وزارة التعليم العالي و البحث العلمي.
جامعة مولود معمري تيزي وزو.
كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية.
قسم العلوم الإجتماعية.

تصور التّلاميذ للعقاب المادي و المعنوي و آثره على تحصيلهم الدراسي

" دراسة ميدانية بالمرحلة المتوسطة "

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية.

تخصص تأطير تربوي.

من إعداد الطالبتين:

- كرجى نزيكة.
- قاوي ربيعة.

تحت إشراف الدكتور:

- بوطابة فريد.

السنة الجامعية :2015/2014

مقدمة

الفصل التمهيدي:
الإطار العام للإشكالية

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للبحث

الفصل الثالث:

التحصيل الدراسي

الفصل الرابع:
المراهقة

الجانب النظري

الفصل السادس:

عرض وتفسير النتائج

قائمة المراجع

الملاحق

الفصل الثاني

العنف المدرسي

الجانب التطبيقي

الفصل الأول
العقب المدرسي

كلمة شكر و تقدير

نشكر الله العلي القدير الذي أعاننا على إتمام هذا العمل المتواضع سائلين إياه أن يعلمنا ما جهلناه وينفعنا بما علمنا ويزيدنا علما .

نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذ المشرف الدكتور بوطابة فريد ،الذي نشكره على إرشاداته وتوجهاته القيمة التي سمحت لنا بإنجاز هذا العمل، حيث نتمنى له كل النجاح والتوفيق في مشواره المهني .

نتقدم بالشكر الخاص لكل أساتذة علم النفس الكرام ،وكل من ساهم في مساعدتنا قصد إتمام هذا العمل.

شكرا

نزيكة وربيعة

إهداء

أبدأ بالحمد والثناء على الله ولي نعمتنا ومعيننا على إنجاز هذا العمل ، وبه أهدي ثمرة جهدي إلى من رسخا في ذهني معاني الأخلاق والمحبة ، ينبوع الحب والحنان التي تعبت وشقت من أجل إسعادي أمي الغالية حفظها الله وأطال الله في عمرها ، إلى روح أبي الغالي رحمه الله وجعل مثواه الجنة الذي أفتى عمره في سبيلنا وأحسن تربيتنا.

إلى إخوتي :علي ،محمد وزوجته.

وإلى أخواتي : شريفة ، نوارة ، وردية.

إلى الصغيرة بنت أخي : أميرة .

إلى الصديقة التي قسمت معها هذا العمل نزيكة.

إلى كلّ الصديقات: جويدة ، علجية ، كاتية.

إلى كلّ من يحبني ودعالي وتمنى لي النجاح.

ربيعة.

إهداء

إلى من سهرت على حسن تربيتي ورعايتي ، وسعت دائما على رسم الإبتسامة في وجهي **جدتي "فروجة** "أطال الله عمرها .

إلى والدي أبي وأمي حفضهما الله.

إلى أخي عبد النور و أختي ديهية.

إلى كل من الأصدقاء : ليديا وأخيها **ماسينيسا، المنتصر بالله، حسن ، ليلية ،ربيحة ،لامية،شوقي،** وكل الصديقات التي عرفتهن في الإقامة الجماعية بواد عيسي.

إلى الدكتور" بوطابة فريد " الذي وجهني أحسن توجيه أثناء إشرافه على هذا العمل.

إلى صديقتي **ربيعة** التي شاركتني هذا العمل.

إلى كل أساتذة علم النفس وبالخصوص الأستاذة "سيد نوال " التي ساعدتنا في إتمام هذا العمل.

و أخيرا إلى كل من يحبني وتمنى لي النجاح.

نزيكة

ملخص الدراسة :

قد إهتم بحثنا بدراسة حول المراهقين المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة ، حيث إنصب إهتمامنا **على العقاب المادي و المعنوي و أثره على** تحصيلهم الدراسي إذ تعتبر مرحلة المراهقة أساس وأهم المراحل النمائية التي يمرّ بها الفرد خلال حياته ، فهي مرحلة تكوينية فإذا أحسن التعامل معها من دون مشاكل أو إضطراب ، بحكمة ودراية فنستطيع تشكيل الأساس السليم لكل بناء لاحق ، وبالتالي نستطيع تكوين شخصية الراشد السوي ، فلذلك ينص بحثنا تحت عنوان :

عنوان الدراسة: تصور التّلاميذ **للعقاب المادي والمعنوي وأثره** على تحصيلهم **الدراسي**، دراسة ميدانية في المرحلة المتوسطة.

وقد حاولت الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات التّلاميذ في تأثير العقاب المادي **و المعنوي** على تحصيلهم الدراسي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص **أنواع العقوبات على** تحصيلهم الد**راسي** ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي فيما يخص تأثير العقاب على تحصيلهم الد**راسي** ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص الأثر الذي يخلفه العقاب على نفسية التّلاميذ ؟

وانطلاقا من التساؤلات المطروحة قمنا بصياغة الفرضيات التالية :

الفرضية العامة الأولى:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات التّلاميذ في تأثير العقاب **المادي** و المعنوي على تحصيلهم الد**راسي** .

الفرضية الجزئية الأولى:

1 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص **أنواع العقوبات على** تحصيلهم الد**راسي**.

الفرضية الجزئية الثانية :

2 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي فيما يخص تأثير العقاب على تحصيلهم الدراسي.

الفرضية الجزئية الثالثة:

3 ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص الأثر الذي يخلفه العقاب على نفسية التلاميذ.

ولإختبار الفرضيات السابقة الذكر قمنا بتقسيم بحثنا إلى جانبين" **الجانب النظري"** الذي يشمل أربعة فصول ، فيشمل الفصل الأول مفهوم العقاب المدرسي ، أمّا الفصل الثاني تناولنا فيه العنف المدرسي ، والفصل الثالث خصصناه للتحصيل الدراسي ، واختتمناه بفصل المراهقة ، أمّا **"الجانب التطبيقي"** فيضمن فصلين الفصل الخامس يضم الإجراءات المنهجية للبحث من التذكير بفرضيات البحث ، الدراسة الإستطلاعية ، المعاينة بحيث تكونت من 100 مراهق ومراهقة من تلاميذ التعليم المتوسط بولاية تيزي وزو، إضافة إلى منهج البحث بحيث إعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي ، وكذا أدوات الدراسة التي تتمثل في الإستبيان الذي يتكون من (28) بند والمقسم إلى (4) محاور ، ختاما بالأساليب الإحصائية المستعملة ، أمّا الفصل السادس فكان لعرض وتفسير النتائج أين:

تحققت الفرضية العامة الأولى القائلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات التلاميذ في تأثير العقاب المادي و المعنوي على تحصيلهم الدراسي.

تحققت الفرضية الجزئية الأولى القائلة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص أنواع العقوبات على تحصيلهم الدراسي في الجداول رقم (06 ـ 12 ـ 13 ـ 14 ـ 15 ـ 19 ـ) ، ولم تتحقق في الجداول رقم (07 ، 08 ، 09 ، 10 ، 11 ، 16 ، 17 ، 18).

تحققت الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها: **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى** الدراسي فيما يخص تأثير العقاب على تحصيلهم الدراسي في **الجداول رقم** (22 ، 24، 25 ، 26) ،**ولم تتحقق في الجداول رقم** (20 ، 21 ، 23 ، 27).

تحققت الفرضية الجزئية الثالثة **القائلة**: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص الأثر الذي يخلفه العقاب على نفسية التلاميذ في الجد**ول رقم** (28)، **ولم تتحقق في الجداول رقم** (29، 30، 31، 32، 33).

إقتراحات الدراسة : على ضوء النتائج التي تحصلنا عليها في الدراسة الميدانية قمنا بصياغة مجموعة من الإقتراحات أهمها : إستعمال العقاب على الأسس التربوية والبداغوجية ، الإهتمام بإعداد المدرسين إعداد تربويا كافيا وتوعيتهم بعواقب **العقاب وأثاره** السلبية على نفسية المراهق ، ومحاولة القيام بدراسات إحصائية لهذه الظاهرة لمعرفة حجمها ودرجة إنتشارها ، أسبابها مع إقتراح أساليب معالجتها.

فهرس الجداول

فهرس الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	يمثل توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الجنس و المستوى الدراسي.	168
02	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.	173
03	يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي.	174
04	يمثل توزيع أفراد العينة حسب مكان الإقامة.	175
05	يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي للأب و الأم.	176
06	يمثل إجابات التّلاميذ حول ممارسة العنف في مؤسستهم حسب متغير الجنس.	183
07	يمثل إجابات التّلاميذ حول تعرضهم للعقاب من طرف مدرسهم حسب متغير الجنس.	184
08	يمثل إجابات التّلاميذ حول أشكال العنف مثل السب و الشتم التي تمارس في مؤسستهم حسب متغير الجنس.	185
09	يمثل إجابات التّلاميذ حول نقص المدرس من علامة الإمتحان حسب متغير الجنس.	187
10	يمثل إجابات التّلاميذ حول تعرضهم لعقوبات كتابية من طرف المدرس حسب متغير الجنس.	188
11	يمثل إجابات التّلاميذ حول تعرضهم للضرب بالعصا من طرف المدرس حسب متغير الجنس.	189
12	يمثل إجابات التّلاميذ حول طرد المدرس لهم خارج القسم حسب متغير الجنس.	191
13	يمثل إجابات التّلاميذ حول تعرضهم للضرب باليد من طرف المدرس حسب متغير الجنس.	192
14	يمثل إجابات التّلاميذ حول تعرضهم للضرب على الرأس من طرف المدرس حسب متغير الجنس.	193
15	يمثل إجابات التّلاميذ حول معاقبة المدرس لهم بعدم المشاركة حسب متغير الجنس.	195
16	يمثل إجابات التّلاميذ حول تعرضهم لعقوبة الشد من الشعر حسب متغير الجنس.	196
17	يمثل إجابات التّلاميذ حول معاقبة المدرس لهم برفع الطاولة أو الكرسي حسب متغير الجنس.	198
18	يمثل إجابات التّلاميذ حول تقليل المدرس من شأنهم بسبب سؤال طرحوه عليه حسب متغير الجنس.	199
19	يمثل إجابات التّلاميذ حول معاقبة المدرس لهم بعدم الإجابة عن السؤال حول الدرس حسب متغير الجنس.	201

20	يمثل إجابات التّلاميذ حول العنف من طرف المدرس و دوره على ضعف تحصيلهم الدراسي حسب متغير المستوى الدراسي.	202
21	يمثل إجابات التّلاميذ حول عنف المدرس معهم عندما يعجز عن الشرح الصحيح حسب متغير المستوى الدراسي.	204
22	يمثل إجابات التّلاميذ حول الدراسة في جو عنيف و تأثيرها على مردودهم الدراسي حسب متغير المستوى الدراسي.	205
23	يمثل إجابات التّلاميذ حول تركيزهم و إنتباههم في الدرس بعدم أن عانفهم المدرس حسب متغير المستوى الدراسي.	207
24	يمثل إجابات التّلاميذ حول تأثير فيهم معاملة أحد مدرسهم **الشعور** بالكره للمواد حسب متغير المستوى الدراسي.	208
25	يمثل إجابات التّلاميذ حول العقاب من طرف المدرس و تأديته **للتأخر الدرلسي في بعض** المواد حسب متغير المستوى الدراسي.	209
26	يمثل إجابات التّلاميذ حول العقاب من طرف المدرس و تأديته **للتأخر الدرلسي في بعض** المواد حسب متغير المستوى الدراسي.	211
27	يمثل إجابات التّلاميذ حول تفكيرهم في **الإنسحاب من المدرسة** بسبب العقاب من طرف المدرس حسب متغير الجنس.	212
28	يمثل إجابات التّلاميذ حول إحساسهم بعدم الرغبة في الدراسة عند معاقبتهم حسب متغير الجنس.	214
29	يمثل إجابات **الت**لاميذ حول عدم إهتمام المدرس بهم و جعلهم غير مبالين بالدرس حسب متغير الجنس.	215
30	يمثل إجابات التّلاميذ حول تأثرهم عندما لا يأخذ المدرس أفكارهم بعين الإعتبار حسب متغير الجنس.	216
31	يمثل إجابات التّلاميذ حول إحباطهم عندما يهينهم المدرس أمام زملائهم حسب متغير الجنس.	217
32	يمثل إجابات التّلاميذ حول إحساسهم بالنفور من المدرس عندما يعاقبه حسب متغير الجنس.	219
33	يمثل إجابات التّلاميذ حول العنف من طرف المدرس و تسببه لهم الإكتئاب حسب متغير الجنس.	220
34	يمثل تحقق أو عدم تحقق الفرضية الجزئية الأولى	221
35	يمثل تحقق أو عدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية	224
36	يمثل تحقق أو عدم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة	226

فهرس الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	يبين أنواع الإختبارات التحصيلية	**112**

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
01	يمثل ملحق إستبيان الدراسة
02	يمثل جدول قيم كا^2

فهرس المحتويات

- ملخص البحث.
- كلمة الشكر و التقدير.
- الإهداء.
- فهرس الجداول و الأشكال.
- فهرس الملاحق.

مقدمة..... أ،ب،ت

الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية.

- تمهيد.....3

1- إشكالية الدراسة.....4-6

2- الفرضيات.....8

3- تحديد المفاهيم إجرائيا.....8- 13

4- أسباب إختيار الموضوع.....13- 14

5- أهمية البحث.....14

6- هدف البحث.....14- 15

7- الدراسات السابقة.....15- 19

الجانب النظري.

الفصل الأول: العقاب المدرسي.

- تمهيد.....23

I -العقاب:

1- تعريف العقاب.....24- 25

2- العقاب في الديانات.....25.- 27

3- العقاب في القانون.....27

3-1-تعريف العقوبة.....27- 28

3-2-عناصر العقوبة.....28

3-3-خصائص العقوبة.....28- 29

3-4-أنواع العقوبات.....29- 30

3-5-أنواع المؤسسات العقابية.....30

4- نظريات العقاب.....30- 32

II -العقاب المدرسي:

1- لمحة تاريخية.....33- 35
2- تعريف العقاب المدرسي.....35- 37
3- أنواع العقاب المدرسي.....37- 41
4- الأسباب التي تستدعي إستعمال العقاب.....41- 42
5- وسائل العقاب المدرسي.....43- 44
6- العوامل المؤثرة في فعالية العقاب.....44- 46
7- نظريات العقاب المدرسي.....46- 48
8- الآثار الناجمة عن العقاب المدرسي.....48- 52
9- المدرسة و العقاب.....52
10- الإنتقادات و التوجيهات الموجهة للعقاب المدرسي.....53- 55
11موقف الظلم التربوي الجزائري من إستعمال العقاب المدرسي...56- 57
- خلاصة الفصل.....58

الفصل الثاني: العف المدرسي.

تمهيد.....61

I -العف:

1- لمحة تاريخية عن العنف.....62
2- تعريف العنف.....62- 64
3- الفرق بين العنف و العدوان.....65- 66

4- المفاهيم ذات صلة بالعنف.....66- 67
5- أشكال و أنماط العنف.....67- 69
6- خصائص السلوك العنيف.....69
7- نظريات العنف.....69- 77

II -العنف المدرسي:

1- تعريف العنف المدرسي.....77- 78
2- أهداف العنف المدرسي.....79
3- أشكال العنف المدرسي الممارس من طرف المدرس على التّلميذ..79- 80
4- العوامل التي تؤدي بالمدرس إلى ممارسة العنف.....80- 81
5- مصادر العنف المدرسي.....81
6- أثار العنف المدرسي.....82- 84
7- كيفية الحدّ من ظاهرة العنف المدرسي.....84- 85

-خلاصة الفصل.....86

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي.

-تمهيد.....89

1- مفهوم التحصيل الدراسي.....90- 92
2- أهمية التحصيل الدراسي.....92
3- أهداف التحصيل الدراسي.....92 - 93
4- خصائص التحصيل الدراسي.....93
5- أنواع التحصيل الدراسي.....94- 95
6- شروط التحسيل الدراسي.....95- 98
7- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.....98- 106
8- الإتجاهات المفسرة للتحصيل الدراسي.....106- 107
9- قياس التحصيل الدراسي.....107- 112
10- أهمية المعلم و دوره التربوي في عملية التحصيل.....112- 113

11- أنواع المعاملات بين المدرس ة المعلم.....113

12- مشكلات التحصيل الدراسي.....114- 115

-خلاصة الفصل.....116

الفصل الرابع: المراهقة.

-تمهيد.....119

1- تحديد مفهوم المراهقة.....120- 124
2- تحديد فترة مراحل المراهقة.....124- 126
3- أشكال المراهقة.....126- 129
4- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة.....129- 146
5- الإتجاهات الرئيسية في تفسير مرحلة المراهقة.....146- 150
6- حاجات المراهقة.....150- 154
7- المراهق و الحياة المدرسية.....154
8- العلاقة مراهق- مدرس.....155
9- مشكلات المراهقة.....155- 157
10- العوامل المسؤولة عن مشكلات المراهقة.....158
11- الوقاية و العلاج من مشكلات المراهقة.....158- 160

-خلاصة الفصل.....161

الجانب التطبيقي.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث.

-تمهيد.....165

1- التذكير بفرضيات الدراسة.....166
2- الدراسة الإستطلاعية.....167- 169
3- منهج البحث.....169- 170
4- مكان و زمان إجراء البحث.....170- 171
5- المعاينة.....171- 176
6- أدوات جمع البيانات.....177- 178
7- الأساليب الإحصائية.....178- 179

-خلاصة الفصل.....180

الفصل السادس: عرض و تفسير النتائج.

1- عرض و تفسير النتائج.....183- 227
2- خلاصة الدرلسة.....228
4- توصيات و إقتراحات الدراسة.....229
-قائمة المراجع.....230- 238
-الملاحق.

مقدمة:

تضع المدرسة مهمة كبيرة على عاتق المعلم إذ أن مهمتة لا تقتصر على حشو الأذهان بالمعلومات والمعارف ، بل تتمثل أيضا في تكوين شخصية الفرد وترتيبيها ، لذا نجده يعمل على صقل أراء **المتعلم** ، تعديل سلوكه ، تكوين اتجاهاته ، وإكتسابه **العادات** الصحيحة لتي تجعل منه شخصا ناضج ،فلهذا يمكننا القول أنّ **للمدرس أدوار مختلفة** ومتنوعة فتارة نجده موجه وتارة مقوم ، وتارة أخرى مدرب إلى غيرها من الأدوار الكثيرة التي وضعت على عاتقه ، لكن رغم كل هذا فعادة ما يلجأ المدرس إلى أساليب **عدّة بحجة فرض الظلم والإظبط داخل الصف** ، ومن الأساليب الشائعة المستعملة في معظم المؤسسات التربوية التعليمية أسلوب العقاب بنوعية المادي (الجسمي) والمعنوي ، الذي يعتبر من أقدم الوسائل التي يستعملها المربون فيتخذ **عدة أشكال في كافة** الأطوار التعليمية : الإبتدائية ، المتوسطة ، الثانوية ، الجامعة والمتمثل في الضرب ، الركل ، السب ، الشتم ، الإهانة ، السخرية ، لذلك أصبحت هذه المشكلة من الموضوعات الأكثر أهمية على الصعيد الدولي ومحور إهتمام القائمين على العملية التربوية وكذلك علماء النفس وعلماء التربية نظرا لمّا لها من تأثيرات سلبية على **النمو النفسي والتربوي للتّلاميذ** ، خاصة عند إفراط المدرس في التفنن في إستعمالها وبالخصوص في المرحلة المتوسطة بإعتبارها مرحلة إنتقالية يعيش من خلالها الفرد تغيرات عديدة سواء على الصعيد النفسي أم الجسمي ذلك لإرتباطها بمرحلة المراهقة التي يعتبرها بعض المختصين **مرحلة حساسة** وحرجة لإعتبارات عديدة ، منها ما **تتميز** به هذه الأخيرة من خصائص تتمثل في التغيرات التي تصاحب عملية النمو في كل النواحي ، فالمراهق المتمدرس يعيش أصلا صراعا نفسيا بحكم مرحلة نموه التي تجعله في حالات نفسية **مضطربة** ، فبذلك يمكن القول أنّ **العقاب والعنف** الذي يتلقاه من طرف مدرسيه يمكن أن ينعكس عليه بالسلب خاصة على نتائجه الدراسية ممّا يضعف تحصيله الدراسي فكثيرا مايؤدي حتى إلى الهروب من المدرسة ، وهذا ما **أردنا** أن نسلط عليه الضوء من **خلال دراستنا لتصورات التّلاميذ** في تأثير العقاب المادي والمعنوي على تحصيلهم **الدراسي**.

فقد قمنا بتقسيم هذا البحث إلى جانبين :

- الجانب النظري.

- الجانب التطبيقي .

حيث سبقنا هذان الجانبان **بفصل تمهيدي** حيث يشمل **"الإطار العام للإشكالية"** ، فتناولنا فيه تمهيد ، إشكالية الدراسة ، فرضيات البحث ، تحديد المفاهيم إجرائيا ، أسباب إختيار الموضوع ، أهمية وهدف البحث ، وأخيرا الدراسات السابقة .

فالجانب النظري يشمل **أربعة (04)** فصول هي :

الفصل الأول : ا يحمل عنوان "**العقاب المدرسي**" بعد تمهدينا لهذا الفصل تطرقنا **إلى "العقاب"** بتعارفه ، تعريف العقوبة ، عناصرها ، خصائصها ، أنواع المؤسسات العقابية ، نظرياته ، ثم قمنا بالدخول في **"العقاب المدرسي"**حيث تعرضنا فيه للمحة تاريخية ، تعريفه ، أنواعه ، الأسباب التي تستدعي إستعماله ، وسائله ، العوامل المؤثرة في فاعليته ، نظرياته ، الأثار الناجمة عنه ، وأخيرا **خلاصة الفصل** .

الفصل الثاني فيضمن **"العنف المدرسي"** الذي إستهلناه بتمهيد **ثم تحدثنا على "العنف"** فيحتوي على لمحة تاريخية ، تعاريفه ، الفرق بينه وبين العدوان ، المفاهيم ذات صلة به ، أشكاله، خصائصه ونظرياته ، ثم إنتقلنا إلى تناول **"العنف المدرسي"** حيث جاء فيه تعريفاته ، أهدافه ، الأشكال التي يمارسها **المعلم على التلميذ** ، العوامل التي تؤدي **بالمعلم إلى ممارسته ، مصادره ، أثاره** وكيفية الحدّ منه و إختتمناه **بخلاصة الفصل** .

وتطرقنا في الفصل الثالث إلى" التحصيل الدراسي" فبدأناه بتمهيد ، ثم مفهومه ، أهميته ، أهدافه ، خصائصه ، أنواعه ، شروطه ، عوامله ، الإتجاهات المفسرة له ، قياسه ، أهمية المعلم ودوره التربوي في عملية التحصيل ، مشكلاته ، وأخيرا **خلاصة الفصل**.

ويأتي **الفصل الرابع** بعنوان **"المراهقة"** تم إفتتاحه بتمهيد ، ثم تحديد مفهوم هذه المرحلة ، تحديد فترتها ، أشكالها ، مظاهرها , الإتجاهات الرئيسية في تفسيرها ، حاجاتها ، المراهق والحياة المدرسية ، العلاقة مدرس ـ مراهق ، مشكلاتها والعوامل المسؤولية عنها ، ثم إلى الوقاية والعلاج من مشكلات هذه المرحلة ، ثم إنتهينا بخلاصة الفصل .

أمّا الجانب التطبيقي فهو يهدف إلى الوصول إلى نتائج تؤكد فرضيات البحث أو تنفيها، فيتكون من فصلين هما:

الفصل الخامس الذي خصص **"الإجراءات المنهجية للبحث"** المتبعة لدراسة موضوعنا ، فيشمل على تمهيد الفصل ثم التذكير بفرضيات الدراسة ، الدراسة الإستطلاعية ، منهج البحث ، مكان وزمان إجراء البحث ، المعاينة ، أدوات جمع البيانات والأساليب الإحصائية المستعملة في البحث ، أخيرا خلاصة الفصل .

الفصل السادس: ينص على عنوان **"عرض وتفسير النتائج"** ، فبذلك قمنا بتفسير وعرض كل النتائج التي تحصلنا عليها.

أمّا في الأخير قمنا بعرض إستنتاج البحث ، بالإضافة إلى التوصيات والإقترحات ، قائمة المراجع إضافة إلى الملاحق.

الفصل التمهيدي: الإطار العام للإشكالية

1- الإشكاليـــة .

2- الفرضيـــات .

3- تحديـــد المفاهيـــم إجرائيـا .

4- أسبـــاب اختيـــار الموضـــوع .

5- أهميـــة البحـــث .

6- هـــدف البحـــث .

7- الدراســـات السابقـــة .

تمهيـــــــد

سنتعرض في هذا الفصل للإطار العام لإشكالية البحث؛حيث تندرج فيه كل من إشكالية البحث و الفرضيات المتعلقة به , كذا أسباب اختيار الموضوع وأهمية هذا البحث والهدف منه ؛ كما حددنا المفاهيم المتعلقة ببحثنا والدراسات التي طرقت إلى هذا الموضوع المتمثل في تصورات التلاميذ في تأثير العقاب المادي والمعنوي على تحصيلهم الدراسي ،دراسة ميدانية بمرحلة التعليم المتوسط .

1- إشكالية الدراسة:

تعد الأسرة الأساس التي تبني عليه تربية الطفل في مختلف جوانبه وبواسطتها يتم نقل الخبرات؛و بعد تطور المجتمعات وتعقد الحياة ظهرت مؤسسات تربوية أخرى كالمدرسة التي تعتبر الأداة الرئيسية لتنمية ورقي المجتمع وتكمن مهمتها في توفير المناخ والظروف المناسبة للتلميذ لكي يشبع بالعلم وينمي قدوراته العقلية والمعرفية ويطورها ، وبالتالي إعداد أفراد لهم مكانتهم في المجتمع مندمجين فيه بطريقة سليمة. (على أسعد وطفة ،1999 :82)

تسعى التربية الحديثة باعتبارها الركيزة الرئيسية التي يبني عليها مجتمع متماسك ومتطور بتكوين أفراد متكيفين فيما بينهم ومستقرين ، لكن في بعض الأحيان هذا الإستقرار يهتز بسبب السلوكات العنيفة التي تعتبر من أكثر الظواهر السلبية التي اتخذت في الآونة الأخيرة حيزا كبير من الاهتمام ، نظرا لخصوبتها ، اتساعها، اختلاف معالمها، أسبابها؛و باختلاف المجتمعات وتطورها؛وكذا اختلاف الأزمات وتعقدها وأهميتها المجتمعية، فهي محور اهتمام علماء الإجتماع ، القانون ، السياسة ،الاقتصاد ، التربية وعلم النفس (معتز سيد عبد الله ،2009: 19).

فتعتبر المدرسة مكان آمن إلا أنها تتخللها مجموعة من العوائق والأسباب التي تساهم في توليد تصرفات عنيفة؛والتي تعيق سير النظام التربوي كوسائل الإعلام؛ العوامل الأسرية والبيئة المدرسية في حد ذاتها فتتضمن هذه الأخيرة تصرفات تعكس سلوكيات موجودة في المجتمع الخارجي يمكن أن يرتكبها التّلميذ ،الأستاذ ،المربي ،الأخصائي أوالإدارة (سوسن شاكر مجيد ، 2008 :281) ، لأنها اجتاحت مدارسنا وأصبحت تهدد مؤسساتنا التعليمة بالنظر إلى الآثار السلبية و المشاكل التي تنجم عنها ؛ فهذه الظاهرة الخطيرة عمت المؤسسات التربوية دون استثناء و أصبحت تشمل كل الأعمار؛ جميع المستويات و الصفوف الدراسية؛ و جميع المراحل التعليمية خاصة مرحلة المراهقة؛ فأصبح العنف منتشر بين التّلاميذ والأخطر من ذلك توسع هذا العنف حتى وصل إلى العلاقة التي تربط بين المعلم والمتعلم ؛ ذلك جراء السلوكيات غير السوية التي تصدر من طرف التّلاميذ؛ فيجد المعلم صعوبة للتحكم فيهم؛ مما قد يجعله ينحرف عن

الدور التربوي الذي وجد من أجله فيتصرف بتصرفات ديكتاتورية وتسلطية ذلك بإستعماله و تفننه في العقاب و مختلف طرقه ؛ بدون أن يقدم وزنا للظروف الشخصية النفسية و الإنسانية للتلميذ المراهق؛ فيعامله بسوء و يفرض عليه آرائه دون السماح لهم بحرية النقاش و التعبير؛فقد يستخدم العقاب ، القسوة والعنف كوسيلة لضبط نظام الصف فلقد عبر"عبد الرحيم عدس" في كتابه (فن التدريس) عن شيوع هذا النوع من التصرفات في المدارس إذ قال أنّ " هناك حقيقة واقعة في بعض المدارس ليست في حقيقتها بأكثر من جحور تخلو من كل معاني المدرسة ومن مقومتها يسودها جوّ التسلط الذي يصل أحيانا إلى حد الإرهاب"(محمد عبد الرحيم عدس، 2000 :49)؛ولقد توصل "دوبيرليو" (DEBARLIEUX)في دراسة حول العقاب المدرسي أنّ 21.60 % من التلاميذ في عام 1955 عبروا أن هناك علاقة سيئة تربطهم مع المعلمين وهذه النسبة إرتفعت في سنة 1998إلى 28 % . (YVER LYROR , STEPHAN :54) ،فقد يلجأ المعلم إلى لاستخدام العقاب كحل وعلاج لسلوكات التلاميذ غير المرغوبة متجاهلا الآثار السلبية ، إذ نجد بعض العلماء رفضوا إستخدام العقاب والعنف في المدارس فنجد "جون لوك" (JOHN LOOK) (1632-1704) يقول "إنّ العقوبات المطبقة في المدرسة ليست فقط غير مثمرة إنّما هي محفوظة بالمخاطر؛ لأنها تدفع الطفل إلى مقت ما يجب أن يحبه"، بالإضافة إلى دراسة "كونين" (KHONIN) و "جامب" (JAMB) 1987) فأظهرت نتائج دراستهما أنّ التلاميذ اللذين يتولى تعليمهم معلمون غير عقابيون يظهرون سلوكا عدوانيا و عدم الإهتمام بالتعلم و الموضوعات المدرسية ذلك عند مقارنتهم بالتلاميذ الذين يقوم بتعليمهم معلمون غير عقابيون، و يتضح أنّ المعلم العنيف يعيق عملية اكتساب الثقة عند التلاميذ في حين نجد العكس عند المعلم الودود؛ فلقد أشار "مرعى" (1986) على أن المعلمين الأكثر فعالية يمتازون بالتسامح إتجاه سلوك طلابهم؛ويعبرون بمشاعر ودية إتجاههم و يفضلون إستخدام الإجراءات التعليمية غير الموجهة؛ كما يستمعون لطلابهم و يشجعونهم على المساهمة في النشاطات الصفية المتنوعة (رضا محمد؛ 2010 : 02)

فالخطير في هذا الموضوع إذ كان المعلم بصدد مواجهة هؤلاء التلاميذ في فترة المراهقة ؛ فهي مرحلة حرجة من حياة الفرد نظرا لأهمية المرحلة العمرية التي يمر بها التلاميذ بصفتها مرحلة انتقالية، و ما يطرأ عليها من تغيرات و توترات انفعالية ، وإتسامها بكثرة المشاكل النفسية

الإجتماعية و المدرسية ،فمرحلة المراهقة فترة معقدة من التحول والنمو ، فيكون لديه حساسية مفرطة وانفعال زائد، فإذا عامل المعلم المراهق بأسلوب عنيف فيمكن أن يؤثر ذلك بدرجة كبيرة على تركيزه و انتباهه ؛ حيث يعرقل ذلك على إشباع حاجاته الأساسية وشعوره بعدم الأمن والإستقرار فيصبح دائم الخوف؛ كما يمكن أن تكون لديه سلوكات مختلفة عن سلوكات زملائه الآخرين، ذلك ما يمكن أن ينعكس على سوء النتائج على مستوى نموه العقلي،الروحي،النفسي، الحركي،الإجتماعي والثقافي ،ذلك ما يسبب تعقيد نفسية المتعلم وبداية النكوص والخيبة و النكسة العقلية التي تطبع تمدرسه بتراجع المستمر اتجاه تقبل الدرس مع ما يوازي ذلك من إطواء على النفس وعدم الثقة ، قلق والعجز عن مواجهة المواقف(إبراهيم طيبي،1990 :46)، فلقد أثبتت العديد من الدراسات والأبحاث مدى تأثر التلميذ بالمعاملة التي يتلقاها من الوسط المدرسي خاصة المعلم باعتباره الشخصية التي ترتبط بعلاقة مباشرة مع التّلاميذ،ومن هذه الدرلسات نجد درلسة **"علي شتا و فادية الجولاني"** 1997) أنّ "نمط التفاعل الذي يسود العلاقة بين المعلم والتّلميذ القائم على التفاهم، التعاون والمشاركة الفعالة من قبل التّلاميذ يؤثر على المستويات التحصيلية من جهة، كما أنه ينعكس على شخصية المتعلم و سلوكه من جهة أخرى "(عبد المنعم أحمد الدردير،بدون سنة :103).

وقد أكدت **"سلوى عثمان الصديقي"** أنّ المعلم الذي يتصف بأنه شديد الميل إلى العدوان و السيطرة ،يضطر تلاميذه إلى أن يكونوا جبناء و أميل إلى الانسحاب أو على أن يكون الواحد منهم كثير الميل للعدوان، وهم يحاولون التنفيس عن هذا الميل عن طريق معاكسة زملائهم واتخاذ العنف وسيلة للتعامل مع الناس، كذلك نلاحظ أنّ المعلم الذي يحتقر تلاميذه و يسخر من قدوراتهم، يضطرهم إلى أن يسلكوا سبيل الغش ، الكذب والخداع حتى يمكنهم أن يواجهوا مطالب معلمهم. (سلوى عثمان الصديقي ، 2002 :122).

فلذلك من الممكن أن ينعكس العقاب الذي يمارسه المعلم على تلاميذه سواء كان مادي أو معنوي بالسلب على تحصيلهم الدراسي إما في كل المواد أو بعضها فقط، فيؤدي به للفشل تماما أو يكون آخر الناجحين في الامتحانات،و قد يصبح ذلك مرهق لنفسية التّلميذ، فيؤدي به إلى إهمال الفروض المدرسية،الشرود، صعوبة التركيز والانتباه وعدم الإنضباط وسوء التكيف داخل

القسم، فمن بين الدراسات التي إلتمسناها الدراسة التي قامت بها مفتشية الأكاديمية لمحافظة الجزائر الكبرى مع بداية سنة 2000 في جريدة اليوم 23 فيفري على مستوى العاصمة حول العقاب المدرسي ذلك بتوزيع إستبيان على 70000 تلميذ في 150 مؤسسة تربوية كعينة على مستوى المتوسطات وثانويات المحافظة من مجمل 1150 مؤسسة تعليمية تم الكشف على أن 80% من العقاب المدرسي اللفظي كالسب والشتم ،أما 20 المتبقية فهي تتعلق بالعقاب المادي، لكن تبقى هذه الإحصائيات أولية قبل أن تحلل و تعمم على باقي المؤسسات .

وتدفعنا الدراسات السابقة إلى أن موضوع العقاب المدرسي و تأثيره على التحصيل الدراسي جد مهم ، حيث أثار اهتمام الكثير من الباحثين كما سبق ذكره، إلا أن الملاحظ ندرة هذا النوع من الدراسات -حسب إطلاعنا- في مجتمعنا، رغم أنّ الواقع يظهر مدى تأثير العقاب المدرسي على التحصيل الدراسي خاصة لدى المراهقين، فهذا مادفعنا لدراسة هذا الموضوع وطرح التساؤلات التالية :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات التّلاميذ في تأثير العقاب المادي و المعنوي على تحصيلهم الدراسي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص أنواع العقوبات على تحصيلهم الدراسي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي فيما يخص تأثير العقاب على تحصيلهم الدراسي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص الأثر الذي يخلفه العقاب على نفسية التّلاميذ ؟

2- الفرضيات:

-الفرضية العامة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات التلاميذ في تأثير العقاب المادي **و المعنوي** على تحصيلهم الدراسي.

-الفرضيات الجزئية:

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص أنواع العقوبات على تحصيلهم الدراسي.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدّراسي فيما يخص تأثير العقاب على تحصيلهم الدراسي.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص الأثر الذي يخلفه العقاب بنفسية التلاميذ على تحصيلهم الدراسي.

3- تحديـــد المفاهيـــم :

3-1- العقاب:

3-1-1- إصطلاحا:

يعرفه **"عبد المجيد نشواتي"**: بأنّه"الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى إضعاف أو كف بعض الأنماط السلوكية، ذلك إمّا بتطبيق مثيرات منفرة غير مرغوب فيها على هذه الأنماط، أو بحذف مثيرات مرغوب فيها من السياق السلوكي، بحيث ينزع السلوك موضع الإهتمام إلى الزوال" .(محمد حسن العمايرة،2002 :34)

3-2- المدرسة :

3-2-1- اصطلاحا :

يعرف **"فريدريريك هاستن** المدرسة بأنها "نظام معقد من السلوك المنظم الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الوظائف في إطار النظام الإجتماعي القائم .

ويعرفها **"أرنولد كلوس"(ARNOLD CLAUSSE)** " بأنها نسقا منظما من العقائد ، القيم ، التقاليد ، و أنماط التفكير والسلوك التي تتجسد في بنيتها وفي إديولوجيتها الخاصة"

كما أشار **"شيبمان" (SHIPMAN)** إلى أن المدرسة "شبكة من المراكز و الأدوار التي يقوم بها المعلمون والتّلاميذ،حيث يتم إكتساب المعايير التي تحدد لهم الأدوار المستقبلية في الحياة الإجتماعية .

(علي أسعد وطفة - علي جاسم الشهاب ،2004، : 17) .

3-2-2- إجرائيا :

لقد وقع اختيارنا على عدة مؤسسات تربوية المتمثلة في متوسطة عبديش مهدي بالأربعاء ناث إراثن ومتوسطة أودعي محمد بدائرة واقنون ولاية تيزي وزو ، فتم اهتمامنا بالتّلاميذ المراهقين المتمدرسين بهذه المتوسطتين .

3-3- القلب المدرسي:

3-3-1- إصطلاحا:

يعرفه الباحث **"كمال الدسوقي"** بأنه مجموعة أساليب تعتبر كردود أفعال المعلمين اتجاه السلوكات الغير المرغوب فيها، الناتجة عن التلاميذ ذلك داخل القسم أو المؤسسة بغية تعديل السلوكات وتعويضها بالتي هي أفضل. **(كمال الدسوقي ، 1961 : 19)**

3-3-2- إجرائيا:

هو مختلف التصرفات السلبية التي تصدر من طرف المدرس اتجاه تلاميذه من سخرية، توبيخ، سبّ، شتم و نقص العلامات التي تمثل العقاب المعنوي، و كذلك الضرب بأنواعه، رفع التّلميذ لكرسي أو طاولة و العقوبات الكتابية التي تعتبر بدورها العقاب المادي (الجسدي).

3-4- العنف:

3-4-1-اصطلاحا :

- يعرفه **" عبد الرحيم نصر الله"** (2004) بأن العنف " هو الاستجابة التي توجد لدى الفرد تكون وراء رغبة في إلحاق الأذى و الضرر المادي أو المعنوي بالآخرين ". (عمر عبد الرحيم نصر الله ، 2004 : 210)

كما يعرفه **"حسين توفيق إبراهيم "** في كتابه (ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية) "أنّه ظاهرة مركبة لها جوانبها السياسية ,الإقتصادية , الإجتماعية والنفسية، فهي ظاهرة عامة تعرفها كل المجتمعات البشرية بدرجات متفاوتة "(جليل وديع شكور، 1997 : 31).

3-5- العنف المدرسي :

3-5-1- إصطلاحا :

يعرفه **"طه عبد العظيم حسين "** العنف المدرسي على أنه : "**كل تصرف** يؤدي إلى إلحاق الضرر بأحد عناصر المدرسة الرئيسية سواء كان طالب أو معلم أو ممتلكات المدرسة، وهو من أخطر أشكال العنف حيث يكون على أشكال عديدة جسديا أو لفظيا **أو** تخريب **للممتلكات المدرسية** سواء من قبل الطلاب أو المعلمين. (عبد العظيم حسين 2007 : 21)

ويعرف العنف المدرسي على أنه عبارة **عن نسق من** الفعاليات التربوية السلبية و **الخبرات السيئة المتمثلة في العقاب البدني والإسهزاء** و أحكام التحقير ومجموعة **من الإحباطات** النفسية والمعنوية التي تشكل المناخ الذي ينمو فيه الخوف , القلق و التأخر الدراسي الذي يستمر **فيؤدي**

إلى الإعاقة النفسية والفكرية ،عدم التكيف ، انعدام المبادرة وطغيان اليأس و الرهبة (حراث فاطمة الزهراء ، 2000 : 02).

3-5-2- إجرائيا :

هو ما يحدث في الجوّ المدرسي و المتعلق بالعلاقة بين المدرس و التّلميذ أثناء حدوث تجاوزات سواء جسدية أو لفظية إما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة .

3-6- التحصيل الدراسي :

3-6-1-إصطلاحا :

يعرف **" إبراهيم عبد المحسن الكتاني "** التحصيل الدراسي على أنه :" كل أداء يقوم به التّلميذ في مواضيع الدراسية المختلفة ، الذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات الإختبار والتقديرات المدرسين أو كليهما " (كاظم كريم رضا ، 1982 : 43) .

كما يعرفه **" مصطفى القمش "** التحصيل الدراسي على أنه :" مقدار المعرفة أو المهارة التي يتحصل عليها الفرد نتيجة التدريب و المرور بخبرات " (مصطفى القمش ، 2000 : 72)

بالإضافة إلى تعريف **"سامي عريفج"** يعرفه بأنّه : " مدى التحقيق من أهداف التعليم في موضوع وسياق سبق للفرد و تدرب عليه من خلال المشاركة في الأعمال المبرمجة " .(سامي عريفج ، 1999: 67).

3-6-2-إجرائيا :

هو مجموع المعارف العلمية التي تقدر بعلامات التّلاميذ، أفراد العينة، للعام الدراسي 2016،2015 والتي توجد في السجلات والوثائق المدرسية من خلال النتائج التي يتحصل عليها التّلميذ عند قيامة بالاختبارات الموضوعية التحصيلية .

3-7- المراهقة :

3-7-1إصطلاحا :

يعرف **" بلوش " (BLOCH)** المراهقة أنها "فترة تطور يتم فيها الإ**نتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد**، ويحدث فيها إعادة البناء الإنفعالي للشخصية" (H،et al 2002 : 31 Bloch،) .

وتعرف أنها مرحلة انتقالية تتسم بإستثارة الغرائز الجنسية، كحب الحركة ,**الإ**ستقلالية، وغناء الحياة العاطفية، **ف**هي مرحلة تتطور فيها القدورات العقلية خاصة الذكاء، ويظهر فيها التفكير **المجرد** ، **ف**هي مرحلة تكوين علاقات صداقة وعلاقات عاطفية .(عبد الرحمان العيسوي 1996: 97)

3-7-2- إجرائيا :

هو المراهق المتمدرس **بالمرحلة المتوسطة** الذي يترواح عمره من 12**سنة** 16**سنة و تسمى** هذه المراحلة بالمراهقة المبكرة .

4- أسباب اختيار الموضوع :

- انتشار وتفاقم هذه الظاهرة و ملاحظتها في المدارس الجزائرية من خلال إحتكاكنا بالميدان،ومن خلال تجاربنا الماضية

-**سماعنا في قراءتنا في الجزائر والمحلات في التلفاز مما د**فعنا إلى البحث في هذا الموضوع **والوصول إلى حقائق** .

- تدهور العلاقة التي تربط بين المعلم والتلميذ، خاصة في عصرنا هذا التي تؤدي في غالب الأحيان لفشل التلميذ داخل المدرسة .

- قلة البحوث التي تناولت هذا الموضوع ولا سيما الميدانية منها حسب **إ**طلاعنا - **في المكتبة** الجامعية بتيزي وزو .

5- أهمية البحث :

- تكمن أهمية البحث الحالية في كونها تسلط الضوء على جانب مهم من **واقع المدرسة الجزائرية** ، **المتمثل** في معرفة الأساليب التي يلجأ إليها المعلم للحفاظ على النظام و تعديل **السلوكات** الغير المرغوبة لدى التّلاميذ .

- أردنا أن نتعمق أكثر لنبين خصائص مرحلة المراهقة وكيفية التعامل مع هذه الفئة وإلقاء **الضوء على بعض الممارسات و** الأساليب التربوية التسلطية الموجودة داخل كيان بعض المؤسسات التربوية .

- تظهر كذلك في توضيح شدة **العقاب** من طرف المعلم على التلميذ والتي تكون في أغلب الأحيان **بدون مبرر إضافة إلى** الآثار السلبية المختلفة التي تتركها في نفسية المراهق .

- **التعرف على نتائج العقاب المدرسي** ومدى تأثيره على التحصيل الدراسي **لدى** المراهق **المتمدرس بالمرحلة المتوسطة.**

- الإسهام إلى جانب الدراسات و **الأبحاث التي تناولت وقائع العقاب المدرسي بالمدرسة** الجزائرية .

6- أهداف البحث:

- **الوقوف على الأسباب** الحقيقية المؤدية إلى **العقاب** المدرسي و محاولة وضع الحلول الإيجابية **ضمن المطاق** .

- مساعدة المعلمين و غيرهم من **المعنيين** بشؤون التربية في وضع خطط علاجية مناسبة .

- **معرفة** إذا كان هناك تأثير بين **العقاب** المدرسي والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم **المتوسط**

- **معرفة ما** إذا كان هناك تأثير بين **نوع العقاب (مادي،** معنوي) الذي يمارسه المعلم على **التّلميذ على** تحصيلهم الدراسي .

7- الدراسات السابقة :

- تعتبر الدراسات السابقة السجل الحافل بالمعلومات، إذ من خلالها نتمكن من رصد الظاهرة و تحديد موقعها ، كما أنّ لها دورا ايجابيا كونها تساعد على التبصير بالإيجابيات و السلبيات و تدفعنا إلى المضي قدما في البحث عن الجديد ، إلا أنّ الدراسات التي تناولت هذا الموضوع قليلة بالمقارنة بغيرها من الدراسات المتعلقة بالمواضيع الأخرى، لذا سنلقى الضوء على الدراسات التي عثرنا عليها والتي لها علاقة بالموضوع وهي .

الدراسة الأولى :

قام بهذه الدراسة كل من "هـ - إيفاسد "(1950)، "أرثر جيرزلد"(1952) ، "جيرزلد وهيليفانت" 1853)،على أنّ المدرسيين الذين يتصفون بالقدر الذاتي قد تم إعدادهم وفق مناهج أعدت لغرض تدريبهم و التعامل مع المراهقين، فكانوا أنجح في معالجة مشكلات المراهقين، كما أثبتت تلك الدراسات أنّ المراهقين كانوا أكثر إستجابة لأولئك المدرسيين فكانوا يتقبلون التوجيهات بغبطة و كأنهم متعطشين للعون الصادر من لديهم ، لأنهم أعدوا خصيصا لفترة من أحرج الفترات في حياة المتعلمين .

لقد أصابت الدراسة في إحتواء مشاكل المراهقة بتخصيص أساتذة يحسنون التعامل مع المراهق، ذلك بغية التقليل من حدّة المشاكل التي تصادف المراهق بالخصوص في المؤسسة التعليمية و تحد من العدوانية إتجاه المعلم الذي يختير سلوكهم .(علي أسعد لطفة ، 1999 : 99).

الدراسة الثانية :

لقد أوضحت الدراسات كل من "ملام، أما تورا" ، وغيرهم مابين 1955-1959 أنّ شخصية المدرس لها أثر كبير في جعله مقبولا و مرغوبا من طرف المراهقين بالإضافة إلى إعداده الحسن وبالتالي التقليل من مشاكلهم، و حدة الخلافات بين المعلمين والتّلاميذ التي تؤدي إلى توليد العنف وهذه الدراسات إستعانت بأسلوبين:

الأولى:

إستفتاء المراهقين أنفسهم بالشكل الذي يريدون أن يروه في مدرسهم المحبب لديهم، فكانت إجابتهم أن المدرس المتفهم لطبيعة المراهقة والمتجاوب معها من الناحية الانفعالية، **و أن تكون** هناك مشاركة وجدانية للمعلم مع طلبته أي يتصف بالعدل و الإنصاف و أن يبتعد عن الثورة **الإنفعالية** ويهتم بهم .

ثانيا :

دراسة حقلية تقوم على النظريات و الملاحظات لشخصيات المدرسين الذين يتميزون بما يلي :

- العناية بمرحلة المراهقة و مواجهة طبيعتها .

- خصائص الشخصية :شديد الإهتمام بطلابه ، **شعوره بالحب** نحوهم، حب المهنة، حسن المظهر والهندام ناضج إنفعاليا بعيدا عن القلق .

- خصائص تتصل بالتكيف **الإجتماعي** : أن يتقبل طلابه كماهم و العمل **على** توطيد الثقة **المتبادلة** .

- خصائص تتعلق بأساليب التدريس : ينبغي على المدرس أن يوجه ، أن يشجع قدرات طلابه ، يزودهم بالحقائق كما هي **و** أن يأخذ بعين الإعتبار أراء طلابه بأفضل طرق لتطوير التدريس، فعلماء التحليل النفسي يرون أنّ المدرسة و المدرس هما مصدر إفراغ الشحن بالنسبة للمراهق حيث ينقلون ما يشعرون به من نقمة ينطوي عليها جنوحهم ويأتون بها إلى المدرسة **فيفرغون** شحناتهم عليهم. (**علي أسعد طلفة** ،1999: 107).

معظم المشكلات التي تحدث في المؤسسات التعليمية التي يكون فيها المتسبب المراهق يعود **السبب أصلا إلى المعلم** و علاقته مع تلاميذه ذلك طبقا لشخصية كل معلم، فالعقاب المدرسي يمكن تقليله أو القضاء عليه بإعداد معلمين مناسبين لمرحلة المراهقة كونه المفتاح الرئ**يسي لدفع** المراهق إلى التعلم و حب المادة الدراسية أو إحباطه .

الدراسة الثالثة :

قام بهذه الدراسة **"جورج موكو" (GEORGE MOUCO)** ذلك في المجتمع الفرنسي، فاستنتج فيها أنّ الطلاب بشكل عام يقدرون الأستاذ الحازم الذي يستعمل قوة هادئة عليهم ، ويتقبلون السلطة كقيمة شخصية للأستاذ حتى لو كانت ظالمة، شرط أن يتمتع هذا الأستاذ بالنضج والأخلاق اللذين يوظفان في خدمة الطلاب ، فأورد في بعض النماذج من أقوال الطلاب حول بعض الأساتذة منها :

- أنه قاس و حازم، الطلاب يخافون منه لكن يطيعونه لأنّ الجميع يحبه

- أنا لا أحبه لأنه يسمح لنا أن نفعل ما نريد،لا يعاقب أبدا ، ليس على حق لأنه لا يعاقب ، لا يملك نظام وسلطة الطلاب لا يخافونه .(جليل وديع شكور ، 1997 : 95).

الدراسة الرابعة :

قام الباحثان **"قرطبي سعد وعبد السلام فهيمة"** بدراسة أسباب العقاب المدرسي من طرف الأستاذ فإتضح أنه راجع إلى سن المراهقة و الإختلاط الجنسي داخل القسم والتغيرات الجسمية و نفسية التلميذ ،وعنف التلاميذ يقابل بعنف مضاد من طرف الأستاذة و حل هذه المعضلة راجع إلى كفاءة المدرسين و خبرتهم في مثل هذه المواضيع و محاولتهم إيجاد علاج لمثل هذه السلوكات العنيفة مع تضافر مجهود الإداريين والأولياء ،لكن رغم معرفة المعلمين لهذه المرحلة (المراهقة) إلا أنّهم يواجهون عنف مضاد للتلاميذ هذا ما يزيد الطين بلة فالمراهق هنا بحاجة إلى الاهتمام لا للعنف و العقاب.

الدراسة الخامسة :

عرضت السيدة حراث فاطمة الزهراء مفتشة التربية والتعليم الأساسي في الأيام الدراسية المنعقدة بثانوية حسيبة بن بوعلي يومي 23و24 جانفي 2000 فكان مضمون الدراسة يتمحور حول العنف التربوي في الوسط المدرسي ، تتبنى النظريات الحديثة في مجال التربية والتعليم ثقافة السلم و عدم العنف لتضمنه في المسار الدراسي للمتعلم، لكن رغم ذلك مازالت مظاهر العنف تجد مكانها بين جدران المدرسة و المؤسسات التربوية المختلفة، إضافة إلى الأطفال التي

مازالت أيديهم ترتعش تحت وطأة المسطر حتى العصا أحيانا، إضافة إلى ما يتعرضون له من التوبيخ والشتائم و أبجديات القهر والتهديد ،فركزت في هذا العرض على المظاهر العامة لظاهرة العنف التربوي في الوسط المدرسي فقط رغم أن الإطار الأسري يلازمها لأن التعرض إلى دراسة الأسباب التربوية وثيق الصلة بالأسباب الإجتماعية لهذه الظاهرة ، وصولا إلى النتائج التي تترتب عن ممارسة العنف تربويا ، فضمن هذا الإطار ينبغي القول بأن العنف التربوي في الوسط المدرسي يتميز بالاتساع والشمولية مقابل قياس مفهوم العقوبة التربوية بإعتبارها مرتبطة بالفعل السلبي الذي يوقعه المربي على الطفل وتنحصر هذه العقوبة في الجوانب التالية :

مصدر العقوبة: المعلم – المربي

نوع العقوبة : الضرب – التهديد – الحرمان

سبب العقاب : مخالفة نظام الفوج أو التقصير في الواجبات المدرسية .

غاية العقاب : استحداث نوع من السلوك لنفي نوع آخر من السلوك .

آثاره: الألم البدني – الحركي – النفسي .

الدراسة السادسة :

دراسة وزارة التربية الوطنية (2007/2000) :

في دراسة قامت بها وزارة التربية الوطنية حول انتشار ظاهرة العنف في الوسط التربوي منذ سنة 2000 إلى غاية 2007 تم إحصاء خلال الموسم الدراسي 2007/2006 ، ما يعادل 59 ألف و 794 حالة عنف منها أزيد من 45 ألف عنف بدني ، منها 342 حالة حمل أسلحة في الأطوار الثلاثة، وقرابة 3 آلاف سرقة، 209 حالة عنف جسدي و ما يعادل 9000 حالة ضرب بين التلاميذ ، فيسجل من خلال الأرقام المقدمة ارتفاع عدد حالات العنف خلال الموسم الماضي مقارنة بموسم 2006/2005 الذي شهد إحصاء 35ألف و 193 حالة عنف معنوي،و 8 آلاف 635 حالة عنف بدني، و فيما يتعلق بحالات عنف التلاميذ اتجاه الأساتذة و موظفي

إدارة المدرسة خلال موسم 2006-2007 **فقد تم إحصاء** 8 **آلاف و**564 حالة عنف منها 8 آلاف حالة شتم وتهديد، أما عنف موظفي إدارة المدرسة إتجاه التلاميذ فقد تم تسجيل 5 **آلاف** حالة منها 3 آلاف حالة عنف نفسي معنوي (شتم و تهديد) **وقرابة** 2000 **حالة ضرب وسرقة وحمل الأسلحة ، أمّا خلال الموسم الدراسي** 2007 /2008 تم إحصاء أزيد من 8 **آلاف حالة** عنف للتلاميذ إتجاه الأساتذة و**موظفي الإدارة و** 5 **آلاف حالة عنف الأساتذة و موظفي الإدارة** إتجاه التلاميذ .

الفصل الأول: العقاب المدرسي.

- تمهيد

I -العقاب:

1- تعريف العقاب.

2- العقاب في الديانات.

3- العقاب في القانون.

3-1-تعريف العقوبة.

3-2-عناصر العقوبة.

3-3-خصائص العقوبة.

3-4-أنواع العقوبات.

3-5-أنواع المؤسسات العقابية.

4- نظريات العقاب.

II -العقاب المدرسي:

1- لمحة تاريخية.

2- تعريف العقاب المدرسي.

3- أنواع العقاب المدرسي.

4- الأسباب التي تستدعي إستعمال العقاب.

5- وسائل العقاب المدرسي.

6- العوامل المؤثرة في فعالية العقاب.

7- نظريات العقاب المدرسي.

8- الآثار الناجمة عن العقاب المدرسي.

9- المدرسة و العقاب.

10- الإنتقادات و التوجيهات الموجهة للعقاب المدرسي.

11موقف النظام التربوي الجزائري من إستعمال العقاب المدرسي

- خلاصة الفصل.

تمهيد الفصل:

تسود بين المعلم والتلميذ داخل القسم علاقة غير ثابتة ، فتارة تكون حسنة وتارة أخرى تكون سيئة، فمن الطبيعي أنّ للمعلم حاجة قصوى في توفير درجة من الضبط داخل القسم ذلك حتى يتمكن من تنظيم أنشطة المدرسة وضمان انتظام التّلاميذ أثناء العملية التربوية، فغياب النظام لا يعطي الفرصة الكافية لتحصيل أهداف الدرس ويسبب خلل في العملية التعليمية والاضطراب في المدرسة كلها ، وتكون عواقب هذا الغياب في النظام وخيمة إذ أنه قد يؤدي بالمعلم الى استعمال أسلوب العقاب مع التلاميذ الذي خصصنا له هذا الفصل الذي سنتطرق فيه إلى تعريف العقاب ، العقاب في الديانات العقاب في القانون نظرياته العقاب المدرسي ، لمحة تاريخية عن العقاب المدرسي ، تعريفه ، أنواعه ، أسباب توقيعه وسائله، العوامل المؤثرة في فاعليته، الأثار الناجمة عن إستعمال، الإنتقادات والتوجهات الموجهة لهذا العقاب ، موقف الظلم التربوي من استعماله ، وأخيرا قمنا بخلاصة لهذا الفصل.

I-العقاب:

1- تعريف العقاب:

1-1- لغة :

يرجع أصل كلمة " عنف"في اللغة إلى "عَنُفَ "يقال عَنُفَ به وعليه بعنف ، عنفا و عنافه ، لم يرفق به فهو عنيف و يقال عَنُفَ فلانا أي لامه بعنف و شدة و عتب على إعتنف أي أخذه بعنف . (ابتهال عبد الله لرفاعي، 2010: 89).

العنف في اللغة هو الخرق بالأمر و قلة الرفق به و هو ضد الرفق ، و أعنف الشيء يعني أخذه بشدة و التعنيف هو التفريع و اللوم . (أميممة منير عبد الحميد أبو جادوا ، 2005 : 03).

فالعنف لغة عبارة عن الشدة و القسوة في التصرف ، فهو ضد الرفق.

1-2:إصطلاحا:

لقد حظيت ظاهرة العقاب في علم النفس إهتمام كبير من طرف الكثير من الباحثين ، حيث درسوها من مختلف الجوانب من بينهم نجد :

الباحث "**خليل المعاطية** "الذي يعتبر العقاب بأنه أسلوب يؤدي إلى كبت السلوك وليس إنهائه فقد يؤدي إلى الإ**ستمرار بالسلوك الخطئ**. (خليل المعاطية ، 2000: 155)

فهنا لم يتطرق المعاطية إلى تبيان نوع هذا الأسلوب ومحدداته وإنّما ركز أكثر على النتيجة التي يؤدي اليها العقاب.

كما يرى "**محمد عبد الرحيم عدس**" في هذا المجال أنّ العقاب حالة تبعث فينا الحزن والألم نتيجة قيامنا بعمل غير مقبول ومنافيا لما عندنا من قيم وعادات ، فهو معزز سلبي لأنه يهدف إلى ردعنا عن القيام بعمل سيئ أو محاولة تكراره .(محمد عبد الرحيم عدس،1995 :65).

الملاحظ هنا أنّ العقاب هو معزز سلبي يهدف إلى التخلي الكلي عن السلوك غير المقبول أو الجزئي المتمثل في التخلي عن محاولة تكراره .

ويشير الباحث "**كمال مرسي**"إلى أنّ العقاب ألم ، والألم كف للنشاط ، قيد للحرية ، كبت للنفوس والعقاب ليس إلا وسيلة ,فالوسائل يجب أن تتغير بتغير الظروف .(**كمال مرسي** ، 1961 :65)

لقد بين هذا الباحث أنّ العقاب وسيلة مؤلمة تؤدي إلى كف النشاط وهذه الوسيلة يجب أن تتوافق مع ظروف ومواقف إستعمالها.

أمّا الباحث "نشواتي" فيقول عن العقاب بأنه الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى كف أو إضعاف بعض الأنماط السلوكية ذلك بتطبيق طريقة منفرة غير مرغوب فيها على هذه الأنماط أو بحذف مثيرات مرغوب فيها، بحيث ينزح السلوك موضع الإهتمام إلى الزوال.(محمد حسن العمايرة،2000: 34).

