الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مخبر الجنوب الجزائري للبحث

في التاريخ والحضارة الإسلامية

المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ الثانوي

-دراسة وبائية تشخيصية بغرداية -

أطروحة دكتوراه الطور الثالث في: علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:

إسماعيل حموية

تحت إشراف:

د/ رشيد سعادة

مشرف مساعد: د. عبد العزيز شيخي

لجنة المناقشة:

الرقم	اللقب والاسم	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
01	مراد يعقوب	أستاذ	غرداية	رئيسا
02	رشيد سعادة	أستاذ محاضر(أ)	غرداية	مشرفا ومقررا
03	شيخي عبد العزيز	أستاذ محاضر (ب)	غرداية	مشرفا مساعدا
04	شايب خولة	أستاذ	غرداية	ممتحنا
05	قوارح محمد	أستاذ	ورقلة	ممتحنا
06	جغراب محمد عرفات	أستاذ	ورقلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 1447هـ – 2024 / 2025م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

مخبر الجنوب الجزائري للبحث

في التاريخ والحضارة الإسلامية

المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ الثانوي

-دراسة وبائية تشخيصية بغرداية -

أطروحة دكتوراه الطور الثالث في: علم النفس تخصص: علم النفس المدرسي

إعداد الطالب:

إسماعيل حموية

تحت إشراف:

د/ رشيد سعادة

مشرف مساعد: د. عبد العزيز شيخي

لجنة المناقشة:

الرقم	اللقب والاسم	الرتبة	مؤسسة الانتماء	الصفة
01	مراد يعقوب	أستاذ	غرداية	رئيسا
02	رشيد سعادة	أستاذ محاضر(أ)	غرداية	مشرفا ومقررا
03	شيخي عبد العزيز	أستاذ محاضر (ب)	غرداية	مشرفا مساعدا
04	شايب خولة	أستاذ	غرداية	ممتحنا
05	قوارح محمد	أستاذ	ورقلة	ممتحنا
06	جغراب محمد عرفات	أستاذ	ورقلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 1447هـ – 2024 / 2025م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير

الحمد لله الذي يسر لي الأمر، وألهمني الرشد، ودلني على الخير، وهداني إليه، أن أتم لي إنجاز هذا العمل وأعانني عليه، الذي أبتهل إليه أن يجعله علماً نافعاً ينتفع به.

إني أجد نفسي مأسورا حتى انسب الفضل إلى أهله عرفاناً ووفاء، وأراه واجبا علي أن أتقدم بوافر الشكر وعظيم الامتنان لأستاذي الفاضل الدكتور **رشيد سعادة** المشرف عن هذا العمل، فكان الموجه والدليل والمرشد في كل مرحلة من مراحل هذا البحث ولم يبخل علي بجهد أو وقت أو علم لتذليل جميع الصعاب وتقديم النصح والإرشاد فله مني عظيم الشكر والعرفان والامتنان وللمشرف المساعد الدكتور عبد العزيز شيخي.

وكل الشكر والتقدير إلى أساتذتي الكرام أعضاء الهيئة التدريسية بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية بجامعة غرداية وعلى رأسهم ونيابة عنهم البروفيسور **يعقوب مراد**، وأعضاء لجنة الحكم الأفاضل، مقدرا لهم جهدهم في قراءة هذا البحث ولتفضلهم بقبول مناقشته، وإسداء الملاحظات والنصح والتوجيه، التي سيكون لها الأثر في تقويم و إثراء هذا البحث.

كما أشكر كل من وقف بجانبي من أساتذة أفاضل أخص بالذكر البروفيسور **الأزهر بلقاسمي**، والدكتور **عبد الحميد معوش**، و الدكتور **سليم حمي**.

كما أدين بالشكر لجميع للأساتذة والأستاذات وإدارة ثانويات ولاية غرداية، والتلاميذ أفراد عينة البحث لاهتمامهم وتعاونهم وجديتهم في تطبيق أدوات البحث عليهم.

الملخص بالعربية

هدفت الدراسة الحالية لمعرفة مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية.

دراسة وبائية تشخيصية، ووفق عدة متغيرات ديمغرافية، تكونت عينة الدراسة من 1646 تلميذ وتلميذة موزعين على 27 ثانوية على مستوى 10 بلديات من ولاية غرداية، اعتمد الباحث على منهج الوبائي الوصفي.

لقد توصلت الدراسة الى ان مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ الثانوي بغرداية متوسطا بين أفراد عينة الدراسة، و هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى انتشار المشكلات السلوكية الشائعة في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية تعزى المتغير الجنس، هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية تعزى لمتغير الفئة العمرية المستوى الدراسي (أولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي)،لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية تعزى لمتغير التخصص الدراسي (ادبي، علمي)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية تعزى لمتغير الوضع الاقتصادي للأسرة (معوز، ميسور)،لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية تعزى لمتغير المنطقة الجغرافية (حضرية، ريفية)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (تلميذ يتيم، تلميذ لأبوين منفصلين، تلميذ عادي).

الكلمات المفتاحية: دراسة وبانية، المشكلات السلوكية، مرحلة التعليم الثانوي ، الوسط المدرسي.

الملخص بالإنجليزية

Abstract

The present study aimed to identify the prevalence level of common behavioral problems in the school environment among secondary school students in Ghardaia. It is a diagnostic epidemiological study considering several demographic variables.

The study sample consisted of 1,646 students (both male and female) distributed across 27 high schools in 10 municipalities of Ghardaia.

The study found that the prevalence of behavioral problems in the school environment among secondary school students in Ghardaia was moderate among the study sample. Statistically significant differences were found in the prevalence of common behavioral problems among secondary school students in Ghardaia based on gender, and also based on age and grade level. (first-year secondary, second-year secondary, third-year secondary).

There are no statistically significant differences in the prevalence level of common behavioral problems in the school environment among secondary school students in Ghardaia based on the academic specialization variable (literary, scientific).

There are no statistically significant differences in the prevalence level of common behavioral problems in the school environment among secondary school students in Ghardaia based on the economic status of the family (unemployed, low income) (needy, well-off).

There are no statistically significant differences in the prevalence level of common behavioral problems in the school environment among secondary school students in Ghardaia based on the geographical location variable (urban, rural).

There are no statistically significant differences in the prevalence level of common behavioral problems in the school environment among secondary school students in Ghardaia based on the social status variable (orphaned student, student of separated parents, ordinary student).

Keywords: Epidemiological study, behavioral problems, secondary school stage, school environment.

الفـــــهـــــــرس	
الموضوعات	**الصفحة**
شكر وعرفان	أ
الملخص	ب
الفهرس	د
فهرس الجداول	ز
فهرس الأشكال	ي
المقدمة	01
الإطار النظري	
الفصل الأول **الإطار المفاهيمي للدراسة**	
1- إشكالية الدراسة	04
2- فرضيات الدراسة	07
3- أهداف الدراسة	08
4- أهمية الدراسة	08
5- تحديد مفاهيم الأساسية الدراسة	09
6- الدراسات السابقة	10
7- التعقيب على الدراسات السابقة	36
الفصل الثاني **مرحلة التعليم الثانوي**	
تمهيد	40
1- مفهوم النظام التربوي	40
2- مفهوم التعليم الثانوي	41
3- تعريف التعليم الثانوي	42
4- أهمية التعليم الثانوي	43
5- أهداف النظام التربوي	44

6- أهداف التعليم الثانوي	45
7- نشأة التعليم الثانوي وتطوره في الجزائر	46
8- أهداف السياسة التعليمية للاحتلال الفرنسي في الجزائر	48
9- تطور هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر	52
خلاصة الفصل	65
الفصل الثالث **المشكلات السلوكية**	
تمهيد	67
1- مفهوم المشكلات السلوكية	67
2- المشكلة السلوكية	71
3- أنواع المشكلات السلوكية	76
4- المشكلات السلوكية في ضوء العامل التربوي	85
5- تصنيف المخالفات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي	86
6- أسباب المخالفات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي	91
خلاصة الفصل	92
الفصل الرابع **مرحلة المراهقة**	
تمهيد	94
1- مفهوم المراهقة	94
2- الاتجاهات المصدرة للمراهقة	95
3- النظريات المفسرة للمراهقة	99
4- مراحل المراهقة	101
5- أهداف المراهقة	102
6- خصائص مرحلة المراهقة	103
7- مشكلات المراهقة	104
8- العلاقة بين أسرة المراهق ومدرسته	107

9- طرق نجاح العلاقة بين اسرة المراهق ومدرسته	108
خلاصة الفصل	116
الإطار الميداني	
الفصل الخامس **الاجراءات المنهجية**	
تمهيد	120
1- الدراسة الاستطلاعية	120
2- مجتمع الدراسة	125
3- أدوات الدراسة	128
4- الدراسة الأساسية	139
ملخص الفصل	148
الفصل السادس **عرض وتحليل ومناقشة النتائج**	
تمهـيد	149
1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الدراسة	150
2- مناقشة نتائج الدراسة	167
الاستنتاج العام	180
الخاتمة	185
قائمة المصادر والمراجع	190
الملاحق	200

رقم الجدول	فهرس الجداول	
جدول رقم (01)	شبكة التعليم الثانوي في العهد العثماني.	47
جدول رقم (02)	طبيعة التعليم الثانوي في فترة الاحتلال الفرنسي.	25
جدول رقم (03)	طبيعة التعليم الثانوي في الجزائر بعد الاستقلال	63
جدول رقم (04)	ملخص اهداف مرحلة المراهقة.	102
جدول رقم (05)	توزيع العينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.	121
جدول رقم (06)	توزيع العينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص الدراسي.	121
جدول رقم (07)	توزيع العينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي.	122
جدول رقم (08)	توزيع العينة الدراسة الاستطلاعية حسب الحالة الاجتماعية.	124
جدول رقم (09)	توزيع العينة الدراسة الاستطلاعية حسب الحالة الاقتصادية.	126
جدول رقم (10)	توزيع العينة الدراسة الاستطلاعية حسب نوع المنطقة الجغرافية.	126
جدول رقم (11)	النسب المئوية لصدق أداة شبكة الملاحظة	126
جدول رقم (12)	توزيع شبكة الملاحظة على أفراد عينة الدراسة حسب مؤسسات التعليم الثانوي لحصر المشكلات السلوكية بثانويات غرداية	127
جدول رقم (13)	توزيع شبكة الملاحظة على أفراد عينة الدراسة حسب الهيئة التدريسية والإدارة المدرسية لحصر المشكلات السلوكية	127
جدول رقم (14)	مجموع تكرارات شبكة الملاحظة للمشكلات السلوكية بثانويات غرداية للموسم الدراسي2022/ 2023	127
جدول رقم (15)	أبعاد مقياس وأرقام عباراته.	130
جدول رقم (16)	النسب المئوية لصدق مقياس الدراسة بأبعاده الأربعة.	132
جدول رقم (17)	معاملات ارتباط أبعاد مقياس الدراسة بالدرجة الكلية له.	133
جدول رقم (18)	العلاقة الارتباطية لكل بند من بنود بعد العنف المدرسي بمجموع درجات البعد الذي ينتمي اليه.	134
جدول رقم (19)	العلاقة الارتباطية لكل بند من بنود بعد الغش في الامتحان بمجموع درجات البعد الذي ينتمي اليه.	135
جدول رقم (20)	العلاقة الارتباطية لكل بند من بنود بعد سلوك التدخين بمجموع	136

	درجات البعد الذي ينتمي اليه.	
جدول رقم (21)	العلاقة الارتباطية لكل بند من بنود بعد التمرد الأكاديمي بمجموع درجات البعد الذي ينتمي اليه.	137
جدول رقم (22)	معامل ألفا كرو نباخ لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبيان).	139
جدول رقم (23)	توزيع عينة الدراسة الاساسية حسب الجنس.	142
جدول رقم (24)	توزيع العينة الدراسة الاساسية حسب التخصص الدراسي.	142
جدول رقم (25)	توزيع العينة الدراسة الاساسية حسب المستوى الدراسي.	142
جدول رقم (26)	توزيع العينة الدراسة الاساسية حسب الحالة الاجتماعية	143
جدول رقم (27)	توزيع العينة الدراسة الاساسية حسب الحالة الاقتصادية	143
جدول رقم (28)	توزيع العينة الدراسة الاساسية حسب نوع المنطقة الجغرافية.	144
جدول رقم (29)	إحصائيات الاستبانة الموزعة والمستردة على التلاميذ.	144
جدول رقم : (30)	يوضح الدرجة القصوى والعتبة ومعدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية.	148
جدول رقم (31)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية.	151
جدول رقم (32)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الجنس (ذكر، أنثى).	152
جدول رقم (33)	بين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف التخصص الدراسي (علمي، أدبي).	153
جدول رقم (34)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المستوى الدراسي (اولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي).	153
جدول رقم (35)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف	154

	الحالة الاجتماعية للتلميذ (تلميذ يتيم، تلميذ لأبوين منفصلين، تلميذ عادي).	
جدول رقم (36)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الحالة الاقتصادية للأسرة (معوز، ميسور)	155
جدول رقم (37)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المنطقة الجغرافية (ريفية، حضرية).	156
جدول رقم (38)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المستوى الدراسي (اولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي).	157
جدول رقم (39)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية (الغش في الامتحان) في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المستوى الدراسي (اولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي).	157
جدول رقم (40)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية (التمرد الأكاديمي) في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المستوى الدراسي (اولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي).	158
جدول رقم (41)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الحالة الاجتماعية للتلميذ (تلميذ يتيم، تلميذ لأبوين منفصلين، تلميذ عادي).	159
جدول رقم (42)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية (الغش في الامتحان) في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الحالة الاجتماعية للتلميذ (تلميذ يتيم،	160

	تلميذ لأبوين منفصلين، تلميذ عادي	
جدول رقم (43)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية (التمرد الأكاديمي) في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الحالة الاجتماعية للتلميذ (تلميذ يتيم، تلميذ لأبوين منفصلين، تلميذ عادي).	161
جدول رقم (44)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الحالة الاقتصادية للأسرة (معوز، ميسور).	162
جدول رقم (45)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية (التمرد الأكاديمي) في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الحالة الاقتصادية للأسرة (معوز، ميسور).	163
جدول رقم (46)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المنطقة الجغرافية (ريفية، حضرية).	164
جدول رقم (47)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية (الغش في الامتحان) في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المنطقة الجغرافية (ريفية، حضرية).	164
جدول رقم (48)	يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية (التمرد الأكاديمي) في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المنطقة الجغرافية (ريفية، حضرية).	165

رقم الشكل	فهرس الأشكال	
شكل رقم (01)	هيكلة التعليم الثانوي-1985/1986-.	58
شكل رقم (02)	هيكلة التعليم الثانوي-1992-2005.	61
شكل رقم (03)	هيكلة التعليم الثانوي (من 2005 الى 2023).	64
شكل رقم (04)	توزيع شبكة الملاحظة على أفراد عينة الدراسة حسب الهيئة التدريسية والإدارة المدرسية لحصر المشكلات السلوكية.	123
شكل رقم (05)	النسب المئوية لصدق مقياس الدراسة بأبعاده الأربعة.	133
شكل رقم (06)	إحصائيات الاستبانة الموزعة والمستردة على التلاميذ	145

المقدمة

المقدمة:

يعدّ الوسط المدرسي بيئة أساسية لتنشئة الفرد اجتماعيًا ومعرفيًا وانفعاليًا، إذ تمثل المدرسة المؤسسة التي تُسهم في بناء شخصية المتعلم وتنمية قدراته على التفاعل الإيجابي مع محيطه. غير أنّ هذه البيئة التربوية قد تشهد أحيانًا بروز سلوكيات غير سوية لدى بعض التلاميذ، تُعرف بالمشكلات السلوكية، والتي تتراوح بين العدوان، والعصيان، والانسحاب الاجتماعي، والإهمال الدراسي، وغيرها من الأنماط التي تُعيق سير العملية التعليمية وتؤثر سلبًا على المناخ المدرسي.

لقد أصبحت المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي ظاهرة تربوية واجتماعية مقلقة، نظراً لارتفاع معدلاتها وتنوع مظاهرها، خاصة في ظل التحولات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي تشهدها المجتمعات المعاصرة. وهذا ما جعل دراستها من منظور وبائي أمرًا ضروريًا، لفهم مدى انتشارها (Prevalence)، وتحديد أنماطها (Patterns)، والعوامل المرتبطة بها (Associated Factors) داخل المدارس، قصد وضع استراتيجيات وقائية وتربوية فعّالة.

إن الدراسة الوبائية للمشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لا تقتصر على الوصف الإحصائي فحسب، بل تمتد إلى تحليل ديناميات السلوك داخل الفضاء المدرسي، والكشف عن المتغيرات الفردية والأسرية والمؤسساتية التي تسهم في ظهور هذه الاضطرابات السلوكية. فهي تسعى إلى بناء قاعدة معرفية كمية تساعد صناع القرار والمهنيين في مجال التربية والصحة النفسية على تصميم برامج تدخل مبكر، تستند إلى بيانات علمية دقيقة حول حجم المشكلة وطبيعتها.

وتعرف منظمة الصحة العالمية (WHO): علم الوبائيات بأنه أحد الفروع الأساسية للصحة العمومية، ويُعنى بدراسة توزيع الحالات أو الظواهر الصحية داخل المجتمعات السكانية، وتحليل العوامل والمحددات المرتبطة بحدوثها وانتشارها، مع توظيف النتائج المتحصل عليها في وضع الاستراتيجيات الوقائية والعلاجية الهادفة إلى التحكم في المشكلات الصحية والحدّ من آثارها على صحة السكان(WHO. 2014)، ويعرّفه (بونيتا Bonita)وآخرون علم الوبائيات بأنه علم يُعنى بدراسة توزّع وتواتر المشكلات الصحية داخل التجمعات السكانية، وتحليل العوامل المسببة لها، بهدف استخدام المعارف المستخلصة في الوقاية من الأمراض، وتعزيز الصحة، وتحسين الخدمات الصحية واتخاذ القرارات المبنية على الدليل العلمي(Bonita et al).

من هذا المنطلق، نهدف من خلال الدراسة إلى تقدير مدى انتشار المشكلات السلوكية بين تلاميذ التعليم الثانوي والتعرف على خصائصها الوبائية ومساهمة العوامل الديموغرافية، والأسرية، والمدرسية، بما يساعد في تطوير الوقاية النفسية والتقليل من انتشار المشكلات السلوكية بالاعتماد على الدليل العلمي.

بناء إلى التقديم و من طرح الذي سبق في البحث حول المحيط المدرسي والبيئة الأسرية، والمشكلات التربوية، والمشكلات النفسية والاجتماعية والمرحلة العمرية التعليم الثانوي، التي تتوافق مع مرحلة المراهقة المتوسطة التي لها الأثر في مزاج التلميذ وانفعاله وضبطه، والسيطرة والتحكم في سلوكياته، التي تساهم في ظهور المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وان كانت بدرجة متوسط وبتفاوت بين الجنسين والمستويات الدراسية.

لقد تمّ تقسيم البحث إلى ستة فصول موزّعة على قسمين الجانب النظري، ويحتوي على أربعة فصول، الفصل الأول: تقديم البحث الإشكالية، الفرضيات أهداف البحث أهمية البحث، التعريف الإجرائي لمتغيرات البحث، والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث، والتعقيب عنها.

الفصل الثاني: وتضمن البيئة المدرسية (بيئة الدراسة) وأوردنا فيه تطور التعليم الثانوي في الجزائر.

الفصل الثالث: قمنا بمقاربة مهمة بين الدراسة والمرحلة العمرية لعينة الدراسة التي تتوافق زمنيا مع مرحلة المراهقة المتوسطة فخصصنا هذا الفصل إلى مرحلة المراهقة ومشكلاتها ومخالفاتها السلوكية.

الفصل الرابع: افردناه لمتغيرات الدراسة والمتمثل في المشكلات السلوكية.

والجانب الميداني ويحوي فصلين ويشمل: الفصل الخامس: يتمثل في الطريقة والأدوات ويضم الدراسة الاستطلاعية، الأدوات المستخدمة في الدراسة وخصائصها السيكومترية، مجتمع البحث وعينة الدراسة الأساسية وتفريغ البيانات، والأساليب الإحصائية المستعملة في معالجة البيانات،الفصل السادس خصص لعرض النتائج والمناقشة وخلاصة البحث.

الفصل الأول

الإطار المفاهيمي للدراسة

1- مشكلة الدراسة

2- فرضيات الدراسة

3- أهداف الدراسة

4- أهمية الدراسة

5- تحديد مفاهيم الأساسية الدراسة

6- الدراسات السابقة

7- التعقيب على الدراسات السابقة

1- مشكلة الدراسة:

تشكل المشكلات السلوكية المصاحبة للتلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، مصدر قلق اذ اضحت تؤرق الآباء والمربين والمسؤولين في ميدان التربية؛ فظهور كثير من المشكلات السلوكية عند بعض التلاميذ قد يعيق تنفيذ العديد من البرامج التربوية (السرطاوي، دقماق، **2009**، ص**40**)، إذ أنها لم تعد محصورة في مشكلات التكيف أو التحصيل الدراسي فقط بل تعدت لتظهر مشكلات سلوكية أخرى كتعاطي التدخين والعنف، والغش الفردي والجماعي في الامتحانات الفصلية والرسمية، والغياب الجماعي والتمرد الأكاديمي والمخالفات الأخلاقية والتربوية. وتضيف مريم سليم (2003) أن ذوي المشكلات السلوكية هم من أصحاب التقدير المتدني للذات إذ ينشغلون بسلوكيات دفاعية لمنع الآخرين من معرفة مدى القصور أو عدم الأمان الذي يشعرون به، وتشمل هذه الآليات التي هي في صورتها مشكلات سلوكية: التمرد، المقاومة، التحدي، الشك في الآخرين، مضايقتهم أو تحقيرهم، الكذب، الغش، توجيه اللوم للآخرين عند حدوث فشل أو خطأ، الفشل في تحمل مسؤولية تصرفاتهم، الاستقواء على الآخرين وتهديدهم، الانسحاب، الخجل، الاستغراق في أحلام اليقظة، إتباع أساليب الهروب بما فيها التأخر والتغيب، تعاطي المسكرات والمخدرات (خطار، سعدات، **2017**، ص**42**).

