00	00	01	01,56	01	01,56	01	01,56
صايم حداش حمام بوحجر	03	04,68	00	00	01	01,56	01	01,56	02	03,12
مهاجي محمد الحبيب عين الأربعاء	02	03,12	02	3,12	00	00	00	00	04	06,25
تافنة حاسي الغلة	03	04,68	00	00	01	01,56	00	00	03	04,68
داودي محمد المالح	05	07,81	03	04,68	00	00	00	00	00	00
ابن اهيثم بني صاف	01	01,56	01	01,56	00	00	02	03,12	04	06,25
الشريف التلمساني بني صاف	02	03,12	00	00	00	00	01	01,56	03	04,68
المجموع	26	40,62	08	12,50	03	04,68	05	07,81	22	34,37

4.وصف وسائل القياس:

تتمثل أداة الدراسة التي اعتمدها الباحث للتعرف على الإستراتجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي المستخدمة من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي للمنظومة التربوية الجزائرية في إستبيان لقياس مدى استخدام الإستراتيجيات المعتمدة للحد والوقاية من العنف في الوسط المدرسي بناء على الدراسة المسحية التي قام بها الباحث في الجانب النظري والتي استقاها من خلال الإطلاع والإستفادة من الدراسات والبحوث السابقة التي تشير إلى دوروفعالية هذه الإستراتيجيات في الوقاية من العنف،وأيضا البرامج التربوية المسطرة والمعتمدة في المنظومة التربوية الجزائرية من أجل التصدي للعنف والحد منه،والتي سبق ذكرها والإشارة إليها في الفصل الخاص بالإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي .

وبناء على أساس التصور العام لدراسة الموضوع وأهدافه من جهة وخصائص العينة وفروض البحث من جهة أخرى قام الباحث بتصور لأهم الإستراتيجيات الوقائية من العنف التي تعتبر أكثر مساهمة في الحد من الظاهرة قام بتصميم مقاييس جاءت في أربعة أبعاد يشمل كل بعد مجموعة من الفقرات تهدف إلى قياس مدى استخدام هذه الإسترتيجيات وهذا حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (05) : يوضح وصف وسائل القياس

رقم البعد	البعد	رقم الفقرة
01	استخدام التحسيس والتوعية	03،04،05،06،07،08،09،10،11،12،13،14،15، 01،02
02	استخدام الوساطة	16،17،18،19،20،21،22،23،24،25،26،27،28
03	استخدام المتابعة والإصغاء	29،30،31،32،33،34،35،36،37
04	استخدام النشاطات الرياضية والفنية	38،39،40،41،42،43،44،45،46،47،48،49

1.4 إستخدام الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي: ويقصد بها ما يستخدمه الفاعلون التربويون في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية، والمطلوب منهم أن يذكروا مدى استخدامهم لهذه الإستراتيجيات من خلال تعاملاتهم اليومية مع التلاميذ بوضع علامة(X)في المكان الذي يتناسب مع مدى استخدامهم لهذه الإستراتيجيات من بين الدرجات الخمسة أي **(دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، لا أبدا)**، فدائما يعني أن المربي يقوم دائما بهذه الإسترتيجية وغالبا أي أنه يقوم بها لكن بدرجة أقل وأحيانا أي أنه يقوم بها لكن بدرجة قليلة ونادرا بعنى أنه نادرا ما يقوم بذلك ولا أبدا فذلك يعني أن المربي لا يقوم البتة بهذه الإستراتيجية.

وتتمثل هذه الأبعاد فيما يلي:

4. 1. 1 استخدام التحسيس والتوعية: وتتمثل في العمل التحسيسي والتوعوي للتلاميذ الذي يحثهم على التعامل بالحسنى ووفق احترام القوانين النظم. ويتضمن هذا البعد الفقرات الواردة في هذا الجدول:

الجدول رقم (06): يوضح الفقرات الخاصة باستخدام التحسيس والتوعية:

رقم الفقرة	مضمون الفقرة
01	أقوم بتوضيح وشرح القوانين المدرسية للتلاميذ.
02	أقوم بتعريف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم .
03	أعمل على أن يلتزم التلاميذ باحترام القوانين المدرسية.
04	أوضح عواقب الإخلال بالقوانين المدرسية للتلاميذ.
05	أوعي التلاميذ في اكتشاف مواهبهم لاختيار توجهاتهم المستقبلية.
06	أساعد التلاميذ على الاندماج مع محيطهم المدرسي.
07	أساعد التلاميذ على الاندماج مع محيطهم الاجتماعي.
08	أدعو التلاميذ للمحافظة على ممتلكات وتجهيزات الثانوية .
09	أعامل التلاميذ بالحسنى .
10	أتجنب تهديد التلاميذ إذا أساؤوا التصرف.
11	أتجنب العقاب البدني للتلاميذ إذا أساؤوا التصرف.
12	أتجنب إهانة التلاميذ إذا أساؤوا التصرف .
13	أتجنب قذف وسب التلاميذ إذا أساؤوا التصرف.
14	أتجنب السخرية والاستهزاء من التلاميذ إذا أساؤوا التصرف.
15	أتجنب طرد التلاميذ إلا في الضرورة القصوى.

4. 1. 2 استخدام استرتيجية الوساطة: وتتمثل في العمل على استخدام الوساطة لمساعدة التلاميذ على اكتشاف ذواتهم ومساعدتهم على اكتساب الثقة في أنفسهم، وتمكينهم من فهم طبيعة المشاكل المتواجدة بمحيطهم السوسيوثقافي، للمساهمة في إقناعهم بقيم التسامح والمواطنة ونبذ قيم التطرف المختلفة، كالعنف والكراهية. ويتضمن هذا البعد الفقرات الواردة في الجدول **رقم (07) :**

الجدول رقم (07) : يوضح الفقرات الخاصة باستخدام استراتيجية الوساطة:

رقم الفقرة	مضمون الفقرة
16	أساعد التلاميذ في اكتشاف مواهبهم.
17	أساعد التلاميذ على معرفة مشاكلهم.
18	أساعد التلاميذ على تحديد حاجياتهم المدرسية.
19	أعمل على حل الصراعات الموجودة بين التلاميذ.
20	أعمل على حل الصراعات الموجودة بين التلاميذ والطاقم التربوي.
21	أعمل على حل الصراعات الموجودة بين التلاميذ ومحيطهم الاجتماعي.
22	أساعد التلاميذ على توظيف خبراتهم.
23	أساعد التلاميذ في التواصل مع الآخرين في محيطهم المدرسي.
24	أساعد التلاميذ في التواصل مع الآخرين في محيطهم الأسري والاجتماعي.
25	أمنح التلاميذ الثقة في أنفسهم.
26	أساعد التلاميذ على تبديد مشاعر القلق لديهم.
27	أساعد التلاميذ على تبديد مشاعر التوتر لديهم.
28	أشترك مع أولياء التلاميذ لحل مشاكل أبنائهم.

4. 1. 3. استخدام استرتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية: وتتمثل في العمل على استخدام الإصغاء والمتابعة النفسية قصد المتابعة اليومية في الميدان لحالالت التوتر النفسي والتكفل بالقضايا التربوية والنفسية والإجتماعية باعتبار أن الإصغاء عمل ارشادي يعمل على معالجة القضايا والمشاكل ذات الصلة بتمدرس التلاميذ وفتح فضاء الحوار لهم قصد التعبير عن مختلف اهتماماتهم وانشغالاتهم والعمل على تعديل السلوكيات المضرة بالحياة المدرسية عن طريق الإصغاء والإقناع في وحينها قبل أن تستفحل وتؤثر سلبا على العملية التربوية. ويتضمن هذا البعد الفقرات الواردة في الجدول **رقم(08) :**

الجدول رقم (08):يوضح الفقرات الخاصة باستخدام استرتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية:

رقم الفقرة	مضمون الفقرة
29	أتقرب من التلاميذ لفهم مشاكلهم المختلفة.
30	أصغي للتلاميذ عند رغبتهم في التحدث.
31	أتواصل مع أولياء التلاميذ.
32	أتكفل بالقضايا والمشاكل ذات الصلة بتمدرس التلاميذ.
32	أفتح الحوار لتمكين التلاميذ من التعبير بكل حرية.
33	أعدل السلوكيات المضرة بالحياة المدرسية.
34	أعالج الجوانب المترتبة عن مظاهر التوتر للتلاميذ.
35	أعالج الجوانب المترتبة عن مظاهر القلق للتلاميذ.
36	أقنع التلاميذ على تعديل سلوكياتهم.
37	أتقرب من التلاميذ لفهم مشاكلهم المختلفة.

4. 1. 4. استخدام استرتيجية النشاطات الرياضية والفنية: وتتمثل في العمل على استخدام النشاطات الرياضية والفنية لكونها عامل تواؤم واندماج وما تثيره في الفرد من ميل للسمو من خلال توجيه نزعاته إلى الأنشطة المقبولة اجتماعيا وما تلعبه من دور هام في تحسين أسلوب الحياة كما تساعد على إعداد الفرد للحياة المتزنة والممتعة والتكيف مع الجماعة في الوسط الذي ويعيش فيه وتدعيم العلاقات الودية وخلق الصداقة بين أفراد الجماعة وبث الطمئنينة داخل المجتمع. ويتضمن هذا البعد الفقرات الواردة في هذا الجدول:

الجدول رقم (09) : يوضح الفقرات الخاصة باستخدام استرتيجية النشاطات الرياضية والفنية:

رقم الفقرة	مضمون الفقرة
38	أساهم في تأسيس النوادي الرياضية والفنية في المؤسسة.
39	أشارك في النشاطات الرياضية والفنية في المؤسسة.
40	أشجع التلاميذعلى المشاركة في النشاطات الرياضية .
41	أحرص على استمرارية الأنشطة الرياضية والفنية.
42	أشجع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لخفض التوترات والضغوط الانفعالية لديهم.
43	أشجع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لخفض لتنمية شخصيتهم.
44	أشجع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لغرس روح الأخوة والتضامن فيما بينهم.
45	أشجع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية روح الوطنية لديهم.
46	أشجع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية للحد من انتشار ظاهرة العنف.
47	أشجع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لملء فراغهم.
48	أشجع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لتكملة تخصصاتهم الفكرية والعملية.
49	أشجع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية للتفاهم والتعايش السلمي.

5.الخصائص السيكوميترية لأداة الدراسة:

وبهدف الوقوف على مدى صلاحية وملاءمة الإستبيان للغرض الذي أعدت من أجله، تم القيام بعملية حساب صدق ثبات الأداة فكانت كالتالي:

1.5. صدق المحكّمين: اتخذ الباحث من طريقة صدق المحكمين وسيلة لقياس صدق إستبيان مدى استعمال الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية، حيث قام بعرضها على ثمانية **(08)** أساتذة مختصين في علم النفس ينتمون إلى جامعتي وهران وتلمسان إضافة إلى الأستاذ المشرف أ.د. حبيب تيلوين وهذا حسب الجدول التالي:

الجدول رقم (10) : يوضح أسماء الأساتذة المحكمين لأداة الدراسة .

أسماء الأساتذة المحكمين	جامعة الإنتماء
أ.د.حبيب تيليوين	جامعة وهران
أ.د. ابراهيم ماحي	جامعة وهران
د.مختارية سواغ	جامعة وهران
د.منصوري مصطفى	جامعة وهران
د.بشير بطاهر	جامعة وهران
د. سهيل مقدم	جامعة وهران
أ.د.يحي بشلاغم	جامعة تلمسان
د.حاجب سلسبيل	جامعة تلمسان
د.سجلماسي	جامعة تلمسان
المجموع	09

بعد أن تم إعداد الإستبيان في شكله الأولي عرضت على المحكمين، وطلب منهم تقديم ملاحظاتهم واقتراحاتهم حوله وذلك من خلال:

- ✓ تحديد مستوى قياس كل فقرة من الفقرات من خلال وضع علامة(X) أمام المستوى المناسب (وضع الباحث جدولا خاصا أمام الفقرات يتكون من مستويين هي: تقيس ولا تقيس).
- ✓ تحديد مدى صلاحية فقرات الإستمارة من حيث الصياغة، وفي حالة عدم ملاءمتها طلب الباحث من المحكمين تقديم تعديلات وقتراحات قصد تحسين الصياغة.

- ✓ تحديد صلاحية الأبعاد المحددة في الإستبيان من خلال وضع علامة X في المستوى المناسب (وضع الباحث جدولا خاصا أمام الأبعاد يتكون من مستويين هي: لها علاقة ليست لها علاقة). وطلب الباحث من المحكمين تقديم تعديلات في حالة ما إذا كانت الأبعاد ليست لها علاقة وتقديم إضافات يرونها ضرورية.
- ✓ تحديد صلاحية علاقة الفقرات مع الأبعاد وتقديم اقتراحات وتعديلات في حالة عدم ملاءمة الفقرات مع الأبعاد.
- ✓ إضافة فقرات للإستبيان يرى المحكمون بأن لها قيمة في قياس مدى استخدام الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي.
- ✓ تقديم اقتراحات وملاحظات عامة من شأنها المساعدة على تحسين الأداء.

1.1.5 : تقديرات المحكمين لمستوى قياس فقرات الإستبيان:

الجدول رقم (11) : يوضح تقديرات المحكمين لمستوى قياس فقرات الإستبيان:

رقم البعد	رقم الفقرة	مستوى القياس	
		تقيس	لا تقيس
01	01	100	00
	02	100	00
	03	88,88	11,11
	04	100	00
	05	55,55	44,44
	06	88,88	11,11
	07	77,77	22,22
	08	77,77	22,22
	09	77,77	22.22
	10	77,77	22,22
	11	77,77	22,22
	12	77,77	22,22
	13	77,77	22,22
02	14	100	00
	15	88,88	11,11
	16	100	00
	17	100	00
	18	88,88	11,11
	19	100	00
	20	88,88	11,11
	21	08,88	11,11
	22	08,88	11,11
	23	100	00
	24	100	00
	25	88,88	11,11
03	26	100	00
	27	100	00
	28	100	00
	29	100	00
	30	77,77	22,22
	31	100	00
	32	100	00
	33	88,88	11,11
	34	08,88	11,11
	35	100	00
04	36	88,88	11,11
	37	77,77	22,22
	38	100	00
	39	100	00
	40	88,88	11,11
	41	88,88	11,11
	42	88,88	11,11
	43	88.88	11,11
	44	100	00
	45	100	00
	46	100	00
	47	88,88	11,11

من خلال الجدول يتبن أن عدد الفقرات التي اتفق عليها المحكمون بنسبة 100% بلغت 21 عبارة بنسبة 44,68%، و16 عبارة اتفق عليها المحكمون بنسبة 88,88 % بنسبة 34,04 %من

مجمع الفقرات، كما اتفقوا على 09 عبارات بنسبة 77,77 % بنسبة 19,14%، وعبارة واحدة اتفق عليها 55,55% بنسبة 02,12 %من مجموع الفقرات.

اعتمد الباحث نسبة 75% كحد أدنى لقبول االفقرات وإلغاء ما دون ذلك، وبالتالي تم قبول 46 فقرة وإلغاء فقرة واحدة والمتمثلة في الفقرة رقم 05 والتي كانت نسبة الإتفاق عليها من طرف المحكمين 55,55 % وهذا في مرحلة أولى.

2.1.5. تقديرات المحكمين حول طبيعة صياغة فقرات الإستبيان:

بهدف الوقوف على مدى طبيعة صياغة فقرات الإستبيان ولتحديد ما إذا كانت الصياغة ملائمة تم استخلاص التقديرات المبينة في الجدول رقم ...ومن أجل تحديد الصياغة المناسبة تم الإحتفاظ بالفقرات التي التي أبدى عليها اتفاق المحكمين بنسبة تفوق 50%، أما إذا كانت النسبة أقل من ذلك اعتبرت الفقرة غير مناسبة من حيث الصياغة وتم بناء صياغتها وفق ما اقترح من طرف المحكمين.

الجدول رقم (12) : يوضح تقديرات المحكمين حول طبيعة صياغة فقرات الإستبيان:

رقم البعد	رقم الفقرة	مناسبة	غير مناسبة	تقدير الصياغة المناسبة (في حالة عدم ملاءمتها)
01	01		X	أقوم بتعريف التلاميذ لحقوقهم وواجباتهم
	02		X	أقوم بتوضيح وشرح القوانين المدرسية
	03		X	أعمل على أن يلتزم التلميذ باقوانين المدرسية.
	04		X	أوضح عواقب الإخلال بالقوانين المدرسية.
	05	تلغـــــــــى		
	06		X	أدعو التلاميذ للمحاظة على ممتلكات وتجهيزات الثانوية .
	07		X	أعامل التلاميذ بالحسنى .
	08		X	أتجنب تهديد التلاميذ إذا أساؤوا التصرف.
	09		X	أتجنب العقاب البدني للتلاميذ إذا أساؤوا التصرف.
	10		X	أتجنب إهانة التلاميذ إذا أساؤوا التصرف .