المقصود هنا أنّ الباحث نشواتي دقق في الفعل وكيفية حدوثة حيث يقول بأنّه مثير منفر يطبق على السلوك الغير المرغوب من أجل إزالته أو إضعافه ، فنستخلص ممّا سبق أنّ العقاب هو المثير المنفر أو المؤلم الذي يتلقاه الفرد نتيجة إرتكابه لسلوكات غير مرغوب فيها .

يرى العالم النفساني" سكينر" SKINER أنّه لا يعتبر طريقة مضمونة النتائج فيما يتصل بتأثيرها في منع حدوث الإستجابات غير المرغوب فيها ، إذ لا يؤدي إلى كف هذه الإستجابات وعدم صدورها مستقبلا ،فمن ثم يظل الإحتمال قائما في معاودة إصدار الإستجابة ، فالعقاب أسلوب ضعيف في ضبط السلوك .(زين العابدين درويش،1999 :77) .

جاء هذا التعريف على شكل يتضمن عدم جدوى وفعالية العقاب فحسبه إنّه لا يؤدي بالضرورة إلى كف الإستجابة الغير المرغوب فيها فإن حدث ذلك فلن يكون كليا إنما يكون جزئيا ومؤقتا ، حيث يظل الإحتمال قائما في تكرار إصدار نفس الاستجابة.

كما ترى الباحثة " أنس محمد قاسم" أنّ العقاب هو أسلوب لا يعلم الطفل شيء جديد بل هو فقط يكف سلوك غير مقبول. (أنس محمد قاسم ، 1999 :96).

2- :العقاب في الديانات:

2-1-اليهودية والعقاب:

لقد جاء في عدد من تعاليم التوراة أنّ العقاب وسيلة يمكن إستعمالها لكن على قواعد وأسس، حيث ترى الديانة اليهودية أنّ الرب يعلم شعبه عدم التمادي في العقاب وهذا ما يحدث كثيرا في أوقات الغضب والإنفعال كونه مسار الخسارة، لهذا لم يعطي الرب في الشريعة اليهودية الحق الكامل في العقاب حيث يكون هذا الأخير حسب درجة الجريمة أو الذنب ، هذا ما يؤكده سفر اللاويين في التوراة حيث ينص على "إذا أحدث الإنسان على قريبه عيبا فكما فعل فكذلك يفعل

به ، كسر بكسر وعين بعين وسن بسن" كما أحدث عيبا في الانسان كذلك يحدث فيه ،وأيضا سفر التثنية في التوراة ينص على نفس الشيء ، حيث يطلب من القضاة إذا قام شاهد زور على إنسان ليشهد عليه بصيغ ، يقف الرجلان يوجد بينها الخصومة أمام الرب أو أمام الكهنة والقضاة الذين يكونون في تلك الأيام ، فإن شهد الشاهد بالكذب على أخية ففعلوا به كما نوى أن يفعل بأخيه ، لكي يسمع الباقون فيخافون ولا يعودون إلى فعل مثل ذلك الأمر الخبيث .(الأب رائد عوض أبو ساحلية ، 2002 :04-05)

2-2:المسحية والعقاب :

بعد مجيئ سيدنا عيسى عليه السلام لم يدقق في كيفية إستعمال العقاب، بل كان يأمر أتباعه بالتسامح والتعاطف فيما بينهم حيث يقول المسيح عليه السلام :سمعتم أنه قيل عين بعين وسن بسن ، فأمّا أنا فأقول لكم لا تقاوم الشرّ بل حتى إذا لطمك على خدك الأيمن فحول له الأخر أيضا ،وفي العهد الجديد من الإنجيل جاء: ولا تجاوز أحدا عن شر بشر ولا تنتقموا لأنفسكم يا أيها الأحباء بل أعطوا مكانا للغضب لأنه مكتوب لي أن أجازي بقول الرب لا يغلبك الشر بل أغلب الشر بالخير(الأب رائد عوض أبو ساحلية، 2002 :07).

3-2:الإسلام والعقاب:

لقد وضع الله نظاما للوقاية والعلاج من الإنحرافات النفسية التي تصيب الإنسان بصفته فردا قائما بذاته و بإعتباره عضوا في المجتمع ، فقد وضع في كل إنسان عقلا يفكر به تكون مهمته في التمييز بين الطيب والخبيث، فالإسلام يطلب من كل إنسان أن يحكم عقله ويراجع نفسه فتكاد لا تخلوا سورة بل صفحة من القرآن إلا ويطالب فيه الناس بتحكيم العقل أو يلومهم على عدم تحكيمهم ويصفهم بالعمى والصم فيشبههم بالدواب لعدم تحكيم العقل لا سيما بعد ذكر الآيات والبراهين الدالة على الحق ، وتعبيرات القرآن بأن وظيفة العقل هي هداية الإنسان الى الإيمان بالله عن طريق التفكير في آياته والإنتفاع بكل ما وهبه الله ، فوضع في كل إنسان ضميرا يزجره ويمنعه من إرتكاب النواهي تكون مهمته المفاضلة بين الحسنات والسيئات ، فهذا الضمير هو الرقيب الذي يقف حائلا فيمنع الإنسان من الإسترسال في الأخطاء والذنوب خاصة التي لا تراها أعين الناس مثل الغش والكذب ، وهناك أسلوب أخر هو الترهيب والترغيب ، الترهيب من عذاب الله وعقابه الذي يثمر الخوف في القلوب، والترغيب فيما عند

الله من أجر وثواب ونعيم ذلك يثمر الرجاء ، فكثيرا من النّاس لا تصلح نفوسهم إلا بالخوف ومن الرجاء تحسين السلوك مع الخلق ، ترك الشهوات ، إتباع الطاعات ، والمرحلة الإجتماعية والأخيرة في ضبط السلوك وعلاج الإنحرافات في الحدود الشرعية ، فمن الناس من لا ينفع معه لا وازع العقل ، الضمير ، الترهيب ، الكفارات و المحاسبة الشخصية إلى الأخطاء المستورة حتى يحتاج إلى من ينهاه على المنكر من يؤمره بالمعروف فلم يرتدع ، وأصبح مصدر عدوان على نفسه وعلى الأخرين ، فلابد هنا من حدود وقائية وعلاجية تشرع لإكراهه بقوة الى اتخاذ المسالك الحسنة فيقام عليه الحد ، فأسلوب الحدود الشرعية هو أسلوب الحاكم وحده وأن الله يزع بالسلطان مالا يزع بالقرآن ، فأعطى لله سلطة التنفيذ حدود الله في الأرض .(فوزي سالم عفيفي ، دون تاريخ :201-204)

قال لله في القرآن ((ولكم في القصاص حياة يأولي الألباب لعلكم تتقون)) الآية (179) من سورة البقرة ، فمن قتل يقتل ، من سرق تقطع يده ، الزاني يرجم ، من شرب الخمر يجلد وهكذا باقي الحدود ، فالحدود تطهير للشخص مما إرتكب من الذنب وحفظ المجتمع من الفساد والرذيلة ، فلقد وجه الله الدعوة العامة والدعوة الخاصة إلى التوبة وحث النّاس على القيام بها، ودعا الخلائق الى إتخاذها دواء استعمالها علاجا وجعل دوامها شفاء للقلوب ، فالتوبة أسلوب مضمون يغفر لله ذنوب من أساء ، فهي أسلوب علاجي ووقائي لأنّ الله يغفر الذنوب جميعا وأن الله يحب التوابين ويحب المتطهرين ، وقد ورد في حديث محمد رسول الله (ص) **"التائب حبيب الرحمان والتائب من الذنب كمن لا ذنب له" ، فالعقاب في الاسلام مبدأ أقره القرآن** يعاقب المنحرف على إنحرافه وهو أسلوب تستخدمه التربية الإسلامية ، فإذا تصرف المتعلم بخطأ فإنه يسامح ويعفى عنه أولا ثم إذا تكرر الخطأ فإنّ العقاب هو الحل. (علي راشد،1993 : 48).

3- العقاب في القانون:

3-1 - تعريف العقوبة: (محمد خلف،1978 : 81)

لا يوجد تعريف موحد للعقوبة حتى الأن بل هناك تعريفات مختلفة فيعرفها البعض بأنها:

- القصاص الذي يلحق المجرم بسبب إرتكابه جريمة

- الجزاء البياني للجريمة.
- جزاء يقرره القانون ويوقعه القاضي على من تثبت مسؤوليته عن الجريمة.
- هي جزاء يفرضه القانون على مرتكب الجريمة.
- هي الأثر الذي ينص عليه القانون ليلحق **المجرم بسبب إ**رتكابه الجريمة.

ونستخلص من هذه التعاريف أنّ العقوبة هي الجزاء الذي يتعرض إليه المجرم نتيجة إرتكابه للجريمة.

2-3-عناصر العقوبة: (محمد خلف ، 1998، ص82-84).

تتمثل عناصر العقوبة في ما يلي :

3-2-1-السبب (الجريمة):

تتميز العقوبة بسبب معين هو **إرتكاب ا**لمحكوم عليه للجريمة ، فهذا السبب في حقيقته مقابل لهذه الجريمة وهو الذي ينشئ للدولة الحق في توقيع العقاب على المجرم .

3-2-2-المحل (المجرم):

توقع الجريمة على المجرم ولا يجوز توقيعها على غيره ذلك تطبيقا **لمبدأ** شخصية العقوبة .

3-2-3 :المضمون (الإيلام) :

الإيلام بوصفه مضمون العقوبة لابد أن يلازم كل عقوبة **,و**الإيلام يعني المساس بحقوق مصالح المجرم يتحدد وفقا لمعيار مجرد قوامه الشخص المعتاد.

3-2-4:الأداة الإجرائية (الحكم الجنائي):

لا توقع العقوبة على المجرم إلاّ بناء على حكم صادر بالإدانة يقرر نسب الجريمة إلى المتهم والعقوبة يستحقها قانونا ، فهذا الحكم الجنائي لا يتقرر إلا من خلال دعوة جنائية تحركها النيابة العامة وتطبق عليها أحكام قانون **الإجراءات ا**لجزائية هذا تطبيقا للقاعدة القائلة **"لا عقوبة بغير حكم جنائي"**.

3-3:خصائص العقوبة: (محمد خلف 1978 :89-91)

تتمثل هذه الخصائص فيما يلي:

3-3-1:شرعية العقوبة :

يتلخص هذا المبـــدأ بأنّ القاضي لا يستطيع أن يحكم بأية عقوبة غير منصوص عليها القانون، سواءا كان من حيث العقوبة أو مدتها ذلك تطبيقا لمبدأ الشرعية **"لا جريمة ولا عقوبة بغير نص قانوني"**

3-3-2:المساواة في العقوبة:

يقصد بهذا المبدأ أن تكون هناك مساواة تامة بين كافة الأفراد أمام القانون، وطبقا لذلك توقع عقوبة واحدة على كل من يرتكب الجريمة دون تفرقة بينهم وفقا لمراكزهم الإجتماعية .

3-3-3: شخصية العقوبة:

ينص هذا المبدأ على أنّ العقوبة يجب أن لا تحل إلا بالشخص المرتكب للجريمة دون سواه هذا ما تشير إليه كافة التشريعات الجنائية معاصرة.

3-3-4:قضائية العقوبة:

نعني بقضائية العقوبة هو عدم تنفيذ أية عقوبة بدون حكم قضائي وهذا المبدأ هو **"لا عقوبة بدون حكم"**.

3-4- أنواع العقوبات :

تتمثل هذه الأنواع فيما يلي: (محمد خلف1978،ص95-96)

3-4-1- العقوبات البدنية:

هي التي تصيب حق المحكوم عليه في الحياة كالإعدام أو حقه في سلامة جسمه كالقطع أو الجلد.

3-4-2: العقوبات السالبة للحرية:

هي التي تسلب المحكوم عليه حريته كالسجن المؤبد والحبس أو تحد منها كالوضع تحت مراقبة البوليس.

3-4-3-العقوبات المالية:

هي التي تصيب الحق المالي للمحكوم عليه كالغرامة.

3-4-4-العقوبات السالبة للحقوق:

هي التي تحرم المحكوم عليه من بعض حقوقه المدنية والسياسية.

3-4-5-العقوبات الماسة بالإعتبار:

هي التي تنال من إعتبار المحكوم عليه وتنقص من قدره نشر الحكم الصادر ضده بالعقوبة في الصحف.

3-5 - أنواع المؤسسات العقابية: (محمد خلف ،1978 :155-156)

توجد ثلاثة أنواع من المؤسسات العقابية وهي:

3-5-1- المؤسسات المغلقة:

هي السجون بمعناها التقليدي قوامها عزل المحكوم عليه عن المجتمع في سجن مغلق تحيط به الأسوار أو القضبان الحديدية من كل جانب ، تتميز بطابع الحزم والوقاية ، التخطيط الشديد على المحكوم عليه ليحول بينه وبين الهروب، كما يتجه هذا النظام إلى فرض أساليب التهذيب والتأهيل بالاستعانة في سبيل تحقيق ذلك بفرض العقوبات التأديبية.

3-5-2.المؤسسات المفتوحة:

هي المؤسسات التي إستبعدت الأسوار والقضبان الحديدية والقيود والأقفال وحتى تترك الأبواب مفتوحة دون أن يكون هناك خشية من الهروب نتيجة للثقة المتبادلة و إقناع المحكوم عليه بأن الهروب ليس من صالحه ولا من صالح أسرته

3-5-3.المؤسسات شبة مفتوحة:

هو نظام وسط بين المؤسسات المغلقة والمفتوحة ، طرازه المادي كالسجن المغلق تحيط به الأسوار لكن تخفف حراسته أو هو كالسجن المفتوح لا أسوار له ولكن تشدد حراسته ويمنح نزلاؤه قدرا متوسطا من الثقة (محمد خلف،1978 :155-156).

4- نظريات العقاب:

لقد إختلفت الأراء ووجهات النظر حول العقاب مما ساهم في تعدد التناولات النظرية ، فهناك من يرى أنّ العقاب منع لإرتكاب الخطأ أي معاقبة المخطئ ليكون عبرة للأخرين ، كما أنه هناك من يرى بأنه جزاء وإنتقام ، وفيما يلي عرض مفصل لهذه الوجهات.

1-4.نظرية المنع:

يعتبر العقاب في هذه النظرية وسيلة تمنع الفرد الذي لم يقترف إثما أو يرتكب ذنبا من القيام به ومن أصحاب هذه النظرية نجد كل من الباحثين "**إمنول كانط "(Imaneul kant)** و"**جانيه "Janih** اللذان يعتبران وظيفة العقوبة **إضافة إلى** منع العودة للخطأ محو أثار هذا **الخطأ** ,فيؤكدان أن **على أنّ** الهدف من العقوبة ينصب على الماضي ليس على المستقبل حيث يعتبر الباحث "جانيه "**بأنّ** العقاب لا يصلح أن يقتصر على التهديد الذي يحقق تنفيذ القانون ، بل يجب **أن** تكون غايته الإصلاح والتفكير الذي يكفل تصحيح الوضع المترتب على خرق **القانون** ، كما يرى أنّ العقوبة هي بمثابة عمل مضاد للجرم يمحو أثر الجرم ويعيد الأمور **إلى** وضعها الطبيعي (إميل دوركيم ، دون تاريخ :161-**162**)، **أما الباحث "كانط"** فيرى في هذا الصدد أنه يجب ألا يتخذ الإنسان العقاب وسيلة بل غاية (محمد **تومي التباني** ، 1977 : 404) ، **فبالإضافة إلى** كونه يمنع المذنب من العودة **إلى** تكرار ذنوبه، فإنه يعمل على **منع** غيره من إرتكاب ذلك الإثم فتكون العقوبة فيها نوع من العضة للنّاس يتعضون بما وقع فيه غيرهم ، فالتّلاميذ اللذين يتخذون لمجالس التأديب ويطردون لوقت محدد من الدراسة يعتبرون **أصدق مثال لزملائهم** حتى يلتزمون النظام **والانضباط** فيتركون العبث والإتيان بسلوكات **منحرفة** يعرقل سيرورة التعلم وتفسد النظام، **فتعتمد** هذه النظرية على الغير لمنع وزجر السلوكات المنحرفة التي يتوقع أن **تأتي** من الأخرين (محمد عطية الأ**براشي**،1994 :39)

تنطلق هذه النظرية من مبدأ رئيسي هو أنّ العقاب يمنع المذنب من العودة الى **إرتكاب** ذنبه **والذي بدروه موعظة** للأخرين بمنعهم من **إرتكاب ذلك الذنب أو الخطأ** ، **بدون مراعاة السمات** الشخصية والفروق الفردية ، **وبهذا** العقاب غاية لا وسيلة ، لكن هذه النظرية لا تعطي تفسيرا حقيقيا لأثر العقاب لأنه لو بحثنا وتفحصنا التقارير القانونية لوجدنا أنّ الجريمة أو الجنحة مهما كان نوعها منتشرا بشكل كبير ، إلاّ **أنّ** تأثيرها على الفرد يبقى محدودا **فهذا** راجع للفروق الفردية والسمات الشخصية التي يحملها كل شخص ، فالتلميذ قد يلجأ للغش في **الإمتحان رغم أنّ** زميله قد سبق أن عوقب على نفس الفعل (إميل دوركايم ، دون تاريخ،161-162).

2-4.نظرية الجزاء:

تنطلق هذه النظرية من الألم والدموع فهي عبارة عن تكفير المذنب عن ذنوبه، إنّها تعطي أهمية قصوى لضرورة معاقبة سلوك المنحرف ، وأن العقاب هو النتيجة الطبيعية والحتمية لكل الأعمال السيئة التي تصدر من طرف الشخص ، فيكون القصاص موضوعيا وبعيدا عن كل ذاتية وعواطف. (محمد عطية الأبرا شيء،1994،ص39)، فأصحاب هذه النظرية يتخذونها على أنها أحسن نظرية في العقاب ، حيث تدعو لأخذ المخطئ بخطيئته ، فيصفها "**فرانسيس بيكون** " (**F.BIKON**) بأنّها نوع من العدالة التوجيهية لأنها تخلو من الانتقام ، كما يقول" **دوركايم** ":لكي يستطيع العقاب محو الجرم وإحداث توازن يجب أن يكون مساويا له، ويجب أن تكون شدته كلما تضاعف الضرر لأنّ وظيفته هي محو ما ترتب عن هذا الضرر" (إميل دور كايم ، دون تاريخ : 159)

ترى هذه النظرية أنّ الفرد الذي يرتكب ذنبا أو سلوكا منحرفا يعاقب بصفة آلية مهما كانت الأسباب والدوافع التي أدت إلى ذلك السلوك ، فتبتعد كل البعد عن تفهم المواقف الإنسانية والظروف التي تم فيها القيام بالجنحة أو الانحراف ومن ثمة فهي تؤمن بمبدأ واحد هو أنّ السلوك منحرف يقابله تطبيق إلي للجزاء والعقوبة

3-4.نظرية الانتقام:

تقوم على أساس أنّ المخطئ يعاقب بالإنتقام منه ، فالعقاب حسب هذه النظرية هدف في حد ذاته يبرره إرتكاب الخطأ في ذاته بصرف النظر عن نتائجه أو أي إعتبار آخر ، وترفض هذه النظرية مبدأ العين بالعين والسن بالسن لأنها ترى أنه لا يمكن تحديد نوع العقاب المناسب للجريمة سلفا، فبعض الجرائم أشد من غيرها مثل القتل والاغتصاب فتحتاج لعقاب خاص مناسب، فهذه النظرية تخلو من الرحمة والإعتبارات الإنسانية، وتخلو أيضا من العدل لأن بعض ضحاياها قد يكونون "**كبش فداء**" وليس المذنبين الحقيقين ، ففي ذلك حماية للمجتمع الكبير وهو أسلوب تستخدمه النظم الديكتاتورية (محمد منير مرسى،1998 :126)

ترى هذه النظرية أنّ المذنب ينجر وراء ذنبه العقاب، لكن هذا العقاب غير مناسب لنوع الجريمة إذ أنها تصرف النظر عن نتائجه ، كما ترى أنه لا يمكن تحديد نوع العقاب المناسب للجريمة فهي تخلو من الرحمة والعدل ولا تضع بعين الإعتبار القيم الانسانية.

II-العقاب المدرســـــــي:

1- لمحة تاريخية عن العقاب المدرسي:

بالرجوع إلى تاريخ الفكر الإنساني نجد أنّ نظام التربية أوجدته خشونة الطباع البدائية السائدة في العصور الأولى ، ففي العصور القديمة يقرر الفرد بذاته ما إذا كان الفعل ماسا به أم لا ، كما يقرر مقدار الرد الذي يوجهه نحو المعتدي ، فمع تطور الجماعة اتخذ العقاب طابعا خاصا يظهر ذلك داخل الأسرة أين يحكم على الجاني بالقتل ، الضرب والطرد منها الذي يترتب عليه حرمان الفرد من حمايتها والاستفادة من خدماتها (محمد خلف،1978 ص17-19)، إلا أنه هناك شعوب مسماة بالبدائية ترفض العقاب ، هذا ما يبينه العالم الأنثروبولوجي "شميتز"

Shemetz الذي توصل في دراسته إلى أنّ نظام التربية الذي ساد في تلك الحقبة التاريخية كان في الغالبية العظمى يتسم بطابع الرقة والتخفيف إلى حد كبير ، فهنود كندا يحبون أولادهم حبا ممزوجا بالحنان فلا يضربونهم ، ويقول الرحالة "لوجون" (LEJENNE) الذي عاش بين الهنود أنهم لايحيملون رؤية الاطفال يوقع عليهم العقاب أو اللوم ، ويعامل الأطفال في شبه جزيرة كوبورج "استراليا الشمالية" بكل رقة وحنان ولا يوقع عليهم أي عقاب وتعنيف ، أما في نورسا الجديدة نجد أنّ الآباء لا يرفضون أي شيء لأبنائهم . (إميل دوركايم ، بدون تاريخ : 180-181).

حيث أنّ في العصور البدائية كانت المهمة التربوية لا تمارسها المدرسة بصفة خاصة كما هو معروف حاليا بل أسندت المهمة إلى النظام والقيم الإجتماعية الشائعة في المجتمع. (عبد الدايم عبد الله 1981 ص28) ،فمع ظهور المدارس أسندت إليها مهمة التربية والتعليم أين كان العقاب هو الوسيلة الوحيدة المتبعة لحفظ النظام ,بذلك نجد النظام المتبع في مصر القديمة نظاما قاسيا ، وهذا ما تبينه أشهر الحكم آنذاك وهي "الطلاب يفهمون الأمور فهما أفضل عندما يضربون " (كمال مرسي ،1961 :29) .

أما التربية الهندية فقد شرعت في العقاب وسمحت بإستخدامه في المدارس ، فكانت النظم تبيح العقاب الجسدي فكان المعلمون يستخدمون العصا وبعض الوسائل المتكررة ، صب الماء

البارد على المتعلم .(عبد الدايم عبد الله ،1981 :28) ، وفي مدينة بومباي الهندية عثر على رسم زيتي في أحد الجدران يوضح منظرا من الحياة المدرسية في ذلك العصر ، يمثل ذلك الرسم تلميذا عاريا يدفعه أحد زملائه على ظهره ممسكا بيده عصا مستعدا لضربه فكان أخف عقاب يستخدم فيه العصا ، حيث يضرب الطفل على يده عدة مرات ، وقد دافع الفيلسوف "كريسيب" (Cressip) على فكرة تسليط العقوبة في التربية ، حيث قال أنّ "إستعمال الضرب في التربية لا بد منه" .(كمال سوقي ،1961 :29) ،كما نجد تاريخ التربية في روما يبين لنا حقيقتين ذلك في فترتين ما قبل وما بعد الإمبراطور "أوجست" (August)، حيث يقال أنّ التربية قبل عصره كانت تتصف بالتسامح والليونة ، أي يذكر أنّ أحد السفسطائيين أيقض تلميذا من تلاميذه كان ينام أثناء الدرس بضربة من قبضة يده فأثار هذا الحادث في روما ضجة كبرى ، إلا أنّ هذه الليونة حلت محلها القسوة حينها أصبح الرومان في العصور اللاحقة في حكم "أوجست" أنّ الضرب هو القاعدة في تأنيب الأطفال في مدينة روما منذ ذلك الوقت.وقد ظل السوط أداة التأديب المحببة حتى أواسط القرن 18 ولم تخف حدة هذا التعسف إلا في نهاية ذلك القرن ، حيث أخذت التشريعات المحرمة للعقوبة الجسدية تخف سلطانها (إميل دور كايم ، دون تاريخ :182) حيث أنّ سيطرة الكنيسة على كل الأوضاع جعلت من التربية تصبوا إلى التحكم في شهوات الإنسان وتهذيب روحه وأخلاقه ، فكانت أفضل طريقة تستعملها للعقاب تتمثل في إبتكارها لطرق جديدة للعقاب البدني هي :الصوم ، قلة النوم ، إرتداء ملابس خشنة ، وإتخاذ أوضاع جسمية غير طبيعية أو مؤلمة فالبراعة في القيام بهذه العقوبات والصبر عليها تعتبر نجاحا وتفوقا للتلميذ .(السباني ، دون تاريخ :52).

أما بعد مجيء الإسلام فقد أعطى للإنسان قيمة وحث على العلم والتعلم فإستعمل المربون المسلمون أوسط الأمور بين الحرية والإستبداد (بين اللين والقسوة) في عقاب التلاميذ ، إذ يرى "ابن خلدون" الذي أوضح في مقدمته الشهيرة أنّ التربية تركز على أسس ويظهر ذلك في قوله " إن إكتساب العلم له طرقه ووسائله ، أمّا الإرهاب ، التخويف ، الضرب والتعنيف فكل أولئك يجعل العملية متعثرة ، كذلك لن يصل المتعلم إلى غرضه وهو تحصيل العلم ، بل سيجني أخلاقا سيئة كانت ثمرة لتلك التربية الآسيوية ، وقد فصل في بعض هذه الأخلاق السيئة التي تعد مظهرا للشدة في غير موضعها حيث قال : "ومن كان مربياه بالتعسف والقهر

من المعلمين سطا به القهر وضيق عن النفس في إنبساطها وذهب بنشاطها ودعا الى الكسل ، وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من إنبساط الأيدي بالقهر عليه المكرر والخديعة لذلك وصارت له هذه عادة وخلقا "(سعد مرسى أحمد ، 1986 : 98).

كما رأى البعض أنه لا بد أن تبدأ العقوبة بالإنذار ،التوبيخ ، الضرب الخفيف ذلك ما ذهب إليه الفيلسوف المسلم **"أبي حامد محمد الغزالي"** الذي يرى بأنّ أول خطوة في التأديب هي التغافل لكن إذا عاد ثانية، فينبغي أن يعاقب سرا ويعظم الأمر فيه ويقال له "إياك أن تعود بعد ذلك لمثل هذا وإن طلع عليك مثل هذا فتفضحه بين الناس .(عبد الرحمان العوفي ،1985 : 104) ، فقد أيّد إستخدام الضرب والعقوبة الجسدية إذ ما تجاوز الطفل حدود المعقول ولم ينفع الإنذار .(عبد الرحيم صالح عبد الله ،2005 :186)، كما يرى البعض منهم أنّ الوقاية خير من العلاج فينصح ببذل كل جهد لتأديب الطفل وتقويمه منذ الصغر حتى يشب على حميد الخصال فبذلك تنعدم الحاجة إلى العقاب .(عبد الدايم عبد الله ،1981 : 193)

أما في العصر الحديث فقد أصبح توقيع العقاب في المدارس مبدأ متعارف عليه ولساعة بعض المدارس لإستعمال هذا الأسلوب أدى بالوزارة التربوية للتدخل في الأمر للحدّ من توقيع هذه العقوبات البدنية ، وترجع جذور هذه المجهودات إلى أواخر القرن 18 وقبل الثورة الفرنسية مباشرة أين ظهرت في اوروبا نهضة فكرية على أثر تقدم الحضارة طالبت بإصلاح قانون العقوبات وإلغاء أساليب القسوة التي كانت تسود أحكامه . (محمد خلف، 1978 : 27) ، لكن هذا لا يعني أنّ التربية الحديثة خالية من العقاب ، حيث بينت إحصائيات وجدت في سجل العقوبات لأحد المدرسين في ألمانيا والتي عوقب فيها التلاميذ أثناء قيامه بمهنة التعليم أن العقاب مازال يستخدم على عدة أشكال منها:11527 ضربه بالعصا،20989 ضربه بالمسطرة :176715 ضربة باليد،10205 ضربة على الوجه1115800 ضربة بطرق مختلفة .(الأبرا شي عطية، 1994 : 346)

2- تعريف العقاب المدرســـــــي:

يختلف تعريف العقاب المدرسي بإختلاف العلماء والمربون من حيث وجهات النظر ومن الناحية التي درسوه منها ، ومن هذه التعريفات نجد:

تعريف الباحثة "**كولات شيلا ند "(Chiland collette)** التي تعرفه على أنه تطبيق حكم على جريمة أو خطأ والعمل على تحسين وتحمل ألم وإيقاع إجازة غير مرضية.

(Chiland collette-1993 p175 **).**

لقد لخصت الباحثة العقاب المدرسي في أنه ذلك الفعل أو التطبيق الناتج عن **إرتكاب خطأ أو** جريمة ، والهدف منه هو إصلاح و تحسين هذا الخطأ بأية طريقة ، فهي لم تحدد مستوى العقاب أو نوعه .

يعرفه الباحث **"جيمس لوبتين"(Jims Lauptine)** بأنه تقنية تدخل تستعمل من أجل **التقـليل** أو التقليـص من بعض السـلوكات الغيـر المرغوب فيه ، **فعادة ما تحدث العقوبات** على شكل تقديم **المعززات السـلبية** أو تعريـض التّلاميذ إلى منبهـات حادة **كالصفع على الوجـه** أو منبـهات سيكولوجـية ككلـمة التوبيخ ووصفه بأوصاف سيئة.

(NORBERT DILLAMY-1980-P25**)**

نفهم من خلال التعريف **أنّ** العقاب وسيلة لا غاية و قد اعتبرها **تقنية** لها قوانينها وشروطها **وتتلخص في** الصفع والتوبيخ ووصف بأوصاف وأن الهدف منها هو التقليل من بعض السلوكيات الغير مرغوب فيها .

إلى جانب ذلك نجد الباحثان" يوسف قطامي والنايفة قطامي" اللذان يعتبران أنّ **العقاب** أسلوب يستخدمه المعلم إزاء السلوك السيء في القسم إذ يعتبر اخر حل مناسب لإيقاف هذا السلوك ويقدم كمعالجة حينما يكون السلوك شديد الأثر على **الإنضباط في القسم ، فيستخدم** هذا **العقاب إذا أثبت لدى المعلم فشل إستراتيجيات** إثابة السلوك المرغوب فيه **أو التوقف عن اداء السلوك السيء.** (يوسف قطامي - نايفة قطامي ،2002 : 366) .

لقد أضاف قطامي مقارنة بالتعريفات **السابقة** شيء جديد يتمثل في مكان ووقت **إستخدام** هذا الأسلوب حيث يستخدم إذا كان السلوك شديد الأثر على **الإنضباط** داخل القسم ولا يستخدم إلا إذا أثبت لدى المعلم فشل إستراتيجيات إثابة السلوك المرغوب .

ويشير الباحث **"محمد عبد الرحمان عدس" إلى أنّ العقاب المدرسي أنّه** أسلوب يلجأ إليه **المعلم فيجب** أن يكون هدفه إصلاح التّلميذ ليعود إلى الصواب وليس المقصود إذاءه **أو إلحاق الضرر** به ، فمهمة المعلم الأولى هي الإصلاح عملا بقوله " **إنّما بعثنا معلما ولم نبعث معنفا**

"ولا يلجأ إليه المعلم إلا عند الضرورة عندما يكون هناك نتهاك صارح للقوانين والأنظمة .(محمد عبد الرحيم عدس، 1995 : 66-67) .

بين لنا الباحث محمد عبد الرحيم عدس من تعريفه هذا أنّ الهدف من إستعمال هذا الأسلوب هو إصلاح التلميذ ليعود إلى الصواب وليس إلحاق الاذى به ، إذ يجب أن يكون العقاب في صالح التّلميذ لا ضده

كما طارق" أحمد مختار عضاضة" إلى تعريف العقاب المدرسي فيقول إنه وسيلة تحسين حالة التّلميذ وليس للإنتقام منه ، فهو وسيلة تمس كيانه وكرامته لردعه عن السير في الطريق السيء والرجوع به إلى الطريق المستقيم ، إنه دواء يشفي التّلميذ من الإنحراف البسيط ، كما أن الأدوية تكون خفيفة وقوية كذلك يكون العقاب مختلف الدرجات والعقاب سلاح ذو حدين فقد يصبح مضرا بدلا من أن يكون نافعا إذا أسيء إستعماله. (أحمد مختار عضاضة، 1962 : 83-84) .

فحسب الباحث فإن العقاب المدرسي وسيلة لتحسين حالة التلميذ وشبهه بالدواء له نفس المفعول ونفس الخصائص يشفي من الإنحراف له درجات مختلفة ، فيجب أن يستعمل حسب درجة الإنحراف ذاته والحذر من كيفية إستخدامه إذ يرى أنه سلاح ذو حدين فقد يصبح مضرا بدلا أن يكون نافعا إذا أسيء إستعماله .

ويستخلص من هذه التعاريف من أنّ العقاب المدرسي يستخدمه المعلم إزاء التّلميذ نتيجة قيامه بسلوك غير مرغوب داخل القسم أي مخالفته للقوانين المدرسية وهدفه هو إصلاح التلميذ وليس إلحاق الأذى به ، فهو أسلوب لا يلجا إليه المعلم إلا عند الضرورة أي إذا أثبت لديه فشل في إستراتيجيات تعديل سلوك سيء .

3 - أنواع العقاب المدرسي:

هناك عدة أنواع من العقوبات المدرسية فقد تم تصنيفها إلى أصناف وهي العقوبة المادية والمعنوية وكل من هذه الأصناف تندرج ضمنها أشكال مختلفة وهي كما يلي:

3-1- العقاب المادي (الجسدي):

هي عقوبات مباشرة تلحق ألم جسدي بالتّلميذ وفي بعض الأحيان تتعدى إلى إصابة التّلميذ بجروح وإصابات على مستوى جسده ومن بين هذه العقوبات نجد:

3-1-1- الضرب:

سواءا على اليدين، **الأصابع** الرأس ، فالضرب وسيلة عقاب قديمة **ولا زالت** إلى يومنا تستعمل من طرف المعلمين رغم وعيهم بنتائجه السلبية ،فهو وسيلة لا يلجأ إليها المعلم إلا عند تجاوز التلميذ حدود **الأخلاق والآداب** ، فهدف **المعلم** لا يسعى إلى الانتقام بل هو تقويم للتلميذ لإيقاضه من حالة فقدان الاحساس بالواجب الاخلاقي اتجاه نفسه **أولا** واتجاه مجتمعه ثانيا. (قائد عبدالحميد،1970 :226)

3-1-2- العقوبات الكتابية:

هي تكليف التّلميذ بكتابة العديد من الصفحات عن درس لم يقم بحفظه مثلا **أوكتابة موضوع ما عدة مرات إذا قام بسلوك مخالف لنظام القسم** ، **ف**لهذه العقوبات أضرار تتعدى الفوائد بحيث **تجعل** التّلميذ مرهقا أو متعبا ربما يفقد التركيز والعمل في التالي .(الشوكي علي ، دون تاريخ :87).

3-1-3- إيقاف التّلميذ بداخل القسم:

تستعمل هذه العقوبة ضد التّلميذ المشوش **أو الكسول** ، ذلك بإيقافه مقابل الحائط **في اخر القسم** لمدة طويلة مع رفع الأيدي **أو** أحد الرجلين **أو** الوقوف على الركبتين والأيدي **فوق الرأس حسب المعلم** فهذه العقوبة تعتبر إهانة **للتّلميذ** تجعله سخرية بين زملائه وتنجم عنها نتائج خطيرة **على** حياة الطفل .

3-1-4- الحجز عقب المدرسة:

هو حجز التلميذ داخل القسم اثناء وقت الراحة و هذا وقت اين زملائه في الخارج و هذا له اثار سلبية على شخصية التلميذ .(محمد أيوب شحيمي ، بدون تاريخ :200).

3-1-5 - التصحيح الزائد:

هذا الأسلوب يكمن في مطالبة المعلم من **التّلميذ** بتكرار السلوك الصحيح عددا من المرات ذلك بهدف بناء سلوك جديد مرغوب فيه. (خولة أحمد يحي ،2000 : 16)

ومن الأمثلة على هذا الأسلوب:مطالبة الطفل الذي يرمي النفايات في غير مكانها بجمع كل النفايات في المدرسة أو ساحة المدرسة ووضعها في المكان الصحيح لرمي النفايات ، ومن

الإعتبارات التربوية التي يجب مراعاتها عند إستخدام هذا الأسلوب تحديد أشكال غير مرغوب فيها وأشكال السلوك الغير المرغوب فيها وربطهما معا . (فاروق الروسان ، 2000 :146).

3-2- العقاب المعنوي:

يعرف اصطلاحا بالعقاب الأدبي يعتمد أساسا على عنصر الإيلام النفسي كالتوبيخ ، الذم ، اللوم سحب العلامات والحوافز من التّلميذ ، وهناك أيضا تعامل المعلم مع جماعة معينة دون الأخرى ومن أشكال هذا العقاب مايلي :

3-2-1- التقريح:

هو اللوم الشديد يلجأ إليه المعلم في معاملته للتّلاميذ المهملين ظنا بأنّ هذا الأسلوب أحسن من العقاب المادي ذلك بلهجة صارمة مسحوبة لحالة الغضب والإنفعل ، لكن هذا اللوم الشديد يهدف إلى الحط من شأن التّلميذ أمام الزملاء وجرح كبرياءه ، فيخلق أثار نفسية قد تؤدي بالتلميذ الى الغضب وكره المعلم ومادة التي يدرسها .

3-2-2- الشتم والإهانة:

تعتبر من أسوء طرق العقاب المدرسي لأنها ليس لها أية صلة بالعملية التربوية ، يلجأ إليها المعلم الذي لا يتحكم في أعصابه ، هذه الطريقة تحطم شخصية التّلميذ والمعلم في نفس الوقت الذي يصبح مجال سخرية من طرف زملائه ، ويكون رد فعل التلميذ إزاء لهذا السلوك بالتمرد والكراهية للمعلم ومادته وفي بعض الأحيان للدراسة كلها.

3-2-3.- السخرية والإستهزاء:

هو العقاب الذي يعتمد على العبارات التهكمية واللجوء الى ملاحظات احتقاريه غالبا في عبارات السخرية كما جاء في قول مجدي وهبة هو تهزأ او استهزاء أي المهاجمة الكلامية التي تتضمن السخرية والاحتقار وكذلك يتخذ شكل قوس معكوس او معاكس المقصود.(محمد أيوب شحيمي ،بدون تاريخ ص202).

3-2-4. ثمن الاستجابة :

يقصد بكلفة أو ثمن الإستجابة الإجراء السلوكي الذي يشمل على فقدان الطفل لجزء من المعززات التي لديه نتيجة لقيامه بسلوك غير مقبول ، مما سيؤدي إلى تقليل ذلك السلوك ،

ومن الأمثلة على ذلك فقدان الطفل عدد معين من العلامات نتيجة لعدم تسليمه لواجبه المدرسي أو منع الطفل من الذهاب إلى النادي لعدة أيام لعدم طاعته لوالديه .(محمد حسن العمايرة ، 2002 : 43).

3-3-العقاب الإجتماعي:

يقصد بالعقاب الإجتماعي كلّ أشكال الحرمان ، العزل الاجتماعي ، سحب المثيرات أو المعززات الإيجابية المرغوب فيها لمدة معينة أو بشكل دائم حسب نوع ودرجة السلوك الغير المرغوب ، والعقاب الاجتماعي يأخذ الأشكال التالية:

3-3-1- العزل والإبعاد:

المقصود بهذا الشكل من العقاب الإجتماعي نقل الفرد من البيئة التي يعيش فيها إلى مكان بعيد لأن وجوده في تلك البيئة يشكل خطرا عليها ، فإنّ مثل هذا الشكل من العقاب يؤدي إلى فقدانه لجوانب كثيرة من إنسانية ويزيد من ميله إلى العنف إنتقاما من عزله

3-3- 2- الحرمان:

يقصد منع الطفل المذنب من الإستمرار في الحصول على كل ما يحصل عليه من أشياء نافعة في السابق ، أو الحرمان من حق كان يمارسه أو يحصل عليه ، فجأت العقوبات لتسلبه هذا الحق ، فهو لا يقل في تأثيره عن العقاب الجسمي فيؤدي في نهاية الأمر إلى عدم الإستقرار النفسي لدى المعاقب ويجلعه يتألم إذا إستمر لفترة طويلة ، لأن هذا الشيء يسعى للحصول عليه كل طفل وكل متعلم فحرمانه منه قد يؤدي إلى تعلم الأخطاء التي يقع فيها المستوى التحصيلي المطلوب ، ففي بعض الأحيان تتطور عداوة صامتة بين المتعلم والمعلم تظهر بصورة واضحة في الشعور حينا وتختفي في اللاشعور أحيانا (عمر عبد الرحيم نصر الله ، 2004 : 449).

نستخلص من كل ما سبق ذكره أنه إذا كانت الأثار المترتبة عن العقاب الجسدي يمكن رؤيتها في المظهر الخارجي للتلميذ ، فإنّ العقاب المعنوي يترك أثار عميقة في نفسية التّلميذ خاصة العقوبات غير المباشرة كتجاهله لفترات طويلة وإحتقاره بتعبيرات الوجه أو مطالبته بتأدية عمل فوق طاقته ، هذا كله ما يضعف شخصيته.

إضافة الى هذه الأنواع هناك أنواع أخرى التي لا تعتبر عقابا بحد ذاتها أو تعتبر عقوبات طبيعية ونذكر منها ما يلي :

الغرامات المالية:

هي غرامات لتعويض ما أتلفه التّلميذ أو كسره من ممتلكات المدرسة أو تجهيزات القسم أو الكتب فلا يعتبر ذلك عقابا في حد ذاته للتلميذ وإنما هو تعويض الخسارة التي أحدثها ، كما أنّ والده عادة هو الذي يقوم بدفع هذه الغرامة ، وينبغي ألا تزيد الغرامة عن التكاليف الفعلية لإصلاح ما أتلفه او إستبداله ،فهذا الأسلوب يعود التّلميذ على إحترام الممتلكات العامة بما فيها ممتلكات المدرسة وتعوده على زيارة الإهتمام والعناية بأجهزتها ومعداتها وكتبها (محمد منير مرسى،1998 : 128-129)

3-4- العقاب الطبيعي:

هناك نوع من العقاب الطبيعي يستطيع المعلم أن يستخدمه مع التّلميذ لحمله على عدم تكرار سلوكه السيء أو غير المرغوب ، فمثلا التّلميذ الذي ينام في القسم أثناء شرح الدرس ولا يعبأ بتنبيه المعلم له ، يمكن للمعلم أن يوجه إليه سؤالا شفهيا يتعلق بالموضوع الذي كان يتحدث فيه ويطالب التّلميذ بالإجابة عنه (عن السؤال) فمن الطبيعي أن يفشل التّلميذ في الإجابة عن السؤال ،عندئذ ينتهز المعلم الفرصة ليوضح للتّلميذ أنّ نومه في الحصة ضيع عليه فرصة تحصيل الدرس ، ثم يوجه نفس السؤال إلى تلاميذ القسم قائلا : من يعرف الإجابة عن السؤال ، فيختار واحد أو اثنين من بين التّلاميذ الذين أبدو إستعدادهم للإجابة فهذا إحراج للتلميذ المقصر الذي نام في القسم أثناء الدرس وهذا اللإحراج نوع من العقاب الطبيعي ، فقد يضع المعلم درجة على الإجابة على السؤال ويوضح للتلاميذ ذلك ، وهو بهذا يضرب عصفورين بحجرة واحدة فهو يكف السلوك غير المرغوب بالعقاب الطبيعي ويعزز السلوك المرغوب بالجزاء الطبيعي أيضا (محمد منير مرسى،1998 : 133)

4- الأسباب التي تستدعي إستعمال العقاب المدرسي:

هناك عوامل تعود إلى سلوك التّلميذ اتجاه المعلم واتجاه زملائه والنظام ، كما أنّ هناك عوامل تعود إلى المعلم في معاملته للتّلميذ .

-4-1. العوامل التي تعود الى التّلميذ: (نبيه الغبرة،1998 : 4)

تتمثل فيما يلي:

- إحداث صوت مرتفع في القسم ،السرقة أو العراك مع الزملاء.
- عدم الإهتمام عندما يطلب إليهم إنجاز عمل ما.
- اللامبالاة والعصبان تعمدا والتعدي على الزملاء داخل القسم .
- مخالفة الأوامر والسخرية ورفض القيام بالواجبات المنزلية .
- التشويش , التغيب المستمر والكسل.

كما ترى الباحثة **"فادية كامل حمام" أنّ** هناك عوامل أخرى تتمثل **في**:

-الكذب: أي عدم ذكر الوقائع الحقيقة ، وفي الحالة تعرض عقوبة على الكاذب لكن لا توقع عليه بعد إعترافه حتى لا تقلل من قيمة الصدق ومكانته في **ظار الطفل** .

- الغش: لكن يجب إيقاع العقوبة المناسبة على الغشاش مهما أبدى من مبررات وأعذار صادقة كانت أو كاذبة ، وعند تكراره لعملية الغش تعمد اللجنة التأديبية عندئذ إلى إتخاذ عقوبات أشد وقد يبلغ حد الفصل النهائي بعد التأكد من عجزه عن متابعة تعليمه بكل جد وإخلاص حتى لا يحصل على شهادات بإحتيال . (فادية كامل حمام ،2002 :45).

4-2. العوامل التي تعود إلى المعلم:

تتمثل في العلاقة السائدة في القسم بين المعلم والتلميذ التي تتحكم في الجوّ المدرسي داخل القسم وفي نوعية السلوك الصادر عن التّلميذ والمعلم ، حيث تلعب الصحة النفسية وإتزان الشخصية دورا فعالا في تكوين علاقة حسنة داخل القسم ، وكل هذه السلوكات وغيرها تجعل المعلم يستعمل العقاب كوسيلة للتهذيب .(نبيه الغبرة،1998 :4)

ويرى **" برنارد دووي"(1978) (Benard Douet)** في ذلك أسبابا أخرى تتمثل في:
(Benard Douet1978 p191-192)

- شخصية المعلم
- ظروف العمل المدرسي.
- النموذج التربوي والطريقة المعتمدة عليها.

- القوانين الإدارية.
- سن وجنس المعلمين.
- التعب عند المعلمين.
- إكتظاظ الاقسام.
- طلب العقاب من طرف الأولياء.

5 - وسائل العقاب المدرسي: (يوسف قطامي - نايفة قطامي ،2002 :391 - 392)

5-1 - إبقاء التّلميذ داخل القسم بعد خروج زملائه:

تستخدمه المدارس قليلا وهي وسيلة من وسائل العقاب على الأخطاء البسيطة ، فيقوم مدير المدرسة أو أحد الموجهين بالإجتماع مع التّلميذ ليبين له خطأه والوسائل التي تمنع عودته لمثل هذا الخطأ .

5-2- التهديد والتحذير:

لا تلجأ المدارس إلى التهديد إلا إذا كان الجرم كبيرا ، أمّا التحذير فيقصد به تعريف التّلميذ بما سيؤدي إليه سلوكه غير السوي والعقاب الذي يتعرض له إذا إستمر في سلوكه هذا.

5-3 - الإجبار على الإعتذار:

كبديل للعقاب الشديد تلجأ بعض المدارس لإجبار التّلميذ على الإعتذار عما إقترفه من ذنب غير أنّ هذا الإجراء يولد شعور المقاومة والإنتقام عند التّلميذ ، ممّا يؤدي إلى عواقب وخيمة ولذلك لا يستخدم هذا النوع

من العقاب إلا إذا كان التّلميذ مقتنعا بأنّه مخطئ تماما وبأنّه يأسف لهذا الخطأ.

5-4- الوقف عن العمل والطرد والتحويل:

يحتفظ بهذه العقوبات للأخطاء الجدية جدا و الأخطاء الشديدة المتكررة فلا يطرد التّلميذ من المدرسة إلا إذا كان في بقائه إفساد لزملائه ،ولا يسمح بتطبيق هذه العقوبة إلا بعد بحث عن حالة التّلميذ بحثا جيدا ، بعد محاولات متعددة لإصلاحه ، بعد تحذير أبائه وبعد إستشارتهم بشأنه أكثر من مرة .

5-5 - وقف التّلميذ عن العمل بالمدرسة لفترة من الفترات:

فهو تحذير له بأن سلوكه قد يؤدي إلى الطرد إذا إستمر فيه ولذلك لا تستخدم هذه العقوبة أيضا إلا في حالات السلوك الغير السوي الملحوظ ، لكن هذه العقوبة قد تكون غير صالحة بالنسبة للطالب الذي يرغب في ترك مدرسته ، أو لمن لا يرغب في الإستمرار في الدراسة ، فلا يسمح لهذه العقوبة إلا بعد التأكد من الذنب الذي إرتكبه التّلميذ .

6-5 - الحرمان من بعض الإمتيازات:

لا يستخدم هذا النوع من العقاب إلا قليلا لأنّه يؤدي إلى زيادة سلوك التّلميذ أكثر من معالجته غير أنه يستخدم في بعض الأحيان كعقاب مؤقت ينتهي بمجرد تحسين سلوك التّلميذ ، ويحرم التّلميذ عادة في مثل هذا النوع من العقاب من تمثيلي المدرسة في فرقها التمثيلية أو الرياضية ، في أي لون من نشاطها أو يحرم من دخول الكفيتيريا إذا كان دخوله يسبب مضايقة وإزعاج للأخرين.

7-5- إستدعاء ولي الأمر التّلميذ من قبل المدرسة قبل أن تحرمه من الامتيازات:

تفهيمه بأنّ الغرض الأساسي من هذه العقوبة هو تعديل سلوك التّلميذ وعدم تعريضه لنوع أشد من العقاب ، فيحذر التّلميذ عادة من الإستمرار في سلوكه السيئ قبل أن يحرم من إمتياز من الإمتيازات، فإذا لم يرتدع طبق عليه قرار الحرمان.

6- العوامل المؤثرة في فاعلية العقاب:

حتى يعطي العقاب نتائج مرغوب فيها كأن يعمل على تقليل إحتكارية ظهور أشكال السلوك الغير المرغوب فيه أو إلغائه فيجب مراعاة النقاط التالية:

1-6- تحديد السلوك المستهدف:

يجب تحديد السلوك المستهدف أي السلوك المراد تقليله وتعريفه إجرائيا ، كذلك يجب التأكد من أنّ الشخص الذي سيخضع سلوكه للعقاب يفهم جيدا ما هو متوقع منه وما هو السلوك المستهدف قبل البدء بتنفيذ العقاب ، إنّ تعريف السلوك بدقة ووضوح يزيد احتمالات معاقبته هو بالذات .

2-6 - جدولة العقاب:

يقصد بذلك كيفية تقديم العقاب فهل يعاقب الطفل بعد كل سلوك خاطئ أو بعد عدد من الإستجابات الخاطئة وهل يعاقب الطفل مباشرة أو بعد زمن محدد ، مثل هذه الأسئلة تثير موضوع جدولة العقاب وتشير الدراسات إلى أن العقاب المباشر أفضل من العقاب المؤجل ، وأن معاقبة السلوك المتكرر بإستمرار أفضل من معاقبته أحيانا وعدم معاقبته في أحيان أخرى ، وهنا تثار مشكلة الثبات في عقاب السلوك الغير المرغوب فيه ، ويقصد بذلك معاقبة السلوك المتكرر غير المرغوب فيه في كل مرة يحدث فيها ذلك السلوك حتى يصل الطفل والمربي إلى قناعة تفيد بمعاقبة السلوك المتكرر والثبات في ذلك .(محمد حسن العمايرة ،2002 : 39-40).

3-6-شدة العقاب:

يقصد بذلك تحديد درجة العقاب ، بحيث يتناسب السلوك غير المرغوب مع درجة العقاب إذا لا يعقل أن تصيد عصفورا بمدفع ، يعني ذلك مراعاة التناسب بين درجة العقاب ونوع السلوك المعاقب من قبل المربي ، فسلوك الغش في الإمتحان فتكون بمناقشة الأمر مع ولي أمر التّلميذ ،لكن لا يعقل أن تكون عقوبة فصل الطالب من المدرسة مناسبة لسلوك الغش في الإمتحان ، فالطفل الذي كسر زجاج النافذة يعاقب بالحرمان من مصروفه اليومي لمدة أسبوع مثلا ، لكنه لا يعاقب بدرجة أشد من ذلك .

4-6: توقيت ومكان العقاب :

يقصد بذلك تحديد زمان ومكان العقاب فالسلوك الخاطئ أو غير المرغوب فيه يعاقب مباشرة بعد حدوثه دون تأخير وفي نفس المكان الذي حدث فيه ذلك السلوك ، أمّا تأخير أو تأجيل العقاب فلا يؤدي إلى النتائج المرغوب فيها، كما أنّ تغيير مكان العقاب أمر غير مرغوب فيه فعقاب التّلميذ يتم في الصف أو في ساحة المدرسة او يعاقب الطفل في البيت ولا يعاقب في مكان أخر.

5-6- : تعزيز السلوك البديل :

يقصد بذلك أن يعمل المربي على تعزيز السلوك المخالف للسلوك المعاقب ، فالطفل الذي عوقب على سلوك صعوبة المحافظة على ممتلكاته الشخصية أو إهمالها ، يعزز عندما يحافظ

عليها وعندما يكرر سلوك النظافة خاصة في مهارات الحياة اليومية التي تستدعي المحافظة على نظافة المظهر والأسنان وغرفة النوم وساحة المدرسة أو غرفة الصف .(فاروق الروسان ، 2000 :147).

6-6- إستخدام العقاب بهدوء :

يقصد به أن يلتزم المعاقب بالهدوء والبعد عن الإنفعال حين يعاقب ذلك لكي لا تأخذ العقوبة طابع الإنتقام أي يجب أن يكون اتخاذ قرار العقوبة في وضع يكون الموقف هادئا وغير متوترا وأن يؤخذ القرار بقصد الإصلاح والتقويم لا الانتقام .(محمد حسن العمايرة ، 2002 : 40) ، وفي هذا الصدد نجد الفيلسوف **"حامد الغزالي"** قد نهى عن إقاع العقوبة في حالة هيجان أو غضب لتكون غايتها بعيدة عن الإنتقام ، فحسبه الغضب يدفع للإنتقام ، لذلك يحتم على من يريد توقيع عقاب على غيره في حالة هيجان فيؤجل إيقاعه حتى تهدأ نفسه .(عبد الرحيم صالح عبد الله ، 2005 :187) .

7 - نظريات العقاب المدرسي :

لقد اختلفت الأراء حول العقاب المدرسي من جهة إلى أخرى ، ممّا ساهم في تعدد التناولات النظرية فهناك من يرى أنّ العقاب هو الإصلاح ، أو حماية ، وسنعرض ذلك فيما يلي :

1-7 - نظرية الإصلاح :

ترى هذه النظرية بأنّ الهدف من العقاب هو الإصلاح ، تعديل سلوك المذنب وتطهيره من ميله للإنحراف والفساد وتوجيهه للوجهة الحسنة ، فلا يتم ذلك إلا إذا كان العقاب مناسبا لجرمه بالنظر إلى أحواله ، ظروفه ، أخلاقه والسبب الذي حمله على إقتراف جريمته ، فيعاقب كل مذنب بما يستحقه من عقاب ، كما ترى أيضا أنه ينبغي على المعلم أن يكون على دراية كاملة بأن هناك فروقا فردية بين التّلاميذ في الطبع ، المزاج ، الميول والأخلاق فمن ثمة يجب أن يبني تفاعله على هذا الأساس ، وأن يأخذ بعين الإعتبار كل الخصائص النفسية لكل تّلميذ ، فمن التّلاميذ من لا يؤثر فيه إلاّ العقاب البدني فمنهم من يتأثر كثيرا بالعقاب المعنوي ، منهم من يتأثر بأدنى إشارة من المعلم ، منهم من يحزن لطرده من الدراسة لمدة محدودة ،فمن ثمة وجب على المربي عند معاقبته لتّلاميذه أن يراعي سماتهم الشخصية وأن يعاقبهم على سلوكاتهم بما يتماشى مع الذنب المقترف وإستعداداتهم النفسية والانفعالية ،

تؤكد هذه النظرية على نقطة هامة هي أنّ المربي إذا أراد أن ينجح في مهمته وجب عليه أن يفكر في كل تلميذ ، وإذا أراد أن يعاقبه فليختبر ما يناسبه من عقاب ، فإذا كان الغرض من العقاب الإصلاح فلا بد من إستعمال الحكمة فيه ذلك بمعرفة الدوافع والأسباب التي أدت به إلى ذلك بعد أن يستجمع كل ملاحظاته ومعارفه حول هذا التّلميذ من الأخلاقية والإنفعالية ويفهم النتائج التي أدت إلى سلوكه المنحرف، وإبعاده حتى يشعر بمضاعفات سلوكه ونتاجه الوخيمة فيعترف بخطئة فيلمس تفهم المربي له وعدالته في إلقاء العقوبة مما يظهر ندمه على سلوكه وتصميمه على الإبتعاد عنه وعدم تكراره ومن ثمة يبلغ المربي الغاية التي يصبو إليها وهي الاصلاح . .(محمد عطية الأبراشي ، 1994 :39 - 40) .

تؤكد نظرية الإصلاح على ضرورة معرفة مصدر الخلل والإنحراف والفساد ثمّ العمل على تغييره للأحسن أي معرفة السبب أو الدافع الحقيقي للتصرف غير اللائق ، فلا يتم ذلك إلا عن طريق مراعاة الفروق بين التّلاميذ من حيث طبعهم ، مزاجهم ، وأخلاقهم فإذا لم يراعي المعلم كل ذلك كانت الأضرار من غير المتوقع.

2-7 - نظرية الحماية:

هي نظرة المحدثين من علماء التربية المنادين بالحرية أن العقاب حماية للمجتمع ،فمن أصحابها "**واطسن" (Watson)** الذي يقول في هذا الشأن : "العقاب المدرسي لم يوضع ليكون وسيلة للقصاص أو الانتقام ،بل وضع لحماية المجتمع **"و نجد "جون ديوي" (JEAN DEWY)** الذي يؤكد على ضرورة إعطاء الحرية للطفل ، حيث يعارض العقاب الجسدي إلا أنّه يبقي العقاب المعنوي صالحا لجعل المعلم يتمكن من جلب إنتباه تلاميذه حيث يقول : "إذا لم توجد قوة جاذبية أصلية في المادة فيجب أن يحاول المعلم أن يحيط المادة الجاذبية الخارجية ذلك بأن يفرض أمره ويجعل الأمر شيقا للمحافظة على الانتباه ، وإلا لجأ إلى التهديد، اللوم والتخويف من الرسوب (محمد التومي التباني،1977 :304).

فمضمون هذه النظرية يتمثل في أنّ المربي يقوم بمعاقبة التّلميذ الذي يثير الشغب لكي يحمي زملائه منه ويعاقب الطفل بالعزل والخروج من القسم ، هذا العقاب لم يخلقه المدرس

لكي يكون قصاصا من التّلميذ بل هو جزاء طبيعي عوقب به التّلميذ لإزعاجه لغيره ، ويتمثل واجب المربي وإنشغاله الرئيسي في حماية بقية التّلاميذ من شره بإقصائه من جماعة الصف ، كما يعتبرون العقاب وسيلة تحول دون الخروج عن القاعدة والطفل يجب أن يعقاب حتى لا يعود إلى العمل السيء الذي قام به ، حيث يربط الطفل بين فكرة الخطأ وفكرة الألم ، فعلى المعلم أن يعقاب التّلميذ الذي لم يقم بواجبه المنزلي كي لا يهمل واجباته في المستقبل، فالمسألة ليست أكثر من أن يربط الطفل بين فكرتين رئيسيتين وهما فكرة الألم والإمتناع عن الخطأ. (إميل دور كايم ، دون تاريخ :157-158)

ترى هذه النظرية أنّه من الضروري معاقبة التّلميذ لكن هذا العقاب يجب أن يكون حسب درجة الخطأ ، حيث أنّ اتجاه العلماء نحو هذه الأسلوب لا يهدف إلى تخويف التّلميذ من العقوبة ، أي أنّ وظيفة العقاب هنا هي وظيفة وقائية ، ولقد أعطت هذه النظرية أهمية قصوى للجماعة على حساب الفرد الذي تقتضيه بطريقة قاسية من الجماعة لإرتكابه سلوكا مخالفا و هي تجاهل الآثار التي يتركها هذا الإقصاء على نفسية الفرد والذي ينمي فيه سلوكات أكثر سواءا من سلوكه الأول مثل العدوانية الموجهة نحو المربي والتّلاميذ ، الانتقام والشغب المضاعف .(محمد عطية الأبراشي ،1994 :40).