وقد يعود سبب انتشار هذه المشكلات إلى عوامل وبائية (صحية ونفسية واجتماعية وسياسية وثقافية وجغرافية.. الخ) لا تظهر بطريقة مباشرة ولكنها تأثر في الوسط المدرسي بطريقة غير مباشرة في شكل مظاهر سلوكية. ويؤكد الدسوقي وموسى (2000)، وجود فروق واضحة بين نتائج الدراسات من حيث طبيعة المشكلات التي يعاني منها التلاميذ والمراهقين في مختلف الدول العربية، وتعود مثل هذه الفروق إلى طبيعة المتغيرات الثقافية والاجتماعية الخاصة بكل بلد، ومما لا شك فيه أن حجم المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية تلعب دوراً رئيسياً في نوعية المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في مرحلة المراهقة في مؤسساتهم التعليمية.

لذا يرى (بلهامل، **2022**) أن المدرسة في بعض الأحيان لا يمكن أن تحقق الأهداف المسطر لها، إذا ظهرت لدى التلاميذ بعض المشكلات السلوكية والاضطرابات النفسية، والتي من شأنها أن تكون عائقا في التحصيل الدراسي والتعليمي..، فبعض التلاميذ يتعرضون في المراحل الدراسية المختلفة لاضطرابات نفسية ومشكلات سلوكية متعددة تبعا للمرحلة العمرية التي يمرون بها خاصة في المرحلة الثانوية.

وما تجدر الإشارة إليه ان التلميذ في المرحلة الثانوية يمر بمجموعة من التغيرات النفسية والفسيولوجية والمعرفية مما يجعله يبدو للآخرين وحتى لنفسه في حالة من الغليان مما يؤدى الى تصعيد مختلف المشكلات المدرسية وما يزيد الطين بلة جهل الكثير من المربين خصوصا الجدد اليات وأساليب التعامل مع هذه الفئة اضافة الى غياب مخطط فعلي او استراتيجيات للتدخل او العلاج والتشخيص المبكر ضمن مشروع المؤسسة التربوية (خطيب، **2018**، **325-326**).

كما تشهد المدرسة الجزائرية في الآونة الأخيرة، ونتيجة للتغير الاجتماعي والثقافي الحاصل في الجزائر ظهرت العديد من المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي عموما والثانوي خصوصا، بحيث تتزايد وتتعقد يوما بعد يوم، وقد أضحت هذه الاخيرة تؤثر على الدارس والمدرس وعلى المشرف التربوي والمسير الاداري والمردود التعليمي عبر مختلف المراحل الدراسية. ويشير (السرطاوي، دقماق، **2009**) بأن مرحلتي المتوسط والثانوي تعتبر من أهم المراحل المدرسية التي يمر بها التلميذ حيث يتزامن معها مرحلة المراهقة التي قد يمر فيها الطلبة بحالة من عدم التوازن وظهور بعض المشكلات السلوكية لديهم.

أما عن نسبة انتشار هذه الظاهرة، فإن مختلف الدراسات النفسية والتربوية تشير إلى أن أعداد التلاميذ الذين يعانون من المشكلات سلوكية في تزايد مستمر وبشكل ملحوظ، وهذا ما كشفت دراسة يونس (2002) عند دراسته لمشكلة التدخين لدى طلاب المدارس الإعدادية والثانوية حيث ركَّزت دراسته على حجم هذه المشكلة، وعلى اكتشاف بعض المتغيرات المصاحبة لانتشارها. التي توصلت إلى أن (4.31%سبق لهم التدخين، وأن (2.27%) من أفراد العينة أوقفوا التدخين، وأن ما نسبته ((11.4%استمروا في التدخين. كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن نسبة المدخنين من المراهقين تتزايد مع التقدم في العمر، ويرتبط الاستمرار في التدخين بالانحرافات السلوكية، وارتفاع درجة القلق، والميول الاكتئابية.

وفي دراسة (1994) Papatheodorou & Ramasut أوضحت النتائج أن 14.3% من الأطفال تم تصنيفهم على أنهم يعانون من مشكلات سلوكية (جمعة، **2015**، **ص229**)، كما أكدت كازدين على نسبة انتشارها بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (4– 18) سنة بمعدل (2 – 6%) تقريباً، وهذا يعني أن هناك (1.3– 3.8) مليون طفلاً يظهرون اضطرابات سلوكية.

من بين المشكلات السلوكية الأكثر شيوعا فقد وردت هوفمان (Hoffmann، **2004**) عن أنماط السلوك السلبي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية كان أكثر انتشارا في نمط السلوك (العنف اللفظي) لدى التلاميذ، ثم نمط السلوك (الفرط الحركي)، ثم السلوك (العدواني التخريبي). وأظهرت الدراسة أن مستوى السلوك السلبي عموماً كان متوسطا. وفي دراسة قام بها العثامنة (2003) هدفت إلى تعرف

المشكلات السلوكية الشائعة التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر المرشدين التربويين، وأظهرت النتائج أن مشكلة سلوك الشرود والتشتت وعدم التركيز احتلت المركز الأول، وتليها مشكلة سلوك الميل إلى النشاط الزائد، وسلوك الخجل، والسلوك المخادع، وسلوك الإحجام عن المشاركة الاجتماعية، وسلوك الاضطرابات النفسية والسلوك العدواني، واحتل سلوك التمرد المركز الأخير. وفي دراسة لوزارة المعارف السعودية (2004) هدفت إلى مسح المشكلات السلوكية لتلاميذ المراحل التعليمية الثلاث في المناطق التعليمية بمحافظات جِدَّة، والمدينة المنورة، وعسير، والرياض، والشرقية، أوضحت الدراسة أن مشكلات: الغياب، وقصات الشعر، والتأخر الدراسي، والتأخر الصباحي، والكتابة على الجدران، والسلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أقل شيوعاً من تلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية، كما أوضحت الدراسة أن مشكلتي إهمال الواجبات المدرسية، والكذب أكثر شيوعاً لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من تلاميذ المدرسة الثانوية، وهم – تلاميذ المدرسة الثانوية – أقل شيوعاً من تلاميذ المرحلة الإعدادية.

ونظرا لأهمية هذه المشكلات وانتشارها في الوسط المدرسي ظهرت العديد من دراسات التي دلت على أن المشكلات السلوكية تعتبر من أخطر التحديات التي تواجهها المدرسة من جانب وأطراف العملية التربوية وشركائهم (الممثلة في الآباء، والإدارة التربوية، وهيئة أولياء التلاميذ..الخ) من جانب آخر، ومن جملة الدراسات نجد دراسة (بركات، 2010) التي توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى توافر المخالفات السلوكية لدى التلاميذ من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس لصالح الذكور، والمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الثانوية.

وباعتبار موضوع المشكلات السلوكية يعد من المواضيع ذات الأولوية في اهتمام الادارة المدرسية والهيئة التدريسية نظرا لتأثيرها السلبي في البيئة المدرسية جاءت الدراسة الحالية للتعرف على طبيعة المشكلات السلوكية الشائعة في الوسط المدرسي ونسبة انتشارها بأبعادها المختلفة (الاجتماعية، الاقتصادية والجغرافية) التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الثانوية بغرداية وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات الآتية:

1- ما مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بولاية غرداية؟

2- هل تختلف معدلات انتشار المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية غرداية باختلاف الجنس؟ (ذكر، أنثى)

3- هل تختلف معدلات انتشار المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية غرداية باختلاف التخصص الدراسي؟ (علمي، أدبي)

4- هل تختلف معدلات انتشار المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية غرداية باختلاف المستوى الدراسي؟ (الأولى، الثانية، الثالثة ثانوي)

5- هل تختلف معدلات انتشار المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية غرداية باختلاف الوضع العائلي للتلميذ؟ (الوالدان معًا، والدان منفصلان، وفاة أحد الوالدين)

6- هل تختلف معدلات انتشار المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية غرداية باختلاف المستوى الاجتماعي -الاقتصادي للأسرة-؟ (ميسورة ، معوزة)

7- هل تختلف معدلات انتشار المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية غرداية باختلاف البيئة الجغرافية؟ (حضرية، ريفية)

2- فرضيات الدراسة:

1- نفترض أن معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية غرداية أعلى من المستوى المتوقع .

2- توجد فروق دالة إحصائيًا في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين التلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى الجنس. (ذكر، أنثى).

3- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

4- يختلف معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى التلاميذ المرحلة الثانوية باختلاف المستوى الدراسي(الأولى، الثانية، الثالثة ثانوي).

5- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية تعزى إلى الحالة الاجتماعية للتلميذ.

6- لا توجد فروق دالة إحصائيًا في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين التلاميذ المرحلة الثانوية تبعًا للحالة الاقتصادية للأسرة.

7- لا يختلف معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين التلاميذ المرحلة الثانوية حسب المنطقة الجغرافية (ريفية، حضرية).

3- أهداف الدراسة:

1. تهدف الدراسة إلى تحديد مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي، وتصنيف أنماطها، وتحليل العوامل الفردية والأسرية والمدرسية المرتبطة بها.
2. تهدف هذه الدراسة إلى تقدير مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي وتحليل أنماطها ومساهمة العوامل الفردية، الأسرية، والمدرسية لدى تلاميذ المؤسسات التعليمية في المرحلة التعليم الثانوي بولاية غرداية، وذلك من منظور وبائي.
3. تحديد مدى انتشار المشكلات السلوكية بين التلاميذ داخل الوسط المدرسي وفق، الجنس، والمستوى الدراسي والتخصص الدراسي.
4. تصنيف أنواع المشكلات السلوكية الأكثر شيوعًا (العنف، التمرد الأكاديمي، الغش في الامتحان، تعاطي التدخين).
5. دراسة مساهمة العوامل الأسرية، الوضع الاجتماعي والاقتصادي، البنية العائلية على ظهور المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي.
6. الكشف عن التوزيع الجغرافي للمشكلات السلوكية في المؤسسات التعليمية حسب المناطق ريفي أو حضري في الولاية غرداية.
7. بناء قاعدة بيانات وبائية حول المشكلات السلوكية يمكن أن تُستخدم في البحوث المستقبلية وفي إعداد سياسات تربوية وقائية.

4- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها أول محاولة منهجية لتقدير مدى الانتشار الوبائي للمشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بولاية غرداية، وتحليل خصائصها وعواملها، مما يتيح لها المساهمة في تحسين الصحة النفسية للتلاميذ وجودة التعليم بالمنطقة من عدة جوانب، وذلك كما يلي:

أولًا: الأهمية العلمية:

1- تمثّل هذه الدراسة إضافة معرفية في ميدان علم النفس المدرسي، من خلال تناول المشكلات السلوكية في إطار منهجي وبائي يهدف إلى التعرّف إلى مدى انتشارها وتحليل أنماطها وعواملها.

2- كما تساهم في سدّ فجوة بحثية في الجزائر عامة، وفي ولاية غرداية خاصة، إذ تُعدّ الدراسات الوبائية حول السلوك المدرسي قليلة مقارنة بالدراسات الوصفية أو النظرية.

3- تتيح نتائجها بناء مؤشرات علمية موثوقة يمكن اعتمادها في الأبحاث المستقبلية حول الوقاية والتدخل المبكر في الاضطرابات السلوكية لدى التلاميذ.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

1- تساعد نتائج الدراسة في تشخيص حجم وانتشار المشكلات السلوكية بين تلاميذ المؤسسات التربوية بولاية غرداية، مما يمكّن من وضع خطط تربوية وقائية أكثر استهدافًا وفعالية.

2- تمكّن مسؤولي التربية والمختصين النفسانيين والاجتماعيين من تحديد الفئات المعرضة للخطر والعوامل المدرسية أو الأسرية المسببة، بما يسمح بتطوير برامج تدخل إرشادي ونفسي مبني على الدليل العلمي.

3- تساهم في تحسين المناخ المدرسي من خلال تقديم بيانات علمية دقيقة لصانعي القرار التربوي حول واقع السلوكيات داخل المدارس الثانوية في الولاية.

ثالثًا: الأهمية المجتمعية:

1- ولاية غرداية تتميز بتنوع ثقافي واجتماعي وبيئي ما يجعلها نموذجًا مميزًا، لمساهمة العوامل الثقافية لفهم السلوك المدرسي، خاصة في ظل التحولات الاجتماعية والتكنولوجية الحديثة.

2- تساعد الدراسة على رفع الوعي لدى الأسرة والمربين حول خطورة السلوكيات المنحرفة في المراحل التعليمية المبكرة وأثرها المستقبلي على الفرد والمجتمع.

3- تدعم الجهود الوطنية الرامية إلى تحسين جودة الحياة المدرسية والحد من الظواهر السلبية التي تؤثر في التحصيل الدراسي والاندماج الاجتماعي.

5- تحديد المفاهيم الأساسية الدراسة:

5-1- **المشكلات السلوكية:** يقصد بها مجموعة الأفعال أو الأنماط السلوكية غير التكيفية التي يُظهرها التلميذ داخل الوسط المدرسي بشكل متكرر وملاحظ، بحيث تؤثر سلبًا على الأداء

الأكاديمي، والعلاقات الاجتماعية، والانضباط داخل المدرسة ، ويُحدد وجود المشكلات السلوكية من خلال الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ في مقياس المشكلات السلوكية المدرسية المستخدم في الدراسة، والذي يُصنف الأفراد إلى فئات وفقًا لمعايير محددة حسب الاداة ، ويُعدّ التلميذ مصابًا بمشكلة سلوكية إذا تجاوزت درجته على المقياس الحد الفاصل المحدد إحصائيًا(عبد الرحمن، 2010،ص26).

5-2- **الوسط المدرسي:** هو البيئة التنظيمية والاجتماعية التي تتم فيها العملية التعليمية داخل المؤسسات التربوية وتشمل جميع المكونات البشرية والمادية المرتبطة بها، التلاميذ، المعلمين، الإدارة، الفضاءات الصفية وغير الصفية، والنظم والقواعد التي تضبط التفاعل بينها (عبد الناصر، 2013، ص 258) ،وهو الإطار المكاني والاجتماعي الذي تُجرى فيه عمليات الرصد الوبائي للمشكلات السلوكية بين التلاميذ خلال السنة الدراسية (2023/2022) داخل المدارس المختارة بالعينة، وفق المعايير محددة وتشمل نوع المؤسسة ، موقعها الجغرافي، عدد التلاميذ، الفئات المستهدفة، النظام الإداري والتربوي

5-3- **التعليم الثانوي:** هي المرحلة التعليمية التي تلي التعليم المتوسط وتمتد عادة من السنة الأولى إلى السنة الثالثة من التعليم الثانوي(القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04)، وهي التي تهدف إلى تمكين المتعلمين من المعارف والمهارات الأكاديمية والاجتماعية الضرورية للانتقال إلى التعليم العالي أو إلى سوق العمل، وهي الإطار التعليمي الذي تُجرى ضمنه الدراسة ، جميع التلاميذ المسجلين في مؤسسات التعليم الثانوي خلال السنة الدراسية (2022 / 2023) ، الذين تتراوح أعمارهم بين (15–18 سنة)، والذين يخضعون لبرامج ومناهج تعليمية موحدة ، وتشمل المؤسسات التعليمية المختارة بالعينة كمجال لرصد المؤشرات الوبائية قيد البحث.

6- الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على الموروث العلمي والدراسات السابقة التي تناولت موضوع المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي، حيث يلاحظ أن كل دراسة من هذه الدراسات تناولت جانبا يختلف عن الجوانب التي تناولتها الدراسات الأخرى، وتناولته من زوايا مختلفة، وقد تنوعت هذه الدراسات بين العربية والأجنبية.

لقد كانت لكل دراسة مجموعة أهداف ونتائج، اختلفت عن أهداف الدراسات الأخرة ونتائجها، حيث درس الباحثون في هذا المجال مجتمعات ومتغيرات مختلفة، أدوات قياس مختلفة،

إجراءات بحث مختلفة ولعل مصدر هذا التنوع والتعدد يرجع إلى تشعب هذا الموضوع وكثرة العوامل التي تؤثر فيه.

وسوف نستعرض في هذه الدراسة مجموعة من الدراسات التي تم الاستفادة منها والاستعانة بها، مع الإشارة إلى أبرز ملامحها وتقديم تعليقا عليها يتضمن جوانب الاتفاق والاختلاف وبيان الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية.

ويود الباحث أن يشير إلى أن الدراسات التي سوف يستعرضها جاءت في فترة زمنية مختلفة نزولا بين سنة (2022) وسنة (1973) وشملت جملة من الأقطار والبلدان، مما يشير إلى تنوعها الزمني والجغرافي وفيما يلي تقدم عرضا لهذه الدراسة ثم تبين جوانب الاتفاق والاختلاف بينها، والفجوة العلمية من خلال التعرف على اختلاف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة.

فدراسة بلال بالهامل (2022)، دراسة وبائية الاضطرابات النفسية المنتشرة في الوسط المدرسي الجزائري، هدفت الدراسة الى الكشف عما مدى انتشار الاضطرابات النفسية في الوسط المدرسي الجزائري.

قد خلصت الدراسة الى مجموعة من النتائج أهمها أن نسبة انتشار الاضطرابات النفسية في الوسط المدرسي بين عينة الدراسة متوسطة، كما أظهرت الدراسة مجموع كبيرة من هذه الاضطرابات تختلف حسب متغير الجنس السن، وبعض المتغيرات السوسيو ديمغرافية.

من غير الممكن حصر سبب ظهور الاضطرابات النفسية في الوسط المدرسي الى هذه الأسباب فقط، هناك أسباب وعوامل أخرى لم يتم التطرق إليها.

اما **دراسة فارسي ابراهيم الخليل (2020) بعنوان الخجل وعلاقته بالاكتئاب لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي دراسة ميدانية بثانوية مُحَّد بوضياف آفلو،** هدفت الدراسة للكشف عن طبيعة الخجل وعلاقته بالاكتئاب لدى عينة من تلاميذ سنة أولى ثانوي بمدينة أفلو والتحقق من وجود فروق في الخجل والاكتئاب تبعا للجنس والمستوى التعليمي لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي بمدينة الفلو، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي في الدراسة، وتم إجراء الدراسة على عينة أساسية مكونة من 30 طالب وطالبة من طلبة السنة أولى ثانوي قوامها 60 طالب وطالبة كما استخدم مقياس سيد يوسف للخجل (2004) ومقياس سيد يوسف للاكتئاب (2004) وبعد المعالجة الإحصائية توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الخجل والاكتئاب لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي . في: وجود فروق بين الجنسين ذات دلالة إحصائية

في الخجل لصالح الإناث، عدم وجود فروق بين التخصص ذات دلالة إحصائية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، عدم جود فروق بين الجنسين ذات دلالة إحصائية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

وكانت **دراسة هيلين هاريت Hélène Arrieta (2019) ترى هذه الدراسة أن أكثر المشكلات السلوكية في القسم والمدرسة** في الاندفاع النشاط الزائد. العدوانية، صعوبة تركيز الانتباه الصعوبات التنظيمية نوبات الغضب، عدم السيطرة على المشاعر صعوبة في الامتثال للقواعد المعمول بها واحترامها، رفض السلطة، تعرض للخطر.

كما اكدت **دراسة مباركة مصطفى و فريشي عبد الكريم (2018) بعنوان واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية قصر بلقاسم بمدينة المنيعة** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بمدينة المنيعة للعام الدراسي 2016/2017، والتعرف على مستوى العنف المدرسي داخل المؤسسات التربوية، وتم اتباع المنهج الوصفي في الدراسة، وقد تم اختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة ثانوية قصر بلقاسم (بمدينة المنيعة، وتكونت العينة من 100 تلميذ منهم 67 ذكر و 33 أنثى و التحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أداة وهي مقياس السلوك العدواني " ال رشود مكون من 67 بند. وقد أظهرت النتائج على أن مستوى العنف المدرسي مرتفع لدى تلاميذ السنة أولى من مرحلة التعليم الثانوي، وعدم وجود اختلاف في مستوى العنف المدرسي باختلاف الجنس، والتخصص (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، جذع مشترك أدب ولغات لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي.

أما **دراسة خطيب زوليخة (2018) بعنوان : تلاميذ التعليم الثانوي بين المشكلات النفسية والصعوبات المدرسية، هدفت هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على مختلف المشكلات النفسية المدرسية التي يعاني منها تلاميذ المرحلة الثانوية،** تكونت عينة الدراسة من 550 تلميذ موزعة على 184 ذكور، 366 اناث من مستوى السنة الأولى ثانوي، استخدم الباحث المنهج الوصفي وتم الاعتماد على استبيان التشخيص المشكلات النفسية الدراسية، أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة : عدم وجود دافعية ورغبة في الدراسة، عدم القدرة على التفاعل نفسيا واجتماعيا، الشعور بالضغط، الشعور بالقلق، قلق الامتحان.

حتى **دراسة القاسم الصراف(2018)، المشكلات التي يعاني منها طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت،** هدفت هذه الدراسة للتعرف على المشكلات التي يعاني منها طلاب

وطالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت والمتعلقة بقضايا التعليم في هذه المرحلة قام الباحث باختيار عينة من طلاب وطالبات الصف الثالث والرابع ثانوي وقد توصلت الدراسة إلى عدد من المشكلات المدرسية التي يعاني منها الطلبة في هذه المرحلة التعليمية من بينها: مشكلات صعوبة فهم بعض المواد الدراسية، عدم التوافق المدرسي، عدم تلبية المناهج والأنشطة المدرسية الاحتياجات الطالب، مشكلات الخوف من الرسوب المدرسي.

اكدت **دراسة يمينة بوبعاية (2018)، المشكلات النفسية الأكثر شيوعاً لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة مسيلة،** هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ظهور بعض المشكلات النفسية لدى تلاميذ من المرحلة الثانوية، والتحقق من وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى ظهور بعض المشكلات النفسية تبعا لمتغير الجنس والشعبة الدراسية، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، وقد كانت عينة الدراسة 200 تلميذ وتلميذة من الشعب الأدبية والعلمية من بعض ثانويات مدينة المسيلة، وتم تطبيق أداة : مقياس المشكلات النفسية من اعداد جزاء بن عبيد العصيمي (2009) وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : مستوى ظهور المشكلات النفسية منخفض لدى عينة الدراسة . لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى ظهور المشكلات النفسية لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغيري الجنس والشعبة.