	11		X	أتجنب قذف وسب التلاميذ إذا أساؤوا التصرف.
	12		X	أتجنب السخرية والاستهزاء من التلاميذ إذا أساؤوا التصرف.
	13		X	أتجنب طرد التلاميذ إلا في الضرورة القصوى.
02	14		X	أتقرب من التلاميذ لفهم مشاكلهم
	15		X	أساعد التلاميذ في اكتشاف مواهبهم
	16		X	أساعد التلاميذ على معرفة مشاكلهم
	17		X	أساعد التلاميذ على تحديد حاجياتهم المدرسية.
	18		X	أساعد التلاميذ على توظيف خبراتهم.
	19		X	أساعد التلاميذ في التواصل مع الآخرين في محيطهم المدرسي.
	20		X	أساعد التلاميذ في التواصل مع الآخرين في محيطهم الأسري والاجتماعي.
	21		X	أوعي التلاميذ في اكتشاف مواهبهم لاختيار توجهاتهم المستقبلية.
	22		X	أساعد التلاميذ على الاندماج مع محيطهم المدرسي.
	23		X	أساعد التلاميذ على الاندماج مع محيطهم الاجتماعي.
	24		X	أمنح التلاميذ الثقة في أنفسهم.
	25		X	أشترك مع أولياء التلاميذ لحل مشاكل أبنائهم.
03	26		X	أصغي للتلاميذ عند رغبتهم في التحدث.
	27		X	أتواصل مع أولياء التلاميذ.
	28		X	أعمل على حل الصراعات الموجودة بين التلاميذ.
	29		X	أعمل على حل الصراعات الموجودة بين التلاميذ والطاقم التربوي.
	30		X	أعمل على حل الصراعات الموجودة بين التلاميذ ومحيطهم الاجتماعي.
	31	X		
	32		X	أفتح الحوار لتمكين التلاميذ من التعبير بكل حرية.
	33		X	أعدل السلوكيات المضرة بالحياة المدرسية.
	34		X	أعالج الجوانب المترتبة عن مظاهر التوتر للتلاميذ.
				أعالج الجوانب المترتبة عن مظاهر القلق للتلاميذ.
	35		X	أقنع التلاميذ على تعديل سلوكياتهم.

04	36	X		
	37	X		
	38	X		
	39	X		
	40		X	أشجع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لخفض التوترات والضغوط الانفعالية لديهم.
	41		X	أشجع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لتنمية شخصيتهم.
	42		X	أشجع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لغرس روح الأخوة والتضامن فيما بينهم.
	43		X	أشجع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لغرس روح الوطنية لديهم.
	44		X	أشجع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية للحد من انتشار ظاهرة العنف.
	45		X	أشجع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لملء فراغهم .
	46		X	أشجع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لتكملة تخصصاتهم الفكرية والعملية.
	47		X	أشجع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنيةللتفاهم والتعايش السلمي.

1.5 3. تقديرات المحكّمين حول الأبعاد المحددة في الإستبيان:

اتفق المحكّمون أن كل الأبعاد المحددة في الإستبيان التي تقيس الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية، ولم تكن هناك اضافات أخرى. احتفظ الباحث بالأبعاد الأربعة دون إضافة. حسب الجدول التالي:

الجدول رقم(13) :يوضح تقديرات المحكّمين حول الأبعاد المحددة في الإستبيان:

رقم البعد	لها علاقة	ليست لها علاقة
01	100%	00%
02	100%	00%
03	100%	00%
04	100%	00%

5. 1. 4. تقديرات المحكمين حول صلاحية علاقة الفقرات مع الأبعاد المحددة في الإستبيان:

الجدول رقم(14) :يوضح تقديرات المحكمين حول صلاحية علاقة الفقرات مع الأبعاد المحددة في الإستبيان:

رقم البعد	رقم العبارة	نسبة عدم علاقة العبارة بالبعد	البعد المقترح المناسب لها
02	14	88,88	03
	21	77,77	01
	22	77,77	01
	23	88,88	01
03	28	77,77	02
	29	77,77	02
	30	77,77	02

4. 1. 5. إضافة فقرات يرى المحكمون أن لها قيمة في قياس بنود الدراسة:

من خلال مناقشة الباحث مع المحكمين وطلب منهم إضافة فقرات يرون أن لها قيمة في قياس مدى استخدام الإستراتيجيات الوقائية من العنف في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية من طرف الفاعلين التربويين، أوتقديم أي اقتراحات من شأنها المساعدة في تحسين الأداء قام هؤلاء المحكمون بعدة إضافات اعتمد الباحث على بعض الإضافات اتفق عليها أكثر من 75% منهم، كما أنهم اقترحوا ترتيب نموذجي في ترتيب الفقرات حسب الأبعاد وكانت حسب الجدول التالي:

جدول رقم (15): يمثل الفقرات المضافة من طرف المحكمين لأداة القياس:

البعد المنتمية إليه	الفقرات المضافة من طرف المحكمين
02	أمنح التلاميذ الثقة في أنفسهم.
	أساعد التلاميذ على تبديد مشاعر القلق لديهم.

2.5. لإتساق الداخلي: من أجل حساب صدق محتوى المقياس اتخذ الباحث طريقة الإتساق الداخلي للمقياس لحساب معاملات الإرتباط **(بيرسون)** بين الأبعاد والفقرات والدرجة الكلية للمقياس كون أن اتساق البنود من خلال معاملات الإرتباط الدالة احصائيا بينها وبين الدرجة الكلية يشير إلى أن بنود المقياس متماسكة ومترابطة ومتسقة فيما بينها وهذا مؤشر معقول على صدق المقياس.

الجدول رقم (16) يبين الإرتباطات بين الفقرات والأبعاد والدرجة الكلية لمقياس الإستراتيجيات المستخدمة للوقاية من العنف في الوسط المدرسي.

رقم البند / رقم العبارة.	01	02	03	04	الدرجة الكلية
01	••0,53				••0,38
02	••0,50				••0,37
03	••0,51				••0,45
04	••0,46				••0,52
05	••0,35				••0,36
06	••0,44				••0,46
07	••0,46				••0,51
08	••0,57				••0,58
09	••0,70				••0,59
10	••0,73				••0,58
11	••0,77				••0,58
12	••0,62				••0,42
13	••0,77				••0,58
14	••0,80				••0,61
15	••0,63				••0,42
16		••0,63			••0,54
17		••0,68			••0,58
18		••0,74			••0,54
19		••0,65			••0,44
20		••0,67			••0,46
21		••0.74			••0,52
22		••0,79			••0,49
23		••0,80			••0,58
24		••0,77			••0,56
25		••0,68			••0,58
26		••0,56			••0,59
27		••0,59			••0,56
28		••0,70			••0,48
29			••0,74		••0,61
30			••0,42		••0,29
31			••0,52		••0,44

32			••0,58		••0,49
33			••0,46		••0,35
34			••0,64		••0,55
35			••0,73		••0,60
36			••0,79		••0,67
37			••0,58		••0,40
38				••0,66	••0,53
39				••0,48	••0,34
40				••0,67	••0,43
41				••0,68	••0,48
42				••0,83	••0,52
43				••0,87	••0,67
44				••0,84	••0,56
45				••0,77	••0,64
46				••0,85	••0,72
47				••0,84	••0,64
48				••0,81	••0,73
49				••0,82	••0,70
الدرجة الكلية	••0,84	••0,77	••0,81	••0,76	

يتضح من خلال الجدول أن كل العبارات مرتبطة بالبعد الذي تنتمي إليه، بحيث تراوحت قيم الإرتباطات بين **(0,35 - 0,87)** وهي دالة عند **0,01** بين كل فقرة والبعد الذي تنتمي إليه. وبين**(0,29 – 0,67)** بين كل فقرة والمقياس ككل. وبين **(0,76 – 0,84)** بين كل بعد والمقياس ككل وهي نسب كلها دالة عند **0,01**. وبالتالي فهي نتائج تؤكد صدق المقياس وصلاحيته على الدراسة الأساسية.

3.5. ثبات المقياس:

لمعرفة ثبات المقياس اعتمد الباحث على ثلاثة طرق لحساب الثبات وهي: **التجزئة النصفية، ومعادلة جتمان L.A. Guttman 1945 ومعامل ألفا لكرونباخ Alpha Coefficient** وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم(17) يبن قيم ثبات مقياس مدى استخدام الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية:

طرق القياس	التجزئة النصفية	ومعادلة جتمان L.A.Guttman 1945	ألفا لكرونباخ Alpha Coefficient
الدرجة الكلية	0,81	0,92	0,94

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم **(17)** يتبين أن مقياس مدى استخدام الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية يتمتع بدرجة عالية من الثبات في الأساليب الثلاثة المعتمدة من طرف الباحث تجعله يتمتع بثقة عالية في نتائجه وصلاحية في الدراسية الأساسية.

الدراسة الأساسية

1/تمهيد

2.زمان ومكان إجراء الدراسة الأساسية.

3.خصائص مجتمع البحث:

4.توزيع الإستبيانات المتحصل عليها حسب الوظيفة لكل ثانوية./

5.توزيع الإستبيانات حسب متغير الوظيفة والجنس.

6.توزيع الإستبيانات حسب متغير الصفة المهنية.

7.توزيع الإستبيانات حسب الوظيفة والأقدمية.

8.الخصائص السيكومترية لوسائل القياس.

8. 1. الإتساق الداخلي.

8. 2. ثبات المقياس.

9.الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة.

1. تمهيد:

بعد الإنتهاء من الدراسة الإستطلاعية وتحقيق الأهداف المرجوة منها بادر الباحث بإجراء الدراسة الأساسية وذلك من خلال تطبيق أداة البحث على المجتمع الذي اتخذه الباحث بهدف جمع المعطيات والبيانات التي تدخل في إطار التحقق من فرضيات البحث والإجابة عن تساؤلاته.

ولتوضيح الإجراءات المتبعة لإنجاز الدراسة الأساسية، سوف يتم في هذا الجزء من هذا الفصل شرح طريقة اختيار مجتمع البحث وخصائصه، ثم إعطاء وصف دقيق لأداة البحث وما هي الطرقة المعتمدة في تطبيقها وكيفية جمع بيانات البحث ومعطياته.

2.زمان ومكان إجراء الدراسة الأساسية:

تمت الدراسة الإستطلاعية تقريبا في نفس ظروف الدراسة الإستطلاعية فبعد نسخ مقاييس الدراسة وتنظيمها،ثم معاودة الإتصال المباشر بجميع مديري الثانويات مسلما لهم نفس الوثيقة التي ترخص للباحث بالعمل من طرف مديرية التربية لولاية عين تموشنت والتي تطلب من مديري الثانويات تسهيل مهمة الباحث للعمل الميداني،فكان التجاوب الإيجابي من جلهم.فقام الباحث بشرح التعليمات المتعلقة بتطبيق المقاييس والتوضيح وبشكل مستفيض لإجراءات التطبيق ومستعينا ببعض مستشاري الإرشاد والتوجيه المقيمين بالثانويات والذي تربط الباحث بهم علاقة مهنية سابقة فكان التجاوب معهم بصفة فعالة،تم توزيع عدد الإستبيان بنفس عدد الفاعلين التربويين العامليين بكل ثانوية مع زيادة خمسة اسبيانات للتعويض في حالة الضياع أو الإتلاف عند التوزيع أوالملء.حرص الباحث على أن توزع على كل الفاعلين التربويين حسب الجدول رقم ، وتجمع في ضرف خمسة عشرة يوما لترك وقت كاف لجمع أكبرعدد ممكن منها.

3.خصائص مجتمع البحث:

الجدول رقم(18) يبن خصائص مجتمع البحث:

الرقم	الثانويات		المديرين	مديري الدراسات	الأساتذة	مستشاري الإرشاد والتوجيه	مستشاري التربية	المساعدين التربويين	المجموع
01	مقني صنديد	ذكر	01	01	19	00	01	02	24
		إنثى	00	00	34	01	00	03	38
		مجموع	01	01	53	01	01	05	62
02	ادريس المغفي	ذكر	01	00	15	00	01	02	19
		إنثى	00	01	33	01	00	03	38
		مجموع	01	01	48	01	01	05	57
03	بن دلة علي	ذكر	01	00	06	00	00	00	07
		إنثى	00	00	22	01	01	05	29
		مجموع	01	00	28	01	01	05	35
04	أبو ذر الغفاري	ذكر	01	00	16	00	01	07	25
		إنثى	00	01	41	01	00	02	45
		مجموع	01	01	57	01	01	09	70
05	صايم حاتم	ذكر	01	00	25	01	01	05	33
		إنثى	00	01	34	00	00	03	38
		مجموع	01	01	59	01	01	08	71
06	مهاجي محمد الحبيب	ذكر	00	00	28	00	01	05	34
		إنثى	00	00	30	01	00	02	33
		مجموع	00	00	58	01	01	07	67
07	بقاحة الشيخ تامزوغة	ذكر	01	01	13	00	01	02	18
		إنثى	00	00	14	01	00	01	16
		مجموع	01	01	27	01	01	02	34
08	العقيد لطفي العامرية	ذكر	01	00	30	01	01	01	34
		إنثى	00	00	34	00	00	08	42
		مجموع	01	00	64	01	01	09	76
09	ثانوية القبة حاسي القبة	ذكر	01	00	19	02	00	04	26
		إنثى	00	01	22	00	01	03	27
		مجموع	01	01	41	02	01	07	53
10	المالح	ذكر	01	00	32	00	00	06	39
		إنثى	00	00	25	01	01	03	30
		مجموع	01	00	57	01	01	09	69

11	أحمد بلحاج شعبة اللحم	ذكر	01	00	16	01	00	02	19
		إنثى	00	01	23	00	01	06	31
		مجموع	01	01	39	01	01	08	50
12	تارقة	ذكر	01	00	12	00	01	02	16
		إنثى	00	00	19	01	00	02	22
		مجموع	01	00	31	01	01	04	38
13	الفضيل الورتلاني سيدي بن عدة	ذكر	01	00	15	00	01	02	19
		إنثى	00	00	25	01	00	03	29
		مجموع	01	00	40	01	01	05	48
14	العقيد عميروش عين الكبير	ذكر	00	00	17	00	01	02	20
		إنثى	01	00	20	01	00	03	25
		مجموع	01	00	37	01	01	05	45
15	أبو بكر بلقايد عين الطلبة	ذكر	01	01	15	00	00	01	18
		إنثى	00	00	23	01	00	04	28
		مجموع	01	01	38	00	00	05	46
16	ابن الهيثم	ذكر	01	01	25	00	02	03	32
		إنثى	00	00	35	01	00	08	44
		مجموع	01	01	60	01	02	11	76
17	بن عيسى عطار غار البارود	ذكر	01	01	14	00	01	02	19
		إنثى	00	00	26	01	00	04	31
		مجموع	01	01	40	01	01	06	51
18	الشريف التلمساني	ذكر	01	01	32	01	00	02	37
		إنثى	00	00	43	00	01	10	54
		مجمو	01	01	75	01	01	12	91
19	حاج بوزيان عبد القادر والهاصة	ذكر	01	00	19	00	01	05	26
		إنثى	00	01	24	01	00	02	28
		مجموع	01	01	43	01	01	07	54
20	مليحة حميدو	ذكر	01	00	17	01	00	00	19
		إنثى	00	00	27	00	01	06	34
		مجموع	01	00	44	01	01	06	53
21	البشير الإبراهيمي	ذكر	01	00	36	01	01	03	42
		إنثى	00	00	45	00	00	05	50
		مجموع	01	00	81	01	01	08	92
المجموع		ذكر	19	06	421	08	15	57	526
		إنثى	01	06	599	14	06	86	712
		مجموع	20	12	1020	22	21	143	1238

بعد جمع الإستبيانات وتعدادها تحصل الباحث على تسعة مائة وإثنان وعشرين **(922)** استبيان،

تم استبعاد ثمان وستون **(68)** استمارة غير قابلة للإستغلال كونها ملئة بطريقة غير صحيحة كترك فقرات لم يتم الإجابة عليها أو شملت على أكثر من بديل،كما أنه تم استبعاد ثانوية البشير الإبراهيمي لعدم تعاون هذه الثانوية مع الباحث . وبالتالي تم الإحتفاظ على ثمان مائة وأربعة وخمسون **(854)** إستبيان قابلة للإستغلال. وهذا حسب الخصائص التالية:

4.توزيع الإستبيانات المتحصل عليها حسب الوظيفة لكل ثانوية.