8- الاثار الناجمة عن العقاب المدرسي:

8-1- الخوف:

إنّ زيارة لستخدام العقاب البدني من طرف المعلم يؤدي إلى الجناح و الخوف ، فهذا الأخير هو القلق العصابي أو العصاب النفسي الذي ينشأ عادة من جراء تجارب سابقة غير سارة أو مترسبة في حالة تحت الشعورية ، أو أنّه يتولد من صدمات نفسية عنيفة كالخوف الذي يؤدي إلى رد فعل دفاعي كما هو في الشكل التالي:

عقـــاب ـــــ خـــــوف ـــــ ردفـــــعل دفـــــاعي

وإنفعال الخوف يؤدي إلى الأمراض النفسية الجسمية ويؤثر على التفكير فيعوقه وفي الحركة فيجعلها مضطربة، فالخوف من إحدى القوى التي قد تعمل على البناء أو على الهدم في تكوين الشخصية ونموها فإذا زادت استثارته أصبح مشكلة تواجه الطفل .

2-8 -فقدان الثقة بالنفس :

إنّ العقاب البدني يؤدي إلى فقدان ثقة الطفل بنفسه ، كما أنّ الإفراط في النقد والتوبيخ يكون له أثره البالغ في إضعاف الثقة بالنفس ، فالعقاب يؤثر بصورة سلبية في مفهوم الذات لدى الشخص المعاقب وشعوره بالدونية، ويحدّ من التوجيه الذاتي لديه .(مختار وفيق صوت ، 2002 : 179) .

3-8 - الإصابة بالعقد النفسية :

العقد النفسية هي تركيبة نفسية غير قابلة للضعف تلقائيا ، بل إنّها قابلة للزيادة في شدة التعقيد ، والعقد النفسية يمكن التعبير عنها بطريقة إسقاطية حيث يتقمص الطفل دور المعاقب سواء كان بالخيال أو بالفعل .(مختار وفيق صوت ، 2002 : 180) .

4-8 - الإصابة بالأمراض النفسية :

أمراض نفسية عديدة تصيب الأطفال الذين يتعرضون للعقاب الجسدي ومنها :

1-4-8 - القلـــــــق :

القلق أكثر الإضطرابات النفسية شيوعا بين النّاس ، فالإنسان بطبعه قلق وهذا القلق قد يشتد أو يقل تبعا للظروف المحيطة به ، يتعرض الطفل للقلق خلال الشهور الأولى من ولادته حين يجوع أو يشعر بعدم الأمان ، ويحتاج إلى تغيير فراشه أو ملابسه فيعبر عن هذا القلق بالبكاء ،الأنين ،عدم الراحة في النوم ، ويطور القلق مع تقدم الطفل في السن شهرا بعد شهر حتى يكبر ويصل عامين يبدو فيهما القلق على الطفل في صورة قلق الإحساس بالملل وعدم الرغبة في الإستقرار في مكان واحد وأحيانا يصاب الطفل بالقلق وبإضطراب أثناء عملية الإخراج ، فلا يستطيع التحكم فيه ، فقد يتبرز على نفسه فيصبح نومه غير مريح ويتميز بالكوابيس والفزع أثناء النوم ، وعندما يصل الطفل إلى سن السادسة يظهر قلقه في الخوف من الحيوانات والحشرات ، فيصبح سلبيا وغير متحمس للتعليم وقد تظهر عليه علامات إضطراب التصرف مثل قضم الأظافر أو رفض تناول الطعام. (عبد المنعم عبد القادر الميلادي ، 2006 : 118-119) .

وترى العالمة "كارين هورني" أنّ الطفل الذي يتعرض للإعتداءات الدائمة (العقاب) يصيبه القلق الشديد بدلا من أن يشعر بالأمان الذي يحتاجه ، يشعر بخيبة الأمل وعدم الأمان.
(مختار وفيق صوت ، 2002 ص 178-180) .

ويعد العقاب أحد مثيرات القلق سواء في الطفولة أو الرشد ، خاصة في الطفولة لأنه من الثابت إنتقل أثاره إلى مرحلة الرشد وذلك ما يسمى بقلق العقاب ، فهو الحالة المؤقتة أو المستمرة نسبيا من التوتر وتوقع السوء وخشية العقاب من المنزل أو المدرسة أوجهة أخرى لدى الأطفال نتيجة الاتيان بسلوك خاطئ حقيقي أو متوهم ، بالتالي يكون قلقا حقيقيا أو متوهما وفي كل أحواله هو وجدان سالب وقلق نوعي قد يكون حالة أو سمة بسيطا أو شديدا .(محمد عبد الحميد أبو زيد ،2003 :61).

8-4-2- الهستيريا:

الهستيريا هي أحد الأمراض النفسية تصيب الإناث بنسبة أكثر من الذكور ، لذا فهي مرض شائع الحدوث بين الفتيات والسيدات خاصة صغار السن (المراهقة) .(عبد المنعم عبد القادر الميلادي ،2006 ص88) ، فيقول عنها الباحث "مختار وفيق صوت" أنّها إضطراب نفسي المنشأ وهي الشعور الدائم بالتوتر، المفجرات الإنفعالية من بكاء وصراخ وتحدث هذه الأخيرة أحيانا نتيجة عقاب الطفل .(مختار وفيق صوت ،2002 :180).

8-4-3- الإكتئاب:

يعرفه الباحث "انجـرام" (Ingram) بأنه اضطراب مزاجي أو وجداني يتسم بإنحرافات مزاجية تفوق التقلبات المزاجية الأخرى. (حسن فايد ،2001 : 95) ، فقد أثبتت الدراسات والمشاهدات الإكلينيكية الطويلة أن هناك أحداثا ضاغطة تسبق حدوث أو نوبة لإضطراب الوجدان أكثر من النوبات التالية ،فربما كان الإحتمال في كون الضغوط التي صاحبت النوبة الأولى قد أحدثت تغيرات مستديمة في الناحية البيولوجية للمخ ، وقد تشمل هذه التغيرات في المثيرات الكيماوية في الجهاز العصبي أو بفقدان بعض الخلايا العصبية ، لذا يصبح المريض أكثر عرضة لنوبات أخرى من الإكتئاب فيرى بعض العلماء أن ضغوط الحياة وظروفها تلعب دورا رئيسيا وأوليا في الإصابة بالإكتئاب. (عبد المنعم عبد القادر الميلادي ،2006 :65) .

8-5- العدوانية:

إنّ العقاب الشديد يولد سلوكات سلبية من بينها العدوانية ، فحسب الباحث **"جابر عبد الحميد جابر"** إنّ العقاب الشديد كثيرا يؤدي **إلى مقدار أكبر من السلوك** العدواني الذي يتم توجيهه إلى موضوعات أخرى في غيبة **المعاقب** .(جابر عبد الحميد جابر ،2000 : 181).

8-6- استثارة الأخيلة الإنتقامية:

إنّ الضرب الشديد يستثير الأخيلة العدوانية والإنتقامية لدى الطفل ، فالطفل الذي يضرب يتقمص شخصية الضارب مثلا الطفل الذي **يلعب مع أ**صدقائه لعبة المدرسة وهو يتقمص شخصية المعلم ممسكا بالعصا ويلقي بعبارات التهديد ، فهؤلاء الأطفال يتسم سلوكهم بالعدوانية حيث يضربون من يصغرونهم سنا أو من يشعرون فيهم الضعف ، حيث يتخيلون أنّ هذا الصغير هو المعلم الذي يقوم بعملية العقاب البدني فينهالون عليه بالضرب وهذا ما نسميه **بتبادل الأدوار ، والعناد** سلاح يستخدمه الطفل المقهور في الدفاع عن نفسه ضد من يقوم بعقابه **بطريقة** لا رحمة فيها ، فهو يحاول الإنتقام منه على طريقته، **فالتّ**لميذ مثلا حينما يرى المعلم حريصا على **إحضار التّ**لاميذ لكتبهم وأدواتهم لا يبالي ولا يهتم فلا يحضرها ، كل ذلك بهدف **إغاضبهم** وقد يعاقب ولكنه لا يعبأ بالعقاب بقدر ما يعبأ **بأن** يرى المعلم في قمة **الإنفعال** .(مختار وفيق صوت ،2002 : 182-183).

8-7- تعطيل الذاكرة والتذكر:

إنّ التذكر عملية تخزين لمواد التعلم لفترة زمنية تعرف بفترة **الإحتفاظ والإسترجاع ، على اعتبار أن الفرد في استرجاع المعلومات لسبب أو لآخر** ، تناول هذه المواد من المخزون وإستعادة لما سبق الإحتفاظ به ، فإذا فشل الفرد في إسترجاع المعلومات يقال أصابها النسيان ، **بمعنى أنّ** النسيان ضياع للمخزون أو عدم إسترجاعه. (خليل المعاطية ،2002 : 131).

ومن أسباب هذا النسيان الخوف من العقاب إذا يؤدي إلى تعطيل الذاكرة ، فالطفل الذي يتوقع ما يصيبه من **الألم و متواكب مع** الضرب لا يتسنى له حفظ ما يطلب إليه حفظه سواء كان حفظا ظاهريا أو حفظا معنويا. (مختار وفيق صوت،2002 :186).

8-8- الإضطرابات الانفعالية:

تتمثل في الاضطرابات اللغوية كالسرعة الزائدة في الكلام أو التأتأة أو تأخر ظهور اللغة واضطراباتها وقد تمتد أثار الاضطرابات الانفعالية الى صعوبات بناء علاقات اجتماعية ناجحة والى اضطرابات في التحصيل الاكاديمي في البيئة المدرسية ويمكن لهؤلاء الاطفال أن يصبحوا بوضع أفضل أو أسوء من جراء المعاملة التي يتعاملون بها داخل القسم ، وللمعلمين تأثير عظيم على التلاميذ من خلال تفاعلهم معهم ، حيث يؤثر التعزيز الذي يقدمونه لهم إضافة الى هذا يسبب المعلمون في بعض الاحيان السلوكات المضطربة أو يزيدون من حدتها ، ويحدث هذا عندما يدير المعلم غير المدرب القسم أو عندما لا يراعي الفروق الفردية الامر الذي يؤدي الى ظهور استجابات عدوانية محبطة واستجابة نحو المعلم والمدرسة (خولة أحمد يحي ،2000 ص34).

9-8- السلوك الهروبي و التجنبي:

يقصد بذلك أنّ العقاب يترك أثار جانبية أخرى على الفرد المعاقب التي تتمثل في السلوك الهروبي من الموقف غير المرغوب فيه أو الخاطئ أو السلوك التجنبي ، ذلك حفاظا على بقاء الفرد كما قد تظهر مع الفرد المعاقب أثار جانبية أخرى تتمثل في إنكار السلوك الخاطئ أو تجاهله أو إلصاقه بالأخرين تجنبا للعقاب ، إذ لا يعترف الطفل بالسلوك غير المرغوب فيه بل قد يهرب من كل المواقف أو يتجنبه .(فاروق الروسان ،2000 : 149).

10-8- الإتكالية وفقدان المبادرة:

إنّ الضرب يلحق الضرر بشخصية الطفل ويسبب الإتكالية وفقدان المبادرة فالصغار يتحولون إلى دمى يحركها المربون كما يشاؤون ، فتتلاشى ذوات الصغار فهم لا يشاهدون إلا الكبار ولا يسمعون إلا بأذانهم ولا ينطلقون إلا عن طريق ألسنتهم ، فهكذا يتناولون عن حقهم في الحياة التي تروقهم . (مختار وفيق صوت،2002 : 184).

9- المدرسة والعقاب : .(فاروق الروسان ،2000 :150).

يختلف العقاب في المدرسة بإختلاف شخصية المعلمين إذ نجد البعض من يكتفي بتهميش المتعلم وإبقاءه في أخر القسم دون الإهتمام به أو الرد على تدخلاته ، كأنه عنصر غير موجود ويكون هذا التصرف من المعلم نتيجة لإستيائه من سلوكات المتعلم، بينما يتجه البعض الاخر

إلى ممارسة الشتائم والألفاظ الجارحة ، السخرية ، التهكم كرد فعل للإستجابات الخاطئة والسلوكات غير السوية التي تصدر من المتعلم ، فنجد أنّ العقاب الجسمي ممنوع في كل مدارس القارة الأوروبية ففي انجلترا ،اليابان ، إيرلندا وكندا في 27 ولاية في كثير من المدارس الأمريكية والأحياء ذات المستوى المتوسط والمرتفع وفي معظم المدن الكبرى، أمّا في الجزائر فنجد القرار الوزاري رقم 2/172 المؤرخ في 01 جوان 1992 يمنع بصفة مطلقة إستعمال العقاب الجسمي والعنف وكل ما من شأنه أن يلحق ضررا ماديا أو معنويا بالتّلاميذ ، فقد ورد في المادة (06) من هذا القرار الوزاري ما نصه مايلي : " علاوة على كون العقاب البدني أسلوب غير تربوي في تهذيب سلوكات التّلاميذ ، فإنه يعتبر خطأ مهنيا يعرض الموظف الفاعل إلى الإجراءات التأديبية المنصور عليها في القوانين الأساسية السارية المفعول " كما ورد في المادة (07) ما نصه " تعتبر الأضرار الناجمة من العقاب البدني خطأ شخصيا يتحمل الموظف المتسبب فيها المسؤولية من الناحية المادية والجزائية ولا يمكن لإدارة التربية أن تحل محل الموظف المعني في تحمل تبعاتها "، فمن خلال هاتين المادتين نلاحظ أنّ القانون الجزائري يمنع منعا باتا إستخدام العقاب الجسمي حتى ولوكان بهدف تهذيب سلوكات التّلاميذ ، يعرض كل من يقوم به إلى إجراءات تأديبية و يعاقبه القانون ، حيث جاء في المادة 124 من القانون المدني مايلي : **"كل عمل أيا كان يرتكبه المرء ويسبب ضرر للغير يلزم من كان متسببا فيه التعويض".**

10- الإنتقادات والتوجيهات الموجهة للعقاب المدرسي:

10-1 - الإنتقادات الموجهة للعقاب: (جابر عبد الحميد ،2000 :178-179).

يسهل إساءة إستخدام العقاب وترتيبا على ذلك فإن استخدامه يشبع الخلاف حوله في الأقسام الدراسية حاليا فمن أكثر الإنتقادات شيوعا مايلي:

- يؤكد النقاد على أنّ العقاب قد يستعيد سلوك التّلاميذ مؤقتا، إلا أنّ إستخدامه في المدى البعيد له آثار جانبية غير مرغوب فيها على التّلاميذ المخالفين ، فيرجع هذا إلى أنّ هذا الأسلوب كثيرا ما يستثير إنفعالات سلبية عندهم، الأمر الذي يجعلهم حاقدين على المدرس ويقسمون على أن ينتقموا منه خاصة إذا أعتبر العقاب غير عادل وشديد القسوة، فرؤية الآخرين وهم يعاقبون يثير قلق التّلاميذ وخوفهم بحيث يتأثر أداؤهم الأكاديمي.

- إنّ العقاب كثيرا ما يقوي السلوك السيء ويظهر هذا بصفة خاصة على التّلاميذ الذين يتلقون إهتمام قليلا في البيت أو المعاقبين سلوكيا ، فالعقاب هو الوسيلة الوحيدة المعروفة للإستحواذ على انتباه المدرس بالنسبة لهؤلاء التّلاميذ .
- العقاب يخفف من نمذجة السلوك السليم بينما ينمذج عن غير قصد السلوك العدواني ، كما أنّه يولد سلوك التجنب فقد يكون سلوكا مضادا للإنتاجية في التعلم وفي التبيع الإجتماعي ،فيؤكد الباحث "بكر" (1986) على أنّ معظم الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها التي تلاحظ في المدرسة والمجتمع (الغش ، الهروب ، التسلل ، والكذب) في الحقيقة أنماط سلوكية هروبية وتجنبية يتعلمها الأطفال لكي يتجنبوا العقاب في المدرسة وفي البيت .
- العقاب لا يستبعد الأسباب الكامنة وراء السلوك فما يزال التّلاميذ لا يعرفون كيف يحلون الصراعات وكيف يعالجون الإحباطات أو يتبعون قواعد النظام داخل القسم والروتينيات نتيجة للعقاب ،ونتيجة لذلك فان سوء السلوك غالبا ما يستمر ويتكرر .

2-10 - توجيهات لإستخدام العقاب المدرسي: .(جابر عبد الحميد جابر ، 2000 : 179 -180**)**

إنّ دعاة الإستخدام السليم للعقاب يشيرون إلى أنّه حين يستخدم بعناية يمكن أن يكون فعالا وعلى سبيل المثال فإنّ التوبيخ على سوء السلوك لو تم بنبرة خفيضة وحازمة كثيرا ما يكون أكثر فعالية من الصياح وفي وفيما يأتي توجيهات تراعى عند إستخدام العقاب في القسم.

1-2-10 - إستخدام العقاب نادرا:

أي أنّ العقاب ينبغي أن يقتصر على سوء السلوك الخطير فيستخدم كآخر حل فإنّه لا ينبغي إستعماله نتيجة غضب أو إحباط ، والمدرسون الذين يديرون القسم بفاعلية على أية حال يتحملون مسؤولية معالجة التّلاميذ المشكلين ولا يحولونهم إلى آخرين كالناظر أو المرشد ، وفي إيجاز إن المديرين

الفاعلين للقسم يتحملون مسؤولية إدارة سلوك التّلاميذ فيقومون بذلك بأسلوب مهني.

10-2-2- إستخدام العقاب بسرعة:

المدرسون الفعالون في إدارة القسم يستجيبون لسوء سلوك التّلميذ بصفة سريعة عادة حين يبدأ السلوك وليس عند نهايته ، فلا يهددون التّلاميذ ولا يصدرون تحضيرات ما لم يتابعوها ، وفضلا عن ذلك فإنّ المدرسين الفاعلين يخططون عقوباتهم في وقت مبكر ويناقشونها عادة كما يناقشون عواقبها ونتائجها مع التّلاميذ.

10-2-3- إستخدام العقوبات ترتبط بسوء السلوك:

عند إختيار العقوبات التي يمكن إستخدامها في القسم من المهم أن ترتبط منطقيا بسوء السلوك ،وعلى سبيل المثال إن سلم التّلميذ للمعلم ورقة لم يحسن إعدادها فإن النتيجة المنطقية هي أن يعيد التّلميذ كتابتها بدل من إحتجازه بعد إنتهاء اليوم الدراسي أو تكليفه بحل مسائل الرياضيات إضافية كواجب منزلي ، فالعقوبات التي لا تتصل بالمخالفة قد ترى من قبل التّلاميذ بإعتبارها تعسفية فيرون المدرس دكتاتوريا مستبدا ، والعقاب الغير المنطقي قد يعوق المتّعلم ومثال ذلك تكليف التّلاميذ بعمل مدرسي معتاد وبإنتظام كعقاب يرتبط إرتباطا سلبيا بتحسن تعلم التّلاميذ

10-2-4- إستخدام العقاب بعد التفكير بعناية:

بما أنّ العقاب معقد وموقفي ينبغي أن يكون المدرسون على وعي بالسياق وأن يعرفوا كيف سيفسر العقاب من قبل التلاميذ وما الذي يتطلبه منهم ،فمن الممكن على سبيل المثال أن يوقع المدرسون عقابا على التّلاميذ ولا يدرك على أنّه عقاب ، وبالنسبة لبعض التّلاميذ أن يجبر على أن يبعد عن درس التربية الرياضية أو يبقى في القسم أثناء الراحة و أن يطلب منه أن يخرج من القسم أثناء الدرس قد يكون ممتعا بالنسبة له ،فإن فاعلية بعض أشكل العقاب تختلف تباعا للمكانة الإجتماعية والإقتصادية للتّلميذ .

10-2-5- تجنب أنظمة العقاب المعقدة التّي تستغرق وقتا :

يحاول بعض المدرسين أن ينفذوا أنظمة تدخل معقدة تتطلب تسجيلا مكثفا في دفاتر أو لقاءات تستغرق وقتا ،لكن حتى لو كانت هذه النظم فعالة قد تكون معقدة جدا ، بحيث لا يمكن أن تكون عملية وفضلا عن ذلك فإنّها بصفة عامة لا توفر تغذية رجعية ومباشرة فهي أمر حيوي لتغيير سلوك التّلاميذ

11- موقف النظام التربوي الجزائري من إستعمال العقاب المدرسي:

(محمد خلف،1978 81)

إتخذت المنظومة التربوية الجزائرية موقف معارض للعقاب اتجاه التلاميذ ذلك بإصدار قرار يتضمن منع العقاب البدني والعنف اتجاه التّلاميذ في المؤسسات التعليمية الذي يحمل رقم2 - 171 المحرر في 01 جوان 1992 تحت إشراف وزارة التربية والتعليم وجاء في هذا القرار مايلي :

(وزارة التربية الوطنية ،مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية،1993 ،ص 125-124)

11-1- المادة الأولى :

منع إستعمال العقاب البدني والعنف اتجاه التّلاميذ منعا باتا في جميع المؤسسات التعليمية بمختلف مراحلها .

11-2- المادة الثانية:

ينطبق منع المشار اليه في المادة الأولى على جميع أشكال الضرب والشتم والتمثيل وكل ما من شأنه أن يلحق ضررا ماديا أو معنويا بالتّلاميذ.

11-3- المادة السادسة:

علاوة على كون العقاب البدني أسلوب غير تربوي في تهذيب سلوكات التّلاميذ ، فإنّه يعتبر خطأ مهنيا يعرض الموظف الفاعل إلى الإجراءات التأديبية المنصوص عليها في القوانين الأساسية السارية المفعول .

11-4- المادة السابعة.

تعتبر الأضرار الناجمة عن العقاب البدني خطأ شخصيا يحمل الموظف المتسبب فيها كامل المسؤولية عن الناحية المدنية والجزائية ، فلا يمكن لإدارة التربية أن تحل محل الموظف المعني في تحمل تبعاتها لكن هذه المواد تتبع بمواد مقررة في نفس القرار، حيث يعرض التّلميذ إلى إجراءات تأديبية اذا ما أدى سلوكات مخالفة للإنضباط ذلك حسب المواد التالية:

5-11- المادة الثالثة:

يجب على التّلاميذ أن يتقيدوا بقواعد الإنضباط المنصوص عليها في النظام الداخلي لمؤسساتهم وأن يتحلوا بالسلوك الحسن مع جميع المعلمين وباقي أفراد الجماعة التربوية داخل المؤسسة وخارجها .

6-11- المادة الرابعة:

يؤدي كل تصرف مناف لقواعد حسن السلوك والإنضباط التي تستلزمها مقتضيات العملية التربوية إلى عقوبات يتعرض إليها التّلميذ المخالف وفقا للإجراءات التأديبية المنصوص عليها في تنظيم المدرس.

خلاصة الفصل

إنّ تحقيق أي هدف رئيسي يرتكز على ما تجتنيه المنظومة التربوية من أبنائها الذين هم على علاقة مع معلميهم ، فطريقة التعامل مع التّلميذ تعدّ مهمة جدا لتحسين مستواه التحصيلي في الدراسة، و نظرا لأهمية النظام في العملية التعليمية ، فالمعلم مطالب بتحقيقه بين التّلاميذ خاصة عند تواجدهم في حجرة الدراسة، فغالبا ما يلجأ إلى العقاب، لكن في بعض الحالات يتمادى المدرس في إستعمال مختلف أنواعه لدرجة أن يصبح التّلميذ يتصوره عنفا من طرف مدرسه، فكل هذا من أجل الحفاظ على هذا النظام.

الفصل الثاني: العنف المدرسي

- تمهيد

I-العنف

1 – لمحة تاريخية عن العنف

2 – تعريف العنف

3 –الفرق بين العنف و العدوان

4 – المفاهيم ذات الصلة بالعنف

5 – أشكال و أنماط العنف

6 – خصائص السلوك العنيف

7 – نظريات العنف

II-العنف المدرسي

1 – تعريف العنف المدرسي

2 – أهداف العنف المدرسي

3 – أشكال العنف المدرسي الممارس من طرف المعلم على التلميذ

4-العوامل التي تؤدي المعلم إلى ممارسة العنف المدرسي

5 – مصادر العنف المدرسي

6 – آثار العنف المدرسي

7 – كيفية الحدّ من ظاهرة العنف المدر سي

-خلاصة الفصل

تمهيد :

تعدّ مشكلة العنف من أكثر المشاكل تعقيدا و أكثرها خطورة ، فهي ظاهرة مثيرة للقلق ، تزداد يوما تلوى الآخر ، ففي السنوات الأخيرة تفشت ظاهرة العنف بصورة واضحة لا سيما في المؤسسات التعليمية ، فيشكل سلوك العنف لدى المعلمين ظاهرة سلوكية واسعة **الإنتشار وسلوك ذو أبعاد** نفسية ، **إجتماعية و إقتصادية** ، يظهر في المدارس بشكل عام ، و في الأقسام بشكل خاص.

لما كان العنف المدرسي متغيرا مهما بالنسبة للدراسة عليه فسوف نتناول فيما يلي ظاهرة العنف المدرسي بكل تفاصيلها ، إذ نبدأ أولا بعرض مفهوم العنف الذي يحتوي على لمحة تاريخية **حول** العنف ، ثم ندرج بعض التعريفات **الإصطلاحية** ، الفرق بين العنف و العدوان ، أشكاله بعدها نتطرق الى أهم التناولات النظرية التي فسرت هذه الظاهرة ، ثم ننتقل إلى عرض مفصل لمفهوم العنف المدرسي ، و الذي تناولنا فيه تعريفات العنف المدرسي ، ثم **الأسباب التي تؤدي بالمعلم الى** ممارسته ، و أنواعه بعد ذلك نتحدث عن **الآثار** التي يرتكبها هذا السلوك و أخيرا الإستراتجيات الوقائية و العلاجية التي من شأنها تخفيف من حدّة هذا السلوك.

I- العنف

1 – لمحة تاريخية حول العنف :

وجد العنف منذ وجود الإنسان على الأرض ، فقد وجد منذ أول حدث للصراع بين البشر ، المتمثل في الخلاف بين " قابيل و هابيل" حيث شهدت البشرية أحداث كثيرة تميزت بالعنف،فالعنف إذا سمة من سمات الطبيعة البشرية ، و على مدى التاريخ نجد إثباتات و شواهد تدل على لجوء الإنسان إلى العنف إستجابة لإنفعالاته من الغضب . (أميمة منير عبد الحميد جادوا، 2005: 10).

يؤكد " محمد نجيب" أنّ المصدر الأساسي للعنف في تاريخ البشرية كان محاولة للتسلط التي جاءت بأشكال متعددة ،سواء تسلط الفرد على الأخر أو تسلط طبقة على مجتمع ، و كذلك تسلط مجتمع أو إقليم على مجتمع آخر. (محمود سعيد ابراهيم الحولي ، 2006 : 19)

بذلك فإنّ التسلط من أجل السيطرة هو أصل العنف ومصدره ففي علم (1600) أخذت الكلمة معنى القوة الصارمة ، و بعدها استعملت بمعنى تعنيف الذات (Se faire Violence) ذلك في علم (1662م)، أما في علم (1748م) لستعملت بمعنى (Viol) تدل على اغتصاب،أما في علم (1915) فتعني طبع غضوب شرش، في حين "Michaud" (ميشو) عام (1973) فلقد أطلق كلمة "Violentai" مشتقة من كلمة " Vis" و هي القوة و العنف (Michaud , 1988 :11 Yves)

يرجع العالم " Bergeret"(برجوروي) علم (1955) أصل كلمة عف إلى جذور هند – أوروبية و إغريقو لاتينيه التي تتلاءم مع فكرة الحياة" Vio"، بمعنى الحيوية أي " Vital" في القرن XVI ، فكانت كلمة " Violence" فتعني التعسف في إستعمال القوة . (خالدي خيرة ، 2007 :90)

2- تعريف العنف :

لقد إهتم الباحثون في مجال العلوم الإنسانية و الإجتماعية بتحديد مفهوم العنف ، وقد انتهى كل فريق بتحديد المفهوم وفقا لتوجهه النظري ، وسوف نعرض بعض التعريفات فيما يلي:

2-1- لغة :

يرجع أصل كلمة " عنف" في اللغة إلى "عَنُفَ "يقال عُنِفَ به وعليه بعنف ، عنفا و عنافه ، لم يرفق به فهو عنيف و يقال عُنِفَ فلانا أي لامه بعنف و شدة و عتب على إعتنف أي أخذه بعنف . (ابتهال عبد الله لرفاعي، 2010: 89).

العنف في اللغة هو الخرق بالأمر و قلة الرفق به و هو ضد الرفق ، و أعنف الشيء يعني أخذه بشدة و التعنيف هو التفريع و اللوم . (أميممة منير عبد الحميد أبو جادوا ، 2005 : 03).

فالعنف لغة عبارة عن الشدة و القسوة في التصرف ، فهو ضد الرفق.

2-2-اصطلاحا:

عرف " J.J Randalph et all"(روندالف و آخرون) العنف بأنه سلوك هجومي و إعتدائي ، هو سلوك تخريبي هدام ، و في أغلب الأحيان يؤدي إلى إلحاق أضرار مادية و جسمية بالغة . (عبد الله محمد سعيد المفتي ، 2002 : 134)

يعني أنّ سلوك العنف يتميز بأنه سلوك إندفاعي يميل نحو الإعتداء ،الخراب و تكون آثاره و نتائجه مادية بشكل بالغ.

أمّا "Horensin"(هورنسين) فيقول أنّ العنف عبارة عن سلوك موجه لإبتلاء الآخرين بأضرار مادية أو معنوية ، ذلك بتدمير كيانهم أو ممتلكاتهم .(علي بن عبد الرحمان الشهري ، 2003 : 26)

يتضح لنا من هذا التعريف أنّ العنف هو تأدية الآخرين إمّا ماديا عن طريق تهديم بممتلكاتهم ، أو معنويا عن طريق مس كرامتهم.

في حين يعرفه "عامر بن شايع بن محمد البشري" أنّ العنف كل فعل أو تهديد يتضمن إستخدام القوة بهدف إلحاق الأذى و الضرر بالنفس أو بالآخرين و تدمير أو تخريب ممتلكاتهم. (عامر بن شايع بن محمد البشري ، 2004 : 29)

يفهم من خلال هذا التعريف أنّ العنف هو إستعمال القوة قصد إلحاق الأذى بالذات أو الآخرين عن طريق تهديم ممتلكاتهم.

تعرفه " تهاني محمد عثمان منيب" أنّه الإستخدام الغير المشروع للقوة البدينة بأساليب متعددة لإلحاق الأذى بالأشخاص و الممتلكات. (علي سموك ، 2006 : 34).

يتضح لنا من هذا التعريف أنّ العنف هو إستعمال القوة بطريقة غير قانونية على أشخاص آخرين أوعلى ممتلكات هؤلاء الأشخاص .

أمّا المنظمة العالمية للصحة فقد عرفت العنف بكونه الإستعمال المتعمد للقوة الفيزيائيةسواء بالتهديد أو بالإستعمال المادي ضد الذات أو ضدشخص آخر أو مجموعه.(محمود سعيد إبراهيم الخولي ، 2006 : 44).

يعني أنّ العنف هو إستعمال قوة بدنية بطريقة عمديه ضد النفس أو ضد أشخاص آخرين.

و يشير (حلمي) إلى أنّ العنف عبارة عن ممارسة القوة البدنية لإنزال الأذى بالأشخاص أو الممتلكات ، كما أنه الفعل أو المعاملة التي تحدث ضررا جسميا، أو التدخل في الحرية الشخصية . (عبد المحسن بن عمار المطيري ، 2007 : 05).

نستخلص من هذا التعريف أنّ العنف هو إستخدام قوة جسمية على الأشخاص أو ممتلكاتهم، ذلك عن طريق إلحاق الضرر بهم إمّا ماديا أو معنويا و ذلك بالتعدي على حرمتهم.

يضيف بعض علماء النفس إلى التعريفات السابقة أنّ العنف نمط من أنماط السلوك ينتج عن حالة إحباط فيكون مصحوبا بعلامات التوتر ، و يحتوي على نية مبنية لإلحاق الضرر المادي أو المعنوي بكائن حي أو بديل عن كائن حيى.(جليل وديع شكور، 1997: 21)

من خلال عرض التعريفات المختلفة نستنتج أنّ مجلها تلتقي في نقطة واحدة هي أنّ العنف عبارة عن إلحاق الأذى بفرد أو جماعة ما ، مهما كان نوعه فهو سلوك إيذائي سواء كان بدنيا أم نفسيا أم معنويا، فهو إلحاق الضرر بالآخرين أو الممتلكات.

3 – الفرق بين العنف و العدوان :

أثار مفهومي العنف و العدوان جزءا كبيرا بين المهتمين بدراسة هذين المفهومين من حيث **إقتران العنف بالعدوان**، و من حيث التفرقة بينهما.

فمن حيث **اقتران** العنف بالعدوان يذهب " طريف شوقي" عام (1994) **إلى أنّ العنف شكل من أشكال العدوان** ، **و أنّ** العدوان أكثر غموضية من العنف، و أنّ كل عنف يعدّ عدوانا. (حسين علي فايد ، 2001 : 84).

يوضح "خليفة و المولي" في (2003) **أنّ العنف إستجابة من السلوك العدواني تتسم بالشدة و التصلب اتجاه شخص** أو موضوع ما ، لا يمكن منحه أو إخفاؤه , **ف**من ثم يمثل العنف سلوكا يمارسه الإنسان بتأثير من دوافعه العدوانية ، و يضيف " الزايدي" **إلى أنّ** مفهوم العنف يندرج تحت مفهوم العدوان ،و أن العنف جزء من العدوان و شكل من أشكاله ، سواء كان ذلك العدوان على الأفراد أم الممتلكات أم المجتمع ، لكن العنف يظهر جليا بأنّه سلوك عدواني مستمر .
(عبد الله أبو الشهري ، 2008 : 84).

فيعتبر العنف جزءا من العدوان ، حيث أنّ **العدوان صفة لعنف** غير محدود ,**ف**هو الفعل الخشن الذي يهدف إلى إرغام الآخرين ، كما هو القوة العنيفة **التي لا تحترم قواعد الظلم** .
(Gustave Nicolas Ficher ,1992 :10).

أما بالنسبة للتفرقة بين مفهومي العنف و العدوان ، فقد قام الباحثين بالتمييز بينهما ذلك لتفادي الإلتباس بين المفهومين ، **فقد إعتمدوا في ذلك على أنّ العنف** له طابع مادي بحث، في حين أنّ العدوان يشمل على المظاهر المادية و المعنوية معا .(سوسن شاكر مجيد ، 2008 : 283).

فلقد أشار " المغربي" إلى العنف أنّه إستجابة سلوكية تتميز بصفة إنفعالية شديدة قد ينطوي على إنحفاض التفكير ، **و**على ذلك فليس من الضروري أن يكون العنف مرادفا للعدوان ، و ليس من **الض**روري أن يكون مرادفا للتدمير . (سمير شيحاتي، 2003 : 42)

في حين يميز الباحث " Maloro" (مولارو) بين العنف و العدوان في كون أنّ العدوان يقصد به دائما الإضرار الجسدي أو الرمزي ، بينما العنف لا يقتضي بالضرورة إرادة الإعتداء ، فقد

يقصد فيه التربية مثلا ، فوفق هذا الرأي فإنّ القصد في الإضرار يساعد في التميز بين هذين المفهومين (خالدي خيرة ، 2007 : 122).

من كل ماسبق ، نرى أنّه من الصعب التفرقة بين **مصطلحي العنف و العدوان رغم الفرق النوعي** و الموضوعي بينهما ، فلا يوجد عنف دون عدوان مسبق ، سواء كان هذا الشعور ظاهر أو مستتيرا.

4- المفاهيم ذات الصلة بالعنف :

تتداخل بعض المصطلحات و المفاهيم بمصطلح العنف لدرجة أنّه لا يمكن تفسير العنف و الوقوف **على** مظاهرة دون الرجوع إليها ، نذكرها فيما يلي:

4-1- العنف و التعصب :

هو مصطلح يشير إلى العديد من السمات التي يتميز بها الشخص المتعصب بها من قبل حيث نجد **الجمود**، التصلب ، العدوانية ، **فهي** تعدّ من الخصائص الشخصية المرضية للعدوان و الإتجاه نحو **العنف** ، في هذا يشير **بعض العلماء إلى التعصب بأنّه** تلك المعتقدات المتعلقة ببعض المساوئ التي يراها فرد أو جماعة ضد أقلية عنصرية أو قومية ، **لذلك فإنّ** العنف هو التعبير عن التعصب حيث يحتقر الشخص **أشخاص** الذين يخالفونه في تلك الأشياء. (محمد حسين غانم ، 2001 :77).

4-2- العنف و الغضب :

الغضب هو إنفعال يتميز بدرجة عالية من النشاط في الجهاز السمبتاوي، هو شعور قوي من عدم **الرضا** سببه خطأ وهمي أو حقيقي، و يستجيب الشخص للإنفعال و الغضب بتوجيه العنف **إلى** العقبات التى تعوق إشباع دوافعه أو تحقيق أهدافه سواء كانت العقبات أشخاص ، عوائق مادية ، قيود إجتماعية، أو غير ذلك، فكثيرا ما يحدث إستخدام ميكانزم النقل، أي ينقل الشخص **المتعصب** أو يحوله إلى أشخاص آخرين لم يكونوا في الحقيقة سبب الإحباط الذي فجر الغضب و الذي بدوره **فجر العدوان و العنف.(أحمد محمد الزغبي، 2003: 152)**

4-3- العنف و الإساءة :

تتعدد تعريفات الإساءة و تتباين على عدّة عوامل منها طبيعة الفعل نفسه، شكله، درجته ، تكراره، الأثار الجسمية و النفسية التى تقع على الضحية،و الإساءة لها أشكال متعددة مثل : الإساءة الجسمية ، و الجنسية ، وقد يتعرض الضحية لواحدة أو أكثر منها ، و قد يستعمل العنف و الإساءة بالتبادل بوصفهما مترادفين إلا أنّهما مستقلان ، فالإساءة عبارة عن سلوكيات متنوعة من الإيذاء الجنسي، اللفظي أو النفسي، التي يمارسها طرف لإجبار طرف آخر على إتيان أو إمتناع عن سلوكيات معينة، وعلى ذلك فالإساءة تتضمن جوانب جسمية و نفسية، في حين أنّ العنف هو فعل يهدف عن قصد إلى إحداث ألم جسمي أو تهديد لشخص آخر ، بمعنى أنّ العنف يقتصر على النواحي الجسمية في المقام الأول لكنه يؤدي إلى أضرار نفسية ، لذلك فإنّ الإعتداء و الهجوم الجسمي يعدّ شرطا ضروريا للعنف، في حين أنّ الإساءة ينتفي فيها الإعتداء الجسمي.
(خالد الصرايرة، 2009 : 136).

5 -أشكال و أنماط العنف:

5-1- العنف بشكل عام:

أ- العنف العادي(Normal Violence): هو ذلك النمط من العنف الذي يستخدم فيه بشكل عادي اللطم ، الدفع ، الصفع....

و قد يعدّ تكرار مثل هذه الأشكال للعنف شيئا عاديا مقبولا.

ب- العنف غير العادي: (Alnormal Violence) :

يقصد به إساءة ، إستخدام العنف عن طريق الأفعال العدوانية التي تتضمن الكلمات ، العض، الخنق، الضرب.....الخ(جمل معتوق، 1993: 36)

5- 2 من حيث طبيعة العنف:

أ – العنف الجسدي:

يقصد به السلوك الجسدي المؤذي، الموجه إلى الذات أو الأخرين ، يهدف إلى الإيذاء أو خلق الشعور بالخوف، و يتم تجسيده عن طريق الأيدي و الأرجل ، من الأمثلة نجد الضرب، الدفع ، الركل.....

ب- العنف اللفظي:

يقف هذا النوع من العنف عند حدود الكلام، كالشتم، السخرية، التهديد وغالبا ما يرافق هذا الكلام بمظاهر غضب و تهديد، ويمثل أكثر الأنواع إنتشارا في المجتمعات.

ج- العنف الرمزي:

يشمل التعبير بطرق غير لفظية عن إحتقار الأفراد الأخرين ، أو توجيه الإهانة لهم، كالإمتناع عن النظر الى الشخص عندما يتحدث، عدم رد السلام و يتجسد هذا النوع في حياتنا اليومية .

(خولة أحمد يحي ، 2000 : 16).

3-5 . من حيث القائمين بالعنف:

أ- العنف الفردي (Individual violence) :

هو ذلك العنف الذي يحدث بين الأشحاص في الحياة اليومية ، هذا الذي يمارسه الفرد بذاته لتحقيق أهداف و غايات شخصية،

وينقسم الأفراد الذين يرتكبون هذا النمط من العنف الى ثلاثة فئات و هي :

- **الفئة الأولى**: هم الأفراد المتسلطون الذين يمثل العنف لديهم جزءا أساسيا من سلوكاتهم لتحقيق غاياتهم.
- **الفئة الثانية** : تتمثل في الأفراد الذين يعانون من عقدة النقص، حيث يستخدمون العنف بغرض سدّ هذا النقص.
- **الفئة الثالثة**: هم الأفراد الذين يتسمون أساسا بالعنف، وتستخدم هذه الفئة العنف كوسيلة عقابية في حالة عدم إستجابة الأخرين لمطالبهم . (أمل البكري ، ناديا عجوز، 2007 : 92).

- **ب- العنف الجماعي: (Collative Violence)**

هو ذلك العنف الذي تمارسه مجموعة معينة لتحقيق الأهداف العامة , ليس مجرد مصلحة ذاتية. (تهاني محمد منيب ، 2008: 12).

4-5. من حيث طريقة التعبير عن العنف:

أ- عنف مباشر (صريح) :

هو ذلك العنف الذي يستخدم القوة الجسدية و إرغام الآخرين على سلوك متطاير تماما لما يتمنونه، و أيضا هو العنف الذي يشمل كل الأعمال المسئة إلى نفسية و كرامة الفرد أو الجماعة.

ب- عنف غير مباشر (خفي) :

يأتي في صورة خفية يكون معنوي (لفظي ممزوج بمعاني). (محمد العكور و آخرون، 2007 : 46).

6- خصائص السلوك العنيف:

السلوك العنيف في طبيعته يمتاز بأنّه سلوك إندفاعي و بالطبع هوسلوك محرم إجتماعيا و قانونيا، ففي جو الزحام أو الجمهرة يفقد الفرد فرديته ومثل هذه الظاهرة تحدث من جراء عدد من العوامل، منها التجهيل أو عدم تحديد اسم الفاعل و في جوّ الإثارة أو الضوضاء الشديدة ، حيث ينزع الفرد فرديته عندما يقرر أن يقوم بالسلوك العنيف. (خالص جلي ، 1981 : 136).

7- نظريات العنف:

بإعتبار العنف أحد الظواهر النفسية الهامة ،لما يترتب عنها من أثار مدمرة للفرد فقد إهتم علماء النفس و حاولوا تفسيره رغم إختلاف مدارسهم و توجهاتهم ، هذا ما أدى إلى التباين الكبير في الأطر النظرية التي تعتمد عليها كل نظرية أو مدرسة من مدارس علم النفس ، فسوف نحاول التطرق إلى أهم النظريات التي فسّرت العنف.

1-7. النظرية البيولوجية:

يري أصحاب هذا الإتجاه أنّ العنف يرجع إلى أسباب بيولوجية ، لقد أثبتت الدراسات التى أجريت في هذا المجال وجود إرتباط بين هرمون الرجولة "الأندروجين"، هو السبب المباشر لوقوع العنف(لويس مليكة كامل ، 1987: 98)، و يدعم "عبد اللطيف العقاد" هذا الإرتباط بين زيادة هرمون الذكورة" التستسترون" و بين العدوانية، خاصة في حالات الإغتصاب الجنسي.

(عبد اللطيف العقاد، 2001: 108)

أثبت رواد هذه النظرية أنّ العنف البشري غريزة فطرية مما عمم كل من (Andry et (Konard) "كونارد و أندري" هذا المفهوم ، يريان أنّ الغريزة العدوانية غريزة فطرية في الجنس البشري و تندرج فكرة الإرتقاء وو التطور وراء هذه النظرية ، كما يرى الباحثان أنّ الحيوانات العدوانية تستمر في البقاء بسب الغريزة العدوانية بينما الأقل عدوانا تنقرض، و لقد أكد " لورنز " (Loranz) أنّ كل من العنف و العدوان يعدّان في غاية الأهمية من أجل البقاء في الحياة. (رشاد علي عبد العزيز مرسي ، 2009 : 80) ، ويشير " بولمان" (Boulman) أنّ هناك مراكز مختلفة في المخ يذكر منها المخ اللمبي (الطرفي) هو الذي يتحكم في العواطف ، يقع بين الطبقات الثلاثة الأساسية للمخ الإنساني (القشرة المخية، المخ اللمبي ، جذع المخ)، وفي وسط الجهازاللمبي خلف العينين توجد اللوزة (الأميغدال) ، التي يعتبرها العقل الوجداني للإنسان ، وكل هذه الأجزاء من الدماغ هي أجزاء مساعدة على تفجير سلوك العنف في الإنسان فبإستئصال إحداها يقل هذا الأخير . (محمد سعيد الخولي ، 2007: 68).

تؤكد هذه النظرية على أنّ سلوك العنف هو سلوك طبيعي غريزي في الإنسان ، و أنّ لبعض أجزائه العضوية دور فعال في حدوث ذلك.

2-7. النظرية السلوكية :

يعتقد السلوكيون أنّ السلوك العنيف كغيره من أنماط السلوك الإنساني محكوم بتوابعه ، أي أنّ السلوك العنيف تزداد إحتمالات حدوثه عندما تكون نتائجه إيجابية أو معززة و مدعمة ، و تقل إحتمالات حدوثه عندما تكون نتائجه سلبية أو عقابية. (طه عبد العظيم حسين ، 2007: 308)، و يعدّ هذا حجر الأساسي في مفهومالإشتراط الإجرائي الذي طوره العالم الأمريكي" سكينر" (Skinner) فيتم علاج السلوكات العنيفة بناء على تفسير هذه النظرية من خلال تعديل السلوك كالتعزيز، العقاب ، العزل التصحيح الزائد...الخ، فالسلوك العنيف حسب النظرية السلوكية هو سلوك متعلم إذا إرتبط بالتعزيز. (احمد رشيد عبد الرحيم زبادة ، 2007: 30)،فإذا إعتدى الأخ الأكبر على أخيه الأصغر و حصل على ما يريد ، فإنّ إحتمال تكرار السلوك العنيف يقوى ، فهذا الأخير لايحدث صدفة إنما يخضع لقوانين كبقية أنماط السلوك الإنساني ، أي أنّ تحليل السلوك العنيف يتطلب منا إكتشاف القوانين التي يخضع لها .(حسين توفيق ابراهيم ، 1990 : 52)

من خلال هذا الإتجاه نفهم أنّ العنف سلوك يمكن إكتشافه و تعديله وفقا لقوانين التعلم ، فمعظم دراساتهم التي أجروها ركزت أنّ السلوك متعلم من البيئة ، ومن ثم فإنّ الخبرات أو المثيرات التي إكتسبها شخص معين و فيها سلوك عنيف قد تم تعزيزه و تدعيمه.

3-7- النظرية المعرفية:

لقد تنوع البحث في مجال المعرفة الإجتماعية ليشمل توجهات عديدة منها الإدراك الإجتماعي ، الإستدلال الإجتماعي ، التذكر الإجتماعي ، و أخيرا معالجة المعلومات الإجتماعية التي سنعترض إلى تفسيرها للسلوك العنيف، حيث تفترض هذه النظرية أنّ إستجابات الفرد لأية منبهات مثيرة للعدوان أو العنف لا تعتمد على الهاديات التى يتضمنها الموقف فحسب، إنّما تعتمد على أسلوب معالجة الفرد و تفسير ه لهذه الهاديات. (عبد الرحمان العيسوي ، 2007 : 54)

لذلك يفترض " دودج" أنّ الإستجابات العنيفة تحدث نتيجة لخمس مراحل أو عمليات معرفية هي:

أ - الإستقبال : يتم في هذه المرحلة ترميز الهاديات الإجتماعية التى يتم إستقبالها عبر الحواس.

ب - التفسير : يقوم الشخص في هذه المرحلة بتفسير الهاديات الإجتماعية و تقيمها مستعينا بالخبرات السابقة ، المعلومات المتعلقة بهذه الهاديات و توقعاته الإجتماعية .

ج - البحث عن الإستجابة الملائمة : تتضمن تكوين تمثيل عقلي بعد تأويلا للمدرك الخام ، و يكون هذا التمثيل مخزونا في الذاكرة و له معنى مرتبط بها.

د - تقيم مختلف بدائل الإستجابة في ضوء النتائج المتوقعة و إختيار الإستجابة الملائمة:يتم تقيم البدائل المحتملة في ظل محكات أخلاقية أو إدراك النتائج المرتبطة بكل إستجابة .

ه - مرحلة الإستجابة : أوضح " دودج" أنه على الرغم من أنّ الإستجابات المحتملة أو الممكنة تعدّ ذاتية خاصة بكل تقيم لكن الإستجابة يحتمل أن يقوم بها الفرد بدون تقييم و بدون ضبط ، أي بشكل تلقائي ممّا يؤدي إلى إستشارة إنفعالية غير متوقعة.

و - فبالتالي يرى "دودج" أنّ الفرد العنيف يغلب طابع العنف على تفسيره للهاديات الإجتماعية الغامضة ممّا يجعله يسلك بشكل عنيف أو عدواني فيؤدي إلى إثارة عدوانية الأخرين .

(طه عبد العظيم حسين ، 2007 : 309)

يستخلص من النظرية المعرفية أنّها حاولت عن التركيز حول الكيفية التى يدرك بها العقل الإنساني و قائع أحداث معينة في المجال الإدراكي ، كما يتمثل في مختلف المواقف الإجتماعية المعاشة و إنعكاسها على الحياة اليومية للإنسان ، ممّا يكون لديه مشاعر الغضب و الكراهية ، و كيفية تحول هذه المشاعر إلى إدراك داخلي يقود بصاحبه لممارسة السلوك العنيف.

7- 4. النظريات النفسية :

7- 4- 1 – النظرية التحليلية :

يتزعم هذه النظرية " فرويد" (freud) ، ترتكز هذه النظرية على دور الدوافع اللاشعورية و الصراعات المكتوبة في إتجاه الفرد للقيام بالعنف فيتجه الإنسان إلى العنف من أجل لشباع الحاجة النفسية، فالعنف دافع من الدوافع الغريزية المتعارضة ، و هما غريزة الموت تهدف لحفظ النوع ، و غريزة الحياة تهدف لحفظ الفرد (مصطفى عمر التبرى، 1998 : 31)

تظهر غريزة الحياة في كل ما تقوم به من أعمال إيجابية بناء من أجل المحافظة على حياتنا و على إستمرار وجود الجنس البشري ، أما غريزة الموت فتبدو في السلوك التخريبي ، الهدم ، العدوان و التدمير على الغير و على النفس فقد أطلق " فرويد" على هاتين الغريزتين معا لفظ الليبدو(Libido) يعني بذلك الطاقة الحيوية للإنسان (محمد الجوهري و أخرون ، 1995 : 75)

فبذلك إستخدم " سيغموند فرويد" غريزة الموت في تفسير نزعة الإنسان إلى العدوان بإعتبارها غريزة فطرية ، هي تعبير عن غريزة الموت و العدوانية قد تكون باتجاه الشخص نفسه و تدمير ذاته فيتولد عنها تعاطي المخذرات ، الإنتحار و ما الى ذلك ، و قد تكون اتجاه الأخرين فيتولد عنها تدمير الغير من خلال أعمال النهب، الإعتداء، الجريمة و ما إلى ذلك . (كروم خميستي ، 2005 : 41).

يشير " حسن " (2000) أنّ رواد التحليل النفسي على رأسهم " فرويد " يرون أنّ الإنسان منذ ولادته يمتلك عددا من الغرائز العدوانية التى لا تعود إلى الطبيعة البيولوجية له ، بل هي غرائز توجد في طبقات اللاشعور الداخلية. (عبد الله أبو عراد الشهري ، 2008 :99).

فالشخصية الإنسانية عند " فرويد " تبنى أساسا على ثلاثة عناصر متصارعة و متناقضة هي :

- الهو : تعني الدوافع القوية التى تبحث عن الإشباع بأي طريقة.

- **الأنا العليا** : هي الصور المثالية و الفضائل الأخلاقية التي يتعلما في الصغر.
- **الأنا** : هي الذات في صورتها العاقلة التي تكبح جماح الأنا الأعلى (Gilbat Diathine,2001 : 26).

يضيف أنّ العنف يحدث نتيجة الصراع بين الإنسان و نفسه ، و بين معطيات العالم المحسوس الذي يعيش فيه فعندما يريد تحقيق رغبة من رغباته فيصطدم بعائق من العوائق ، فإنه يحدث صراع نفسي الذي بدوره يحدث سلوك عنيف . (عواض بن محمد عويض الحرجي ، 2003 : 70).

فمن هنا **العنف** سلوك هدفه تفريغ الطاقة العدوانية الكامنة داخل الإنسان ، و يحدث ذلك من أجل حماية الذات عن طريق ميكانزمات الدفاع، فنجد أنّ "فرويد " ركز إهتمامه على غريزة الموت كسبب رئيسي لظاهرة العنف ، هذا ما لا تشاطره فيه النظريات الأخرى.

2-4-7. نظرية إحباط – عدوان :

إطلاق أصحاب هذه النظرية و هما " ميلرو **دولارد**" (et Miller dollard) من العلاقة السببية **إحباط** – عدوان ، حيث توجد علاقة بين الإحباط كمثير **فهو** عدم قدرة الفرد على إشباع حاجة من الحاجات النفسية أو الفيزيولوجية **فالعدوان كإستجابة ، إذ تختلف شدّة السلوك** العنيف **بإختلاف** كمية الإحباط الذي يواجه الفرد في الحياةاليومية. (عصام عبد اللطيف العقاد ، 2001: 113). إذ يمثل العنف وسيلة من وسائل التعبير عن **الإحباط**.

(Paul Mbanzoulou ،2007 : 46

فالعدوان إذا نتيجة حتمية للإحباط (عبد الكريم ناصف ، 1987: 30)

يذهب " دولارد" **و زملاؤه إلى** وجود ثلاثة عوامل أساسية من شأنها أن تقوي الحافز العدواني الذي تثيره خبرة الإحباط ، و هي أهمية المنبه المحيط بالفرد ، درجة ما يشعر به من إحباط ، **عدد عواقب أوتوابع اللإستجابة** العنيفة أو العدوانية . (معتز سيد عبد الله، 2005 : 25)

فقدم " بوكوفيتش" (Boukouvitch) (1962) تعديلا لنظرية "دولارد" و زملائه السابقة التي وجهت إليها مثيرا **إلى أنّ** فرض الإحباط و العدوان ينبغي تغيره من جانبين على الأقل و هما :

- **إنّ** الإنفعال الناتج عن الإحباط لا يترتب عليه بالضرورة العدوان ، و**إنّما** يخلق فحسب **إستعداد للسلوك العدواني.**

- رغم هذا الإستعداد للسلوك العدواني فلن يحدث إلاّ إذا كانت هناك منبهات أو علامات مناسبة كالمنبهات المرتبطة بأشخاص حاليين أو سابقين مثيرين للغضب .(حسين فايد ، 2001 : 28)

يتضح لنا من خلال هذا الرأي أنّ النتيجة الضرورية للإحباط هي العنف الذي يظهر من خلال **عدم إشباع الفرد لأحد** حاجاته، فهذا ما يجعل الأفراد يصدرون إستجابات عدوانية و عنيفة من خلال سلوكاتهم المختلفة.

7-4-3. نظرية الإتجاه نحو الذات :

أعد هذه النظرية " كابلين و كابلين "(Kaplen et Kaplen) فهي تشير **إلى أنّ** العنف يحدث عندما يسعى الفرد و يناضل من أجل التغلب على الإتجاهات السلبية نحو الذات لديه ، التى لديهم نقص في تقدير الذات يميلون إلى تبني أنماط سلوكية **منحرفة** كوسيلة يحظي من خلالها بإهتمام الآخرين له . (عبد العظيم سعيد مرشد ، 2002 : 32).

نفهم من هذا الإ**تجاه أنّ** العنف يصاحب فئة الأشخاص الذين لديهم تقدير ذات منخفض ، فنجدهم يكتسبون سلوكات غير سوية ذلك لجذب إهتمام الأخرين لهم.

7-5. النظريات الإجتماعية :

يرى أصحاب هذا الإتجاه أن الظروف والمتغيرات التى عرفها المجتمع هي التي أدت بالفرد **إلى إستعمال العنف لذلك** سنتناول أهم هذه النظريات :

7-5-1.نظريةالتعلم الإجتماعي:

تشير هذه النظرية إلى أنّ**سلوك** الفرد متعلم يتم من خلال **الملاحظة** ، النمذجة أو التقليد، فالسلوكات التي يتعلمها الفرد هي من خلال ملاحظ**ته للآخرين** و تقليده لهم، فمشاهدة النماذج العدوانية لها أثر بالغ **في تعلم الفرد للسلوك العدواني**. (طه حميد كواد، بدون سنة : 11-12).

ترجع هذه النظرية **إلى" ألبرت باندورا"** Albert Bondure) الذي يرى **أنّ العنف سلوك متعلم من المجتمع** فيؤكد على التفاعل بين الشخص و البيئة ، فتفرض عليه تعلم السلوك العنيف كأي **نوع من السلوك الأخر** ، فحسب هذه النظرية فإنّ الفرد يكتسب العنف بالتعلم و التقليد من البيئة المحيطة به سواء في الأسرة، المدرسة أم غيرها . (علياء شقري و أخرون ، 1988 : 187).

و لقد قام كل من " والترز، باندورا" (1983) بدراسة بعض العوامل كالممارسة التربوية للوالدين و تأثير نماذج الأب ،الأم كنموذج يقتدي به ، أثر ذلك على العنف فوجدوا أنّ الطفل يقلد سلوكه. (معتز سيد عبد الله، 2009 : 67)

كما ترجع هذه النظرية مصدر العنف إلى التنشئة المتسلطة ومشاهدة الأفلام التى تعرف قصص البطولة ، فالسلوكات العنيفة تؤثر فيهم عن طريق التقليدو المحاكاة. (علي أبوزهري و أخرون ، 2005: 134)

من خلال ما تطرقنا اليه نرى أنّ هذه النظرية تعتمد على مبدأ أن معظم السلوك العنيف متعلم من خلال الملاحظة و التقليد، حيث يتعلم الفرد السلوك العنيف من خلال ملاحظتهم للنماذج أمثلة سواء كان ذلك في الأسرة أو الأصدقاء ، و كذا مصادرأخرى منها النماذج الرمزية التلفزيونية، فالتعلم حسبهم هو وسيلة لتعزيز العنف و ترسيخه.

7-5-2- نظرية الضبط الإجتماعي :

يذهب أنصار هذه النظرية إلى القول بأنّ العنف غريزة داخلية في الإنسان، يتم التعبير عنها عندما يفشل المجتمع في وضع قيود و ضوابط محكمة على الأفراد، تقر هذه النظرية كذلك إلى أنّ خط الدفاع الأول للمجتمع هي تلك المجموعات التي لا تشجع العنف، أما أولئك الذين لا تسيطر عليهم أسرهم فيتم ضبطه و السيطرة عليهم عن طريق الشرطة و القانون.(رشاد علي عبد العزيز موسى، 2009 : 55).

- نفهم أن نظرية الضبط الإجتماعي تدورحول افتراض مفاده أنّ الدافع للإنحراف شيئ طبيعي يوجد لدى جميع الأفراد، لكن الطاعة و الإمتثال هما الشيئ الذي يجب أن يتعلمه الفرد.

7 -5-3. نظرية التفكك الإجتماعي :

يرى بعض علماء الإجتماع أنّ التفكك هو السبب الرئسي لحدوث سلوك العنف , فعوامل التغير السكاني ، الظروف السكنية والفقر كلها ترتبط ارتباطا وثيقا بالعنف، بالإضافة لصراع الأدوارالإجتماعية.

يلعب التفكك الإجتماعي دورا هاما في نمو ظاهرة السلوك المنحرف بإعتبار أنّ الفرد يرتبط بمجموعة من الوحدات و النظم ، لكل وحدة مجموعة من المعايير التي تنظم السلوك، فإذا كانت

تلك المعايير واحدة بالنسبة لكل الوحدات الممثلة للثقافة في المجتمع حينئذ لا توجد مشكلة ، لكن عندما تختلف هذه الوحدات في المعايير التي تنظم السلوك تظهر المشكلة . (فهد بن علي عبد العزيز الطيار ، 2005 : 88)

نستخلص من هذا الرأي أنّ التفكك الإجتماعي سبب من أسباب ظهور سلوك العنف لدى الفرد لأنّ هذا الأخير يرتبط بجملة من النظم و الإشكال يعود إلى المعايير التي تحتوي عليها كل وحدة ، فإذا كانت نفسها بالنسبة لكل الوحدات الممثلة للثقافة في المجتمع ، فهنا تغيب المشكلة، و لكن إذا وجد هناك إختلاف في المعايير التي تنظم السلوك فهنا نلتمس ظهور المشكلة التي تتمثل في السلوك العنيف.