كما أن **دراسة محمود أبو الريب (2018)، المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين،** هدفت الدراسة للتعرف إلى المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين، تم اختيار عينة الدراسة بطريقة طبقية والتي تمثلت بمعلمي ومعلمات المرحلة الأساسية العليا في محافظة جنين وبلغت العينة ما نسبته 20% من مجتمع الدراسة بواقع (108) معلم و(116) معلمة، وتكونت أداة الدراسة من استبانة لتحقيق الهدف بعد حساب خصائصها السيكومترية، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين المتوسطات الحسابية المتغير الجنس الصالح الذكور، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا في متغير المؤهل العلمي الصالح دبلوم عالي فأعلى، واظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متغير التخصص، كما تظهر النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متغير سنوات الخبرة .

تأتي **دراسة عطاء الله بن يحي (2018)، المشكلات السلوكية في المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بمدارس مدينة الأغواط،** وهدفت إلى معرفة المتوسط العام الدرجة المشكلات السلوكية لدى

تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدارس مدينة الأغواط، إضافة إلى التعرف على أكثر المشكلات السلوكية انتشارا، و التعرف أيضا على الفروق في المشكلات السلوكية حسب متغير الجنس، وقد تم التوصل من خلال هذه الدراسة إلى أن المتوسط العام الدرجة المشكلات السلوكية مشكلات النظام، مشكلات العلاقات، مشكلات الممتلكات السرقة، الكتب العدوان) 71.60% وهو مستوى مرتفع، كما أن المشكلة الأكثر انتشارا كانت المشكلات الأكاديمية بنسبة 17.88%، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية راجعة المتغير الجنس في المشكلات السلوكية وهذا حسب أراء عينة الدراسة.

أما **دراسة مباركي محند، وخلفان رشيد (2017)، العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط** هدفت إلى معرفة مدى وجود فروق في العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط بولاية تيزي وزو وهذا حسب الجنس، والوسط الاجتماعي، والغرض بلوغ الدراسة اهدافها تم الاختيار عينة متكونة من 327 تلميذا يدرسون في السنة الثالثة متوسط من كلا الجنسين، ومن وسطين مختلفين حضري وريفي، اعتمد الباحثان على مقياس العنف المدرسي الأحمد رشيد عبد الرحيم زيادة 2007 بينت نتائج الدراسة وجود فروق في العنف المدرسي حسب الجنس الصالح الذكور، وجود فروق حسب الوسط الاجتماعي حضري الصالح الوسط الحضري.

كما **ان دراسة دلال عبد الهادي الردعان (2017)، مستوى انتشار المشكلات السلوكية المرحلة ابتدائية في مدارس دولة الكويت من وجهه نظر معلميهم**، التي هدفت إلى التعرف على مستوى انتشار المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهه نظر المعلمين، وتضمن البحث دراسة مسيحية تم فيها تحديد المشكلات السلوكية بتطبيق استبانة المشكلات السلوكية على 3600 معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المنظمة، وقامت الباحثة بإعداد استبانة تضمنت فقرات حول المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المرحلة الابتدائية التابعين المدارس مديرية التربية والتعليم في دولة الكويت موزعة على خمس مجالات وهي: ضعف الإنباء والغياب المتكرر، والعلاقات المضطربة مع المعلمين والأقران وعدم استجابة الطالب الأوامر المعلم والنشاط الزائد، واشارت النتائج إلى وجود مشكلات سلوكية بدرجة متوسطة لدى الفراد العينة، وكان الذكور أكثر اظهار للمشكلات السلوكية من الاثاث اضافة الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الفئات العمرية المختلفة، حيث كان أفراد الدراسة في من عشر سنوات اكثر اظهارا المشكلات السلوكية من اقرانهم في من الحادية عشر والثانية عشر، وخلصت الدراسة إلى ضرورة

التعاون ما بين أولياء الأمور وهيئة التدريس وإدارة المدرسة المراقبة سلوك التلاميذ وتحديد أهم المظاهر السلوكية السلبية لديهم وضعها في عين الاعتبار.

تعتبر **دراسة بلقاسم مُحَّد، شتوان حاج (2016)، الضغوط النفسية وعلاقتها بأسباب الغياب المدرسي عند تلاميذ الطور الثانوي،** و التي هدفت إلى معرفة العلاقة الموجودة بين الضغوط النفسية وأسباب الغياب المدرسي عند التلاميذ الطور الثانوي، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، شملت عينة الدراسة على 120 تلميذ وتلميذة من التخصصين العلمي والأدبي للسنة الدراسية 2015-2016 العينة عشوائية وقد تم الاعتماد على استبيان خاص بأسباب الغياب المدرسي واستبيان الضغط النفسي و أهم النتائج المتحصل عليها : عدم وجود علاقة دالة احصائيا بين الضغط النفسي و أسباب الغياب المدرسي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الضغط النفسي تعزى إلى متغير الجنس الصالح الاناث.

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير أسباب الغياب المدرسي تعزى إلى متغير الجنس.

أما **دراسة طرفه مُحَّد عبد الرحمن الحبيب (2016)، المشكلات النفسية والسلوكية الأكثر شيوعا بين طالبات المدارس الثانوية بدولة الكويت،** وتكونت عينة الدراسة من 70 طالبة من طالبات المدارس الثانوية تتراوح أعمارهم بين 15-17 عام طبق عليهم مقياس المشكلات السلوكية والنفسية للمراهقين من اعداد الباحثة، توصلت النتائج إلى أن أكثر المشكلات النفسية والسلوكية شيوعا في المدارس المرحلة الثانوية بالكويت هي : مشكلات العلاقة بالجنس الآخر، المشكلات المدرسية، العناد الاكتتاب العدوان، اضطرابات النوم .

كما ان **دراسة خولة سعد البلوي (2015)، المشكلات السلوكية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك،** هدفت دراستها إلى تعرف على المشكلات السلوكية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك كما هدفت إلى تعرف إلى الفروق في هذه المشكلات عبر المتغيرات الآتية : المسار الدراسي، والمعدل التراكمي، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري للأسرة، ونوع الإقامة، وذلك على عينة مكونة من (491) طالبة، باستخدام استبانة خاصة بالمشكلات السلوكية من إعداد الباحثة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود مشكلات سلوكية شائعة بين طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك أكثرها المشكلات الانفعالية عليها المشكلات الأنانية، ثم المشكلات المعرفية وأخيرا المشكلات الاجتماعية وقد اتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) في جميع أبعاد المشكلات السلوكية

والدرجة الكلية باختلاف المسار الدراسي، إذ كانت الفروق في بعض المشكلات المعرفية الصالح طالبات المسار العلمي، أما بالنسبة لبقية أبعاد المشكلات السلوكية والدرجة الكلية، فقد كانت الفروق الصالح طالبات المسار الأدبي، إضافة إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى 0.01) في بعض أبعاد المشكلات السلوكية الاجتماعية، والانفعالية، والدرجة الكلية باختلاف المعدل التراكمي الصالح الطالبات ذوات المعدل التراكمي المنخفض، ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.01) في بعض أبعاد المشكلات السلوكية المعرفية والاجتماعية باختلاف الحالة الاجتماعية لصالح غير المتزوجة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد المشكلات السلوكية والدرجة الكلية باختلاف الدخل الشهري للأسرة ونوع الإقامة.

أرادت **دراسة مسعودة هتهات (2014)، الكشف عن درجة انتشار المشكلات النفسية والاجتماعية (ادمان الانترنت العزلة الاجتماعية، الاغتراب الاكتئاب)**، وهدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة انتشار المشكلات النفسية والاجتماعية ادمان الانترنت العزلة الاجتماعية، الاغتراب الاكتئاب لدى عينة من المراهقين المتمدرسين مستخدمي الانترنت بمدينة ورقلة العينة 406 تلميذ وتلميذة، كما هدفت إلى التعرف على أن كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في انتشار المشكلات النفسية والاجتماعية المحددة في الدراسة لدى عينة تبعا لمتغيرات الدراسة، تم تطبيق بطارية متكونة من 04 مقاييس، العزلة الاجتماعية من أعداد مُحَمَّد سعيد عبد الواحد مطاوع 2006، قائمة الاكتئاب الأرون بيك وستير 1993 ترجمة أحمد مُحَمَّد عبد الخالق 1996 وقام بتقنينها مولود عبد الفتاح 2008 بمدينة ورقلة، مقياس الادمان على الانترنت من اعداد يعقوب يونس خليل 2001 ومقياس الاغتراب من اعداد يعقوب يونس خليل الأسطل 2001، ومن أهم النتائج: درجة انتشار المشكلات النفسية والاجتماعية كانت منخفضة، حيث سولت نسبة 2.95% المشكلة الادمان، 0.37% المشكلة العزلة الاجتماعية، 2.70% المشكلة الاغتراب، 7.63% للاستجابات الاكتئابية، توجد فروق دالة إحصائيا في انتشار مشكلة ادمان الانترنت لدى المراهقين المتمدرسين تبعا لمتغير درجة استخدام الانترنت.

كما ان **دراسة فيرجيسون وزملائه Ferguson et al (2013)، المشكلات السلوكية والأعراض النفسية لدى الأطفال من السن(8– 12) سنة المبينة من طرف مدرسيهم**، وقد اهتمت بدراسة المشكلات السلوكية والأعراض النفسية لدى الأطفال من السن 8 – 12 سنة المبينة من طرف مدرسيهم، تكونت عين الدراسة من 1128 تلميذا وتلميذة وقد استمرت الدراسة اربع سنوات، بينت

النتائج أن هناك سلاسل سلوكيات شائعة وهي الملل النشاط الزائدة التمرد، ولقد كانت أقل سلوكيات شيوعا السرقة، البكاء عند الوصول إلى المدرسة، أما أكثر الاضطرابات كانت التسرب ورفض المدرسة، كما بينت النتائج أن التكور كانوا يفوقون الاناث في معظم هذه المشكلات السلوكية والأعراض النفسية كما بينت الدراسة أن المشكلة المتكررة قد انخفضت بنسبة حدوثها خلال فترة السنوات الأربعة وهي مدة الدراسة.

سعت **دراسة عبد اللاوي سعدية، حماش الصين (2012)، المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية الريفية بدائرة واضية بتيزي وزو**، إلى معرفة العلاقة بين المشكلات النفسية السلوكية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في المناطق الريفية بدائرة واضية بتيزي وزو، كما هدفت أيضا إلى معرفة الفروق في متوسط درجات كل من المشكلات النفسية والسلوكية تبعا المتغير الجنس، وتم استخدام المنهج الوصفي للدراسة وتكونت عينة البحث من تلاميذ السنة الأولى، الثانية والثالثة ابتدائي الذين تتراوح أعمارهم ما بين (06-09) سنوات والبالغ عددهم 300 تلميذ، موزعين على 05 مدارس ابتدائية في مناطق الريفية بدائرة واضية تيزي وزو، وتمثلت أدوات الدراسة في استخدم مقياس " قائمة المقابلة التشخيصية لمشكلات الأطفال المقتن على البيئة المصرية لـ مُحَّد السيد عبد الرحمان 1998 وأهم، نتائج المتحصل عليها : توجد علاقة عكسية ضعيفة جدا بين المشكلات النفسية (الفلق ثورات الغضب) لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وتحصيلهم الدراسي في المناطق الريفية بدائرة واضية بتيزي وزو توجد علاقة عكسية ضعيفة جدا بين المشكلات السلوكية (المشكلات المنزلية، مشكلات العلاقة مع الرفاق، مشكلات سلوكية اللازمات العصبية، مشكلات مدرسية) لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وتحصيلهم الدراسي في المناطق الريفية بدائرة واضية بتيزي وزو. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المشكلات النفسية (القلق، ثورات الغضب) لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وتحصيلهم الدراسي في المناطق الريفية بدائرة واضية بتيزي وزو لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية (المشكلات المنزلية مشكلات العلاقة مع الرفاق، مشكلات سلوكية اللازمات العصبية، مشكلات مدرسية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وتحصيلهم الدراسي في المناطق الريفية بدائرة واضية بتيزي وزو.

اوردت **دراسة سلوى عبد الوحيد و آخرون (2011)، المشكلات العاطفية والسلوكية لدى أطفال المدارس،** في هذه الدراسة إلى معرفة معدل انتشار الاضطرابات السلوكية والعاطفية بين أطفال المدارس وعلاقة هذه الاضطرابات بالمتغيرات الشخصية وكذلك بالعوامل الاجتماعية والديموغرافية الأسرة الطفل أجريت دراسة مقطعية في مدينة بعقوبة خلال العام الدراسي 2010-2011، تم اختيار ما مجموعه 1500 تلميذ من الذكور والإناث من خلال أخذ عينات عشوائية من تسع مدارس ابتدائية، تكونت العينة من التلاميذ من سنوات الدراسة الرابعة والخامسة والسادسة في سن ما بين 10–12 سنة في هذه الدراسة هـ تم استخدام مقياس روتر Rutter المنقح (RRS) كوسيلة لتحديد وقياس اضطرابات السلوك، وكانت أهم النتائج المتحصل عليها : حيث تم العثور على الاضطرابات السلوكية في 224.6 من أطفال المدارس كانت نسبة الذكور 16.4% مقابل 18.2 بالنسبة الإناث وهو ما يمثل الضعف، وبلغ المعدل العام لانتشار اضطراب السلوك 113.8، وبلغت نسبة الذكور 710.6 أما نسبة الإناث فبلغت 13.2، في حين بلغ المعدل العام الانتشار الاضطرابات الانفعالية 10.8، ونسبة الذكور 75.9 أما الإناث فنسبة 4.9 %، وكانت أعلى نسبة (45.7%) الاضطراب السلوك بين أطفال المدارس في الصف الخامس، بينما كانت أعلى نسبة (2395) الاضطراب السلوك بين أطفال المدارس من الصف الرابع، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الاضطرابات السلوكية وبعض العوامل الفردية المتعلقة بالطفل والعوامل المتعلقة بأسرته كما أظهرت الدراسة الحالية وجود اضطراب سلوكي كبير بين أطفال المدارس.

اما **دراسة جنان بنت عبد اللطيف القبطان (2011)، بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط،** فهدفت دراستها للتعرف على الاضطرابات النفسية الأكثر انتشار لدى طلاب صعوبات التعلم من حيث النوع والدرجة في الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن من التعليم الأساسي، والتعرف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في جدة الاضطرابات النفسية لمستوى القلق والاكتئاب والمخاوف المرضية وفقا لمتغير النوع والمرحلة التعليمية والمنطقة السكنية، وقد اشتمل مجتمع الدراسة على جميع طلبة وطالبات ذوي صعوبات التعلم من مدارس الحلقة الثانية بولايات محافظة مسقط، والبالغ عددهم 153 طالب وطالبة من طلبة ذوي صعوبات التعلم، حيث بلغ عدد الذكور 62، وعدد الإناث 91 طالبة وقد تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، كما تم بناء أداة لقياس الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس الحلقة الثانية بمحافظة مسقط، والتي تضمنت ثلاثة مقاييس :

مقياس القلق لدى الأطفال وتضمن 43 فقرة، موزعة على ست مجالات في مجال الضغوط الحاد، وقلق الانفصال، والمخاوف الخاصة، وسلوك رفض المدرسة، والقلق العام، والمخاوف الاجتماعية، أما مقياس الاكتئاب فقد تضمن 32 فقرة، موزعة على أربع مجالات في مجال السوداوية والقنوط، واضطراب النشاط الجسمي والحركي، وانخفاض الروح المعنوية، والتيك الانفعالي، أما مقياس المخاوف المرضية فقد تضمن على 24 فقرة، وأربع مجالات في مجال المخاوف البسيطة، والخوف من الأماكن المفتوحة والمخاوف الاجتماعية والخوف من المستقبل بعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة تم التوصل إلى الآتي: الاضطرابات النفسية الأكثر انتشارا لدى الطلبة من ذوي صعوبات التعلم في الصفوف الخامس والسادس والسابع والثامن) من التعليم الأساسي هي المخاوف المرضية وقد بلغت قيمة المتوسط الصابي (205)، والمتوسط المئوي (68.45)، يليه اضطراب القلق بمتوسط حسابي قيمته (1.77) والمتوسط المئوي (58.89)، أما اضطرا الاكتئاب فقد بلغ المتوسط الحسابي له (1.74)، والمتوسط المئوي (57.89) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حدة اضطراب القلق والمخاوف المرضية وفق متغير النوع الصالح الإناث، في حين كانت قيمة مستوى الدلالة الحدة اضطراب الاكتئاب وفق متغير النوع الصالح الإناث. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لحد اضطراب القلق و الاكتئاب، والمخاوف العرضية وفق متغير المرحلة الدراسية، الطلبة ذوي صعوبات التعلم الجميع المراحل من الصف الخامس، والسادس، والسابع والثامن المدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط وجود فروق ذات دلالة إحصائية لحد اضطراب القلق وفق متغير المنطقة السكانية الصالح طلبة ذوي صعوبات التعلم الولاية بوشر، مقابل طلبة ذوي صعوبات التعلم الولاية السيب أما حدة الاضطرابات الاكتئابية فقد دلت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المنطقة السكنية في مقياس الاكتئاب الجميع الولايات، أما بالنسبة لحدة اضطراب المخاوف المرضية فقد أشارت النتائج انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لطلبة ذوي صعوبات التعلم لولاية قريات مقابل طلبة ذوي صعوبات التعلم بولاية السيب في مقياس المخاوف المرضية ككل .

كما ان **لدراسة الغامدي، عبد الله أحمد (2009)، تردد المراهقين على مقاهي الانترنت وعلاقته ببعض المشكلات النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة**، والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تردد المراهقين في مكة المكرمة على مقاهي الانترنت و أكثر المجلات والأنشطة التي تستخدم في هذه المقاهي، وتسب استخدام كل منها، والتعرف أيضا على العلاقة بين مجموعة من المتغيرات منها، طريقة التعامل مع الانترنت والسن والصف الدراسي ومهنة الوالدين ومستوى تعليمهما، والمشكلات النفسية التي يمر بها استخدم الباحثان مقياس المشكلات

النفسية من إعداد العصيمي، ومقياس استخدام الأنترنت من اعداد الهامي عبد العزيز، تكونت عينة الدراسة من300 طالب في المرحلة الثانوية من مترددي مقاهي الانترنت أهم نتيجة توصلت إليها الدراسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بمشكلات (صورة الذات داخل المدرسة الانفعالية، مفهوم الذات والعدوان سوء التوافق مع الآخرين).

استرعت **دراسة نجية إبراهيم مُحَمَّد صادق سلمان خلف (2009)، دراسة السلوك العدواني لدى التلاميذ بطيئي التعلم والعاديين،** وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مظاهر السلوك العدواني لدى التلاميذ بطيني التعلم مقارنة بأقرانهم التلاميذ الاعتياديين في المدارس الابتدائية في المديرية العامة للتربية في بغداد الكرخ 2 للعام الدراسي 2008 – 2009، تألفت العينة الكلية من (50) تلميذا وتلميذة بواقع 25 تلميذا وتلميذة من التلاميذ بطيني التعلم (15) أنثى، 10 ذكور)، و 25 تلميذا وتلميذة من التلاميذ الاعتياديين بواقع (15 أنثى، 10 ذكور)، وقد اعتمد الباحثان مقياس السلوك التكيفي للجمعية الأمريكية للتخلف العقلي) الصورة الأردنية المعربة (المجال العاشر الخاص بالعدوانية اداة لبحثهما، أهم نتيجة توصلا إليها : ان مظاهر السلوك العدواني لدى التلاميذ بطيئي التعلم هي أعلى من اقرانهم الاعتياديين.

اهتمت **دراسة سارة ليندستروم جونسون Sarah Lindstrom Johnson(2009)، تحسين البيئة المدرسية للحد من العنف المدرسي، مراجعة للأدبيات،** هدفت هذه الدراسة المعرفة كيف يمكن أن يؤثر العنف المدرسي على الرفاه الاجتماعي والنفسي والبدني لكل من الطلاب والمعلمين ويعطل عملية التعلم، وقد اعتمد الباحث تحليل التراث الأدبي المقالات السابقة حيث تم إجراء بحث عن المقالات التي راجعها النظراء في ست قواعد بيانات وتقرير مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية منها حول تدخلات العنف المدرسي، وقد استخلص الباحث 25 مقالة حاولت فهم تأثير البيئة المدرسية أو البيئة المادية في تحديد تصورات المعلم والطالب السلامة وتجارب العنف، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التالية : كانت معظم المقالات المشمولة عبارة عن استطلاعات مقطعية لطلاب المدارس الإعدادية أو الثانوية والموظفين، كما أن المقالات تستخدم مقاييس مختلفة للبيئة المادية والاجتماعية للمدرسة، فقد تم إنشاء نظام تصنيف و باستخدام هذا النظام، تظهر الدراسات أن المدارس الأقل عنها تميل إلى أن يكون الطلاب على دراية بقواعد المدرسة ويعتقدون أنها عادلة، ولديهم علاقات إيجابية مع معلميهم، ويشعرون بأن لديهم ملكية في مدرستهم، ويشعرون أنهم في فصل دراسي وبيئة مدرسية إيجابية ومركزة على التعلم، وفي بيئة منظمة.

ومنه استخلص الباحث أن البيئة الاجتماعية والمادية للمدرسة توفر فرضا للتدخل للحد من العنف المدرسي، ومع ذلك، فإن عدم الاتساق في متغيرات البيئة المدرسية وكذلك عدم وجود تصاميم بحثية طولية وتجريبية يحد من قابلية تطبيق هذه النتائج.

اما **دراسة بيتوت و أشينباش petot, and Achenbach(2008) الكشف عن عينة من الأطفال و المراهقين الذين يعانون من الاضطرابات السلوكية والانفعالية**، فهدفت ال في الكشف عن عينة من الأطفال و المراهقين يعانون من الاضطرابات السلوكية والانفعالية وتكونت عينة الدراسة من (1405) من الطلبة في مدارس الجزائر وقد تم استخدام أداة الاستبانة الجمع البيانات وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الاضطرابات عند الأطفال هي الخوف والقلق والاكتئاب كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في هذه الاضطرابات تعزى للعمر الصالح الأطفال مقارنة بالمراهقين .

اهتمت **دراسة بشير معمرية (2007) المشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بمدارس مدينة باتنة(الجزائر)**، بمعرفة المشكلات السلوكية التي يعاني منها تلاميذ الابتدائية بمدارس باتنة تكونت العينة من 438 تلميذا، منهم 210 ذكور و 228 إناث وجاء ترتيب المشكلات السلوكية كما يلي: السلوك الانسحابي، النشاط الزاد السلوك الاجتماعي المنحرف سلوك التمرد في المدرسة السلوك العدواني، العادات الغريبة واللزمات العصبية، وكانت الفروق الصالح الذكور في كل المشكلات، وكانت الصالح التلاميذ في الطور الأول مقارنة بزملائهم في الطور الثاني.