الجدول (19) يبين توزيع الإستبيانات المتحصل عليها حسب الوظيفة لكل ثانوية:

الرقم	الثانويات		المديرين	مديري الدراسات	الأساتذة	مستشاري الإرشاد والتوجيه	مستشاري التربية	المساعدين التربويين	المجموع
01	متقي صنديد	ذكر	01	01	19	00	01	02	24
		إنثى	00	00	30	01	00	03	34
		مجموع	01	01	49	01	01	05	58
02	ادريس العقبي	ذكر	01	00	13	00	01	01	16
		إنثى	00	01	27	01	00	02	31
		مجموع	01	01	40	01	01	03	47
03	بن دلة علي	ذكر	01	00	02	00	00	01	04
		إنثى	00	00	14	01	01	05	21
		مجموع	01	00	16	01	01	06	25
04	أبو ذر الغفاري	ذكر	01	00	20	00	01	07	29
		إنثى	00	01	30	01	00	02	34
		مجموع	01	01	50	01	01	09	63
05	صايم حاشي	ذكر	01	00	16	01	01	04	23
		إنثى	00	01	21	00	00	03	25
		مجموع	01	01	37	01	01	07	48
06	مهاجي محمد الحبيب	ذكر	00	00	23	00	01	05	29
		إنثى	00	00	27	01	00	02	30
		مجموع	00	00	50	01	01	07	59

07	بقاحة الشيخ تامزوغة	ذكر	01	01	07	00	01	02	12
		إنثى	00	00	06	01	00	00	07
		مجموع	01	01	13	01	01	02	19
08	العقيد لطفي العامرية	ذكر	01	00	22	01	01	01	26
		إنثى	00	00	18	00	00	08	26
		مجموع	01	00	40	01	01	09	52
09	ثانوية حاسي الغلة	ذكر	01	00	15	01	00	03	20
		إنثى	00	01	15	00	01	03	20
		مجموع	01	01	30	01	01	06	40
10	المالح	ذكر	01	00	21	00	00	05	27
		إنثى	00	00	18	01	01	02	22
		مجموع	01	00	39	01	01	07	49
11	أحمد بلحاج سعيد شعبة اللحم	ذكر	01	00	14	01	00	02	18
		إنثى	00	01	20	00	01	05	27
		مجموع	01	01	34	01	01	07	45
12	تارقة	ذكر	01	00	07	00	01	01	10
		إنثى	00	00	14	01	00	02	17
		مجموع	01	00	21	01	01	03	27
13	الفضيل الورتلاني سيدي بن عدة	ذكر	01	00	13	00	01	01	16
		إنثى	00	00	12	01	00	02	15
		مجموع	01	00	25	01	01	03	31
14	العقيد عميروش عين الكحل	ذكر	00	00	12	00	01	01	14
		إنثى	01	00	18	01	00	02	22
		مجموع	01	00	30	01	01	03	36
15	أبو بكر بلقايد عين الطلبة	ذكر	01	01	10	00	00	01	13
		إنثى	00	00	14	01	00	03	18
		مجموع	01	01	24	01	00	04	31
16	ابن الهيثم	ذكر	01	01	10	00	02	03	17
		إنثى	00	00	18	01	00	07	26
		مجموع	01	01	28	01	02	10	43
17	بن عيسى عطار غار البارود	ذكر	01	01	07	00	01	02	12
		إنثى	00	00	16	01	00	04	21
		مجموع	01	01	23	01	01	06	33
18	الشريف التلمساني	ذكر	01	01	16	01	00	02	21
		إنثى	00	00	30	00	01	09	40
		مجموع	01	01	46	01	01	11	61

19	حاج بوزيان عبد القادر ولهاصة	ذكر	01	00	16	00	00	04	21
		إنثى	00	01	17	01	00	02	21
		مجموع	01	01	33	01	01	06	42
20	ملياني حميدو	ذكر	01	00	12	00	00	00	14
		إنثى	00	00	24	00	01	06	31
		مجموع	01	00	36	01	01	06	45
21	البشير الإبراهيمي	ذكر	00	00	00	00	00	00	00
		إنثى	00	00	00	00	00	00	00
		مجموع	00	00	00	00	00	00	00
المجموع		ذكر	18	06	275	06	13	48	366
		إنثى	01	06	389	14	06	72	488
		مجموع	19	12	664	20	19	120	854

5.توزيع الإستبيانات حسب متغير الوظيفة والجنس:

الجدول رقم (20) يبين توزيع الإستبيانات حسب متغير الوظيفة والجنس:

الوظيفة		ذكور	إناث	المجموع
المديرين	العدد	18	01	19
	النسبة	94,73	05,26	
مديري الدراسات	العدد	06	06	12
	النسبة	50	50	
الأساتذة	العدد	275	389	664
	النسبة	41,41	58,58	
مستشاري الإرشاد والتوجيه	العدد	06	14	20
	النسبة	30	70	
مستشاري التربية	العدد	13	06	19
	النسبة	68,42	31,57	
المساعدين التربويين	العدد	48	72	120
	النسبة	40	60	
المجموع	العدد	366	488	854
	النسبة	42,85	57,14	

6. توزيع الإستبيانات حسب متغير الصفة المهنية

الجدول رقم (21) يبين توزيع الإستبيانات حسب متغير الصفة المهنية:

الوظيفة		مثبت	متربص	مستخلف	عقود ما قبل التشغيل	المجموع
المديرين	العدد	19	00	00	00	19
	النسبة	100	00	00	00	
مديري الدراسات	العدد	12	00	00	00	12
	النسبة	100	00	00	00	
الأساتذة	العدد	551	60	41	12	664
	النسبة	82 ,98	09,03	06,17	01,8	
مستشاري الإرشاد والتوجيه	العدد	18	12	00	00	20
	النسبة	90	10	00	00	
مستشاري التربية	العدد	19	00	00	00	19
	النسبة	100	00	00	00	
المساعدين التربويين	العدد	111	09	00	00	120
	النسبة	92,5	07,5	00	00	
المجموع	العدد	730	71	41	12	854
	النسبة	85,48	08,31	04,80	01,4	

7. توزيع الإستبيانات حسب الوظيفة والأقدمية:

الجدول رقم (22) يبين توزيع الإستبيانات حسب الوظيفة والأقدمية:

الوظيفة		أقل من 5سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	من 10إلى 15 سنة	من 15إلى 20 سنة	أكثر من 20 سنة	المجموع
مديرين	العدد	00	00	00	03	16	19
	النسبة	00	00	00	15,78	84,21	
مديري الدراسات	العدد	00	00	02	03	07	12
	النسبة	00	00	16,66	25	58,33	
الأساتذة	العدد	266	131	49	41	177	664
	النسبة	40,06	19,72	07,37	06,17	26,65	

مستشاري الإرشاد والتوجيه	العدد	06	05	02	05	02	20
	النسبة	30	25	10	25	10	
مستشاري التربية	العدد	02	00	00	01	16	19
	النسبة	10,52	00	00	05,26	84,21	
المساعدين التربويين	العدد	23	14	06	24	53	120
	النسبة	19,16	11,66	05	20	44,16	
المجموع	العدد	296	151	59	77	271	854
	النسبة	34,66	17,68	06,90	09,01	31,73	

8.الخصائص السيكومترية لوسائل القياس:

رغم قيام الباحث بدراسة الخصائص السيكومترية لوسائل القياس على عينة الدراسة الإستطلاعية واقتصار بعض الباحثين على ذلك،لمعرفة ثبات وصدق المقاييس.إلا أن البعض الأخر يفضل القيام بنفس الخطوات في الدراسة الأساسية،والتأكد من سلامة المقاييس بحساب الثبات والصدق على كل أفراد الدراسة الأساسية.ونظرا لأهمية هذه الخطوة في بناء المقاييس المستعملة وعلى النتائج المتوصل إليها.رأى الباحث بضرورة إعادة التأكد من صدق وثبات المقاييس المستعملة،خاصة وأن عدد أفراد مجتمع الدراسة الأساسية بلغ ثمان مائة وأربعة وخمسون فردا مقابل أربعة وستون (64) فردا من عينة الدراسة الإستطلاعية. ولحساب صدق المقياس استعمل الباحث كل من أسلوب الإتساق الداخلي وكذلك الصدق العاملي لتدعيم مصداقية الأداة.

8. 1. الإتساق الداخلي: وتم حسابه باستخدام معامل ارتباط **(بيرسون)** بين كل عبارة والبعد المحتواة فيه، وبين كل عبارة والمقياس ككل، وبين كل بعد والمقياس ككل.

واسفرت نتائج المقياس على مل يلي:

الجدول رقم (23) الإرتباطات بين العبارات والأبعاد والدرجة الكلية للمقياس:

رقم البند / رقم العبارة.	01	02	03	04	الدرجة الكلية
01	**0,39				**0,37
02	**0,28				**0,25
03	**0,33				**0,28
04	**0,35				**0,30
05	**0,39				**0,35
06	**0,41				**0,41

07	**0,43				**0,44
08	**0,48				**0,43
09	**0,49				**0,39
10	**0,51				**0,36
11	**0,51				**0,27
12	**0,51				**0,26
13	**0,61				**0,34
14	**0,62				**0,34
15	**0,42				**0,27
16		**0,44			**0,40
17		**0,62			**0,50
18		**0,59			**0,47
19		**0,52			**0,24
20		**0,54			**0,36
21		**0.62			**0,37
22		**0,51			**0,42
23		**0,61			**0,51
24		**0,67			**0,51
25		**0,44			**0,42
26		**0,59			**0,53
27		**0,60			**0,52
28		**0,55			**0,45
29			**0,44		**0,37
30			**0,36		**0,31
31			**0,50		**0,42
32			**0,60		**0,49
33			**0,45		**0,33
34			**0,47		**0,40
35			**0,53		**0,44
36			**0,58		**0,44
37			**0,45		**0,35
38				**0,61	**0,51
39				**0,60	**0,46
40				**0,73	**0,56
41				**0,68	**0,54
42				**0,84	**0,62
43				**0,89	**0,68
44				**0,87	**0,68
45				**0,84	**0,68

46				**0,84**	**0,66**
47				**0,82**	**0,65**
48				**0,83**	**0,68**
49				**0,82**	**0,67**
الدرجة الكلية	**0,74**	**0,80**	**0,78**	**0,78**	

من خلال قراءتنا للجدول رقم **(23)** يتبين أن كل العبارات تتمتع بقيم دالة عند **(0.01)**، أي أنها تتمتع بدرجة عالية نسبيا من الصدق. إذ تراوحت قيم الارتباط بين **(0,89 و0.28)** عند حساب ارتباط العبارات بالأبعاد المنتمية إليها، في حين تراوحت قيم الارتباط بين **(0,68 و 0,25)** عند حساب ارتباط العبارات بالمقياس ككل **(المؤشر العام)**.أما عن ارتباط الأبعاد بالمقياس ككل، فتراوحت القيم بين **(0,80 و0,74)**.

هذه النتائج المتوصل إليها لمعرفة الخصائص السيكومترية للمقاييس المستعملة، تؤكد النتائج المتوصل إليها في الدراسة الاستطلاعية من أن المقاييس يمكن الاطمئنان إلى نتائجها.

8. 2. ثبات المقياس:

لمعرفة ثبات المقياس اعتمد الباحث على ثلاثة طرق لحساب الثبات وهي:

"التجزئة النصفية"، ومعادلة "جتمان L.A. Guttman 1945"، ومعامل **"ألفا لكرونباخ Alpha Coefficient"** وكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (24) يبن قيم ثبات مقياس مدى استخدام الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية:

طرق القياس	التجزئة النصفية	ومعادلة جتمان L.A.Guttman 1945	ألفا لكرونباخ Alpha Coefficient
الدرجة الكلية	0,76	0,90	0,92

من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم **(24)** يتبين أن مقياس مدى استخدام الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية يتمتع بدرجة عالية من الثبات في الأساليب الثلاثة المعتمدة من طرف الباحث تجعله يتمتع بثقة عالية في نتائجه وصلاحية في الدراسية الأساسية.

9.الأساليب الإحصائية المستعملة في الدراسة:

نظرا لطبيعة الموضوع، وخصائص العينة وطبيعة الفرضيات والتصور العام للموضوع. استعمل الباحث الأساليب التالية:

1النسبةالمئوية: لحساب المتغيرات الكمية والنوعية مثل الجنس، الوظيفة، الصفةة المهنية، الأقدمية في الوظيفة.

2 – **المتوسط الحسابي والانحراف المعياري:** لحساب متوسط متغيرات الدراسة.

3– **اختبار"ت"** لدراسة الفرق بين عينتين مستقلتين. 4– **تحليل التباين:** لدراسة الفرق بين أكثر من مجموعتين.

5– معادلة شيفيه: عند المقارنة البعدية لمعرفة اتجاه الفرق بعدما تكون الفرضية عديمة الاتجاه.

6– **معامل ارتباط بيرسون:** لمعرفة الارتباط بين عبارات المقاييس وأبعادها من جهة، وبين ارتباط العبارات والمقياس العام، والأبعاد بالمقياس العام من جهة أخرى. (الاتساق الداخلي).

7– **التحليل العاملي:** لمعرفة الصدق وقيم التشبعات بالنسبة لعبارات وأبعاد المقاييس.

ملاحظة: جميع الأساليب الإحصائية المذكورة استخدمت باستعانة الباحث بالنظام الإحصائي . (SPSS)

الفصل السادس.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

عرض نتائج الدراسة.

تفسير ومناقشة النتائج.

عرض نتائج الدراسة.

1. تمهيد.

2. طريقة استغلال استبيان البحث.

2. 1. حساب مجالات التقدير.

3. عرض نتائج الدراسة.

3. 1. عرض نتائج الفرضية الأولى.

3. 1. 1عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى.

3. 1. 2 عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية.

3. 1. 3 عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة.

3. 1. 4. عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة.

3. 1. 5. عرض نتائج أبعاد الإستبيان من خلال حساب الدرجة الفاصلة.

3. 2. عرض نتائج الفرضية الثانية.

3. 3. عرض نتائج الفرضية الثالثة.

3. 4. عرض نتائج الفرضية الرابعة.

عرض نتائج الدراسة

1. تمهيد:

بعد التأكد من ثبات وصدق المقاييس باختبارها على عيّنة الدراسة الاستطلاعية، وكذلك على عيّنة الدراسة الأساسية. والتي أثبتت نتائجها أن المقاييس المستعملة تتمتع بدرجة عالية من الثبات والصدق تطمئن على نتائجها. قام الباحث باستغلال المعلومات المجمعة بما يتناسب وطرح إشكالية الموضوع وفرضياته مستعينا بالنظام الإحصائي **(SPSS).** والتي ستعرض وفقا لترتيب صياغة الفرضيات.

لقياس طبيعة الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي، التي يستخدمها الفاعلون التربويون في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية. اعتمد الباحث خمسة درجات وهي **دائما . غالبا . أحيانا. نادرا. لا أبدا** وطلب من الفاعلين التربوين المعنيين بالبحث الإجابة عن الفقرات التي اعتمدها في الإستبيان بالإجابة باختيار واحدة من بين الدرجات الخمسة المعتمدة من خلال تعاملهم وتفاعلهم مع التلاميذ. واعتبر الباحث أن الإجابة بـ **"دائما"** يعني أن المربي يستعمل هذه الإستراتيجية بصفة دائمة. أما الإجابة بـ **"غالبا"** فتدل أنه يستخدمها لكن ليس دائما بل في غالب الأحيان**.** أما الإجابة بـ **"أحيانا"** فهذا يعني أنه لا يستعملها إلا في بعض الأحيان أي بصفة منخفضة أما الإجابة بـ **" نادرا"** فهذا يدل على أنه يستعملها لكن بصفة منخفضة جدا. أما الدرجة الأخيرة وهي الإجابة بـ "**لا أبدا** " فهذا يعني أنه لا يستعمل هذه الإستراتيجية على الإطلاق. ومنه إن الإجابات بـ **"أحيانا"** و**"نادرا"** و**"لا أبدا"** تدل على استخدام منخفض للإستراتيجيات الوقائية للعنف في الوسط المدرسي، أما الإجابات بـ "**غالبا"** و**"دائما"** فتدل على استخدام مرتفع لنفس الإستراتيجيات.

ولمعرفة مدى استخدام أفراد الدراسة لهذه الإستراتيجيات قام الباحث بالطريقة التالية:

2. طريقة استغلال استبيان البحث:

بعد الإنتهاء من عملية تطبيق الإستبيان على أفراد مجتمع الدراسة قام الباحث بتحويل إجاباتهم إلى القيم التالية:

- ❖ دائما: 05.
- ❖ غالبا: 04.
- ❖ أحيانا: 03.
- ❖ نادرا: 02.
- ❖ لا أبدا:01.

إن الهدف من عملية تحويل إجابات الفاعلين التربويين إلى قيم هو الوصول إلى تحديد طبيعة الإسترتيجيات الوقائية المستخدمة للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية من خلال مجموع الأجوبة التي حددوها على فقرات الإستبيان، ومقارنة المتوسط الحسابي لكل فقرة مع مجالات الدرجات الخمسة المعتمدة. بحيث أن كل مجال يعادل درجة من الدرجات المعتمدة في الإستبيان.

2. 1. حساب مجالات التقدير:

لحساب مجالات التقدير لابد من قياس المدى.

$$\text{قياس المدى} = \frac{\text{القيمة القصوى للدرجات – القيمة الدنيا للدرجات}}{\text{عددالدرجات}}$$

- ❖ القيمة القصوى للدرجات = **05**
- ❖ القيمة الدنيا للدرجات= **01**
- ❖ عدد الدرجات = **05**
- ❖ ومنه المدى = $\frac{\mathbf{1-5}}{\mathbf{5}}$
- ❖ المدى = **0,8**.

ومنه مجالات التقدير الخمسة تكون كالتالي:

[1. 01,8] [01,8 . 02,6] [02,6 – 03,4] [03,4 – 04,2] [04,2 – 5]

وهذا يعني أن:

- ❖ المتوسط الحسابي الذي يكون في المجال [1 . 01,8 [يكون في مجال تقدير **"لا أبدا"**.
- ❖ المتوسط الحسابي الذي يكون في مجال [01,8 . 02,6 [يكون في مجال تقدير " **نادرا** ".
- ❖ المتوسط الحسابي الذي يكون في مجال [02,6 – 03,4 [يكون في مجال تقدير " **أحيانا** ".
- ❖ المتوسط الحسابي الذي يكون في [03,4 – 04,2 [مجال يكون في مجال تقدير " **غالبا** ".
- ❖ المتوسط الحسابي الذي يكون في مجال [04,2 – 05 [يكون في مجال تقدير" **دائما** ".