7-5-4. نظرية الصراع :

يرى أصحاب نظرية الصراع أنّ العنف وسيلة للصراع بين النوعين (الجنسين)، إذا يعدّ العنف وسيلة أساسية لفرض سيطرة الرجل وتمييزه على المرأة، وقد أصبح العنف وسيلة لتأكيد من عدم المساواة بين النوعين ، و الإنقاص من مكانة المرأة . (محمود سعيد ابراهيم الخولي ، 2006 : 109)

يتضح لنا من نظرية الصراع أنّ العنف نتيجة للصراع بين الجنسين، فبفضله يحاول جنس الذكر (الرجل) فرض نفسه و إختلافه على المرأة.

7-6- النظرية التكاملية:

تمثل النظرية التكاملية أحدث النظريات التي درست السلوك الإنساني، فهي ترى أنّ العنف ظاهرة إنسانية و إجتماعية ذات أبعاد متعددة و متداخلة في الوقت نفسه وهي ترفض النظرية الأحادية أو التفسير الأحادي الذي ينظر من زاوية واحدة، ذلك أنّ هذا التفسير لا يتفق مع تعدد و تشابك العوامل المتعددة و المسببة للعنف، كما أنّ النظرة التكاملية تؤمن بضرورة تكاثف التخصصات المختلفة ذلك بالإستفادة من نتائجها ،بالتالي فإنّ النظرة التكاملية بمثابة " الفهم النفسي المتكامل " لهذه الظاهرةلا سيما و أنّ هذا الفهم قد اعتمد على التفسيرات السابقة التي ينطوي كل منها على جانب من الأهمية ,نظرا لكون كل نظرية قد كشفت الغطاء عن جزء أو زاوية فلم تغطي بقية

الجوانب ، و لذلك فإنّ الإستفادة منها جميعا مطلبا نفسيا وإجتماعيا و منهجيا للوصول إلى الفهم الناضج و المتكامل.(عبد الله أبو عراد الشهري ، 2008 : 30 -31).

نفهم من هذا الرأي أنّ العنف ظاهرة إنسانية وإجتماعية لا يمكن إرجاعه إلى زاوية واحدة ذلك لأن الفرد كل متكامل، فلا يمكن إرجاع سلوك العنف الى عامل واحد و تجاهل العوامل الأخرى، فيجب الإجماع بكل العوامل التي تتعلق بالفرد ككل .

بعد إطلاعنا على أهم النظريات المفسرة للعنف نجد أنّ أول ما يلفت الإنتباه هو إفتقارها للبعد الشمولي للفرد على إعتبار الفرد متعدد الأبعاد، حيث نجد أنها إنتهت إلى التركيز على بعض الأسباب و إهمال البعض الآخر، فالإتجاه البيولوجي يقر بأنّ الإنسان عنيف بطبعه و هو حصيلة لمجموعة من الخصائص البيولوجية، كما أسلمت كذلك بأنّ السلوك العنيف وراثي أي أن الطفل يلد حاملا جينات العنف من والديه، أما أنصار الإتجاه التحليلي فيقولون بأنّ العنف سمه من سمات الشخصية و أنّ الإنسان عدواني بالفطرة حيث ربطوا العنف بغريزتي الموت و الحياة، في حين ربطت نظرية التعلم الإجتماعي سلوك العنف بالملاحظة و التقليد، فالأطفال يتعلمون السلوك العنيف بنماذج تقدمها الأسرة و الأصدقاء، أمّا النظرية التكاملية فهي تربط بين كل هذه النظريات، إذ تؤكد أنّ الفرد كل متكامل، فسلوك العنف ينتج نتيجة عوامل بيولوجية عضوية نفسية و بيئية.

II- العنف المدرسي:

1- تعريف العنف المدرسي:

تعددت وإختلفت التعريفات الأدبيات التربوية و الإجتماعية التي حاولت إعطاء تعريف موحد للعنف المدرسي، يعود هذا الإختلاف إلى الأطر النظرية التي يتبناها كل فريق، فتحديد مفهوم العنف المدرسي مرتبط بمجموعة من الخطوات التي تمكننا من التعرف على الأجزاء التي يتكون منها.
يعرف "جاك دوباكي"(Jaque Dupaquiiier) العنف المدرسي على أنه إنحطاط في النظام و مكوناته التربوية، يحتوي على درجات تنطلق من عدم الحياء إلى القتل مرورا بالتخريب و التهديد، و يعرفه في كتابه بعنوان " العنف المدرسي" بأنه القطع المفاجئ للنظام المدرسي و القوانين المعتادة للحياة في المجتمع . (Jaque Dubaquier ، 2000 : 8-9)

أمّا " ألان بووي" (Alain Bower) فعرفه بكونه سلوكا أو تصرفا يصدر داخل المدرسة، سواء كان هذا السلوك جسميا أو رمزيا، يهدف بإلحاق الأذى و الضرر. (09 : 2010 ، Alain Bawer).

كما يعرفه دوبي" (Dubet) (1988) هو مجموعة السلوك الغير المقبول في المدرسة، بحيث يؤثر على النظام العام للمدرسة و يعيق العملية التعليمية داخل الفصل فيؤدي إلى نتائج سلبية بخصوص التحصيل الدراسي .(طارق بوحفص ، 2010 : 67)

كما يشير " شيلدر" (Childer) أنّ العنف المدرسي هوالسلوك العدواني اللفظي و غير اللفظي نحو شخص آخر داخل حدود المدرسة ، و العدوان هنا هو سلوك يستهدف حقوق الآخرين حيث يتخذ شكلا ماديا أو معنويا .(أحمد إبراهيم أحمد ، 2002 : 135).

و يشير" محمد حسين العجمي" أن العنف المدرسي هو كل فعل ظاهر أو مستتير، مباشر أو غير مباشر ، مادي أو معنوي، موجه لإلحاق الأذى بالتلميذ، و يضيف أنه الإستعمال غير القانوني لوسائل القهر المادي أو البدني ابتغاء تحقيق غايات شخصية أو جما عية .(محمد حسنين العجمي ، 2007 : 83).

أمّا " العريني" فقد عرفه بكونه كل ما يصدر من المعلمين من سلوك أوفعل يتضمن إيذاء الأخرين، يكون هدف الفعل هو تحقيق مصلحة. (تبداني خديجة، 2004 : 80).

يعرفه " جليل وديع شكور" على أنّه ظاهرة خطيرة إنتشرت داخل المدرسة، فهو عبارة عن كل تصرف يؤدي إلى إلحاق الأذى بالأخرين ، قد يكون جسميا كالضرب، أو نفسيا كالسخرية , الإستهزاء، فرض الرأي بالقوة، و إسماع الكلمات الدنيئة، فهناك يستعمل داخل المدرسة أي يتم فيها ، و هناك عنف يستمر داخل المدرسة نتيجة للأحداث و خارجها سواء في البيت أو في الشارع، فيأتي به المعلم أو أحد عاملي الإدارة به ال المدرسة. (جليل وديع شكور، 1997 : 100- 101)

فالسلوك العنيف في المدرسة إذا سلوك يصدر عن المعلمين داخل المؤسسات التربوية ، بهدف إلحاق الأذى بالأخرين، هذا يمكن أن يكون رمزيا أو معنويا أو هو إستعمال القوة البدنية لإلحاق الأذى بالأخرين بغية تحقيق غايات شخصية أم جماعية ، فقد يكون مباشر أو غير مباشر.

2- أهداف العنف المدرسي:

- تحذير التّلميذ و تخويفه بقصد الحدّ من السلوكيات الغير السوية
- اعتباره وسيلة علاجية.
- إعتباره وسيلة في خدمة غاية تربوية.
- منع تكرار عمل مرفوض و تصحيح موقف.
- الإمتناع عن القيام بهدف معين.
- إظهار ما قد يصل إليه أي فرد في **حال الوقوع بنفس المخالفة أو ما** يشابهما. (جليل وديع شكور ، 1997 : 93)

3- أشكال العنف المدرسيي الممار س من طرف المعلم على التلميذ:

يأخذ العنف صورا و أشكال مختلفة ومنها **نذكر**:

3- 1. العنف الجسدي:

هو إستخدام المعلم القوة العضلية على أعضاء الجسم بشكل متعمد

اتجاه التّلاميذ من أجل إيذائهم و إلحاق أضرار جسمية بهم كوسيلة عقاب غير شرعية ، **مما** يؤدي إلى أضرار نفسية و فيزيائية لهم ، كما أنه قد يعرض حياة التلميذ للخطر و من الأمثلة على **العنف الجسدي** نجد ، الضرب بالأيدي أو الأدوات ، الركل بالأرجل، **الدفع ، الخنق ، الحرق،** اللطم ، الصفع ، شد الشعر ، غيرها من العقاب الغير الشرعي الذي يؤدي **إلى ألام و معانات** نفسية . (أحمد بن دريدي ، 2007 ، 139).

3- 2 -العنف النفسي (المعنوي):

هو تصرف يمارس على المتعلم قد تحدث هذه الأفعال على يد المعلم أو مجموعة من الأشخاص الذين يمتلكون القوة و السيطرة تجعل الطفل متضررا ، مما يؤثر على وظائفه السلوكية ، الوجدانية ، الذهنية ، و من الأمثلة على هذا النوع من العنف نجد ، الإهانة ، التخويف ، التهديد، **العزلة ، الإستغلال** ، التذنيب، الإستهزاء و السخرية، التجهم و النظرة القاسية ، التهميش، عدم تقدير جهوده، إشعار الطالب بالفشل الدائم التميز بينه و بين زملائه. (عبد الرحمان العيسوي ، 2007 : 45).

3-3 العنف الجنسي :

يندرج من إستعمال كلمات ذات دلالة جنسية إلى الملامسة الشاذة ببعض أجزاء الطالب وصولا إلى التحرش به ، كشف الأعضاء التناسلية ، إزالة الملابس عن التلميذ ، ملامسة جنسية، تعريضه لصور و أفلام جنسية ، أعمال مشينة غير أخلاقية كإجباره على التلفظ بألفاظ جنسية ، إغتصاب. (محمد سعيد الخولي ، 2007 : 59)

4- العوامل التي تؤدي بالمعلم الى ممارسة العنف:

1- عدم إتاحة الفرصة للمعلمين على الحصول على تأهيل تربوي مناسب ، فهم بذلك لا يملكون وعيا تربويا بطرق التعامل مع التلاميذ وفقا للنظريات التربوية الحديثة.

2- عدم معرفة المعلم بقواعد النمو السليم ،بحاجات التلاميذ و إمكاناتهم.

3- وجود إدراك خاطئ لديه عن قدورات طلابه و إمكاناتهم ما يجعله يفسر معارضتهملأوامره على أنها إشارة نبذ ، يرد عليها بالعدوان.(صالح محسن، 2006 : 84).

4- إنّ الفكرة السائدةسابقا أنّ المعلم المتسلط هو الذي يحقق لديه مستوى الكفاءة العلمية التربوية معا ، لكن هذه النظرية أثبت خطأها فإنّ المعلم الديمقراطي هو المعلم المتمكن المؤهل ، فهو وحده الذي يستطيع أن يعتمد على الحوار الموضوعي في توجيه تلاميذه و تعليمهم دون اللجوء الى العنف . (صباح عجرود ، 2006 : 58).

5- إرتفاع عتبة تعرض المعلم للإحباط.

6- يضيف الدكتور "طه عبد العظيم حسين " أنّ عدم القدرة على التعامل مع الغضب يلعب دورا هاما في زيادة حوادث العنف في المدرسة، إذ يعدّ الغضب لدى المعلم من العوامل القوية التي تساهم في حدوث العنف داخل المدرسة ، فالمعلم غير القادر على تحمل الضغوط يظهر سلوك الغضب ، بالتالي يسلكون سلوك العنف . (طه عبد العظيم حسين ، 2007 : 278).

7- إضافة إلى ذلك وجود الإحباط في سيرة المعلم أو تعرضه في طفولته إلى شكل من أشكال العنف أو إلى مشاهدة العنف في أجوائه الأسرية ، فإختبار العنف هو عامل مؤسس لإستمرار هذه الحلقة في مرحلة الرشد.(كامل عمران ، 2003 : 65).

8- انتماء بعض المعلمين إلي أوساط إجتماعية تعتمد على التسلط والإكراه في التربية ففي المدرسة يعكسون لحالتهم هذه.

9- المعلم بشكل عام يعيش ظروف إجتماعية تتميز بالصعوبة الحياتية إضافة إلى المشكلات و العراقيل اليومية التى تجعله غير قادر على التحكم بالعملية التربوية ، إذ يتعرض للإشارة السريعة و الإنفجارات العصبية أمام التّلاميذ . (يحي حجازي ، بدون سنة ، 155).

5- مصادر العنف المدرسي:

لقد بينت الدراسات أنّ العنف المدرسي ليس بالضرورة مصدره داخل المدرسة بل يمكن أن يكون من خارج المدرسة أيضا وهو كما يلي :

5-1. عنف من خارج المدرسة:

أ- البلطجة (الترهيب) : هو العنف القادم من خارج المدرسة إلى داخلها على أيدى مجموعة من البالغين ليسوا طلابا و لا أهالي، حيث يأتون في ساعات الدوام أوساعات ما بعد الدوام من أجل الإزعاج أو التخريب ،أحيانا يسيطرون على سير الدروس.

ب- عنف من قبل الأهالي: يكون إما فردي أو جماعي ، يحدث ذلك عند مجيئ أولياء التّلاميذ إلى المؤسسة التعليمية دفاعا عن أبنائهم فيقومون بالإعتداء على نظام المدرسة ,الإدارة و المعلمين مستخدمين أشكال العنف المختلفة .(عبد الحميد عبد اللطيف ، 1990: 91)

5-2. عنف من داخل المدرسة :

أ- العنف بين الطلاب أنفسهم:

ب- العنف بين المعلمين أنفسهم.

ت- العنف بين المعلمين و الطلاب.

(طلاب ، معلمين)، (معلمين ، طلاب) ، (طلاب ، طلاب) و (معلمين ، معلمين) هذه النقاط أشار إليها " روكح" (Rokeh) (1995) بتسميتها بالعنف المدرسي الشامل، حيث أنّ ظلم المدرسة مضطرب بأجمعه فتسوده حالة عدم الإستقرار ، و يظهر ذلك بوضوح من عدم القدرة على السيطرة على ظاهرة العنف المنتشرة بين الطلاب أنفسهم أو بينهم و بين المعلمين ، بحيث تسمع العديد من الشكاوي من قبل الأهل على العنف المستخدم في المدرسة.(منبر كرادشة، 2009 : 80).

6- أثار العنف المدرسي:

إنّ للعنف بصفة عامة و العنف المدرسي بصفة خاصة سلبيات كثيرة على التّلميذ، و على المجتمع بصفة عامة ، وفيما يلي عرض لأهم هذه الأثار :

6-1. المجال النفسي السلوكي:

1- للمدرسة لإرتباطها بخبرات غير سارة ، فلقد أثبتت بعض الدراسات أنّ ضحايا العنف المدرسي يعانون كثيرا من الأعراض السيكوسوماتية مثل الصداع ، ألم في البطن ، الإسهال.

2- تكوين مفهوم سلبي إتجاه الذات و إتجاه الأخرين.

3- العديد من المشكلات : التبول اللإرادي ، مشاعر إكتئابية.(عبدي سميرة ، 210: 111).

6-2- المجال الإجتماعي:

تتمثل في الخمول الإجتماعي، العزلة حيث يفقد التّلميذ المعنف من طرف أستاذة حيوته في القسم ، وقد يتصرف التّلميذ بكل عدوانية إتجاه الآخرين لإحساسه بالخطر و بأنه معرض و مهدد للهجوم. (فوزي أحمد بن دريدي ، 2007 : 141).

6-3- المجال التعليمي:

1. تدني مستوى التحصيل الدراسي.
2. الهروب من المدرسة .
3. التأخر عن المدرسة.
4. الغياب المتكرر عن المدرسة.
5. التسرب المدرسي .
6. الرسوب الدرلسي.
7. كراهية المدرسة ، المعلمين و كل ما له علاقة بالعملية التعليمية

8. تهديد الأمن النفسي للطفل يؤدي إلى القضاء على فرصة التفكير الحر و العمل الخلاق . (عبد الرحمن بوزيدة، 2007 : 67 - 68).

بالإضافة إلى مجالات العنف السابقة يمكن أن نلخص بعض النقاط حول آثار العنف الذي يتلقاه في المدرسة و الناتج عن معلمه وتتخلص فيما يلي:

-إهتزاز المثال الأعلى للتّلاميذ و تشويه للصفات المستحبة التى يجب أن تكون مجسدة بتصرفات المدرس ، إلى جانب تشويه صورة الأب لأن المدرس بدوره التربوي هو بديل الأبوين في المدرسة.

-إحباط التّلاميذ و جعلهم يعيشون أجواء الرعب مما يربك دينامية الإتصال و التفاعل بين المدرس و تلاميذه.

-إعاقة عمليات التعبير ، المناقشة و تبادل الرسائل مما يدفع بالتّلميذ إلى ممارسة دور المستمع الخائق.

-تقوية مشاعر العدوانية عند التّلاميذ بحيث يتم إستدراك أعمال غير مرغوبة و توالد ردات فعل مختلفة ، بذلك يتشكل لديهم أسلوب غير صحيح في مواجهة المشكلات كأن الأمور تنتهي إلا عن طريق العنف . (جليل وديع شكور ، 1997 : 102).

شحن الصف بأجواء التوتر و الإنفعال مما يؤدي إلى إضطراب و إختلال في الوضعية التربوية ، بسبب عمليات الإجتياف الحاصلة بين المدرس و تلاميذه ، فإنّ العديد منهم سيصبحون عصبي المزاج.

-إنكفاء التّلاميذ في عملية المشاركة وصولا إلى الإنطوائية من ثم الحكم الجائر على التّلميذ غير المشارك.

-شل حس المبادرة الفردية و كبت كل إستعداد عند التّلاميذ للإستفهام و الإبداع ، بالتالي تحطيم لشخصياتهم.

-نفور من الأستاذ لأنه مصدر خوف يعقبه كراهية للمادة بسبب عدم فهم ما هو معطي و خوف من الإستفسار عن أمور غير مفهومة ، مما يوصله إلى الفشل فيها و بفعل الخوف و الفشل المتراكمين يصبح الهروب من المدرسة أو التسرب نهائيا منها أمرا محتملا جدا.

-إعطاء دليل على عدم أهلية الأستاذ للتعليم و إشارة إلى فقدانه لأساليب التعامل الناجحة مع تلاميذه.

-تشكيل قاموس لغوي مرفوض تربويا نتيجة أجواء الشحن ، التعنيف و الترهيب.

-إساءة إلى إنسانية الفرد و إحتقار لشخصية التّلميذ مما يعني إستهزاء بالرسالة المنوطة بالمعلم.

-إكتساب التّلميذ صورة ضعيفة عن ذاته تولد لا حقا العجز و الدونية مما يدفعه إلى أن يعوض من قصوره بممارسة أسلوب السيطرة و التسلط مع من هم أضعف منه .(جليل وديع شكور ، 1997 : 102 - 103).

7- كيفية الحدّ من ظاهرة العنف المدرسي:

- العمل على الجانب الوقائي بحيث يتم مكافحة العوامل المسببة للعنف و التي من أهمها:

1- نشر ثقافة التسامح و نبذ العنف .
2- نشر ثقافة حقوق الإنسان و ليكن شعارنا التعلم لحقوق الإنسان و ليس تعليم حقوق الإنسان.
3- وضع نصوص و قوانين واضحة تحدد العلاقات بين الأفراد داخل المؤسسات التعليمية.
4- التفهم و تعزيز الروابط بين مختلف أفراد الجماعة المدرسية (التلاميذ، المدرسون ، الإدارة).
5- عمل ورشات عمل للمعلمين يتم من خلالها مناقشة الخصائص النمائية لكل مرحلة عمرية و المطالب النفسية و الإجتماعية لكل مرحلة.
6- إستخدام مهارات التواصل الفعالة القائمة على الجانب الإنساني التي من أهمها حسن الإستماع و الإصغاء و إظهار التعاطف و الإهتمام.
7- إتاحة مساحة من الوقت لجعل التّلميذ يمارس العديد من الأنشطة الرياضية و الهوايات المختلفة.

8- تكثيف النشاطات الثقافية و الرياضية لصالح هيئة التدريس و التلاميذ، بهدف تقربهم من بعضهم البعض . (كروم خميستي ، 2005 : 42).

خلاصة الفصل:

من خلال عرضنا لهذا الفصل يمكننا القول أنّ ظاهرة العنف المدرسي ظاهرة سلوكية منتشرة في مؤسساتنا التربوية ، فهي ذات نتائج وخيمة إمّا على الأعضاء المسببين (المعلمين) أو على الذين يقع عليهم هذا العنف التلاميذ ، فلذلك تعتبر من أهم المشاكل السلوكية التي شغلت إهتمام العديد من الباحثين خاصة في الأونة الأخيرة نظرا لإنتشارها المفزع في مؤسساتنا التربوية ، فلذلك حاولنا الأخذ بعين الإعتبار الأسباب المؤدية إلى هذه الظاهرة ,آثارها و إنعكاساتها بالخصوص عند المراهقين المتمدرسين، كما حاولنا أن نقدم بعض التوصيات و الإقتراحات للوقاية منها لجميع أعضاء المهتمين بهذه المشكلة قصد الحدّ منها.

الفصل الثالث: التحصيل الدراسي

تمهيد

1- مفهوم التحصيل الدراسي .

2- أهمية التحصيل الدراسى .

3- أهداف التحصيل **الدراسي**.

4- خصائص التحصيل الدراسي .

5- أنواع التحصيل الدراسي .

6- شروط التحصيل **الدراسي** .

7- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي .

8- الإتجاهات المفسرة للتحصيل الدراسي .

9- قياس التحصيل الدراسي .

10- أهمية المعلم و دوره التربوي في عملية التحصيل الدراسي .

11- أنواع المعاملات بين المدرس و المتعلم .

12- مشكلات التحصيل الدراسي .

خلاصة الفصل

تمهيد

يعتبر التحصيل من أكثر المفاهيم تناولا في الأوساط الإنتاجية و المعرفية و الصناعية و التعليمية ، و الأكثر **استخداما** لهذا المفهوم هي الدائرة التربوية ، كما أنه من المفاهيم المركزية **في علم النفس التربوي**.

فالتحصيل هو نتيجة التّعلم و نتاج العملية التربوية ، كما أنه يعتبر المادة المباشرة التي نتعامل بها من خلال عمليات التقويم ، و نظرا لأهميته يعد التحصيل الدراسي معيارا أساسيا في العملية التربوية ، بحيث يتم بموجبه تحديد مقدار تقدم الطلبة في الدراسة ، كما يهدف تعليم موضوع إلى إحداث تغير سلوكي و إدراكي أو **حركي** و لقد تطرقنا في هذا الفصل إلى مفهوم التحصيل أنواعه ، العوامل المؤثرة فيه ، أهم شروطه ، وأخيرا إلى طرق قياسه ثم أهمية و أهدافه.

1-مفهوم التحصيل الدراسي :

1ـ1 لغة :

من وجهة نظر اللغويين فهو من فعل "حصل ، تحصيلا" فيقال حصل الشيء أو الأمر أي خلصه و ميزه عن غيره "حصل الذهب من حجر المعدن"و يقال حصل الكتاب و معناه حصل عليه ، و يقال أيضا حصل العلم أي أكتسبه ، حصل على هذه المعلومات بعد جهد استمر عدة سنوات . (المنجد الأبجدي،1991 : 324)

1ـ 2 إصطلاحا :

التحصيل الدراسي من المفاهيم التي حضيت بإهتمام كبير من مختلف التخصصات و عليه فإن العلماء لم يستقروا على مفهوم واحد و إنما قدم كل واحد منهم وجهة نظره ، و من بين هذه التعريفات نجد:

تعريف " روبيرلافون" (R. lafon) " أنّ التحصيل المدرسي يعني المعرفة التي يحصل عليها التلميذ من خلال برنامج مدرسي قصد تكيّفه مع الوسط و العمل المدرسي " . (15 : 1973 , R. lafon).

معنى أنّه ما يحصل عليه المتّعلم من معلومات وفق برنامج معدّ يهدف إلى جعل المتّعلم أكثر تكيّفا مع الوسط الذي ينتمي إليه بالإضافة إلى إعداده للتكيّف مع الوسط المدرسي بصفة عامة .

أما "جابلين"(Chaplin) : "أنّ التحصيل هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل المدرسي و يقيّم من طرف المعلمين ، أو عن طريق الإختبارات المقننة أو كليهما ".(05: J .Chaplin 1969)

يركز هذا المفهوم للتحصيل الدراسي على جانبين الأول مستوى الأداء أو الكفاءة ، و الثاني طريقة التقيّيم ، و يمكن أن يكون التقيّيم عن طريق المعلم ، و هي عادة عملية غير مقنّنة و تخضع للمشكلة الذاتية أو عن طريق إختبارات مقنّنة موضوعية

أما تعريف " ربستر" (rebster): أنّ " التحصيل الدراسي يتمثل في أداء الطالب لعمل ما ، من ناحية الكم و الكيف ، و أيضا أنه المعدل التّراكمي الذي يتحصل عليه الطالب في مرحلة دراسية. (رشاد صالح دمنهوري ، 1995 : 147)

يقتصر هذا المفهوم على الجهد المبذول من طرف الطالب كان ذلك كمّا أو كيفيا ، و كذلك هو مجموع المعدلات المتحصل عليها خلال الفصول الدراسية .

أما " سعد الله الطاهر " يرى أنّ التحصيل الدراسي هو مستوى الأداء الفعلي للتعلم بالمقارنة مع تلقي مضمونه بطرق تعليمية معنية و يتّم تقدير ذلك المستوى من الأداء و المعلومات قدورات

فكرية ، مهارات...، بإختبارات يعدّها المعلمون المباشرون للعملية التربوية أو إختبارات مقننة موضوعية تكون لها درجة كافية ثبات و صدق المضمون(طاهر سعد الله ، 1991 : 46) .

هذا المفهوم يفسّر أن التحصيل من مؤشرات قياس المستوى التعليمي للتّلاميذ أو قياس مدى نجاح المعلم في أداء رسالة التربوية.

و يرى سيد خير الله : " أنّ التحصيل الدراسي يقاس في نهاية العام الدراسي بالإختبارات ، و هو ما يعبر عن المجموع العام لدرجات التّلميذ في جميع المواد الدراسية"

يرتبط التحصيل بما تقيسه الإختبارات المدرسية في شكل ناتج تعلمي يحدث في إطار برنامج مدرسي ، و هو المعدل العام الذي يقرر نجاح أو رسوب التّلميذ .

أما "عبد المنعم الحنفي" : يقول أن التحصيل هو بلوغ مستوي معين من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة و تحدد ذلك إختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الإثنان معا . (عبد المنعم الحنفي ، 1978 :11).

نفهم بأن التحصيل هو الوصول إلى مستوى معين من الخبرة و الأداء و يمكن قياس ذلك من خلال اختبارات التحصيل أو تقديرات المدرس أو كلايهما.

و نجد في كتاب رمزية الغريب " أنّ التحصيل الدراسي هو كل ما أنجزه التّلميذ في مادة دراسية أو مجموعة من المواد و يقدر بالدرجات من خلال الإمتحانات المحلية التي تجريها المدرسة في نهاية العام ومن هنا يمكن الحكم بإنتقال التّلميذ من صف دراسي إلى صف دراسي آخر.(رمزية الغريب : 1970 : 25)

يمكن القول أنّ التحصيل الدراسي هو مقدار فهم التّلميذ للمعلومات المدرسية و مدى ما وصل إليه في تعلم مادة معينة أو عدّة مواد دراسية ، وما حصله منها نتيجة دراسته لها بحيث من خلاله نحكم عليه بالإنتقال إلى صف أعلى أو عدم ذلك.

و أخيرا يعرفه قاموس علم النفس " هو مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي يجرى من قبل المدرسين أو بواسطة الإختبارات المقننة . (شاكر قنديل عطية ، بدون سنة :11)

فالتحصيل مصطلح تربوى يطلق على النتائج المحققة من العملية التربوية و هو نتاج و محصلة الجهود المبذولة من طرف التّلاميذ خلال التعليم في المدرسة و مذكراتهم في البيت و من خلال ما تمّ اكتسابه من القراءات الخاصة في الكتب و المراجع عن طريق امتحانها خلال نهاية العام.

و مما سبق يمكن القول أنّ :

- التحصيل الدراسي مجموعة من المهارات و النشاطات التي إكتسبها المتّعلم طول العام الدراسي ، و تختبر من خلال إمتحانات تجرى في نهاية العام.
- التحصيل الدراسي يعني إستعاب الطلاب لخبرات معينة من خلال مقررات دراسية ، و يقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الإختبارات التحصيلية المعدّة لهذا الغرض .(أحمد حسين اللقاني وآخرون ، 1999 :58)
- التحصيل الدراسي هو مدى قدرة الطالب على إستعاب المواد الدراسية المقررة و مدى قدرته على تطبيقها . (تيسير الدويك و آخرون ، 1998 : 240).

و خلاصة القول أنّ التحصيل الدراسي بمفهومه الواسع ، هو عمليّة إستعاب أو إكتساب خبرات جديدة و الحصول على المعارف و المهارات ، و تقاس المعلومات بواسطة تقديراتهم والإمتحانات أي العلامات التي يحصل عليها التلميذ في مادة من المواد المقررة.

2- أهمية التحصيل الدراسي :

تكمن أهمية التحصيل الدراسي فيما يلي.

- الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله التّلاميذ من خبرة معينة بطريقة مباشرة.
- الحصول على معلومات حول ترتيب الدارس في التحصيل الدراسي في خبرة معينة بطريقة مباشرة أو مركزة بالنسبة لمجموعته عند مقارنة ما حصل عليه من تقدير نتائج زملائه.
- الحصول على معلومات نمو الدارس في فترة معينة ، حتى يستطيع الأستاذ أن يتبع هذا النمو حتى يعرف إن كان هذا النمو طبيعيا أم نمو وقتيا متقطعا.
- الوصول إلى معلومات تساعد الأستاذ على عمل صورة توضح القدورات العقلية و المعرفية عند الدارس .(عبد المجيد سيد أحمد منصور ، و آخرون ، بدون سنة:21)

3- أهداف التحصيل الدراسي :

يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول إلى الحصول على المعارف و المعلومات و المهارات التى تبين مدى إستعاب التّلاميذ لما تمّ تعلمه في المواد الدراسية المقررة ، كذلك كل ما حصل عليه كل واحد منهم من محتويات تلك المواد ذلك من أجل الحصول على ترتيب مستوياتهم بغية رسم صورة لإستعداداتهم العقلية ، قدراتهم المعرفية ،خصائصهم الوجدانية وسماتهم الشخصية من أجل ضبط العملية التربوية(برو محمد ، 2009: 244-245).

ومن أهداف التحصيل الدراسي ما يلي.

- الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص و معرفة مواطن القوة و الضعف لدى التّلاميذ بغية تحديد الحالة الراهنة لكل واحد منهم تكون منطلقا للعمل على زيادة فاعليته في المواقف التعليمية المقبلة.
- الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة من أجل تصنيف التّلاميذ تبعا لمستوياتهم تلك قصد مساعدة كل واحد منهم على التكيّف السليم مع وسطه المدرسي و محاولة الارتقاء بمستواه التعليمي.
- الكشف عن قدورات التّلاميذ الخاصة من أجل العمل على رعايتها ، حتى يتمكن كل واحد منهم توظيفها في خدمة نفسه و مجتمعه معا(شاكر عطية قنديل، بدون سنة ،92)
- تحديد وضعية أداءات كل تّلميذ بالنسبة إلى ما هو مرغوب فيه ، أي مدى تقدمه أوتقهره عن النتائج المتحصل عليها سابقا.
- توفير التغذية الراجعة بعد إكتشاف صعوبات ما ، مما يمكن اتخاذ التدابير و الوسائل العلاجية التى تتناسب مع ما تمّ الكشف عنه من حقائق.
- قياس ما تعلّمه التّلاميذ من أجل اتخاذ أكبر قدر ممكن من القرارات المناسبة التى تعود بالفائدة عليهم أولا و على مجتمعهم ثانيا.
- تمكين المدرسين من معرفة النواحي التى يجب الإهتمام بها و التأكيد عليها في تدريس مختلف المواد الدراسية المقررة. (روابي أمال ، 2005 : 52).
- تكيّيف الأنشطة و الخبرات التّعليمية المقررة حسب المعطيات المتجمعة من أجل استغلال القدورات المختلفة للتّلاميذ.
- تحديد مدى فاعلية و صلاحية كل تّلميذ لمواصلة أو عدم مواصلة تلقي خبرات تعليمية ما.
- تحسين و تطوير العملية التعليمية (معروف رزيق ، 1969 : 66)

4 خصائص التحصيل الدراسي :

- يمتاز التحصيل الدراسي بالتخصص بعنى أنه يخص محتوى منهج مادة معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة معارف خاصة بها
- يظهر التحصيل الدراسي عادة عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الدراسية الكتابية ,الشفهية و الأدائية.
- التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف إمتحانات و أساليب و معايير جماعية موحدة لصناعة أحكامه التقويمية . (أحمد مزيود ، 2009 :181)

5 ـ أنواع التحصيل الدراسي :

من بين أنواع التحصيل الدراسي نجد

1-5 التحصيل الجيد أو الإفراط التحصيلي :

و يعرفه " محمود أبو نبيل " على أنه عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد و المستوى المرتفع منه في ضوء أداء أقرانه من نفس العمر العقلي و العمر الزمني (محمود أبو نبيل ، بدون سنة : 25).

و يعتبر كمال الدسوقي" التحصيل المرتفع على أنه ذلك التّلميذ الذي يوفق في جميع المواد بتبويب معلوماته بسرعة و تحصيلها إلى مختصر منظم يسهل عليه تذكره ، ولديه دافع قوي لتنظيم عالمه و الربط باستمرار بين المعلومات فهو من نمط يتميز بالفعالية الشخصية المقترنة بالسرعة و المثابرة (كمال الدسوقي ، 1979: 209).

فقول أن التحصيل الجيد هو عبارة عن سلوك يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي عند الفرد للمستوى المتوقع منه في ضوء قدوراته و استعداداته الخاصة ، أي أن الفرد المفرط تحصيلا يستطيع أن يحقق مستويات مدرسية تتجاوز متوسطات زملائه في نفس العمر العقلي و الزمني (محمدسلامة ـ توفيق حداد ، 1973 : 145).

و منه يمكن القول أن عمر الفرد التحصيلي يفوق عمره الزمني و العقلي و يتجاوزهما بشكل غير متوقع و عادة ما يفسّر ذلك التجاوز في ضوء متغيرات أخرى مثل القدرة على المثابرة من طرف الفرد نفسه و ارتفاع درجة المناقشة ، الثقافة و المعرفة العلمية. (بيار وفاء عبد الباقي خليدة ، 2001 : 80)

5 ـ 2- التحصيل المتوسط :

يتراوح معدل التّلميذ ذو التحصيل المتوسط ما بين 8 ـ 12 و هذا بناء على مستوى القسم ، فالتّلميذ ذو التحصيل المتوسط لا يعدّ من فئة النجباء الجيدين و لا يعدّ من الضعفاء أي مستواه بين هذا و ذاك . (G. A VA N Z I N I ، 1977: P 69)

5 ـ 3 ـ التحصيل الضعيف أو التأخر الدراسي :

هو مشكلة تربوية اجتماعية نفسية ، و هو انخفاض نسبة التحصيل دون المستوى العادي المتوسط في حدود إنحرافين معيارين سالبين ، و يعرف أيضا على أنّه انخفاض الدرجات التحريرية التى يحصل عليها التّلميذ في الإختبارات في جميع المواد(حامد عبد السلام زهران ، 2005 : 417).

فهناك نوعان من التأخر الدراسي:

- تأخر دراسي عام يرتبط بالغباء حيث تتراوح نسبة الذكاء بين 70ـ75 .
- تأخر دراسي خاص في مادة معينة كا لحساب مثلا و يرتبط بنقص القدرة حيث هناك أسباب عقلية كالضعف العقلي و نقص القدورات العقلية كالإنتباه ، ضعف الذاكرة و النسيان .(محمد عبد الرحيم عدس ، 1999 : 76)

إلا أنّ يجب الإشارة إلى أنّ تأخر التّلميذ دراسيا لا يرجع فقط إلى نقص القدرة و الاستعدادات العقلية ، و إنّما يرجع إلى عوامل أخرى مثل الإعاقة البيئية بما في ذلك من عوامل اقتصادية و ثقافية و اجتماعية , فتؤدي به إلى الرسوب المدرسي (نعيم الرفاعي ، 1972 : 452)

فبهذا الصدد نذكر قول (GAVANZINI) (قفا نزني) نقول عن تّلميذ ما في حالة فشل دراسي عندما تكون نتائج مجهوداته أقل من تلك التي يتطلبها المستوى الرسمي للقسم أو معايير الإمتحانات التى يستعدها. (GVANZINI ، 1977 : 69)

6 ـ شروط التحصيل الدراسي :

إن عملية التّعلم جدّ معقدة أن تتم بكل سهولة فهو تغير في سلوك الكائن الحي ، و يتطلب التّعلم إلى شروط معينة ، و كلما أدركها المتّعلم كلما أصبح قادرا على التّعلم و هي التي تسمح للمتّعلم إكتساب خبرات جديدة، و تجعل المعلم يؤدي رسالته التربوية بصورة أكثر فعالية . (عبد الرحمان العيسوى ، 1984 : 203).

ومن هذه الشروط التي تساعد عملية التّعلم ما يلى:

6ـ1 التكرار :

نقصد به التكرار الموجه الذي يؤدي إلى الكمال فلكي يتعلم التّلميذ شيئا ما أو خبرة معينة عليه أن يقوم بتكرارها أكثر من مرة حتى يصبح راسخا و ثابتا في ذهنه ، كذلك يؤدي إلى نمو الخبرة و إرتقائها بحيث يستطيع الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية وفي نفس الوقت بطريقة سريعة و دقيقة , فالفرد يحتاج إلى تكرار قصيدة شعرية لكي ترسخ في ذهنه ، فالتكرار يؤدي إلى نمو الخبرة و يجب أن يكون قائما على أساس الفهم و تركيز الانتباه و الملاحظة الدقيقة ، و لكي يكون التكرار صحيحا يجب أن يكون مقرونا بتوجيه المعلم للإرتقاء المستمر بمستوى الأداء . (عبد الرحمان العيسوي : 2002 : 376)

6-2- الدافع :

لكي تحدث عملية التّعلم لدى الفرد لابد من وجود دافع يحركه نحو النشاط المؤدي به إلى إشباع حاجاته ، و كلما كان الدافع قويّا كان نزوع الفرد نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قويا أيضا ، و للثواب و العقاب أثر بالغ في تعديل السلوك و ضبطه لأن الأثر سواء كان طيبا أم ضارا يؤدي إلى حدوث تغيير في السلوك ، و لكن ينبغي أن نسعى إلى أن تكون عملية التّعلم في ظروف المرح و الشعور بالثقة في النفس بدلا من الشعور بالخوف و والرهبة و لذلك يجب تعويد التّلاميذ على التمتع بلذة النجاح و تجنب آلام الفشل (عبد الرحمان العيسوي ، 1995: 193)

6 ـ 3 التدريب الموزع و المركز :

يقصد بالتدريب المركز ذلك التدريب الذي يتّم في وقت واحد و في دورة واحدة ، أما التدريب الموزع فيتم في فترات تتخللها فترات من الراحة أو عدم التدريب و قد نجد أن التدريب المركز يؤدي إلى التعب و الشعور بالملل ، كما أنّ ما يتعلمه الفرد بهذه الطريقة يكون عرضة للنسيان على عكس التدريب الموزع الذي تتخلله فترات الراحة و التى تؤدى إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد.

6ـ 4ـ الطريقة الكلية و الطريقة الجزئية :

لقد أثبت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية حتى تكون المادة المراد تعليمها سهلة و قصيرة ، فكلما كان الموضوع متسلسلا منطقيا أو طبيعيّا كلما سهل تعلّمه بالطريقة الكلية ، و هكذا هو الحال في مجال التّعلم يجب أن يأخذ الطالب فكرة عامة إجمالية عن الموضوع المراد تعلّمه ثم يأخذ بعد ذلك فكرة في إستعاب الأجزاء و التفاصيل ، و انطلاقا من مبدأ أنّ الكل يعطي الأجزاء المكونة له معنى،فالكلمة ليس لها معنى محدد إلاّ في إطار الجملة التى تنتمي إليها .(عبد الرحمان العيسوى ، 1984 : 204ـ205)

6ـ 5 ـالتسميع الذاتي :

هي عملية يقوم بها الفرد لإسترجاع ما حصله من معلومات و ما إكتسبه من خبرات و مهارات و ذلك أثناء الحفظ و بعده بمدة قصيرة ، و من فوائد عملية التسميع أنّها تبين للمتّعلم المقدار الذى حفظه و المقدار الذي مازال بحاجة إلى تكراره حتى يحفظه ، كما أنها تمكن الفرد من تحديد الحافز على بذل الجهد و على مزيد من الإنتباه في الحفظ ، فما يشعر به الحافظ من متعة النجاح أو من ألم الخيبة يرفعة إلى إعادة عملية الحفظ.

6ـ6ـ الإرشاد و التوجيه :

مما لا شك فيه أنّ التحصيل القائم على أساس الإرشاد و التوجيه أفضل من التحصيل الذى لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات المعلم ، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التّعلم بمجهود أقل في مدة

زمنية أقصر كما لو كان التّعلم دون إرشاد يؤدي إلى **اختصار الوقت** و الجهد اللازمين لتعلم شئ ما ، و عليه يجب أن تكون الإرشادات المقدمة للتّلاميذ ذات صيغة إيجابية لا سلبية يشعر فيها المعلم بالتشجيع لا بالإحباط، كما يجب أن تكون الإرشادات في المراحل الأولى من عملية **التعلّم** و ذلك حتى يبدأ التّلاميذ تحصيلهم متبعين الطريقة الصحيحة منذ البداية . (محمد جاسم محمد ، 2004 :193 ـ 194)

6 ـ 7 ـ النضج :

هو عملية نمو شامل يشمل جميع جوانب الشخصية **للتّلميذ** ، **و** على المعلم دراسة هذه الجوانب و ما وصل إليه من نضج و نمو بغية تهيئة مواقف التعليم المناسبة لمستوى التّلاميذ على أساس سليم لأنّه كلما كان مستوى النضج **مرتفعا كلما كان التّلميذ** أقدر على التعلّم **و الوصول إلى الحد اللازم لتعلّم و اكتساب** الخبرات و المهارات المراد تعلمها.

6 ـ 8 ـ معرفة المتعلم النتائج لما تعلّمه بصفة مستمرة :

لقد أثبتت التجربة أن ممارسة الفعل دون معرفة النتائج لا تؤدى إلى حدوث التعلّم الجيد، فمعرفة المتعلم لمقدار ما أحرزه من نجاح أو ما هو عليه من تقصير يدفعه إلى بذل جهد للمحافظة على مستواه إذا كان جيدا ، و **للإلتحاق** بغيره إذا كان مقصرا ، فمعرفة المتّعلم **نتائج** تحصيله تجعله يتنافس مع نفسه و كذا مع زملائه و يسعى إلى حث نفسه و التفوق على زملائه.

6 ـ 9 ـ الذكاء :

الشخص الذكي أقدر على الاستفادة من خبراته في عملية التحصيل و إدراك العلاقات و المعاني بين الأشياء. (راجح أحمد عزت ، 1979 : 108)

6 ـ 10 ـ النشاط الذاتي :

لا شك أن النشاط الذاتي هو السبيل الأفضل **لإكتساب** المهارات **،الخبرات ، المعلومات ، و** المعارف المختلفة ، فالإنسان لا يستطيع أن يتعلم التفكير إلا بممارسة عملية التفكير نفسها و الحكم على الأشياء و تقديرها ، و لهذا يقال أن التّعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط **للمتعلّم** ، فالمعلومات التي يحصل عليها الفرد عن طريق جهده الذاتي ، أكثر ثبوتا و رسوخا ، أما **التعلّم** القائم عل التلقين و السرد و الإلقاء من جانب المعلم فإنه ليس جيد إطلاقا فمجهود المعلم يجب أن ينصب على إثارة اهتمام **التّلاميذ** و نشاطهم الذاتي و تنمية الشخصية بجميع سماتها و **قدوراتها** يحدث نتيجة لما يبذله الفرد من جهد و نشاط ذاتي.

6 ـ 11- الجد و الهمة و المواظبة :

لابد للتّلميذ من الجدّ و الهمة ،المواظبة ،الملازمة في طلب العلم و الحذر من آفة الإنقطاع عن العلم كما يرى علماء النفس المعاصرين ، لأن عدم ممارسة عملية التعلم إنّما هو إضعاف لما تم تحصيله .(فؤاد عبد الفتاح أحمد ، 1983 : 188)

7 ـ العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

يعتبر التحصيل الدراسي من المواضيع الهامة التي لفتت أنظار العديد من علماء النفس و التربية ، باعتباره عملية معقدة، تدخل فيه عدّة عوامل سلبا أو إيجابيا على أداء التّلاميذ ، و قد تؤدى أحيانا إلى الفشل الدراسي. (يوسف مصطفى القاضى و آخرون ، 1981 : 400)

7 ـ 1 ـ العوامل الخاصة بذات التلميذ :

هي العوامل التى ترجع الى التّلميذ نفسه من الناحية الجسمية و العقلية و النفسية و كذا الصحية التى يكون لها دور هام في التأثير على مستوى التحصيل الدراسي لديه و التى نستعرضها فيما يلي:

7 ـ 1 ـ 1- العوامل الجسمية :

هي عوامل ذات صلة بالحالة العامة العضوية للتّلميذ ، و لها دور كبير في عملية التحصيل الدرلسي سلبا و إيجابا و تتمثل في:

7 ـ 1 ـ 1 ـ 1 ـ البنية الجسمية بصفة عامة :

لقد اتضح من خلال المتابعة الميدانية و المشاهدة العيانية أن قوة البنية الجسمية بصفة عامة تساعد التّلميذ على الإنتباه ، التركيز و المتابعة ، بالتالي يؤثر إيجابا في تحصيله الدرلسي أمّا إذا كان ضعيف البنية فيكون في غالب الأحيان عكس ذلك، لأنّه وجد هنا استقرار كثير من حالات التّلاميذ الذين كانوا يعانون من ضعف المشكلات التربوية و النفسية، ونسبة كبيرة منهم لديهم ضعف عام في البنية الجسمية .(عباس محمد عوض ،2006: 88)

7 ـ 1 ـ 1 ـ 2 ـ الحواس:

إنّ سلامة الحواس خاصة حاستي السمع و البصر تساعد التّلميذ على إدراك و متابعة الدرس أو الدروس التى تقدم له باستمرار ، و هذا مما يساعده على تنمية معلوماته و خبراته ، أمّا إعاقتها فيحول دون ذلك إضافة إلى الأثر النفسي الذي قد تحدثه هذه الإعاقة عند التّلميذ خاصة إذا قارن نفسه بالآخرين، الشيء الذي يؤثر على تحصيله الدراسي سلبا ، إضافة الى إصابته بأمراض الكلام التأتأة ، اللجلجة و الفأفأة و يعتقد بأنّه موضع نظر و تفحص الجميع و هذا ما يسبب له مضايقات و عدم التركيز في الدراسة ، كما نجد أن استعمال اليد اليسرى بدلا من اليمنى يؤدي

إلى رداءة في الخط كل هذه العاهات تؤدي بالتّلميذ الى الشعور بالنقص والدونية .(نعيم الرفيعي، 1972 : 246)

7 ـ 1 ـ 1 ـ 3- الخلو من العاهات الجسمية:

إنّ وجود العاهات الجسمية لدى التّلميذ خاصة ما يتعلق بصعوبات النطق و عيوب الكلام الأخرى، كنطق بعض الكلمات بالحذف أو الإبدال و عدم وضوح النبرات الصوتية و حبة الصوت أو خشونته و غيرها ، قد تشعره بالنقص فيعتقد أنه موضوع مراقبة الآخرين و تقييمهم، ممّا يسبب له بعض المضايقات التي تحول بينه و بين التركيز على الدراسة و من ثم يقل تحصيله الدراسي ، لهذا يمكن القول أن خلو التّلميذ من العاهات الجسمية أيّا كان نوعها يساعده على التحصيل الدراسي الجيد (القاضي يوسف و آخرون ، بدون سنة: 43).

و قد أوضح ذلك " جيلبرروبن" في دراسته على الأطفال الغير متكيّفين المعرضين للتأخر الدراسي أن هناك ترابطا بين عدم الإنتباه و عدم كفاية الوظائف العضوية مثل: صعوبة التنفس و عدم إنتظام الغدد و إفرازاتها. "(عبد القادر فضيل ، 1970 : 747)

7 ـ 1 ـ 2 العوامل العقلية:

و هي من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي و يقصد بها كل العوامل المرتبطة بالقدورات العقلية من ذكاء ، ذاكرة ، انتباه ،تركيز.

7 ـ 1 ـ 2 ـ 1 ـ الذكاء:

يعتبر الذكاء من أهم العوامل العقلية في التحصيل الدراسي ، وذلك لوجود علاقة إرتباطية بينهما ذلك أنّ التحصيل الدراسي كأي نشاط عقلي يتأثر بالقدرة العقلية العامة و إن كان هذا التأثير يختلف مداه بحسب المرحلة الدراسية و نوع الدراسة. (أندري لوغاي ، بدون سنة: 13)

فيري" بيرت" إنّ الذكاء هو أكثر العوامل العقلية إرتباطا بالتحصيل الدراسي ، حيث وجد أن حوالي 10 بالمائة من مئات حالات التأخر الدراسي ترجع إلى نقص الذكاء(عبد السلام عبد الغفار ، 1988 : 135).

ويرى "تايلور" (1965): أن هناك معامل إرتباط بين نسبة الذكاء و التحصيل الدراسي يقدر بنسبة 0.75 لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية ، و نسبة 0.06 إلى 0.56 لدى تلاميذ المرحلة الثانوية ،و تنخفض تلك النسبة إلى 0.05 لدى الجامعين ، و مرجع ذلك اعتماد التحصيل في الجامعات على ميول الطلاب .(مصطفى فهمي ، 1963 : 17)

بالرغم من أهمية الذكاء في المساعدة على عملية التحصيل الدراسي إلاّ أنّ لا يمكن إعتباره العامل الوحيد للتفوق الدراسي . (عباس محمد عوض ، 2006 :87)

7 -1-2-2- القدورات الخاصة:

إنّ للقدورات الخاصة بالتّلميذ علاقة واضحة بالتحصيل الدراسي و لقد اهتم الباحثين بذلك ، فالقدرة اللغوية هي القدرة المركبة من عدّة قدورات بسيطة كالطلاقة اللغوية ، التركيب اللفظي ...فتبدوا في الأداء العقلي الذي يميز بمعالجة الأفكار، المعاني عن طريق استخدام الألفاظ و فهم المعاني الكلمات و إدراك العلاقة بينها بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح لمعاني التعبيرات اللغوية والقدرة على الاستدلال الذي هو نوع من التفكير يهدف إلى حلّ المشكلة حلا ذهنيا عن طريق استخدام الخبرات و الرموز السابقة للوصول على نتائج معلومة من مقدمة مجهولة بالإضافة إلى العديد من القدورات الأخرى مثل اللإستبصار ، التجريد ، التعميم ، الإستنتاج . (سيد خير الله ، 1981 : 432).

7- 1-2-3-الذاكرة :

تعتبر الذاكرة على اختلاف أنواعها من العوامل المؤثرة و المساعدة على التحصيل الدراسي، و لكي يستطيع التّلميذ تذكر و استرجاع العديد من الألفاظ ،الأفكار، المعارف، المهارات و الصور الذهنية بسهولة و يسر و بشكل واضح ، يجب الإهتمام بما يقدم له من الحقائق و المعارف بأسلوب مشوق و تدريب عملي دائم منظم حتى يتمكن من فهمها وحفظها و استدعائها عند الحاجة على أن تكون تلك المعارف و الحقائق المقدمة له ملائمة لقدراته العقلية و حاجاته النفسية و ميوله الاجتماعية و صحته العامة . (ماسة أحمد النبال ، 2001 : 110)

7-1-2-4- التفكير:

إن قدرة التّلميذ على تغير وجهة نظره إلى المشكلة التى يعالجها بالنظر إليها في زوايا مختلفة يعتبر من العوامل التى تؤثر دون شك في تحصيله الدراسي إيجابا و سلبا (قاضي يوسف مصطفى و آخرون 2001، ص 100)

7-1-3- العوامل النفسية و الانفعالية :

لقد أكّدت الدراسات الحديثة أن قدرة التّلاميذ على النجاح مرتبطة أساسا بقدرته على التوافق مع نفسه ومع غيره، فسوء التكيف الشخصي و الإجتماعي يؤدي غالبا إلى الفشل الدرلسي (محمد خليفة بركات ، 1989 : 358) ، فالتّلميذ الذي يعاني من مشاعر القلق و إضطرابات نفسيه تجعله عاجزا على التلاؤم مع الظروف المدرسية و تحقيق النتائج المرضية، كما أن سوء المعاملة التي يتعرض لها التّلميذ في بيئته المدرسية أو الأسرية قد تؤدي إلى الشعور بالقص ، و الشعور بالذنب ممّا يؤدي الى فقدان الثقة بالنفس ، و عدم تقبل الذات ، مما يقوده إلى الإخفاق و بالتالي إلى ضعف التحصيل الدراسي (Parent Paul ، 1968 15)

إنّ اضطراب الإتزان العاطفي للطفل ، أو ضعف الثقة بالنفس، أو ميل الطفل الى الكسل و الخمول ، نتيجة كثير من الإحباطات النفسية التي يجدها الطفل في بيئته المنزلية أو المدرسية هذه العوامل جميعها كثيرا ما يترتب عليها أن يجلس الطفل ذاهلا في القسم منصرفا عن متابعة الدرس ، فهذا يؤدي للتأخر الدراسي في مادة أو أكثر(فريد ميخائيل نجار ، 1990 ، 111).

7-2- العوامل الخاصة بالبيئة المحيطة بالتّلميذ :

7-2-1- العوامل المدرسية :

عادة ما تكمل المدرسة ما بنله الفرد داخل الأسرة ، إذ أنه فيها يتعلم و يكتسب العلوم و المعارف فيطور و ينتمي فكره و ذاته مستقلا عن الآخرين ، من أجل تحضيره عن الحياة المستقبلية ، إلاّ أنّ المدرسة قد تفشل في القيام بهذا الدور على أكمل وجه بحيث تؤثر باتجاه سلبي وتحول دون نجاح التّلميذ وتفوقه الدراسي ومن العوامل المدرسية التي يمكن أن تؤثر على التحصيل الدراسي للتّلميذ نذكر طرق التدريس و الوسائل التعليمية و الجوّ المدرسي السائد و كذا علاقة المدرس بالتّلاميذ.

7-2-1-1- طرق التدريس :

تهتم طرق التدريس الحديثة بإثارة تفكير التّلميذ و تنمية ميوله ،قدراته و مراعاة جميع جوانب الخبرة التي سبق ذكرها.

فعلى المعلم إختيار و تبني الطرق الجديدة التي تعمل على إنماء القدرة على التحليل و النقد و النظرة الموضوعية عند التّلاميذ ، و التى تساعدهم على مواجهة العالم من حولهم ، حيث تقوم على الحوار و المناقشة الهادفة، كما يجب أن تهتم هذه الطرق بجميع جوانب الشخصية دون الفصل بينهما ، و قد يستخدم المعلم أكثر من طريقة، و يبني معظم تدريسه على مواقف و مشكلات ذات معاني للتّلاميذ (عبد اللطيف فؤاد ابراهيم ، 1976 :42)

7-2-1-2- الوسائل التعليمية :

هو إستخدام المعلم لأشياء وأدوات ونماذج وقيامه بأوجه نشاط متعددة من أجل توضيح ما يصعب على التّلاميذ فهمه و إدراكه من الخبرات المباشرة عامة، و الخبرات غير المباشرة خاصة ، لجعلها حسية أو قريبة من الحسية ، تقوم وسائل التعليم على معالجة اللفظية في التعليم وتثير إهتمام التّلاميذ و تجعل للتعليم أثر باقي ، حيث تثير النشاط الذاتي تساعد على تسلسل الأفكار و تناسقها ، تزيد ثروة التّلاميذ من الألفاظ ، توسع مجال الخبرات التي يمرّ بها التّلاميذ و تعمل على جودة التدريس و تنويع الدرس حتى يكون محبوب بالنسبة للتّلاميذ ، فيجب أن تكون الوسائل المستخدمة كافية لتوضيح جميع موضوعات المنهج التي تحتاج إلى توضيح، وأن تكون متنوعة و تستعمل جيدا حتى تحقق الفائدة المرجوة منها، فتزيد من فعالية طريقة

التدريس مما ينعكس إيجابيا على تحصيل التّلميذ و تقدمه الدراسي. (عمر محمد التومي الشيباني ، 1990: 143)

7-2-1-3- الجوّ المدرسي السائد:

يعتبر الجوّ المدرسي السائد عامل من العوامل الهامة و المؤثرة على التحصيل الدراسي إيجابيا أو سلبا، و يقصد به الإتجاهات نحو المؤسسة التعليمية أي العلاقات بين أفراد المجتمع المدرسي و المتمثلة في علاقة المعلم بتّلاميذه، وعلاقة التّلاميذ ببعضهم البعض ، فإذا كانت إيجابية تتسم بالتقبل و تتيح الفرص للتّلاميذ لإشباع حاجاتهم ،إشعارهم بالتفوق والنجاح يزيدهم ثقة بأنفسهم و يوقض فيهم الحماس و الأمل ، لأن ذلك يساعد على التحصيل الجيد للتّلميذ ،أمّا إذا إضطربت علاقة التّلميذ بالآخرين من مدرسين وتلاميذ فإنّ ذلك يؤثر سلبا على تحصيل التّلميذ، حيث نجد من الظواهر المدرسية تكتل بعض التّلاميذ ضد تّلميذ جديد و مختلف عنهم لونا او عنصرا ، هذا ما يضيق ذلك التّلميذ ممّا يؤدي به إلى إهمال دروسه و يضعف تحصيله و كذا حوادث العدوان في المدرسة و حوادث رفاق السوء كثيرة، فتوصلنا إلى أن نسبة المتخلفين من بين أحداث الجانحين كبيرة فلذلك نقر أن العامل الاجتماعي بالمدرسة من بين العوامل النشيطة القائمة وراء التخلف المدرسي و التحصيل الضعيف. (محمد برو، 1993: 109)

7-2-1-4- المناهج و البرامج المستعملة :

يتأثر التحصيل الدراسي بالبرامج الدراسية فضبط البرنامج التعليمي و إعداد الكتب المدرسية إعدادا جيدا من حيث المادة التعليمية ، من حيث الطريقة التربوية ،ومن حيث براعة إخراج هذه الكتب و حسن طباعاتها، كل ذلك له أثاره الهامة على المستوى التحصيلي للتّلاميذ كذلك المادة الدراسية التي تدخل في إطار المنهج الدراسي، يجب أن تكون ذات معنى و تدور حول مشاكلهم تشبع حاجاتهم الفردية و النفيسة ، بالإضافة إلى تمشي المناهج مع أهداف وإهتمامات الطالب للتحصيل و سرعته ومراعاة الفروق الفردية و التحصيلية بين الطلاب ، يجب أن تكون المناهج متصلة اتصالا وثيقا بحياته خارج المدرسة و تتصل بواقعهم تسندهم من الناحية العقلية والإنفعالية(عمر عبد الرحيم نصر الله ، 2004: 311)

7-2-1-5- إستقرار التنظيم التربوي :

إنّ إستقرار التنظيم التربوي ضروري منذ بداية العام الدراسي من حيث توزيع الأساتذة على الأقسام ، ضرورة الإستقرار فيها ، وعدم التنقل من قسم إلى آخر أو من مؤسسة إلى أخرى بعد مرور وقت على إنتظام الدراسة ، بالإضافة إلى ضرورة ضبط البرنامج التعليمي و توفير الكتب المدرسية التي يجب أن تكون معدّة إعدادا جيدا من حيث المادة التعليمية ، الطريقة التربوية، حسن الطباعة و غيرها ، لأن كل هذا له أثاره الهامة على مستوى التّلاميذ التحصيلي(محمد برو ، 1993 : 109)

7-2-1-6- مدى مواظبة التلميذ:

أي الانتظام في المدرسة ، فإنّ تغيب التّلميذ فاته تعلم كثير من الأساسيات الضرورية لفهم الدروس اللاحقة ، ثم لا يستطيع بعد مرور وقت طويل تدارك ما فاته و قد يكون الغياب ناجما عن عدم تكيّف التّلميذ مع معلمه ، مع إحدى المواد ، أو مع الجوّ العام للمدرسة و حتى لا تجنف في حق التّلميذ لابد أن نتأكد من سبب الغياب من أجل مساعدته على مشكلاته و لتدارك ما فاته من دروس(مجمد سلامة – توفيق حداد ، 1973 : 148)

7-2-1-7- المدرس :

يلعب المدرس دورا كبيرا في التأثير على التحصيل الدراسي للتّلاميذ ، فالعملية التربوية تتوقف بالدرجة الأولى على كفاءة المعلم و مهارته و خبرته، لذلك ينبغي على المعلم أن يستعمل أسلوبا واضحا، مفهوما في التدريس ، كذلك أسلوبا جذابا في المعاملة مع اشتراك التّلاميذ في المناقشة و الحوار و اللأسلوب الديمقراطي القائم على الثقة المتبادلة و المحبة المصحوبة باحترام و التعاون المشترك. (شارلز شيفر و آخرون ، 2008 : 83)

و في هذا الصدد يقول" دولارد" (DOLLARD) ينبغي على المعلم أن يجعل العلاقة البيداغوجية مبنية على المعرفة الإنسانية مع التّلاميذ خاصة ،وأنّ هؤلاء مهما كان سنهم يعطون أهمية أكثر لنوعية العلاقة القائمة بينهم و بين المعلم و التي تؤثر على تصورهم للمعلم (G. Dollard , 1998P 33).