اما **دراسة آمنة عطا الله البطوش ومُحَمَّد السفاسفة (2007) درجة انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر معلميهم**

فهدفت الدراسة إلى التعرف على درجة انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا (الأول، والثاني، والثالث) في مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر معلميهم، وهل يختلف ترتيب المشكلات السلوكية لدى أفراد العينة باختلاف متغيري : الصف والنوع الاجتماعي والتفاعل بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (622) طالبا وطالبة منهم (316) طالبا و (306) طالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية العنقودية، والتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة مكونة من (50) فقرة لقياس درجة انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، وتم التأكد من دلالات صدقها وثباتها، وأشارت النتائج إلى ما يلي: إن ترتيب درجة انتشار المشكلات السلوكية لدى أفراد عينة الدراسة حسب أعلى المتوسطات الحسابية

كان على النحو التالي يتشتت الانتباه النشاط الزائدة الاعتمادية الزائدة، التمرد والعصيان، تدني مفهوم الذات، وأخيرا السرقة.

أشارت نتائج التباين المتعدد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية المشكلات السلوكية التالية النشاط الزائدة والتمرد والعصيان، والانسحاب الاجتماعي، وتشتت الانتباه والعدوان والقلق، وكانت الفروق الصالح الذكور، في حين كانت الفروق الصالح الإناث في مشكلة عدني مفهوم الذات، وكما ظهر أن هناك فروقا لصالح الصف الثاني المجال مشكلة الكتب، وفروقا لصالح الصف الثالث المجال مشكلة تأتي مفهوم الذات، وفروقا الصالح الصف الأول في مجال مشكلة الفلق، كما ظهرت فروق في التفاعلات الثنائية المجال مشكلات التمرد والعصيان والانسحاب الاجتماعي، والقلق والعدوان والصالح الصف الثالث الذكور، أما مشكلة تدني مفهوم الذات فقد كانت لصالح الصف الأول الإناث .

كما ان **لدراسة بوليو Beaulieu (2007)**، التي هدفت إلى تقييم مدى انتشار وطبيعة الإيذاء من قبل الزملاء، وكذلك تقييم مدى انتشار وشدة الاكتتاب لدى المراهقين، وتحديد أهمية العلاقة بين الإيذاء والاكتتاب لدى المراهقين، وقد تكونت عينة البحث من (350) تلميذا تتراوح أعمارهم بين (12 -15) سنة من متوسطات فرنسية و360 تلميذ البالغين من العمر (13 –15) سنة من متوسطات كيك بكندا.

بينت نتائج هذه الدراسة أن الإيذاء من طرف الزملاء والاكتتاب متواجدان بدرجات متفاوتة عند المراهقين الفرنسيين والكنديين، وكذلك يتغيران حسب السن والجنس، إضافة إلى ذلك فقد أشارت التحليلات الارتباطية أن التلاميذ الذين كانوا ضحايا العنف من طرف الزملاء أظهروا مستويات مرتفعة بالنسبة للاكتتاب مقارنة بالتلاميذ الذين لم يتعرضوا للعنف، كما أن هذه العلاقة تختلف حسب من وجنس التلاميذ، وبصفة عامة تبين أن الإيذاء اللفظي كان أكثر ارتباطا بالاكتتاب لدى المراهقين.

وهدفت **دراسة سليمان وأبو زريق (2007) إلى تعرف طبيعة المشكلات التي يواجهها طلاب كلية المعلمين بتبوك خلال دراستهم في الكلية**، وعلاقة كل من المستوى الأكاديمي والتقدير التراكمي في الكلية بحجم المشكلات التي يواجهها طلاب الكلية على عينة من (200) طالب، ودلت النتائج أن محور المشكلات الاجتماعية قد جاء في المرتبة الأولى، ثم المشكلات الدراسية، وأخيرا المشكلات الاقتصادية، كما أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المشكلات الدراسية والاجتماعية والاقتصادية تعزى إلى متغيري المستوى الدراسي والمعدل التراكمي.

اما **دراسة جواو إيه لوبيز(2007)** فهدفت الدراسة في التعرف على مدى انتشار وتفشي المشاكل العاطفية والسلوكية والأكاديمية دراسة الطلاب الصف السابع، التي أجريت لمعرفة مدى انتشار المشاكل العاطفية والسلوكية والأكاديمية وارتباطها على عينة مدرسية للصف السابع، تم جمع البيانات السلوكية في بداية ونهاية العام الدراسي وتم جمع البيانات الأكاديمية منت مرات على مدار العام مرتين في كل فصل دراسي، وخلصت الدراسة إلى أنه في بداية العام الدراسي، كان أداء 42% من العينة أقل من عتبة النجاح / الرسوب، مقابل 46% في نهاية العام الدراسي كما أظهر 19 % من الطلبة مشاكل سلوكية كبيرة وحوالي 10 أظهروا مشاكل عاطفية، ومع ذلك بحلول نهاية العام الدراسي، كانت هناك زيادة كبيرة في عدد المشكلات العاطفية والسلوكية المبلغ عنها بينما كان الأداء الأكاديمي أسوا قليلا من بداية العام الدراسي، كما أظهر الطلاب الذين حصلوا على درجات أكاديمية منخفضة مشاكل عاطفية وسلوكية أكثر من أقرانهم العاديين، وبحلول نهاية العام كانت الاختلافات أكبر بكثير أظهر تحليل الانحدار أن التحصيل الأكاديمي يتأثر بشكل كبير بالمشاكل العاطفية و المشاكل السلوكية، وأظهرت نسبة الأرجحية أن كلا من المشاكل الخارجية والداخلية كانت أكثر احتمالا في الفقراء منها في المتفوقين العاديين / المتفوقين.

كما هدفت **دراسة القطب ومعوض (2007)** إلى الوقوف على مشكلات طلاب جامعة طيبة في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحصيلهم العلمي، وعلاقة تلك المشكلات ببعض المتغيرات: كالمستوى الدراسي، والمستقبل الوظيفي، والبيئة الجامعية، وتكوين العلاقات مع الاخرين، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك مجموعة من المشكلات الشخصية والأكاديمية، ومشكلات الخدمات والمرافق الجامعية والمشكلات الأسرية التي تواجه طلاب الجامعة تؤثر في مستوى تحصيلهم العلمي ومستواهم الدراسي، واتجاهاتهم نحو البيئة الجامعية بدرجة مرتفعة.

في دراسة قام بها **البنا والربعي** (2006) هدفت إلى تعرف أكثر مشكلات طلبة جامعة الأقصى شيوعا، والى الفروق بين المشكلات تعزى إلى متغيرات التخصص والجنس والحالة الاجتماعية والمستوى الدراسي على عينة من (200) طالبا، وتوصلت النتائج إلى أن ترتيب المشكلات كان على النحو الاتي: مشكلات الحياة، والمباني الجامعية، ومشكلات تعليمية، و مشكلات نفسية، ومشكلات أخلاقية واجتماعية، وأخيرا المشكلات الجنسية، ولم تصح فروقا تعزى لمتغير التخصص، واتضح وجود فروق تعزي لمتغير الجنس في المشكلات الأخلاقية الاجتماعية، والمشكلات الجنسية

لصالح الذكور، والمشكلات التعليمية لصالح الإناث، كما اتضح وجود فروق تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية في المشكلات الأخلاقية الاجتماعية فقط، وذلك لصالح غير المتزوجين.

وقام **موريس،Morris (2006) بدراسة** هدفت إلى معرفة أكثر المشكلات انتشارا وتأثيرا على التوافق الشخصي والاجتماعي في مرحلة المراهقة المتأخرة (المرحلة الجامعية) وتعرف مستويات هوية الأنا، والقلق الاجتماعي، والوحدة النفسية وتقديرات الذات لارتباطها الوثيق بالمشكلات التوافقية لدى المراهقات على عينة من (124) طالبة، وأظهرت النتائج أن أكثر المشكلات انتشارا، هي: القلق، وتدني مفهوم الذات، والخوف الزائد على المستقبل المهني، وضعف المشاركة في الأنشطة المدرسية، وظهرت بصورة مرتفعة لدى الطالبات من البيئات الاجتماعية البسيطة، وظهرت لدى طالبات الآداب الإنسانية أكثر من طالبات الهندسة والعلوم.

اتت **دراسة رامن Ramin(2006)**، وهدفت الى مقارنة انتشار المشكلات العاطفية والسلوكية لدى أطفال ومراهقي الولايات المتحدة وما هي إجراءات الصحة الذهنية لمواجهة هذه المشاكل، حيث قام الباحث يجمع بيانات ومعلومات عن الأطفال والمراهقين من 5 الى 16 سنة من تقرير مقابلة الصحة الوطنية في الولايات المتحدة لعام 2004. حيث كان معدل الاستجابة 79.4% إضافة إلى تقرير الذهنية الأطفال وشباب المملكة المتحدة بريطانيا وكان معدل الاستجابة (76.5) ثم تقديم المشاكل العاطفية النشاط الزائد، وقلة الانتباه والمشاكل السلوكية باستخدام استبانات القدرات والصعوبات (SDG) واظهرت النتائج أن الأطفال البريطانيين واجهوا مقاييس أو محكات المشاكل السلوكية والعاطفية أكثر من الأطفال الأمريكيين ولم يواجهوا مشاكل النشاط الزائد وقلة الإنشاء، كما أظهرت النتائج أن هناك انتشار عالي الجميع المشاكل لدى أطفال بريطانيا من سن 5-8 سنوات وانتشار للمشاكل العاطفية لدى البنات البريطانيات من سن 13. 15 سنة.

وفي **دراسة قام بها هيلز وفلوي وميويت Moplet, 2005) (Hills, Fluice and** هدفت إلى معرفة المشكلات السلوكية الشائعة الدى طلبة المرحلة الجامعية من وجهة نظر اساتذة الجامعة على عينة من (321) طالبا وطالبة، وأظهرت النتائج أن المشكلات المتمثلة في قلة الانتباه والتشتت، والاضطرابات النفسية، مدل: لفت الانتباه، والعدوان، والقاء اللوم على الآخرين، وعدم احترام الزميلات، واللامبالاة ظهرت لدى الطالبات بشكل ملحوظ، بينما ظهرت مشكلات الألفاظ البذيئة وكثرة الضحك والمزاح والتدخين لدى الطلاب بشكل أكبر

اما **دراسة كاثرين وآخرون Catrin, et al (2005)**، هدفت الدراسة للكشف عن الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي يعاني منها الطلبة المراهقين في امريكا من أصل كوري تكونت عينة الدراسة من 1359 طالبا وطالبة واستخدم الباحث أداة الاستبانة الجمع بياناته وتوصلت الدراسة إلى أن الاضطرابات السلوكية والانفعالية التي يعاني منها الطلبة المرافقين في سوء تقدير الذات، والصراع مع الأهل، وسوء العلاقات مع الأقران.

كما **قام الزعبي (2005) بدراسة** عن أهم مشكلات الشباب في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية على عينة امن (285) طالبا من طلاب ست(6) كليات من كليات المعلمين، وتوصلت الدراسة إلى أن أهم المشكلات هو وجود أكثر من اختبار واحد في اليوم، والشعور بالقلق والضغط من الامتحانات، والإحساس بالظلم نتيجة عدم الحصول على الدرجات المستحقة، وتأخر صرف المكافآت. كما أظهرت النتائج وجود اختلافات واضحة في ترتيب أهمية مجالات المشكلات استنادا إلى متغير الكلية، في حين لم تظهر مثل هذه الاختلافات استنادا إلى متغيرات: الفرقة الدراسية والتخصص الدراسي، والمستوى التحصيلي، ما عدا المشكلات الأكاديمية التي أظهر فيها طلاب المستوى التحصيلي المرتفع معاناة أكثر من طلاب المستوى التحصيلي المنخفض.

ففي **دراسة ليتل litle، (2005)**، أجريت هذه الدراسة في استراليا على متعلمي المدارس الثانوية وتوصلت إلى أن المشكلات السلوكية التي يعاني منها تلاميذ هذه المرحلة شبيهة بتلك المشكلات السلوكية التي يعاني منها متعلمي المدارس الابتدائية مثل الحديث بصوت مرتفع وإزعاج تلاميذ بقية الصف ووجدت هذه الدراسة أن المشكلات السلوكية أكثر شيوعا بين تلاميذ المرحلة الثانوية كما يراها معلمو هذه المراحل تتمثل في التكلم بدون اخذ الإذن من المعلم ورفض التعليمات المدرس للقيام بالأعمال الصفية وعدم الانصياع للمدرس والقوانين المدرسية والقيام بإزعاجات مختلفة في الصف والعدوان والعنف وعدم الترتيب والنظام والخروج من المقعد.

كما ان **دراسة بينوا جالاند وآخرون Benoit Galand et al (2004) وجهات نظر مختلفة الظاهرة العنف في المدارس: طلاب والفرق التعليمية**، هدفت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية، من وجهة نظر كل من الطلاب والمعلمين: (1) ما مدى وتكرار أنواع العنف المختلفة في المدرسة وخارجها ؟، (2) ما هي العوامل التي تسمح لنا بالتنبؤ بهذا السلوك؟، (3) ما هو تأثير هذه المواقف على الشعور بعدم الأمان والرفاهية الشخصية والسلوك؟

تم إجراء مسح بشأن الإيذاء والعنف على عينة تمثيلية من الطلاب والمعلمين البلجيكيين الناطقين بالفرنسية في المستوى الثانوي، تشير النتائج إلى أن ممارسات التدريس والتماسك داخل المجموعات التعليمية وسلوك إدارة المدرسة لها تأثير مهم على تكرار الإيذاء والعنف ونوعية الحياة في المدرسة.

كانت **دراسة سونجا و لارس Sonja.sir and lars (2004)**، التي هدفت هذه إلى **معرفة الاضطرابات السلوكية عند المراهقين في ثلاث مناطق جغرافية هي: شمال النرويج، وشمال فنلندا والسويد** تكونت عينة الدراسة من (2647) طالبا وطالبة من الطلبة. المراهقين في مناطق الريف والحضر وقد استخدم الباحثون اداة الملاحظة تجمع بياناتهم وكشفت الدراسة عن بعض المشكلات مثل الجنوح كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعرى المنطقة السكن.

بينت **دراسة إريك ديباربيوكس Eric Debarbieux (2004) استطلاعات الإيذاء في المدارس الدروس الهامة والابتكارات المنهجية**، قام الباحث بإجراء دراسات استقصائية رسمية في العديد من المدارس الموزعة عبر مجموعة من البلدان المعرفة مدى انتشار العنف في المدارس انواعه المختلفة، خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج هي : انتشار العنف الجسدي بدون أسلحة والتي تعنى من حيث المبدأ الشجار بين الطلاب بمعدل 21003 مرة أي بنسبة 0.30، الإهانات والتهديدات الخطيرة 16223 أي نسبة 0.23، السرقات أو المحاولات 7844 بنسبة 0.11، الابتزاز أو المحاولات 3092 بنسبة 0.03، الإهانات العنصرية على التلاميذ 850 بنسبة 0.01

سعت **دراسة – لوكي Leckie (2004)**، التي هدفت إلى الكشف عن أنماط السلوك السلبي لدى طالبات المرحلة الابتدائية، أقيمت على عينة مكونة من 345 معلمة، وكشفت النتائج أن أبرز أنماط السلوك السلبي كان على الترتيب: السلوك العدواني والتسلط والتحرش بالآخرين، وأخذ ممتلكات الغير، والسباب والشتم والعنف اللغوي، وكان المتوسط العام لهذا السلوك متوسطا.

أتت **دراسة هوفمان Hoffmann (2004)، هدفت** هذه الدراسة للكشف عن المشاكل السلوكية التي يعاني منها التلاميذ، من وجهة نظر المعلمين تكونت عينة الدراسة من 280 معلما ومعلمة، من المرحلة الأساسية، فبينت النتائج أن نمط السلوك العدواني اللفظي هو الأكثر انتشاراً لدى التلاميذ، ثم نمط الملوك الحركي ثم السلوك العدواني التخريبي وأظهرت الدراسة أن مستوى السلوك السلبي عموما كان متوسطا.

أما **دراسة كووبر Cooper (2004)**، هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم مظاهر المشكلات السلوكية السلبية، ومعرفة أهم العوامل المؤثرة في ظهور هذه المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، إذ كشفت النتائج أن أهم مظاهر السلوك السلبي هو التكلم بصوت مرتفع والتشويش أثناء كلام المعلم، ولكن كان المتوسط العام لهذه المظاهر السلوكية منخفضا.

كما ان **دراسة أحمد بن عبد العزيز وآخرون (2003)**، حاولت هذه الدراسة تقدير مدى انتشار العنف في الوسط المدرسي والتعرف على أشكالها المختلفة مع تسليط الضوء على ضحية بدل الجاني، اعتمد على دراسة وصفية ومقطعية، شملت عينة من 685 مراهقا (409) إناث و 276 ذكور)، تلقوا تعليمهم في ست مدارس ثانوية حكومية في مدينة سوسة خلال عام 1999، ثم جمع البيانات عن طريق مقابلة منظمة أجراها طبيب المدرسة، مع احترام القواعد الأخلاقية السرية وعدم الكشف عن هويته، تظهر هذه الدراسة أن 36.9% من الشباب صرحوا بأنهم تعرضوا للعنف، كان هذا الانتشار 54% بين الأولاد و 24 بين الفتيات من بين المرافقين ضحايا العنف اعترف 263 من الفتيات و 78% من الأولاد بأنهم تعرضوا للعنف الجسدي، ولوحظ العنف اللفظي في 163 من الفتيات و 251 من الفتيان.

ففي **دراسة قام بها العثامنة (2003)** هدفت إلى تعرف المشكلات السلوكية الشائعة التي يعاني منها طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المرشدين التربويين على عينة من (141) مرشدا ومرشدة، وأظهرت النتائج أن مشكلة سلوك الشرود والتشتت وعدم التركيز احتلت المركز الأول، وتليها مشكلة سلوك الميل إلى النشاط الزائد، وسلوك الخجل، والسلوك المخادع، وسلوك الإحجام عن المشاركة الاجتماعية، وسلوك الاضطرابات النفسية والسلوك العدواني، واحتل سلوك التمرد المركز الأخير.

اما **الدراسة التي قام بها فراي،Fry (2003)** هدفت إلى معرفة علاقة الأسرة بالطالب، وأثر تلك العلاقة في ظهور المشكلات السلوكية على عينة من (329) طالبا وطالبة، أظهرت أن المشكلات السلوكية تزداد لدى الطلاب الذين علاقتهم بأسرهم ضعيفة ولا يقيمون معهم، بينما تكون المشكلات السلوكية بصورة أقل لدى الطلاب الذين يتمتعون بعلاقات طيبة مع أسرهم، بفضل إتاحة الفرص للمناقشة والحوار، التي تقلل من حجم ومستوى ظهور المشكلات السلوكية لديهم، وخاصة التمرد والعدوان والمشكلات النفسية والاجتماعية.

أتت **دراسة ويل، Wel (2003)**، والتي هدفت الدراسة إلى التقصي مظاهر السلوك السلبي من وجهة نظر عينة مكونة من 146 معلما ومعلمة وقد أظهرت النتائج أن أكثر أشكال السلوك السلبي انتشارا لدى التلاميذ السلوكيات المرتبطة بالتهجم اللفظي والشتم والصراخ على الآخرين، ثم السلوكيات التخريبية الفوضوية أخيرا السلوكيات السرقة والاعتداء على ممتلكات الغير، وكان متوسط ظهور هذه الأشكال السلوكية مرتفعا لدى التلاميذ.

كما قام صابر (2003)، بدراسة عن واقع المشكلات السلوكية المتعلقة بالعملية التعليمية كما يدركها الشباب في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالدمام – السعودية على عينة قوامها (201) من الطلاب، وتوصلت إلى عدم وجود أثر للمتغيرات الديموغرافية المستوى الدراسي، التخصص، العمر) على المشكلات السلوكية، وتوصلت إلى أن المشكلات المتعلقة بالجانب الأدائي تأتي في المرتبة الأولى، ثم المشكلات المتعلقة بالجانب المعرفي، وبعدها جاءت المشكلات المتعلقة بالجانب الانفعالي، بينما جاءت المشكلات المتعلقة بالجانب الاجتماعي في المرتبة الأخيرة.

ألقت **دراسة العنزي، ، مضحي ساير، المصلوخي، حميد (2003)**، الضوء على بعض المشكلات النفسية التي يعاني منها الطلاب المتفوقين دراسيا والطلاب المتأخرين دراسيا بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض، تكونت عينة الدراسة من مجموعتين مجموعة من الطلاب المتفوقين دراسيا وعندهم (150) طالب ومجموعة من الطلاب المتأخرين دراسيا وعددهم طالبا (150) من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض تم اختيارهم بطريقة عشوائية من المدارس الحكومية داخل مدينة الرياض، وقام الباحث بتصميم استبانة المشكلات النفسية حيث اشتملت سبعة عشر مشكلة نفسية الطلاب المتفوقين دراسيا والطلاب المتأخرين دراسيا، تم تحكيمها والتأكد من صدقها وثباتها، توصلت نتائج الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشكلات النفسية للطلاب المتفوقين دراسيا والمشكلات النفسية للطلاب المتأخرين دراسيا، واختلف ترتيب المشكلات النفسية للطلاب المتفوقين دراسيا عن ترتيبها للطلاب المتأخرين دراسيا كما اختلفت الأسباب التي تقف وراء حدوث المشكلات النفسية لدى الطلاب المتفوقين دراسيا عنها لدى الطلاب المتأخرين دراسيا .

دراسة دانيال سليم خالد (2003)، مشكلات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة وسبل علاجها في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، هدفت الدراسة إلى معرفة المشكلات الأكثر حدة التي يعاني منها طلبة الصف الأول ثانوي بمحافظة غزة ومعرفة مدى علاقة هذه المشكلات بمتغير الجنس

والتخصص (ادبي، علمي) والتحقيق اهداف البحث قام بإعداد استبانة اشتملت على 05 مجالات، طبقت على عينة تتكون من 705 طالب وطالبة من الصف الأول ثانوي محافظة غزة بأقسامه العلمية والأدبية، واهم النتائج المتوصل اليها: وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص الصالح طلبة قسم الأدبي في مجال المشكلات المتعلقة (بالمشكلات الاجتماعية الأخلاقية، النفسية الجنسية) بينما مشكلات شغل أوقات الفراغ الصالح طلبة القسم العلمي. لا توجد فروق دالة احصائيا بمجال المشكلات التعليمية والدرجة الكلية للاستبانة تعزي المتغير التخصص.