3. عرض نتائج الدراسة:

بعد عملية تطبيق أدوات البحث على أفراد مجتمع الدراسة وجمع معطياتها قام الباحث باستخدام المؤشرات الإحصائية المناسبة بهدف اختبار فرضيات بحثه وتحصل على النتائج التالية:

3. 1.عرض نتائج الفرضية الأولى:

هناك استخدام منخفض في الإستراتيجيات الوقائية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

لاختبار هذه الفرضية العامة لا بد من اختبار الفرضيات الفرعية الخاصة بكل بعد، ثم إختبار مستويات أبعاد الإستبيان من خلال حساب الدرجة الفاصلة.

الفرضيات الفرعية:

3. 1. 1 هناك استخدام منخفض في إستراتيجية التحسيس والتوعية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

3. 1. 2 هناك استخدام منخفض في إستراتيجية الوساطة للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

3. 1. 3 هناك استخدام منخفض في إستراتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

3. 1. 4 هناك استخدام منخفض في إستراتيجية النشاطات الرياضية والفنية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

3. 1. 1عرض نتائج الفرضية الفرعية الأولى:

هناك استخدام منخفض في إستراتيجية التحسيس والتوعية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

الجدول رقم (25) مقارنة المتوسط الحسابي لكل فقرة مع مجال تقدير الدرجات في استخدام استراتيجية التحسيس والتوعية:

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مجال التقدير
01	03,34	00,98	أحيانا
02	03,35	00,92	أحيانا
03	03,37	01,12	أحيانا
04	03,38	01 ,08	أحيانا
05	03,31	01,06	أحيانا
06	03,24	01,11	أحيانا
07	03,08	01,06	أحيانا
08	03,64	01,21	غالبا
09	03,77	01,16	غالبا
10	03,24	01,12	أحيانا
11	03,49	01,39	غالبا
12	03,32	01,32	أحيانا
13	03,30	01,39	أحيانا
14	03,31	01,47	أحيانا
15	03,53	01,17	غالبا

البعد الكلي	03,37	1,17	أحيانا

الجدول رقم **(25)** يبين أن متوسط المتوسط الحسابي للبعد الكلي لاستخدام استراتيجية التحسيس والتوعية قدّر بـ **03,37** وانحراف معياري يساوي **01,17** مما يتوافق مع مجال تقدير "**أحيانا**"، أي أن الفاعلين التربويين أحيانا ما يقومون بعملية التحسيس والتوعية للتلاميذ. وهذا حسب الفقرات المحددة في الاستبيان والتي تدخل في مهامهم التربوية. كما أن أغلب فقرات البعد الخاصة بهذه الإستراتيجية أظهرت نتائج تدل على مجال تقدير "**أحيانا**" وهذا في الفقرات **(01، 02، 03، 04، 05، 06، 10، 12، 13، 14، 15)** فقد تراوحت مجالات تقديرها بين **[03,08 -03,38]**. أما في مجال تقدير "**غالبا**" فقد أظهر إختبار هذا البعد أن أربعة فقرات فقط جاءت نتائجها تتوافق مع مجال هذا التقدير، وهي الفقرات **(08، 09، 11، 15)** وتراوحت مجالاتها بين **[03,49 -03,77]**. مما يدل أن هناك استخدام منخفض في استراتيجية التحسيس والتوعية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي.

إن قيم الإنحراف المعياري لفقرات البعد الخاص باسترتيجية التحسيس والتوعية تقترب من **01** معياري، كما هو مبين في الجدول، إذ تتراوح بين **[00,92 -01,47]**، وهذا ما يؤشر على أن درجات هذا البعد تتشت حول متوسطها الحسابي مما يدل على أن هناك تجانس إستجابة أفراد العينة على فقرات هذا البعد.

3. 1. 2 عرض نتائج الفرضية الفرعية الثانية:

هناك استخدام منخفض في إستراتيجية الوساطة للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

الجدول رقم (26) مقارنة المتوسط الحسابي لكل فقرة مع مجال تقدير الدرجات في استخدام استراتيجية الوساطة:

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مجال التقدير
16	03,35	01,12	أحيانا
17	03,30	01,06	أحيانا

18	03,28	01,03	أحيانا
19	03,24	01,19	أحيانا
20	02,97	01,20	أحيانا
21	02,63	01,06	أحيانا
22	03,35	01,10	أحيانا
23	03,11	01,12	أحيانا
24	02,98	01,10	أحيانا
25	03,65	01 ,21	غالبا
26	03,52	01,17	غالبا
27	03,52	01,21	غالبا
28	02,66	01,13	أحيانا
البعد الكلي	03,19	01,30	أحيانا

الجدول رقم **(26)** يبين أن متوسط المتوسط الحسابي للبعد الكلي لاستخدام استراتيجية الوساطة قدّر بـ **03,19** وانحراف معياري يساوي **01,30** مما يتوافق مع مجال تقدير "**أحيانا**"، أي أن الفاعلين التربويين أحيانا ما يقومون بعملية الوساطة للتلاميذ. وهذا حسب الفقرات المحددة في الاستبيان والتي تدخل في مهامهم التربوية. كما أن أغلب فقرات البعد الخاصة بهذه الإستراتيجية أظهرت نتائج تدل على مجال تقدير "**أحيانا**" وهذا في الفقرات **(16، 17، 18، 19، 20، 21، 22، 23، 24، 28)**، فقد تراوحت مجالات تقديرها بين **[02,97 -03,35]**. أما في مجال تقدير "**غالبا**" فقد أظهر إختبار هذا البعد أن ثلاثة فقرات فقط جاءت نتائجها تتوافق مع مجال هذا التقدير، وهي الفقرات **(25، 26، 27)**، وتراوحت مجالاتها بين **[03,52 -03,77]**. مما يدل أن هناك استخدام منخفض في استراتيجية الوساطة للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي.

إن قيم الإنحراف المعياري لفقرات البعد الخاص باسترتيجية الوساطة تقترب من **01** معياري، كما هو مبين في الجدول إذ تتراوح بين **[01,03 - 01,21]**، وهذا ما يؤشر على أن درجات هذا البعد تتشت حول متوسطها الحسابي مما تدل على أن هناك تجانس إستجابة أفراد العينة على فقرات هذا البعد.

3. 1. 3 عرض نتائج الفرضية الفرعية الثالثة:

هناك استخدام منخفض في إستراتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

الجدول رقم (27) مقارنة المتوسط الحسابي لكل فقرة مع مجال تقدير الدرجات في استخدام استراتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية:

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مجال التقدير
29	03,35	01,04	أحيانا
30	03,75	01,22	غالبا
31	03	01,02	أحيانا
32	03,06	01,11	أحيانا
33	03,62	01 ,16	غالبا
34	03,57	01,14	غالبا
35	03,29	01,07	أحيانا
36	03,33	01,06	أحيانا
37	03,56	01,29	غالبا
البعد الكلي	03,39	01,11	أحيانا

الجدول رقم (27) يبين أن متوسط المتوسط الحسابي للبعد الكلي لاستخدام استراتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية قدّر بـ **03,39** وانحراف معياري يساوي **01,11** مما يتوافق مع مجال تقدير "**أحيانا**"، أي أن الفاعلين التربويين أحيانا ما يقومون بعملية الإصغاء والمتابعة النفسية للتلاميذ. وهذا حسب الفقرات المحددة في الاستبيان والتي تدخل في مهامهم التربوية. إلا أن هناك تقارب من حيث عدد فقرات البعد الخاصة بهذه الإستراتيجية التي أظهرت نتائج تدل على مجال تقدير"**أحيانا**" مع الفقرات التي أظهرت نتائج تدل على مجال تقدير "**غالبا**". إذ أن خمسة فقرات أظهرت مجال تقدير "**أحيانا**" وهي الفقرات **(29، 31، 32، 35، 36)** تراوحت متوسطات حسابها بين **[03 -03,33]** مقابل أربعة فقرات أظهرت مجال تقدير "**غالبا**" وهي الفقرات **(30، 33، 34، 37)** تراوحت مجالات تقديرها بين **[03,56 -03,75]**، إلا

أن استخدام استراتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية يبقى أيضا منخفض للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي.

إن قيم الإنحراف المعياري لفقرات البعد الخاص باسترتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية تقترب من **01** معياري، كما هو مبين في الجدول إذ تتراوح بين **[01,02 - 01,29]**، وهذا ما يؤشر على أن درجات هذا البعد تتشت حول متوسطها الحسابي مما تدل على أن هناك تجانس إستجابة أفراد العينة على فقرات هذا البعد.

3. 1. 4. عرض نتائج الفرضية الفرعية الرابعة:

هناك استخدام منخفض في إستراتيجية النشاطات الرياضية والفنية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

الجدول رقم (28) مقارنة المتوسط الحسابي لكل فقرة مع مجال تقدير الدرجات في استخدام استراتيجية النشاطات الرياضية والفنية:

رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	مجال التقدير
38	01,82	0,93	نادرا
39	01,82	0,93	نادرا
40	02,90	01,17	أحيانا
41	02,50	01,20	نادرا
42	03,07	01,17	أحيانا
43	03,07	01,18	أحيانا
44	03,10	01,18	أحيانا
45	03,16	01,16	أحيانا
46	03,33	01,11	أحيانا
47	03,24	01,13	أحيانا
48	03,21	01,10	أحيانا
49	03,24	01,14	أحيانا
البعد الكلي	02 ,87	01,11	أحيانا

الجدول رقم **(28)** يبين أن متوسط المتوسط الحسابي للبعد الكلي لاستخدام استراتيجية النشاطات الرياضية والفنية قدّر بـ **02,87** وانحراف معياري يساوي **01,11**ا يتوافق مع

مجال تقدير "**أحيانا**"، أي أن الفاعلين التربويين أحيانا ما يقومون بعملية النشاطات الرياضية والفنية للتلاميذ. وهذا حسب الفقرات المحددة في الاستبيان والتي تدخل في مهامهم التربوية. إلا أن في هذا البعد كانت كل متوسطات حساب فقراتها تدل على استخدام منخفض لهذه الإستراتيجية، ولا توجد أي فقرة تدل على مجال تقدير مرتفع كالبعد الأول والثاني والثالث التي وجدت فيها بعض الفقرات تدل على مجال تقدير "**غالبا**"، بل على العكس من ذلك أظهرت ثلاثة فقرات متوسطات حسابها توافقت مع مجال تقدير "**نادرا**" وهي الفقرات **(38، 39، 41)**، تراوحت بين **[01,82 -02,50]**. وجاءت كل الفقرات الأخرى المتبقية متوسطات حسابها تتوافق مع مجال تقدير "**أحيانا**" وهي الفقرات **(40، 42، 43، 44، 45، 46، 47، 48، 49)** تراوحت متوسطات حسابها بين **[02,90 -03,33]**. مما يدل أيضا أن هناك اسخدام منخفض في إستراتيجية النشاطات الرياضية والفنية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

إن قيم الإنحراف المعياري لفقرات البعد الخاص باسترتيجية النشاطات الرياضية والفنية تقترب أيضا من **01** معياري، كما هو مبين في الجدول إذ تتراوح بين **[0,93 - 01,20]**، وهذا ما يؤشر على أن درجات هذا البعد تتشت حول متوسطها الحسابي مما تدل على أن هناك تجانس إستجابة أفراد العينة على فقرات هذا البعد.

2. 1. 5. عرض نتائج أبعاد الإستبيان من خلال حساب الدرجة الفاصلة:

يمكن أن نلخّص مستويات أبعاد الإستبيان من خلال حساب الدرجة الفاصلة كمعيار للحكم على مستوى العينة حتى نقف على المستوى الحقيقي لإستجابات العينة على مستوى جميع الأبعاد لتفسير الدرجات الكلية لكل بعد، ثم تفسير الإستبيان ككل.

فالدرجة الفاصلة هي الدرجة التي تفصل بين الإستخدام المنخفض والإستخدام المرتفع للإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي حسب أفراد العينة. فإذا كانت النسبة مرتفعة لأفراد العينة الذين حصلوا على درجات تفوق الدرجة الفاصلة دل ذلك على أن هناك استخدام مرتفع للإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط

المدرسي. وإذا كانت النسبة منخفظة دل ذلك على أن هناك استخدام منخفض للإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي.

الجدول رقم (29) حساب الدرجة الفاصلة:

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الدرجة الفاصلة*	عدد **	النسبة ***
التحسيس والتوعية	50,67	10,67	60,34	168	19,67
الوساطة	41,57	09,08	50,63	151	17,68
الإصغاء والمتابعة النفسية	30,54	06,68	37,22	132	15,45
النشاطات الرياضية والفنية	35,05	10,77	45,82	136	15,92
الإستبيان ككل	157,83	27,41	185,24	143	16,74

* الدرجة الفاصلة هي الدرجة التي تمثل المتوسط الحسابي + الإنحراف المعياري كمعيار للحكم على مستوى أداء العينة.

** عدد أفراد العينة الذين حصلوا على درجات تفوق الدرجة الفاصلة.

*** نسبة أفراد العينة الذين حصلوا على درجات تفوق الدرجة الفاصلة.

من خلال الجدول رقم **(29)** يتبين أن نسبة أفراد العينة الذين حصلوا على درجات تفوق الدرجة الفاصلة في الإستراتجية الخاصة بالتوعية والتحسيس قدرت بـ **19,67%**، وقدرت بـ **17,68%** في استراتيجة الوساطة، وبـ **15,45%** في الإسترتيجية الخاصة بالإصغاء والمتابعة النفسية أما في استخدام إسترتيجية النشاطات الفنية والرياضية نجد **15,92%** يستخدمون هذه الإستراتيجية. نسب كلها تدل على استخدام منخفض للإسترتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي حسب استجابات أفراد العينة على مستوى جميع الأبعاد.

أما فيما يخص الإستبيان ككل نجد **16,74%** فقط من أفراد العينة حصلوا على درجات تفوق الدرجة الفاصلة، ما يدل على أن ما يفوق **80 %** يستخدمون استخداما منخفضا لهذه الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي.

بالتالي نستنتج أن هناك استخداما منخفضا للإسترتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي حسب استجابات أفراد العينة على مستوى جميع الأبعادو كذلك

على مستوى الإستبيان ككل من خلال حساب الدرجة الفاصلة كمعيار على مستوى العينة.

3. 2. عرض نتائج الفرضية الثانية:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفاعلين التربويين في استخدام الإسترتيجيات الوقائية للحد من العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانويفي المنظومة التربوية الجزائرية تبعا لاختلاف الجنس (الفاعليين التربويين الذكور/ الفاعليين التربويين الإناث)

الجدول رقم (30) الإختلاف في الإستراتيجيات الوقائية تبعا لإختلاف الجنس:

المتغيرات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التوعية والتحسيس	الذكور	366	50,40	10,01	-0,64	غير دال
	الإناث	488	50,87	11,14		
الوساطة	الذكور	366	41,66	08,65	0,24	غير دال
	الإناث	488	41,50	09,36		
الإصغاء والمتابعة النفسية	الذكور	366	30,96	06,84	0,69	غير دال
	الإناث	488	30,63	07,03		
النشاطات الرياضية والفنية	الذكور	366	36,36	10,69	3,08	دالة عند 0,02
	الإناث	488	34,07	10,73		
المجموع	الذكور	366	174,95	25,81	01,44	غير دال
	الإناث	488	172,40	25,42		

كشفت الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم **(30)** أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين االفاعلين التربويين الذكور والإناث فيما يخص استخدام استراتيجية النشاطات الرياضية والفنية للوقاية من العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية حسب استجابات أفراد العينة في هذا البعد، وأثبتت الدراسة أن الفرق في هذه الإستراتيجية كان لصالح الفاعلين التربويين الذكور. بحيث أن المتوسط الحسابي لدى الفاعلين التربويين لذكور قيمته **(36,36)** وانحراف معياري قيمته **(10,69)**، أما

المتوسط الحسابي لدى الفاعلين التربويين الإناث فقيمته **(37,07)** وانحراف معياري قيمته **(10,73).**

أما في يخص استخدام الإستراتيجيات الوقائية الأخرى فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية.

3. 3. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفاعلين التربويين في استخدام الإستراتيجيات الوقائية للحد من العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانويفي المنظومة التربوية الجزائرية تبعا لاختلاف وظيفتهم (مدير. مدير الدراسات . أستاذ . مستشار الإرشاد والتوجيه . مستشار التربية . مساعد تربوي).