أثبتت دراسة "عبد الحميد مرسي" تأثير المدرس على التّلاميذ على تحصيلهم بكونه صورة السلطة التي كونها الطفل عن والديه ، و لكي يؤدي المعلم مهمته ينبغي أن يتمتع بصحة جيدة ، فلا يعاني من اضطرابات نفسية تجعله يسلك سلوكات غير عادية مع التّلاميذ كما ينبغي أن يكون متواضعا ، ناجحا في علاقاته الاجتماعية و متفهما لأساليب مخاطبة التّلاميذ و التعامل معهم ، وأن يشجع المعلم التفاعل الصفي الذي له أثر إيجابي على تطوير شخصية المتعلمين . (عبد الحميد مرسي ، 1976 : 47)

كما يؤكد (حسن شحاته)على دور أسلوب المعلم في التحصيل الدراسي و ذلك يكون بالتوجيه ، التنظيم التربوي ، النفسي و العلمي للتلاميذ حتى تزداد قدوراتهم و تنمو مواهبهم و ترتفع درجة التعاون بين التّلاميذ و معلمهم. (حسن شحاته ، 1998 : 153)

و في هذا الصدد يقول (رشدي لبيب و جابر عبد الحميد جابر) : أنّه من عمل المعلم إثارة دوافع المتّعلم، وهذا يتطلب منه التعرف على رغبات المتّعلم و حاجاته و الظروف الأخرى التى تحيط به التي تؤثر عليه ، و التى تدفعه الى النشاط في الموقف التعليمي ، تحديد الأهداف و الأغراض التى تشبع حاجات المتّعلم و رغباته . (رشدي لبيب ، 1983 : 32).

و تتأثر توقعات المدرسين بعدّة عوامل تتصل بشخصيته و أهمها مايلي :

- **عمر المعلم :**

إنّ عمر المعلم سواء الزمني أو العقلي و نضجه له تأثير على مدى تفهمه لتّلاميذه و الشعور بهم و معاملتهم كأبناء له ، هذا يضع بين يدي التّلميذ إمكانية النجاح و التفوق. (فتحي مصطفى الزيات ، 1979 : 485).

- **جنس المعلم :**

من بين العوامل المؤثرة في توقعات المعلم نجد جنس المعلم ، فإذا كانت معلمة تقوم بتدريس الطفل فإنّها تمثل الأم بالنسبة له ، فيأخذ حريته معها فيصعب عليها حينئذ ضبط الصف و المحافظة على النظام ، أمّا إذا كان الذي يقوم بالتدريس معلم فإنّه يمثل الأب بالنسبة للطفل الصغير ، ولذلك يشعر الطفل بأنّ عليه أن يطيعه و يمثل لأوامره يشعر نحوه بالرهبة و الخوف.

- **قدرة المعلم على منح العطف :**

إنّ مهمة المعلم هي التربية و التعليم، وقد جاء التركيز على التربية قبل التعليم ،و تعليم الأطفال يحتاج الى صبر، تأن ،علاج و لا يحتاج الى التسرع أو العقاب ، و كل معلم يواجه عدوان الأطفال بعدوان مماثل من جانبه ينقصه النضج و القدرة على منح العطف للأطفال و معاملتهم كالأبناء(عصام نمروعزيز سماره ، 1990 : 98 - 99)

7-2-2- العوامل الأسرية :

تعدّ الأسرة المؤسسة الإجتماعية الأولى المسؤولة في تطوير شخصية الطفل في النواحي الجسمية , النفسية ، العقلية ، الوجدا نية و الأخلاقية ، فبالتالي فانّ الظروف الأسرية المحيطة بالمتّعلم هي من أبرز العوامل المسؤولية على تحصيله الدراسي ، فالأسرة بعدم استقرارها و عدم سلامة تكوينها ، قد تقود بالطفل الى عدم اللإستقرار في المدرسة .(محمد حسين ، 1981 : 125).

فالطفل الذي يعيش في بيئته أسرية صعبة لا يجد الهدوء أوالراحة النفسية و الإستقرار، فلا يمكن أن يقوم بأي عمل إيجابي ينجح فيه أو يصل الى الهدف المرغوب الذي هو التحصيل التعليمي ، إضافة الى الهجرة أو فقدان أحد الوالدين فله أثر كبير على التكيّف المدرسي ،و كلما كانت الأسرة مستقرة كان التكيّف أفضل و أحسن ، أمّا إذا كانت تعاني الأسرة خلافات و صراعات ظهرت حالات الهزل و الإبتعاد عن إقامة و بناء العلاقات الإجتماعية الصحيحة ، فبهذا الصدد يقول

" هيرلوك" أن وجود مشكلات أسرية مثل إضطراب العلاقات بين الطفل و والديه ، وإتباع أساليب خاطئة في التنشئة الإجتماعية ، مثل التسلط و الحماية الزائدة يجعل المناخ النفسي الذي يعيش فيه الطفل غير مناسب للتحصيل ممّا ينعكس على نظرته للحياة و الموقف الدراسي . (محي الدين عبد العزيز، 1990 : 46).

كما يلعب حجم الأسرة دورا هاما في التحصيل الدراسي ، إذ أكدت بعض الدراسات أنّ المتّعلمين المنتمين إلى أسر ذات الحجم الكبير غالبا ما يكون إنجازهم أقل مستوى من إنجاز نظائرهم المنحدرين من الأسر الصغيرة العدد، ومن بين هذه الدراسات نجد دراسة فرايز (Freiz) (1964) و هتيل (Hetel) (1972) ، بحيث لاحظوا أنّ التّلاميذ المنتمين للأسر الكبيرة الحجم كثير ما كانوا يضطرون لمغادرة مقاعد الدراسة قبل غيرهم من التّلاميذ المنتمين للأسر التى يقل عدد أفرادها.(أحمد كمال أحمد ، عدلي سليمان ، 1997 : 25).

كما أن عدم إنشغال الأولياء في مراقبة و متابعة أبنائهم يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي ، لأنّهم لا يجدون التشجيع الكافي و التوجيهات من طرف الوالدين ، و لا الدعم المعنوي الذي ينتظرونه منهم ، وقد دلت نتائج إحدى الدراسات على " وجود علاقة إيجابية بين الحماس و التشجيع الأبوي للأطفال كأحد المرتكزات المهمة في دافع للإنجاز، أي أنّ التشجيع الأبوي كان له أثر ملحوظ على نتائج الأطفال التعليمية" .(محمد مقداد و أخرون ، 1995 : 146).

7-2-2-1-العامل الإقتصادي :

يعتبر المستوى الإقتصادي للأسرة من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي، فالمتعلم الذي يعيش في أسرة بمقدورها كل الشروط و الوسائل اللازمة للدراسة يكون تحصيله غالبا مرتفع ،عكس المتّعلم الذي يعيش في أسرة منخفضة الدخل فتحصيله عادة يكون منخفض فأسرته لا تستطيع أن تحقق له كل متطلباته مما يمنعه من التواصل مع المدرسة من حين لأخر ، فيظهر الحرمان الإقتصادي في الفقر، أي أنّه لديه إرتباط كبير بالتحصيل الدراسي لما يتبعه من نقص في التغذية ، اللباس ، الكتب و خروج التّلميذ المبكر لسدّ حاجات البيت و كل هذا يعيقه عن الدراسة. (محمد خليفة بركات ، 1989 : 350).

فالمستوى الإقتصادي المتدهور للأسرة يخلق أثرا سيئا كما بينت دراسة "PAANT" (1960) لدى أبناء الأسرة الفقيرة كالشعور بعدم الطمأنينة و الشعور بالحرمان . (GAY MARON ، 1960 : 30)

7-2-2-2- العامل الثقافي و التعليمي :

يمكن أن نظيف عامل الجو الثقافي الفكري في البيت إذ أنّه من العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي إذ لا يكفي أن نوفر الوسائل الضرورية للتعليم لأولادنا من دون أن نعيرهم إعتبارا و

عناية كافية ,تتجسد في مراقبة واجباتهم و مساعدتهم على إنجاز أعمالهم المدرسية و تربيتهم على حب المطالعة لضمان رصيد معين من المعارف ، كما أكد " باكوس و مونرو" أنّ أميّة الوالدين و ضعف ثقافتهما تسببان ضعف أطفالهما .(عبد الحفيظ مقدم ، 1993 : 217).

فتعتبر "سناء خولي" أنّ الوالدين هما الذين يحددان مدى تقدم أو تأخر الطفل في المدرسة ، و الدليل على ذلك أن أباء اليوم يقضون وقتا أطول في مساعدة أبنائهم على استذكار دروسهم " ، فكلما كان المستوى التعليمي للوالدين عاليا و كذا المستوى الثقافي ،ساهم هذا مباشرة في رفع المستوى الثقافي و المعرفي و التحصيلي للأبناء. (سناء خولى،1984: 299).

8- اتجاهات التحصيل الدراسي :

تختلف وجهات النظر حول العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي سواء من الناحية الإيجابية أو السلبية و هذا باختلاف الإتجاهات

و النظريات ، وقد ظهرت ثلاثة وجهات لكل منها وجهة نظر خاصة:

8-1 الاتجاه الوراثي البيولوجي :

يربط هذا الاتجاه القصور في التحصيل الدراسي بالعوامل البيولوجية التي ترتبط بالذكاء تتمثل في قصور في الجهاز العقلي و الأجهزة العصبية أو ضعف الصحة عموما, بالتالي يعمل أصحاب هذا الاتجاه على العوامل الثقافية, الاجتماعية و الثقافية.

8-2 الاتجاه الاجتماعي النفسي :

ظهر هذا الاتجاه في بداية الستينات و السبعينات و هو يعارض الاتجاه البيولوجي ، فقد أكد" روكان "1972 أنّ الجانب الإجتماعي عامل مهم في تحقيق نجاح الفرد ويرى أنّ العلاقة بين الجانب الاجتماعي و الاقتصادي قائمة منذ الشهور الاولى في حياة الفرد ممّا يدعوا إلى تفسير الإختلافات التى تظهر بين الاطفال ، و في مجال التعليم بينت التجارب أنّ أطفال الطبيعة المتدنية يتمتعون كغيرهم من الأطفال بنفس الخصائص العقلية لكن وظيفتها تختلف من طبقة لأخرى

8-3 الاتجاه التربوي :

يرجع هذا الاتجاه الضعف في التحصيل إلى عوامل خارجية كالبيئة و الأسرة و هي ما يطلق عليها الأسباب الوظيفية ، التي تتمثل في حرمان الطفل من المثيرات العقلية, الثقافية أو الأسرية, فهي تشبه الاتجاهات النفسية نحو العمل المدرسي كالمعاناة من مشاكل التي تعيق تنظيم الأفكار للتلميذ ، كثرة الغياب و سوء التوافق النفسي، كما أنّ اتجاهات الوالدين و نظرتهم إلى أبنائهم تعيق عملية التحصيل الدراسي أو ترفعها . (محمد العربي ولد خليفة 1976 : 46)

9 – قياس التحصيل الدراسي :

تعتبر الإختبارات و الإمتحانات من أهم الوسائل التقويمية التي يستخدمها المعلم للكشف عن مهارات ، استعدادات التّلاميذ، مستوى نضجهم ، نوع الصعوبات التي يعانون منها و الوقوف على مدى تحصيلهم و نوع التحصيل الذي يتميزون به : هل هو جيد ؟ أو ضعيف؟ مستوى التفوق لديهم أو مستوى التأخر ، مدى استفادتهم مما درسوه، و مدى نجاح طريقة المعلم في تعليمه إذ ، يقول الدكتور "مقدم عبد الحفيظ" في شأن الإختبارات "تبين إختبارات التحصيل مدى ما تعلمه الفرد في المدرسة أي أنّها تقيس الأثر الذي يحدثه التعليم أو التدريب تحت ظروف معينة" (مقدم عبد الحفيظ ، 1993 : 213)

9-1- تعريف اختبارات التحصيل :

هي إختبارات تستخدم لقياس مستوى كفاية الفرد وخبرته و لقياس مدى تحصيل التّلميذ في المدرسة، المواد المختلفة ،فبعض هذه الإختبارات خاصة بمادة واحدة أو فرع من مادة ، و البعض الأخر يعفي معظم المواد التي تدرس في المدرسة.

9-2طرق استخدام الاختبارات التحصيلية :

تستخدم مثل هذه الاختبارات عادة مرة واحدة خلال الفترة الدراسية للوقوف بوجه عام على مستوى جميع التّلاميذ في المدارس، و يحسب متوسط التحصيل في كل فرقة في المجموعة كلها.

9-3- خطوات إعداد الاختبارات التحصيلية :

إستخدام إختبارات التحصيل المعدّة بهذه الطريقة قيّم ، و لكنّه لا يوفر كل المعلومات الضرورية للتقدير أو التشخيص الكامل إذ أنّها تكاد تقتصر على نواحي التحصيل في المواد الدراسية المختلفة.

يراعي في اعداد الإختبارات التحصيلية و صياغة أسئلتها شروط معينة بحيث تختلف الإختبارات التحصيلية عن الإمتحانات المألوفة في أغراضها ،في تأليفها ، صياغة أسئلتها و طريقة الإجابة عنها و تصحيحها . (أحمد علي الفيش و مصطفى زيدان ، 1979 : 170-171)

9-4- الشروط العامة لبناء الاختبار :

- تحديد غرض الإختبار
- إعداد تخطيط عام لمحتويات الإختبار.
- صياغة الأسئلة و التعليمات المناسبة للإختبار.

- ترتيب الأسئلة
- تجهيز مفتاح الإجابات و تعديل الإختبار و تقنيته.
- وضع معايير الإختبار.

5-9 أنواع الأسئلة في الاختبارات التحصيلية :

- أسئلة التكملة.
- إختبار الإسترجاع البسيط مثال : من اختراع المصباح الكهربائي؟
- إختبار الترتيب و فيه يقوم بعملية الترتيب
- إختبارات الإختيار من عدة إجابات : يتكون من عدد من البنود في كل منها عدد من الإجابات مثل : أين كان البطل عمر المختار يحارب المستعمرين الجزائر ، تونس ، إيطاليا، ليبيا. (أحمد علي الفنيش ، مصطفى زيدان ، 1979: 171-172).

6-9- أهمية الإختبارات التحصيلية :

للاختبارات التحصيلية أهمية كبيرة و يمكن تلخيصها كما يلي:

- إنتقاء التّلاميذ الصالحين لكل نوع من أنواع التعليم و التحقق ممّا إذا كان التّلاميذ قد حققوا المستوى الذي حددته المنظومة التربوية.
- الحكم على مستوى مهارات كل تّلميذ و خبراته الحالية لأنّ هذا أمر ضروري لوضع الخطط التعليمية المستقبلة.
- التنبؤ بمقدار نجاح التّلميذ أو فشله في مستقبله الدراسي.
- تقييم البرامج الدراسية و كذلك تعديلها.
- تحسين طرائق التدريس و مراجعة المنهج و الوقوف على كفاية كل محتوى و المواقف التي تتطلب توحيد التدريب و مدى نوع الأخطاء الشائعة في فهم موضوع معين (عبد الرحمن عيسوي ، 2002: 353).

من خلال كل ما سبق يتضح لنا أنّ الاختبارات التحصيلية تساعد في معرفة مستوى التطور التربوي للمنظومات التربوية و الوصول إلى درجة التقيّيم و تكون في مختلف المستويات

7-9- أنواع الإختبارات التحصيلية :

1-7-9- الإختبارات الشفوية :

هي مجموعة من الأسئلة تعطي شفويا دون أن تستخدم الكتابة ويجيب عليها الطالب شفويا ، ومن عيوبها أنّها تحتاج إلى وقت طويل في تحقيقها ولا تخلو من الذاتية بين كل من المعلم و التّلميذ ،

ومن مزاياها أنّها لا تسمح بالغش و توفير فرصة المواجهة بين كل من المعلم و الطالب، بحيث يكشف المعلم قدورات و إمكانيات التّلميذ المعرفية. (نبيل عبد الهادي ، 1999: 48).

9-7-2- الإختبارات الكتابية :

تعتبر من أدوات التقويم الهامة في تشخيص أداء الطالب و معالجة ثغرات تعلمه و يمكن تقيمها:

9-7-2-1 الاختبارات المقالية :

هي إختبارات كتابية يتطلب ممن يؤديها كتابة مقال أو موضوع إنشائي، يتحدد حجمه حسب ما يطلب في السؤال والذي قد يبدأ بكلمة ناقش ، ابحث في ، تحدث عن ، و يستطيع التّلميذ إطلاق العنان لقلمه و الاسترسال في الكتابة مع مراعاة الصحة في التعبير، الدقة في استخدام المفاهيم ،الأفكار، المصطلحات و القواعد العلمية ، و القدرة على العرض ،الشرح ،التحليل و الاستنباط و ربط المعلومات ، كما يعتبر المقال مجموعة من ردود الأفعال السلوكية التي يسلكها التّلميذ في فهم السؤال ، تفسير المواقف و حل الإشكال .(محمدسامي ملحم 2000 ، ص : 198)

و أهم ما يتميز إختبار المقال هو الحرية التي توفرها في إعطاء الإستجابة المطلوبة، فالطالب يسأل سؤالا معينا عليه أن يعطي الإجابة عليه ، فهو يكون حرا في تقرير الإجابة و الكيفية التي سيعالج بها المشكلة المطروحة عليه . (عبد الرحمن عدس . 1999: 61)

و تقسم الإختبارات المقالية إلى نوعين :

أ – اختبارات مقالية مفتوحة :

و هي تبدأ بعبارة تكلم أو تحدث ، تتطلب الإجابة عنها قدرة على الإبتكار و التنظيم خاصة في ايجاد موضوع متكامل.

ب – اختبارات مقالية محددة :

يكون السؤال طويلا نوعا ما و مترابطا، لكن إجابته دقيقة و مجددة لا تحتاج إلى إطالة ، تستلزم من الطالب الفهم ،الاستيعاب و القدرة على الربط .(نبيل عبد الهادي ، 1999، ص : 50)

- **من مزايا الاختبارات المقالية :**
  - تتيح للطالب فرصة تحليل الأفكار و تركيبها على نحو يمكنه من تعلم المهارات ،حل المشكلة و يشجعه على التفكير الإبداعي.
  - تساعد على إكتساب العادات و المهارات الدراسية الجيدة التى تمكن الطالب من فهم المادة على نحو كلي ، و تساعد على تنظيم أفكاره ، معلوماته و تحول دون إغراقه في حقائق و معلومات تفصيلية مستقلة .
  - لا تتطلب اعداد الأسئلة المقالية جهدا ووقتا كبيرين من طرف المعلم .

- **من عيوب الاختبارات المقالية :**

- عدم ثبات نتائج الإختبارات المقالية بسبب العوامل الذاتية التي تتدخل في عملية التصحيح.
- تتطلب وقتا طويلا في التصحيح إذا ما قورن بالأسئلة الموضوعية
- لا يمكن للأسئلة المقالية أن تغطي قسما كبيرا من محتوى المادة الدراسية.
- قد يخرج الطالب عن جوهر الموضوع في بعض الأحيان.
- تحتاج الى قدرة كتابية . (عماد عبد الرحيم الزغول ، 2007 : 18)

- **9-7-2-2- الاختبارات الموضوعية :**

يطلق اسم الإختبارات الموضوعية على الأسئلة الحديثة ، و قد اشتهرت بهذا الإسم لأنّها لا تتأثر بذاتية المصحح ، و لا تتدخل فيها آراءه و اتجاهاته ، بحيث يضع العلامة دون تحيز إيجابي أوسلبي ، كما أنّه ليس لذاتيته أثر واضح على علامة الطالب،بالإضافة الى ذلك فإنّ هذه الأسئلة تتناسب مع جميع الطلبة من ناحية الفروق الفردية ، و تحقق جميع الأهداف التي وضعت من أجلها .(نبيل عبد الهادي ، 2002 ، ص : 57).
يمكن إستخدام الفقرات الموضوعية لقياس العديد من النواتج التعليمية في مجال المعرفة ، و أكثر الفقرات الموضوعية إستخداما في هذا المجال هي " الإختيار من متعدد " مع أنّ الأنواع الأخرى من الفقرات (الخطأ ، الصواب ، التكميل ،المقابلة) لا تقل عنها أهمية أو شيوعا . (عبد الرحمن عدس ، 1999، ص : 59).

أ أسئلة الاختيار من متعدد :

أسئلة الإختبار من متعدد تتكون من جزئين ، الأول يسمى قاعدة السؤال و يطلق عليه أيضا جوهر السؤال ، فمن خلال قراءته يمكن أن نتوقع الإجابة ، أمّا الجزء الثاني فيطلق عليه بدائل الإجابة ، و قد يكون عددها 03 أو 04 ، و يجب أن تمتاز بالدقة و الوضوح . (نبيل عبد الهادي ، 2002 ، ص : 62)

يمكن إستخدام فقرات الإختيار من متعدد لقياس الجوانب المختلفة للمعرفة، بما في ذلك مختلف أنواع المهارات العقلية البسيطة منها و المعقدة .(عبد الرحمن عدس ، 1999: 64)

ب- أسئلة المزاوجة أو المطابقة :

يستخدم هذا النوع من الأسئلة بشكل خاص في المرحلة الأساسية ، لأنّه يعتبر أحد الأساليب المحببة لدى الأطفال ، تتكون من عمودين متوازيين في العمود الأول فقرات أو مثيرات تسمى بالمقدمة ، و تتكون من مفردات أو رموز أو أشباه جمل ، بينما العمود الثاني الإستجابات التي تتكون من كلمات أو رموز، لكل مقدمة إستجابة صحيحة تزاوجها في العمود الثاني ، وعلى التّلاميذ المزاوجة بينهما ، من مزاياها أنّها سهلة التصحيح وعدد

المفردات يساوي الإستجابات , هذا ما يسهل عملية الإجابة ، ومن عيوبها أنّها تعجز عن قياس الأهداف التربوية التعليمية من حيث الفهم و التحليل والتركيب . (محمد سامي ملحم ، 2000: 21).

ج- أسئلة التكميل :

يطلق عليها اسم إختبارات الإستدعاء أو التركيز لاسيما أنّ الطالب فيما يقوم بالإجابة عليها بإستدعاء المفردات أو الجمل التي تكمل النص ،من مزاياها السهولة في التصحيح و الشمولة ، لكن من عيوبها أنّه قد يخرج الطالب عن الإجابة النموذجية.

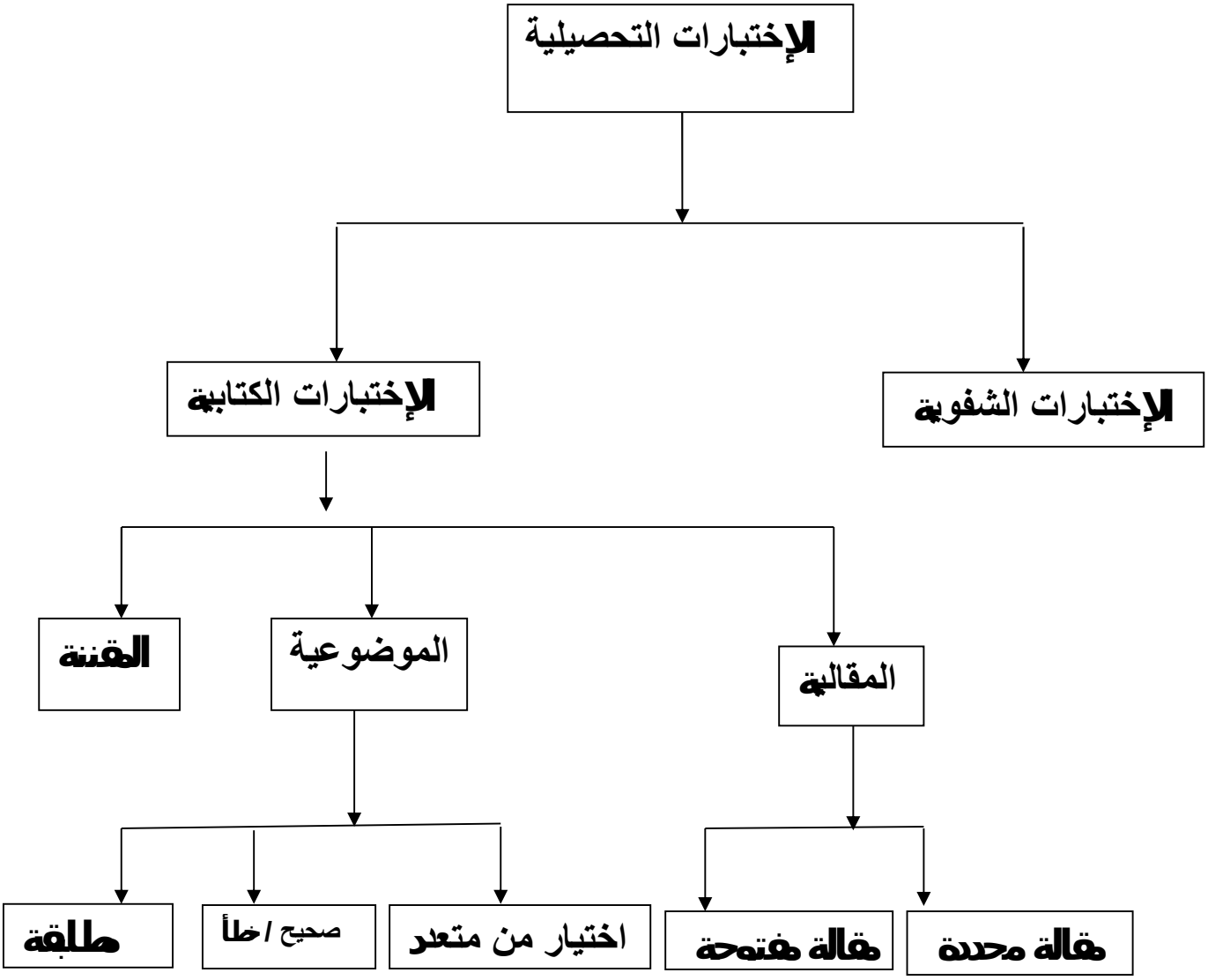
د - أسئلة الصواب و الخطأ :

تعد فرعا من الأسئلة الموضوعية ، تتكون من عدد من العبارات بعضها يكون صحيحا ، و بعضها الأخر يكون خطأ ، حيث يكلف الطالبة بوضع علامة صحيح أو خطأ إلى إشارة ( ) أو (x) ، و يجب أن تكون العبارات متجانسة ، و نعني بذلك أن تحتوي فقرات الإختبارات على عبارات حول موضوع واحد ، فتكون أسئلة الصواب و الخطأ بأشكال مختلفة و تعدّ الأكثر إنتشارا في المؤسسات التعليمية ، يطلب من الطالب وضع كلمة صحيح أو خطأ أمام الجملة أو في نهايتها داخل القوس .(نبيل عبد الهادي ، 1999 : 54. 55)

9-7-2-3- الإختبارات المقننة :

يركز هذا النوع على قياس التحصيل في مجالات متخصصة و التّي يتضمنها المنهج الدراسي ، و يعتبر حصيلة التجريب على عدد كبير من الأفراد الذين يوضع لهم الإختبار ، و هذا النوع من الإختبار منعدم في الجزائر، فهذا راجع الى دقة هذه الإختبارات هذا ما صرح به المفتشون في مجال التربية ، و تشمل هذه الإختبارات على عدد كبير من الأسئلة قد تبلغ المئات، بذلك تحقق شرط الشمولية على معظم مواضيع البرنامج، و تندرج هذه الأسئلة من السهل الى الصعب . (مديرية التربية و التكوين خارج المدرسة ، 1973 ، 1974 : 220)

- و يمكن لنا أن نجمع إختبارات التحصيل في المخطط التالي.



الشكل رقم (01): يبين أنواع اللاختبارات التحصيلية

(عن نبيل عبد الهادي ، 1999، ص 54)

10- أهمية المعلم و دورة التربوي في عملية التحصيل الدراسي :

لم تعد وظيفة المعلم اليوم مقصورة على التعليم، أي توصيل **العلم إ**لى المتعلم كما يضن البعض لكن وظيفتة تعدت هذه الدائرة المحدودة الى دائرة التربية ، فالمعلم مربي أولا قبل كل شيئ**ف**هو عنصر أساسي في أي موقف تعليمي، يهتم بالتقدم الفكري و الأخلاقي**ف**هو رأي إجتماعي يساهم في تربية المجتمع و تربية النشئ ، فالمعلم الجيد هو قبل كل شيئ شخص يتعاطف مع تّلاميذه بدل أن يسقط عليهم الأحكام المسبقة ، فنجاح المعلم لا يتوقف عليه وحده بل على مميزات من يعلمهم .(عبد اللطيف فؤاد ابراهيم ، 1976 : 62)

و لاشك أنّ شخصية المعلم تلعب دورا أساسيا حيث يتم أكبر جزء من عملية التحصيل داخل الفصل ، فيستطيع المعلم الكفء أن يدفع تّلاميذه إلى التحصيل الجيد ، كما يمكن أن تؤدي أخطاءه الى قتل روح المبادرة في نفوسهم و نفورهم من تحصيل ما يدرسون. (محمد العربي ولد خليفة ، 1976 : 52- 53)

11- أنواع المعاملات بين المدرس و المتعلم :

لكل مدرس طريقته الخاصة التي يتعامل بما مع تّلاميذه داخل القسم ، تختلف هذه المعاملة من معلم لأخر فإمّا يكون متسلطا أو حرا ،وقد تؤثر هذه الطرق على المتّعلم إمّا سلبا أو إيجابيا.

11- 1- الطريقة القائمة على السلطة :

هي الأكثر تفشيا في كل المجتمعات المتحضرة و المتخلفة ، بحيث نجدها في المؤسسات تظهر بين الرئيس و المرؤوس ، كذلك نلاحظها في الخلية الصغيرة و هي الأسرة التي تتمثل في الأب السلطوي الذي يمثل الزعامة في البيت , فنجد أبناءه يخضعون لأوامره بدون أي نقاش، كذلك نلاحظها في المدرسة بالضبط في القسم أين يمثل المعلم السلطة في القسم فيقتصرعمله فقط على تقديم الدرس و إتباع المقرر الدراسي و على التلاميذ إلزمه ، فهذا الإلتزام يقيد من حرية التّلاميذ فلا يستطيعون المشاركة أو الحوار،و يرى البيداغوجيين أمثال " أمنوال موني " (Emmanuel Monnier)

"المتسلطون هم معارضين غير متكيّفين ، متشائمين أو أنّ الإستجابة تكون بالكبرياء، التصلب و إنعدام الثقة، فالمتسلط لا يقبل أي مبادرة للأخر بل يقتل شخصية الأخرين ".(103: 1994، Monnier Emmanuel) ،حيث المعلم يبرز ذاته المريضة على حساب من حوله ، فيكمل النقص فيه بالتحيز و التكبر ، و كتم حرية الأخرين خوفا من كشفهم لحقيقة النقص الذي يعانيه ، بينما تدعوا الأساليب الحديثة إلى توجيه التّلاميذ نحو التحول من التبعية إلى الإستقلال و الإعتماد على النفس.

11- 2- الطريقة الحرة :

حيث أن "لرين لبيل"(Lewin Leppilt) يرى أنّ أهم مميزات هذه الطريقة ما يلي :

- لا يقدم أي إقتراح أو توبيخ أو تشجيع .
- لا يتدخل إلاّ إذا طرح عليه سؤال ما ، و طلب منه الجواب على النتيجة.

- يعم في القسم فوضى عارمة و مردود العمل يكون ضعيفا.

(K. Lewis , R Leppilt , K. White, 1939: 271)

12 – مشكلات التحصيل الدراسي :

12- 1- نقص الدافعية نحو الدراسة :

تعرف بأنّها حالة داخلية تحرك الفرد نحو سلوك ما يشجع القيام به و الحصول على مكافأة و تجنب العقاب.

أسبابها :

- **ردفعل على السلوك الأبوي** :يخاف الطفل من الفشل في الإمتحانات خاصة إذا كان والده يتوقع منه الكثير و أكدت بعض الدراسات بأنّ بعض الأطفال يظهرون نقص الدافعية في تعلم مهارات القراءة بسبب الضغط الأبوي نحو التحصيل. (جودت عزت عبد الهادي ، 2004 : 187).
- **التوقعات المتدنية**: فإذا اعتقد الآباء بأنّ أبنائهم غير قادرين على التحصيل العالي فإنّ هذا الإعتقاد يخفف من دافعيتهم .
- **الإهمال و عدم الاهتمام**: ينشغل بعض الآباء بشؤونهم الخاصة و ينسون أطفالهم كما لو أن التعليم ليس له وزن عندهما.
- **التساهل** : فإنّ التساهل يشعر الأطفال بعدم الأمن و يخلق لديهم دافعية متدينة.
- **الصراعات الأسرية :** فالمشكلات الأسرية تجعل الطفل مكتئب لا يقوى على الدراسة.
- **الرفض و النقد المستمرين** : ما يسب ردود فعل سالبة.
- **الحماية الزائدة :** فهذا لا يعلم الطفل الاعتماد على أنفسهم يضعف إنجازاتهم .(جودت عزت عبد الهادي ، 2004 : 193).
- **تدني مفهوم الدافعية :** إنّ شعور الطفل بالعجز يضعف من دافعيته نحو ذاته ، فلا يقدر على تدعيم نفسه و التعبير عن الغضب، لذلك تصبح دافعيته نحو الدراسة متدنية.

12- 2- البيئة المدرسية الفقيرة :

إنّ بيئة المدرسة المدعمة تطور إهتمام في التعليم و القدرة على التحمل ، المنافسة ، فتستطيع مجالس الآباء و المعلمين التأثير على النظام التربوي ، إنّ الآباء المهتمين النشطين يستطيعون ممارسة ضغط إيحابي على جعل التعليم أكثر إثارة، فائدة و نفعا للأطفال.

12-3- عدم معرفة طرق الدراسة الصحيحة :

حيث هناك أطفال لا يعرفون كيف يدرسون و لا كيف يستفيدون من مكتبة المدرسة في تنمية قدراتهم في القراءة و المعرفة، كما أن الإهتمام الأبوي الزائد أوالمضايقة الزائدة تجعل الأطفال غير قادرين على العمل بطرقهم الخاصة.

4-12- المشاكل النفسية :

إنّ التوتر الذي تسببه الأسرة أو التفاعل الشديد مع الرفاق و كذا القلق الحزن، التعب، و عدم النضج الإنفعالي يؤدي إلى الصعوبة في التركيز و تدني القدرة على الحفظ.

كما أنّ الخوف من الفشل والإعتمادية وإصرار التّلميذ على القيام بعمله بشكل تام يؤدي إلى تدني في تحصيله و الدراسي. (جودت عزت عبد الهادى ، 2004 : 193- 194)

خلاصة الفصل :

من خلال ما سبق يمكن إعتبار التحصيل الدراسي هو نتيجة لعملية تعليمه منظمة وفق شروط مختلفة ، رغم أن عملية التحصيل الدراسي تؤثر فيها العديد من العوامل ، فالدور الهام و الأساسي الذي يلعبه المعلم و طرق التدريس، الوسائل التعليمية المستخدمة في التعليم لها أثرها البليغ في تحديد مستوى التّلميذ ، لكن التحصيل مرتبط أيضا بحال التّلميذ ذاته ، ووضعيته في الوسط الأسري و المدرسي الذي يعيش فيه ، فإذا كانت الشروط غير متوفرة تدهورت عملية التعلم و التحصيل لديه ، و قبل أن نسأل التّلميذ عن فشله وإهماله علينا أن ندرك الأسباب التي أدت إلى ذلك الفشل ،خاصة أنّ الأسباب الجسمية ، العقلية و النفسية خاصة لها تأثير كبير على مدى فعالية التحصيل للمتمدرسين ، لذلك يجب أن يشعر المتعلم بحسن معاملة المعلم له بمساعدته على الفهم و الإستعاب .

الفصل الرابع: المراهقة.

تمهيد

1. تحديد مفهوم المراهقة.
2. تحديد فترة مراحل المراهقة.
3. أشكال المراهقة.
4. مظاهر النمو في مرحلة المراهقة.
5. الاتجاهات الرئيسية في تفسير المراهقة.
6. حاجات المراهقين.
7. المراهق و الحياة المدرسية.
8. العلاقة مراهق-**مدرس**.
9. مشكلات المراهق.
10. **العوامل** المسؤولة عن مشكلات المراهقة.
11. الوقاية والعلاج من مشكلات المراهقة.

خلاصة **الفصل**.

تمهيد:

تعتبر المراهقة إحدى المراحل النمايـ ،سي يعبرها الفرد من الطفولة في طريقه إلى الرشد ، حيث تطرأ عليه تغيرات جسمية ، نفسية ، عقلية، اجتماعية ، أو حتى إنفعالية فقد أثبتت عدّة دراسات أنّ هناك اختلاف في تلك الفترة من فرد لفرد آخر ، ومن عائلة لعائلة أخرى ، و من بلد لبلد آخر، و حتى في طولها و قصرها، ذلك راجع إلى اختلاف الثقافات فنجدها طويلة لدى الأقطار المتقدمة وذات الحضارات ، في حين تبقى دون قيمة أو منعدمة في المجتمعات البدائية ، بالتالي يتم الإنتقال من مرحلة الطفولة للرشد مباشرة.

و في فصلنا هذا نتطرق إلى كل من تحديد مفهوم المراهقة من عدّة نواحي انطلاقا من معنى البلوغ ، ثم إلى تحديد فترة المراهقة ، سماتها وأشكالها لنتطرق إلى مظاهر النمو فيها جسمية كانت ، عقلية ، انفعالية ، جنسية ، إجتماعية ، خلقية ، أو حتى دينية ، و على إثرها نصل إلى كل حاجات المراهقين ، مشاكلهم لنختمها بالعوامل التي تؤدي لتلك المشاكل ، و كذا كيفية الوقاية منها و علاجها.

1-تحديد مفهوم المراهقة:

قبل أن نتحدث عن المراهقة يقتضي بالضرورة التحدث عن البلوغ ، فعندما يصل النّمو بالفرد إلى نهاية الطفولة المتأخرة ، فإنّه يسير قدما نحو البلوغ الذي لا يتجاوز عامين (2 سنة) أو ثلاثة (3سنوات) من حياة الفرد ، ثم يتطور إلى مرحلة المراهقة التي تمتد حتى تصل بالفرد إلى إكتمال النضج في سن الرشد، و ذلك عندما العمر الزَمني حـوالي واحـد و عشرون (21)سنة، فالبلوغ إذا بهذا المعنى هو القنطرة التي تصل الطفولة المتأخرة بالمراهقة.

1- 1البلوغ:

1-1-1-معنى البلوغ:

يعرف البلوغ بأنه مرحلة من مراحل النمو الفسيولوجي العضوي الذي يسبق المراهقة ويحدد نشأتها ، فيها يتحول الفرد من كائن لا جنسي إلى كائن جنسي قادر على أن يحافظ على نوعه و لستمرارسلالته (فوائد البهي السيد،229:1998)

1- 1-2- المدى الزمني لمرحلة البلوغ:

يختلف المدى الزمني لمرحلة البلوغ تبعا لإختلافات الجنس، ذكر كان أم أنثى، كما يختلف أيضا تبعا لعوامل عدّة كالوراثة،البيئة...إلخ ،مهما يكن من أمر هذه العوامل ، فتتراوح هذه المرحلة ما بين 12 إلى 13 سنة عند الإناث و بين 13إلى 14سنة عند الذكور ، و قد يتأخر سن البلوغ بفارق عام (1سنة) تقريبا (رمضان محمد القذافي ، بدون تاريخ : 349).

1-1-3- العوامل المؤثرة في البلوغ:(امتثال زين الدين الطفيلي، 2004: 64)

- **المناخ:** المناخ الحار و المشمس و الضوء تؤثر في تسريع البلوغ.

- ظروف الحياة والمستوى الإجتماعي تتدخل في إحداث البلوغ ، إذ الفقر مثلا و سوء التغذية تؤثر على النمو الجسمي و تأخير عملية البلوغ و النمو بشكل عام ، و المستوى المعيشي و تطور الحياة في الدول المتطورة إقتصاديا يؤثر على ازدياد الطول و إزدياد إمكانية البلوغ المبكر.
- **تأثير عامل العرق:** فالعرق يلعب دورا أساسيا في إحداث البلوغ ، مثلا في اليابان ليس مثلما في ألمانيا.
- **عامل الوراثة:** إذ أثبتت الدراسات المقارنة في ظروف حياتية مناخية متعادلة إلى حد ما ، أنّ هناك عائلات يحصل فيها البلوغ في سن مبكر و أخرى يحصل فيها البلوغ في سن متأخر، وأنّ الفتاة تتأثر بأمها في عملية الحيض نتيجة للتأثر الوراثي.
- **عامل الميديا حديثا:** حيث أن المنبهات الجنسية التي تبثها وسائل الإعلام ،الدعاية ، التلفزيون ، السينما و الصحف ...،لها تأثير كبير في ظهور البلوغ المبكر بسبب تنشيط الغدد المسؤولة عن الإثارة الجنسية الواقعة تحت تأثير المراكز العصبية.

1-2- مفهوم المراهقة:

تعدّ المراهقة فترة من العمر تقع بين البلوغ و سن الرشد ، تختلف حسب الأفراد (نايف القيس،349:2006)، حيث عرفت تعريفات عدّة حاول كل منها التركيز على جانب من جوانب النمو فيها و منها نجد:

1-2-1- من الناحية السيكولوجية:

المراهقة عمل نفسي تفرضه التحولات الفسيولوجية . (François richard, 1998 :21)

1-2-2- من الناحية الزمنية: (عبد العالي الجسماني،100:1994)

هي فترة إمتداد تبدأ حوالي السنة الحادية عشر (11) أو الثانية عشر (12) تقريبا حتى العشرين (20) سنة من حياة الفرد ، حيث أنّ بداية هذه المرحلة و نهايتها تختلف حسب الأفراد بوجود الفروق الفردية ، و كذا تختلف من مجتمع لمجتمع آخر و حتى من بلد لبلد آخر.

1-2-3-من الناحية الاجتماعية:

هي فترة إنتقال من دور الطفولة المتصفة بالإعتماد على الآخرين وصولا إلى بلوغ مرحلة الالتفات إلى الذات، بعد أن كان ذلك المراهق طفلا معتمدا على والديه في قضاء حاجاته و مساعدته ، أصبح أكثر استقلالا ، مهتما بتحقيق ذاته و إثباتها معتمدا على نفسه و إمكانياته (عبد العلي الجسماني ,100:1994).

2-4- المعنى الشامل:

هو النمو و التطور الديناميكي عند الفرد، فحسب هذا المعنى الشامل لمفهوم المراهقة فهذه الأخيرة تتعرض لعدّة تطورات و تغيرات تمسّ مختلف جوانب شخصية ذات الفرد الذي بلغ ذروة تلك المرحلة .(عبد العلي الجسماني, 100:1994).

1-3- تعريف المراهقة:

1-3-1- لغة:

أشتق مصطلح المراهقة في اللغة الإنجليزي « Adolecence » من فعل 'Adolecers' في اللغة اللاتينية و تعني الإقتراب التدريجي من النضج الجسمي ، الجنسي ، العقلي و الإنفعالي، وقد ورد في لسان العرب معان كثيرة لكلمة "رهق" ومنها "راهق الغلام" أي قارب البلوغ و ترجع كلمة "المراهقة" إلى الفعل "راهق" الذي يعني الاقتراب من الشيء "فراهق الغلام" فهو "مراهق" أي قارب الإحتلام، و "رهق الشيء رهقا" أي قربت منه، و المعنى هنا يشير إلى الإقتراب من النضج و الرشد (أحمد محمد الزغبي، 315:2001).

1-3-2- اصطلاحا:

لقد عرفت المراهقة تعريفات متعددة حاول كل منها التركيز على جانب من جوانب النمو فيها.

فقد عرَفها (Ausbel) **أوسبل** (1955) **بأنها** " الوقت الذي يحدث فيه التحول في الوضع البيولوجي للفرد" (أحمد محمد الزغبي ،319:2001).

من خلال هذا التعريف تعتبر المراهقة المرحلة التي تتم فيها التغيرات الفيسيولوجية **لدى الفرد.**

كما نجد في قاموس المصطلحات النفسية تعريفا للمراهقة صاغها English (**أنجلش**) حيث يعتبر المراهقة "مرحلة تبدأ من البلوغ الجنسي حتى سن النضج فهي مرحلة انتقالية يتحول خلالها الفرد **إلى رجل بالغ أو امرأة بالغة** "(**أحمد محمد الزغبي** ، 319:2001).

نستنتج أنّ المراهقة تتمثل **في النضج الجنسي،** فالشاب يصبح رجلا و الشابة تصبح **امرأة بالغة.**

تعريف جرز لها:" أنها امتداد في السنوات التي يقطعها البنون و البنات متجاوزين مدارج الطفولة ،الى مراقي الرشد ، حيث يتصفون بالنضج العقلي ، **الانفعالي و الجسمي.**" (**أحمد أوزي** ،17:1993).

بمعنى أنّ المراهقة تتسم العديد من التغيرات تشمل **الجانب الإنفعالي ، الوجداني ، العقلي و الجسمي.**

تعريف "Dolto ": يعرفها على أنّها الفترة التي تفصل الطفل و عالم الرشد وتتميز **بالبلوغ الذي** يتجلى في التغيرات و التحولات في **كل النواحي.**

(Dolto.F , 1990 : p.19).

في حين يعرفها (Harrocks) هوروكس (1992) **بأنّها** "الفترة التي يكسر فيها المراهق شرنقة الطفولة ليخرج **إلى العالم الخارجي،** و يبدأ في التفاعل معه و الاندماج فيه".

يوضح هذا التعريف أنّها المرحلة التي يتجاوز فيها الطفل مرحلة الطفولة و الإتكالية لينتقل الى العالم الخارجي ، و يحاول بكل قدراته التكيف فيه عن طريق التفاعل الاجتماعي بشتى أشكاله ، و تتميز بنوع من الاستقلال و الاعتماد على الذات.

كما يعرف(أسعد و محول) (1976) المراهقة بأنّها " فترة نمو شامل ينتقل خلالها الكائن البشري من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد". (أحمد الزغبي، 319:2001).

فمرحلة المراهقة تصاحب تغيرات جسمية و أخرى نفسية ، التي تبدأ في السن 12 و 13 والتي تنتهي بين 19 و 20 ،لأنّ ظهورو امتداد هذه المرحلة تختلف حسب الجنس، العروق، العوامل الجغرافية، الوسط الاجتماعي و الاقتصادي.

(Norbefl Sillomy,1980.p23).

2- تحديد فترة مراحل المراهقة:

من الصعب الإشارة إلى حدود المراهقة و عند أي حد تبدأ؟ وعند أي نقطة تنتهي؟ (روبرت واطسن هنري و كلاي كيندر جريت، 2004 :575).

و تذكر Berk(بيرك) (1999) أنّ مرحلة المراهقة طويلة جدا و قد جرت العادة بين الباحثين على تقسيمها إلى مراحل فرعية و هي:

2-1 مرحلة المراهقة المبكرة: (12-14سنة):

تمتد في الفترة ما بين إحدى عشر (11)سنة أو اثني عشر(12)سنة إلى أربعة عشر (14)، وهي فترة من التغيرات السريعة نحو البلوغ (محمد أبو جادو ،407:2007)، فتبدأ منذ بداية النموَ السريع الذي يصاحب البلوغ و حتى بعد البلوغ بسنة تقريبا عند استقرار التغيرات البيولوجية عند الفرد ، فيسعى المراهق في هذه المرحلة إلى الإستقلال و التخلص من القيود، السلطات التي تحيط به ،

و يسقط لدى الفرد الاحساس بذاته و كيانه .(سعد جلال،322.1992).

كما تتميز هذه المرحلة بالمقاومة النفسية التي تبذلها الذات ضد تحفز الميول الجنسية و تكون مرافقة بالقلق نتيجة ظهور الخصائص الجنسية الثانوية . (أحمد محمد الزغبي 322:2001).

2-2- مرحلة المراهقة المتوسطة:(14سنة،17سنة):

تمتد في الفترة ما بين الأربعة عشر إلى السابعة عشر (14سنة، 17سنة)، حيث تكون التغيرات ذات العلاقة بالبلوغ قد اكتملت تقريبا. (محمد أبو جادو 407،2007)،فهي قريبة للمراهقة المبكرة حيث يبدأ المراهق فيها بالشعور بالهدوء ,السكينة، ويميل نحو تقبل الحياة و اختلافاتها مع زيادة توافقه مع الوضعيات الاجتماعية و النفسية ، كما يتميز بتوفره عن طاقة هائلة و قدرة على العمل و إقامة علاقات متبادلة مع الآخرين و على إيجاد نوع من التوازن مع المحيط الخارجي ، بحيث يمكنه الآن الانفصال عن جماعته و النظر إلى نفسه كإنسان مستقل دون الاهتمام بالآخرين ، في هذه المرحلة يصبح كثير الشعور بالمسؤولية و الميل إلى مساعدة الآخرين و الاهتمام بالجنس الآخر، تكوين صداقات معهم، إضافة للميل إلى الزعامة ووضوح الإتجاهات .

(رمضان محمد القذافي،1997:356-357).

2-3– مرحلة المراهقة المتأخرة (18-20سنة):

تغطي الفترة ما بين (18،20سنة)، وتصادف هذه المرحلة الفترة الأخيرة من التعليم الثانوي وأول التعليم العالي، تعرف غالبا بسن اللياقة و الوجاهة كما يطلق عليها أيضا ما بعد البلوغ، حيث يمكن للمراهق أداء وظائفه الجنسية بشكل كامل، وتكتمل الوظائف العضوية، و تتضح الأعضاء التناسلية. (رمضان محمدالقذافي،1997:357-358)،كما يحاول فيها المراهق لمَ شتاته و نظمه المبعثرة

و يسعى من خلالها إلى توحيد جهوده من أجل إقامة وحدة متآلفة من مجموع أجزائه و مكونات شخصيته ، فيتميز المراهق في هذه المرحلة بالقوة و الشعور بالإستقلال ، وضوح الهوية و بالالتزام بعد أن يكون قد إستقر على مجموعة من الإختبارات المحددة. (لوراس فرانك، يوسف أسعد،144-146).

3- أشكال المراهقة:

قد تتخذ المراهقة أشكالا مختلفة حسب الظروف الإجتماعية و الثقافية التي يعيش وسطها المراهق، حيث يصنف "العيسوي" (1987) المراهقة إلى ثلاث أنواع و هي:

- المراهقة السوية الخالية من المشكلات و الصعوبات.
- المراهقة الإنسحابية، حيث ينسحب المراهق من مجتمع الاسرة و من مجتمع الاقران و يفضل الانعزال و الانفراد بنفسه حيث يتأمل ذاته و مشكلاته.
- المراهقة العدوانية، حيث يتسم سلوك المراهق فيها بالعدوان على نفسه وعلى غيره من النّاس و الأشياء. (عبد الرحمان العيسوي 44:1987).

و نجد أيضا "صموئيل مكاريوس" من خلال دراسته في مصر، وقد استخلص أربعة أشكال عامة للمراهقة و هي:

3-1- المراهقة المتوافقة:

هي مراهقة تنحو حول الاعتدال ، الهدوء النسبي ، الميل إلى الاستقرار و الاتزان العاطفي ، الخلو من العنف و التوترات الإنفعالية الحادة، التوافق مع الوالدين و الأسرة ، التوافق المدرسي، التوافق الاجتماعي، توفر الخبرات في حياة المراهق، عدم الإغراق في الخيال و أحلام اليقظة و عدم المعاناة من الشكوك الدينية. (حامد عبد السلام زهران ، 437:1990).

3-1-1- العوامل التي أثرت فيها:

- المعاملة الأسرية التي تتسم بالحيوية و الفهم و إحترام رغبات المراهق.

- توفر جوّ الإختلاط المهذب بالجنس الآخر.
- حرية التصرف في الأمور الخاصة و عدم تدخل الأسرة في الشؤون الخاصة للمراهق.
- إشباع الهويات و توفير جو من الثقة و الصراحة بين الوالدين و المراهق في مناقشة مشكلاته و المستوى الإقتصادي الجيد للأسرة.
- شعور المراهق بالتقدير و الإعتزازية و إحترامه سواء في الاسرة أو في وسط الأقران و المدرسين و الأصدقاء.
- شغل أوقات الفراغ بنشاط رياضي، إجتماعي، التدين و الشعور بالأمن.
- اتاحة فرصة للحياة الاستقلالية و حرية التصرف و الاعتماد على النفس.

3-2- المراهقة الانسحابية المنطوية: (حسين فيصل الغزي، 1976:154-155).

من سماتها الإنطواء ، الاكتئاب ، العزلة، التردد ،الخجل، الشعور بالقص، التفكير المتمركز حول الذات، الثورة على تربية الوالدين، محاولة النجاح في المدرسة ، الاستغراق في أحلام اليقظة التي تدور حول الحرمان و الحاجات الغير مشبعة، الإسراف في الاستمناء، الاتجاه إلى النزعة الدينية المتطرفة بحثا عن الراحة النفسية.

3-2-1- العوامل التي أثرت فيها:

- عدم التوافق مع الجوّ النفسي للمنزل.
- الأخطاء الأسرية منها التسلط وسيطرة الوالدين و الحماية الزائدة و ما يصاحب ذلك من إنكار لشخصية المراهق.
- جهل الوالدين بأوضاع المراهق و طريقة تربيته و تدني المستوى الاجتماعي و الاقتصادي.
- سوء الحالة الصحية.
- عدم إشباع الحاجة إلى التقدير و عدم تحمل المسؤولية.

3-3- المراهقة العدوانية المتمردة : (خليل ميخائيل معوض،2003 :460-450).

هي مراهقة متمردة ثائرة تتسم بأنواع السلوك العدواني الموجه ضد **الأسرة، المدرسة، أشكال السلطة في المجتمع، و تتسم** أيضا بالمحاولات الإنتقامية **و** الأساليب الإحتيالية في تنفيذ رغبته، **أي** يكون المراهق عدائيا مع نفسه و مع غيره.

3-3-1-العوامل التي أثرت فيها:

- التربية الضاغطة و تسلط و قسوة القائمين على تربية المراهق.
- تركيز إهتمام **الأسرة** على النتائج الدراسية و التأخر الدراسي.
- الصحة السيئة و عدم الميل **إلى** النشاط الترفيهي.
- **ندرة الأصدقاء** و جهل الوالدين لطريقة توجيه المراهقين.
- **ضعف المستوى الإقتصادي والإجتماعي.**
- العاهات الجسمية و تأخر النمو الجسمي.

3-4- المراهقة المنحرفة: (خليل ميخائيل معوض، 450:2003-460).

هي صورة مبالغة و متطرفة للمراهقة **الإنسحابية** و العدوانية حيث يميزها **الإنحلال الخلقي التام ،الإنهيار** النفسي، الجنوح، **الإنحراف الجنسي، سوء الخلق ،بلوغ ذروة سوء التوافق،** البعد عن المعايير الإجتماعية في السلوك و الفوضى و الاستهتار.

3-4-1- العوامل التي أثرت فيها:

- المرور بخبرات شاذة مريرة و صدمات عاطفية عنيفة.
- **انعدام الرقابة** الأسرية **أو** ضعفها و القسوة الشديدة **في** معاملة المراهق و سوء **الحالة الإقتصادية** للأسرة.
- تجاهل رغبات المراهق و حاجات نموه، و النقص الجسمي أو الضعف البدني **و إختلال** في التكوين **الغددي.**

- الصحبة المنحرفة و الشعور بالقص و الفشل الدرلسي.

من خلال هذه الأشكال الأربعة للمراهقة يبقى كل من الجانب المادي للأسرة المراهق و العوامل النفسية و الجسمية ،المناخ الأسري السائد ،المعاملة الوالدية و الصحبة دور في التأثير على شخصية المراهق بالإيجاب أو بالسلب .(خليل ميخائيل معوض، 2003: 460)

4- مظاهر النمو في مرحلة المراهقة:

تنتهي مرحلة الطفولة عادة في سن 12، و يدخل الطفل في مرحلة جديدة، وهي فترة المراهقة حيث يمتاز النمو في هذه المرحلة بأنّه سريع و شامل في جميع شخصية المراهق من الناحية الجسمية، العقلية، الانفعالية الوجدانية، الاجتماعية، الخلقية و الجنسية. فما هي خصائص كل جانب من هذه الجوانب؟ (عبد الغني الديدي،1995- 34).

4-1- النمو الجسمي الفيزيولوجي:

يزداد النمو الجسمي في هذه المرحلة بصورة سريعة من حيث الطول، الوزن، كما تتضح الفروق بين الجنسين في النمو الجسمي. (Arnold gesel1996:307).

و يقول فؤاد الباهي السيد "أنّ مظاهر النمو الجسمي تبدوا في النمو الغددي الوظيفي و في الأعضاء الداخلية ووظائفها المختلفة، وفي نمو الجهاز العظمي و القوة العضلية، و في أثر هذه النواحي على النمو الطولي و الوزني".(فؤاد الباهي السيد 1967 : 35).

و يكون نمو الجسم في هذه المرحلة سريعا، فمتوسط نمو المراهق من حيث الوزن و الطول في السنة قد يصل إلى ضعف متوسط نموه في أواخر المرحلة السابقة . (تركي رابح ، 1990: 242-243)، وقد دلت الدرلسات التي أجريت على المراهقين: كدرلسة COLEMAN في كتابه "طبيعة المراهق"أنّ مظاهر الجسم تنتابها طفرة نمو

قوية بين العشرة (10) و السادسة عشر(16) وهذه الطفرة في النمو تحدث في الطول و الوزن. (احمد زكي صالح ، 1966 : 202).

4-1-1- الفروق بين الجنسين في النمو الجنسي:

هناك فروق واضحة بين الذكور و الإناث في شكل الجسم ، فحجم المراهق أكبر من حجم المراهقة، حيث يزداد حجم العظام ، تكثر أنسجة العضلات و تتسع الأكتاف، بالإضافة إلى زيادة نمو القلب و الرئتين و زيادة ضغط الدم ، وبهذا يكون الفتى أقوى من الفتاة. (عبد الرحمان العيسوي، 1995-37:36).

أما الفتاة المراهقة فتتميز بإتساع الحوض تمهيدا للحمل و الرضاعة، كما تسبق المراهق في النمو العظمي في بداية الأمر سرعان ما يلحق المراهقون بهنّ و يفوقهن في ذلك، و مع التقدم في البلوغ يقل التشابه بين المراهقون و المراهقات من حيث المظهر.(روبرت واطسون و هنري كلاي كيندر جريت، 2004: 577).