جاءت **دراسة لابرد وآخرون laird, et al (2001)**، والتي هدفت لمعرفة الاضطرابات السلوكية والانفعالية عند المراهقون في مرحلة المراهقة المبكرة في أمريكا وقد استخدم الباحث اداة المقابلة تجمع البيانات أن بلغت عينة الدراسة (440) من أمهات الأطفال في مرحلة المراهقة المبكرة وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال في مرحلة المراهقة المبكرة يعانون من ثلاث مشكلات سلوكية والفعالية رئيسة هي القلق والاكتئاب، والسلوك الجانح، وتوصلت أيضا أن الرقابة الصارمة على الطفل من قبل الأهل من أهم العوامل المسببة لاضطراب السلوك.

أما **دراسة جاغت، شين، وهسيه Jagt, shen, & Hsieh (2001)**، هذه الدراسة وجدت أن معظم المشكلات السلوكية في المدارس تكون أكثر جدية في المدارس الثانوية مقارنة بالمدارس الإعدادية وقد تكون أكثر شدة في المدارس الريفية وتزيد من شدتنا في المدارس الكبرى في المدن وتشيع أكثر في المدارس كبيرة الحجم مقارنة بالمدارس صغيرة الحجم

كانت **دراسة لولر وجيمس Lawlor M James D (2000)**، والتي هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى انتشار المشكلات النفسية بين المراهقين، وتكونت العينة من 779 طالب منهم (373 ذكور و406 إناث)، وكان من أهم النتائج ما يلي:

يعاني 23% من الفتيات من المشكلات النفسية.

يعاني 19 % من الفتيان من المشكلات النفسية.

عدد من المشاكل النفسية لم تتأثر بنوع المرحلة الدراسية. 4.6% يفكرون في الانتحار من الجنسين.

أشارت **دراسة لوزان ،Lozano (1997)**، إلى أن المشكلات السلوكية للتلاميذ لم تعد تؤثر فقط في حجرة الدراسة ومستوى التحصيل وإنما يمكن أن تظهر على هيئة ظاهرة نفسية اجتماعية تعبر عن السلبية والاغتراب في المحيط الاجتماعي. هم – دراسة (1960 ، Harnberger, & All) لقد أشارت هذه الدراسة التي أجريت على عينة كبيرة تكونت من 800 من أمهات التلاميذ

بالولايات المتحدة الأمريكية او من طبقات اجتماعية مختلفة إلى أن 72% منهن يعانين من القلق الناشئ من بعض مظاهر السلوك الشكل لأبنائه وان 28% منهن يعانين من القلق الشديد بسبب تلك السلوكيات، ودراسة (1983 ، Luiselli & Slocumb ؛ 1990 ال Carr, & A) وقد أشارت إلى أن المشكلات السلوكية التي يظهرها الطلية والتي تودي في الغالب إلى آثار سلبية متمثلة في إرباك الأداء الطبيعي الدور الأسرة بالإضافة إلى نبذهم وجعلهم أفرادا غير مرغوبين فيهم من طرف المدرسة والمجتمع ككل و منهجية الدراسة وإجراءاتها .

أشارت **دراسة إيرون؛ جاردنر وموف فات Eron, 1979; Gardner & Mof fatt (1990)**، الى نتائج أن بعض المشكلات السلوكية السلوك العدواني مثلا تؤدي إلى مخاطر على الفرد والمجتمع وتحدث إرباكا للعملية التعلمية بأكملها كما أنها تربك بيئة الأسرة والمدرسة وتجعل أدائهما غير متوازن.

وبينت **دراسة مُحَمَّد عامر (1998)**، أنه من الأسباب التي تساهم في ظهور المشكلات السلوكية في المدارس، وخاصة الثانوية، غياب القدوة، السيطرة الزائدة، سيطرة الخوف من التفاعل، العلاقة بين الأستاذ والتلميذ، ضعف إدارة المدرسة، ويعتقد الباحث، أن العوامل الأساسية لارتكاب تلاميذ التعليم الثانوي للمخالفات السلوكية في التعليم الثانوي في النظام التربوي الجزائري، ما يلي (1).عدم سهر الإدارة على ضبط سلوك التلاميذ من بداية العام الدراسي، والاستمرار إلى غاية نهايته، وهذا إما بسبب عدم الاكتراث، أو بسبب نقص الموظفين الإداريين والمساعدين التربويين، الذين يتولون مهمة ضبط سلوك التلاميذ وفق التنظيم المعمول به، أو بسبب نقص مهارات هؤلاء في ضبط سلوك التلاميذ. (2) نقص في مهارات العديد من الأساتذة على التدريس الجيد، وعلى ضبط سلوك التلاميذ داخل حجرات الدراسة، لأن معظم الأساتذة في التعليم الثانوي، يتم تعيينهم مباشرة بعد تخرجهم من الجامعة، دون أن يتلقوا تكوينا تربويا ومهنيا. (3) عدم رضا الكثير من التلاميذ على الدراسة في الشعب الدراسية التي تم توجيههم إليها، مما يجعلهم يبدون تذمرا، ويعبرون عن ذلك بارتكاب مخالفات سلوكية كاحتجاج على عدم رضاهم. وهذه من الفتن الكبرى في نظامنا التعليمي، حين نفاضل بين العلوم، فينعكس ذاك على توجه التلاميذ نحو الدراسة. ولو تخلينا عن المفاضلة بين الشعب الدراسية والعلوم، ووجهنا اهتمامنا إلى دفع التلاميذ نحو تحقيق التفوق، بغض النظر عن التخصص الدراسي الذي التحقوا به. فالعلم كله مفيد، بغض النظر عن مجاله. فالمجتمعات المتقدمة، لا تفاضل بين العلوم، فهي تضع العلوم كلها في مستوى واحد من الأهمية، بدليل أنهم متفوقون ومتطورون في كل المجالات. (4) انسحاب الآباء عن المشاركة في ضبط سلوك أبنائهم داخل الثانوية،

اعتقادا منهم أن هذا الأمر ليس من مهامهم. والمدرسية وحدها لا تستطيع أن تؤدي دورها دون مشاركة الأسرة. (5) تأثير بعض القيم السائدة في المجتمع التي تشجع، بصورة مباشرة أو غير مباشرة، على عدم الانضباط والعصيان والتمرد. (6) وجود تلاميذ التعليم الثانوي في مرحلة المراهقة، التي يتميز الأفراد فيها بالتوتر والميل إلى الاستقلال والتحرر من تحكم الآخرين وحب الظهور. (7) الاختلاط بين الجنسين الذي يحفز الأفراد من الجنسين على الظهور والاستعراض أمام الجنس الآخر. (8) اكتظاظ حجرات الدراسة بالتلاميذ، وخاصة عند عودة الراسبين في امتحانات شهادة البكالوريا، وهم عادة من غير المنضبطين سلوكيا ودراسيا.

كما جاءت **دراسة البرنامج الدائم لبحوث تعاطي المخدرات، تحت رعاية و بتمويل من المركز القومي للبحوث الاجتماعية و الجنائية (1987)، وسنة (1992) اجرى بحثا إبيديميولوجيا على تعاطي المواد المؤثرة في الحالة النفسية،** وتسمى عموما بالمواد النفسية بين تلاميذ المدارس الثانوية العامة (بنين) على مستوى جمهورية مصر العربية، و خلصت نتائج البحث الى ان هناك فروق دالة احصائيا بين عينة الحضر التي بلغت 13.50% والريف التي بلغت 7.99%في تعاطي السجائر وبالمقارنة مع نفس البحث بعد خمس5 سنوات خلص البحث ان هناك زيادة في تعاطي السجائر لدى التلاميذ الثانوية للعينتين ووجود فروق بين الحضر وعينة الريف لصالح عينة الحضر بنسبة15%مقارنة بالريف التي نسبتها7.40%.

سعت **دراسة أشنباح وآخرون Achenbach et all(1991) دراسة مسحية للمشكلات السلوكية التي يعاني منها الأطفال من 04 إلى 16 سنة،** للتعرف على المشكلات التي يعاني منها الأطفال وتكونت عينة الدراسة من 2600 طفلا من المحولين إلى عيادات نفسية للعلاج، والعدد نفسه (2600) من الأطفال العاديين والذين تتراوح أعمارهم بين 04-16 سنة، وقد شملت العينة (48) ولاية من ولايات الأمم المتحدة الأمريكية ومست كلا من الجنسين، ومن الأدوات التي تم استخدامها في الدراسة قائمة المشكلات السلوكية التي وجهت للآباء والأمهات، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائية بين مشكلات الأطفال المحولين العيادات نفسية والأطفال العاديين، كما بينت النتائج تشابه كلا من الأب والأم في تحديد المشكلات الموجودة لدى أطفالها من كلا العينتين، وكانت أهم المشكلات التي يعاني منها الأطفال المحولين إلى عيادات النفسية مقارنة مع الأطفال العاديين هي : عدم القدرة على الانتباه ((22)، والانسحاب (16) . واتفق (61)، والمشكلات

الاجتماعية (146) والانحراف السلوكي (16) العدوان (15)، والمشكلات السيكوسوماتية (86) والمشكلات الادراكية (116).

دراسة أبو شهاب خالد مُحَمَّد صالح (1985)، مسح المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن، هدفت هذه الدراسة إلى مسح المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن وارتباطها بمتغيرات الجنس، المرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية، وقد استخدم الباحث قائمة تضم 100 مشكلة تم تطويرها و تكييفها حسب متغيرات الدراسة وتظم 4 أنماط من المشكلات : أنماط سلوكية شخصية تحصيلية، أنماط سلوكية شخصية انضباطية، أنماط سلوكية اجتماعية تحصيلية، أنماط سلوكية اجتماعية انضباطية تكونت عينة الدراسة من 236 معلما ومعلمة موزعين على 40 مدرسة ابتدائية . أهم نتائج الدراسة تتمثل في: وجود فروق ذات دلالة احصائية بين تلاميذ المرحلتين المبكرة والمتأخرة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المناطق الثلاثة على صنف المشكلات السلوكية الاجتماعية التحصيلية لصالح تلاميذ الريف ثم البادية ثم المدينة.

وبين **هيمان، Hemnan (1984)، التفاعل المعقد بين العوامل البيئية والعوامل الفردية التي تسهم في ظهور المشكلات السلوكية،** حيث رأى أن أسباب مشكلات السلوك كثيرا ما تكون خارج قدرة التلميذ على السيطرة والضبط، ومنها الرعاية الوالدية غير السليمة، التعرض الزائد للعنف، ضغوط الأقران، وضغوط ناتجة عن البيئة المدرسية، كما أن العوامل الراجعة إلى الفرد نفسه، مثل نواحي القصور التي قد تعوق التفاعلات مع الآخرين، يمكن أن تؤدي في النهاية إلى الاضطرابات الانفعالية والمشكلات السلوكية. كما أن تقدير الذات المنخفض، والإحباط الذي يتعرض له التلاميذ أثناء عملية التعلم، من العوامل التي تؤدي إلى سرعة ظهور المشكلات السلوكية. (إيمان فؤاد كاشف، 2004، 79. 80).

اهتمت **دراسة مورثي Moorthy، (1983)**، باستكشاف المشكلات السلوكية لدى الأطفال في المدرسة الابتدائية في حجرة الدراسة كما يراها معلموهم وبلغت عينة الدراسة 1512 طفلا وكان من أهم النتائج أن أكثر المشكلات السلوكية كما لاحظها المعلمون في التمرد السرحان القتال مع الأطفال الآخرين، التهيج وسرعة الغضب، التعاسة والحزن، كثرة الكلام، عدم الاشتياق للمدرسة، عدم الاختلاط بالأطفال الآخرين.

جاءت **دراسة بروفي و روكسيت Brophy & Rohrkempet، (1981)** وهدفت إلى معرفة أسباب المشكلات السلوكية لطلبة المرحلة الابتدائية من الصف الأول وحتى الصف السادس الابتدائي من وجهة نظر معلميهم على عينة تكونت من (98) معلما ومعلمة يدرسون الصفوف الابتدائية من الصف الأول إلى الصف السادس الابتدائي، وقد اشترط ان تكون خدمة كل معلم لا تقل عن ثلاث سنوات، وطلب من كل معلم تسجيل ملاحظاته حول عند من المشكلات التي يعاني منها تلاميذ الصفوف الابتدائية، ومن هذه المشكلات الفشل الدائم في الدراسة والفلق من ارتكاب الأخطاء وتدني التحصيل، والسلوك العدواني، وحب المغامرة والجرأة، والحركة الناشطة، وعدم النصح، والخيل وقد طلب من المعلمين بيان إذا كانت أسباب هذه المشكلات عائدة إلى المعلم أو الطالب وعلى كل معلم ان يقترح الحل الذي يراه مناسبا لكل مشكلة، وقد أسفرت الدراسة عن أن المعلم لا يرى نفسه سينا لحدوث هذه المشكلات وأن حل هذه المشكلات بيد المعلم من خلال الثواب والعقاب، وأنه يصعب على التلاميذ أن يحلوا مشاكلهم بأنفسهم.

قام **جابر عبد الحميد جابر ومُحَمَّد أحمد سلامة (1980)**، بدراسة لمقارنة مشكلات طلاب وطالبات المرحلة الاعدادية من القطريين وغير القطريين على ضوء المقارنة مع نتائج بحث سابق لصفاء الأعسر على الطالبات من قطر والبحرين بهدف الكشف عن تأثير متغير الجنس والعوامل الثقافية المرتبطة به على المشكلات التي يحس بها كل من الجنسين في هذه المرحلة، وقد طبقت "قائمة موني" للمشكلات الصورة الخاصة بالمرحلة الإعدادية على عينة قطرية مكونة من (222) طالبا وطالبة، وعينة غير قطرية مكونة من 120 طالبا وطالبة. وقد أتضح من النتائج أن الاختلاف في ترتيب المشكلات يأتي في المشكلات المدرسية والانفعالية والصحية والاقتصادية، حيث احتلت المرتبة الأولى والثانية والثالثة والرابعة على التوالي عند الطلاب القطريين، بينما جاء ترتيبها الثانية فالأولى فالرابعة والثالثة عند الطلاب غير القطريين، أما المشكلات الشخصية والعائلية فقد جاءت في المرتبة الخامسة والسادسة على التوالي عند كل من العينتين، وبينت النتائج أيضا وجود فروق دالة في مجال واحد هو مجال المشكلات الانفعالية، وكان هناك مجالان اقتربت فيها الفروق من الدلالة الإحصائية هما مجال المشكلات الشخصية والمشكلات العائلية، وقد كانت الفروق بين المتوسطات في هذه المجالات لصالح الطلبة القطريين، وفي مختلف المشكلات موضوع البحث جاءت الفروق بين العينين القطريتين دالة إحصائية عند مستوى 0.001 في خمسة مجالات، وكان هناك مجال واحد هو الذي اقترب فيه الفرق من الدلالة الإحصائية هو مجال المشكلات الصحية، وكانت الفروق كلها لصالح الطلاب القطريين أي أنهم يعانون مشكلات أكثر من غيرهم. أما بين الطلاب غير القطريين والطالبات غير القطريات

فقد كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في ثلاثة مجالات هي مجال المشكلات الانفعالية والصحية والشخصية وكلها في صالح الطالبات .وتهدف دراسة مُحَمَّد أحمد سلامة (1989) إلى معرفة المشكلات السلوكية التي يبديها التلاميذ والتلميذات في مراحل التعليم الابتدائي والاعدادي والثانوي في دولة قطر من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، حيث تكونت عينة الدراسة من 543 معلا ومعلمة، وهي عينة طبقية عشوائية مثلت فيها المراحل التعليمية الثلاث، وكذلك الجنسين في مدارس الدوحة العاصمة ومختلف المناطق التعليمية بدولة قطر. وأوضحت النتائج أن متوسط مشكلات مجال السلوك الأخلاقي ككل لدى البنين أعلى منها لدى البنات في المراحل الثلاث، وأن الغش هو المشكلة التي تحتل المرتبة الأولى لدى أغلب فئات العينة.

وبالنسبة للصفات الشخصية غير المرغوب فيها فإن متوسط مشكلات هذا المجال ككل لدى البنين أعلى عنه لدى البنات في المراحل التعليمية الثلاث. وأن اللامبالاة هي المشكلة الأكثر حدة بين مشكلات هذا المجال لدى أغلب فئات العينة. وبالنسبة لمشكلات السلوك العصابي وسمات الشخصية وجد أن هناك تقارب كبيرة بين الجنسين من حيث حدة مشكلات هذا الجانب في كل مرحلة من المراحل التعليمية الثلاث، وأن الحركة الزائدة هي المشكلة الأكثر حدة لدى الجنسين في المراحل الثلاث، أما أهم مشكلات الخروج على القواعد والنظام فإن الاهتمام باللعب أكثر من الاهتمام بالمدرسة تأتي على رأس قائمة المشكلات من حيث حدتها لدى أغلب فئات العينة. وبالنسبة لمشكلات صعوبات التوافق مع الاخرين فإن متوسط مشكلات هذا الجانب ككل يزيد لدى البنين عنه لدى البنات في المراحل التعليمية الثلاث، وأن مشكلة محاولة جذب انتباه الآخرين بأي وسيلة تأتي على رأس قائمة مشكلات التوافق من حيث حدتها لدى أغلب مجموعات العينة، عرضت دراسة أخرى للمشكلات السلوكية في علاقتها بمتغيرات أخرى كالكفاءة الاجتماعية والأكاديمية.

كان هدف **دراسة إلين وآخرون، Elaine & et al، (1980)** معرفة المشكلات السلوكية وعلاقتها بالكفاءة الاجتماعية والأكاديمية في مرحلة الطفولة من الصف الثاني إلى السادس، وطبقت في الدراسة مقاييس عديدة القياس الإنجاز الأكاديمي والكفاءة الاجتماعية والسعادة والطموح المهني على ٩٠٨ تلميذة وتلميذة، وقد نسب المعلمون كثيرا من المشكلات السلوكية والعصابية للمجموعات ذات المهارة الاجتماعية أكثر مما نسبوه لبقية المجموعات ذات المهارات الأكاديمية التي أحرزت لنفسها معدلات جيدة في الكفاءة المعرفية وكان معدلها متوسطا بالنسبة لمعايير المشكلات النفسية والسلوكية في عدة مراحل عمرية و في أقطار مختلفة وربطتها بمتغيرات عديدة.

سعت **دراسة روبن وبالو Rubin & Balow، (1978)**، إلى معرفة نسبة شيوع المشكلات السلوكية لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الأول وحتى الصف السادس الابتدائي، وقد بلغ حجم عينة الدراسة 1586 تلميذا وتلميذة. (797 ذكورا و 789 إناثا) وقد تم اعداد الأداة التي تم استخدامها في الدراسة من قبل أخصائيين نفسيين واجتماعيين في مستشفى جامعة منيسوتا Minnesota وتم الإجابة عليها من قبل المعلمين، وأشارت النتائج إلى ما يلي : كانت نسبة التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية في الصف الأول الابتدائي من الذكور 36 % والاثاث 24.4 %، أما في الصف الثاني فقد كانت للذكور 34.7 % والاناث 13.6%، أما في الصف السادس فكانت للذكور 34.5% والاناث 12.8%، ويلاحظ ان الاناث أقل ممارسة للمشكلات السلوكية من الذكور، وأن المشكلات السلوكية للإناث تقل مع التقدم في المستوى الصفي، أما نسبة الذكور فقد كانت مرتفعة في الصفين الأول والثاني وكانت أعلى من باقي الصفوف.

أجريت **دراسة كيني Kelly، (1977)**، في أمريكا وهدفت إلى التعرف على الاضطرابات السلوكية التي يعاني منها التلاميذ داخل غرفة الصف عن طريق تقدير المعلمين لهذه المشكلات، وتكونت عينة الدراسة من استطلاع (2664) معلما يدرسون في مرحلة الروضة والمراحل التي تليها حتى الصف الثاني عشر، وأظهرت النتائج أن ما نسبته (20.4 %) من تلاميذهم يعانون من اضطرابات سلوكية، وإن الذين يعانون من اضطرابات سلوكية بسيطة (126)، والذين يعانون من اضطرابات سلوكية متوسطة (5.6 %).

أما الذين يعانون من اضطرابات سلوكية حادة قد بلغت نسبتهم (2.2%)، أما في مرحلة الروضة فقد بلغت نسبة الذين يعانون من اضطرابات سلوكية (19.4) أما نسبة انتشارها حسب جنس الطلبة فقد بلغت الضعف بالنسبة للذكور مقارنة مع الاناث.

كشفت **دراسة موريس وجاكسون Maurice, C. and Jackson (1973)، المشكلات التي يعاني منها أطفال المدرسة في الريف والحضر**، عن معرفة المشكلات كما يعبر عنها الأطفال والمدرسون، واشتملت العينة على 726 طفلاً من 26 مدرسة بمنطقة حضرية مكونة من مستويات اقتصادية عالية ومتوسطة ومنخفضة و 11 مدرسة بمنطقة ريفية وقد استمرت الدراسة لمدة سنتين طبقت فيها قائمة (شيفر) للسلوك في الفصل لكل من الأطفال والمدرسين وكانت نتائج الدراسة تعكس ما يحمل في ذهن المدرس نحو التميز لعينة المنطقة الحضارية والتي كانت منها العلاقة دالة وخصوصاً في فئات الأعمار الأولى وقد تكررت نفس المشكلات بعد فاصل عامين من الزمن.

7- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة والمتعلقة بموضوع الدراسة (المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي)، استفاد الباحث من جملة هذه الدراسات في تحديد الإطار العام لمشكلة الدراسة الحالية وفي بناء الإطار النظري، بالإضافة إلى اعداد مقياس المشكلات السلوكية والتعرف على أهم الأبعاد التي يمكن الاعتماد عليها في اعداده، كما استفاد من الدراسات السابقة في تحليل وتفسير النتائج. وفيما يلي عرض لأوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة:

7-1- أوجه الاتفاق والاختلاف للدراسات المتعلقة بالمشكلات السلوكية في الوسط المدرسي:

7-1 -1 تبين من خلال الدراسات السابقة المتعلقة بالمشكلات السلوكية أن جميع هذه الدراسات غلب عليها الجانب الميداني، بحيث استندت في نتائجها على ما خلصت به من تطبيقاتها الميدانية، والقليل جدا الدراسات التي استندت في نتائجها الأدبيات السابقة المتعلقة بالتقارير التي أصدرتها بعض المنظمات المهتمة بالاضطرابات والمشكلات السلوكية كدراسة سارة ليندستروم جونسون Sarah Lindstrom Johnson(2009) و دراسة رامن Ramin(2006)، و دراسة إريك ديباربيوكس Eric Debarbieux (2004) كما نجد جل الدراسات استندت في دراسة موضوعها على مرحلة التعليم الثانوي عدى بعض الدراسات مثل (دراسة عطاء الله بن يحي، 2018)، و (لدراسة دلال عبد الهادي الردعان، 2017)، (دراسة عبد اللاوي سعدية، حماش الصين، 2012) و (دراسة مباركي محند، وخلفان رشيد، 2017)، (دراسة بشير معمرية، 2007)، (دراسة خولة سعد البلوي، 2015) وغيرها جاءت في مراحل تعليمية مختلفة ابتدائي ومتوسط وجامعي.

كل الدراسات استندت في دراسة موضوعها على مرحلة المراهقة باستثناء الدراسات التي درست الموضوع في المدارس الابتدائي والتي ذكرناها سابقا. الدراسات السابقة تناولت موضوع المشكلات السلوكية في تطابق مع الدراسة الحالية ما عدى بعض الدراسات تناولت موضوعات مختلفة الاضطرابات السلوكية، الاضطرابات النفسية، المشكلات العاطفية كدراسة (سلوى عبد الوحيد وآخرون، 2011)، و دراسة (جنان بنت عبد اللطيف القبطان، 2011) و(دراسة بيتوت و أشينباش petot, and Achenbach 2008)، دراسة (جواو إيه لوبيز، 2007)، و دراسة (رامن Ramin ، 2006)، و دراسة (العنزي، مضحي ساير، المصلوخي، حميد، 2003)، و دراسة (لابرد وآخرون

laird, et al، 2001)، دراسة(لولر و جيمسLawlor M James D، 2000)، و كذا دراسة (كيني Kelly، 1977).

7-2- من حيث المنهج نجد أن جل الدراسات اعتمدت على المنهج الوصفي بخلاف دراسة (يمينة بوبعاية، 2018) المنهج الوصفي الارتباطي، ودراسة (بلقاسم مُحَّد، شتوان حاج، 2016) المنهج الوصفي التحليلي، و دراسة (رامن Ramin، 2006) المنهج الوصفي المقارن.

7-3- أما من حيث العينة فإن اغلب الدراسات السابقة تناولت عينة التلاميذ المرحلة الثانوية مثل دراسة (فارسي ابراهيم الخليل، 2020)، و دراسة (مباركة مصطفى و فريشي عبد الكريم، 2018)، و دراسة (خطيب زوليخة، 2018)، و دراسة (القاسم الصراف، 2018)، و دراسة (يمينة بوبعاية، 2018)، ودراسة (بلقاسم مُحَّد، شتوان حاج، 2016)، و دراسة (بوليو Beaulieu، 2007)، و دراسة موريس ،Morris، 2006)، دراسة (ليتل ،litle، 2005) ، بينما طبقت دراسة (قام بها هيلز وفلوي وميوت Moplet, 2005) (Hills, Fluice and، دراسة (القطب ومعوض، 2007) دراسة (سليمان وأبو زريق، 2007) عينة على فئة الطلبة الجامعيين، و دراسة (بشير معمرية، 2007)، و دراسة (عبد اللاوي سعدية، حماش الصين، 2012)، و طبقت عينة على فئة تلاميذ التعليم الابتدائي دراسة مباركي محند، وخلفان رشيد (2017) و دراسة عطاء الله بن يحي (2018)، طبقت عينة على فئة تلاميذ التعليم المتوسط قد يعود ذلك إلى موضوع الدراسة (المشكلات السلوكية)يطول كل الاطوار التعليمية والمراحل العمرية .

7-4-من حيث أداوت الدراسة نجد أن جميع الدراسات السابقة التي تناولت موضوع إ المشكلات السلوكية قامت باختيار أداة الاستبيان في جمع المعلومات، بخلاف دراسة (لابرد وآخرون laird، et al **2001**) التي استندت على أداة من أدوات جمع البيانات؛ وهي أداة المقابلة.

7-2- أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

7-2-1 تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المشكلات السلوكية في المؤسسات التعليمية بخلاف دراسة (لابرد وآخرون laird, et al ، **2001**) والتي اعتمدت عينة دراسة غير التلاميذ والطلبة وجرت الدراسة خارج المؤسسات التربوية على عينة من الأمهات باستعمال أداة جمع البيانات المقابلة، والتي هدفت لمعرفة الاضطرابات السلوكية والانفعالية عند المراهقون في مرحلة المراهقة المبكرة في أمريكا.

7-2-2 بينما اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة التي تناولت موضوع المشكلات السلوكية، حيث نجد أن جميع هذه الدراسات تناولت موضوع في إطارها الميداني الاستكشافي والوصفي واتفقت مع دراسة (بلال بالهامل، 2022) التي تطرقت لموضوع الاضطرابات النفسية المنتشرة في الوسط المدرسي الجزائري وتناولت الموضوع بالدراسة الوبائية.

7-2-3 من حيث المنهج نجد أن أغلب الدراسات السابقة اعتمدت على المنهج الوصفي، وهو المنهج الأنسب لها اما الدراسة الحالية اعتمدت على المنهج الوبائي الوصفي، ويتفق مع دراسة (بلال بالهامل، **2022**) الذي اعتمد المنهج التحققي الوبائي الوصفي أما من ناحية متغيرات الدراسة فقد استفادت الدراسة الحالية كثيرا من الدراسات السابقة في تحديد متغيراتها.

7-2-4-من حيث أداوت الدراسة نجد أن جميع الدراسات السابقة سواء المتعلقة بالمشكلات السلوكية أو المتعلقة بالاضطرابات السلوكية او المشكلات العاطفية اعتمدوا في جمع بياناتهم على أداة الاستبيان، وهي الأداة التي استندت عليها الدراسة الحالية.

7-2-5-ما يميز الدراسة الحالية عن باقي الدراسات الاخرى كونها دراسة الأولى على المستوى الجزائر والوطن العربي —في حدود علم الباحث-تدرس المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي دراسة وبائية مما دفع الباحث لاختيار موضوعه هذا ومحاولة الكشف عن طبيعة العلاقة بين متغيراتها والعوامل المؤثرة فيها.

الفصل الثاني

مرحلة التعليم الثانوي

- تمهيد

1- مفهوم النظام التربوي

2- مفهوم التعليم الثانوي

3- تعريف التعليم الثانوي

4- أهمية التعليم الثانوي

5- أهداف النظام التربوي

6- أهداف التعليم الثانوي

7- نشأة التعليم الثانوي وتطوره في الجزائر

8- أهداف السياسة التعليمية للاحتلال الفرنسي في الجزائر

9- تطور هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر

- خلاصة الفصل

تمهيد:

التعليم الثانوي هو أحد أهم ركائز النظام التعليمي والتربوي في العالم، ويعتبر مرحلة بين مرحلتين، التعليم المتوسط والتعليم العالي الجامعي، وتحتل هذه المرحلة مركزا هاما في النسق التربوي والتعليمي، لما لها من آثار في إعداد الأفراد، وفي هذه المرحلة يكتشف فيها التلاميذ مواد وتخصصات جديدة تمكنهم من الاطلاع على مختلف العلوم الحديثة لتنمية القدرات واكتساب المهارات التي تمكنهم من تحمل المسؤولية في تحديد مصيرهم ومستقبلهم الدراسي والمهني، و هي تقابل أهم وأخطر مرحلة في النمو الإنساني، وقد تطور التعليم الثانوي في الدول المتقدمة تطورا هائلا منذ القرن العشرين ولاسيما بعد الحرب العالمية الثانية.

وظهر في التعليم الثانوي بالجزائر وذلك لمواكبة التطور الحاصل في جميع المجالات وعلى كل الاصعدة ومستويات، حيث يخدم البيئة ومشاكلها، ويستجيب لمتطلباتها في شتى المجالات الحيوية في البلاد، وفي دراستنا هذه سنبين مفهوم التعليم الثانوي والأهمية والأهداف العامة لهذه المرحلة من التعليم، ثم التطرق المراحل التعليم الثانوي في الجزائر.

1- مفهوم النظام التربوي:

نظرا لأهمية النظام التربوي ضمن مجموع الأنظمة الاجتماعية تعددت المفاهيم كل وفق الرؤية التي يتصور من خلالها النظام التربوي، حيث يعرفه معجم علوم التربية ومصطلحاتها "هو مجموعة من العناصر والعلاقات التي تستمد مكوناتها من النظم السياسية والاقتصادية والسوسيو ثقافية وغيرها، لبلورة غايات التربية ولأدوار المدرسة ونظام سيرها ومبادئ تكوين الأفراد الوافدين إليها". (عبد اللطيف **1994**، ص **308**).

في حين يعرفه مُحَمَّد عاطف غيث في قاموس علم الاجتماع "النظام أو النسق الاجتماعي الذي يشمل الأدوار والمعايير الاجتماعية، التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل آخر، والنظام التربوي لا يشمل فقط على التنظيمات الرسمية المخصصة للتربية، وإنما يشمل بالإضافة إلى ذلك على الوسائل التي حددها المجتمع لنقل التراث الثقافي". (غيث، **2005**، ص **153**).

فالنظام يشتمل على الأدوار والمعايير الاجتماعية التي تعمل على نقل المعرفة من جيل إلى جيل، كما ينطوي على تعليم مهارات وقيم أساسية لازمة لاستمرار المجتمع.

كما يرى تعريف آخر أن النظام التربوي يتضمن جملة من القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها الدولة لتسيير شؤون التربية والتعليم، تهدف من ورائها للمحافظة على قيم ومبادئ الأمة،

موجهة النظام التربوي وفق هذه السياسات التربوية، التي تعكس التوجهات العامة للمجتمع، "فالنظام التربوي في أي بلد هو عبارة عن مجموعة من القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها الدولة في تنظيم شؤون التربية والتعليم، وهذه النظم التربوية عامة هي انعكاس للفلسفة الفكرية والاجتماعية والسياسية السائدة".(عبد الله الرشوان، نعيم جعنيني: المدخل إلى التربية والتعليم، ط2، دار الشروق، عمان، **2006**، ص **357**).

ومنه فهو يعبر عن فلسفات تؤسس على ضوئها المناهج التربوية التي تأطر عملية التعليم على كافة المستويات التنظيمية، فهي وحدة فنية اجتماعية مزودة بجملة من الإجراءات ذات الاستقلال الذاتي في نشاطاتها المتفاعلة فيما بينها، لخدمة غرض محدد يكون نابع من فلسفة المجتمع والسياسة التربوية المعدة لذات الغرض، ومؤسساته بما تحمله هذه المؤسسات من روافد الثقافية والاجتماعية، تعبر عن طموح وآمال الشعوب في منظومتها التربوية.

مما سبق الإشارة إليه يمكن أن نحدد جملة من الخصائص التي يتميز بها النظام التربوية نوجزها فيما يلي:

1-للنظام التربوي غايات ومرامي مرتبطة بالسياسة التربوية للأمة، ضمن إطار فلسفتها التربوية.

2- الارتباط الوثيق بين الجوانب الاجتماعية والثقافية وقيام النظم التربوية.

3- كل نظام تربوي يتضمن جملة من القواعد والتنظيمات والإجراءات المحددة لإنجاز أهدافه.

4- يعبر عن آمال وطموح الأمة في الرقي والتقدم.

2- مفهوم التعليم الثانوي:

التعليم هو عملية تعديل السلوك الإنساني وإحداث تغير فيه نحو الأحسن، وهو وسيلة الجماعات الإنسانية لتحقيق بقائها و استمرارها وتنميتها وتطويرها، فالتعليم يهتم بالمكتسبات الإنسانية و أساليب التعامل مع المواقف الاجتماعية المختلفة، فمادته الاساسية هي الأفراد وحدهم دون غيره من الكائنات، لذا فان التعلم هو عملية لها مراحلها وأهدافها فالمعرفة أو المهارة أو الأخلاق الحسنة ليست في ذاتها تعليما ولكنها مظهر يدل على أن الفرد اكتسب التعلم وعندما نقول تعلم نقصد به قد مر بعملية معينة، أما أصول عملية التعلم التي تستند إليها فمصدرها من العلوم التي تتقيد في فهم جوانبها المختلفة، فلتعلم أسسه الاجتماعية وثقافية ومصادره نفسية وتاريخية وسياسية وفلسفية، هو آخر مرحلة من التعليم الإلزامي الذي يتلقاه جميع الطلبة، وذلك بعد اجتيازهم مرحلة التعليم الأساسي المتمثلة بالصفوف الابتدائيّة، والإعداديّة أو المتوسطة، وهي المرحلة التي تُقرر طبيعة التخصص الجامعي الذي سيلتحق به الطالب بعد تخرجه من الثانوية، أو طبيعة المهنة التي سيتعلمها

لاحقاً، وهذا ما يُطلق عليه اسم التعليم العالي، وتُسمى مدارس التعليم الثانوي بالمدارس الثانوية، وغالباً ما يبدأ التعليم الثانوي خلال سنوات المراهقة.

ويقصد به أيضا هو أي نشاط أو فعل تلقائي غير مقصود، تكون من نتيجة زيادة معارف شخص ما، وكذلك التعليم هو تغير في السلوك الإنساني نتيجة للتعليم بوسائله المختلفة، وهو عملية تبدأ بدافع فكري، أو بحاجة من حاجات النفس الفطرية أو المكتسبة، حسية كانت أو وجدانية. يصاحب ذلك عند الفرد إحساس بحاجته إلى الاستعانة باستعدادات من الله وهذا الإحساس يدفعه إلى النشاط وبذل الجهد المناسب من أجل الوصول إلى إشباع الحاجة أو حل المشكلة، أي من أجل الوصول إلى الفهم ثم يتعدل السلوك طبقا لهذا الفهم، وهنا نقول إن الفرد قد تعلم.

3- تعريف التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي جزء لا يتجزأ من مجموع المنظومة التربوية، وهو بمثابة الحلقة الرئيسية في تمفصل منظومة التربية والتكوين والشغل حيث يحتل موقعه بين التعليم المتوسط الذي يستقبل عددا هائلا من التلاميذ إلى جانب التكوين المهني من جهة، ومن جهة أخرى بين التعليم العالي الذي يشكل المصدر الوحيد للطلبة المقبلين على الدراسة الجامعية وعالم الشغل من بعد. ويدوم التعليم الثانوي ثلاث سنوات وهو يتزامن مع فترة حرجة، وهي مرحلة المراهقة وما يصاحبها من تغيرات في البناء النفسي. (فروجة **(2011)**، ص **105)** .

كثيرة هي التعاريف التي تناولت تعريف التعليم الثانوي عديدة منها:

3-1- تعريف منظمة الأمم المتحدة للعلوم والثقافة:

التعليم الثانوي يعني البرامج التعليمية الخاصة بالمستويين الثاني والثالث من تصنيف الدولة، تخصص المرحلة الأولى من هذا التعليم المستوى الثاني إعادة إكمال البرامج الأساسية من التعليم الابتدائي لكن لتدريس المواد المقررة في هذه المرحلة يستدعي اللجوء إلى معلمين أكثر تخصصا، أما المرحلة الثانية من التعليم في كثير من البدان فإن التدريس فيها شديد التخصص الأمر الذي يتطلب اللجوء إلى معلمين أكثر تأهيلا وتخصصا، إن الملاحظ من هذا التصنيف أنه يفصل بين مستويين من التعليم الثانوي المستوى الثاني والمستوى الثالث وهو كما يوجد في التعليم الثانوي في الجزائر مرحلة التعليم المتوسط ومرحلة التعليم الثانوي كما يبين أن هذه المرحلة تتميز بالتخصص مما يتطلب اللجوء إلى معلمين أكثر تخصصا وتأهيلا لتدريس في هذه المرحلة، لكن هذا التعريف لم يبرز الفئة العمرية التي

تتماشى مع هذه المرحلة. فعلى العموم التعليم الثانوي يقسم إلى مستويين كل واحد مها تقابله فئات عمرية خاصة وله مميزات بيداغوجية مختلفة.

3-2- ويعرف التعليم الثانوي: بأنه المرحلة الوسطى من التعليم وهي المرحلة التي تلي المرحلة الأولى الابتدائي والإعدادي)، والتي تسبق المرحلة العليا من التعليم(الجامعي)

3-3- وتعرف المرحلة الثانوية: بالمرحلة التي تلي المرحلة الأساسية بجميع فروعها، وتقابل مرحلة التعليم الثانوي مرحلة المراهقة حسب تقسيم مراحل النمو النفسي حيث يتطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل نمو الفرد بما أن كل مرحلة من مراحل النمو لها مميزات وخصائص تميزها عن غيرها، نفس الشيء بالنسبة للمرحلة التعليمية فكل مرحلة تختلف عن غيرها باختلاف المناهج الدراسية والأساليب التعليمية وغير ذلك من نواحي النشاط المدرسي.

3-4- والمرحلة الثانوية في النظام التربوي الجزائري: تمثل المركزية للمراحل التعليمية بحيث أن جذورها مغروسة في التعليم الأساسي وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي.

إذ نستنتج أن مرحلة التعليم الثانوي هي من المراحل الحساسة والمهمة في النظام التربوي والتعليمي لبلدان العالم باعتبارها همزة وصل بين المرحلة السابقة من التعليم والمرحلة اللاحقة التي تأتي بعد التعليم الثانوي، حيث ينمي فيها الفرد قدراته الشخصية ويكتسب العديد من المعارف والمهارات والخبرات التي تساعده على التكيف والاندماج في المجتمع الذي يعيش فيه.

4- أهمية التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي يقابل أهم مرحلة عمرية في حياة الفرد إذ أنه يغطي مرحلة المراهقة وهي مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية ذات الاتجاهات والقيم السليمة، وهذه الفترة من العمر (12-18) تمثل مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمه ومعتقداته وسلوكه وهويته.

وتحقيق الأهداف الرئيسية للتعلم لأن التعليم الثانوي يعتبر أهم مرحلة تعليمية للوصول للأهداف العامة للتربة في أي مجتمع خاصة إذا اعتبرنا أن المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي تهتم بإكساب الناشئ الأساسيات الأولى للتعلم من قراءة وكتابة وعمليات حسابية وأصول الانتماء والمواطنة، وأن المرحلة الأخيرة من التعليم الجامعي تقتصر على قلة منتقاة لأسباب علمية واقتصادية واجتماعية ووظيفية، وانطلاقا من هذه المعطيات الموضوعية يمكن تحديد أهمية التعليم الثانوي في النقاط التالية:

1- التعليم الثانوي ينفرد بتناول الشباب في أحرج مراحل حياته أي خلال مرحلة المراهقة.

2-يعتبر الدعامة الأساسية لتنمية المهارات اللازمة للتلميذ لجعله مواطنا صالحا للمجتمع وتحقيق النمو المتكامل للتلميذ في إطارين هما:

3-لإطار العقلي بحيث يكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهات والعادات والجرأة بصورة متكاملة.

4-لإطار الاجتماعي والنفسي والخلقي والجسمي بحيث تتكامل وتتوازن جوانب شخصية الفرد.

5-إعداد التلميذ للحياة العملية في المجتمع وتنمية الاتجاه العلمي واحترام العمل اليدوي والالتزام الاجتماعي.

5- أهداف النظام التربوي:

لكل نظام تربوي أهدافه الخاصة والعامة، والتي يستمدها من المرجعية الفلسفية والاجتماعية التي يقوم عليها هذا المجتمع، ويمكن أن نوجز هذه الأهداف فيما يلي: (الشيباني، ص **349**).

5-1- التكيف الاجتماعي للفرد:

إن التربية تعتبر الوسيلة الفعالة للتنشئة الاجتماعية سواء كانت مقصودة أو غير مقصودة، لذلك كان للتربية عند القدامى أو المحدثين أهمية كبيرة، حيث نظر إليها العددي من الفلاسفة والمفكرين على أنها القائد لحياة ناجحة وفعالة بل هي الحياة نفسها، فهي تضمن للفرد القدرة على التكيف مع المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه.

5-1-1- اكتساب المهارات الأساسية:

يسعى النظام التربوي من خلال مناهجه التربوية وكل آلياته المستخدمة في المجال المدرسي من أجل تزويد التلاميذ بالقدرة على القيام بمجموعة من المهارات التي تساعدهم في مزاولة الأنشطة المختلفة للحياة، داخل المدرسة وخارجها، حسب مستوى العمر والقدرات العقلية التي يتمتعون بها، إلى جانب الجوانب المعرفية التي يحصل عليها الطلاب.

5-1-2-تطوير نوعية التعليم والتعلم:

يهدف النظام التربوي إلى تحسين جودة التعليم من خلال جملة من الإجراءات المتبعة تتعلق بالمناهج الدراسية، وتفعيل العمل التربوي، من خلال التجديدات التربوية والإصلاحات التي تحدث من حين لآخر، وتحسين نوعية التعليم وتطويره بالإفادة من مستخدمات العلم والتكنولوجيا.

ومنه فالنظام التربوي الجزائري أهداف يتميز بها صاغها طبقا لخصوصيته ومرجعيته، يعد بيان أول نوفمبر من المواثيق الراسخة والأصلية في تاريخ الجزائر، بل هو مرجع لكل ما جاء من بعده من

مقررات ودساتير، حيث إن القراءة السريعة للبيان لا تبرز أبدا أي إشارة صريحة عن التربية والتعليم، إلا أنه يبرز أن ما يجب تحقيقه لا يتحقق إلا بالتربية والتعليم، هذا التلميح غير معلن على أهمية التربية، فمن بين أهدافه الأساسية التي لن تتحقق إلا بوجود التعليم نجد مبدأ الدين الإسلامي، كإطار حضاري وهوية وطنية، فقد وردت إشارات في البيان حول أهميته الحضارية وأكد على أنه مقوم أساسي للثورة ومسارها. كما اعتبر مبادئه الإطار العام الذي تتم فيه المواصفات لقيام الدولة الجزائرية، وكذا خصوصيات نظامها السياسي المستقبلي، وهي مبادئ الديمقراطية والطابع الاجتماعي الشعبي والسيادة الكاملة، كما ميز البيان الشخصية الجزائرية عن طريق الإسلام والتاريخ واللغة والإطار الجغرافي والعادات التي تجعل من الجزائر ليست فرنسية، كذلك نجد احترام حريات المواطن الأساسية وهذا كله لات يمكن التنازل عنه تحت أي سبب (حسن بركة: أبعاد الأزمة في الجزائر – المنطلقات، الانعكاسات، النتائج، دار الأمة، الجزائر، **1997**، ص **118**).