الجدول رقم (31) الإختلاف في الإستراتيجيات الوقائية تبعا لإختلاف الوظيفة:

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التحسيس والتوعية	بين المجموعات	3949,820	5	789,964	07,18	دال عند 0,05
	داخل المجموعات	93205,735	884	109,912		
	المجموع	97155,555	853			
الوساطة	بين المجموعات	5153,686	5	1030,737	13,46	دال عند 0,05
	داخل المجموعات	64936,009	884	76,575		
	المجموع	70089,696	853			
الإصغاء والمتابعة النفسية	بين المجموعات	2324,388	5	402,340	08,69	دال عند 0,05
	داخل المجموعات	38003,421	884	46,296		
	المجموع	40327,809	853			
النشاطات الفنية والرياضية	بين المجموعات	1326,649	5	265,330	3002,	غير دال
	داخل المجموعات	97613,084	884	115,110		
	المجموع	98939,733	853			
الإستبيان ككل	بين المجموعات	,5686269	5	1253,914	1,92	غير دال
	داخل المجموعات	553223,837	884	652,387		
	المجموع	5559493,405	853			

كشفت نتائج الدراسة كما هو مبيّن في الجدول رقم **(31)** أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفاعلين التربويين في استخدام الإستراتيجيات الوقائية للحد من العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية

تبعا لاختلاف وظيفتهم في كل من الإستراتيجيات التالية: التحسيس والتوعية والوساطة وكذلك المتابعة والإصغاء.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين الفاعلين التربويين في استخدام الإسترتيجيات الوقائية تبعا لاختلاف وظيفتهم استخدم الباحث معادلة شيفيه، وقد تحصل على النتائج التالية:

الجدول رقم (32) المقارنة البعدية لمعرفة اتجاه الفروق في الإستراتيجيات الوقائية تبعا لإختلاف الوظيفة:

البند	مجموعات المقارنة	المتوسطات الحسابية	قيم فروق قيم فروق المتوسطات في اختلاف الوظيفة						مستوى الدلالة
			المديرين	مديري الدراسات	الأساتذة	مستشاري الإرشاد والتوجيه	مستشاري التربية	المساعدين التربويين	
التحسيس والتوعية	المديرين	53,11							
	مديري الدراسات	54,69							
	الأساتذة	49,53						*05,26	0,05
	مستشاريالإرشاد والتوجيه	56,20							
	مستشاري التربية	53,11							
	المساعدين التربوي	54,80							
الوساطة	المديرين	45,26							
	مديري الدراسات	44,08							
	الأساتذة	40,39				*12,02		*04,42	0,05
	مستشاري الإرشاد والتوجيه	52,40							
	مستشاري التربية	45,42							
	المساعدين التربوين	44,81				*7,59			0,05
الإصغاء والمتابعة النفسية	المديرين	34,16							
	مديري الدراسات	33,54							
	الأساتذة	30				*06,35		*02,76	0,05
	مستشاري الإرشاد والتوجيه	36,35							
	مستشاري التربية	34							
	المساعدين التربوي	32,77							

كشفت معادلة شيفيه كما هو موضح في الجدول رقم **(32)** عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **(0,05)** بين الفاعليين التربويين تبعا لإختلاف الوظيفة في استخدام استراتيجية التحسيس والتوعية. بحيث أظهرت نتائج الدراسة فروق بين فئة الأساتذة وفئة المساعدين التربويين لصالح المساعدين التربويين وذلك بمتوسط حسابي قيمته **(54,80)** وبفارق في المتوسط قيمته **(05,26)** عن المتوسط الحسابي لفئة الأساتذة الذي بلغت قيمته **(49,53)** وهذا يبيّن أنّ المساعدين التربويين أكثر استخداما لإستراتيجية التحسيس والتوعية من الأساتذة كاستراتيجية وقائية للحد من العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

كما كشفت نتائج الدراسة كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى **(0.05)** بين الفاعليين التربويين تبعا لإختلاف الوظيفة في استخدام استراتيجية الوساطة. إذ هناك فروق بين فئة مسشاري الإرشاد والتوجيه وبين فئة الأساتذة، لصالح مسشاري الإرشاد والتوجيه. وبين فئة مسشاري الإرشاد والتوجيه وفئة المساعدين التربويين لصالح مستشاري الإرشاد والتوجيه. وبين فئة المساعدين التربويين وفئة الأساتذة لصالح المساعدين التربويين. بحيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لفئة مستشاري الإرشاد والتوجيه **(52,40)** وبفارق **(12,02)** عن المتوسط الحسابي لفئة الأساتذة الذين بلغت قيمة المتوسط الحسابي لديهم بـ **(40,39)**. أما الفرق بين مستشاري الإرشاد والتوجيه قدر بـ **(7,59)** عن فئة المساعدين التربويين الذي كانت قيمة المتوسط الحسابي لديهم قدر بـ **(44,81)**. أما بين فئة المساعدين التربويين والأساتذة فكان الفرق لصالح المساعدين التربويين إذ أن قيمة الفرق قدرت بـ **(04,42)** عن المتوسط الحسابي لفئة الأساتذة. هذا ما يبن أن مستشاري الإرشاد والتوجيه أكثر استخداما لإستراتيجية الوساطة كاستراتيجية وقائية للحد من العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية ثم تلي فئة المساعدين التربويين وتأتي فئة الأساتذة باستخدام أقل.

أما في استراتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية فتوجد فروق في استخدام هذه الإستراتيجية الوقائية للحد من العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعليين

التربويين. وهذا بين فئة مستشاري الإرشاد والتوجيه وبين فئة الأساتذة، لصالح فئة مستشاري الإرشاد والتوجيه، وبين فئة المساعدين التربويين وفئة الأساتذة لصالح فئة المساعدين التربويين. إذ بلغ الفارق بين المتوسط الحسابي بين فئة مستشاري الإرشاد والتوجيه بـ **(06,35)** عن المتوسط الحسابي لفئة الأساتذة الذي قدرت قيمته بـ **(30)** مقابل **(36,35)** لفئة الأساتذة. أما الفرق بين فئة المساعدين التربويين وفئة الأساتذة قيمته **(02,76)** بمتوسط حسابي قيمته **(32,76)** لدى فئة المساعدين التربويين مقابل **(30)** لدى فئة الأساتذة. مما يدل هنا أيضا أن مستشاري الإرشاد والتوجيه أكثر استخداما لاستراتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية كاستراتيجية وقائية للحد من العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

2. 5. عرض نتائج الفرضية الرابعة:

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإستراتيجيات الوقائية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانويفي المنظومة التربوية الجزائرية تبعا لاختلاف الأقدمية في الوظيفة.

الجدول رقم (33) الإختلاف في الإستراتيجيات الوقائية تبعا لإختلاف الأقدمية في الوظيفة:

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التحسيس والتوعية	بين المجموعات	496,330	4	124,082	01,09	غير دال
	داخل المجموعات	96659,225	849	113,851		
	المجموع	97155,555	853			
الوساطة	بين المجموعات	774,031	4	193,508	02,37	غير دال
	داخل المجموعات	69315,664	849	81,644		
	المجموع	70089 ,696	853			
الإصغاء والمتابعة النفسية	بين المجموعات	104,212	4	26,053	00,53	غير دال
	داخل المجموعات	41166,262	849	48,488		
	المجموع	41270,474	853			
النشاطات الرياضية والفنية	بين المجموعات	689,344	4	172,336	01,48	غير دال
	داخل المجموعات	98250,389	849	115,725		
	المجموع	98939,733	853			
الإستبيان ككل	بين المجموعات	417,779	4	104,445	00,15	غير دال
	داخل المجموعات	559075,662	849	658,511		
	المجموع	559493,405	853			

كشفت نتائج الدراسة كما هو مبيّن في الجدول رقم **(33)** على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفاعلين التربويين في استخدام الإستراتيجيات الوقائية للحد من العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية تبعا لاختلاف الأقدمية في الوظيفة.

تفسير ومناقشة النتائج

1. تفسير ومناقشة الفرضية الأولى.
2. تفسير ومناقشة الفرضية الثانية .
3. تفسير ومناقشة الفرضية الثالثة.
4. تفسير ومناقشة الفرضية الرابعة.

تفسير ومناقشة النتائج

1. تفسير ومناقشة الفرضية الأولى:

من خلال نتائج الفرضية الأولى التي تنص على أن هناك استخدام منخفض في الإستراتيجيات الوقائية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

توصل الباحث أن الفاعلين التربوين يستخدمون استخداما منخفضا للإستراتيجيات الوقائية للحد من العنف في الوسط المدرسي، هذه الإستراتيجيات التي تدخل في مهامهم التربوية **(بوكرمة، 2006)**، **(سهام،2002)** ، **(Reuchlin :1971)**،**(عامر،2004: 20)**،**(سعيد، 2006)**، **(الطاهر: 1994 ،84)**، **(المرسوم رقم:90 – 49: 1990)**،**(القرار الوزاري رقم :196 و154و153827و219و171و832: 1991)**.

وبعد اختبار الفرضية الفرعية التي تنص على أن هناك استخدام منخفض في إستراتيجية التحسيس والتوعية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

توصل الباحث أن العمليات الوقائية عن طريق التوعية والتحسيس من أجل بناء ديناميكية إيجابية في محيط المدرسة والمؤسسة التربوية، للتقليل من ظهور وضعيات الصراع والعنف والتصرف بالطرق المناسبة في حالات النزاع، وإعطاء أدوات عملية للتلاميذ في حالة المضايقات أو الإنتهاكات **(Cécile 2013)**. وكذا جعل التلاميذ شركاء في الوقاية من العنف وهذا بابراز القانون والعمل على احترامه. ومساعدة التلاميذ على حل الصراعات والإندماج المدرسي والإجتماعي**(Lise-Anne, 2013)**. واستخدام التأديب البنّاء والقضاء على العقوبة الجسدية أو البدنية التي تؤدي إلى إشاعة ثقافة العنف وتجعل استخدام القوة أمر مقبول **(UNESCO,1980)**

وبعد اختبار الفرضية الفرعية التي تنص على أن هناك استخدام منخفض في إستراتيجية الوساطة للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

نجد أن هناك تقصير في استخدام استراتيجية الوساطة من طرف هؤلاء الفاعلين التربويين والتي يمكن بواسطتها للتلميذ أن يقرر مصيره بنفسه وإيجاد الحلول التي يقبلها كلا المتصارعين، وبالمشاركة وفي الإتفاق الحر دون إكراه. وبالتلي ترقية الحوار وحل الخلافات بالطرق السلمية والوصوإلى تسوية النزاعات دون تهديد واستعمال العنف **(MIRIMANOFF2007)** ،**(Moore,2003)** وتنظيم الإتصال بين الأفراد وتسوية الصراع الذي يفرقهم **(Michèle,2006)** وتدريب التلاميذ على تقديم المساعدة في حل النزاع قبل الوصول إلى مرحلة العنف **(الأشهب ،2003)**،**(Smith ;1995)**، **(Turnuklu,2009)**. وهذا بدرء الصراع وإيجاد حل له والعمل على تفادي تطورات جديدة، من أجل تحسين الجو المدرسي وتحسين عملية الإتصال واكساب التلاميذ الثقة في أنفسهم وتحفيزهم على العمل بجدية وتنمية القدرات والإتصال وتخفيض حدة العنف**(Hervé,2002)**. وهذا ما تصبو إليه المنظومة التربوية من خلال نصوصها القانونية التربوية **(النشرة الرسمية ،2014)**.

وبعد اختبار الفرضية الفرعية التي تنص على أن هناك استخدام منخفض في إستراتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

لوحظ أن الفاعلين التربويين عندهم تقصير واضح في استراتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية. والتي من خلالها تعالج الجوانب المترتبة عن مظاهر التوتر والعنف وآثارهما. كما أن هذه الإستراتيجية تعمل على تعديل بعض السلوكيات المضرة بالحياة المدرسية عن طريق الإصغاء والإقناع **(Cécile,2013) (2013,Goffins)** . وهذا ما تسعى المنظومة التربوية الجزائرية بواسطة الحوارالذي هو من ركائز هذه الإستراتيجية

التكفل بالقضايا والمشاكل ذات الصلة بتمدرس التلاميذ. فبالحوار يفتح الفضاء الذي يمكن التلاميذ من التعبير عن مختلف مشاكلهم(**النشرة الرسمية ،2014**).

وبعد اختبار الفرضية الفرعية التي تنص على أن هناك استخدام منخفض في إستراتيجية النشاطات الرياضية والفنية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي من طرف الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي في المنظومة التربوية الجزائرية.

أثبتت الدراسة أن استراتيجية النشاطات الرياضية والفنية، والتي لا تقل أهمية في فعاليتها من أجل الوقاية والحد من العنف في الوسط المدرسي، نجد الفاعلين التربوين مقصرين فيها، بجيث يستخدمونها استخداما منخفضا جدا. وهي التي لها فاعلية كبيرة في المساعدة على فهم التلاميذ التي تمكنهم من علاج اضطراباتهم الإنفعالية (**القريطي:1995، 242**). وتحسين أسلوب الحياة ومساعدة الفرد على إعداده للحياة المتزنة والممتعة، كما تساعده على التكيف مع الجماعة والوسط الإجتماعي الذي يعيش فيه. كما تدعم العلاقات الودية وتخلق الصداقة بين أفراد الجماعة وتقديم الكثير لتغطية احتياجات الفرد، وتساهم في بث الطمأنبنة داخل المجتمع الذي يعيش فيه الإنسان(**الخولي، 1996**)، (**فالنتينا: 2001**)، (**عبلة: 1989**).

2. تفسير الفرضية الثانية: التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفاعلين التربويين في استخدام الإسترتيجيات الوقائية للحد من العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانويفي المنظومة التربوية الجزائرية تبعا لاختلاف الجنس (الفاعليين التربويين الذكور/ الفاعليين التربويين الإناث):

بينت الدراسة أن هناك فرق دال إحصائيا في استراتيجية النشاطات الرياضية والفنية تبعا لإختلاف الجنس، فبالرغم من أن هناك استخداما منخفضا جدا لهذه الإستراتيجية، إلا أننا نجد فئة الفاعلين الذكور أكثر استخداما لهذه الإستراتيجية، والتي من المفترض أن تستخدم من كلا الجنسين نظرا لفاعالية هذه الآلية الوقائية.

3. تفسير الفرضية الثالثة: التي تنص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الفاعلين التربويين في استخدام الإسترتيجيات الوقائية للحد من العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانويفي المنظومة التربوية الجزائرية تبعا لاختلاف وظيفتهم (مدير. مدير الدراسات . أستاذ . مستشار الإرشاد والتوجيه . مستشار التربية . مساعد تربوي).

من خلال دراسة الفروق تبعا لإختلاف الوظيفة بينت الدراسة فروقا دالة إحصائيا في كل من استراتيجية التوعية والتحسيس واستراتيجية الوساطة واسترتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية. وأن فئة الأساتذة هي الأقل استخداما لهذه الإستراتيجيات. هذه الفئة هي الأكثر قربا وتعاملا وتفاعلا مع التلاميذ نجدها مقصرة في استخدام هذه الإستراتيجيات. ونجد فئة مستشاري الإرشاد والتوجيه أكثر استخداما لها بحكم تكوينهم القاعدي والأكاديمي في مجال التربية وعلم النفس. لكن مع ذلك يبقى هذا الإستخدام لا يرقى إلى ما هو مطلوب منهم في مهامهم المسطرة في التشريع التربوي الخاص بالمنظومة التربوية الجزائرية وحتى العامة.

4. تفسير الفرضية الرابعة: التي تنص على أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الإستراتيجيات الوقائية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانويفي المنظومة التربوية الجزائرية تبعا لاختلاف الأقدمية في الوظيفة.

ومن أجل معرفة الفروق في استخدام الإستراتيجيات الوقائية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي تبعا لإختلاف الأقدمية في الوظيفة، تبين أنه لا توجد فروق

دالة احصائيا. مما يدل أن الأقدمية ليست لها فعالية في العملية التربوية الوقائية والتي من المفترض أن تلعب التجربة المهنية دورا فعالا أكثر إيجابية من الفاعلين التربويين المبتدئين.

خـــاتمة وتوصيـــات البحـث.

خاتمة:

لقد تم التطرق في هذه الدراسة لإحدى المشكلات الهامة التي تعاني منها كل المجتمعات دون استثناء، والمتمثلة في ظاهرة العنف. والتي غزت الفضاء التربوي بمختلف أطواره واستفحلت في معظم المدارس، وأضحت ظاهرة يصعب استئصالها نظرا لتعقدها وشموليتها وارتباطها بجو مشحون باللاأمن والإضطراب والخوف.

العنف في الوسط المدرسي من الإهتمامات الأساسية لجميع العناصر الفاعلة في المدرسة. إذ يعتبر ظاهرة من الظواهرالنفسية والإجتماعية التي تهدد أمن واستقرار المدرسة تجعل التلميذ يعيش في جو اللاأمن وبالتالي ويحدث خللا في النظام التربوي. ومن أجل التصدي لهذه الظاهرة هناك عدة طرق ممكنة بدلا من التركيز فقط على عقوبات وإستبعاد وطرد المتسببين للعنف.

وقد اقترحت هذه الدراسة مجموعة من الإستراتيجيات يمكن اتخاذها كتدابير لازمة من أجل التدخل للوقائية والحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي. والتي هي عبارة عن تدخل جماعي على المدى الطويل تتمثل في استراتيجية التوعية والتحسيس، واستراتيجية الوساطة، واستراتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية، واستراتيجية النشاطات الرياضية والفنية.

وقد حاولت هذه الدراسة من خلال الفصول النظرية والميدانية الكشف عن ماهية العنف وسيكولوجيته، ورصد تداعياته ومسبباته والآثار النفسية والتربوية والإجتماعية التي يخلفها العنف الذي يتعرض له الفرد عامة والتلميذ خاصة داخل الوسط المدرسي. ثم محاولة معرفة دور الفاعلين التربويين من أجل الوقاية والحد من هذه الظاهرة نظرا لدورهم الهام والفعال في العملية التربوية المبنية على التفاعل والتأثير الدائم على التلاميذ.

ومن خلال نتائج الفرضية الأولى توصل الباحث أن الفاعلين التربوين يستخدمون استخداما منخفضا للإستراتيجيات الوقائية للحد من العنف في الوسط المدرسي، وهذا في كل الإستراتيجيات التي اقترحتها الدراسة و التي تدخل في المهام التربوية للفاعلين التربويين للمنظومة التربوية في الجزائر من أجل التدخل للوقاية والحد من ظاهرة العنف.