في هذه المرحلة تنمو الغدد الجنسية تصبح قادرة على أداء وظائفها في التناسل، و هي عبارة عن المبيضين عند الأنثى و يقومان بإفراز البويضات فيحدث الطمث عند الفتاة نتيجة لإنفجار البويضة الناضجة في المبيض، و يحدث أول حيض للفتاة بين 10 إلى 14سنة ، كذلك تنمو عند البنات عظام الحوض و اختزان الدهن في الأرداف، كذلك نمو للشعر فوق العانة و تحت الإبط و كذلك نمو أعضاء أخرى كالرحم ، المهبل، الثديين، أمّا عند الذكور نجد نموشعر الذقن و للشارب، خشونة الصوت، أمّا فيما يخص الغدد التناسلية عند الذكور فهما الخصيتين ، يقوم بإفراز الحيوانات المنوية عن طريق القذف.(تركي رابح، 1990 :242-244)

4-2- النمو العقلي المعرفي:

تتميز فترة المراهقة بنمو القدورات العقلية و نضجها، فتسير الحياة العقلية من البسيط إلى المعقد ، أي من مجرد الإدراك الحسي و الحركي إلى إدراك العلاقات

المعقدة و المعاني المجردة، ففي مرحلة المراهقة ينمو الذكاء العام و يسمى بالقدرة العقلية العامة، وكذلك تتضح الاستعدادات و القدرات الخاصة , وتزداد قدرة المراهق على القيام بكثير من العمليات العقلية العليا كالتفكير، التذكر، التخيل، والتعلم.(احمد محمد السنهوري،1994: 184).

وتعتبر الفترة من 14 – 16 فترة توجيه مهني و توجيه مدرسي لأن القدرات الخاصة تظهر فيها بوضوح ، ففي هذه الفترة ينمو خيال المراهق و ينتقل تفكيره من المحسوسات إلى المجردات أو المعقولات، كما يتجه تفكيره إلى ما وراء الطبيعة ، فيميل المراهق إلى التفكير الديني ، و إلى الاعتماد على المنطق اكثر من اعتماده على الذاكرة و الحفظ الآلي (تركي رابح، 1990 : 243).

وتتلخص مظاهر النمو العقلي فيما يلي:

4-2-1- الذكاء:

ينمو الذكاء و هو القدرة العقلية الفطرية العامة، نموا مضطربا حتى الثانية عشر ثم يتغير قليلا في أوائل فترة المراهقة نظرا لحالة الإضطراب النفسي السائد في هذه المرحلة. (عبد الرحمان العيسوي، 1984 : 89)، كما تظهر الفروق الفردية بشكل واضح حيث أوضحت دراسة Braduay(برادواي)وKarangas (كارانجاز) (1971) أنّ متوسط حاصل الذكاء يزداد في سن المراهقة اكثر من أي عمر أخر (محمد الزغبي، 2001: 357).

4-2-2- الإنتباه:

تزداد مقدرة المراهق على الإنتباه فهو يستطيع أن يستوعب مشاكل طويلة و معقدة في يسر وسهولة، و الإنتباه هو أن يبلور الإنسان شعوره على شيء ما في مجاله الإدراكي ، المقصود بالشعور هنا هو العقل الظاهر، أما المجال الإدراكي هو الحيز المحيط بالذات. (عبد الفتاح دويدار، 1993 : 250 - 251).

فنجد أنّ المراهق يستطيع أن يركز انتباهه على أي موضوع مدة أطول مما كان عليه سابقا و تزداد القدرة على الانتباه حسب عامل الميل. (علاء الدين كفافي، 2008 : 246).

4-2-3- الإدراك:

يتأثر إدراك الفرد بنموه العضوي الفسيولوجي، العقلي، فيتسع إدراك المراهق يمتد إلى الماضي و المستقبل البعيدين بالإضافة إلى الحاضر الراهن، و كذلك يتوصل إلى تحليل الأحداث و الحقائق بنفسه. (أحمد محمد الزغبي، 2001، 356).

4-2-4- التذكر:

تنمو عملية التذكر في المراهقة وتنمو معها قدرة الفرد على الإستيعاب و التعرف، و يتسع المدى الزمني الذي يقوم بين التعلم و التذكر، حيث تشير دراسة Monder et Stepherz (ماندر و ستيفرز) (1967) أن إتساع مدى الذاكرة يزداد بصورة واضحة أثناء فترة المراهقة، حيث تزداد قدرته على التذكر لأنّه يعتمد على الفهم أكثر، عكس مرحلة الطفولة التي يعتمد فيها على الحفظ .(فؤاد البهي السيد، 1998 : 244)

4-2-5- التخيل:

يرتبط التخيل بالتفكير إرتباطا قويا خلال مراحل النمو المختلفة، يزداد هذا الإرتباط كلما إقترب الفرد من الرشد و إكتمل النضج، تؤكد دراسات valentiner (فالنتنر) الفروق المختلفة القائمة بين تخيل الطفل وتخيل المراهق، حيث يتجه هذا الأخير من المحسوس إلى المجرد (ميخائيل إبراهيم أسعد، 1986 : 285).

يتجه خياله إلى الخيال المجرد المبني على الألفاظ أي الصور اللفظية ، و لعل ذلك يعود إلى أنّ عملية اكتساب اللغة تكاد تدخل في طورها النهائي، من حيث أنّها القالب الذي تصب فيه المعاني المجردة "اللغة" حيث يستطيع المراهق في هذه المرحلة أن

يدرك العلاقات المنطقية بين العبارات و الحدث الطبيعي "الواقع" ،حيث أنّ نموقدرة المراهق على التخيل تساعده على التفكير المجرد في مواد الحساب و الهندسة ممّا يصعب عليه إدراكها في المرحلة السابقة من التعليم ،لأن المراهق يمكنه في هذه المرحلة أن يستخدم رموز (س، ص ،ع .) لكي يعبر عن أعداد (1،2،3). (إسماعيل محمد عماد الدين ، 1986 : 75).

4-2-6-التفكير:

يختلف تفكير المراهق عن تفكير الطفل، فتفكير الأول يكون مجرد، محلل و مركب كذا متجه نحو التعميم، يتمكن المراهق أيضا من إدراك الإتجاهات المعنوية مثل إدراكه مفاهيم الخير و الشر، الجمال و القبح، العدالة و الظلم...،في حين يعجز الطفل عن إدراكها.(خليل ميخائيل معوض، 2003 : 344).

كما تتميز المراهقة بفكر صوري و بتفكير استنتاجي ، فينمو التفكير المجرد و تزداد القدرة على الإستدلال ، الإستنتاج و الحكم على الأشياء ، و حل المشكلات، و تنمو القدرة على التحليل ، التركيب ، القدرة على تكوين التصميمات الدقيقة ويتأثر هذا التفكير بالخبرات التي يمر بها المراهق، فكلما تنوعت وازدادت هذه الخبرات كلما نمت واتسعت مجالات تفكيره. (رشاد غنيم و آخرون ، 2008 : 444)،ويشير "بياجي" إلى أنّه يغلب على تفكير المراهق الأسلوب الفرضي الإستدلالي، فهو في تحليله و معالجته للمشكلات لا يقوم على حقائق مدركة في العالم الخارجي بشكل مباشر، و إنما على قضايا إفتراضية تطرح الممكن كفروض يمكن التحقق من هدف هذه النتائج ، لهذا نجد أنّ المراهق يستطيع أن يفكر تفكير علميا، فهو يخطط للبحوث ، يحدد المتغيرات ، يحدد طريقة تثبيتها ، كما يستطيع عن طريق إجراء التجارب البسيطة أن يصل إلى إكتشاف بعض القوانين الأساسية في العلوم.(زيدان محمد مصطفى ، 1990: 172).

4-2-7- الميول:

يختلف ميول الأفراد بإختلاف أنماط الشخصية و سماتها، تلعب المظاهر و الاستعدادات العقلية دورا هاما في الميول، فتختلف أنواع الميول فتشمل العقلية، الدينية، الاجتماعية...، و يمكن تقسيمها على الاساس التربوي، المهني...يتضح الميول و يتمايز في مرحلة المراهقة تبعا لنمو الفرد، ويختلف باختلاف الذكاء، الجنس حيث أشارت بعض الأبحاث أن الميل لأعمال النجارة يزداد عند البنين، أما البنات فيظهرن ميولا أكثر نحو الخياطة...(خليل ميخائيل معوض، بدون تاريخ: 344 - 345).

4-2-8- العوامل المؤثرة في النمو العقلي: (سامي محمد ملحم، 2004 : 361 - 362).

هناك عدّة عوامل تؤثر على النمو العقلي لدى المراهق نجد منها:

4-2-8-1- الوراثة:

للوراثة دور بارز في وجود فروق فردية في الذكاء و القدرات العقلية.

4-2-8-2- التسهيلات البيئية و الخبرة في التدريب:

حيث تعمل على تنمية و إستثمار تلك القدرات إلى أقصى مدى.

4-2-8-3- التوافق الانفعالي:

يشير الوصول إلى الثقة و مفهوم الذات الايجابي من أجل تحقيق نضج عقلي للمراهق.

4-2-8-4- العوامل الانفعالية:

مثل الخمول، التمرد في الأداء العقلي للفرد.

4-2-8-5- مستوى وسرعة معدل النمو الجسمي:

التأثير يظهر في التحصيل الدراسي للمراهق و شخصيته بصفة عامة.

4-2-8-6- المدرسة:

من خلال دورها البارز في تشكيل مستقبل المراهق، حيث تستطيع توفير النمو السليم و التكامل له (المراهق)، عن طريق المواد العملية، أسلوب المعاملة و عن طريق العلاقات الإنسانية السائدة و الأنشطة المختلفة.

4-2-8-7- وسائل الإعلام:

بأنواعها بصرية كانت أم سمعية فإنّها تزود المراهق بأفكار و خبرات.

4-3- النمو النفسي:

يتأثر النمو النفسي للمراهق بالبيئة الإجتماعية و الأسرية التي يعيش فيها ، أبرز المظاهر النفسية في فترة المراهق في الإستقلال عن الأسرة و ميله نحو الإعتماد على النفس، فيجب أن لا يخضع سلوكه لرقابة الأسرة و وصايتها، فهو لا يجب أن يعامل كطفل و لكنه من الناحية الأخرى مازال يعتمد على الأسرة في قضاء حاجاته الإقتصادية. (عبد الرحمان العيسوي، 1987: 41).

فالتغيرات العميقة و العنيفة التي تفاجئ الطفل تشد انتباهه إلى جسمه، و تسبب له الكثير من القلق، الاضطراب النفسي، حيث يمكن القول بأنّ هذه الفترة تعتبر مرحلة أزمة، يعاني منها الطفل المراهق، لذلك فإنّ لهذا التغير العميق تأثيره الواضح على جوانب النمو الأخرى العقلية، الوجدانية ، الاجتماعية ، زيادة الحساسية الانفعالية، فقد يضطرب المراهق أو يشعر بالقلق لما يعتريه من نمو جسمي سريع، فيحس بأنه يختلف عن سائر الناس وتقل ثقته بنفسه. (سعيد عبد العزيز، جودت عزت عطيوي، 2004 : 60).

4-4- النمو الاجتماعي: (خليل ميخائيل معوض، بدون تاريخ: 354).

تتميز العلاقة الإجتماعية في مرحلة المراهقة بأنه **أكثر** تمايز **،اتساعا وشمولا** عنه في مرحلة الطفولة، نمو تميزه مظاهر تآلف المراهق مع الآخرين أو نفوره منهم.

4-4-1-التآلف:

يظهر تآلف المراهق مع الآخرين من خلال ميله للجنس الآخر، في خضوعه لجماعة النظائر، ثقته و تأكيده لذاته، إدراكه للعلاقات القائمة بينه و بين غيره، واتساع دائرة تفاعله الاجتماعي.

4-4-1-1- الميل إلى الجنس الآخر:

ميل المراهق **إلى** الجنس الآخر يكون هذا الميل في بادئ **الأمر خفي** وغير واضح ثم يتطور هذا الميل و يصبح ميلا واقعيا واضحا، فيحاول المراهق **أن** يجذب إليه **انتباه** الجنس الآخر.

4-4-1-2- الثقة و تأكيد الذات: (عبد الفتاح دويدار، 1993 : 233- 254).

يتخفف المراهق من سيطرة **الأسرة فيؤكد** شخصيته و يشعر بمكانته ، يحاول **أن** يرغم المراهقين المحيطين به للإعتراف به و بهذه المكانة، **فهو** بهذا فخور بنفسه، يبالغ في أحاديثه **و** ألفاظه ، في ذكر مستوى تحصيله ، غرامياته ، و في العناية الفائقة بمظهره الخارجي ليجلب انتباه الناس إليه.

4-4-1-3- الخضوع لجماعة النظائر:

حيث يخضع لأساليب أصدقائه ،لمعاييرهم ، نظمهم، **فيتحول** بولائه الجماعي من **الأسرة إلى** النظائر ثم يمضي بعد ذلك في تطوره، فيتخفف هذا الولاء بعد رشده.

4-4-1-4- البصيرة الإجتماعية:

يدرك المراهق العلاقات القائمة بينه و بين الأفراد الآخرين حيث يلمس ببصيرته آثار تفاعله مع الناس، فينفذ بهذا إلى أعماق السلوك و يلائم بين الناس و بين نفسه.

4-4-1-5- اتساع دائرة التفاعل الاجتماعي:

تتسع دائرة التفاعل الإجتماعي لدى المراهق بحيث يدرك بذلك حقوقه و واجباته، يتخفف من أنانيته ويقترب بسلوكه من معايير الناس و يتعاون معهم في نشاطه و مظاهر حياته الإجتماعية.

4-4-2- الفور: (خليل ميخائيل معوض، بدون تاريخ: 354).

4-4-2-1- السخرية:

يتطور إيمان المراهق بالمثل العليا البعيدة تطورا ينحو به أحيانا نحو السخرية من الحياة الواقعية المحيطة به، لبعدها عن هذه المثل التي يؤمن بها و يدعو إليها ، لكنه يقترب شيئا فشيئا من الواقع كلما اقترب من الرشد و اكتمل النضج.

4-4-2-2- التعصب:

يزداد تعصب المراهق لآرائه و معايير جماعة النظائر التي ينتسب إليها لأفكار رفاقه، وقد يأخذ تعصب المراهق سلوكا عدوانيا، يبدو في الألفاظ النابذة و النقد .

4-4-2-3- التمرد و الثورة:

يثور على الأسرة ،يتحداها، وتمتد ثورته و تمرده على المدرسة و المجتمع بتقاليده و قيمه.

4-4-2-4- المنافسة:

تشتد المنافسة بين المراهق و إخوته و أقربائه فتأخذ المنافسة شكلا فرديا فهو يتنافس في التفوق و التحصيل الدراسي، قد يزداد التنافس فتسيطر نزاعات الأنانية و يبدو ذلك في شكل صراع ، معاناة و توتر فيصاحب ذلك الكيد، الوقعية و الانتقام.

4-4-3- العوامل المؤثرة في النمو الاجتماعي:

تلعب كل من الأسرة ، المدرسة، جماعة الظائر و كذا النمو الخلقي...،دورا في التأثير على النمو الإجتماعي للمراهق و يتلخص ذلك في:

4-4-3-1- أثر البيئة:

البيئة، المستوى الثقافي لها تأثير واضح في نمو شخصية المراهق فالثقافة التي يعيش فيها تخلق لديه مستويات الطموح، فهي تختلف باختلاف الأفراد و بإختلاف مستويات الجماعة التي يعيش فيها، وبالتالي تكون ثقافته لجماعة لها تأثير معوق أو منشط لنمو شخصية المراهق. (نعمة مصطفى رقبان، 2004 : 154).

4-4-3-2- أثر الأسرة:

للبيئة الأسرية دور أساسي في تكوين شخصية الفرد، إذ أنّ الجو المشبع بالثقة ,الوفاء و الحب من شأنه تكوين شخصية سوية، تعكس الجو الذي يكثر فيه الخصام و العلاقات المتوترة فإنها تؤدي إلى شخصية غير سوية ، لذا فإن إقامة علاقات سليمة مع الأهل و الراشدين يعدّ من المهمات النمائية الأساسية للمراهق، فأسلوب تعامل الوالدين مع المراهقين و ما يسوده من حماية زائدة أو رفض شديد ، كذا إختلاف الآباء و الأبناء فإنها تؤدي إلى عرقلة نمو المراهق في الوصول إلى درجة كافية من النضج الاجتماعي (احمد محمد الزغبي، 2001 : 378).

4-4-3-3- دور المدرسة في النمو الاجتماعي:

البيئة المدرسية أكثر تباينا واتساعا من البيئة المنزلية و أشد خضوعا لتطورات المجتمع الخارجي من البيت و أسرع تأثرا و استجابة لهذه التطورات، فهي بهذا تترك أثارها القوية على اتجاهات الأجيال المقبلة و عاداتهم و آرائهم ،ذلك لأنها القنطرة التي تعبرها الأجيال من المنزل إلى المجتمع الواسع، تكفل المدرسة للمراهق ألوانا مختلفة من النشاط الإجتماعي الذي يساعده على سرعة النمو و اكتمال النضج، فهي تجمع بينه و بين أقرانه فيميل إلى بعضهم و ينفر من بعضهم الاخر، يقارن بمكانته التحصيلية و الاجتماعية بمكانتهم و مستوياتهم، و يتدرب على التعاون، النشاط ،المناقشات و المشروعات الجماعية ، فيدرك بذلك مظاهر المنافسة المشروعة فيلتزم حدودها السوية (فؤاد البهي السيد ، 1975 : 287).

4-4-3-4- أثر جماعة الرفاق (الظائر):

تتكون جماعة النظائر في المراهقة من أفراد تتقارب أعمارهم الزمنية و العقلية، يؤلفون فيما بينهم وحدة متماسكة يميزها إطار اجتماعي خاص، أسلوب معين في الحياة، و يؤثر تاثيرا قويا غلى سلوك كل فرد من أفرادها وقد يفوق أثرها أثر البيت و المدرسة في هذه المرحلة من الحياة ، حيث يسعى المراهق لتكوين علاقات إجتماعية سليمة مع أصدقائه و رفقائه فهو يقوم بدور إيجابي في اختيارهم، لكن كثيرا ما يجانب المراهق التوفيق في اختيار الأصدقاء لقصور في خبراته و نضجه، فيصاب المراهق بخيبة الأمل عندما يتكرر فشله في إختيار الأصدقاء، إلا أنّه يبقى انتماء المراهق لجماعة الرفاق يشعره بالولاء ،الإخلاص الشديد لها ، التحمس لكل ما يهم الجماعة و يتعلق بها، فهي تدربه على الحوار الاجتماعي و تبرز مواهبه فيدرك مدى زعامته و حدود تألفه و نفوره. (فؤاد البهي السيد ، 1975 : 288).

4-5- النمو الإنفعالي:

تتعدد مظاهر النمو الإنفعالي في هذه المرحلة وتتضح فيها الفروق بين الأفراد و بين الجنسين، يكاد النمو الانفعالي في هذه المرحلة يؤثر في سائر مظاهر النمو و في كل جوانب الشخصية، حيث تتصف الإنفعالات بأنّها عنيفة منطلقة متطورة، كذلك يظهر التذبذب الإنفعالي و يتقلب سلوك المراهق إضافة إلى وضوح التناقض الإنفعالي و ثنائية المشاعر. (عبد المنعم عبد القادر الميلادي، 2004، 57).

كما تبدو مشاعر الود و الحب واضحة بعد أن يتخطى المراهق مرحلة البلوغ، فيدخل مرحلة جديدة بينه و بين نفسه، وبينه و بين الآخرين، عادة ما تكون هذه العلاقات قوية و حميمة في بدايتها إلا أنها تكون مؤقتة في أغلب الأحيان فتتجه إلى السيطرة على الطرف الآخر في العلاقة، و يصل إدراك المراهق للأحاسيس في هذه الفترة إلى القمة حيث يهتم اهتماما شديدا بملاحظة الآخرين، ليتعرف على ردود أفعالهم تجاه سلوكه و مشاعره الإنفعالية (رمضان محمدالقذافي، بدون تاريخ : 358).

إضافة إلى القلق الجنسي نتيجة حدوث العديد من التغيرات النفسية، الجسمية الظاهرة و الخفية عند المراهق، و ملاحظته لها و شعوره بها دون أن يدري حقيقتها ، باختصار إنّ المراهق شخصية مضطربة قلقة غير مستقرة، فالصراع في تفكيره ناتج عن الصراع بين انفعالاته. (رمضان محمد بدون تاريخ: 358).

4-5-1- المظاهر الانفعالية: (عبد الفتاح دويدار،1993: 257-258).

4-5-1-1- الرهافة: المراهق مرهف الحس في بعض أموره، تسير دموعه سرا أو جهرا، يذوب أسى و حزنا حينما يمسه الناس بنقد هادئ.

4-5-1-2- الكآبة: يتردد المراهق أحيانا في الإفصاح لإنفعالاته و عن نفسه خشية أن يثير نقد النّاس ، لومهم فينطوي إلى ذاته و يلوذ بأحزانه و همومه و يبتعد عن صحبة

الناس و قد يسترسل في كآبته حتى تثوب اليه نفسه حينما يجد في نفسه و هواياته و ميوله ما يملأ له فراغه.

4-5-1-3- الانطلاق: يندفع المراهق أحيانا وراء إنفعالاته حتى يمسي متدهورا، يركب رأسه فيقدم على الأمر ثم ينعزل عنه في ضعف و تردد فيرجع باللوم على نفسه.

4-5-1-4- القلق: القلق يشكل جانب هام من جوانب المراهقة، فإكتشاف الخلية النفسية التي تقع وراءالسيمات والملامح الظاهرة لشخصية المراهق ,يعاني المراهق القلق كالضرب من الخوف ,الإكتئاب، الاضطراب ,الحيرة، وضرب من استقرار الفكر، ينبعث القلق من الفكر , الشعور و التصورات مع توقعات المرء عن نفسه. (ميخائيل ابراهيم أسعد، 1986 : 336).

4-5-1-5- العف و عدم الاستقرار: يثور المراهق لأتفه الأسباب فإذا غضب فإنّه لا يستطيع التحكم في الظواهر و المظاهر الخارجية لحالته الإنفعالية ، حيث يوجه طاقته الإنفعالية العنيفة إلى الخارج و أحيانا أخرى إلى الداخل و يكون ذلك سبب الأذى لنفسه و ممتلكاته ,وبذلك نجد المراهق يعيش تقلبات عديدة و عدم الاستقرار من حين لآخر و هذا راجع لما يصادفه من تغيرات ذاتية من التغيرات الجسمية السريعة و دوافع جديدة، إضافية إلى المواقف الإجتماعية كالصراع الذي يدور بينه وبين الكبار و ضعف قدرته على حل المشاكل و كيفية التصرف نحوها. (محمد مصطفى زيدان، 1972: 167).

4-6- النمو الجنسي: (امتثال زين الدين الطفيلي، 2004: 145- 146).

في هذه المرحلة يحصل تأكيد للجنس للأنثى أو للذكر بفعل التغيرات التي تصيب الأعضاء التناسلية ، و بظهور الخصائص الجنسية الثانوية، فالنضج الجنسي أي القدرة الوظيفية للأعضاء التناسلية ، ستولد لدى المراهق حاجات غائبة عند الطفل و

ستدفع الجنسين كل واحد نحو الآخر المختلف، و ستخلق لدى المراهق عوامل نفسية و بنية نفسية مجهولة من الطفل.

4-6-1- الخصائص الجنسية الأولية:

يتعين نضج **الأعضاء** الذي يؤهلها لعملية التناسل الطبيعي، فبالنسبة للأنثى يحصل في البلوغ نمو و نضج في المبيضين(Ovaires) (**الرحم**(Uterus)**الفرج** (Vulve) المهبل(Vagin) **أثداء ناضجة** (Seins) ، **أما عند الذكور فإنّ** هذه الخصائص هي الخصيتين (Testes) **و عنده البروستات** (Prostates) القضيب(Penis) **و** الحويصلات المنوية (SeminalVesicies)، حيث يؤدي النمو التدريجي لهذه **الأعضاء خلال فترة البلوغ إلى النضج الجنسي.**

و يعتبر ظهور الطمث **أو** الدورة الشهرية (Meustruation) **عند الإناث الإشارة** الرئيسية على الوصول **إلى النضج الجنسي، أمّا** عند الذكور فيكون ذلك **بوجود السائل المنوي** (Microsoft Encarta :2009)

4-6-2- الخصائص الجنسية الثانوية (امتثال زين الدين الطفيلي، 2004 :145 – 146).

4-6-2-1- عند الانثى: يغلب نمو الحوض، جهاز حركي ضعيف ، زيادة في نمو الشحم و توزيعه تحت الجلد، جهاز وبري طفلي و شعر طويل.

4-6-2-2- عند الذكر: يغلب نمو الكتف، جهاز حركي قوي، نقص في توزيع الشحم **تحت الجلد** ، جهاز وبري تام و شعر قصير، حنجرة نامية.

إنّ أولى الخصائص الثانوية تتمثل في ظهور و بروز العانة في جذور القضيب ، **عند الأنثى في حواف الشفر الأكبر**، ثم يمتد تدريجيا نحو العانة لدى كلا الجنسين يغطي الوجه الخارجي الشفر **الأكبر لدى الفتاة** ، كيس الخصيتين لدى الفتى، بعد ذلك بسنتين

تقريبا يظهر شعر الإبط و تصاحبه أوليات الحيض لدى الفتاة ، كما يجب الإشارة إلى أنّ النمو الجنسي مهم جدا في هذه المرحلة ، حيث أكدت الدراسات مثل دراسة Stolz و Jones و Chaffey (1983) في تقريرهم الذي درسوا فيه عشرة شباب إنتخبوا من بين مائة من هؤلاء الذي كان نموهم الجنسي متأخر ، وإنّ ثمانية من عشرة كانوا يتألمون من عدم الإطمئنان العاطفي الناشئ غالبا عن الشعور بالإختلاف عن الآخرين (حافظ الجماني، بدون سنة : 61).

4-7- النمو الخلقي: (أحمد محمد الزغبي، 2001 : 402 - 403).

إنّ الكثير من أوجه النمو الخلقي للفرد تحدث أثناء فترة المراهقة و الشباب، إذ أن الفرد في هذه المرحلة من النمو يبلغ أقصى درجة من الإنشغال بالقيم الخلقية و التفكير في المعايير و المثل العليا ، فيرى Wright(رايت) (1971) أن السلوك الخلقي يقوم على عدّة أركان هي:

1- لا يتم الحكم على السلوك الخلقي بناءا على السلوك الظاهر وحده، لابد من النظر إلى النية و القصد من وراءه، و بهذا لابد من البحث عن سبب سلوك الناس لفعل ما يفعلونه من أفعال خلقية.

2- لابد من إيضاح العلاقة بين السلوك الخلقي و الأسباب الداعية إليه، إذ ليست كل أسباب السلوك الخلقي بالأسباب السوية وبعضها الآخر يكون غير سوي، لهذا لا يصلح أي سبب للحكم على السلوك الخلقي.

3- الأسباب الخلقية السوية ترتكز على أحكام عقلية صحيحة و تراعي إهتمامات الأفراد الآخرين.

4- الأحكام العقلية الصحيحة على السلوك الخلقي تتطلب من الفرد النظر إلى الآخرين على أنهم متساوون في الحقوق و الواجبات، فعليه مراعاة مشاعرهم دون الانخداع بالكلمات اللفظية الرنانة.

5- أن يتمتع الفرد بقدرة على السلوك بناءا على قواعد خلقية بحيث يصبح السلوك سلوكا خلقيا صحيحا و ليس مجرد مظهر أو أقول بلا أفعل.

5-7-1- العوامل المؤثرة في النمو الخلقي: (عبد الفتاح دويدار، 1993: 260-261).

4-7-1-1- المستوى الاجتماعي الاقتصادي:

أكدت العديد من الدراسات في هذا المجال أن إدراك أبناء الطبقات الإجتماعية الدنيا للمفاهيم الأخلاقية يتحدد بقطبين أساسيين و متناقضين ، هما الصواب والخطأ والخير و الشر، كما يتميز أبناء الطبقات الفقيرة بأنهم أقل تسامحا من أبناء الطبقة الغنية بصدد أمور مثل الوشوشة داخل الفصل، للسرقة..الخ.

4-7-1-2- العوامل الأسرية:

أوضحت عدة دراسات منها دراسة (Holstein) (هولستن) (1972) أن للأسرة دور فعال في نوعية المستوى الأخلاقي الذي يحققه الفرد.

4-7-1-3- الذكاء:

يتطلب الحكم الخلقي ضرورة توفر مستوى أكبر من القدرة على التفكير المرن و المجرد، ذلك من أجل الوصول إلى مستويات مرتفعة من التفكير الأخلاقي، حيث توصل (Kolberg) (كولبرج) إلى إيجاد علاقة بين الذكاء و القدرة على الإتيان بالحكم الخلقي .

4-8- النمو الديني: (أحمد محمد الزغبي،2001 : 411 – 412).

إنّ الدين له أثره الواضح على النمو النفسي، الصحة النفسية و العقيدة، حيث تتغلغل في النفس و تدفعها إلى سلوك ايجابي ، الدين يساعد الفرد على الاستقرار، الإيمان يؤدي إلى الأمان ، وتيسير الطريق أمام الفرد من طفولته عبر مراهقته إلى رشده فشيخوخته، سواء كان الاتجاه نحو الدين موجبا أو سالبا فانه يعتبر قوة دافعة خلال فترة المراهقة

خاصة، فيلخص عبد المنعم المليجي و حلمي المليجي (1973) ملامح النمو الديني في المراهقة على النحو التالي:

4-8-1- اليقظة الدينية العامة:

حيث تسود روح التأمل و النشاط الديني العملي (العبادة...)، وتجريد ذات " " من التشبيه التجسيم، تصوره لسبحانه تصورا معنويا مجرد، و الإنشغال بصفاته و آثاره أ كثر من الإنشغال بشكله و صورته.

4-8-2 إزدواج الشعور الديني:

قد يوجد لدى المراهق شعور ديني مركب و مزدوج يحوي عناصر متناقضة، فقد يوجد حب " " إلى جانب الخوف منه، وقد يوجد الإيمان بالموت إلى جانب كرهه كنهاية لا مفر منها.

4-8-3- تعدد الحاجات الدينية:

لقد وجد "عبد المنعم المليجي" أنّ هناك من المراهقين يكون إيمانهم تقليديا ، و منهم من يكونون ملحدين، أو يكون إيمانهم تفكيريا أو يراودهم الشك.

4-8-4-الحماس الديني:

يلاحظ الحماس الديني الذي يحل محل الاتجاه الديني التقليدي و يتلون ذلك الحماس بالسمات الغالبة على شخصية المراهق، هناك التحمس المصحوب بالتحرر من البدع ،و هناك الإنظمام إلى جماعات البر و الإحسان (الشخصية المنبسطة)، التصوف الزائد (الشخصية المنطوية)، وقد يلجأ البعض إلى الدين كوسيلة لإعلاء الدافع الجنسي، فيكون لهؤلاء حساسية مرهفة لأي مخالفة جنسية في المجتمع.

4-8-5- الاتجاه الى :

قد يشعر المراهق بالذنب المرتبط بإنبعاث الدافع الجنسي فيتعلق بالدين فيتجه إلى الله و يتضرع ليعينه على غرائزه ، و يخلصه من عذاب نفسه حتى يتجنب العقاب الداخلي المعنوي.

4-8-6- الشك:

حيث يلاحظ ميل بعض المراهقين إلى الشك حيث يختلف بإختلاف شخصية المراهق ، فيتراوح بين النقد العابر و الارتياب الحاد في كل العقائد.

4-8-7- الإلحاد:

هو إنكار وجود الله يصاحب هذا عادة بصراع و قلق ، قد يتباهى بعض المراهقين بالإلحاد، لكن هذا ليس إلحادا حقيقيا، لكنه في الغالب يعبر عن الرغبة في الاستقلال ,التحرر والعدوان على المجتمع ، بمهاجمة مقدساته وقد يكون مجرد ظاهرة عابرة لا تلبث أن تتغير و يلاحظ أنّ التنشئة الاجتماعية تلعب دورا هاما في تحديد الاتجاه الديني لدى المراهق سواء كان تحمسا أم شكا أم إلحادا.

5- الاتجاهات الرئيسية في تفسير المراهقة: (سلم محمد ملحم،2004 : 344-347).

المراهقة كما يشير إليها المنظرون ميلاد نفسي للفرد، فهي الميلاد الوجودي للعالم الجنسي، ويراها آخرون أنّها الميلاد الحقيقي للفرد كذات متفردة، فهي مزاج من شيء في سبيله إلى الخلع و الإنتهاء وهو الطفولة، لقد أظهرت تفسيرات واتجاهات متعددة في تفسير المراهقة من أبرزها:

5-1- الاتجاه البيولوجي:

يتزعم هذا الاتجاه Hall(هول)، يركز على المحددات الداخلية للسلوك ويشير إلى أنّ المراهقة تمثل مرحلة تغير شديد مصحوب بالضرورة بالتوترات، صعوبات في التكيّف، والتغيرات الفيزيولوجية تمثل عاملا أساسيا في خلق هذه التوترات و الصعوبات ،يشير (هول) أنّ المراهقة بإعتبارها فترة ميلاد جديدة لأنّ الخصائص

الإنسانية الكاملة تولد في هذه المرحلة، وأن الحياة الإنفعالية للمراهق تكمن في حالات متناقضة، فمن الحيوية و النشاط الى الخمول والكسل ومن المرح إلى الحزن فمن الرقة إلى الفظاظة.

من خلال هذا الاتجاه نستنتج أنّ المراهقة فترة تميزها ظهور التغيرات الفسيولوجية التي تكون وراء خلق توترات و صعوبات في التوافق، تتميز أيضا بإقلابات إنفعالية كونها مرحلة جديدة بالنسبة للفرد، فتعتبر أساسية في تكوين شخصية الفرد.

5-2- الاتجاه الانتروبولوجي:

يتزعم هذا الاتجاه Bendict et Mead (بندكت و ميد) يركز على المحددات الإجتماعية ,الثقافية و القيم المكتسبة، فمن خلال الدرلسات المستفيضة التي قامت بها (ميد) التي حاولت بها توضيح ما إذا كان سلوك المراهقة سلوكا عاما وشائعا لدى المراهقين ، أم انعكاس لظروف بيئية و خبرات معينة، فقد أكدت على أنّ المراهقة موضحة على أن المراهقين في المجتمعات البدائية يتجاوز هذه المرحلة دون صراعات تذكر، على عكس مراهقي المجتمعات المتقدمة كالمجتمع الامريكي مثلا.

هذا و قد أوضحت الدرلسات الأنتروبولوجية عددا من الحقائق تمثلت في الآتي:

- إنّ المراهقة تمثل مرحلة نمو إعتيادي فليس بالضرورة أزمة في كل المجتمعات، و أنّ سلوكيات المراهق ,تصرفاته و اتجاهاته تعكس بالضرورة البيئة الاجتماعية التي نشأ فيها.
- إنّ المراهقة لا تتخذ نمطا عاما أوشكلا واحدا، بل قد تتخذ أشكالا مختلفة وأنماط متعددة بإختلاف البيئة المحيطة بالمراهق، فللبيئة الإجتماعية دور فعال في أشكال المراهقة و تعددها بكل ما تشتمله من إحباطات و صراعات.
- إنّ فترة المراهقة فترة نسبية دينامية يصعب معها وضع نظرية عامة لتفسير جميع جوانب المراهقة في أي مجتمع من المجتمعات.

كما يرى Conger (كونجر) وHall (هول) (1977) و آخرون "أننا بحاجة إلى النظر إلى العلاقات الأسرية المتغيرة، الأدوار الو الدية الحديثة، و التغير الإجتماعي السريع بصورة أكثر دقة و موضوعية، لأنّ ذلك يساعد على فهم أكثر للمراهق و سلوكه في علاقاته مع الآخرين، مما يؤدي إلى حل كثير من الغموض و الألغاز التي تكتنف فترة المراهقة.

نستخلص ان مرحلة المراهقة تتحدد وفقا للبيئة الإجتماعية عامة و الأسرة خاصة، إذ لها دور هاما في تحديد سلوك المراهق، إذ أن سلوكه يتشكل نسبة للمجتمع الذي يعيش فيه ، فالمراهقة تختلف من بيئة لأخرى و من أسرة لأخرى.

3-5- الاتجاه المجالي:

يتزعم هذا الاتجاه Leivin (ليفن) حيث يركز على التفاعل بين المحددات الداخلية و الخارجية للسلوك، كما يركز بصفة عامة على عامل الصراع أثناء الإنتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد، من مجال معروف إلى مجال مجهول، فيصور المراهقة على أنّها:

- فترة تغير في الانتماء إلى الجماعة، حيث يرتبط بقيم و عادات جديدة تمثلها الجماعة التي ينتمي إليها مجددا بعد أن كان ينتمي لجماعة الأطفال التي كان يعيش معها و يتصرف وفقا لأسلوب طفلي، فقد أصبح الآن كبيرا يرفض أن يعامل كطفل، فإنّ عليه أن ينتزع الأسلوب الطفولي الذي إعتاده، و يقيم نمطا جديدا من العلاقات وفق مضمون و مستوى جديد.
- إنّ فترة التغيرات الفيسيولوجية و الجسمية التي تحدث للفرد هي فترة تغيرات شديدة، بحيث تبدو صورة الجسم بالنسبة له مضطربة و بينما هو مشغول بجسمه الذي تغيرت معالمه، فإنّ خبراته الجنسية التي لم يعرف طبيعتها ولا كيفية التعامل معها و الاستجابة لها مما يضطر إلى أن يسحب انتباهه من العالم الخارجي و يركزه نحو ذاته بسبب ما يعتريها من تغيرات لم تنتظم بعد في نمط مستقر.

- إنّ فترة المراهقة تمثل فترة ظهور حاجات ,اهتمامات ,رغبات و أهداف جديدة، فهي فترة حدوث التغيرات العقلية ,الإنفعالية , الإجتماعية , و ظهور حاجات ,إهتمامات و طموحات معينة، ممّا يستدعي إشباع الحاجات النفسية والإجتماعية للمراهق، فقد لا يستطيع إشباع حاجاته ممّا ينتج عنه القلق , التوتر , بروز المشكلات، و يحاول المراهق في هذه المرحلة إستطلاع المواقف الجديدة , حيث لا يكون قادرا على إيضاحها فإنّه يزداد تعقيدا في حياته في عدم قدرته على تحديد واقعية الجديد فيختلط عنده الواقع بالخيال، و ينتقل بالتالي إلى عالم الكبار المليء بالتناقضات و الصراعات بين قيم و آراء متعددة.

يوضح هذا الرأي أن سلوك المراهق ما هو إلا نتيجة لتفاعل محددات داخلية لمحددات أخرى خارجية، تحدث صراعا عند المراهق خلال انتقاله من مرحلة لمرحلة أخرى، حيث تتحدد في هذه الفترة حاجاته، اهتماماته، رغباته، و في حالة عدم إشباعها يمنح مجالا للمشكلات و الإضطرابات بالظهور.

5-4- اتجاهات المرحلة المتعددة:

تتمركز هذه الإتجاهات حول بحث المراهق المستمر عن هويته (Identity) أو ذاتيته كما يراها Irikson (إركسون) و يشير إليها (Kolberg) (كولبج) على أنها إنتقال إلى الأخلاق التقليدية المتفقة مع قواعد العرف و السلوك المرعي في عمل القرارات، أما Keniston(كينستون) فيشير إلى المشكلات الرئيسية للمراهق كالتوتر الذي ينمو بين الذات و المجتمع، رافضا تقبل المسؤولية و الخوف من النمو مشيرا إلى أنّ الراشدين بحاجة إلى الإنتباه و الرعاية من ثقافة الراشدين، و بالانتباه إلى المراهق و تدعيمه ليتمكن من العثور على ذاته و يتقدم إلى مرحلة الرشد بسلام.

بمعنى أن المراهق يبحث عن هويته , شخصيته و كيفية التعامل مع عادات و تقاليد المجتمع الموجود فيه، فالمشكلات النفسية تعود للتوتر الذي ينمو بين الذات و المجتمع لكن بتدعيم و إهتمام الراشدين به يمكنه تجاوزها بسلام دون أن تؤثر عليه سلبا.

5-5- اتجاهات التعلم:

يركز اتجاه التعلم على أن المراهقة تتصف بالإنسحاب من معايير ثقافة الراشدين، هذا الانسحاب الذي غالبا ما يحدث عن طريق سلوك لاإجتماعي غير مرغوب فيه ,قد يظهر من خلال تقبل ثقافة جماعة الرفاق التي تعتمد على خبرات تعلم الفرد، و على سبيل المثال فإنّ السلوك الإغترابي و الجنوح أثناء فترة المراهقة عادة ما يرتبط باتجاهات والدية قاسية وعدم إتساقية من قبل الوالدين، إضافة إلى ما تحدثه وسائل الإعلام من تعلم سلوك غير مرغوب فيه للمراهق.

يفسر هذا الاتجاه أنّ المراهق يتصف بالسلوك التمردي و لانسحابي ,هذا ما نلاحظه أثناء جنوحه أو إرتكاب أعمال الشرع و القانون، هذا ما يعود خصيصا إلى الاتجاهات الوالدية، وسائل الإعلام خاصة التلفاز و مصاحبة رفاق السوء.

6- حاجات المراهق:

إنّ فهم حاجات المراهق و العمل على تلبيتها و إشباعها يؤدي إلى تجاوز هذه الأزمة بطريقة سهلة للوصول إلى نمو أفضل و تكيّف أرقى ,ومن حاجات المراهق ما يلي:

6-1- الحاجات البيولوجية:

هناك مجموعة من الحاجات الفطرية لدى المراهق لكونه إنسانا حيث يسعى إلى إشباعها منها: الجوع، العطش، الراحة، الجنس، درجة حرارة الجسم، و التخلص من الفضلات، و طريقة إشباع هذه الحاجات تختلف من فرد إلى آخر ومن بيئة إلى أخرى. (عباس محمود عوض، 2006 : 142).

6-2- الحاجة إلى الإستقلال:

يحتاج المراهق في هذه المرحلة إلى الإستقلال العاطفي و المادي والإعتماد على النفس في اتخاذ القرارات التي تتعلق به,ويرى (الدر) Elder(1971) من خلال دراسة للعلاقة بين أساليب تربية الوالدين (إستبدادي، ديمقراطي، متسامح) و محاولات المراهق تحقيق الإستقلال، فالاستقلال الذاتي للمراهق يكون في أعلي مستوياته عند المراهقين ذوي الوالدين الديمقراطيين و المتسامحين، أما بالنسبة للمراهقين ذوي الآباء المستبدين

أو المتسلطين، فكان أبناؤهم أقل ثقة بأنفسهم ،أقل تقديرا لذواتهم ، أقل استقلال ذاتيا وأقل تصريفا لشؤونهم بأنفسهم، كما يشعرون أنهم غير مرغوبين فيهم من قبل أبائهم و أمهاتهم.(حامد عبد السلام زهران، 1990: 436).

3-6- الحاجة إلى النمو العقلي الإبتكاري:

إنّ حاجة التفكير و توسيع قاعدة الفكر والسلوك ، الحاجة إلى تحصيل الحقائق و تفسيرها، إلى الخبرات الجديدة و التعبير عن النفس، الحاجة إلى إشباع الذات عن طريق العمل ،الحاجة إلى القدم ،النجاح، كذلك الحاجة إلى التوجيه العلاجي و التربوي، بالإضافة إلى الترفيه و التسلية.

4-6- الحاجة إلى الإشباع الجنسي:

يشمل الحاجة لتقبل النضج الجنسي دون خوف و الحاجة للتنفيس عن الدوافع الجنسية.(سامي ملحم ، 2004 : 390)، حيث جذب "فرويد"و غيره الإنتباه إلى أن الطفل قد يكون لديه الحاجة و فضول جنسي، فهذه الحاجات تزدادا وتقوى في مرحلة المراهقة ، هذا ما دلت عليه دراسة "كنري" عن المراهقين دلالة واضحة على أن فترة المراهقة هي فترة الرغبات الجنسية القوية، فثبت أنّ ما يزيد 95 % من المراهقين الذكور في المجتمع الأمريكي يكونون فعلين جنسيا حتى بلوغهمسن الخامسة عشر من العمر، وغالبا ما تلاحظ عادات سيئة لدى المراهقين مثل الاستمناء الاستخدام، اللواط ...الخ ، وعلاج هذه المشاكل لا يمكن منع التعليم المختلط في بعض مراحل التعليم أو جميعها، لأنّ ذلك لا يمنع حدوثها في بعض الأحيان، هذا دليل على الحاجة الكبرى للتربية الجنسية، فالمدارس الحديثة تقدم مثل هذه التربية التي تقدم للطالب الحقائق البيولوجية ,النفسية, الاجتماعية، و تقتضي بذلك على جهله فبالتالي تقتضي على الإنحرافات. (كهيلة بوز، 1986: 51).

5-6- الحاجة إلى القبل الإجتماعي:

يعد شعور المراهق بتقبل الوالدين له في الأسرة، المدرسة ،وفي المجتمع ، فهم من أهم عوامل نجاحه، أماشعوره بالنبذ و الكراهية من هذه المؤسسات الإجتماعية فيعد من

أهم أسباب فشله، فيرى Keisler (كايزلر) (1961) أنّ المراهقين عادة ما يحبون الأقران الذين يشعرونهم بالقبل و الإنتماء و الذين يعملون على تنشيط و زيادة التفاعل فيما بين أعضاء الجماعة.

من جهة أخرى يرى Conger (كونجر) (1977) أنّ المراهق الذي لا يرتاح في وجوده مع الآخرين ، يفتقر إلى الثقة بالنفس، و لا يكون من المخططين لأنشطة الجماعة ,لا يحظى بتقبل أقرانه بل أنّه قد يحظى بالكراهية و النبذ ذلك ما يزيد من شعوره بعزلته الإجتماعية.

أما القبل الإجتماعي فإنّه يدخل الأمان النفسي إلى المراهق ، يشعره بأنه يتحرك فوق أرض صلبة من المحبة و التأييد ، مما يشكل له الحافز القوي للعمل و النجاح.

بالإضافة إلى ذلك يحقق القبل الإجتماعي للمراهق التوازن الانفعالي، حيث يعزز الإستحسان الإجتماعي، السلوك الصحيح ويثبته فيساهم في تعديل السلوك الغريب (أحمد محمد الزغبي ،2001 : 390- 391).

6-6- الحاجة إلى الإنتماء:

الحاجة إلى الإنتماء يعني وجود من ينتمي إليه و يعتز به، فيفتخر بإنتسابه إليه إذ أنّه عن طريق هذه الحاجة يمكن له أن يتعلم الولاء للمجتمع ،الأسرة و لجماعة الاقران، فهذه الحاجة تكون مهمة خلال فترة المراهقة كما تعدّ ضرورة إجتماعية للمراهق، إذ تؤثر ايجابيا على سلوكه، تخلق فيه روح الجماعة و حب الإنتماء إلى قوانينها، فيتخلص من أنانيته و من العزلة التي يعيشها، فقد ذكر Audelm (اودلم) (1994) أنّه كلما زادت روح الجماعة في المنزل فإنّ العلاقة بين أفراد الأسرة تزداد وثوقا ،هذا ما يشعرهم بالثبات و الطمأنينة ليساعدهم على مواجهة المشاكل و الصراعات التي يواجهونها في العالم الخارجي.(أحمد محمد الزغبي، 2001 : 393).

6-7- الحاجة إلى التوافق الشخصي الاجتماعي:

تطرأ على شخصية المراهق تغيرات واضحة في مختلف الجوانب كما أن المراهق يمر ببعض الصراعات و الأزمات، مما يجعل التوافق الشخصي و الاجتماعي ضرورة لا غنى عنه ، فقد بينت الدراسات أن الطفل الذي يتمكن من التوافق في طفولته

يتمكن من التوافق في مراهقته بشكل جيد كذلك في المراحل التالية، أما من يفشل في تحقيق التوافق في طفولته يمكنه تعويض ذلك في مراهقته، أما من يفقد القدرة على التوافق في مراهقته فانه لا يستطيع تعويض ذلك فيما بعد.

6-8- الحاجة إلى ضبط الذات:

يسبب النضج الجسمي و الجنسي السريع لدى المراهق كثيرا من الاضطرابات و الارتباك في المعاملة، خاصة مع الجنس الآخر ذلك بسبب قلة خبرته، مما يدفعه هذا الميل الجنسي الجامح إلى تصرفات غير مقبولة إجتماعيا، مما يجعله يفقد القدرة على ضبط سلوكه وقد يميل إلى العزلة و الانطواء، ومن جهة أخرى يشعر المراهق بأنه أصبح ناضجا كالكبار لذلك ينبغي أن يسلك مثلهم حتى يؤكد لنفسه و للآخرين مثل هذا ، ويزيد من شعوره بالأمن و يقوي القيود السلوكية التي فرضها المجتمع ، هذا ما يؤدي إلى زيادة قدرته في ضبط سلوكه و إقامة علاقات أكثر نضجا من الجنس الآخر بشكل خاص و مع الكبار بشكل عام .(فاخر عاقل ، 1978: 119).

6-9- الحاجة إلى تعلم القيم الاجتماعية:

تشتد حاجة المراهق إلى تعلم القيم الإجتماعية بسبب التناقض بين المبادئ الدينية و الخلقية التي آمن بها منذ طفولته، وبين ما يراه الآن من ممارسات عند الكبار، فالمراهق قد تعلم من طفولته أنماطا من السلوك تتفق مع هذه القيم التي آمن بها و صدقها فتمسك بها طالما كانت تجاربه و خبراته محدودة، أما في مرحلة المراهقة فقد وصل إلى مرحلة من النمو الجسمي، العقلي، الإجتماعي ،والإنفعالي ما يمكنه من أن يدرك ويحس بما يدور حوله بشكل أكثر دقة، فلم يعد الوالدان المثل الأعلى للمراهق، ولم تعد آرائهم أصح الآراء، كما أن الكبار يمارسون من السلوكيات ما يناقض ما علموه لأبنائهم فيمنحون أنفسهم حق الخروج على المبادئ و القيم الخلقية الاجتماعية التي يعلمونها لهم، مما يولد لدى المراهق الشك في هذه القيم فيعيش في أزمة صراع القيم مما يجعله يحاول حل هذا الصراع و التناقض، و الذي قد يساوره الحظ في النجاح أو قد يكتب له الفشل. (عبد الغني الديدي، 1995 : 30 -31).

6-10- الحاجة إلى تكوين صداقات:

إن من صفات المراهقين المميزة هي رغبتهم في أن يكون لديهم أصدقاء حميمين، تربطهم بهم علاقات عميقة و شخصية يستطيعون أن يقاسمونهم مشاكلهم ،أفكارهم، أفراحهم، أحزانهم , مخاوفهم و اهتماماتهم الشخصية الحميمة.

6-11- الحاجة إلى الأمن:

يعمل المراهق على حماية نفسه من البيئة الطبيعية، فإذا ما أشبع حاجاته الفيسيولوجية , فإنّه يأخذ الإجراءات التي تضمن لها السلامة من الأخطار الخارجية (سامي محمد ملحم، 2004 : 390).

7- المراهق و الحياة المدرسية:

للمدرسة تأثير قوي في تشكيل مفهوم المراهق عن ذاته وعن من هو ومن سيكون، فدمج المراهق في الوسط المدرسي الجديد الذي ينخرط فيه يستدعي منه إبتكار أساليب جديدة من التكيّف، قد تختلف عن الأساليب التي كان يواجه بها مختلف مواقف المؤسسات التي كان ينتمي إليها، ذلك إن مؤسسة التعليم الإعدادي و الثانوي التي أصبح عضو فيها، تتكون من مجموعة من البنيات الإجتماعية ذات تنظيم خاص مختلف عن التنظيمات الإجتماعية للمؤسسات التي ألفها لا من حيث التنظيم ولا من حيث المعايير و المبادئ، ولا من حيث الأوامر و النواهي، الشيء الذي لم يتعود عليه المراهق مما يقتضي منه أساليب جديدة من التكيف، كثيرا ما ترهقه فتؤثر على إيقاعه و إستجاباته الدراسية، فهكذا يجد التّلميذ المراهق نفسه بحاجة إلى بذل أقصى جهوده لتحقيق أفضل تلاؤم مع متطلبات كل واقع جديد، حيث تتيح المؤسسة المدرسية للمراهق فرص التدريب على الإستقلال الذاتي عن طريق تكرار فرص الإعتماد على النفس في حل مشاكل مختلفة تواجهه.

تتيح المدرسة للمراهق فرص احتكاك بمشاكل مختلفة داخل الفصل الدراسي، فهي شبيهة بالمشاكل العلائقية التي ستواجهه مستقبلا داخل الأسرة أو المجتمع، تبعا لنوع العلاقة التي تربطه بمختلف الأوساط التي يعيش فيها. (احمد اوزي،1993: 95- 96).

8-العلاقة مراهق مدرس:

ينتظر التّلميذ من مدرسهم خصائص و صفات، فهم يجندون المدرس الذي لا يقتصر في عمله المهني على نقل المعارف وإيصالها إليهم ، إنما ينتظرون منه أيضا النزول إلى عالمهم الوجداني لفهم مشاكلهم و معاناتهم، كما أنهم يجمعون على ضرورة تحلي المدرس بمبدأ الديمقراطية في التعامل معهم و عدم التجرد من العطف ،الحنان في معاملتهم، إذ أن التّلميذ المراهق في هذه المرحلة العصيبة من حياته ينتظر من المدرس أكثر من غيره فهم معاناته و مشاكله ، فإذا ما صادف منه اللامبالاة فإنّه قد يستجيب له بالتحدي و الصراع، ومن هنا نفسر أسباب انقطاع كثير من التّلاميذ في هذه السن على متابعة دراستهم بسبب سوء العلاقة بينهم و بين مدرسيهم .

إنّ مساهمة المدرسين في مرحلة المراهقة في عملية بناء شخصية المراهق و نضجها و توفيره فرص التعبير عن مشاكله ، قضاياه و فرص التدريب على أعباء تحمل المسؤولية يظل مطلبا و حاجة من أهم المطالب و الحاجات في هذه المرحلة من النمو. (أحمد اوزي، 1993 : 102).

9 - مشكلات المراهق:

تمتاز مرحلة المراهقة بمعاناة المراهق من العديد من مشكلات مختلفة و من أبرزها نجد:

9-1- مشكلات نفسية:

وتتمثل في الحساسية، الصراعات النفسية، ضعف التوافق النفسي ،حدّة الإنفعالات و العواطف الجياشة، القلق، الخوف، الخجل، الانطواء ،سرعة التأثر، الأحلام المزعجة ، الغيرة ،و الكآبة، فالمراهق طريق مجتمع الكبار و الصغار، إذا تصرف كطفل سخر منه الكبار و إذا تصرف كرجل انتقدوه أيضا. (عبد الرحمان العيسوي، 1987: 45).

9-2- مشكلات صحية:

تتمثل في قلة النوم، الصداع ، فقدان الشهية ،اضطرابات في المعدة ، ظهور حب الشباب، كذلك الأرق ، الشعور بالتعب بصورة سريعة ، الغثيان، قضم الأظافر. (صالح الحسن الداهري ، وهيب مجيب الكيمي، 1999: 214).

9-3- مشكلات إنفعالية:

مشكلات ترجع إلى شدة قابلية المراهق للانفعال ،حاجاته للتكيف و ما يستلزم ذلك من إعادة تكوين عادات سلوكية و عقلية جديدة هي إما مشكلات تمثل سلوكا إيجابيا انفعاليا صريحا كالبكاء بسهولة ، الغضب بسرعة ، أو مشكلات تمثل سلوكا سلبيا كالنسيان و أحلام اليقظة .

9-4- مشكلات مدرسية:

تتمثل في صعوبة بعض المواد الدراسية، توتر العلاقات مع بعض المدرسين ، ضعف تركيز الإنتباه في الدراسة ، ضعف الميل إلى القراءة ، صعوبة الحصول على درجات عالية ، الخوف من الرسوب، و الخوف من الإمتحانات.

(عبد العالي الجسماني، 1994 : 237).

9-5- مشكلات أسرية:

تتمثل في تفضيل الوالدين أحد الإخوة على الآخر ، وفاة احد الوالدين ، التدخل في أمور المراهق و محاسبته. (صالح حسن الداهري- وهيب مجيد الكيمي ، 1999 ، 214)، إضافة إلى عدم توفر محل خاص به في البيت، عدم استطاعته الخلوة في داره ، وجود الحواجز بينه و بين والديه، فلا يستطع إطلاعهما على ما يعانيه من حالات نفسية ، التشاجر و العراك مع إخوته و إخوانه، خصام الأبوين فيما بينهما، معاملته معاملة الطفل من قبل الوالدين، تقيد حريته وعدم السماح له بإختيار أصدقائه. (عبد العالي الجسماني، 1994:237).

9-6- مشكلات إجتماعية:

تتمثل في كثرة أوقات الفراغ ، الثورة على الآخرين لأتفه الأسباب ، إختيار الأصدقاء و الإرتباك عند مقابلة الآخرين و العلاقات مع الجنس الآخر، التعرض إلى الضغوط الاجتماعية. (صالح حسن الداهري، وهيب مجيد الكيمي ، 1999 : 215)

9-7- مشكلات اقتصادية:

تتمثل في قلة المصروف اليومي ، قلة الحصول على الملابس الجديدة ،وضعف المستوى الإقتصادي للأسرة.

9-8- مشكلات الدين و الأخلاق:

تتعلق بمشكلات اليقظة الدينية مثل الخوف من عقاب الله ، الشعور بالذنب، و ما يصاحب ذلك من رغبة في التقرب إلى الله كما تعبر عن الجوانب الأخلاقية لدى المراهق مثل الشعور بالذنب نتيجة للأخطاء الخلقية أو العادات السيئة . (سيد خير الله، 1990: 153).

9-10- الإنحرافات الجنسية:

من أبرز المشاكل التي تظهر في مرحلة المراهقة "الجنسية المثلية" الميل الجنسي للأفراد من نفس الجنس، إضافة إلى ممارسة العادات السرية.

9-11- السلوك العدواني:

يكثر انتشار هذا النمط السلوكي بين المراهقين و يتمثل في كل من مظاهر التهيج في الفصل و الاحتكاك بالمعلمين ،عدم إحترامهم العناد و التحدي ، إستعمال الألفاظ الدنيئة. (عبد الفتاح دويدار، 1993 : 268).

9-12- الجنوح و الجناح:

تنتشر ظاهرة الجناح بين بعض المراهقين في المدارس الإعدادية و الثانوية ،الجناح درجة منحرفة من السلوك العدواني حيث يبدي المراهقون تصرفات تعتبر ذات دلالة على سوء الخلق ،الفوضى، الاستهتار، و قد يصل بهم الحال إلى الجريمة، فقد يظهر في الإنحراف الجنسي ،إدمان المخدرات ، إيذاء النفس ، و قد ينتهي الحال في بعضها إلى الإنتقام من الفرد نفسه بالإنتحار. (سامي محمد ملحم ،2004: 384).

10- العوامل المسؤولة عن مشكلات المراهقة:

10-1- عوامل بيولوجية :

تتضمن العوامل الجنسية، الإختلالات النوروسيكولوجية، النظام الغذائي إضطرابات الأكل أو فقدان الشهية.

10-2- الصراعات الداخلية:

صراعات تطرأ من إنتقال المراهق من مرحلة الطفولة إلى المراهقة، بالرغم من محاولات المراهق المستمرة في تحقيق إستقلالية و تحمل المسؤولية إلا أنه يبقى محتاجا إلى مساعدة الآخرين له، فيستمر في طلب المساعدة من أجل تحقيق أمنه و طمأنينته.

10-3- عوامل اسرية:

مثل الدخل المنخفض ،الإزدحام الناتج عن كثرة العدد ، الإكتئاب الوالدي ، سلطة الوالدين و برودها العاطفي.

10-4- الضغوط الإجتماعية:

المراهق في هذه المرحلة عليه أن يفكر لنفسه ، يختار و يحقق ذاته ضمن سلوكيات الجماعة و معاييرها، فالمراهق في هذه المرحلة أيضا يسعى لتحقيق ميوله و إشباع حاجاته ضمن هذه المعايير.(محمد عودة الريماوي ، 2003 : 277-280).

11- الوقاية و العلاج من مشكلات المراهقة:

يقصد **بالوقاية** جهود منظمة يقوم بها يشرف عليها أخصائيون في مجالات التعليم و التعلم و الإرشاد التربوي، بهدف توفير البيئة الصحية كلما كان ذلك ممكنا، حتى يتاح للنمو أن يأخذ مجراه العادي فيحقق الطفل إستعداداته الكامنة ليظل عاديا في سلوكه، محققا لمعايير النمو العادي، و المعايير الثقافية و الاجتماعية والمعايير الإحصائية ، أما **العلاج** يقصد به الخدمات النفسية ، التربوية و الطبية المنظمة التي يقوم بها أو يشرف عليها مهنيون في العلاج الواجب تقديمه للطفل المشكل، بهدف تخليصه من مشكلته بإزالة أسبابها و أعراضها مما يسير له الحياة الآمنة، يمكنه من إطلاق طاقاته الجسمية والنفسية لتنمية شخصيته و بناء مستقبله، مستمتعا بحياته، شاعرا بالسعادة و الكفاية . (محمد عودة الريماوي، 2003 : ص 282).