وهكذا فإن أهداف النظام التربوي الجزائري لا يجب في كل حال من الأحوال أن تخرج عن سياق الثوابت والمقومات التي حددتها وثيقة أول نوفمبر، والتي تعتبر المرجع الذي أسس لقيام الدولة الجزائرية، وقد جاء التعبير عن هذه المقومات بكل وضوح بأن الإسلام والعربية والتراث الوطني كالأمازيغية وكل ما يمثل الثقافة التحتية للمجتمع الجزائري من عادات وتقاليد، كلها محددات للشخصية الوطنية الجزائرية والتي تتميز عن غيرها لا سيما الثقافة الفرنسية، التي علقت بها وأصبحت تهددها.

ولهذا كان من الضروري اعتماد أهداف لنظام التربية الجزائري تعزز الهوية الوطنية لدى أفراد المجتمع الجزائري وتزيد في تحقيق التماسك بين أفراد المجتمع الواحد.

6- أهداف التعليم الثانوي:

إن مرحلة التعليم الثانوي بما تحتله من منزلة تحتاج إلى نظرة متأنية انطلاقا من الأهداف العليا للمجتمع، إذ يجب أن يعاد النظر في توزيع الأدوار بحيث تكون المسؤولية ملقاة على الجميع وليس على التربويين وحدهم خاصة مع ارتفاع نسبة المتسربين والمعيدين وعجز الكثير من خريجي المدارس الثانوية عن الالتحاق بالتعليم العالي أو مواصلة تعليمهم بأساليب ذاتية وكذا عجزهم عن الالتحاق بعمل يصلحون لهم.

فالواقع والحاجة يريدان مدرسة يتكامل فيها التعليم الثانوي العام والتعليم وتكوين المهنيين مع عالم الشغل بغية تقليص الفجوة الحاصلة اليوم، ولن يتم ذلك إلا بإحداث تغييرات جذرية في المناهج وباتباع الأهداف التالية:

1- مواصلة تحقيق الأهداف التربوية العامة والتكفل بإعداد التلاميذ وذلك إما المواصلة الدراسة العليا أو للاندماج في الحياة العملية مباشرة بعد تلقي تكوين مهني ملائم.

2- تنمية التفكير العلمي لدى التلاميذ وتعميق روح البحث والتجريب وتزويده بالمهارات الفكرية والعقلية اللازمة لعملية التعلم الذاتي بدل التركيز على حشو الأدمغة.

3- إعداد الناشئ للحياة وذلك ببناء الشخصية القادرة على مواجهة المستقبل مع التأكيد على الهوية الثقافية الوطنية والإسلامية دون تعصب وترسيخ القيم الدينية والسلوكية في نفوسهم.

4- تنمية قدرات المتعلم واستعداداته التي تظهر في مرحلة التعليم الثانوي وتوجيهها مع تهيئته للعمل في ميادين الحياة وسد حاجات البلاد من القوى العاملة المدربة التي تتطلبها خطط التنمية.

- تكوين الاتجاهات الصحيحة والخبرات اللازمة والمهارات المناسبة مع تنمية الصفات الاجتماعية وتنظيم العمل والتخطيط الهادف الحكيم.

5- الاهتمام برعاية الطلبة المتفوقين وإتاحة الفرصة للموهوبين منهم لإبراز مواهبهم وتنمية قدراتهم من خلال الكشف عن استعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم.

6- التحكم في التكنولوجيا الحديثة للمعلومات وإكساب المتعلمين المفاهيم العملية الإنسانية لتسخيرها لخدمة المجتمع وتنمية حسن المسؤولية من خلال معرفة مالهم من حقوق وما عليهم من واجبات.

7- رعاية المتعلمين وعلاج مشكلاتهم الفكرية والانفعالية، ومساعدتهم على اجتياز هذه الفترة الحرجة من حياتهم بنجاح وسلام وتكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به المتعلم الأفكار الهدامة والاتجاهات المضللة (نسام بنت محمد بن حسين، ص **69**).

7- نشأة التعليم الثانوي وتطوره في الجزائر:

مر التعليم الثانوي في الجزائر بعدة مراحل نوردها كلآتي:

7-1- فترة ما قبل العهد العثماني: كان التعليم الثانوي منتشرا في جميع أنحاء التراب الجزائري خاصة في عهد الموحدين، وهو العصر الذي انتشرت فيه مختلف العلوم الإسلامية والفلسفة

من حديث وتفسير ومنطق وإن أول ظهور للمدارس في المغرب العربي ظهر على يد (يعقوب بن بونس) ثم انتشر في العهد الزياني والحفصي، فتلمسان وحدها كان بها خمس مدارس ثانوية مثل مدرسة الإمامية، وأبي بومدين شعيب.

7-2- فترة العهد العثماني:

تبدأ من القرن السادس عشر16 ميلادي حيث توسعت فيها شبكة التعليم الثانوي بشكل كبير، حيث ضمت مدينة تلمسان خمس5 مدارس ثانوية وستة وثلاثون36 زاوية، إذ يتعلم فيها 2600 طالب من التعليم الثانوي، إضافة إلى مدينتي وهران والجزائر والتي كانت بها اثنان وثلاثون 32معهد واثنا عشرة 12 زاوية ومدارس وثانوية منها مدرسة القشاشية، مدرسة الأندلسيين، ومدرسة شيخ البلاد.

أما في الشرق فكانت مدينتي بجاية وقسنطينة بهما ثمانين80 مدرسة وسبعة 07 معاهد ثانوية واحدعشرة11 زاوية منها زاوية بوقصيعة، وزاوية سبدي لخضر الكتاني والزاوية والجامع في ميدان التعليم ويمكن القول أن التعليم الثانوي بالجزائر ضم ما بين ستة آلاف 6000 إلى تسعة آلاف 9000 طالب. (خرموش منى، **2009**، ص:**63**).

والجدول رقم (01) يوضح شبكة التعليم الثانوي في فترة العهد العثماني

جدول رقم(01) يوضح شبكة التعليم الثانوي في العهد العثماني			
منطقة الوسط والغرب الجزائري			
المنطقة	زاوية	مدارس ثانوية	معاهد ثانوية
منطقة الوسط (الجزائر)	12	12	32
منطقة الغرب(تلمسان)	36	05	00
منطقة الشرق الجزائري			
المنطقة	زاوية	مدارس ثانوية	معاهد ثانوية
منطقة الشرق (قسنطينة)	06	60	05
منطقة الشرق (بجاية)	05	20	02

7-3-فترة الاحتلال الفرنسي:

وفي هذه المرحلة عرف التحريف مراكز التثقيف والتعليم وذلك لأن الإدارة الاستعمارية سعت إلى محو الشخصية الجزائرية والقضاء على حضارتها الأصلية ولغتها القومية الشريفة.

8- أهداف السياسة التعليمية للاحتلال الفرنسي في الجزائر:

لقد وضع المحتل الفرنسي أهدافا أساسية لسياسة التعليمية في الجزائر تتمثل في القضاء على الشخصية الوطنية الجزائرية بكل أبعادها ومقوماتها الأساسية تمهيدا لدمجها في المجتمع الفرنسي من خلال مناداته بالجزائر فرنسية، ولن يتحقق له ذلك إلا من خلال سلخ هذا الشعب من جذوره كما دعا لذلك الكاردينال لافيجري، فتم وضع آلية لتحقيق ذلك تتجسد في نقطتين هامتين هما:

-الفرنسة: أي يجب فرنسة الشعب بحيث ينسى لغته الأصلية ويصبح لا يفكر إلا بلغة الغالب المحتل.

-التنصير: من خلال الحركات التبشيرية لإبعاد الشعب عن مقومه الثاني الهام وهو الإسلام، فباعتناقه المسيحية يسهل فصله عن ماضيه وحضارته الأصلية.

حيث تم تأسيس مدارس دينية مسيحية ابتداء من سنة 1878 يسيرها مسيحيون وتركزت هذه المدارس في مناطق القبائل الجزائرية، حيث سجل منها 21 مدرسة مسيرة من طرف الآباء يدرس بها حوالي 1039 تلميذ، كما تم فتح مدارس في كل من البيض وأولاد سيدي الشيخ وورقلة قصد التمسيح وتجريد بعض النواحي من العربية والإسلام.(الطاهر زرهوني: مرجع سابق، ص **33**.)

لقد خاض المحتل حربا شرسة على مؤسسات التعليم القائمة في الجزائر منذ دخوله أرض الجزائر، حيث تم غلق ومحاربة التعليم العربي بكل أشكاله، فلم تسلم الزوايا ولا المدارس ولا المساجد والكتاتيب، فالاستيلاء على المؤسسات ومحاربة مصادر تمويلها تم بطريقة منظمة من خلال مصادرة الأوقاف الإسلامية، والاستيلاء على المؤسسات التي تقدم خدمات تعليمية للمواطنين، وتدمير الكثير منها تحت حجج واهية وتحويل البعض منها إلى مقرات إدارية وعسكرية للمحتل، حيث عملت على تدمير الكثير من تلك المؤسسات بأن أقامت عليها مشاريع عمرانية وعسكرية، ونذكر من المثال ما حدث في مدينة قسنطينة وفي زاوية التلمساني التي حولت إلى مقر للهندسة العسكرية، ثم إلى مركز تبشيري للراهبات، وسيدي بومعزة الذي كان يلقي فيه الشيخ عبد الحميد بن باديس دروسا خصوصية قبل تأسيس جمعية التربية والتعليم، ومن المؤسسات المندثرة أيضا عمر الوزان التي هي مسرح بلدي الآن ... الخ، والكثير من المعالم التاريخية والثقافية التي تم الاستيلاء عليها وتخريبها من طرف المستعمر للقضاء على الهوية الوطنية.(التعليم **1930 ـ 1900** وزارة المجاهدين)

كما سن قوانين تمنع فتح المدارس التعليمية إلا بعد طلب رخصة من السلطات المحتلة أيضا تم التضييق على المعلمين الجزائريين واعتبارهم خطرا محدقا بالسياسة التعليمية الفرنسية ودفعهم للهجرة وترك الوطن، مما يحقق لفرنسا انتشار الجهل والأمية بين أفراد المجتمع خدمة لمصالحها.

ولم تكتف فرنسا بتحريم فتح المدارس في الجزائر من قبل الجزائريين، بتضييقها عليهم وعدم منح الرخصة لهم، بل حاربتهم في عقيدتهم وذلك من خلال منعهم من فتح المدارس القرآنية بدون رخصة أيضا، لأنها تنبهت أن سر المحافظة على اللغة العربية والإسلام تتكفل به بشكل واضح الكتاتيب والزوايا المنتشرة في أرجاء البلاد.

ولامتصاص غضب الأهالي كما يصفهم المحتل وتحت وطأة الاحتجاجات تم بموجب المرسوم الصادر في 1850/07/14 إنشاء المدارس الفرنسية في كل من الجزائر، قسنطينة، وهران، عنابة، مستغانم بهدف تكوين مرشحين للوظائف المدنية والقضائية والتعليمية والإدارية، لكن هذه المدارس لم تكن لخدمة الشعب الجزائري، بل كانت لأهداف استعمارية بحتة، صرح بها المحتل، كما ذهب إلى ذلك أحد الفرنسيين بأن "الهدف المنشود ليس تكوين موظفين خاصين ولا تحضير مدرسين للتعليم العمومي، وإنما تكوين رجال بتأثيرهم على إخوانهم يساعدوننا على تحويل المجتمع العربي وفق متطلبات حضارتنا.(الطاهر زهروني: مرجع سابق، ص **14**)

لم يكتف الاحتلال الفرنسي بهذا نتيجة لصمود الجزائريين في وجه التغريب والهيمنة الفرنسية وتحصنهم بدينهم وذودهم عن لغتهم بما استطاعوا من قوة، فكانت الكتاتيب والزوايا هي الملاذ الآمن للحفاظ على اللغة والتعاليم الإسلامية من أن تضمحل وتزول إلا أن المحافظة على اللغة العربية وصون تعاليم الإسلام في نفوس ووجدان الجزائريين كان هو الغالب.

لقد عمدت فرنسا على إنشاء نوعين من المدارس الفرنسية والعربية كما يسمونها، فالأولى لأبناء المحتلين والثانية لأبناء الأهالي، طبقا للمرسوم الصادر في 13 فيفري 1883، والذي يسعى إلى تنظيم التعليم في الجزائر، فكانت هذه المدارس تهدف إلى استقطاب عينة من أبناء الجزائريين لتكوينها وفقا للمناهج المعدة من قبل المحتل، والتي تدرس باللغة الفرنسية، رغم أن المدارس أعدت من أجل المواطنين الأصليين، حيث نص هذا القانون على أن العربية لغة اختيارية واعتبارها لغة أجنبية.

أما الفرنسة فهي اللغة الأم ولابد من تعلمها وإتقانها، أما التعليم الثانوي فلم يكن بعيدا عن هذه الدوائر التي تستهدف الشعب الجزائري في هويته، بل كان التعليم الثانوي حكرا فقط على من ترضى عنهم الإدارة الفرنسية، فلا يمكن الالتحاق بالثانويات إلا لمن هم في كنف المحتل، أما بقية

الشعب فالتعليم الابتدائي يعتبر أقصى ما يمكن الوصول إليه، ولذلك لخدمة المصالح الفرنسية بتوجيه الشباب الجزائري إلى تخصصات وأعمال يكون المحتل في حاجة إليها.

لقد كان السكان الوافدون مع المحتل ولا نسميهم معمرين متشددون حيال نشر التعليم بين صفوف الجزائريين، حتى وإن كان تحت غطاء التبشير لأن في نظرهم تعلم الجزائري يؤدي إلى الوعي، ومن ثم المشاركة في السلطة والنفوذ لهذا المحتل وإن كان لابد من تعليمهم فيجب أن يتعلموا حرفا، لذلك كانوا ينادون دوما بالمدرسة الفلاحية التي تهيأ لهم كفاءات تساعدهم في استغلال خيرات البلاد ونهبها.

إن الشعب الجزائري كما سبق الإشارة إليه قاوم كل مظاهر التغريب من خلال المساجد والكتاتيب والزوايا، خلال القرن التاسع عشر، لكن مع مطلع القرن العشرين وبداية تشكل وعي جديد بضرورة القيام بأعمال لفائدة هذا الشعب الذي قاوم أشرس قوة في العالم في ذلك الوقت، فكان النضال متوجها على كافة الأصعدة السياسية والاجتماعية والتربوية، ولعل أبرز ما ميز النشاط التربوي والإصلاحي في العقد الثالث من القرن الماضي هو تأسيس جمعية العلماء المسلمين الجزائريين، كجمعية إصلاحية تربوية تعمل على ترسيخ ثوابت الأمة والدفاع عنها، تأسست جمعية العلماء المسلمين الجزائريين يوم الثلاثاء 17 ذي الحجة 1349هـ الموافق للخامس من ماي 1931م، في نادي الترقي بالعاصمة، (مُحَمَّد خير الدين: مذكرات الشيخ مُحَمَّد خير الدين، ج**1**، مطبعة حلب، الجزائر، **1985**، ص **106**) إثر دعوة وجهت إلى كل عالم من علماء الإسلام في الجزائر من طرف هيئة مؤسسة مؤلفة من أشخاص حياديين ينتمون إلى نادي الترقي حتى لا يثير ذكرهم حساسية أو شكوى لدى الحكومة الفرنسية، وتم الإعلان عن طبيعة الجمعية كجمعية دينية تهذيبية تعمل على خدمة المجتمع وهي غير سياسية.

انطلقت الجمعية من خلال رجالها بالتوعية في صفوف الشعب الجزائري من خلال الخطب والدروس التي كان يشرف عليها ثلة من العلماء التابعين للجمعية، وإيمانا منها بدور المسجد في حياة المسلم، فقد ركزت الجمعية على التعليم المسجدي وذلك من خلال تقديم دروس الوعظ والإرشاد للكبار، وتعليم وتحفيظ القرآن الكريم للصغار، ناهيك عن فتح النوادي الثقافية من أجل إلقاء المحاضرات وإقامة الندوات الفكرية والملتقيات ينشطها مفكرون وأدباء وعلماء الشريعة لنشر الوعي بين صفوف الجزائريين، كما تم تأسيس المدارس الحرة التابعة للجمعية والدور المكلفة بالتدريس والتكوين السياسي على حب الوطن والتضحية من أجله، فكانت لهذه المدارس المنتشرة في أنحاء الجزائر بالغ الأثر في نشر المزيد من الوعي بين صفوف الجزائريين، اتجاه قضيتهم الوطنية، كما تم إنشاء

الصحف للتعبير عن أفكار وآراء الجمعية فيما يخص الوطن والأمة الإسلامية جمعاء، إيمانا منها بضرورة التواصل مع الشعب لنشر الوعي بثوابت الأمة، ولعل شعار الإمام ابن باديس "الجزائر وطننا، العربية لغتنا، الإسلام ديننا" كان من بين الشعارات المعبرة والمؤثرة في نفوس الجزائريين للحفاظ على هويتهم الوطنية، كما ثابر أعضاء الجمعية للدفاع عن ثوابت الأمة وضرورة أن يربى أبناؤنا تربية صحيحة على قيمنا ومبادئ عقيدتنا التي لا يمكن التنازل عنها، ولعل التحذير الذي نشره الشيخ البشير الإبراهيمي في جريدة البصائر العدد 65 لسنة 1949 معبر بصدق عن أهداف ومبادئ الجمعية تربويا حيث يقول منبها الحكومة "إن هذه الأمة رضيت لأبنائها سوء التغذية ولكنها لا ترضى لهم أبدا سوء التربية، وأنها صبرت مكرهة على أسباب الفقر لكنها لا تصبر أبدا على موجبات الكفر".(الإبراهيمي، **1971**، ص **237**.) وقد مرت هذه الفترة بثلاث مراحل هي:

8-1- المرحلة الأولى (1830م-1880 م):

لم تهتم الحكومة الفرنسية بتعليم أبناء الأهالي بسبب انشغالها بمواجهة المقاومة الجزائرية في جميع أنحاء القطر الجزائري، وبعد 1850م ترددت الحكومة الفرنسية في فتح مدارس للجزائريين، وبعد فتحها كانت تستقبل عددا محدودا من التلاميذ بينما كانت تؤسس مدارس لأبناء المعمرين في جميع المدن وحتى في القرى النائية ومركز الاستعمار، وقد تم في سنة 1850م فتح معاهد بالجزائر وتلمسان وقسنطينة غايتها تكوين الجزائريين لوظائف معينة.

8-2- المرحلة الثانية (1930م-1962م)

تميزت هذه المرحلة بإلغاء قانون الأهالي، وبعد اندلاع الثورة التحريرية أسست الحكومة الفرنسية سنة1955م مراكز تربوية اجتماعية خاصة بالأطفال الكبار كان هدفها إبعاد الشباب عن الثورة، هذا وقد حولت المعاهد الثلاثة المذكورة إلى (ثانويات فرنسية إسلامية)، ثم ثانويات وطنية سنة 1959م. وقد بلغ عدد المدارس الحرة ما يقرب 150 مدرسة تضم أكثر من خمسة واربعين45 ألف تلميذا وتلميذة، لأن جمعية العلماء المسلمين الجزائريين اعتنت كثيرا بتعليم البنات، أما بالنسبة للتعليم الثانوي فقد اهتمت الجمعية أيضا به، واعتنت بإرسال العشرات من الطلبة إلى مختلف الدول العربية وعلى وجه الخصوص إلى جامع الزيتونة بتونس. (د. مرجي، ص:**25**).

والجدول رقم (02) يوضح طبيعة التعليم الثانوي في فترة الاحتلال الفرنسي

جدول رقم(02)يوضح طبيعة التعليم الثانوي في فترة الاحتلال الفرنسي		
المرحلة	الفترة الزمنية	طبيعة التعليم الثانوي
المرحلة الأولى	**1830م- 1880م**	- لم تهتم الحكومة الفرنسية بتعليم أبناء الأهالي. - ترددت الحكومة الفرنسية في فتح مدارس للجزائريين. - وبعد1850م فتحتها كانت تستقبل عددا محدودا من التلاميذ
المرحلة الثانية	**1930م - 1962م**	- تميزت هذه المرحلة بإلغاء قانون الأهالي. - في سنة1955م أسست الحكومة الفرنسية مراكز تربوية اجتماعية خاصة بالأطفال الكبار . - حولت المعاهد الثلاثة المذكورة إلى (ثانويات فرنسية إسلامية) في سنة 1959م حولتها الى ثانويات وطنية - وقد بلغ عدد المدارس الحرة ما يقرب 150 مدرسة تضم أكثر من خمسة واربعين45 ألف تلميذا وتلميذة

9- تطور هيكلة التعليم الثانوي في الجزائر:

9-1- التعليم الثانوي بعد استقلال الجزائر:

ورثت الجزائر منظومة تعليمية منهارة لكنها سعت جاهدة. واستعانت بالدول الشقيقة والصديقة في بناء منظومة جزائرية، وقامت في هذا السياق بمساع حثيثة لإدخال إصلاحات عبر المراحل التالية:

9-1-1-المرحلة الأولى (1962-1970): بقي النظام التعليمي شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بما كان سائد قبل الاستقلال. إلاّ أنه شهد تحويرات نوعية تطبيقا لاختيارات التعريب والتوجيه العلي والندي وذلك طبقا للمواثيق الأساسية للأمة. وفي هذا الإطار نصبت سنة 1962 لجنة لإصلاح التعليم عهد إليها وضع خطة واضحة لإصلاح التعليم قدمت تقريرها سنة .1964(**المعهد** الوطني لتكوين مستخدمي التربية. **2005**. ص**17**).