لقد ظهر التقصير في كل الإستراتجيات المقترحة في الدراسة من استراتيجة استعمال التوعية والتحسيس وكذا الوساطة، ولكنها برزت أكثر في استراتيحية الإصغاء والمتابعة النفسية وبدرجة عالية في استراتيجية استعمال النشاطات الفنية والرياضية.

كما بينت الدراسة كذلك أن هناك فرق دال إحصائيا في استراتيجية النشاطات الرياضية والفنية تبعا لإختلاف الجنس.

أما من خلال دراسة الفروق تبعا لإختلاف الوظيفة فبينت الدراسة فروقا دالة إحصائيا في كل من استراتيجية التوعية والتحسيس واستراتيجية الوساطة واسترتيجية الإصغاء والمتابعة النفسية والتربوية.

ومن أجل معرفة الفروق في استخدام الإستراتيجيات الوقائية للحد من ظاهرة العنف في الوسط المدرسي تبعا لإختلاف الأقدمية في الوظيفة، تبين أنه لا توجد فروق دالة احصائيا.

إن العملية التربوية عملية تتطلب تعاون وتكاثف جميع الأطراف الفاعلة من فاعلين تربويين وأولياء التلاميذ وأصحاب القرار ومختصين في شتى الميادين كل حسب وظيفته واختصاصه والتي لها علاقة مباشرة أم غير مباشرة من أجل النهوض بالمنظومة التربوية والعمل على تفادي كل ما يعيق سيرها الحسن وما يشوبها من شوائب، ومنها التدخل للتصدي من أجل

التخفيف من ظاهرة العنف المدرسي قبل استفحالها ، كي تقوم بدورها على أحسن وجه إذ بالإضافة إلى المنظومة التربوية تعمل على تمكين و تزويد المعارف وتلقي العلم والمعرفة و أيضا تعوّد على تحمل المسؤولية والإعتماد على النفس واحترام القانون والتمسك بالحقوق وآداء الواجبات، والمسؤولة على تلقين القدرة على حسن التوازن الإجتماعي والإنفعالي ،فتكون أفرادا إيجابيين ومبدعين وصالحين .

التوصيات والإقتراحات:

على ضوء النتائج المتوصل إليها يمكن الخروج ببعض التوصيات والإقتراحات التي من شأنها أن تساهم في تفعيل دور الفاعلين التربويين من أجل الإستخدام الأنجع والفعال للإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي وهذا على النحو التالي:

- ✓ العمل على تكوين كل الفاعلين التربويين من خلال إعادة رسكلتهم في مجال التربية وعلم النفس. من أجل تزويدهم بكل الآليات والوسائل الحديثة التي تمكنهم من معرفة تلاميذهم معرفة جيدة من جميع النواحي النفسية والإجتماعية ومختلف السمات الشخصية والإنفعالية، ومختلف التغيرات الوجدانية والفكرية للشخصية لمرحلة المراهقة.
- ✓ تفعيل دور الجمعيات الثقافية والرياضية لما تلعبه من دور فعال من أجل التنفيس عن الإحباطات والترويح عن النفس وتفريغ الشحنات، والتفكير في تنويع النشاطات خارج الدروس، وخلق مشاريع مشتركة وأنشطة ترفيهية وتحفيزية التي تحمس كل الجماعة التربوية من فاعلين تربويين وتلاميذ.

- ✓ تفعيل دور خلايا الإصغاء والمتابعة النفسية من أجل بعث الحافز للتخفيف من التوترات والقلق. وكذلك فتح خلايا لإصغاء والإستماع إلى كل انشغالات التلاميذ وعدم إهمال بعض الظواهر التي تبدو صغيرة والتي يمكن أن تتطور وتشكل مشاكل مستقبلية قد تعيق التلميذ وتسبب له الإحباط الذي يتحول إلى ردود أفعال عنيفة.
- ✓ التقرب من التلاميذ لفهم مشاكلهم والتواصل معهم ومع أوليائهم لفهم مشاكلهم الإجتماعية والنفسية فهما جيدا يمكن تقديم لهم النصح وتوجيههم التوجيه السليم والملائم لهم.
- ✓ التكفل بالقضايا والمشاكل ذات الصلة بتمدرس التلاميذ وجعله من الوظائف التربوية التي تدخل في مهام كل الفاعلين التربويين وعدم الإكتفاء بالتلقين وحشو المعلومات الدراسية.
- ✓ اعتماد استراتيجية الوساطة وتكوين الفاعلين التربويين عليها لما لها من فعالية في مساعدة التلاميذ للتغلب على العوائق التي تعترض مراحل تعليمهم وفي مكافحة ظواهر التعثر والإنقطاع والتسرب والهدر المدرسي ومساعدتهم على اكتساب الثقة في أنفسهم ومساعدتهم في التواصل فيما بينهم.
- ✓ الإعتماد على القيم والمعايير الإسلامية التي من شأنها تحصين المراهق من العنف بشتى أشكاله وأنواعه.
- ✓ االتكثيف من البحوث والدراسات في مجال العنف المدرسي والإعتماد على مختصين في مجال علم النفس وعلوم التربية للقيام بأبحاث ودراسات ميدانية داخل المؤسسات التربوية تستقصي مظاهر وتداعيات العنف المدرسي لجميع المستويات الدراسية وكذا جميع الفئات العمرية.

- ✓ تكاتف الجهود للتصدي للظاهرة ، واتخاذ جميع الآليات الممكنة وعدم الإكتفاء فقط بأسلوب العقاب والإقصاء، المتمثل في العقوبات وإستبعاد وطرد المتسببين للعنف. ولكن في بادئ الأمر لا بد من تحليل الظاهرة والإعتراف بوجودها.

قـــائمة المراجع.

قـــائمة المراجع

قائمة المراجع باللغة العربية:

1. ابن منظور الإفريقي المصري: **(1997)**" لسان العرب "، المجلد الرابع، دار صادر، بيروت.
2. أبو رياش، حسين محمد وآخرون. **(2009)**، أصول استراتيجيات التعلم والتعليم، النظرية والتطبيق، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
3. أبو سمرة، **(2009)**، استراتيجيات العنف التربوي، دار أسامة للنشر، عمان، الأردن.
4. أكرم رضا. **(2000)**، مراهقة بلا أزمة – فنون تربوية – دار التوزيع والنشر الإسلامية، مصر.
5. الأشهب، جواهر، **(2003)**، أثر برنامج في توسط الرفاق على مفهوم الذات والعدوان المدرك وحل المشكلات ومهارات التوسط والمعتقدات حول النزاع وشدة النزاعات لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
6. الأمر رقم **76-35** **(1976)**، الجريدة الرسمية، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية **23** أفريل **1976**.
7. البسيوني محمود، **(1993)** أسس التربية الفنية، ط.6، دار عالم الكتب، القاهرة.
8. الجوهري، محمد وآخرون، **(1995)** المشكلات الإجتماعية، دار المعرفة الجامعية الأسكندرية، مصر.
9. الخولي أمين أنور، **(2001)**أصول التربية البدنية والرياضية المدخل– التاريخ– الفلسفة، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، ط.**3**، القاهرة.

10. الخولي، أمين أنور وآخرون، **(1998)**، التربية الحركية للطفل: دليل معلم الفصل وطالب التربية العملية، دار الفكر العربي، القاهرة

11. الدسوقي كمال **(1976)** علم النفس ودراسة التوافق، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع ط3، الجزائر.

12. الشادلي، عبد الحميد محمد، **(2001)**، الصحة النفسية وسيكولوجية الشخصية المكتبة الجامعية ط.2، الإسكندرية.

13. الشهري، علي عبد الرحمن، **(2003)**، العنف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والإداريين، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، www.nauss.edu.sa .

14. الصرايرة، خالد، **(2009)**، أسباب سلوك العنف الطلابي الموجه ضد المعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة والمعلمين والإداريين، دراسة منشورة بالمجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5 العدد الثاني.

15. الطاهر، زرهوني، (د.س)، تنظيم وتسيير مؤسسة التربية والتعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

16. العيسوي، محمد عبد الرحمن، **(2001)**، مجالات الإرشاد والعلاج النفسي، دار راتب الجامعية، بيروت.

17. القرار الوزاري رقم :**1004**، المؤرخ في **83/09/15**، يحدد مهام الأستاذ المنسق في التعليمين الأساسي والثانوي، وزارة التربية الوطنية.

18. القرار الوزاري رقم :**154**، المؤرخ في **91/02/26**، يحدد مهام نائب المديرللدراسات في مؤسسات التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية.

19. القرار الوزاري رقم :**171**، المؤرخ في **91/03/02**، يحدد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين للتربية في في مؤسسات التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية.

20.القرار الوزاري رقم :**176**، المؤرخ في **91/03/02**، يحدد مهام مدير مؤسسة التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية.

21.القرار الوزاري رقم :**177**، المؤرخ في **99/02/16**، يحدد مهام الأساتذة الرئيسيين في التعليمين الأساسي والثانوي، وزارة التربية الوطنية.

22.القرار الوزاري رقم :**827**، المؤرخ في **91/02/26**، يحدد مهام المستشارين والمستشارين الرئيسيين في التوجيه المدرسي والمهني ونشاطاتهم في المؤسسات التعليمية، وزارة التربية الوطنية.

23.القرار الوزاري رقم :**832**، المؤرخ في **91/11/13**، يحدد مهام مساعدي التربية وشروط عملهم، وزارة التربية الوطنية.

24.القرار الوزاري رقم **153** المؤرخ في **91/02/26**، يحدد مهام أساتذة التعليم الثانوي والأساسي، وزارة التربية الوطنية.

25.القرار الوزاري رقم: **219**، المؤرخ في **91/11/13**، يحدد تعيين مستشاري التوجيه في الثانويات، وزارة التربية الوطنية.

26.المركز الوطني للوثائق التربوية، **(1999)** ثقافة وسلم واللاعنف، مجلة سلسة موعدك التربوي الجزائر عدد **02-1999**،

27.المطيري، عبد المحسن، **(2006)**، العنف الأسري وعلاقته بانحراف الأحداث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

28.المنشور **49**، **(2008)**، المتعلق بتوجيه تلاميذ السنة الرابعة متوسط إلى الجذعين المشتركين للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، رقم **49 / 16** فيفري **2008** وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

29.الموسوعة العربية الميسرة، **(1965)**، دار العلوم ومؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

30.النشرة الرسمية للتربية الوطنية (**2008**)، القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم **08-23/04 / 2008/01**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

31.النشرة الرسمية للتربية الوطنية، (**2014**)، العدد **572**، أكتوبر **2014**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

32.أندرييه لالاند، (1996): موسوعة لالاند الفلسفية، المجلد 3، منشورات عويدات، بيروت وباريس.

33.باربرا ويتمر **(2007)** الأنماط الثقافية للعنف، ترجمة ممدوح يوسف عمران، سلسلة عالم المعرفة، الكويت المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

34.باظة، أمال عبد السميع مليجي (1997) الشخصية والإضطرابات السلوكية والوجدانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة. مصر.

35.بدر الدين علي، (1963)، تحديد مفهوم مكافحة الجريمة، مجلة الأمن العام العدد 2، القاهرة مصر.

36.براهمية، طارق (2014): نموالأحكام القيمية وعلاقته بالسلوك العدواني في الوسط الرياضي لدى المراهق الجزائري، دكتوراه غير منشورة، معهد التربية البدنية والرياضية سيدي عبد الله، جامعة الجزائر 03، الجزائر.

37.برغوتي، توفيق (2015)، علاقة بعض المتغيرات السيكولوجية باتجاهات الطلبة الجامعيين نحو ظاهرة العنف، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر

38.بركات، حليم، (2009)، الإغتراب في الثقافة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية.

39.بشلاغم يحي (2005)، نحو إعداد نموذج توجيهي فعال، رسالة دكتوراه في علم النفس، تخصص علم النفس العمل، كلية العلوم الإجتماعية، جامعة وهران.

40.بوطالب، محمد نجيب وآخرون (2004)، ظاهرة العنف اللفظي لدى الشباب التونسي،دراسة سوسيو ثقافية،ط.2، المرصد الوطني للشباب، تونس.

41.بوكرمة، فاطمة الزهراء أغلال، **(2006)**، قدرة المعلم الجزائري للعلوم الطبيعية على التحكم في كفاءات العلوم، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية "حول تعليمية مادة العلوم الطبيعية " غير منشورة، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، جامعة الجزائر.

42.بوكروح عبد الوهاب. (2011) آفات العنف والمخدرات والتهميش تتربص بالشباب الجزائري. المجلس الوطني الاقتصادي يدق ناقوس الخطر. جريدة الشروق اليومي. يوم الخميس 16 جوان 2011,العدد 3326.

43.تركي رابح، **(1990)**، أصول التربية والتعليم، الموسسة الوطنية للكتاب، ط2 الجزائر.

44.تلوين، حبيب **(2002)** التكوين في التربية، دار الغرب للنشر والتوزيع، الجزائر.

45.جادوأميمة منير، **(2006)** بين الأسرة والمدرسة والإعلام، دار السحاب، القاهرة.

46.جلال العبادي وآخرون، **(1989)** علم الاجتماع الرياضي، جامعة بغداد، كلية التربية الرياضية، كتاب منهجي لكليات التربية الرياضية، بغداد.

47.حامد عبد الرحمن زهران، **(1971)** علم النفس النمو، (الطفولة والمراهقة) ط.4، عالم الكتب، القاهرة.

48.حسن شحاتة وآخرون، **(2003)** معجم المصطلحات التربوية عربي إنجليزي، الدار المصرية اللبنانية.

49.حسن، ابراهيم أحمد، **(2009)** العنف من الطبيعة إلى الثقافة، دراسة أفقية، النايا للدراسات والنشر والتوزيع، سوريا.

50.حويتي، أحمد **(2003)**، العنف المدرسي، العنف والمجتمع مداخل معرفية متعددة، أعمال الملتقى الدولي الأول **09-10 مارس 2003**جامعة محمد خيضر، بسكرة.

51.حويتي، أحمد **(2004)**، العنف المدرسي: الأسباب والمظاهر، دار قورم للنشر والتوزيع، الجزائر.

52.خالدي، خيرة **(2007)** العنف المدرسي ومحدداته كما يدركه المدرسون والتلاميذ، دراسة ميدانية بمدينة الجلفة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإجتماعية والإنسانية، جامعة الجزائر.

53.رشاد، علي موسى وآخرون **(2009)**، سيكولوجية العنف ضد الأطفال،عالم الكتب، القاهرة.

54.رشيد، أحمد عبد الرحيم زيادة، **(2006)** أثر النمذجة والتدريب على المهارات الاجتماعية في خفض العنف المدرسي. رسالة دكتوراه. تخصص الإرشاد التربوي والنفسي. كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية للدارسات العليا. الأردن.

55.زايد، أحمد **(2002)**: العنف في الحياة اليومية في المجتمع المصري، المركز القومي للبحوث الإجتماعية والجنائية، القاهرة.

56.زايد، مصطفى **(1986)**، التنمية الإجتماعية ونظام التعليم الرسمي في الجزائر **(1962– 1980)** ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

57.زوبيدة، عويشة **(2009)**، ظاهرة العنف لدى الشباب الجزائري، دراسة سوسيولوجية على عينة من شباب الجزائر، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الجزائر

58.سعد، جلال، **(1992)**، التوجيه النفسي والتربوي والمهني مع مقدمة عن التربية للإستثمار، دار الفكر العربي، ط.2، القاهرة، مصر.

59.سعيد اسماعيل علي **(1995)** فلسفات تربوية معاصرة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، العدد **198.**

60.سعيد، حسني العزة، **(2006)**، سيكولوجية الطفولة والمراهقة: مشكلاتها وأسبابها وطرق حلها، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

61.سميحة نصر وآخرون، **(2004)**، العنف بين طلاب المدارس (التقرير الإجتماعي)، المركز القومي للبحوث الإجتماعية والجنائية، قسم بحوث الجريمة، المجلد الأول، القاهرة.

62.سند تكويني، لفائدة مديري، **(2004)**، النظام التربوي والمناهج التعليمية، المدارس الابتدائية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

63.سهام درويش أبو عطية، **(2002)**، مبادئ الإرشاد النفسي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط.2 عمان، الأردن.

64.صبحي، سيد **(2003)** الإنسان وصحته النفسية، الدار المصرية اللبنانية.

65.ضويفي صارة، **(2011) 25** ألف حالة عنف في الوسط المدرسي منها **4555** إعتداء على الأساتذة، جريدة الجزائر نيوز، الجزائر، الأحد 27 نوفمبر **2011** العدد **2393.**

66.طالب، أحسن، **(1997)**، الوقاية من الجريمة نماذج تطبيقية ناجحة، مجلة الفكر الشرطي، المجلد السادس، العدد "3" رجب **1418**، ديسمبر، الشارقة الإمارات العربية المتحدة.

67.طاهر، محمد العوني، **(2006)**، العنف بالفضاء المدرسي، رسالة ماجستيرغير منشورة، كلية العلوم الإنسانية **09** أفريل، جامعة تونس.

68.طه، محمد، **(2006)**، بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية المنبّئة بالعنف السياسي لدى عيّنة من طلبة الجامعة، رسالة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه في علم النفس السياسي غير منشورة ،جامعة بني سويف ، مصر.

69.طه، عبد العظيم حسين وآخرون، (2010)، استراتيجيات وبرامج: مواجهة العنف والمشاغبة في التعليم، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر.