11-1- الوقاية:

لاشك أن وقاية الشباب من الوقوع في المشكلات خير من العلاج فمن الأساليب الوقائية نجد :

- ضرورة بذل الجهد لتهيئة البيئة الصالحة التي ينمو فيه المراهق وإتاحة الجوّ النفسي لنمو الشخصية السوية ، ضرب المثل الصالح و القدوة الحسنة أمام الشباب.

- مساعدة الشباب على فهم نفسيتهم ,تقبل ذاتهم و التغيرات التي تطرأ في مرحلة المراهقة.
- تحسين علاقة المراهق بأسرته و أقرانه , تحمل المسؤولية بخصوص تنمية مفهوم موجب للذات لدى الشباب و الإهتمام بالإرشاد العلاجي التربوي و المهني.
- إرشاد للشباب خاصة في المدارس الإعدادية ,الثانوية و الجامعات.

11-2- العلاج:

- ✓ اكتشاف المشكلة العامة التي يعاني منها المراهق ثم العمل على إزالة هذه الأسباب أو التخفيف من حدتها ،الإستعانة بالأخصائيين النفسانيين و إستشارتهم ضمانا لعلاج مشكلة المراهقين.
- ✓ مساعدة المراهقين على أن يتعلموا الشيء الكثير عن أجسامهم ، مشكلات النمو الجسمية و كيفية علاجها , مساعدتهم على تنمية المهارات التي تحول إهتماماتهم. (عبد الفتاح دويدار، 1996: 282).
- ✓ علاج مخاوف المراهقين والإضطرابات العصبية التي يعانون منها وكل ما ينغص في حياتهم الإنفعالية ، إضافة إلى عدم نقدهم أو السخرية منهم.
- ✓ توجيه المراهقين توجيها سليما بإتباع طرق تربوية صحيحة مع مراعاة اللياقة ،علاج مشكلات الأسرة، إرشاد الوالدين ، تعريفهم بمرحلة المراهقة و مطالب النمو فيها و دورهم في تحقيقها.
- ✓ إعداد برامج منظمة لخدمات الإرشاد النفسي بالمدرسة من أجل أن يحقق الجوّ المدرسي التوافق النفسي السليم للمراهق.
- ✓ المساعدة في عملية التنشئة الاجتماعية ، تعليم المعايير السلوكية الإجتماعية السليمة و السلوك الإجتماعي السوي ، المهارات الإجتماعية و القواعد الأخلاقية.
- ✓ مساعدة للشباب في الإرشاد المهني ، إدراك الفرص المتاحة بالفعل في ميدان العمل و مدهم بأدق المعلومات المهنية، مساعدتهم في إدراك قيمة جميع أنواع العمل و أهميتها.

- ✓ الإهتمام بالتربية الجنسية العلمية للشباب لمساعدته على تقبل النمو الجنسي و تقبل التطور الجديد في حياتهم .
- ✓ توجيه العناية الخاصة إلى التربية الدينية للشباب ، توجيههم إلى ممارسة الشعائر الدينية و تعلم المعايير الإجتماعية ، القيم الأخلاقية ، نمو الضمير و الضبط الذاتي للسلوك.(عبد الفتاح دويدار، 1996 ،ص 281- 282).

خلاصة الفصل:

إنّ مرحلة المراهقة من أهم المراحل التي يمر بها الفرد، لأنّها المرحلة التي يتم فيها إعداد الناشئ ليصبح مواطنا يتحمل مسؤوليات المشاركة في نشاط المجتمع الكبير، فيها تتكون شخصيته و تحدد مقوماتها، حيث يتم في هذه الفترة نضج الوظائف البيولوجية و الفيزيولوجية عموما، كما يبلغ الفرد فيها طوله النهائي، كذلك يتم فيها نضجه العقلي فتصل نسبة الذكاء إلى أقصى درجة لها في نهاية هذه المرحلة، كما تظهر الفروق الفردية بشكل بارز و متميز إذ تنمو القدرات العقلية الخاصة و الميول، وتتحدد وتتباين لدى الأفراد، كذلك نلمس فروق بارزة بين الجنسين، لذا تحتاج هذه الفترة إلى عناية خاصة من الآباء و المربين من حيث أسلوب التعامل، فلابد أن تتاح الفرص الكافية للمراهق للتعبير عن نفسه و استعمال إمكانياته و قدراته.

الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للبحث

تمهيد

1- التذكير بالفرضيات

2- الدراسة الإستطلاعية

3- منهج البحث

4- مكان و زمان إجراء البحث

5- الدراسة الرئيسية

5-1-المعاينة

5-2-المجتمع الأصلي

5-3-العينة

5-4-حجم العينة

5-5طرق إختيار العينة

5-6-خصائص العينة

6-أدوات جمع البيانات

7-الأساليب الإحصائية

خلاصة الفصل .

تمهيد

بعد التطرق إلى الجانب النظري و تحديد إشكالية ، فرضية البحث ، **أسباب إختيار الموضوع** ، الهدف منه و **إستعراض** المفاهيم الأساسية للموضوع، ثم لأهم الجوانب التي لها علاقة بموضوع البحث ألا هو **« تصور التّلاميذ للقلب المادي و المعنوي و أثره على تحصيلهم الدراسي »، فجاء** هذا الجانب لمحاولة إختبار الفرضيات ذلك بوضع الإجراءات المنهجية المتبعة و يتضمن التذكير بفرضيات، **الدراسة الإستطلاعية ، كذلك الدراسة الرئيسية** التي تناولنا فيها المعاينة ، طريقة إختيار العينة و حجمها بالإضافة إلى المنهج المستخدم و الوسائل و الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجتها.

1-التذكير بالفرضيات:

-الفرضية العامة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات التّلاميذ في تأثير العقاب المعنوي و المادي على تحصيلهم الدراسي.

-الفرضيات الجزئية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص أنواع العقوبات على تحصيلهم الدراسي.

2-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي فيما يخص تأثير العقاب على تحصيلهم الدراسي.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص الأثر الذي يخلفه العقاب بنفسية التّلاميذ على تحصيلهم الدراسي.

2-الدراسة الإستطلاعية:

تعتبر الدراسة الإستطلاعية دراسة إستكشافية و هي تعتبر مرحلة هامة في البحث العلمي ظرًا لإرتباطها المباشر بالميدان، مما يظفي صفة الموضوع في البحث و الإبتعاد قدر الإمكان عن الذاتية و التصور، كما تسمح كذلك بالتعرف على الظروف والإمكانيات المتوفرة في الميدان، مدى صلاحية الأدوات المنهجية المستعملة قصد ضبط متغيرات البحث، فيعرف « مروان عبد المجيد إبراهيم » الدراسة الإستطلاعية بأنّها:« تلك الدراسة التي تهدف إلى إستطلاع الظروف المحيطة بالظاهرة التي يرغب الباحث دراستها و التعرف على أهم الفروض التي يمكن وضعها و إخضاعها للبحث العلمي. (مروان عبد المجيد إبراهيم،38:2000)

2-1-هدف الدّراسة الإستطلاعية:

تهدف الدراسة الإستطلاعية إلى تعرف الباحث على الظاهرة التي يرغب في دراستها، و جمع معلومات و بيانات عنها، مع إستطلاع الظروف التي يجرى فيها البحث مع صياغة مشكلة البحث صياغة دقيقة، تمهد الدّراسة الرئيسية، كما تهدف كذلك إلى التعرف على أهم الفروض التي يمكن إخضاعها للتحقيق العلمي، كما تسمح لنا بمعرفة مدى صلاحية أدوات البحث من حيث خصائصها السيكو مترية، أي ثباتها وصدقها، و الوقوف على مدى القصور فيها بهدف تعديلها إذا وجب الأمر. (عبد الرحمن صالح الأزرق، 250:2000)

2-2-عينة الدراسة الإستطلاعية:

إنّ أول عمل قمنا به هو الحصول على ترخيص من مديرية التربية الوطنية بتيزي وزو من خلال رسالة موجهة من طرف رئيس قسم علم الاجتماع يطلب فيها الترخيص للسماح لنا بالدخول إلى المؤسسة التعليمية لإجراء البحث الميداني.

وبعد التسهيلات التي قدمها لنا مدير المؤسسة قمنا بمقابلة المدير بمكتبه، بعد تقديمنا له للموضوع المراد دراسته أدلى لنا بأنّ هذا الموضوع جدير بالدراسة و مهم جدًا لأنّ كلّ

المدارس الجزائرية تعاني منه، و مؤسستنا واحدة منها، فنادى للمراقب العلم لمرافقتنا إلى الأقسام لتوزيع الإستبيان الذي قمنا بصياغته حول ظاهرة العقاب المادي و المعنوي و تأثيره على التحصيل الدراسي الذي يتكون من 28 سؤال، شملت عينة الدراسة كلّ من التّلاميذ المتمدرسين بالمرحلة المتوسطة، يبلغ حجم عينة الدراسة خمسة عشر(15) منهم 7 مراهقين و 8 مراهقات متمدرسين بالمتوسطة، تتراوح أعمارهم بين 12سنة إلى 16سنة.

وقد إخترنا العينة الإستطلاعية في كل من متوسطتي « عبديش مهدي » بدائرة الأربعاء ناث إيراثن ، و متوسطة « أوديعي محمد » بدائرة واقنون ولاية تيزي وزو.

يمثل الجدول (01): توزيع أفراد العينة الإستطلاعية حسب الجنس و المستوى الدراسي .

الجنس / المستوى الدراسي	الذكور	الإناث	النسبة المئوية ذكور	النسبة المئوية إناث
السنة الأولى متوسط	2	3	%28,57	%37,5
السنة الثانية متوسط	2	2	%28 ,57	%25
السنة الثالثة متوسط	2	1	%28 ,57	%12,5
السنة الرابعة متوسط	1	2	%14,28	%25
المجموع	7	8	%100	%100

يتضح لنا من خلال الجدول أن عدد الذكور المتمدرسين في السنة الأولى متوسط يقدر ب 2 فرد أي ما يعادل 28,57% من مجموع أفراد العينة ، أمّا بالنسبة للإناث فقد بلغ عددها الى 3 افراد وبنسبة 37,5% من نفس المجموع، أمّا عدد الذكور المتمدرسين في السنة الثانية متوسط يقدر ب2 فرد ما يعادل 28,57% من مجموع أفراد العينة،في حين يقدر عدد الإناث 2 فرد أي ما يعادل 25% من نفس المجموع ، أمّا عدد الذكور المتمدرسين في السنة الثالثة متوسط يقدر ب 2 فرد فيعادله 28,57% من مجموع افراد العينة، أمّا فيما يخص الإناث فقد بلغ عددها إلى 1 فرد ما يعادل 12,5% من نفس مجموع أفراد العينة، أمّا حالة المراهقين الذكور الذين يدرسون بالسنة الرابعة متوسط فقد بلغ عددهم إلى 1 فرد بنسبة تقدر ب 14,28% وعدد الإناث يساوي 2 فرد حيث تقابله نسبة 25% من مجموع أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية.

2-3-مراحل الدراسة الإستطلاعية:

تم توزيع الأداة التي تستعمل في الدراسة ألا و هي الإستبيان الذي يحتوي على 28 بند، لأفراد عينة الدراسة الإستطلاعية الذي يبلغ عددها 15 فرد منها 7 ذكور و 8 إناث، قصد معرفة إذا كان مناسبا لقياس متغيرات الدراسة , هل بنوده واضحة و مفهومة أم تحتاج إلى تعديل؟

2-4-نتائج الدراسة الإستطلاعية:

بعد إجابة أفراد عينة الدراسة الإستطلاعية على الإستبيان أجمع التّلاميذ على وضوح بنوده، فبالتالي فإنّ الإستبيان لا يحتاج إلى تعديل.

3-منهج البحث:

إنّ إختيار المنهج المستخدم للدراسة يعتبر أمر تحدده طبيعة مشكلة البحث التي نريد دراستها، يقصد بمنهج البحث الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة ظاهرة ما و تفسيرها

، وصفها ، التحكم فيها و التنبأ بها ، كما يتضمن المنهج ما يستخدمه الباحث من أدوات مختلفة للوصول إلى ذلك الهدف، ويقصد بالمنهج أيضا أنه أسلوب التفكير و العمل يعتمده الباحث لتنظيم أفكاره و تحليلها ، بالتالي الوصول إلى نتائج معقولة حول الظاهرة موضوع الدراسة، فلذالك تتعدد مناهج البحث بإختلاف ظاهرة الدراسة، لذلك فإختيار المنهج الأنسب يعتبر أساس نجاح البحث .(فؤاد البهي السيد ،123:1979)

و نظرا لطبيعة الدراسة فقد أختير إستخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يصف الظاهرة محل الدراسة، كما هي في الواقع ذلك بجمع الحقائق و البيانات، من ثم تصنيفها و تحليلها للوصول إلى نتائج و تعميمات فيما يخص موضوع البحث ، ويعرف هذا المنهج في مجال التربية و علم النفس على أنه « كلّ إستقصاء ينصب على دراسة ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية كما هي قائمة في الحاضر، بقصد تشخيصها ، كشف جوانبها ، تحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها و بين ظواهر تعليمية أو نفسية أو إجتماعية أخرى ». (تركي رابح ، 129:1984)

لمّا كان الهدف من دراستنا هو وصف ظاهرة واقعية تمثل في تأثير العقاب المادي و المعنوي على التحصيل الدراسي، فالمنهج الأكثر ملائمة هو المنهج الوصفي التحليلي.

4-مكان و زمان إجراء البحث:

إنّ موضوع البحث الذي نحن بصدد دراسته المتمثل « تصور التّلاميذ للعقاب المادي و المعنوي و أثره على تحصيلهم الدراسي »، بالتالي بحثنا هذا يحتاج لميدان لإختبار فرضياتنا ، وبما أنّ المراهق المتمدرس في المتوسطة هو ركيزة موضوعنا و بحثنا، فميدان العمل كان في المتوسطة و بالتالي عملنا هذا كان على مستوى متوسطتي « عبديش مهدي » بالأربعاء ناث إراثن و « أوديعي محمد » بدائرة واقنون بولاية تيزي وزو، بمختلف مستوياتها و أقسامها نظرًا لقربها و سهولة التنقل إليها، وسبق أن مررنا بهما بحيث درسنا فيها.

و فيما يخص زمان إجراء البحث فقد كان ذلك في 12 أفريل 2015 إلى غاية 19 أفريل من نفس السنة.

5-الدراسة الرئيسية:

نقصد بالدراسة الرئيسية الدراسة التي تسمح لنا بإجراء بحثنا وفق المراحل التالية:

5-1-المعاينة:

يعني إختيار عينة البحث، إختيار جزء من المجتمع الأصلي للدّراسة لأن إستجواب الجزء كإستجواب المجتمع ككل، هذا ما يؤكده كل من "Vanpahoud "(فونبانهود) و "Qeuivy "(كيفي) حيث يقولان:« يكفي إختيار مجموعة أفراد كعينة و الملاحظات التي يتوصل إليها الباحث عندها يمكن تعميمها على المجتمع الأصلي » (بوروبي رجاح فريدة، 107:2001)

5-2-المجتمع الأصلي:

يقصد بالمجتمع الأصلي جميع الأفراد الذين لهم خصائص واحدة يمكن ملاحظتها، و لا يجب الخلط بين هذا المفهوم والمفهوم الشائع عن المجتمع، فعناصر المعاينة هي الوحدات التي يتكون منها المجتمع، تشكل أساس سحب العينة، و المحك الوحيد للمجتمع هو وجود خاصية مشتركة بين أفراده يمكن ملاحظتها .(رجاء محمود أبو علاء، 2006، 154-155)

من كل هذا نفهم أنّ المجتمع الأصلي هو المجتمع الذي نسحب منه عينة الدراسة الأساسية المتمثلة من مجموع التّلاميذ الذين يدرسون في مستوى التعليم المتوسط، من الجنسين ذكور و إناث في كل من متوسطة « بالأربعاء ناث يراثن التي تحتوي على 505 تلميذ و تلميذة، و متوسطة « أودعي محمد » 420 تلميذ و تلميذة، إذ فلقد بلغ المجتمع الأصلي لدراستنا 925 تلميذ و تلميذة.

5-3-العينة:

تعدّ العينة ضرورية في إجراء البحوث الميدانية لتمثيل المجتمع الأصلي قدر الإمكان، و العينة هي مجموع الأفراد الذي يجرى عليهم البحث، فهناك عدّة طرق لإختيار عينة بحثنا ذلك حسب هدف دراستنا، و قد قمنا بالخطوات التالية :

5-4-حجم العينة:

من المعروف أنه كلما كان حجم عينة البحث كبيرًا كلما كانت النتائج المتحصل عليها أكثر دقة و تمثيلا، لكن هناك العديد من العوامل التي تحول دون قدرة الباحث على

تبني عينة كبيرة بسبب الوقت، المال ...(عبد الرحمان العيسوي، 102:1999)

ظرا لكبر المجتمع الأصلي وقلة الإمكانيات و الزمن المتاح للدراسة ، فقد عمدنا عينة تتكون من 100 تلميذ و تلميذة، تحصلنا على هذه العينة عن طريق مسح إكماليتين يتمدرس فيها تلاميذ السنة الأولى، الثانية ، الثالثة و الرابعة من التعليم المتوسط . تتراوح أعمارهم ما بين 12 و 16سنة من أجل التعرف على التلاميذ الذين مورس عليهم العقاب و العنف المدرسي.

5-5-طرق إختيار العينة:

هناك عدّة طرق يمكن الإستعانة بها لإختيار عينة البحث لكن الطريقة التي تبدوا مناسبة لموضوع بحثنا هي قصدية لأننا إخترنا المرحلة المتوسطة و طبقية لأن المرحلة المتوسطة تعد مرحلة من مراحل التعليم الإلزامي بعد الإبتدائي وقبل الثانوي.

5-6-خصائص عينة الدراسة:

أ- الجنس:

جدول رقم (02): يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الجنس	التكرارات	النسب المئوية
ذكور	45	%45
إناث	55	%55
المجموع	100	%100

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (02) أنّ عدد الذكور يقدرب 45 تلميذ بنسبة مئوية تقدرب 45% ، أمّا عدد الإناث فقد بلغ عددها 55 تلميذة فقد بلغت نسبتها إلى 55%، حيث نلاحظ أنّ نسبة الإناث تفوق نسبة الذكور بدرجة قليلة.

ب-المستوى الدراسي:

جدول رقم (03): يبين توزيع أفراد العينة حسب المستوى الدراسي:

المستوى الدراسي	التكرارات	النسب المئوية
السنة الأولى متوسط	19	%19
السنة الثانية متوسط	21	%21
السنة الثالثة متوسط	20	%20
السنة الرابعة متوسط	40	%40
المجموع	100	%100

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (03) **أنّ** توزيع التّلاميذ حسب المستويات الدراسية تقدر ب 19 تلميذ بنسبة 19% **بالنسبة للسنوات الأولى، و** 21 تلميذ بنسبة 21% **بالنسبة** للسنوات الثانية متوسط ، **أمّا** 20 تلميذ يمثل السنوات الثالثة متوسط حيث تقدر نسبتهم ب 20%، أمّا فيما يخص السنوات الرابعة فقد وصل عددها إلى 40 تلميذ ممّا تقابله نسبة 40%.

ج-مكان الإقامة:

جدول رقم(04): يمثل توزيع أفراد العينة حسب مكان الإقامة:

مكان الإقامة	التكرارات	النسب المئوية
مع الوالدين	93	%93
مع الأب	5	%5
مع الأم	2	%2
المجموع	100	%100

يبين الجدول رقم (04) أنّ عدد التّلاميذ الذين يقيمون مع الأبوين يتصدير مقدمة النسب المئوية ب 93% مما يقابل 93 تلميذ، في حين أنّ عدد التّلاميذ الذين يقيمون مع الأب يساوي 5 تلميذ بنسبة 05% ، أمّا اللّذين يقيمون مع الأم وصلت إلى 2 تلميذ حيث قدرت نسبتهم ب 2%.

د- المستوى التعليمي للأب و الأم :

جدول رقم (05) :يمثل توزيع أفراد العينة حسب المستوى التعليمي للأب و الأم

المستوى الدّراسي	التكرارات		النسب المئوية	
	الأب	الأم	الأب	الأم
إبتدائي	13	36	%13	%36
متوسط	26	12	%26	%12
ثانوي	27	15	%27	%15
جامعي	34	37	%34	%37
المجموع	100	100	%100	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (05)أنّ هناك تفاوت في مستويات التعليم لدى الأب و الأم،إذ قدرت النسبة المئوية لعدد الآباء ذوي المستوى الإبتدائي ب 13% في حين قدرت نسبة الأمهات ب36% ،أمّا ذوي المستوى المتوسط قدرت ب26% للآباء و12% للأمهات،فيما يخص المستوى الثانوي قدرت ب27% بالنسبة للآباء و15% للأمهات، وفي

الأخير تقدر النسبة المئوية للأباء ذوي المستوى الجامعي ب34% و37% للأمهات من نفس المستوى، وعليه فأغلبية الأولياء لديهم مستوى جامعي.

6-أدوات جمع البيانات:

للقيام بهذه الدراسة إستعملنا أداة « الإستبيان » الذي هو عبارة عن أداة لجمع البيانات في شكل إستمارة للبحث، تتكون من قائمة من الأسئلة توجه للأفراد ليقوم المبحوث بالإجابة عليها بنفسه من أجل الحصول على معلومات حول موضوع معين، بحيث يقول « مجدي عزيز إبراهيم » عن الإستبيان « إنه من أكثر الأدوات جمع البيانات إستخدامًا في البحوث التربوية و النفسية و الإجتماعية، نظرًا لقلة تكلفة إستخدامه من جهة، و سهولة إستخدامه و معالجة البيانات التي نحصل عليها عن طريقه من جهة أخرى » (مجدي عزيز إبراهيم ، بدون سنة :164)

فلقد إستعمل الإستبيان في هذه الدراسة لجمع المعلومات و البيانات حول العقاب المدرسي المادي و المعنوي و تأثيره على التحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس بالمرحلة المتوسطة، حيث قمنا بتوزيعه على عينة البحث ذلك بطرح الأسئلة التي يحتويها الإستبيان، فلقد شمل هذا الإستبيان على أسئلة مغلقة: و هي تقتصر في الإجابة بنعم أو لا.

و لقد تألفت إستمارة الإستبيان من 28سؤالاً موزعة إلى أربعة (04) محاورة، حيث يمكن إدراجها فيما يلي:

أ-محور خاص بالبيانات الشخصية تتمثل: في الجنس، المستوى الدراسي، مكان الإقامة، المستوى التعليمي للوالدين، إسم المؤسسة، معدل الفصل الأول و الثاني.

ب-محور خاص بأنواع العقوبات الممارسة من طرف المدرس على التلاميذ المراهقين يتكون من14سُؤال (1،2 ،3،4،5.....14).

ج-محور خاص بالعقاب و كيفية تأثيره على دراسة **التّلميذ** المراهق يتكون من 08 **أسئلة** (17،16،15.....22).

ك-محور خاص بالأثر الذي تخلفه هذه العقوبات على نفسية هؤلاء المراهقين و يتكون من 06 **أسئلة** (25،24،23.....28).

7-الأساليب الإحصائية المستعملة:

هدف الباحث من بحثه هو التحقيق من صحة الفرضيات التي وضعها لبحثه، و لإثبات صحة فرضيات البحث **لابد** من معالجة البيانات و تحليلها إحصائيا، لهذا إعتمدنا في تحليل **نتائج بحثنا إلى إستخدام**:

7-1-النسب المئوية:

النسبة المئوية: الهدف من إستخدامها هو التحليل الوصفي للنتائج المتحصل عليها.

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{مجموع عدد التكرارات}}{\text{عدد أفراد العينة}} \times 100$$

7-2-إختبار (كا^2):

هو إختبار لا برامتري يقيس المتغيرات الكيفية، الهدف من إستعماله هو التعرف على **الدلالة** الإحصائية، يعتمد كاي مربع على مقارنة التكرارات المشاهدة أو الملاحظة عن طريق القياس بالتكرارات المتوقعة أو النظرية، و يستعمل في حالة توفر بيانات إسمية في صورة تكرارات تقع في تصنيفات متعددة (بديلين أو أكثر) مثلما يحدث في الإستبيانات و الإختبارات، أي أنه يستعمل في أدوات جمع البيانات التي تعطي للمستجوب أكثر من بديل

مثل ("نعم" أو "لا") ("ينطبق" ، "لا ينطبق") ("موافق تمامًا" ، "موافق" ، "غير موافق" ...)

يتم حساب (كا^2) من المعادلة التالية:

$$\text{كا}^2 = \frac{\text{مجموع (التكرار المشاهد - التكرار المتوقع)}^2}{\text{التكرار المتوقع}}$$

و يتم حساب التكرارات المتوقعة كما يلي:

$$\text{التكرار المتوقع} = \frac{\text{مجموع الصف x مجموع العمود}}{\text{المجموع الكلي}}$$

و لتفسير قيمة (كا^2) **لابد من معرفة الدلالة** الإحصائية للقيمة المتحصل عليهاحيث **نبحث في** الجدول عن القيمة المجدولة بحساب درجات الحرية:

درجة الحرية= (عدد الصفوف-1) (عدد الأعمدة-1)

بالتالي عندما تكون القيمة المحسوبة أكبر من المجدولة نقبل الفرضية البديلة و نرفض الفرضية الصفرية، و عندما تكون القيمة المحسوبة أصغر نرفض البديلة و نقبل الفرضية الصفرية.(**د. محمد بوعلاق** ، .2009:164-166)

خلاصة الفصل:

تعرضنا في هذا الفصل لأهم الخطوات المنهجية المتبعة في الدراسة الميدانية لهذا البحث، التي تعتبر الركيزة الأساسية لأي بحث علمي، حيث قمنا بداية بالتذكير بفرضيات البحث، ثم تطرقنا إلى الدراسة الإستطلاعية ، كذا المعاينة إضافة إلى تبيان المنهج المتبع، بعد ذلك عرضنا الأدوات المستعملة، و أخيرًا قدمنا الأساليب الإحصائية المتبعة في هذه الدراسة، و بهذا سنقوم في الفصل التالي بعرض و تفسير النتائج التي تحصلنا عليها.

الفصل السادس: عرض و تفسير النتائج

1- عرض و تفسير النتائج

2- إستنتاج علم

3- توصيات و إقتراحات الدراسة

-قائمة المراجع

-الملاحق

1-عرض النتائج و تحليلها:

الجدول رقم (06): يمثل إجابات التّلاميذ حول ممارسة العنف داخل المؤسسة حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	38	32	70	%70
لا	7	23	30	%30
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 8.11

كا^2 المجدولة = 3.84

بالرجوع إلى جدول الدلالة الإحصائية لإختبار كا ^{2} نجد أنّ القيمة المقابلة لدرجات حرية 1 تساوي 3.84 ،عند مستوى دلالة 0.05 ، وبمقارنة المحسوبة التي تقدر ب11،8 بالمجدولة نلاحظ أنّ القيمة المحسوبة أكبر من المجدولة ، فمن ثم نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول ممارسة العنف داخل لمؤسستهم حسب متغير الجنس ، بحيث يمارس العنف على الذكور أكثر منه على الإناث ، وهذا أمر معروف في المجتمع الجزائري بأنّ العنف في مصدره في أغلب الحالات الذكور ظرا إلى

أساليب التنشئة الأسرية ، فالذكور يملكون حرية التصرف أكثر، وكون أساليب التربية في بيئتنا المحلية تعطي الذكر الحق الأكبر في الإستقلال عكس الإناث ، فلذلك نجدهم في أغلب الأحيان هم الذين يخلقون جوّ مدرسي سيء، مما يدفع بالمدرس إلى ممارسة العنف عليهم أكثر من الإناث.

ويتبين أنّ نسبة التّلاميذ الذين مورس العنف في مؤسستهم يصل إلى 70% ، أمّا نسبة التّلاميذ اللذين لم يمارس العنف في مؤسستهم تقدر ب 30% ، وهذا يعني إرتفاع نسبة العنف في المؤسسات.

الجدول رقم (07): يمثل إجابات التّلاميذ حول تعرضهم للعقاب من طرف المدرس حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	39	41	80	%80
لا	6	14	20	%20
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدّلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 2.26

كا^2 المجدولة = 3.84

بالرجوع إلى جدول كا^2 نجد أنّ القيمة المقابلة لدرجات الحرية 1 **تساوي** 3.84 وهي قيمة أكبر من القيمة المحسوبة التي تساوي 2.26 ، والقرار هو أنّ الفرضية الصفرية **مقبولة عند مستوى الدلالة** 0.05 ، **وبالتالي** نستنتج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين **إجابات أراء المستجوبين** حول تعرضهم للعقاب من طرف المدرس حسب **متغير**الجنس ،بحيث أنّه تقريبا نجد أنّ كلا الجنسين ذكور أو إناث يتعرضون إلى نفس أساليب العقاب من طرف مدرسهم ربما يرجع ذلك إلى أنهم تقريبا لديهم نفس أساليب العقاب من طرف مدرسهم ربما يرجع ذلك إلى أنهم تقريبا لديهم نفس السّن ، نفس السلوكات الغير المرغوبة **التي تصدر** منهم ، **ممّا** يدفع المدرس إلى عدم التمييز بينهم فيما يخص الأساليب العقابية **المستعملة**.

يتضح أنّ نسبة التّلاميذ اللذين تعرضوا للعقاب تقدر ب 80% وهي نسبة كبيرة مقارنة **بنسبة** التّلاميذ اللذين لم يتعرضو للعقاب وتقدر ب20%.

الجدول رقم(08): يمثل إجابات التّلاميذ حول أشكال العنف ملى السب والشتم التي تمارس في المؤسسة حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	36	35	71	%71
لا	9	20	29	%29
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدّلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 3.2

كا^2 المجدولة = 3.84

بتطبيق إختبار كا^2 وجدنا أنّ قيمة كا^2 **المحسوبة تقدر ب** 3.2 وهي أصغر من قيمة كا^2 **المجدولة المقدرة ب** 3.84 ،بدرجة حرية تساوي 1 **عند مستوى الدلالة** 0.05 **وبذلك نقبل** الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة ، **وبالتالي** نستنتج أنّه لا **توجد فروق ذات دلالة** إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول أشكال **العنف مثل السّب والشتم التي تمارس** في مؤسستهم حسب متغير الجنس ، بحيث نجد أنّ كلا الجنسين تمارس عليهم أشكال **العنف كالس**ب والشتم في مؤسستهم فكلايهما يعاملان بنفس الطريقة كون أنّ هذا الشكل من العنف يؤثرعلى كلتا نفسيتهما ، ويعمل على إهتزاز شخصيتهما.

فنلاحظ أنّ نسبة التّلاميذ اللذين تعرضوا لأشكال العنف مثل السّب والشتم تصل إلى 71%، فهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة **التّ**لاميذ الذين لم يتعرضوا لأشكال العنف مثل **السب والشتم وتقدر ب** 29%.

الجدول رقم (09): يمثل إجابات التلاميذ حول نقص المدرس من علامات الإمتحان حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	12	10	22	%22
لا	33	45	78	%78
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 1.02

كا^2 المجدولة = 3.84

بحساب كا^2 وجدنا أنّ قيمة كا^2 **المحسوبة تساوي** 1.02 أصغر من قيمة كا^2 **المجدولة التي تساوي** 3.84 بدرجة حرية تساوي 1 **عند مستوى الدلالة** 0.05. فبذلك نقبل الفرضية الصفرية التي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول نقص المدرس من علامة الإمتحان حسب متغير الجنس،بحيث أنّ المدرس يتعامل بنفس أسلوب العقاب عن طريق الخصم من العلامات بين الذكور و الإناث كون هذا الأسلوب يمس بكلايهما ذلك من خلال خوفهم من الرسوب المدرسي.

ويتبين أنّ نسبة التّلاميذ اللذين أنقص المدرس من علامة الإمتحان تقدر ب 22% ،فهي نسبة ضئيلة مقارنة بنسبة التّلاميذ اللذين أنقص المدرس من علاماتهم في الإمتحان فتقدر ب 78%.

الجدول رقم (10): يمثل إجابات التّلاميذ حول تعرضهم لعقوبات كتابية من طرف المدرس حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	15	19	34	%34
لا	30	36	66	%66
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 0

كا^2 المجدولة = 3.84

بالعودة إلى الجدول كا^2 نجد أنّ القيمة المقابلة لدرجة الحرية 1 تساوي 84،3 و هي قيمة أكبر من القيمة المحسوبة التي تساوي 0 ،والقرار قبول الفرضية الصفرية عند مستوى الدلالة 0.05 ، وبالتالي نستنتج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء

المستجوبين حول تعرضهم لعقوبات كتابية من طرف المدرس حسب متغير الجنس ، فلذلك نجد أنّ المدرس لا يستعمل بنسبة كبيرة هذا النوع من العقوبة ربما يرجع إلى عدم رغبته في إرهاق التّلاميذ و تضيع وقتهم في كتابة جمل أو نصوص عقابية بدلا من مراجعتهم دروسهم و حلّ تمارينهم للرفع من تحصيلهم الدراسي، ونلاحظ أنّ ممارسة هذه العقوبة تستعمل بدون التميز بين الجنسين.

ويتضح أنّ نسبة التّلاميذ اللذين تعرضوا لعقوبات كتابية من طرف المدرس تقدر 34% ، وهي نسبة منخفضة مقارنة بنسبة التّلاميذ اللذين لم يتعرضوا لعقوبات كتابية من طرف المدرس بحيث تقدر ب 66%.

الجدول رقم (11) : يمثل إجابات التّلاميذ حول تعرضهم للضرب بالعصا من طرف المدرس حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	5	2	7	%7
لا	40	53	93	%93
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية= 1

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 2.1

كا^2 المجدولة = 3.84

بالرجوع إلى جدول الدلالة الإحصائية لإختبار كا^2 نجد أنّ القيمة المقابلة لدرجات حرية 1 تساوي 3.84 عند مستوى دلالة 0.05 ، وبمقارنة المحسوبة التي تقدر ب1،2 بالمجدولة فنلاحظ أنّ القيمة المجدولة أكبر من المحسوبة ، ومن ثم نستنتج أنّه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول تعرضهم للضرب بالعصا من طرف المدرس حسب متغير الجنس ، فلذلك نجد أنّ إستعمال العصا لعقاب التّلاميذ أصبح أمر نادرا بسبب صدور قوانين تمنع ذلك، حيث نجد في القرار الوزاري رقم : 2l172 المؤرخ في 01 جوان 1992 يمنع بصفة مطلقة إستعمال العقاب الجسمي والعنف ، وكل ما بشأنه أن يلحق ضررا ماديا بالتّلاميذ فقد نصّ على ما يلي "علاوة على كون العقاب البدني أسلوب غير تربوي في تهذيب سلوكيات التّلاميذ ، فإنّه يعتبر خطأ مهنيا يعرض الموظف الفاعل إلى الإجراءات التأديبية المنصوص عليها في القوانين السارية المفعول" (سعيدة صالحي ، 2003 : 41)

ويتبين أنّ نسبة التّلاميذ اللذين تعرضوا للضرب بالعصا من طرف المدرس يصل إلى7%، أمّا نسبة التّلاميذ اللّذين لم يتعرضوا للضرب بالعصا من طرف المدرس تقدر ب 93% ، وهذا يعني إنخفاض نسبة التّلاميذ اللذين لم يتعرضوا للضرب بالعصا من طرف المدرس

الجدول رقم (12): يمثل إجابات التّلاميذ حول طرد المدرس لهم خارج القسم حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	41	26	67	%67
لا	4	29	33	%33
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 21.49

كا^2 المجدولة = 3.84

بتطبيق إختبار كا^2 **وجدنا** أنّ قيمة كا^2 **المحسوبة تقدر ب** 21.49، وهي أكبر من قيمة كا^2 **المجدولة المقدرة ب** 3.84 بدرجة حرية تساوي 1 **عند مستوى الدلالة** 0.05 ، **فبذلك** نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي مفادها توجد فروق ذات **دلالة** إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول طرد المدرس لهم خارج القسم حسب متغير الجنس ، بحيث أصبح الطرد من الأقسام أمرا شائعا لدى الذكور أكثر منه لدى الإناث ، ويرجع السبب كون **أنّ** الذكور يميلون أقل إلى الد**راسة من الإناث ممّا** يدفعهم إلى عرقلة المدرس من تأدية دوره فيما يخص سير العملية التعليمية بشكل جيدّ ، فلذلك نجد المدرس

يفضل طرد العناصر التي تسبب له الإزعاج خارج القسم ليوفر مناخ دراسي ملائم **للعناصر** المتبقية.

يتضح أنّ نسبة التّلاميذ **الذين** لم يتم طردهم خارج القسم تصل إلى67 % ، **أمّا نسبة** التّلاميذ اللذين لم يتم طردهم خارج القسم تقدر ب33% ، وهذا يعني **إرتفاع نسبة طرد المدرس** للتّلاميذ خارج القسم.

الجدول رقم (13) : يمثل إجابات التّلاميذ حول تعرضهم للضرب باليد من طرف المدرس حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	18	7	25	%25
لا	27	48	75	%75
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 9.81

كا^2 المجدولة = 3.84

بحساب كا² وجدنا أنّ قيمة كا² **المحسوبة تساوي** 9.81 أكبر من قيمة كا² **المجدولة التي تساوي** 3.84 بدرجة حرية تساوي 1 **عند مستوى الدلالة** 0.05 ،فبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول تعرضهم للضرب باليد من طرف المدرس حسب متغير الجنس ، **ف**نجد أنّ العقاب عن طريق الضرب باليّد ممنوع نظرا لكثرة أضراره وتقليله من قيمة الإنسان فهذا النوع من العقاب لا ولن يمنح المعلم إلاّ تلميذا مضطربا نفسيا تستيقظ مخاوفه **في كلّ لحظ**ة يحرك فيها المعلم يده ، فلذلك قامت معظم الدول بتحريمه في **المدارس ، لكن** ظهر في إجابات التّلاميذ إستعماله من طرف بعض المدرسين ، والذكور هم أكثر عرضة إلى هذا النوع من العقاب كونهم أقل إهتمام مقارنة **بالإناث** .

ويتبين أنّ نسبة التّلاميذ الذين تعرضوا للضرب باليّد من طرف المدرس تصل إلى 25% ، فهي نسبة قليلة حين مقارنتها **بنسبة** التّلاميذ الذين لم يتعرضوا للضرب باليّد من طرف المدرس حيث تصل إلى 75%.

الجدول رقم (14) : يمثل إجابات التّلاميذ حول تعرضهم للضرب على الرأس من طرف المدرس حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	8	1	9	%9
لا	37	54	91	%91
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 7.69

كا^2 المجدولة = 3.84

بالرجوع إلى جدول الدلالة الإحصائية لإختبار كا^2 نجد أنّ القيمة المقابلة لدرجات حرية1 تساوي 3.84 عند مستوى دلالة 0.05 ، وبمقارنة المحسوبة التي تقدرب 7.69 بالمجدولة نلاحظ أنّ القيمة المحسوبة أكبر من المجدولة ، ومن ثم نستنتج أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول تعرضهم للضرب على الرأس من طرف المدرس حسب متغير الجنس ، شأنه كشأن العقاب عن طريق الضرب باليد ، فالضرب على الرأس من طرف المدرس ممنوع نظرا إلى أنّ هذه المعاملة تؤدي إلى ضعف الإرادة وتقييديها ويحدّ من سيرها نحو بلوغ الأهداف المنشودة ، فضعف هذه القدرة لدى الفرد يقلل من قدرته على التغلب على مصاعبه بنفسه ، فالعقاب المادي يؤدي إلى خمد المواهب والإستعدادات ممّا يمكن أن تعيقهم على تحصيلهم الدراسي إلاّ أنه بينت لنا الإجابات التي تحصلنا عليها أنّ الذكور يتعرضون له أكثر من الإناث ، ويمكن إرجاعه إلى البنية الفيزيولوجية التي تعتبر أقوى من بنية الإناث

فنلاحظ أنّ نسبة التّلاميذ الذين تعرضوا للضرب على الرأس تقدرب 9% ، في حين تقدر نسبة التّلاميذ الذين لم يتعرضوا للضرب على الرأس من طرف المدرس ب 91% ، وهي نسبة كبيرة جدا.

الجدول رقم (15) : يمثل إجابات التّلاميذ حول معاقبة المدرس لهم بعدم المشاركة حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	40	23	63	%63
لا	5	32	37	%37
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 23.50

كا^2 المجدولة = 3.84

بالعودة إلى الجدول كا^2 نجد أنّ القيمة المقابلة لدرجات الحرية 1 تساوي 3.84 وهي قيمة أصغر من القيمة المحسوبة التي تساوي 23.50 ، والقرار هو رفض الفرضية الصفرية عند مستوى الدلالة 0.05 وقبول الفرضية البديلة ، فبالتالي نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول معاقبتهم بعدم المشاركة من طرف المدرس حسب متغير الجنس ، فيعدّ هذا النوع من العقاب معنوي وفي أغلب الحالات له إيجابيات بحيث يجعل التّلميذ يتوب عن أفعاله ، لكن في حالات أخرى يعدّ سلبي لأنه يقضي على معنويات التّلميذ ومن خلال الإجابات التي تحصلنا عليها نجد أنّ المدرس يستعمل هذا

النوع من العقاب على الذكور أكثر منه على الإناث ربما أنّ المدرس يعتبره الوسيلة الجيّدة **لتحسس** الذكور بطبيعة سلوكا تهم والعمل على تعديلها على نحو أحسن .

ويتضح أنّ نسبة التّلاميذ الذين تمّ معاقبتهم بعدم المشاركة من طرف **المدرس تقدرب** 63% ، **فهي** نسبة كبيرة مقارنة بنسبة التّلاميذ الذين لم يتم معاقبتهم بعدم المشاركة من طرف المدرس وتقدرب37% .

الجدول رقم (16) : يمثل إجابات التّلاميذ حول تعرضهم لعقوبة الشدّ من الشعر حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	12	20	32	%32
لا	33	35	68	%68
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 07،1

كا^2 المجدولة = 3.84

بتطبيق إختبار كا^2 المجدولة وجدنا أنّ قيمة كا^2 المحسوبة تقدر ب 1.07 وهي أصغر من قيمة كا^2 المجدولة المقدرة ب 3.84 بدرجة حرية تساوي 1 عند مستوى الدّلالة 0.05 ، وبذلك نقبل الفرضية الصفرية التي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول تعرضهم لعقوبة الشدّ من الشعر حسب متغير الجنس ، نلتمس انخفاض ملحوظ حول نوع هذه العقوبات المتمثلة في تعرض التّلاميذ لعقوبة شدّهم من الشعر نظرا لوجود قوانين تشريعية تمنع استخدامه ، فلقد نصت المادة (7) من القرار الوزاري (1992) ما يلي « تعتبر الأضرار الناجمة عن العقاب البدني خطأ شخصيا يتحمل الموظف المتسبب فيها كامل المسؤولية من الناحية المادية والجزائية ، ولا يمكن لإدارة التربية أن تحل محل الموظف المعني في تحمل تبعاتها» (سعيدة صالحي ، 2003 :41) وبالتمعن لكلّ هذه القوانين المختلفة نلاحظ انخفاض ظاهر فيما يخص إستعمال هذا النوع من العقوبات على كلا من الجنسين.

فيتبين أنّ نسبة التّلاميذ الذين تمّ تعرضهم لعقوبة الشدّ من الشعر تصل 32% ، في حين نجد نسبة التّلاميذ الذين لم يتم تعرضهم لعقوبة الشدّ من الشعر من طرف المدرس أكبر فتقدر ب 68%.

الجدول رقم (17): يمثل إجابات التّلاميذ حول معاقبة المدرس لهم برفع الطاولة أو الكرسي حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	5	1	6	%6
لا	40	54	94	%94
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدلالة = 0.05

$كا^2$ المحسوبة = 3.77

$كا^2$ المجدولة = 3.84

بحساب $كا^2$ وجدنا أنّ قيمة $كا^2$ المحسوبة تساوي 3.77 أصغر من قيمة $كا^2$ المجدولة التي تساوي 3.84 بدرجة حرية تساوي 1 عند مستوى الدلالة 0.05، فبذلك نقبل الفرضية الصفرية التي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول معاقبة المدرس لهم برفع الطاولة أو الكرسي حسب متغير الجنس، بحيث أنّ عند العودة إلى ما سبق ذكره فيما يخص القوانين التشريعية التي تمنع منعًا صريحًا إستعمال العقاب المادي، حتى ولو كان بغرض تهذيب السلوكات، فنجد من خلال إجابات التّلاميذ سواء كان ذكور أو إناث أنّ إستعمال المدرس لعقوبة رفع الطاولة أو الكرسي ناقص جدًا، ربما من

خلال خوف المدرس من إستعمال العقاب الجسمي نظرا لخطورته و تحمله المسؤولية لذلك **لوحده** ، بحيث أنّ الحوادث الناجمة عن العقاب البدني لا تتدخل في عداد الحوادث المدرسية لأنّ المعلم هو المسبب الوحيد فيها ، فإذا لجأ إليه المدرس فإنه يلجأ إليه بعدما يكون قد جرب كلّ الوسائل ، ولا يستعمله بشدة ولايصل إلى حدّ **إثارة غضب التّلاميذ**.

فيمكن تفسير ذلك أنّ نسبة التّلاميذ الذين تعرضوا لعقوبة رفع الطاولة أو الكرسي تقدر ب 6%، **أمّا نسبة التّلاميذ** الذين لم يتعرضوا لعقوبة **رفع الطاولة أو الكرسي فقد بلغت إلى** 94%، **و من الملاحظ** أنّها نسبة كبيرة جدًا.

الجدول رقم (18): يمثل إجابات التّلاميذ حول تقليل المدرس من شأنهم بسبب سؤال طرح عليه حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	6	3	9	%9
لا	39	52	91	%91
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 1.85

كا^2 المجدولة = 3.84

بالرجوع إلى جدول الدلالة الإحصائية لإختبار كا^2 نجد أنّ القيمة المقابلة لدرجات حرية 1 **تساوي** 3.84 **عند مستوى الدلالة** 0.05 ، **فبمقارنة المحسوبة التي تقدر ب** 1.85 **بالمجدولة** نلاحظ أنّ القيمة المجدولة أكبر من المحسوبة ، ومن ثم نستنتج أنه يتم قبول الفرضية الصفرية التي مفادها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول تقليل المدرس من شأنهم بسبب سؤال طرح عليه حسب متغير الجنس ، بحيث أنه تقريبا نجد أنّ كلا من الجنسين ذكور أو إناث لم يسبق أن قلل المدرس من شأنهم بسبب طرحهم لسؤال عليه وذلك ما يظهر لنا من خلال الإجابات التي تحصلنا عليها فهذا ربما يعود إلى أنّ المدرس يحس بنوع من المسؤولية إتجاه **التّ**لاميذ ممّا يدفعه إلى الإجابة على كلّ سؤال يطرح عليه داخل القسم دون التقليل من شأن التلاميذ **الّ**ذين وجهوه عليه.

فنلاحظ أنّ نسبة التّلاميذ الذين قلل المدرس من شأنهم بسبب سؤال طرح عليه تصل إلى 9%، فهي نسبة ضئيلة جدا بالنسبة للتّلاميذ الذين لم يقلل المدرس من شأنهم بسبب طرح عليه التي تقدر ب 91%

الجدول رقم (19) : يمثل إجابات التّلاميذ حول معاقبة المدرس لهم بعدم الإجابة عن السؤال حول الدرس حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	42	31	73	%73
لا	3	24	27	%27
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 43.41

كا^2 المجدولة = 3.84

بالعودة إلى جدول كا^2 نجد أنّ القيمة المقابلة لدرجات الحرية 1 تساوي 3.84 وهي قيمة أصغر من القيمة المحسوبة التي تساوي 43.41، فالقرار هو رفض الفرضية الصفرية عند مستوى الدلالة 0.05 و قبول الفرضية البديلة، و بالتالي نستنتج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول معاقبة المدرس لهم بعدم الإجابة عن السؤال حول الدرس حسب متغير الجنس، فبما أنّ العقاب المادي أصبح ممنوع بجميع أنواعه ذلك من خلال قوانين تشريعية مؤكدة وواضحة على كل من يستعمله ، أصبح معظم المدرسين يميلون إلى إستعمال العقاب المعنوي بما فيه معاقبة التّلاميذ بعدم الإجابة عن السؤال حول

الدرس، فيعتبرها أفضل وسيلة لتعديل السلوكات الغير المرغوبة فيها في القسم، إلا أن هذا الأسلوب و خاصة عند الإفراط فيه يقضي على إمكانيات ، قدورات و ميولات هؤلاء التّلاميذ، ومن خلال النتائج المتحصل عليها نجد أن مثل هذه العقوبة يتعرض لها الذكور أكثر من الإناث، ربما يرجع ذلك إلى أنهم أكثر عنفا من الإناث.

يتضح أنّ نسبة التّلاميذ الذين تم معاقبتهم بعدم الإجابة عن السؤال حول الدرس من طرف المدرس تقدر ب73% ، وهي نسبة كبيرة مقارنة بنسبة التّلاميذ الذين لم يتم معاقبتهم بعدم الإجابة عن السؤال حول الدرس من طرف المدرس وتقدر ب 27%.

الجدول رقم (20): يمثل إجابات التّلاميذ حول العنف من طرف المدرس ودوره على ضعف تحصيلهم الدراسي حسب متغير المستوى الدّراسي.

المستوى الدارسي / الإجابات	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المجموع	النسبة المئوية
نعم	11	13	11	25	60	%60
لا	8	8	9	15	40	%40
المجموع	19	21	20	40	100	%100

درجة الحرية = 3

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 1.35

كا^2 المجدولة = 7.82

بتطبيق إختبار كا^2 وجدنا أنّ قيمة كا^2 **المحسوبة تقدر ب**1.35 وهي أصغر من قيمة كا^2 **المجدولة المقدرة ب** 7.82 بدرجة حرية تساوي 3 **عند مستوى الدلالة** 0.05 ، **بذلك نقبل** الفرضية الصفرية التي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المستجوبين **حول العنف من طرف المدرس ودوره على** ضعف تحصيلهم الدراسي حسب متغير **المستوى الدراسي**،إذ لا توجد فروق بين مستويات الدراسة **في إجابات التّلاميذ** بحيث هناك شبه إجماع على أنّ **العنف من طرف** المدرس يؤثر سلبا على التحصيل الدراسي ، وهذا يمكن إرجاعه إلى المعاملة السيئة التي يعامل بها المدرس تلاميذه ممّا يشتت إنتباههم **أثناء** تقديم الدروس، ممّا ينتج عدم فهمهم و إستوعابهم للدروس فبذلك يضعف تحصيلهم الدراسي عن طريق تحصلهم على علامات سيئة ومنخفضة **في الإختبارات** .

فيتبين أنّ نسبة التّلاميذ الذين يعتبرون أن العنف من طرف المدرس له دور على ضعف تحصيلهم الدراسي **تصل إلى** 60%، في حين نجد نسبة التّلاميذ الذين لا يعتبرون أنّ **العنف من طرف** المدرس له دور على ضعف تحصيلهم الدراسي **تقدر ب** 40%.

الجدول رقم (21): يمثل إجابات التّلاميذ حول عنف المدرس معهم أثناء عجزه عن الشرح الصحيح حسب متغير المستوى الدراسي.

المستوى / الإجابات الدراسي	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المجموع	النسبة المئوية
نعم	2	4	5	16	27	%27
لا	17	17	15	24	73	%73
المجموع	19	21	20	40	100	%100

درجة الحرية = 3

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 6.72

كا^2 المجدولة = 7.82

بحساب كا^2 وجدنا أنّ قيمة كا^2 **المحسوبة** 6.72 أصغر من قيمة كا^2 **المجدولة التي تساوي** 7.82 بدرجة حرية **تساوي** 3 **عند مستوى الدلالة** 0.05 ، فبذلك نقبل الفرضية الصفرية التي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول عنف المدرس معهم أثناء عجزه عن **الشرح** الصحيح حسب متغير المستوى الدراسي ، بحيث نجد **من خلال إجابات التّلاميذ** أنّ معظم المدرسين لا يعنفهم أثناء عجزهم عن الشرح الصحيح ، إذ أنّ معظمهم قد سبق أن تحصلوا على تأهيل تربوي مناسب فهم بذلك يملكون وعيا تربويا بطرق التعامل مع التّلاميذ وفقا للنظريات التربوية ، **إضافة إلى عدم رغبة**

المدرسين إلى لفت نظر التّلاميذعند عجزه عن الشرح الصحيح عن طريق إصداره لسلوكات عنيفة ، فبذلك يقلل من شأنه وصورته أمام تلاميذه .

فيمكن تفسير ذلك أنّ نسبة التّلاميذ الذين يعتبرون عنف المدرس معهم أثناء عجزه عن الشرح الصحيح تقدر 27% ، **أمّا نسبة** التّلاميذ الذين لا يعتبرون عنف **المدرس عن الشرح** الصحيح فقد بلغت 73% ، ومن الملاحظ أنّها نسبة كبيرة.

الجدول رقم (22): يمثل إجابات التّلاميذ حول الدراسة في جوّ عنيف و تأثيره على مردودهم الدراسي حسب متغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي / الإجابات	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المجموع	النسبة المئوية
نعم	15	18	12	37	82	%82
لا	4	3	8	3	18	%18
المجموع	19	21	20	40	100	%100

درجة الحرية = 3

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 9.83

كا^2 المجدولة = 7.82

بالرجوع إلى الدلالة الإحصائية لإختبار كا^2 نجد أن القيمة المقابلة لدرجة حرية 3 **تساوي** 7.82 **عند مستوى الدلالة** 0.05، **فبمقارنة** القيمة المحسوبة التي تقدر ب 9.83 **بالمجدولة** نلاحظ أنّ القيمة المجدولة أصغر من المحسوبة، و من ثم نستنتج أنّه يتم رفض الفرضية

الصفرية و قبول الفرضية البديلة التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين **إجابات** أراء المستجوبين حول الد**راسة في جوّ** عنيف و تأثيرها على مردودهم الدراسي حسب متغير المستوى الد**راسي**، بحيث توجد فروق بين مستويات الدراسة في إجابات التلاميذ، **رغم** أنّ معظم الإجابات أقرت أنّ الدراسة في جوّ عنيف تؤثر على مردودهم الد**راسي، إذ** أنّ ليس من السهل متابعة الدرس في مناخ يسود فيه نوع من الخلافات،**المشاحنات والشجارات** خاصة بما تتميز به مرحلة المراهقة ، حيث أنّ الفرد يمرّ بمجموعة من التغيرات ، وتشكل استجابة الفرد لهذه المتغيرات أحد **المصادر** الأساسية للإضطراب النفسي للمراهق.

فنلاحظ أنّ نسبة التّلاميذ الذين يرون أنّ الد**راسة في جوّ ع**نيف تؤثر على مردودهم **الدراسي تصل إلى** 82%، التي هي نسبة كبيرة بالنسبة للتّلاميذ الذين لايرون أنّ الد**راسة في** جوّ عنيف تؤثر على مردودهم الد**راسي التي تقدر ب** 18%.

الجدول رقم (23): يمثل إجابات التّلاميذ حول تركيزهم و إنتباههم في الدرس بعد أن عانفهم المدرس حسب متغير المستوى الدراسي.

الإجابات / المستوى الدراسي	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المجموع	النسبة المئوية
نعم	16	14	13	26	69	%69
لا	3	7	7	14	31	%31
المجموع	19	21	20	40	100	%100

درجة الحرية = 3

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 2.51

كا^2 المجدولة = 7.82

بالعودة إلى جدول كا^2 نجد أنّ القيمة المقابلة لدرجة الحرية 3 تساوي 7.82 وهي قيمة أكبر من القيمة المحسوبة التي تساوي 2.51 ، والقرار هو قبول الفرضية الصفرية عند مستوى الدلالة 0.05 ، وبالتالي نستنتج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول قدرتهم على التركيز والإنتباه في الدرس بعد أن عانفهم المدرس حسب متغير المستوى الدراسي ، بحيث لا توجد فروق بين مستويات الدراسة في إجابات التّلاميذ، فهناك شبه إجماع على أنهم لديهم القدرة على التركيز والإنتباه في الدرس بعد أن عانفهم

المدرس، فرّبما يعود ذلك إلى أنهم واعين بأخطائهم والغرض من ذالك العنف الذي يصدر من طرف مدرسهم هو تصحيح وتعديل**سلوكا** تهم لبلوغ الأهداف المنشودة.

يتضح أنّ نسبة التّلاميذ اللذين أجابوا أنّ لديهم القدرة على التركيز والإنتباه **في الدرس بعد** ، فهي نسبة مرتفعة مقارنة بنسبة التّلاميذ الذين أجابوا **أنّ** 69%أن عانفهم المدرس تقدر ليس لهم القدرة على التركيز و الإنتباه في الدرس بعد أن عانفهم المدرس التي **تقدر ب**. 31%

الجدول رقم (24): يمثل إجابات التّلاميذ حول تأثير معاملة أحد المدرسين الشعور بالكره للمواد حسب متغير المستوى الدراسي.

المستوى / الإجابات الدراسي	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المجموع	النسبة المئوية
نعم	12	10	6	9	37	%37
لا	7	11	14	31	63	%63
المجموع	19	21	20	40	100	%100

درجة الحرية = 3

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 10.59

كا^2 المجدولة = 7.82

بتطبيق إختبار كا^2 وجدنا أنّ قيمة كا^2 **المحسوبة تقدر ب** 10.59 وهي **أكبر من** قيمة كا^2 **المجدولة المقدرة ب** 7.82 بدرجة حرية تساوي 3 **عند مستوى الدلالة** 0.05 ، **فبذلك** نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي مفادها توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين إجابات المستجوبين حول تأثير معاملة أحد المدرسين فيهم بالشعور بالكره للمواد حسب متغير **المستوى الدراسي**، بالرغم من أنّ نسبة كبيرة منهم أجابوا بأنّه لم يتم حدوث تأثير معاملة أحد المدرسين فيهم بالشعور بالكره للمواد ، فربمّا يعود ذلك إلى نجاح دور الوالدين ، حيث أن معظمهم يسعون على حرص إيصال فكرة عدم الخلط بين المدرس والمادة التي يدرسها لأنّ تعتبر هذه الأخيرة هي الأهم في تحصيله الجيدّ.

يتضح أنّ نسبة التّلاميذ الذين يرون أن قد حدث وأن أثارت فيهم معاملة أحد المدرسين **بالشعور بالكره للمواد تصل إلى** 37% ، فهي نسبة منخفضة بنسبة التّلاميذ الذين يرون **أنّ** قد لم يحدث وأن أثارت فيهم معاملة أحد المدرسين **بالشعور بالكره للمواد تقدرب** 63%.

الجدول رقم (25) : يمثل إجابات التلاميذ حول معاقبة المدرس لهم و تأديتهم للتأخر الدّراسي في بعض المواد حسب متغير المستوى الدّراسي.

المستوى الدراسي / الإجابات	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المجموع	النسبة المئوية
نعم	2	3	10	12	27	%27
لا	17	18	10	28	73	%73
المجموع	19	21	20	40	100	%100

درجة الحرية = 3

مستوى الدلالة = 0.05

$كا^2$ المحسوبة = 9.84

$كا^2$ المجدولة = 7.82

بحساب كا² وجدنا أنّ قيمة كا² **المحسوبة تساوي** 9.84 أكبر من قيمة كا² **المجدولة التي تساوي** 7.82 بدرجة حرية تساوي 3 **عند مستوى الدلالة** 0.05 ، فبذلك نرفض الفرضية الصفرية و نقبل الفرضية البديلة التي مفادها توجد فروق ذات ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول معاقبة المدرس لهم و تأديتهم للتأخر الد**راسي في بعض المواد حسب** متغير المستوى الدراسي ، حيث أنه توجد فروق بين مستويات الد**راسة في** إجابات التّلاميذ، رغم أنّ معظم الإجابات أقرت أنّ معاقبة المدرس لهم لا تؤدي بهم **للتأخر الدراسي،** فربما يكون السبب في ذلك إلى أنّ المدرس يحسن إستعمال الأساليب العقابية **رغم ممارست**ة لها إلاّ أنه لا يترك أثر سلبي ورائها ، فنجده يقوم بتوعيتهم حول المغزى من ذلك العقاب والسبب الذي أدى به إلى **إ**ستعماله .

فيمكن تفسير ذلك أنّ نسبة التّلاميذ الذين يعتبرون **أنّ** معاقبة المدرس لهم تسبب بتأديتهم **للتأخر الدراسي في بعض المواد تقدر ب** 27% ،**أمّا نسبة التّ**لاميذ الذين لا يعتبرون **أنّ** معاقبة المدرس لهم لا تسبب بتأديتهم للتأخر الد**راسي في بعض المواد قد بلغت** 73% ، ومن الملاحظ أنّها نسبة كبيرة.

الجدول رقم (26): يمثل إجابات التّلاميذ حول عقاب المدرس لهم و تأديته بهم للرسوب المتكرر حسب متغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي / الإجابات	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المجموع	النسبة المئوية
نعم	5	6	7	10	28	%28
لا	14	15	13	30	72	%72
المجموع	19	21	20	40	100	%100

درجة الحرية = 3

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 74.45

كا^2 المجدولة = 7.82

بالرجوع إلى جدول الدلالة الإحصائية لإختبار كا^2 نجد أنّ القيمة المقابلة لدرجة حرية 3 تساوي 7.82 عند مستوى الدلالة 0.05، وبمقارنة القيمة المحسوبة التي تقدر ب 74.45 بالمجدولة نلاحظ أنّ القيمة المحسوبة أكبر من المجدولة ، فمن ثم نستنتج أنه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول عقاب المدرس لهم وتأديته بهم للرسوب المتكرر حسب متغير المستوى الدراسي ، فتوصلنا إلى أنه توجد فروق بين مستويات الدراسة في إجابات التّلاميذ، بالرغم من أن نسبة كبيرة أجابوا بأنّ عقاب المدرس لهم لا يؤدي بهم للرسوب

المتكرر ، فربّما يعود ذلك إلى عدم تأثيرهم السلبي به فربما بسبب الطرق الحديثة في التدريس فنجد الزيارات الميدانية وخاصة للمستشار التوجيه والإشاد المدرسي فيقوم بحصص لتوعيتهم على هدف وغاية العقاب لهم.

فنلاحظ أنّ نسبة التّلاميذ الذين يرون أنّ عقاب المدرس لهم يؤدي بهم للرسوب **المتكرر تصل إلى** 28% ، **أمّا نسبة التّلاميذ** الذين لا يرون أنّ عقاب المدرس لهم لا يؤدي بهم للرسوب المتكرر تقدر ب72 % .

الجدول رقم(27): يمثل إجابات التّلاميذ حول التفكير في الإنسحاب من المدرسة بسبب عقاب المدرس لهم حسب متغير المستوى الدراسي.

المستوى الدراسي / الإجابات	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	المجموع	النسبة المئوية
نعم	13	8	6	16	43	%43
لا	6	13	14	24	57	%57
المجموع	19	21	20	40	100	%100

درجة الحرية = 3

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 الدلالة = 6.7

كا^2 المجدولة = 7.82

بالعودة إلى جدول كا^2 نجد أنّ القيمة المقابلة لدرجة الحرية 3 **تساوي** 7.82 وهي قيمة أكبر **من** القيمة المحسوبة التي تساوي 2.51 ، القرار هو قبول الفرضية الصفرية عند مستوى

الدلالة 0.05 ، وبالتالي نستنتج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول التفكير في الانسحاب من المدرسة **بسبب عقاب المدرس** لهم حسب متغير المستوى الدراسي ، إذ لا توجد فروق بين مستويات الدراسة في إجابات التلاميذ ، فالأغلبية لا يفكرون في الإنسحاب من المدرسة بسبب العقاب الذين يتعرضون له من طرف المدرس ، ربّما بسبب الظروف التي يعيشونها والمصير الذي ينتظرهم في الخارج سواء في المجتمع أو الأسرة ، فالذكور موجهون نحو الأعمال الشاقة قصد كسب مصروفهم اليومي ، أمّا الإناث المكوث في البيت خاصة في الأسرة الجزائرية .

ويتضح أنّ نسبة التّلاميذ الذين يفكرون في الإنسحاب من المدرسة بسبب عقاب المدرس لهم تقدر ب43 %،في حين تصل نسبة التّلاميذ الذين لا يفكرون في الإنسحاب من المدرسة بسبب عقاب المدرس لهم تصل إلى 57%.

الجدول رقم (28) : يمثل إجابات التّلاميذ حول معاقبة المدرس لهم و إحساسهم بعدم الرغبةفي الدراسة حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	38	35	73	%73
لا	7	20	27	%27
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 5.42

كا^2 المجدولة = 3.84

بتطبيق إختبار كا^2 وجدنا أنّ قيمة كا^2 **المحسوبة تقدر** 5.42 وهي أكبر من قيمة كا^2 **المجدولة المقدرة ب** 3.84 بدرجة حرية تساوي 1 **عند مستوى الدلالة** 0.05، **فبذلك** نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المستجوبين حول معاقبة المدرس لهم وإحساسهم بعدم الرغبة في الد**راسة** حسب متغير الجنس،نلتمس إرتفاع ملحوظ فيما يخص معاقبة التّلاميذ و إحساسهم بعدم الر**غبة في الدراسة** لدى كلا الجنسين ، فربما يرجع ذلك إلى انخفاض معنوياتهم ممّا يجعلهم لا يتابعون الدروس ولا يحسون بالرغبة في الد**راسة** ،ونشير أيضا إلى أنّ هذا الإرتفاع يمس الذكور

أكثر من الإناث ، ربمّا يعود ذلك إلى أنّ الذكور في هذه المرحلة الحساسة ألاّ وهي المراهقة يرغبون أن يتصرفوا كرجال صغار ممّا يدفعهم بعدم تحمل عقاب المدرس لهم.

فيمكن تفسير ذلك أنّ نسبة التّلاميذ الذين تم معاقبتهم من طرف المدرس اللذين يحسون بعدم الرغبة في الدراسة تقدر ب 73%،أمّا نسبة التّلاميذ الذين تم معاقبتهم من طرف المدرس اللذين لا يحسون بعدم الرغبة في الدراسة بلغت 27%.

الجدول رقم (29) : يمثل إجابات التّلاميذ حول عدم إهتمام المدرس بهم و جعلهم غير مبالين بالدرس حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	27	30	57	%57
لا	18	25	43	%43
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدلالة = 0.05

$كا^2$ المحسوبة = 0.28

$كا^2$ المجدولة = 3.84

بحساب كا² وجدنا أنّ قيمة كا² **المحسوبة تساوي** 0.28 أصغر من قيمة كا² **المجدولة التي تساوي** 3.84 بدرجة حرية تساوي 1 **عند مستوى الدّلالة** 0.05 ، فبذلك نقبل الفرضية الصفرية التي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول عدم إهتمام المدرس بهم وجعلهم غير مبالين بالدرس، ربمّا يعود ذلك إلى مرحلة المراهقة إذ أنّها فترة تتطلب الحاجة إلى التقدير ، والإحترام ، التشجيع ، الإهتمام فهي **بمثابة قوة** دافعة له للمبالاة بالدرس.

فيمكن تفسير ذلك أنّ نسبة التّلاميذ الذين يعتبرون عدم إهتمام المدرس بهم وجعلهم غير مبالين بالدرس **تقدر ب** 57%، **أمّا نسبة** التّلاميذ الذين لايعتبرون عدم إهتمام المدرس بهم وجعلهم غير مبالين بالدرس **تصل إلى** 43%.

الجدول رقم (30) : يمثل إجابات التّلاميذ حول تأثيرهم بعدم أخذ المدرس لأفكارهم بعين الإعتبار حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	32	35	67	%67
لا	13	20	33	%33
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1
مستوى الدلالة = 0.05
كا² المحسوبة = 0.61
كا² المجدولة = 3.84

بالرجوع إلى جدول الدلالة الإحصائية لإختبار كا^2 نجد القيمة المقابلة لدرجة حرية 1 تساوي 3.84 عند مستوى الدلالة 0.05 ،و بمقارنة المحسوبة التي تقدر ب0.61 بالمجدولة نلاحظ أنّ القيمة المجدولة أكبر من المحسوبة ،فمن ثم نستنتج أنّه تمّ قبول الفرضية الصفرية ألا و هي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول تأثيرهم بعدم أخذ المدرس لأفكارهم بعين الإعتبار حسب متغير الجنس، فبذلك نجد عدم وجود فروق بين الجنسين في إجابات التّلاميذ بحيث ربّما يرجع السبب إلى ما سبق ذكره من قبل حول تعقد هذه المرحلة و التغيرات العديدة التي تطرأ عليها، فالمراهق يصبح مرهف الحس و شديد التأثر بعدم أخذ المدرس لأفكاره بعين الإعتبار و عدم الإهتمام به .

فنلاحظ أنّ نسبة التّلاميذ الذين يتأثرون بعدم أخذ المدرس لأفكارهم بعين الإعتبار تصل إلى67%، أما نسبة التّلاميذ الذين لم يتأثروا بعدم أخذ المدرس لأفكارهم بعين الإعتبارفقد بلغت 33%.

الجدول رقم (31) : يمثل إجابات التّلاميذ حول إحباطهم عندما يهينهم المدرس أمام زملائهم حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	37	42	79	%79
لا	8	13	21	%21
المجموع	45	55	100	% 100

درجة الحرية = 1

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 0.49

كا^2 المجدولة = 3.84

بالعودة إلى كا^2 نجد أنّ القيمة المقابلة لدرجات الحرية 1 **تساوي** 3.84 و هي قيمة أكبر من القيمة المحسوبة التي تساوي 0.49 ، فالقرار هو قبول الفرضية الصفرية عند مستوى **الدلالة** 0.05، و بالتالي نستنتج أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول إحباطهم عندما يهينهم المدرس أمام زملائهم حسب متغير الجنس ، حيث ليس هناك فروق بين الجنسين في إجابات التّلاميذ و هناك إرتفاع ملحوظ في نسبة التّلاميذ الذين يحبطون عندما يهينهم المدرس أمام زملائهم، إذ نجد أنّ معظم المشاكل النفسية التي يتعرض لها المراهق سببها إهانة المدرس له أمام جماعة زملائه ، بحيث يظهرعدم إهتمام المراهق بالنجاح ، و ما يخفقه أكثر أسلوب الذّم حيث يقضي على الثقة بالنفس و القدرة على العطاء أكثر و تحقيق مزيد من النجاحات في المجال الدراسي ذلك بالقضاء على روح المشاركة خوفا من إهانة المدرس له من جديد ، فربّما ذلك ما يدفعه للإحباط.

فيتضح أنّ نسبة إحباط التّلاميذ عندما يهينهم المدرس أمام زملائهم بلغت 79% ، فهي نسبة مرتفعة مقارنة بنسبة التّلاميذ الغير المحبطين عندما يهينهم المدرس أمام زملائهم التي تقدر ب 21% .

الجدول رقم (32): يمثل إجابات التّلاميذ حول إحساسهم بالنفور أثناء معاقبة المدرس لهم حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	28	24	52	%52
لا	17	31	48	%48
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 3.4

كا^2 المجدولة = 3.84

بتطبيق إختبار كا^2 وجدنا أنّ قيمة كا^2 **المحسوبة تقدر ب** 3.4 وهي أصغر من قيمة كا^2 **المجدولة المقدرة ب** 3.84 بدرجة حرية تساوي 1 **عند مستوى الدلالة** 0.05 ، **فبذلك نقبل** الفرضية الصفرية التي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء المستجوبين حول إحساسهم بالنفور أثناء معاقبة المدرس لهم حسب متغير الجنس، فبذلك نجد عدم وجود فروق بين كلا الجنسين فيما يخص إحساسهم بالنفور أثناء معاقبة المدرس لهم بحيث يمكن إرجاعه إلى غضب التلاميذ منه وعدم إستوعابهم غرض العقاب.

فيمكن تفسير ذلك أنّ نسبة التّلاميذ الذين يحسون بالنفور أثناء معاقبة المدرس لهم تقدر ب 52% ، **أمّا نسبة التّ**لاميذ الذين لا يحسون بالنفور أثناء معاقبة المدرس لهم بلغت 48% ، فالملاحظ أنّ النسب تقريبا متساوية بين كلايهما .

الجدول رقم (33) : يمثل إجابات التّلاميذ حول العنف من طرف المدرس وتسبيبه للإكتئاب حسب متغير الجنس.

الجنس / الإجابات	الذكور	الإناث	المجموع	النسبة المئوية
نعم	16	22	38	%38
لا	29	33	62	%62
المجموع	45	55	100	%100

درجة الحرية = 1

مستوى الدلالة = 0.05

كا^2 المحسوبة = 0.19

كا^2 المجدولة = 3.84

بحساب كا^2 وجدنا أنّ قيمة **كا^2 المحسوبة تساوي** 0.19 أصغر من قيمة **كا^2 المجدولة التي تساوي** 3.84 بدرجة حرية 1 **عند مستوى الدلالة** 0.05 ، فبذلك نقبل الفرضية الصفرية التي مفادها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات أراء المستجوبين حول العنف من طرف المدرس وتسبيبه لإكتئاب حسب متغير الجنس ، حيث نجد إنعدام وجود فروق بين الجنسين في إجابات التّلاميذ حول العنف من طرف المدرس وتسببه للإكتئاب ، **فربّما**

يرجع إلى الإستعمال المفرط للعنف من طرف المدرس عليهم ، وعدم بوح هؤلاء التّلاميذ لأحد من الأشخاص فيبقى منطويا على نفسه حتى تخلق لديه عقدة نفسية إلى درجة الدخول في دائرة الإكتئاب .

فيمكن تفسير ذلك أن نسبة التّلاميذ الذين تعرضوا للعنف من طرف المدرس وسبب لهم الإكتئاب تقدر ب 38%، في حين تبلغ نسبة التّلاميذ الذين تعرضوا للعنف من طرف المدرس ولم يسبب لهم الإكتئاب تقدر ب 62%.

الفرضية الجزئية الأولى :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص أنواع العقوبات على تحصيلهم الدراسي.

جدول رقم (34): يمثل تحقق أو عدم تحقق الفرضية الجزئية الأولى:

دال	غير دال
الجدول 06 الجدول 12 الجدول 13 الجدول 14 الجدول 15 الجدول 19	الجدول 07 الجدول 08 الجدول 09 الجدول 10 الجدول 11 الجدول 16 الجدول 17 الجدول 18
المجموع: 06	**المجموع: 08**

يظهر من خلال الجداول المتعلقة بالمحور الأول لدراستنا المتمثل في أنواع العقوبات الممارسة من طرف المدرس بأنّ الفرضية الجزئية الأولى التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص أنواع العقوبات على تحصيلهم الدراسي ،بحيث ظهرت فيها دلالات إحصائية لاسيما في الجداول رقم (06 ، 12 ، 13 ، 14 ، 15 19)

حسب مختلف المتغيرات، فبالتالي تحققت الفرضية حسب المتغيرات التالية بحيث متغير الجنس تظهر فيه الدلالة في:

الجدول رقم (06) فبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص ممارسة **العنف داخل المؤسسة**.

الجدول رقم (12): بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص طرد المدرس للتّلاميذ خارج القسم.

الجدول رقم (13): بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تعرض التّلاميذ للضرب باليد من طرف المدرس.

الجدول رقم (14) : بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تعرض التّلاميذ **للاضرب على الرأس من طرف المدرس**.

الجدول رقم (15): بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص معاقبة المدرس للتّلاميذ بعدم المشاركة.

الجدول رقم (19): بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص معاقبة المدرس للتّلاميذ بعدم الإجابة عن السؤال حول الدرس.

ـ أمّا فيما يخص الجداول رقم (07، 08 ،09، 10، 11 ، 16 ، 17 ، 18) فلم تظهر فيها دلالات إحصائية حسب مختلف المتغيرات، فبالتالي لم تتحقق الفرضية **حسب** المتغيرات التالية، بحيث متغير الجنس لم تظهر فيه الدلالة في الجداول التالية :

الجدول رقم (07): فبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تعرض التّلاميذ **للعقاب من طرف المدرس**.

الجدول رقم (08) : بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص أشكال **العنف** مثل السب و الشتم التي تمارس في مؤسستهم.

الجدول رقم (09): بالتالي لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص نقص المدرس **من علامة الإمتحان.**

الجدول رقم (10): بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تعرض التّلاميذ للعقوبات الكتابية من طرف المدرس.

الجدول رقم (11) : بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تعرض التّلاميذ **للاضرب بالعصا من طرف المدرس.**

الجدول رقم (16) : بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تعرض التّلاميذ **لعقوبة الشدّ من الشعر.**

الجدول رقم (17): **بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة** إحصائية فيما يخص معاقبة المدرس للتّلاميذ برفع الطاولة أو الكرسي.

الجدول رقم (18): بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تقليل **المدرس من** شأن التّلاميذ بسبب سؤال طرح عليه.

الفرضية الجزئية الثانية:

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي فيما يخص تأثير العقاب على تحصيلهم الدراسي.

الجدول رقم (35) : يمثل تحقق أو عدم تحقق الفرضية الجزئية الثانية .

دال	غير دال
الجدول 22	الجدول 20
الجدول 24	الجدول 21
الجدول 25	الجدول 23
الجدول 26	الجدول 27
المجموع: 4	**المجموع: 4**

ـ يتبين من خلال الجداول المتعلقة بالمحور الثاني لدراستنا والمتمثل في العقاب و تأثيره على دراسة التّلميذ المراهق بأن الفرضية الجزئية الثانية التي مفادها توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المستوى الدراسي فيما يخص تأثير العقاب على تحصيلهم الدراسي ، تبينت فيها دلالات إحصائية لاسيما في الجداول رقم (22 ، 24 ، 25 ، 26) حسب مختلف المتغيرات ، فبالتالي تحققت الفرضية حسب المتغيرات التالية بحيث متغير المستوى الدراسي تظهر فيه الدلالة في :

الجدول رقم (22): فبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص الدراسة في جوّ عنيف وتأثيرها على المردود الدراسي للتّلاميذ.

الجدول رقم (24): بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تأثير معاملة أحد المدرسين على التّلاميذ بالشعور بالكره للمواد.

الجدول رقم (25): بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص معاقبة المدرس للتّلاميذ وتأديته بهم للتأخر الدراسي في بعض المواد.

الجدول رقم (26): بالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص عقاب **المدرس** للتّلاميذ وتأديته بهم للرسوب المتكرر.

أمّا فيما يتعلق بالجداول رقم (20، 21، 23، 27) فلم تظهر فيها دلالات إحصائية حسب مختلف المتغيرات، فبالتالي لم تتحقق الفرضية حسب المتغيرات التالية، بحيث متغير المستوى الدراسي لم تظهر فيه الدلالة في الجداول التالية:

الجدول رقم (20) : فبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص العنف من طرف المدرس و دوره على ضعف التحصيل الدراسي للتّلاميذ.

الجدول رقم (21) : بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص عنف المدرس مع التّلاميذ أثناء عجزه عن الشرح الصحيح.

الجدول رقم (23) : بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص قدرة التّلاميذ على التركيز و الإنتباه في الدرس بعد أن عانفهم المدرس.

الجدول رقم (27) : بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تفكير التّلاميذ **في الإنسحاب من المدرسة بسبب العقاب من طرف المدرس.**

الفرضية الجزئية الثالثة:

ـ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص الأثر الذي يخلفه **العقاب على** نفسية التّلاميذ.

الجدول رقم (36): يمثل تحقق أو عدم تحقق الفرضية الجزئية الثالثة:

دال	غير دال
الجدول 28	الجدول 29 الجدول 30 الجدول 31 الجدول 32 الجدول 33
المجموع: 01	**المجموع: 05**

نلاحظ من خلال الجداول المتعلقة بالمحور الثالث لدراستنا المتمثل في الأثر الذي تخلفه **العقوبات على** نفسية المراهق بأن الفرضية الجزئية الثالثة التي مفادها أنه **توجد فروق ذات** دلالة إحصائية بين الجنسين فيما يخص الأثر الذي يخلفه العقاب على نفسية التّلاميذ ، بحيث ظهرت فيها دلالة إحصائية واحدة فقط في الجدول رقم (28) حسب مختلف المتغيرات فبالتالي تحققت الفرضية حسب المتغير التالي ، بحيث تظهر في متغير **الجنس الدلالة في** :

الجدول رقم (28) : فبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص معاقبة **المدرس** للتّلاميذ وإحساسهم بعدم الرغبة في الدراسة.

أمّا ما يتعلق بالجداول قم (29، 30، 31، 32 ،33) فلم تظهر فيها دلالات إحصائية حسب مختلف المتغيرات ، فبالتالي لم تتحقق الفرضية حسب المتغيرات التالية بحيث متغير الجنس لم تظهر فيه أي دلالة في الجداول التالية :

الجدول رقم (29) : فبالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص عدم إهتمام المدرس بالتّلاميذ وجعلهم غير مبالين بالدرس .

الجدول رقم (30) : بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص تأثير التّلاميذ بعدم أخذ المدرس بأفكارهم بعين الإعتبار.

الجدول رقم (31): بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص إحباط التّلاميذ عندما يهينهم المدرس أمام زملائهم.

الجدول رقم (32): **بال**تالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص إحساس التّلاميذ بالنفور أثناء معاقبة المدرس لهم.

الجدول رقم (33) : بالتالي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص العنف من طرف المدرس وتسببه للإكتئاب لدى التّلاميذ.

إستنتاج عام:

من خلال دراستنا لموضوع « تصور التّلاميذ للعقاب المادي و المعنوي وأثره على تحصيلهم الدراسي » ، وتحليلنا للنتائج وتفسيرها توصلنا أنّ العقاب بكلا نوعية مادي أو معنوي يعتبر من الظواهر المنتشرة والخطيرة خاصة عندما يزيد عن حدّه حتى يصل إلى إلتماس دائرة العنف والابتعاد عن غرضه التربوي الصحيح ،فلذلك نجد أنّ المدرس الذي يستعمل العقاب بمفهوم العنف ذلك يؤثر سلبا على حياة التّلميذ ودراسته بالخصوص بالمرحلة المتوسطة ، فتؤدي المعاملة السيئة التي يتلقاها من طرف المدرس إلى كرهه للدراسة إضافة إلى المدرس ثم خوفه من المدرسة ، فبالتالي نجد التّلميذ دائما متشتت الإنتباه يكثر من الغيابات ذلك لنفوره من الدراسة ، ذلك ما يؤدي به حتما إلى نقص تحصيله الدراسي ، فبذلك على المدرس أن يميز بين نوعي العقاب ، واستعماله بشكل صحيح ، فهناك عقاب يعتبر بمثابة عنف لأنه عشوائي يشبه الإنتقام فيدمر الحياة الدراسية للتّلميذ ، في حين هناك نوع آخر من العقاب يعدّ تربويا وبيداغوجيا يصل من خلاله المدرس إلى تقويم سلوك المتعلم ، وعليه فالعقاب بالمفهوم الأول يؤدي إلى تدني الدافعية للتعلم وضعف التحصيل ، أمّا العقاب بالمفهوم الثاني فإنه يولد الدافعية للتعلم لدى التّلاميذ ويحسن من تحصيله الدراسي ، فيساهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة .

في الأخير يمكن القول أن موضوع « تصور التلاميذ للعقاب و أثره على تحصيلهم الدراسي » يحتاج إلى البحث والتعمق فيه ، لفهم الظاهرة أكثر إذ هناك العديد من الأسباب والعوامل التي تقف وراء هذا الموضوع ، فبذلك يحتاج إلى فريق متعدد الإختصاصات والقضية لا تخضع للمعالجة إلاّ بتكاثف الجهود لأنّ العنف مدرسة كما أنّ اللاعنف مدرسة أخرى ، فلابد أن نقوي مدرسة اللاعنف بالحوار ، التفاهم ، النقاش بدلا من القمع وإستعمال العصى ، فهذا يؤدي إلى وصول مؤسستنا إلى الأهداف المسطرة من طرف المنظومة التربوية.

إقتراحات و توصيات الدراسة.

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية حول "تصور التّلاميذ في تأثير العقاب المعنوي والمادي على تحصيلهم الدراسي" نقترح مايلي:

- إنتهاج أسلوب الحوار والإتصال مع المراهقين قصد معرفة كيفية تفكيرهم وكيفية التعامل معهم.
- الاهتمام بإعداد المدرسين إعدادا تربويا كافيا.
- عقد ندوات لتحسين تعامل المدرسين مع التّلاميذ.
- يجب على المدرس أن يعاقب التّلميذ على حساب غلطته ، وإذا إعترف التّلميذ بغلطته وأقرّ بعدم العودة لها ، فهنا على المدرس تفادي العقاب لأنه قد وصل إلى هدفه التربوي.
- يجب على المدرس أن يقنع التّلميذ بذنبه وبعدالة العقوبة الموقعة عليه.
- التعامل بتفهم كبير مع المراهقين مع مراعاة حرج هذه الفترة وإعتبارها أخطر مرحلة نظرا للتغيرات والتوترات التي تمس المراهق.
- يجب على المدرس أن يراعي الفروق الفردية بين التّلاميذ في إستخدام الأساليب العقابية.
- يجب على المدرس عند دخوله القسم أن ينسى كل مشاكله لكي لا يفرغ تلك الضغوطات على التّلاميذ ، وبالتالي ينقص من إمكانية تواجد العنف داخل حجرة الدراسة.
- التقليل من الإهانات والشتائم التي تمس نفسية وأخلاق التّلميذ ، خاصة بعد أن أصبح المدرس يتفنن في إستعمال هذا النوع من الأسلوب ظرا لمنع إستعمال العقاب المادي من قبل وزارة التربية والتعليم.

واستكمالا للجهد الذي بذل في الدراسة الحالية ، نقترح إجراء المزيد من الدراسات والبحوث في هذا المجال على سبيل المثال:

- إقتراح برنامج إرشادي للتخفيف من حدّة إستعمال العقاب والعنف الذي يمارسه المدرس على تلاميذه.
- القيام بدراسات أخرى وبشكل خاص على المرحلة الإبتدائية والمرحلة الثانوية التي يعتبران أيضا من أهم المراحل التعليمية.

قائمة المراجع

1. أحمد إبراهيم أحمد(2002):**إدارة الأزمات التعليمية في المدارس الأسباب والعلاج**،دار الفكر العربي،القاهرة،الطبعة1.
2. **أحمد أوزي**(1993):**المراهق والعلاقات المدرسية**،الشركة المغربية للطباعة والنشر الربط،المغرب،بدون طبعة.
3. أحمد رشيد عبد الرحيم زيادة(2007):**العنف المدرسي بين النظرية والتطبيق**،الوراق للنشر والتوزيع،الطبعة1.
4. **أحمد زكي**(1966):**علم النفس التربوي**،دار الفكر العربي للنشر والتوزيع،القاهرة،بدون طبعة.
5. أحمد علي الفيش،مصطفى زيدان(1970):**التوجيه التربوي**،منشورات في الشركة العامة للنشر والتوزيع،الطبعة1
6. أحمد كمال أحمد،عدلي سليمان(1997):**المدرسة والمجتمع**،مكتبة الأنجلو،الطبعة1.
7. **أحمد محمد الزغبي**(2001):**علم النفس النمو،الطفولة والمراهقة،الأسس النظرية مشكلات وسبل معالجتها**،دار زهران للنشر والتوزيع،عمان،بدون طبعة.
8. أحمد محمد السنهوري(1994):**الخدمة الإجتماعية في مجال الأسرة والطفولة**،مكتبة المعارف الحديثة،الإسكندرية ،الطبعة1.
9. **أحمد مختار غضاضة**(بدون سنة):**التربية العلمية التطبيقية في المدارس الإبتدائية**،دار المعارف،مصر،الطبعة2.
10. **أحمد مرسى سعد**(1986):**تطور الفكر التربوي**،عالم الكتب للطباعة،القاهرة،الطبعة1.
11. إسماعيل محمد عماد الدين(1986):**النمو في فترة المراهقة**،دار النشر،الكويت،بدون طبعة.
12. إمايل دوركايم،ترجمة عطية محمد(بدون سنة):**التربية الأخلاقية**،مكتبة مصر للطباعة،القاهرة،بدون طبعة.
13. إمتثال زيف الطفلي(2004):**علم النفس النمو من الطفولة إلى الشيخوخة**،دار النهضة اللبناني للنشر والتوزيع،بيروت بدون طبعة.
14. أمل البكري،ناديا عجوز(2007):**علم النفس المدرسي**،دارالمعتز للنشر والتوزيع،الأردن،الطبعة1.

15. أمميمة منير عبد الحميد جادو(2005):**العنف المدرسي بين الأسرة والمدرسة و الإعلام**،دار السحاب للنشر و التوزيع،القاهرة،الطبعة1.
16. **أسي محمد قاسم**(1999):**علم النفس التعلم**،مركز الإسكندرية للكتاب،الإسكندرية،بدون طبعة.
17. تبداني خديجة واخرون(2004):**الأسرة والمدرسة سوء التكيف المدرسي بين الإشكالية والواقع**،دار قرطبة للنشر والتوزيع،الطبعة1.
18. **تركي رابح**(1984):**مناهج في علوم التربية وعلم النفس**،دار العربية للعلوم،لبنان،الطبعة1.
19. تهاني محمد عثمان منيب(2008):**العنف لدى شباب الجامعة**،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية،الرياض،بدون طبعة.
20. تيسير الدويك واخرون(1998):**أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي**،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان،الطبعة2.
21. جابر عبد الحميد جابر(2000):**مدرس القرن21 الفعال،المهارات و التنمية المهنية**،دار الفكر العربية،القاهرة،الطبعة1.
22. جليل وديع شكور(1997):**العنف والجريمة**،دار العربية للعلوم،لبنان،الطبعة1.
23. جودت عزت عبد الهادي(2004):**مبادىء التوجيه والإرشاد النفسي**،دار الثقافة للنشروالتوزيع عمان،بدون طبعة.
24. حامد عبد السلام زهران(1990):**علم النفس النمو الطفولة والمراهقة**،جامعة عين شمس القاهرة،الطبعة5.
25. حامد عبد السلام زهران(2005):**الصحة النفسية والعلاج النفسي**،عالم الكتب للنشر والتوزيع القاهرة،الطبعة5.
26. **حسن شحاتة**(1998):**المناهج الدراسية**،مكتبة الدار العربية للكتاب القاهرة،الطبعة1.
27. حسين توفيق إبراهيم(1990):**ظاهرة العنف السياسي في النظم العربية**،مركز دراسات الوحدة العربية،بيروت،بدون طبعة.
28. حسين فايد(2001):**العدوان والإكتئاب في العصر الحديث**،مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع،الإسكندرية،الطبعة1.
29. حسين فيصل العزي(1976):**علم النفس الطفولة والمراهقة**،دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان،الأردن،الطبعة2.
30. **خالص جلي** (1981):**سيكولوجية العنف**،دار الفكردمشق،سوريا،بدون طبعة.

31. خليل عبد الرحيم المعاطية(2000):**علم النفس التربوي**،دار الفكر،عمان،الطبعة2.
32. خليل مخائيل معوض(2003):**سيكلوجية النمو،الطفولة والمراهقة**،مركز الإسكندرية للنشر والتوزيع،الإسكندرية،الطبعة3.
33. خولة أحمد يحي(2000):**الإضطرابات السلوكية والإنفعالية**،دار الفكر للنشروالتوزيع،عمان،الطبعة1.
34. راجح أحمد عزت(1979):**أصول علم النفس**،دار المعارف مصر،الطبعة 12.
35. رشاد صالح الدمنهوري(1995):**التنشئة الإجتماعية والتأخرالدراسي**،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية مصر،بدون طبعة.
36. رشاد علي عبد العزيز موسى(2009):**سيكولوجية العنف ضد الأطفال**،دارالكتاب،القاهرة،بدون طبعة.
37. رشاد غنيم واخرون(2008):**علم الإجتماع العائلي**،دارالمعرفة الجامعية للنشر والتوزيع الأزايطة،الإسكندرية ،بدون طبعة.
38. رمضان محمد القذافي(1997):**علم النفس نمو الطفولة والمراهقة**،المكتب الجامعي الحديث للنشر والتوزيع،الإسكندرية،بدون طبعة.
39. رمضان محمد القذافي(1998):**الصحة النفسية والتوافق**،المكتبة الجامعية الحديثة،الإسكندرية،بدون طبعة.
40. روبرت واطسون هنري،كلاي كيندر جريت(2004):**سيكلوجية الطفل والمراهق**،مكتبة النشر والتوزيع القاهرة،مصر،الطبعة1.
41. زيدان محمد مصطفى(1990):**النمو النفسي للطفل والمراهق**،دار الفكر و التوزيع،ليبيا،الطبعة3.
42. زين العابدين درويش(1999):**علم النفس الإجتماعي**،أسسه وتطبيقاته،دار الفكرالعربي للنشر والطباعة،القاهرة،بدون طبعة.
43. سامي عريفج واخرون(1998)**في مناهج البحث العلمي وأساليبة**،دار المجد لاوي للنشر والطباعة والتوزيع عمان ،الأردن ،الطبعة1.
44. **سامي محمد ملحم**(2000):**المشكلات النفسية عند الأطفال**،دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان،الطبعة1.
45. **سامي محمد ملحم**(2008):**علم النفس النمو**،دار الفكر للنشر والتوزيع عمان،الأردن،بدونطبعة.

46. **سعد جلال**(1992):**الطفولة والمراهقة**،دار الفكر العربي،القاهرة،بدون طبعة.
47. سلوى عثمان الصديقي(2002):**مناهج الخدمة الإجتماعية في المجال المدرسي ورعاية الشباب**،المكتب الجامعي الحديث،القاهرة،بدون طبعة.
48. سمير شيخاني(2003):**الضغط النفسي،طبيعته،أسبابه،المساعدة الذاتية،دار الفكر العربي،لبنان،بدون**طبعة.
49. **سناء خولى**(1984):**الأسرة والحياة العائلية**،دار النهضة العربية،بدون طبعة.
50. **سوسن** شاكر مجيد(2008):**العنف والطفولة دراسات نفسية**،**دار صفاء** للنشرو التوزيع،عمان،الطبعة1.
51. سيد خير الله(1981):**بحوث نفسية تربوية**،دار النهضة العربية بيروت،بدون طبعة.
52. سيد سلامة الخميسي(2004):**دراسات في التربية العربية وقضايا المجتمع العربي**،دار الوفاء للدنيا الطباعة والنشر،الإسكندرية،الطبعة1.
53. **شارلز** شيفر-هوارد ميلمان(2008):**مشكلات الأطفال والمراهقين واساليب المساعدة فيها،دار الفكر عمان الأردن،الطبعة**1.
54. صالح حسن الداهري،وهيب مجيد الكبسي (1999):**علم النفس العام**،دار الكندي للنشر والتوزيع،الأردن،الطبعة1.
55. صالح عبد العزيز(1978):**التربية الحديثة،مادتها،مبادئها،و تطبيقاتها العلمية،دار المعارف،مصر،الطبعة**6.
56. صالح عبد الله عبد الرحيم(2005):**نظرة الغزالي إلى طبيعة الإنسان و اثرها في أرائه التربوية**،دار المناهج للنشر،عمان،الطبعة1.
57. **صالح محسن**(2006):**العقاب أسباب وأثار وحلول إجرائية،وكالة الغوث** الدولية،بدون طبعة.
58. طاهر سعد الله(1991):**علاقة القدرة على التفكير الإبتكاري بالتحصيل الدرلسي الجزائر**،ديوان المطبوعات الجامعية،بدون طبعة.
59. طه عبد العظيم حسين(2007):**سيكولوجية العنف العائلي والمدرسي**،دار الجامعة الجديدة،الإسكندرية،الطبعة1.
60. **عباس محمد عوض**(2006):**التنشئة الإجتماعية والتأخر الدرلسي في علم النفس الإجتماعي التربوي**،دار المعرفة الجامعية مصر،بدون طبعة.

61. عبد الحفيظ مقدم(1993):**الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**،ديوان المطبوعات الجامعية،الطبعة2.
62. عبد الحميد عبد اللطيف(1990):**الصحة النفسية و التفوق الدراسي**،دار النهضة العربية للطباعة **والنشر**،بدون طبعة.
63. عبد الحميد مرسى(1976):**الإرشاد النفسي والتوجيه والتوجيه التربوي والمهني**،مكتبة الجانحي القاهرة،بدون طبعة.
64. عبد الرحمان العيسوي(1984):**علم النفس بين النظري والتطبيق**،دار النهضة للنشر والتوزيع بيروت،الطبعة2.
65. عبد الرحمان العيسوي(1987):**سيكلوجية النمو دراسة في نمو الطفل والمراهق**،دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت،بدون طبعة.
66. عبد الرحمان العيسوي(1995):**علم النفس النمو**،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية،بدون طبعة.
67. عبد الرحمان العيسوي(2002):**أصول علم النفس التربوي**،دارالمعارف الجامعية مصر،بدون طبعة.
68. **عبد السلام عبد الغفار**(1988):**التفوق العقلي والإبتكار**،دار النهضة العربية القاهرة،بدون طبعة.
69. عبد العظيم سعيد مرشد(2002):**تعديل السلوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة دليل الأباء والأمهات**،مكتبة زهران للشروق،الطبعة1.
70. عبد الغني الديدي (1995):**التحليل النفسي للمراهقة**،ظواهر المراهقة وخفاياها،دار الفكر اللبناني،بيروت،الطبعة1.
71. عبد الفتاح دويدار(1993):**سيكلوجية النمو والإرتقاء**،دارالنهضة العربية للنشر والتوزيع،بيروت،بدون طبعة.
72. عبد الكريم ناصف(1987):**سيكلوجية العدوان**،**دار منار** للنشروالتوزيع،عمان،الطبعة1.
73. **عبد** اللطيف فؤاد إبراهيم(1976):**المناهج أسسها وتنظيمها وتقويم أثرها، مكتبة مصر، الطبعة 4.**
74. عبد المجيد سيد أحمد منصوروآخرون،(بدون سنة):**التقويم التربوي الأسس و التطبيقات**،دار الأمين للطباعة مصر،الطبعة1.
75. عبد المنعم عبد القادر الميلادي(2006):**الأمراض والإضطرابات النفسية**،مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية،مصر،بدون طبعة.

76. **عبدالعلي الجسماني**(1994):**سيكلوجية الطفولة وقائقها الأساسية،دار** العربية للعلوم للنشر والتوزيع بيروت،لبنان،بدون طبعة.
77. عدلي سليمان(1927):**الوظيفة الإجتماعية للمدرسة،دار الفكر العربي مصر، بدون طبعة.**
78. **عصام عبد** اللطيف العقاد(2001):**سيكولوجية العدوانية وترويضها**،منحنى علاجي معرفي جديد،دار غريب للطباعة والنشر،القاهرة،الطبعة1.
79. عصام نمرو،عزيز سمارة(1990):**الطفل والأسرة والمجتمع**،دار الفكر للنشر والتوزيع،عمان،الطبعة2.
80. علاء الدين كفافي(2008):**الإرتقاء النفسي للمراهق،دار المعرفة** الجامعية،الطبعة1.
81. علي أسعد،علي جاسم الشهاب(2004):**علم الإجتماع المدرسي بنيوية الظاهرة المدرسية ووظائفها الإجتماعية**،مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،الطبعة1.
82. **علي راشد**(1993):**شخصية المعلم وأدائه في ضوء الإسلامية مدينة نصر**،القاهرة،الطبعة1.التوجهات
83. **علي سموك**(2005):**إشكالية العنف في المجتمع الجزائري من أجل مقاربة سوسيولوجية**،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،الطبعة1.
84. **علي شوكي(بدون سنة):المدرسة والتربية وإدارة الصفوف،منشورات** دار المكتبة الحياة،بيروت،بدون طبعة.
85. عماد عبد الرحيم الزغول(2007):**سيكلوجية التدريس الصفي**،دارالرسالة للنشر والتوزيع،الطبعة1.
86. عمر عبد الرحيم نصر الله(2004):**تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي أسبابه وعلاجه،دار وائل للنشر،الطبعة1.**
87. عمر محمد التومي الشيباني(1990):**التعليم وقضايا المجتمع المعاصر**،جامعة فاريونس،الطبعة 1.
88. **فاخر عاقل**(1978):**علم النفس التربوي**،دار الملايين،بيروت،الطبعة4.
89. فادية كامل حمام(2002):**مشكلات الأطفال السلوكية و التربوية وكيفية ومواجهتها من منظور إسلامي وتربوي**،دار الزهراء للنشر والتوزيع،الرياض،الطبعة1.
90. **فاروق الروسان**(2000):**تعديل وبناء السلوك الإنساني،دار الفكر للنشر و الطباعة،عمان،الطبعة1.**

91. فتحي مصطفى الزيات(1979):**علم النفس المعرفي**،دار المسيرة للنشر والجامعات القاهرة،الطبعة1.
92. فؤاد البهي السيد(1998):**الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**،دار الفكر العربي للنشر والتوزيع،القاهرة،بدون طبعة.
93. **فؤاد عبد الفتاح أحمد**(1983):**الأصول الفلسفية للتربية،مطبعة القدم** الإسكندرية،الطبعة1.
94. فوزي أحمد بن دريدي(2007):**العنف لدى التلاميذ في المدارس الثانوية الجزائرية**،دار النشر الرياض،بدون طبعة.
95. القاضي يوسف وآخرون(1981):**الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي**،دار المريخ الرياض،**الطبعة**1
96. قيد عبد الحميد(1970):**رائد التربية العامة وأصول التدريب،دار الكتاب لبناني،لبنان،الطبعة**2.
97. **كمال السوقي**(1979):**النمو التربوي للطفل والمراهق**،دار النهضة العربية لبنان،الطبعة1.
98. لورانس فرانك،يوسف أسعد(1969):**المراهقة مشكلاتها وحلولها،مكتبة** الأنجلو المصرية،القاهرة،بدون طبعة.
99. ماسة أحمد النيال(2001):**التنشئة الإجتماعية**،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية،بدون طبعة.
100. **محمد بوعلاق**(2009):**الموجه في الإحصاء الوصفي والإستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والإجتماعية،دار الأمل للطباعة والنشر،الجزائر،الطبعة**1.
101. **محمد أبو جادوا**(2007):**سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**،دارالمسيرة للنشروالتوزيع عمان،الأردن،الطبعة1.
102. **محمد التومي التباني**(1977):**تطور نظريات وأفكار تربوية،دار العروبة للكتاب،الطبعة**2.
103. محمد الجوهري واخرون(1995):**المشكلات الإجتماعية،دار المعرفة** الجامعية الإسكندرية،مصر،الطبعة1.
104. **محمد** الطيب العلوي(1982):**التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية**،قسنطينة "الجزائر" دار البحث للطباعة والنشر الطبعة1.
105. محمد العربي ولد خليفة(1976):**التحصيل الدّراسي وعوائقه النفسية الإجتماعية في المرحلة الإبتدائية،الثقافة**،"مجلة تصدرها وزارة الإعلام **والثقافة بالجزائر**،رئيس التحرير حنفي بن عيسى.

106. محمد العربي ولد خليفة(بدون سنة):**المهام الحضارية للمدرسة و الجامعة**،ديوان المطبوعات الجامعية-الجزائر-بدون طبعة.
107. **محمد جلسم محمد**(2004):**سيكلوجية الإدارةالتعليمية والمدرسة وأفاق التطوير العام**،مكتبة دار الثقافة القاهرة،الطبعة1.
108. **محمد** حسن العمايرة(2002):**المشكلات الصفية(السلوكية،التعليمية،الأكادمية)**،دار المسيرة للنشر و التوزيع عمان،الطبعة1.
109. **محمد** حسين غانم(2001):**مشكلات نفسية،إجتماعية،الإدمان،الجناح،العف**،دار النشروالتوزيع،بيروت،بدون طبعة.
110. محمد حسين(1981):**الأسرة ومشكلاتها**،دار النهضة العربية،بيروت،الطبعة1.
111. **محمد خلف**(1978):**مبادىء علم القلب**،مطابع الثورة للنشر والتوزيع،ليبيا،بدون طبعة.
112. محمد خليفة بركات(1989):**علم النفس التعليمي**،دار القلم الكويت،الطبعة3.
113. محمد سعيد الخولي(2007):**العف المدرسي الأسباب وسبل المواجهة**،مكتبة الأنجلو المصرية،الطبعة1.
114. **محمد سلامة**-توفيق حداد(1973):**علم النفس الطفل للطلبة والمعلمين**، مديرية التربية والتكوين، الطبعة1.
115. محمد عبد الرحيم عدس(1995):**الإدارة الصفية والمدرسة المفردة**،دار مجدلاوي للنشر والطباعة عمان،الطبعة1.
116. محمد عبد الرحيم عدس(1999):**دليل المعلم في بناء الإختبارات التحصيلية** ،دار الفكر عمان،الطبعة2.
117. محمد عطية الأبراشي(1994):**الإتجاهات الحديثة في التربية**،دار المعارف،مصر،الطبعة5.
118. محمد عودة الريماوي(2003):**علم النفس النمو للطفولة والمراهقة**،دار المسيرة للنشر، عمان،الطبعة1.
119. **محمد مقداد واخرون**(1995)**قراءة في التقويم التربوي**،جمعية الإصلاح التربوي والإجتماعي،بدون طبعة.
120. محمد منير مرسى(1998):**المعلم والنظام،دليل المعلم إلى تعليم المتعلم**،عالم الكتب،القاهرة،الطبعة1.

121. محمود سعيد إبراهيم الخولى(2006):**العنف في الحياة اليومية**،دار الإسراء للطبع والتوزيع،القاهرة ،الطبعة1.
122. مختار وفيق صوت(2002):**المدرسة والمجتمع والتوافق**،دار العلم والثقافة للنشر والطباعة،مصر،بدون طبعة.
123. مدحت عبد الحميد أبو زيد(2003):**علم النفس الطفل**،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية،مصر،بدون طبعة.
124. مروان عبد المجيد إبراهيم(2000):**أسس البحث العلمي للإعداد الرسائل الجامعية**،مؤسسة الوراق،عمان،بدون طبعة.
125. **مصطفى القمش**(2000):**مقدار المعرفة أو المهارة التي يتحصل عليها الفرد نتيجة التدريب و المرور بخبرات القيام والتقويم في التربية الخاصة**،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع،عمان،الطبعة1.
126. مصطفى عمر التيري(1998):**السلوك الإجتماعي للفرد**،مكتبة النهضة،القاهرة،بدون طبعة.
127. مصطفى فهمي(1963):**الطفل البطيئ التعلم خصائصه وعلاجه**،دار النهضة العربية القاهرة،بدون طبعة.
128. معتز سيد عبد الله(2009):**العنف في الحياة الجامعية أسبابه ومظاهره والحلول المقترحة لمعالجته**،دار غريب للنشر والتوزيع،القاهرة،الطبعة1.
129. معروف رزيق(1969):**كيف تلقي درسك وفقية في التربية وأصول التدريس في المدارس الإبتدائية**،دار النهضة العربية،بيروت،الطبعة4.
130. مليكة لويس كامل(1998):**علم النفس الإكلنيكي**،الهيئة العامة للكتاب،القاهرة،بدون طبعة.
131. منير المرسى (1996)**في إجتماعيات التربية**،مصر مكتبة الانجلو المصرية,الطبعة1
132. منير كرادشة(2009):**العف الأسري**،عالم الكتب ،عمان،الطبعة1.
133. ميخائيل إبراهيم أسعد(1986):**مشكلات الطفولة والمراهقة**،منشورات دار الأفاق الجديدة،بيروت،الطبعة2.
134. نايف القيس(2006):**علم النفس**،دار الفكر العربي للنشر و التوزيع،الطبعة1.
135. نبيل عبد الهادي(1999):**القياس والتقويم التربوي واستخدامه الصفي**،دار وائل للنشر والتوزيع،الطبعة1.

136. نعيم الرفاعي(1972):**الصحة النفسية في سيكولوجية التكيف،المطبعة** الجديدة دمشق،الطبعة3.
137. ننية الغبرة(بدون سنة):**المشكلات السلوكية عند الأطفال،المكتب** الإسلامي دمشق،بيروت،الطبعة3.
138. يوسف قطامي،نافية قطامي(2002):**إدارة الصفوف،دار الفكر للنشر والطباعة،عمان،الطبعة1.**

قائمة الرسائل الجامعية:

139. إبراهيم طيبي(1990):**أثر مشكلات المراهقين في التحصيل الدراسي**،دراسة نفسية تربية ميدانية عن ولاية المدية.
140.**أمال روابي(2005):العوامل المؤثرة على مستوى تحصيل التلاميذ،رسالة ماجستر،الجزائر.**
141.**برو محمد(2009):أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي**،رسالة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه
142.بيار وفاء عبد الباقي خليدة(2001):**الطلاق وتأثيره على التحصيل الدراسي،رسالة ماجستر،الجزائر.**
143.**جمل معتوق(1993):وجود العنف ضد النساء خارج بيوتهن،رسالة** لنيل شهادة الماجستر،جامعة الجزائر.
دولة في علوم التربية،جامعة الجزائر.
144**طارق بوحفص(2010):الكفالة النفسية وعلاقتها بتفاقم ظاهرة العنف المدرسي لدى المراهق الجزائري**،رسالة لنيل شهادة الماجستر،جامعة تيزي وزو.
145.**عامر بن شابع بن محمد البشري(2004-2005):دور المرشد الطلابي في الحد من العنف في المدارس من وجهة نظر المرشدين الطلابيين تطبيقا على عسير التعليمة**،رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستر،جامعة نايف للعلوم الأمنية المملكة العربية السعودية.
146.**عبد الرحمان العوفي(1985):التربية الأخلاقية عند أبي حامد محمد الغزالي وأميل دوركايم**،دراسة مقارنة لنيل شهادات الدراسات المعمقة في علوم التربية.

147.عبد القادر فضيل(1970):**التأخر الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية**،دكتوراه الطور الثالث.
148.عبد الله أبو عراد الشهري(2007-2008):**فعالية الإرشاد الإنتقائي في خفض مستوى سلوك العف لدى المراهقين**،رسالة منشورة لنيل شهادة الدكتوراه في علم النفس،جامعة نايف للعلوم الأمنية،المملكة العربية السعودية.
149.عبد المحسن بن عمار المطيري(2007-2008):**العف الأسري و علاقته بإنحراف الأحداث لدى نزلاء دار الملاحظة الإجتماعية بمدينة الرياض**،دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستر في العلوم الإجتماعية،جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
150.عبدي سميرة(2010-2011):**الضغط المدرسي و علاقته بسلوكات العنف والتحصيل الدراسي لدى المراهق المتمدرس(15-17سنة)**،مذكرة لنيل شهادة الماجستر،جامعة مولود **معمري**.
151.علي بن عبد الرحمان الشهري(2003-2004):**العف في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين والطلاب**،رسالة منشورة لنيل شهادة الماجستر،جامعة نايف للعلوم الأمنية،المملكة العربية السعودية.
152.عواض بن محمد عويض الحربي(2003-2004):**العلاقة بين مفهوم الذات و السلوك العدواني لدى الطلاب الأصم**،رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستر في علم الإجتماع،الرياض.
153.فهد بن علي عبد العزيز الطيار(2009):**العوامل الإجتماعية المؤدية للعف لدى طلاب المرحلة الثانوية**،دراسة مقدمة لنيل شهادة الماجستر،جامعة نايف للعلوم الأمنية،المملكة العربية السعودية.
154.كروم خميستي(2005):**الضغط النفسي و علاقته بالعنف المدرسي**،مذكرة ماجستر،جامعة قسنطينة.
155.**محمد برو**(1992-1993):**أثر التوجيه المدرسي على التحصيل الدراسي في الشعبة الأدبية**،رسالة ماجستر،معهد علم النفس و علوم التربية،الجزائر.
156.محي الدين عبد العزيز(1990):**صعوبات التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات و علاقتها بالبيئة الأسرية**،رسالة لنيل شهادة الماجستر في علم النفس التربوي،معهد علم النفس وعلوم التربية،جامعةالجزائر.

قائمة المعاجم:

157. أحمد حسين اللقاني و اخرون(1999):**معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج و طرق التدريس**،عالم الكتب،الطبعة2.

158. عبد المنعم الحفني(1978):**موسوعة علوم التربية والتحليل النفسي**،مكتبة مديول،مصر،الطبعة2.

159. فريد مخائيل نجار(1990):**قاموس التربية و علم النفس التربوي**،دار المعارف للنشر،لبنان،بدون طبعة.

160. قنديل شاكر عطية(بدون سنة):**معجم علم النفس و التحليل النفسي**،دار النهضة العربية،بيروت،بدون طبعة.

161. محمود أبو نبيل(بدون سنة):**معجم علم النفس و التحليل النفسي**،دار النهضة العربية،بدون طبعة.

قائمة الملتقيات و المناشر:

162.صدقاوي كمال(2005):**ملتقى ولائي في اليوم التكويني الجهوي الخاص بمستشاري التربية تحت عنوان العف في الوسط المدرسي** القبة،الجزائر.

163.كامل عمران(2003):**تأثير العنف المدرسي على شخصية التلاميذ في العف و المجتمع و مداخل معرفية متعددة**،أعمال الملتقى الدولي الأول9-10 مارس2003،طبع خلال السنة الجامعية2003-200

164.محمد العكور و اخرون(2007):**الدليل الوقائي لحماية الطلبة من العف و الإساءة**،منشور لوزارة التربية و التعليم

قائمة المجلات

165. إبتهال عبد الله الرفاعي(بدون سنة):**العف الطلابي في الجامعة الأردنية من وجهة نظرالطلبة و دور الأسرة التربوية في علاجه من المظور الإسلامي**،المجلة العربية للدراسات الأمنية و التدريبات،المجلد25،**العدد**50.

166. خالد الصرايرة(2009):**أسباب سلوك العنف الطلابي ضد المعلمين و الإداريين في المدارس الثانوية الحكومية في الأردن من وجهة نظر الطلبة،المعلمين و الإداريين،المجلة الأردنية في العلوم التربوية،المجلد**5،**العدد**2.

167. رضا محمد(2010):**تأخر التحصيل الدراسي بين الطلبة**،مجلة البيان.

168.طه حميد كواد(بدون سنة):**إضطراب ما بعد الضغوط الصدمة و العف لدى الطلبة الإعدادية**،مجلة البحوث التربوية و النفسية،العدد2.

169. عبد الله محمد سعيد المفتي(2002):**فاعلية برنامج مقترح بالألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة**،مجلة التربية الرياضية،المجلد11،**العدد**4.

170.علي أبو زهري واخرون(بدون سنة):**إتجاهات طلاب الجامعات الفلسطينية نحو العف و مستوى** ممارستهم له،مجلة الأقصى،الجلد12،العدد1.

171. وزارة التربية الوطنية(1993):**مجموعة النصوص الخاصة بتنظيم الحياة المدرسية**،مكتب النشرات،الجزائر.

قائمة المراجع باللغة الفرنسية:

172. Alain Bauer(2010) **:Mission les violences en milieu scolaire, les sanctions et la phase de la famille**, rapport remis au ministre de l’éducation, Paris.

173. Arnol Gesell,L.I.L.G.luise Bates unes(1996) :**L’adolescent de 10 A 16 ans**,1er édition,paris.

174. Bernard Douet(1987) :**Discipline et Punition à l'école**,PU ,F,Paris.

Chiland collete(1993) :**L'enfant,la** 182
175. **famille,L'école**,PUF,paris

176. Dollard G(1998) :**Enseigner on dynamique d'une relation pédaguogique**,édition d'organisation.

177. Emmanuel Mommier(1994) :**Traite du Carecteres,**Paris.

178.François richard(1998) :**les troubles psychiques à l'adolescence** ,edition dunod,Paris

179. Gay Maron(1990) :**Presse l'enfant fugent**,universitaires de France.

180. Gilbert diathine(2001) :**Violence,culture et psychanalyse,**EdSarp,paris.

181.Gustave Nicolas(2004) **:Psychologie des** 178
violence scolaire,éd Dunod,Paris
182.Jacque Dubaquier(2000) **:la violence en** 180
milieu scolaire éd,P .U.F.Paris.

183.K.lewin,R,Leppilt,K,White(1939) **:Palternes of mated**-journal SOCSO.

184.Paul Mbanzoulou(2007) :**La violence scolaire mais ou est passé l'adulte**,Ed l'harmattan,Paris..

185.Michel Saint-onge(2000) :**moi j'enseigne,mais eux apprennent ils ?** éd Azora,canada,1ed.

قائمة القواميس باللغة الفرنسية:

186.Norbefl Sillamy (1980) **:Dictionnaire de la psychologie** Paris,Bordas.

الأنـــتـــرنـــيـــت:

190. W w w.Dan A areb.net.

إستبيان خاص بالعقاب المدرسي الممارس على التّلميذ و تأثيره على التحصيل الدراسي.

عزيزي التّلميذ (ة): في إطار إنجاز بحث علمي و الغرض منه دراسة مشكلة العقاب المدرسي و تأثيره على التحصيل الدراسي قصد نيل شهادة الماستر في علوم التربية، إرتأينا إلى طرح بعض الأسئلة حول هذا الموضوع ، لذا نرجوا منك المساهمة ذلك عن طريق الإجابة الحرة عن هذا الإستبيان بوضع علامة (x) أمام الخانة المناسبة بإختيار (نعم) أو (لا).

عندما تنتهي من الإجابة تأكد من أنك لم تترك أي سؤال، وأنّ إجابتك ستكون في سرية تامة، و أنّها ستستخدم في غرض علمي بحث فقط.

الأسئلة

P- محور خاص بالبيانات الشخصية:

السن:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى الدراسي: الأولى ☐ الثانية ☐ الثالثة ☐ الرابعة ☐

مكان الإقامة: مع الوالدين ☐ مع الأم ☐ مع الأب ☐

المستوى التعليمي للأب: إبتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

المستوى التعليمي للأم: إبتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

إسم المتوسطة:

معدل الفصل الأول: معدل الفصل الثاني:

ب- محور خاص بأنواع العقوبات الممارسة من طرف المدرس على التّلميذ المراهق:

1-هل يمارس العنف في مؤسستك ؟ نعم ☐ لا ☐

2-هل سبق أن تعرضت لعقاب من طرف مدرسك ؟ نعم ☐ لا ☐

3-هل أشكال العنف مثل السب و الشتم تمارس في **مؤسستك ؟** **نعم** ☐ **لا** ☐

4-هل المدرس أنقص من علاماتك في الإمتحان ؟ نعم ☐ لا ☐

5-هل سبق أن تعرضت لعقوبات كتابية من طرف مدرسك ؟ نعم ☐ **لا** ☐

6-هل سبق أن تعرضت للضرب **بالعصا من طرف مدرسك ؟** **نعم** ☐ **لا** ☐

7-هل سبق أن طردك خارج القسم ؟ نعم ☐ لا ☐

8-هل سبق أن تعرضت للضرب باليد من طرف مدرسك ؟ نعم ☐ لا ☐

9-هل سبق أن ضربك المدرس على **رأسك ؟** **نعم** ☐ **لا** ☐

10-هل سبق أن عاقبك المدرس بعدم المشاركة ؟ نعم ☐ لا ☐

11-هل كانت العقوبة المطبقة عليك **الشدّ من الشعر ؟** ☐ **نعم** ☐**لا**

12-هل عاقبك المدرس برفع الطاولة أو الكرسي ؟ نعم ☐ لا ☐

13-هل سبق أن قلل المدرس من شأنك بسبب سؤال طرحته عليه؟ **نعم** ☐ **لا** ☐

14-هل سبق أن عاقبك المدرس بعدم الإجابة عن السؤال **عن الدرس ؟ نعم** ☐**لا** ☐

ج- محور خاص بالعقاب و كيفية تأثيره على دراسة التّلميذ المراهق:

15-هل العنف من طرف المدرس له دور على ضعف تحصيلك الد**رلسي ؟ نعم** ☐ **لا** ☐

16-هل ترى أنّ مدرسك يكون عنيف **معك عند عجزه عن الشرح؟ نعم** ☐ **لا** ☐

17-هل الدراسة في جو عنيف تؤثر على مردودك الدراسي ؟ نعم ☐ **لا** ☐

18-هل تستطيع التركيز و الإنتباه في الدرس بعدما يعنفك المدرس؟ **نعم** ☐ **لا** ☐

19-هل حدث أن أثارت فيك معاملة أحد مدرسيك الشعور بالكره للمواد ؟ نعم ☐ **لا** ☐

20-هل معاقبة المدرس لك يؤدي بك للتأخر الدراسي في بعض المواد ؟ نعم ☐ لا ☐

21-هل العقاب من طرف المدرس يؤدي بك للرسوب المتكرر ؟ نعم ☐ لا ☐

22-هل تفكر في الانسحاب من المدرسة بسبب العقاب من طرف مدرسك ؟ نعم ☐ لا ☐

ك- محور خاص بالأثر الذي تخلفه العقوبات على نفسية المراهق:

23-هل عندما تعاقب تحس بعدم الرغبة في الدراسة ؟ **نعم** ☐ **لا** ☐

24-هل عدم إهتمام المدرس بك يجعلك غير مبالي بالدرس ؟ **نعم** ☐ **لا** ☐

25-هل تتأثر عندما لا يأخذ المدرس أفكارك بعين الإعتبار؟ ☐ **نعم** ☐ **لا**

26-هل تحبط عندما يهينك المدرس أمام زملائك ؟ **نعم** ☐ **لا** ☐

27-هل عندما تعاقب تحس بنفورك من المدرس ؟ نعم ☐ لا ☐

28-هل العنف من طرف المدرس يسبب لك الإكتئاب ؟ نعم ☐ لا ☐