70.عامر، بن شايع بن محمد البشري، **(2004)** دور المرشد الطلابي في الحد من العنف المدرسي من وجهة نظر المرشدين الطلابيين، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الإجتماعية، الرياض.

71.عبد الرحمن بن سالم، **(1994)** المرجع في التشريع المدرسي الجزائري، للمعلمين والأساتذة وطلبة المعاهد التكنولوجية للتربية والمركز الوطني والمراكز الجهوية لتكوين الإطارات التربوية ط.2، الجزائر.

72.عبد المعطي، حسن مصطفى، **(2001)**، الإضطرابات النفسية في الطفولة والمراهقة، مكتبة القاهرة الحديثة، القاهرة.

73.عبلة حنفي عثمان **(1989)**، فنون أطفالنا، مكتبة النهضة العربية، ط2، القاهرة.

74.عبلة، حنفي عثمان، **(1999)**، الفن في عيون بريئة، المجلس القومي لثقافة الطفل، القاهرة.

75.عبيدات، محمد وآخرون **(2006)** ، منهجية البحث العلمي، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع،عمان ، الأردن

76.علاوي حمد حسن **(1998)** سيكولوجية العدوان والعنف في الرياضة، مركز الكتب للنشر، مصر.

77.غيث محمد عاطف **(2002):** قاموس علم الاجتماع، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

78.فالنتينا، وديع سلامة الصايغ، **(2001)**، فعالية الأنشطة الفنية في تخفيض حدة السلوك العدواني لدى الأطفال الصم في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

79. لحياني عثمان **(2001)** / أكثر من 4 آلاف أستاذ تعرضوا للعنف من قبل التلاميذ/ وزير التربية يعترف بتزايد الظاهرة في المؤسسات التربوية /جريدة الخبر اليومية /الجزائر/الجمعة,25. نوفمبر 2001 العدد **6545.**

80.لطفي، طلعت ابراهيم **(2001)** الأسرة ومشكلة العنف عند الشباب، دراسة ميدانية لعينة من الشباب في جامعة الإمارات العربية المتحدة، أبو ظبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية.

81. لوكيا، الهاشمي **(2008)**، ظاهرة العنف المدرسي وبعض استرتيجيات الوقاية منها، ظاهرة العنف أسبابها وطرق التعامل معها، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران

82.ليلة، علي، **(1982)**"البنائية الوظيفية في علم الإجتماع والأنثروبولوجيا: المفاهيم والقضايا"، دار المعارف القاهرة

83.ليلة، علي، **(1990)** النظرية الإجتماعية البمعاصرة: دراسة لعلاقة الإنسان بالمجتمع: الأنساق الكلاسيكية، ط.3 دار المعارف القاهرة.

84.ليلى علام،**(1995)** : التربية الفنية الحديثة، مجلة صادره عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، العدد **(112)** مارس، السنة **(24)**، الدوحة، قطر، **1995**م.

85.محمد الزعبلاوي، **(1998)** المراهق المسلم، مؤسسة الكتب الثقافية ،مكتبة التوبة ، المملكة العربية السعودية.

86.محمد مصطفى زيدان، **(1990)** النمو النفسي للطفل والمراهق، ط ،3 دار الشروق – جدة.–

87.مصطفى سويف، **(1996)**، المخدرات والمجتمع، نظرة تكاملية، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت

88.ويتمر، باربرا. **(2007)**، الأنماط الثقافية للعنف، ترجمة ممدوح يوسف عمران، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. الكويت.

89.ياسين آمنة **(2008)** العنف: محاولة ضبط المفهوم، ظاهرة العنف أسبابها وطرق التعامل معها، مخبر البحث في علم النفس وعلوم التربية، جامعة وهران.

90.يحي، خولة، **(2003)**، الإضطرابات السلوكية والإنفعالية، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

91.يزيد عيسى السورطي، **(1999)**، السلطوية في التربية العربية المظاهر والأسباب والنتائج، المجلة التربوية، المجلد الثاني عشر، العدد **46.**

قائمة المراجع باللغة الأجنبية:

92. **Ageli, sarkez, (1997) Dictionnary of éducational and psychological terms, the sevnth of april university publication. J.A.L. P 184-185.**

93. **Alain, Pekar Lempereur et autres (2008), Méthode de Médiation, Au Cœur de la conciliation, Dunod, paris.**

94. **Alfred. W. Mener (1963) L'interactionnisme de George C. Homans, note critique, sociologie du travail,5em année n°2, Avril-juin 1963.**

95. **Arif et Wertermeyer (1988), Manual of drug and alcohol abuse, New York : Plenum**

96. **Bazier J-F, (2006) « la Non-violence : une proposition », Pax Christi Wallonie-Bruxelles, Publié avec le soutien du service de l'éducation permanente de la française, du 5juillet 2006.**

97. **Bédard, M. G. & Miller, (1995) R. La gestion des organisations : une approche systémique, conceptuelle et stratégique. Montréal : Chenelière/ Mc Graw-Hill.**

98. **Belkacem Labii/ (2008) violence en milieu scolaire à Constantine/Ville école-Intégration/ Diversité/ Décembre 2008 N° 155/**

99. **Bernard Terrisse / Johanne Bédard/ François Larose/ Gérard Pithon, (2004), L'agressivité chez les jeunes en milieu familial : le programme interactif « Être parents aujourd'hui ». Éducation et francophonie. Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'inspirer et de soutenir le développement et l'action des institutions éducatives francophones du Canada VOLUME XXXII : 1 – PRINTEMPS 2004.**

100. **Bertalanffy, Ludwig Von, (1973) La Théorie générale des systèmes. Dunod : Paris.**

101. **Bertrand Piret. (2008) ; la Haine l'Etranger et la Pulsion de Mort ; l'Harmattan ; paris.**

102. **Bonami, M, (1993) ; Management des systèmes complexes : pensée systémique et intervention. Bruxelles : De Boeck Université.**

103. **Cécile Van Honsté ; (2013) AGIR COLLECTIVEMENT CONTRE LA VIOLENCE À L'ÉCOLE, analyse F.A.P.E.O. - Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel – ASBL Avec le soutien de la Fédération Wallonie-Bruxelles, DECEMBRE 2013 - 11/15**

104. **Cellier. H. (2003), Une éducation civique à la démocratie. Paris : PUF.**

105. **Chaulet. C (2000) : une violence a part in INSANIAT : Violence : contribution au débat 10.7-16**

106. **Coslin Pierre G., (2004) La violence en milieu scolaire. Relation aux parents et violences scolaires. Éducation et francophonie. Acelf Canada. VOLUME XXXII :1 – PRINTEMPS p :126.**

107. **Debarbieux, Éric ;(2004)La , violence scolaire mondiale, observatoire international de la violence a l'école-Université paris.**

108. **Debarbieux, Éric et all , (1999), La violence En milieu scolaire :1-L désordre des choses, 3eme Edition, Truffaut, Paris .**

109. **Debarbieux, Éric,(2001), La violence En milieu scolaire :1-Etat des lieux,3eme Edition, L'Harmattan, Paris .**

110. **Donnadieu, G. & Karsky, M. (2002), La systémique : penser et agir dans la complexité. Rueil-Malmaison : Éditions Liaisons.**

111. **DRHC, (1996): Développement des Ressources Humaines Canada /Grandir au Canada : Enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes, Ottawa, Ont. : Statistique Canada.**

112. **Ducret Jean-Jacques ;(2008) ; Dictionnaire de Psychologie sous la direction de Roland Doron et Françoise Parot ; PUF.**

113. **Dupaquier, J, (1999) ; la violence en milieu scolaire, presse Universitaire de France Mai 1999.**

114. **Durand, Marc (2008), Un programme de recherche technologique en formation des adultes : Education et didactique vol 2-n°3,Presse universitaire de Rennes.**

115. **E. Jalley et Sellosse ; (2008) ; Dictionnaire de Psychologie sous la direction de Roland Doron et Françoise Parot ; PUF.**

116. **Einstein-Freud. (1933). Pourquoi la guerre, réalisé par Vincent Magos. Consulté le 21/04 /2014 : http://classiques.uqac.ca /**

117. **Éthier, G. (2000), La gestion de l'excellence en éducation. Québec : Presses de l'Université du Québec.**

118. **Fakher Akil, (1979)Dictionary of Psychological Expressions, Dar El Ilm lil-Malayin- Beirut, 3ed,.**

119. **Fisher, G-N (2003) : Psychologie des violences Sociales, Paris Dunod.**

120. **Freud -Einstein. (1933). Pourquoi la guerre, réalisé par Vincent Magos. Consulté le 21/04 /2014 : http://classiques.uqac.ca /.**

121. **Freud S. (1939), Moïse et le monothéisme, Paris : Gallimard.**

122. **Fromm, Erich,(1975), La passion de détruire, Paris : Robert Laffont.**

123. **Girard, René (1972). La violence et le sacre, Paris : Grasset**

124. **Girard, René, (1978). Des choses cachées depuis la fondation de l'homme. Paris : Grasset**

125. **Goffins. S, (2013) « L'éducation au développement. La citoyenneté mondiale au cœur de l'école », FAPEO, 2013.**

126. **Henri Duhamel. (1997), stratégie et direction de l'entreprise, (C.L.E.T.) , Centre de librairie et Edition techniques, 3éme Edition, Dunod.**

127. **Houser, M (2005). Violence et agressivité, Repenser la violence. In champs psychopathologies et clinique sociale.1.19.27.**

128. **Jeammet, PH (1997) :LA Violence comme réponse à une menace sur l'identité, dossier « dis moi qui tuer ? » Violence dans le social et en situation thérapeutique. Revue filigrane Volume 6, numéro 1,1997,**

129. **Johnson, R. A., Kast, F. E., Rosenzwig, J. E. (1970); Théorie, conception et gestion des systèmes. Traduit par J.-Y. Lacombe, B. de la Presle et B.H. Solnik. Dunod : Paris.**

130. **Kassi, Saul, and Others (2011), social Psychologe, Wordsworth, Cengage Learning, United States.**

131. **Kast, F. E. & Rosenzweig, J. E. (1974) ; Organization and management : a systems approach. Montréal : McGraw-Hill.**

132. **Larousse, Grand dictionnaire de la langue française :1989, 6489-6496.**

133. **Le Robert, (1993), dictionnaire historique de la langue française, dictionnaires le Robert-Paris, nouvelle édition.**

134. **Linda Perron: (2009) «l'approche systémique dans la gestion des dossiers pilotés par la direction d'un établissement scolaire au primaire» Presses de l'université Montréal.**

135. **Lise-Anne Hanse ; (2013), Guide pratique relative a la prévention et la gestion des violences en milieu scolaire, seconde Edition fédération Wallonie-Bruxelles, enseignement et recherches scientifique.**

136. **Lorenz Konrad (1969) l'agression, une histoire naturelle du mal, Paris : Flammarion.**

137. **Marc Durand ; (2008) ; Dictionnaire de Psychologie sous la direction de Roland Doron et Françoise Parot ; PUF.**

138. **Martinez, Marie-louise (2005) : les violences en milieu scolaire et éducatif, connaître, prévenir, intervenir, approche anthropologique de la violence a l'école et dans le sport, presse universitaire de Rennes ; France.**

139. **Michèle, Guillaume-hofnung, (2006), Médiation et santé, Médiation et société », Numéro double 11-12, Paris.**

140. **Miermont, J, (1993) : Ecologie des liens, paris : Esf.**

141. **Miller Alice (1985) C'est pour ton bien, Racines de la violence dans l'éducation de l'enfant, Aubier.**

142. **MIRIMANOFF, Jean A., (2007), Des Outils pour la Médiation En Milieu Scolaire, Pour apprendre au quotidien a gérer les conflits et a prévenir la violence avec le soutien de LA FONDATION HANS WILSDORF publié aux éditions Larcier, 2013 Disponible sur www.gemme.eu ou www.cimj.com. Consulter le 30 /09/2014.**

143. **Moore, W. Christopher ;(2003), The Médiation Process Practical Stratégies for Resolving Conflict, UPDATED AND REVISED, 3rd Edition.**

144. **Morin, E. ; (1977) La méthode, tome 1 « La nature de la nature » : Éditions du Seuil ; Paris.**

145. **Moussaoui, A (2003) : Pertes et Fracas : Une décennie Algérienne meurtrière, In NAQD : L'expérience traumatique .18.133-149.**

146. **MOUVET B., MUNTEN J., JARDON D., (2000) « Comprendre et prévenir la violence à l'école. Vers un référentiel critique des mesures actuelles de prévention et de lutte contre la violence scolaire », Recherches en éducation, n°69/99.**

147. **OMS, (2002) Organisation mondiale de la santé, Rapport mondial sur la violence de la santé. Sous la direction de Krug E, Dahlberg L, Mercy J, Zwi A, Lozano Ascencio. Genève**

148. **Pain, jacques. (1997), Violence a l'école Allemagne Angleterre France une comparaison internationale, édition Matrice : consulté le 02 /05/2014 https://www.leslibraires.ca/.../**

149. **Pain, jacques. (2002). à l'école et ses Violences, Economica, Anthropos, Paris.**

150. **Pain, jacques. (2002). La société commence à l'école. Prévenir la violence ou prévenir l'école. Paris : Matrice.**

151. **Parent, G. et Paquin, A. (1994). Enquête auprès des décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire, Revue des Sciences de l'Éducation, XX, (4), 697-718.**

152. **Pascal, Vivet, et all, (2000), Violence Scolaires : Les enfants Victmes de violence a l'ecole ,Syros, Paris.**

153. **Pirlot, Gérard. (2003) : la Violence et Souffrance à l'Adolescence, Psychopathologie, Psychanalyse et Anthropologie Culturelle, l'Harmattan.**

154. **Ricœur, Paul. (1955) : histoire et vérité, paris, le seuil.**

155. **Rosnay, J. (1975) ; de Le macroscope : vers une vision globale. : Éditions du Seuil ; Paris.**

156. **Shidler, Linda. (2001), Teacher sanctioned violence, Childhood éducation ACEI Spring.**

157. **Sillamy, Norbert. (1980) Dictionnaire encyclopédique de Psychologie, Bordas, paris.**

158. **Smith, et al ;(1995), Intra-and interorganizational cooperation : toward a research agenda, Academy of Management Journal, n°38.**

159. **Sofsky, W. (1998) traité de la violence, Paris ; Gallimard, Paris.**

160. **TROGER V., (2006) « La violence scolaire », Sciences humaines, n° 172, juin 2006. En ligne : http://www. Sciences humaines.com/la-violence-scolaire_fr_14590.html : consulté le 02 /06/2014.**

161. **Turnuklu, et al ;(2009), Does peer mediation really work? Effects of conflict resolution and peer-mediation training on high school students' conflicts. Procedia Social and Behavioral Sciences, 1(1), 630-638. doi: 10.1016/j.sbspro .**

162. **U. N. Déclaration (1998), LOI N° 98-008 Portant contrôle des drogues, Du 18 Mars 1998.**

163. **UNESCO. (1980) ; La Violence et ses causes ; PUF ; Paris.**

164. Yannick, Brun –Picard et all,(1014),Une école de violences, La cour de récréation : une interface éducative de référence, L'Harmattan, Logique Sociales ,Paris .

165. Yves Michaud. (2012), La violence, P.U.F. «Que sais-je ? 7em Edition, Paris.

الملاحـــــــق

أداة البحث قبل التحكيـم

الإستمارة

أرجو من سيادتكم المحترمة تقديم ملاحظاتكم واقتراحاتكم حول الاستمارة المعدة لقياس الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي حسب رأي الفاعلين التربويين في مرحلة التعليم الثانوي للمنظومة التربوية الجزائرية.وذلك من خلال وضع علامة (X) امام المستوى المناسب (تقيس ،تقيس ،لا تقيس),كما أرجو من سيادتكم تحديد مدى صلاحية فقرات الاستمارة من حيث الصياغة من خلال وضع علامة (X) امام المستوى المناسب (مناسبة ،غير مناسبة),وفي حالة عدم ملاءمتها أرجو من سيادتكم المحترمة تقديم تعديلات واقتراحات قصد تحسين الصياغة. وما رأيك في الاستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي المحددة المتضمنة في الاستمارة:

إن الاستمارة التي هي بين يديك أخي المربي أختي المربية وضعت أساسا لأغراض علمية بحثة تهدف إلى معرفة الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي للمنظومة التربوية الجزائرية.

تحتوي الاستمارة على مجموعة من الجمل والفقرات المطلوب منك ابداء موقفك تجاهها حسب درجة أهميتها بالنسبة إليك.

أمام كل فقرة ستجد ربعة بدائل هي: دائما ، غالبا،أحيانا ،نادرا ،لا أبدا

المطلوب منك اختيار واحدة من بينها بوضع علامة X في المكان المناسب.

لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما لكل إجابة وزنها وقيمتها الخاصة لذلك نرجو منك الصراحة والصدق عند الإجابة لأن قيمة الإجابة التي سوف تقدمها لها وزن وتأثير كبيرين على مصداقية النتائج التي سوف يتوصل إليها البحث العلمي الذي أنت تساهم في إنجازه من خلال إجابتك.

المعلومات الشخصية:

1. **الجنس** ذكر ☐ أنثى ☐
2. **الوظيفة:**

مدير ☐ نائب مدير ☐ أستاذ ☐ مستشار الإرشاد والتوجيه ☐ مستشار التربية ☐ مساعد **التربية** ☐

3. **الصفة المهنية:**

مثبت ☐ متربص ☐ مستخلف ☐ أخرى ☐ اذكرها :.....

4. **الاقدمية في الوظيفة:**

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐ من10 سنوات إلى 15 سنة ☐

من 15 سنة إلى 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐

I. مستوى القياس:

الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا أبدا		تقيس	لا تقيس
I. استخدام استراتيجة التحسيس والتوعية								
1. أقوم بتعريف كافة التلاميذ لحقوقهم وواجباتهم .								
2. أقوم بتوضيح القوانين والقواعد المدرسية لكافة التلاميذ.								
3. أقوم بإلزام كافة التلاميذ احترام القوانين والقواعد المدرسية.								
4. أقوم بتوضيح عواقب الإخلال بالقوانين والقواعد المدرسية لكافة التلاميذ.								
5. أقوم باحترام القوانين والقواعد المدرسية وأعمل بها.								
6. أدعو كافة التلاميذ للمحافظة على ممتلكات وتجهيزات المدرسة.								
7. أعمل على معاملة كافة التلاميذ بالحسنى تحت أي ضغط أوظرف.								
8. أتجنب تهديد كافة التلاميذ تحت أي ضغط أو ظرف.								
9. أتجنب العقاب البدني لكافة التلاميذ تحت أي ضغط أو ظرف.								
10.أتجنب إهانة كافة التلاميذ تحت أي ضغط أو ظرف.								
11.أتجنب القذف والسب على كافة التلاميذ تحت أي ضغط أو ظرف.								
12.أتجنب السخرية والاستهزاء من كافة التلاميذ تحت أي ضغط أو ظرف.								
13. أتجنب الطرد إلا في الضرورة القصوى لكافة التلاميذ تحت أي ضغط أو ظرف.								
II. استخدام استراتيجة الوساطة.								
14. أعمل على التقرب من كافة التلاميذ لفهم مشاكلهم المختلفة.								
15. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ في اكتشاف ذواتهم.								
16. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ على تشخيص مشاكلهم.								
17. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ على تحديد حاجياتهم.								
18. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ على توظيف خبراتهم.								

الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا أبدا		تقيس	لا تقيس
19. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ في التواصل مع الآخرين في محيطهم المدرسي.								
20. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ في التواصل مع الآخرين في محيطهم الأسري والاجتماعي.								
21. أعمل على إنضاج وعي كافة التلاميذ في تفجير مواهبهم لاختيار توجهاتهم المستقبلية.								
22. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ في تحقيق اندماج إيجابي في محيطهم المدرسي.								
23. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ في تحقيق اندماج إيجابي في محيطهم الاجتماعي.								
24. أعمل على منح كافة التلاميذ الثقة في أنفسهم وتبديد مشاعر القلق والتوتر لديهم.								
25. أتواصل مع كافة أولياء التلاميذ وأشترك معهم في مساعدة حل مشاكل أبنائهم.								
III. استخدام استراتيجة المتابعة والإصغاء .								
26. أعمل على الإصغاء كافة التلاميذ.								
27. أعمل على التواصل مع كافة أولياء التلاميذ.								
28. أعمل على حل النزاعات والصراعات الموجودة بين كافة التلاميذ.								
29. أعمل على حل النزاعات والصراعات الموجودة بين كافة التلاميذ والطاقم التربوي.								
30. أعمل على حل النزاعات والصراعات الموجودة بين كافة التلاميذ ومحيطهم الاجتماعي.								
31. أتكفل بالقضايا والمشاكل ذات الصلة بتمدرس كافة التلاميذ.								
32. أعمل على فتح الحوار لتمكين كافة التلاميذ من التعبير بكل حرية.								
33. أعمل على تعديل بعض السلوكيات المضرة بالحياة المدرسية.								

الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا أبدا		تقيس	لا تقيس
34. أعمل على معالجة الجوانب المترتبة عن مظاهر التوتر والقلق لكافة التلاميذ.								
35. أعمل على إقناع كافة التلاميذ في تعديل سلوكياتهم.								
IV. استخدام استراتيجة النشاطات الرياضية والفنية.								
36. أساهم في تأسيس النوادي الرياضية والفنية في المؤسسة.								
37. أشارك في النشاطات الرياضية والفنية في المؤسسة.								
38. أشجع كافة التلاميذ على المشاركة في النشاطات الرياضية والفنية.								
39. أحرص على استمرارية الأنشطة الرياضية والفنية.								
40. أعتبر أن النشاطات الرياضية والفنية قادرة على خفض التوترات والضغوط الانفعالية.								
41. أعتبر أن النشاطات الرياضية والفنية تساهم في تنمية شخصية التلاميذ.								
42. أعتبر أن النشاطات الرياضية والفنية تساهم في غرس روح الأخوة والتضامن بين التلاميذ.								
43. أعتبر أن النشاطات الرياضية والفنية تشكل أنماط جيدة للعلاقات في تكوين وطنية الأفراد.								
44. أعتبر أن النشاطات الرياضية والفنية وسيلة أساسية في الحد من انتشار ظاهرة العنف.								
45. أعتبر أن النشاطات الرياضية والفنية تستثمر لملء الفراغ للتلاميذ.								
46. أعتبر أن النشاطات الرياضية والفنية تكمل التخصصات الفكرية والعملية للتلاميذ.								
47. أعتبر أن النشاطات الرياضية والفنية وسيلة أساسية للتعايش السلمي والتفاهم.								

هل من إضافات ترونها ضرورية:

.....

,.....

.....

II. **طبيعة صياغة الفقرات**:

الفقرات	مناسبة	غير مناسبة		تقدير الصياغة المناسبة (في حالة عدم ملاءمتها)
I. استخدام استراتيجة التحسيس والتوعية				
1. أقوم بتعريف كافة التلاميذ لحقوقهم وواجباتهم .				
2. أقوم بتوضيح القوانين والقواعد المدرسية لكافة التلاميذ.				
3. أقوم بإلزام كافة التلاميذ احترام القوانين والقواعد المدرسية.				
4. أقوم بتوضيح عواقب الإخلال بالقوانين والقواعد المدرسية لكافة التلاميذ.				
5. أقوم باحترام القوانين والقواعد المدرسية وأعمل بها.				
6. أدعو كافة التلاميذ للمحافظة على ممتلكات وتجهيزات المدرسة.				
7. أعمل على معاملة كافة التلاميذ بالحسنى تحت أي ضغط أو ظرف.				
8. أتجنب تهديد كافة التلاميذ تحت أي ضغط أو ظرف.				
9. أتجنب العقاب البدني لكافة التلاميذ تحت أي ضغط أوظرف.				
10. أتجنب إهانة كافة التلاميذ تحت أي ضغط أو ظرف.				
11. أتجنب القذف والسب على كافة التلاميذ تحت أي ضغط أو ظرف.				
12. أتجنب السخرية والاستهزاء من كافة التلاميذ تحت أي ضغط أو ظرف.				
13. أتجنب الطرد إلا في الضرورة القصوى لكافة التلاميذ تحت أي ضغط أو ظرف.				

الفقرات	مناسبة	غير مناسبة		تقدير الصياغة المناسبة (في حالة عدم ملاءمتها)
II. استخدام استراتيجية الوساطة.				
14. أعمل على التقرب من كافة التلاميذ لفهم مشاكلهم المختلفة.				
15. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ في اكتشاف ذواتهم.				
16. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ على تشخيص مشاكلهم.				
17. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ على تحديد حاجياتهم.				
18. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ على توظيف خبراتهم.				
19. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ في التواصل مع الآخرين في محيطهم المدرسي.				
20. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ في التواصل مع الآخرين في محيطهم المدرسي.				
21. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ في التواصل مع الآخرين في محيطهم الأسري والاجتماعي.				
22. أعمل على إنضاج وعي كافة التلاميذ في تفجير مواهبهم لاختيار توجهاتهم المستقبلية.				
23. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ في تحقيق اندماج إيجابي في محيطهم المدرسي.				
24. أعمل على مساعدة كافة التلاميذ في تحقيق اندماج إيجابي في محيطهم الاجتماعي.				
25. أعمل على منح كافة التلاميذ الثقة في أنفسهم وتبديد مشاعر القلق والتوتر لديهم.				

الفقرات	مناسبة	غير مناسبة		تقدير الصياغة المناسبة (في حالة عدم ملاءمتها)
26. أتواصل مع كافة أولياء التلاميذ وأشترك معهم في مساعدة حل مشاكل أبنائهم.				
III. استخدام استراتيجة المتابعة والإصغاء.				
27. أعمل على الإصغاء لكافة التلاميذ.				
28. أعمل على التواصل مع كافة أولياء التلاميذ.				
29. أعمل على حل النزاعات والصراعات الموجودة بين كافة التلاميذ.				
30. أعمل على حل النزاعات والصراعات الموجودة بين كافة التلاميذ والطاقم التربوي.				
31. أعمل على حل النزاعات والصراعات الموجودة بين كافة التلاميذ ومحيطهم الاجتماعي.				
32. أتكفل بالقضايا والمشاكل ذات الصلة بتمدرس كافة التلاميذ.				
33. أعمل على فتح الحوار لتمكين كافة التلاميذ من التعبير بكل حرية.				
34. أعمل على تعديل بعض السلوكيات المضرة بالحياة المدرسية.				
35. أعمل على معالجة الجوانب المترتبة عن مظاهر التوتر والقلق لكافة التلاميذ.				
أعمل على إقناع كافة التلاميذ في تعديل سلوكياتهم.				
IV.استخدام استراتيجة النشاطات الرياضية والفنية.				
36. أساهم في تأسيس النوادي الرياضية والفنية في المؤسسة.				
37. أشارك في النشاطات الرياضية والفنية في المؤسسة.				
38. أشجع كافة التلاميذ على المشاركة في النشاطات الرياضية والفنية.				

الفقرات	مناسبة	غير مناسبة		تقدير الصياغة المناسبة (في حالة عدم ملاءمتها)
39. أحرص على استمرارية الأنشطة الرياضية والفنية.				
40. أعتبر أن النشاطات الرياضية والفنية قادرة على خفض التوترات والضغوط الانفعالية.				
41. أعتبر أن النشاطات الرياضية والفنية تساهم في تنمية شخصية التلاميذ.				
42. أعتبر أن النشاطات الرياضية والفنية تساهم في غرس روح الأخوة والتضامن بين التلاميذ.				
43. أعتبر أن النشاطات الرياضية والفنية تشكل أنماط جيدة للعلاقات في تكوين وطنية الأفراد.				
44. أعتبر أن النشاطات الرياضية والفنية وسيلة أساسية في الحد من انتشار ظاهرة العنف.				
45. أعتبر أن النشاطات الرياضية والفنية تستثمر لملء الفراغ للتلاميذ.				
46. أعتبر أن النشاطات الرياضية والفنية تكمل التخصصات الفكرية والعملية للتلاميذ.				
47. أعتبر أن النشاطات الرياضية والفنية وسيلة أساسية للتعايش السلمي والتفاهم.				

هل من إضافات ترونها ضرورية:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

III. ما هو رأيك في الاستراتيجيات المحددة للوقائية من العنف في الوسط المدرسي المتضمنة في الاستمارة:

الاستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي	لها علاقة	ليست لها علاقة
I. استخدام التحسيس والتوعية		
II. استخدام الوساطة.		
III. استخدام المتابعة والإصغاء .		
IV. استخدام النشاطات الرياضية والفنية.		

هل من إضافات ترونها ضرورية:

.....

.....

.....

.....

.....

أداة البحث بعد التحكيم للتوزيع

استمارة البحث

إن الاستمارة التي بين يديك أخي المربي أختي المربية وضعت أساسا لأغراض علمية جامعية بحتة تهدف إلى معرفة الإستراتيجيات الوقائية من العنف في الوسط المدرسي في مرحلة التعليم الثانوي للمنظومة التربوية الجزائرية.

تحتوي الاستمارة على مجموعة من الفقرات المطلوب منك إبداء موقفك تجاهها حسب درجة أهميتها بالنسبة إليك.

أمام كل فقرة ستجد أربعة بدائل هي : دائما ، غالبا،أحيانا ،نادرا ،لا أبدا

المطلوب منك اختيار واحدة من بينها بوضع علامة X في المكان المناسب.

لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة وإنما لكل إجابة وزنها وقيمتها الخاصة.لذلك نرجو منك الصراحة والصدق عند الإجابة لأن قيمة الإجابة التي سوف تقدمها لها وزن وتأثير كبيرين على مصداقية النتائج التي سوف يتوصل إليها البحث العلمي الذي أنت تساهم في إنجازه من خلال إجابتك.

المعلومات الشخصية:

الثانوية:.....

الاسم واللقب غير مطلوب

5. **الجنس:**

ذكر ☐ **أنثى** ☐

6. **الوظيفة:**

مدير ☐ مديرا لدراسات ☐ أستاذ ☐ مستشار الإرشاد والتوجيه ☐ مستشار التربية ☐

مشرف تربوي ☐ مساعد رئيسي للتربية ☐ مساعد تربوي ☐

7. الصفة المهنية:

مثبت ☐ متربص ☐ مستخلف ☐ أخرى ☐ اذكرها :.....

8. **الاقدمية في الوظيفة:**

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 سنوات إلى 10 سنوات ☐ من10 سنوات إلى 15 سنة ☐

من 15 سنة إلى 20 سنة ☐ أكثر من 20 سنة ☐

الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا أبدا
1. أقوم بتوضيح وشرح القوانين المدرسية للتلاميذ.					
2. أقوم بتعريف التلاميذ بحقوقهم وواجباتهم .					
3. أعمل على أن يلتزم التلاميذ باحترام القوانين المدرسية.					
4. أوضح عواقب الإخلال بالقوانين المدرسية للتلاميذ.					
5. أوعي التلاميذ في اكتشاف مواهبهم لاختيار توجهاتهم المستقبلية.					
6. أساعد التلاميذ على الاندماج مع محيطهم المدرسي.					
7. أساعد التلاميذ على الاندماج مع محيطهم الاجتماعي.					
8. أدعو التلاميذ للمحافظة على ممتلكات وتجهيزات الثانوية .					
9. أعامل التلاميذ بالحسنى .					
10. أتجنب تهديد التلاميذ إذا أساؤوا التصرف.					
11.أتجنب العقاب البدني للتلاميذ إذا أساؤوا التصرف.					
12.أتجنب إهانة التلاميذ إذا أساؤوا التصرف .					
13.أتجنب قذف وسب التلاميذ إذا أساؤوا التصرف.					
14.أتجنب السخرية والاستهزاء من التلاميذ إذا أساؤوا التصرف.					
15. أتجنب طرد التلاميذ إلا في الضرورة القصوى.					
16.أساعد التلاميذ في اكتشاف مواهبهم.					
17.أساعد التلاميذ على معرفة مشاكلهم.					
18.أساعد التلاميذ على تحديد حاجياتهم المدرسية.					
19. أعمل على حل الصراعات الموجودة بين التلاميذ.					
20.أعمل على حل الصراعات الموجودة بين التلاميذ والطاقم التربوي.					
21.أعمل على حل الصراعات الموجودة بين التلاميذ ومحيطهم الاجتماعي.					
22.أساعد التلاميذ على توظيف خبراتهم.					
23.أساعد التلاميذ في التواصل مع الآخرين في محيطهم المدرسي.					
24.أساعد التلاميذ في التواصل مع الآخرين في محيطهم الأسري والاجتماعي.					
25.أمنح التلاميذ الثقة في أنفسهم.					
26.أساعد التلاميذ على تبديد مشاعر القلق لديهم.					
27.أساعد التلاميذ على تبديد مشاعر التوتر لديهم.					
28.أشترك مع أولياء التلاميذ لحل مشاكل أبنائهم.					

الفقرات	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا أبدا
29. أتقرب من التلاميذ لفهم مشاكلهم المختلفة.					
30.أصغي للتلاميذ عند رغبتهم في التحدث.					
31.أتواصل مع أولياء التلاميذ.					
32.أتكفل بالقضايا والمشاكل ذات الصلة بتمدرس التلاميذ.					
33.أفتح الحوار لتمكين التلاميذ من التعبير بكل حرية.					
34.أعدّل السلوكيات المضّرة بالحياة المدرسية.					
35.أعالج الجوانب المترتبة عن مظاهر التوتر للتلاميذ.					
36.أعالج الجوانب المترتبة عن مظاهر القلق للتلاميذ.					
37.أقنع التلاميذ على تعديل سلوكياتهم.					
38.أساهم في تأسيس النوادي الرياضية والفنية في المؤسسة.					
39.أشارك في النشاطات الرياضية والفنية في المؤسسة.					
40.أشجّع التلاميذ على المشاركة في النشاطات الرياضية والفنية.					
41.أحرص على استمرارية الأنشطة الرياضية والفنية.					
42.أشجّع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لخفض التوترات والضغوط الانفعالية لديهم.					
43.أشجّع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لتنمية شخصيتهم.					
44.أشجّع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لغرس روح الأخوة والتضامن فيما بينهم.					
45.أشجّع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لغرس روح الوطنية لديهم.					
46.أشجّع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية للحد من انتشار ظاهرة العنف.					
47.أشجّع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لملء فراغهم .					
48.أشجّع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية لتكملة تخصصاتهم الفكرية والعملية.					
49.أشجّع التلاميذ على النشاطات الرياضية والفنية للتفاهم و التعايش السلمي.					