فأدخلت على التعليم الثانوي تغيرات أولية تشمل تغيرات البرامج و اعادة الاعتبار للغة العربية و تدريس مادة تاريخ الجزائر و إفريقيا ولتطبيق هذه التعديلات لجأت الجزائر إلى الاستعانة بالبلدان الشقيقة الصديقة من خلال عقود التعاون وبالاستعانة بالأساتذة الأجانب كما تم إنشاء تعليم ثانوي معرب على مستوى خمس05 ثانويات تم فتحها في ظروف صعبة نوعا ما، بوهران في ثانوية ابن باديس وبقسنطينة في ثانوية عباس لغرور المختلطة، و بباتنة في ثانوية الثعالبي للبنات، وفي ثانوية إبن خلدون، للذكور بالعاصمة حتى يستطيع التلاميذ الذين كانوا يتابعون دراستهم قبل الاستقلال بمدارس

جمعية العلماء المسلمين للالتحاق بالطور الأول من التعليم الثانوي هذا ما جعل مشكلة نقص الأساتذة يزيد حدةً، لاسيما في المواد العلمية. فكانت هذه المؤسسات تحتوي على جميع الأقسام من السنة الأول ثانوي أي السادسة سايفا إل غاية السنة النهائية التي تحضر الباكالوريا. (زرهوني..مرجع سابق، **1994** . ص 72).

ولجأت الحكومة الجزائرية في هذه المرحلة ال عقد تعاون ثقافي مع فرنسا لتزويد ما يلزم من المعلمين الفرنسيين. كما لجات الى البلدان الشقيقة في شكل تعاون ثقافي. وتم استعمال جمع الهياكل المتاحة وللجوء إلى تطبيق تدابير بيداغوجية خاصة لمواجهة متطلبات هذه المرحلة وكان التعليم الثانوي في هذه المرحلة يتكون من طورين:

9-1-1-1- الطور الأول: PREMIER CYCLE DE SECONDAIRE : و به أربع سنوات: السادسة فالخامسة. الرابعة فالثالثة. وتعتبر السادسة هي السنة الأولى من الطور الأول من التعليم الثانوي تتوج الدراسة في هذا الطور بشهادة Brevett de l ensignement du premier cycle BEPC والتي ألغيت بمرسوم 30/66 المؤرخ في 1966/02/11وعوضت بشهادة التعليم العام BEG .ويمكن أن ينتقل التلميذ من الطور الأول إلى الطور الثاني من التعليم الثانوي أي من السنة الثالثة منه إلى السنة الثانية من الطور الثاني بحصوله على رتبة ممتازة في الترتيب على مستوى القطاع المغذي للثانوية وبموافقة مجلس الأساتذة.

9-1-1-2- **الطور الثاني** Deuxième cycle du secondaire + ying: يحتوي على ثلاث سنوات الثانية فالأول فالنهائية ؤ هي سنة التأهيل لشهادة الباكالوريا. وقد ألغي النظام الفرنسي لشهادة الباكالوريا بصدور المرسوم 63/495 في 1963/12/31 وأحدثت بكالوريا جزائرية يمنحن فها التلميذ مرة واحدة في سنة واحدة امتحانات كلها كتابية. (**عبد الرحمن بن سالم .2000.صر17**) ويمكن تقسيم التعليم الثانوي حسب أنماطه المختلفة كالآتي:

9-1-1-2-1 النمط الأول (التعليم الثانوي العام): يدوم ثلاث سنوات ويحضر بمختلف شعب البكالوريا (الرياضيات- علوم تجريبية- فلسفة). أما ثانويات التعليم النقي فتحضرهم لاختيار بكالوريا شعب (نقي رياضيات تفي اقتصاديا) .

9-1-1-2-2- النمط الثاني (التعليم الصناعي والتجاري): يحضر التلاميذ لاجتياز شهادة الأهلية في الدراسات الصناعية والتجارية يدوم خمس سنوات. وقد تم تعويض هذا النظام قبل نهاية المرحلة بتنصيب الشعب التقنية الصناعية. والتقنية المحاسبية الي تتوجها بكالوريا نفي

9-1-1-2-3 النمط الثالث (التعليم التقني): يحضر التلاميذ لشهادة التحكم خلال ثلاث سنوات من التخصص بعد النجاح في شهادة الكفاءة المبنية. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية. **ص18)**

ما يميز هذه المرحلة هي التحديات السياسية والاقتصادية والاجتماعية الصعبة الق كانت تعيشها الجزائر بفعل ضعف الدولة اقتصاديا والنزوح الريفي والنمو الديمغرافي في كثير من المدن الذي لم يمكنها من رسم استراتيجية واضحة بإصلاح التعليم الموروث عن التعليم الفرنسي كما اضطر في المحافظة على الوضع الراهن مع الشروع ف بعض المحاولات لإصلاح بعض الجوانب من منظومة التعليم خاصة في مجال سد الحاجات الأساسية من هياكل استقبال وموارد بشرية. إضافة إلى إتباع سياسة التعريب من خلال تعميم استعمال اللغة العربية.

ما يلاحظ على هذه المرحلة من الناحية التعليمية تنوع المنافذ التعليمية وثرائها بين التعليم العام والتي - وكذا التجاري والصناعي وتنوع الشهادات الممنوحة مما يتيح التوزيع الأمثل للتلاميذ حسب قدراتهم ومؤهلاتهم ويمنح الدولة موردا بشريا متنوعا في شاف المجالات المهنية والأكاديمية. في نمط نلاحظ عليه اله مزج بين التعليم الأكاديمي.

والتعليم الري حق أنه لا يتبدى للقارئ أن هناك فصلا بين منظومة التكوين المني. ومنظومة التعليم الأكاديمي ولعلها من الإيجابيات التي نسجلها على المرحلة نظرا للإهمال الذي تعرض له التكوين المهني في مراحل لاحقة.

9-1-2- المرحلة الثانية (1970-1980): عرفت باسم مرحلة الإصلاح الشامل من خلال المخططان الرباعيان (1970- 1974.1977(.)14). كما تميزت من الناحية التعليمية صدور المرسوم 171-170 المؤرخ في 17/06/1971 الذي يحث على إحداث المتاقن لهدف تكوين الأطر ويناه على هذا المرسوم تم تنصيب متاقن الطور الأول السنة الدراسية 0 وي تستقبل تلاميذ السنة الخامسة (السنة الثانية متوسط) بهدف متحهم نكوبنا يدوم سنتين ليصبحوا عمالا مؤهلين مع إمكانية انتفالهم إلى الطور الثاني لمنعهم تكوينا لمدة سنتين ليصبحوا تقنيين. لكن في الموسم الدراسي 1974 الغيت متاقن الطور الأول قبل تنصيب الطور الثاني ووجه التلاميذ إل التعليم الثانوي النقلي. وحولت المتافن إل ثانويات تقنية. كما عرفت هذه المرحلة إعداد مشروع وثيقة إصلاح التعليم 1974 الي صدرت بعد تعديلها في شكل أمر 11 أفريل 1976 وهو الأمر المتعلق بتنظيم التربية والتكوين والذي نص على تنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص. حيث تدوم الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات وتنتهي باجتياز مختلف شعب البكالوريا الي تؤدي إل الجامعة، وتحضر ثانويات التعليم العام لاجتياز الامتحان المذكور في الرياضيات والعلوم والآداب، وكانت هذه الإصلاحات ثري إل

زيادة عدد المدرسين في كافة الأطوار، جزأرة المناصب المشغولة من طرف الأجانب، إحداث ميكانزيمات فعالة تعف بتوجيه التلاميذ إلى مختلف الشعب الدراسية. تجديد المضامين والطرق الدراسية بها يتلاءم مع تطلعات التنمية. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية. ص ص **21-18**).

.كما تم في هذه المرحلة وتحت غطاء التعريب تنظيم الشعب المعربة والمزدوجة في التعليمين الثانوي والمتوسط. فالشعب المعربة هي الي يتلقى فيها التلاميذ مادتي الرياضيات والعلوم باللغة العربية. وفي المزدوجة يتلقونها بالفرنسية (بن سالم .**2000**، ص **19**).

كما حدثت في هذه المرحلة مشكلة تتعلق بالتأطير برفض قطاع واسع من خريجي المدارس العليا الالتحاق بمناصبهم لعدم توفر شروط كالسكن والأجر اللائق. فاضطرت الجزائر الى توظيف كل من قدم ملفا مقبولا وأحيانا حتى ولم يسبق له وأن مارس التعليم. نلك العوامل جعلت مؤسسات التعليم تجمع ممثلي 40 جنسية مختلفة. وبحلول سنة 1978. صدر مرسومان يتعلق الأول بالسماح لموظفي القطاعات المختلفة بأن يقوموا حصص تدريسية كعمل إضافي ويتعلق الثاني بالتوظيف الجزئي في المؤسسات التعليمية. (زرهوني. مرجع سابق.ص**79**) .

ومن بين الانتقادات الموجة للنظام التربوي في هذه المرحلة ما يلي:

9-1-2-1- إن النظام التعليمي كان في صالح الشعب المزدوجة لكون جميع البواب مفتوحة امامهم سواء في الثانوي والجامعة أو عالم الشغل على عكس الشعب المعربة. كما اعطى هذا إمتياز لشعب التعليم المزدوج من خلال إلتحاق التلاميذ المتفوقين بالمعاهد والجامعات ال يريدونها.

9-1-2-2-أصبح الانتساب إلى الشعب المعربة انتقاص واستصغار في نفسية التلميذ، مما أدى إلى ظهور تيارات معادية وصلت حد الصدام في الجامعة وحتى في الثانوي، كما تميزت المرحلة بعدم الاستقرار بحيث عرفت مجالات إصلاحية متسرعة.

انعدمت فيها صفات التخطيط والرؤية المستقبلية. ويظهر ذلك جليا في الشعب المعربة والشعب المزدوجة اللغة، حيث كانت الأبواب مفتوحة أمام الشعب المزدوجة في التعليم الثانوي وفي المراحل الأخرى عكس الشعب المعربة التي همشت، إضافة إلى التخلي عن عدد كبير من الأساتذة سواء الجزائريين أو الأجانب عن مناصب عملهم ووجود صعوبة كبيرة في تعويضهم بسبب انعدام سياسة تكوينية واضحة.

واقتصر التكوين على المدرسة العليا للأساتذة بالقبة فقط، حيث تتخرج منها كل سنة دفعات غير كافية في مواد عديدة ما عدا الرياضيات و العلوم و الفيزياء باللغة العربية الي كانت لا

وجود لها في المدرسة و لا في الجامعة إن هذه السلبيات لا يمكن أن تغطي الإنجازات الكبيرة الي تمت في قطاع التعليم الثانوي خلال هذه الفترة حيث عرفت عدد التلاميذ قفزة توعية بحيث تضاعفت حوالي خمسة مرات و كذلك عدد الهياكل القاعدية التي تضاعفت بدورها إلى الضعف، بعد قراءتنا لهذه المرحلة نجد أننا نتفق مع الانتقادات التي وجبت لهذه المنظومة خلال هذه الفترة القي شابها التسرع والتردد في كثير من المشاريع ولعل من بون هذه المشاريع تأسيس المتاقن ثم التخلي عنها دون استكمال التجربة وتقييمها، سياسة التعريب التي لم تكن جادة وفعالة بترك الشعب المزدوجة والي تدرس المواد ذات الطابع العلمي بالفرنسية، مما أتاح لخريجي هذا النمط من التعليم كثيرا من الامتيازات التعليمية والمهنية مقارنة بنظرائهم من التلاميذ الذين زاولوا دراستهم في الشعب العربية وذلك لأسباب فرضتها حداثة استقلال البلاد بوجود طبقة معتبرة نافذة تلفت تعليمها بالفرنسية، الأمر الذي حاد بهدف النظام التربوي عن السبيل في تكوينه لمجتمع موحد تربطه ثقافة وقيم واحدة .

9-1-3- المرحلة الثالثة (1980-1990):

تميز التعليم الثانوي في هذه المرحلة بتحولات عميقة شملت ما يلي:

9-1-3-1-التعليم الثانوي التقني: عرفت سنة 1981 تنصيب التعليم الثانوي تفني فصبر المدى يتوج بشهادة الكفاءة التقنية BCT، والسماح لحاملي شهادة البكالوريا تقني لبعض شعب التعليم التقني الدخول للجامعة في1982. وتم إلغاؤه سنة 1984 كذلك تطابق التكوين الممنوح في المتافن مع التكوين في الثانويات التقنية. (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية. ص 20). وبحلول السنة الدراسية 1984/1995 تم الشروع في إصلاح التعليم الثانوي الذي كان في انتظار تنصيبه منذ أفريل 1976 .

واشتمل التعليم الثانوي تطبيقا لأحكام المرسوم الخاص بتنظيم وتسيير لمؤسسات التعليم الثانوي على ما يلي:

9-1-3-1-1- التعليم الثانوي العام: يدوم ثلاثة سنوات. يتم تحضير التلاميذ الى مختلف الشعب العلمية والأدبية

-1-3-1-2- التعليم الثانوي المتخصص: بهدف إلى إتاحة الازدهار للمواهب البارزة الي يتم اكتشافها لدى الشباب أثناء المرحلة السياسية. وينبغي أن يدعم التعليم الثانوي تلك المواهب وبني شخصية أصحابها بواسطة الرائق المناسبة والتدريبات الملائمة. ويدوم ثلاث سنوات

-1-3-1-3- التعليم التكنولوجي والمهني: بهدف ال تحضير الشباب لشغل المناصب في مختلف القطاعات الإنتاجية وعليه بتكوين التقنيين والعمال المهرة كما يحضر لمواصلة الدراسة العالية. بدوم

بهن سنة وأربعة سنوات (الجمهورية الجزائرية.1976). كما عرف القطاع أيضا خلال نفس السنة 1984/1985 ما يلي:

- فتح شعب الإعلام الالي في ثلاث ثانويات وتوسيع شعب الرياضيات وشعب التعليم التي قصد تحقيق التوازن بعد التعليم العام والتعليم التقني. وتوجيه التلاميذ على أساس النتائج الي حصل عليها في الرياضيات (الطاهر زرهوني.ص**21**).

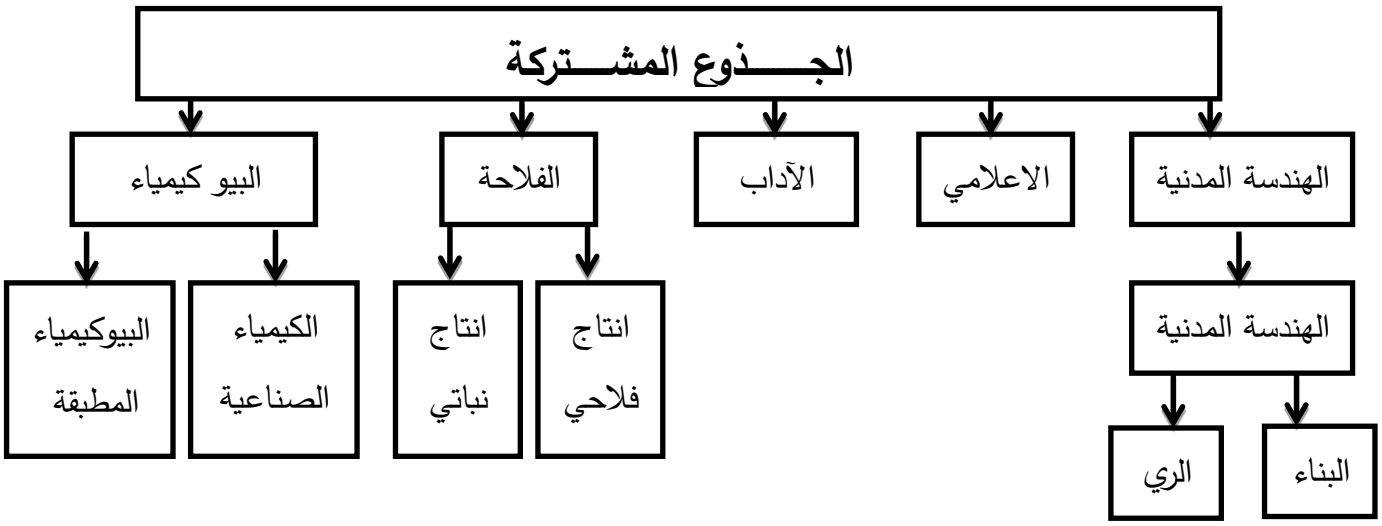
بحلول 1985/1986 تم الشروع في تنصيب وتطبيق إصلاح التعليم الثانوي أي السنة اللي أنشئت فيها جذوع مشتركة. تفرغت إلى شعب عديدة. وبعد حذف الجذع المشترك الوحيد الذي كان يحتوي على التقني الرياضي الصناعي فأحدثت الشعب التقنية كالبيو كيمياء. الإعلام الآلي. الكيمياء الصناعية. الري أشغال عمومية. علوم فلاحيه؛ البناء، وأحدثت أيضا شعبة العلوم الإسلامية، كما تم إدخال تعاليم اختيارية على مستوى مجموعة من مؤسسات التعليم. (بن سالم، مرجع سابق.**ص.19**).

أما شهادة الباكالوريا. فشهدت بعض التعديلات الخاصة بالشعب الجديدة التي استخدمت منذ 1985 كما يبرزها القرار الوزاري المشترك المؤرخ في1 مارس 1987 المتعلق كذلك بإعادة تنظيم امتحان البكالوريا والمعدل للقرار الوزاري المؤرخ في 03 مارس 1972و المتعلق ببكالوريا التقني. وكذلك المراقبة المستمرة التي تعني المواد التي ليس لها اختيار في البكالوريا كالفيزياء والكيمياء والتربية السياسية بالنسبة للشعب الأدبية والتاريخ والجغرافيا الفرنسية والتربية السياسة بالنسبة للشعب العلوم والرياضيات. وذلك لتؤخذ بعين الاعتبار النقاط التي تفوق المعدل في هذه المواد أنناه السنة الدراسية لصالح المرشحين النظامين إذا لم يحصلوا على المعدل الكافي يوم الامتحان.

ونلخص المراحل الثلاث التي مر بها التعليم الثانوي بالجزائر بعد الاستقلال في الجدول رقم (03) الذي يوضح طبيعة التعليم الثانوي في الجزائر بعد الاستقلال.

دخلت على التعليم الثانوي مواد جديدة تمثلت في المواد التالية: الإعلام الآلي، الإلكتروني. العلوم الإسلامية والفنون التشكيلية والموسيقى والتربية البدنية. ثم اللغتين الاسبانية والالمانية ابتداء من الموسم الدراسي 1986/1987.

كما تم توسيع التربية التكنولوجية إلى التعليم الثانوي وتعميم التربية الإسلامية والنارية ليشملا جميع الشعب. وهي ما يلي مخطط بوضع هيكلة التعليم الثانوي في هذه المرحلة:



شكل رقم (01): يوضح هيكلة التعليم الثانوي-1985/1986.

المصدر: عبد الرحمن بن سالم .ص.19)

شهد قطاع التعليم الثانوي في الجزائر خلال هذه الفترة تطورا كبيرا من حيث مؤسسات الاستقبال الثانويات والمتاقن فوصل عدد الثانويات 621 والمتاقن إل 137 في الموسم الدراسي 1999/1990. في حين لم بتجاوز عددها في السبعينات 120 ثانوية. و34 من المتاقن فشكل هذا الرقم إنجازا من حيث الهياكل. كما تميزت المرحلة بتطبيق إصلاحات شملت فتح شعب جديدة وتنويعها. وخاصة في مجال التعليم الثانوي التقني.

لكن رغم هذه الإنجازات الا أنه تم تسجيل بعض النقائص.

1- كعدم توفير الأساتذة الأكفاء في المواد العلمية والتقنية

2- وكذا نقص التجهيزات والكتب في المواد التقنية باللغة العربية.

3-التأخر المعتبر في إنجاز الهياكل القاعدية مما سبب تشغيل المؤسسات فوق طاقتها. بسبب اكتظاظ الأقسام مما ادى إلى تدني ظروف العمل مما انعكس سلبا على نوعية التعليم. ونسب النجاح في البكالوريا

4- عدم تنصيب التعليم الثانوي المتخصص وكذا التعليم الثانوي التكنولوجي والمهني وعدم إيجاد فضاءات تكوينية للمتسربين من التعليم الثانوي.

لكن بالرغم من هذه السلبيات. فقد خط التعليم الثانوي في هذه المرحلة خطوات كبيرة في التخلص من الطابع النظري الذي كان يتصف به منذ الاستقلال وكذا تعميق وتعميم المواد التي تدخل في إطار التكوين الإيديولوجي والسياسي كالتربية الإسلامية والتاريخ. وكذلك التقدم المعتبر في سياسة تعريب التعليم مما أعط مكانة لائقة للغة العربية. وفيما يتعلق المنشئات الخاصة بالتربية والتعليم فقد حققت المنظومة التربوية خلال هذه الفترة مكاسب معتبرة.

9-1-4- المرحلة الرابعة (1990-2005):

بعد مدة زمنية من تطبيق الإصلاح الذي تضمنته أمرية 16 أفريل 1976 م. بدأت تسجل له بعض المآخذ من خلال الانتقادات التي وجهت للمدرسة الأساسية، ومن خلال النقاشات التي تعرضت لها هذه المدرسة حيث انقسم فيها المتحاورون الى مؤيدين ومعارضين، ركز المؤيدون على إيجابيات هذه المدرسة. بينما كانت سلبيات هذه المدرسة هي ركيزة المعارضين لها، ومن إيجابيات المدرسة الأساسية نذكر: التطور الكبير في نسب التمدرس، وهو مؤشر يدل على ديموقراطية التعليم المطبقة من خلال مبدأ تكافؤ الفرص كما سجل ارتفاع في نسب التلاميذ في الأطوار المختلفة للمدرسة الأساسية والتي فافت87 % ومع نهاية القرن الماضي بلغ عدد التلاميذ في المدرسة الأساسية فقط ما يقارب 7 ملايين تلميذ. أما سلبيات المدرسة الأساسية حسب المعارضين فهي كثيرة وترتبط بـ: طرق التعليم، اكتظاظ البرنامج الدراسي، وبعد البرنامج عن الواقع ظاهرة التسرب المدرسي. حيث أن 75 % من التلاميذ يطردون سنويا بدون ضمانات تسمح لهم بإيجاد العمل، وللحد من هذه السلبيات جرت بعض المحاولات الإصلاحية التي شهدتها هذه الفترة والتي تمثلت في إعادة هيكلة التعليم الثانوي سنة 1992، وتنصيب اللجنة الوطنية للإصلاح سنة 1999 م حدد المشروع التمهيدي الذي أعدته وظيفة هذا الطور. حيث ركز على: -تجسيد التمييز بين نمطين من التعليم الثانوي الذي يوجه إلى الجامعة والتعليم الذي يحضر إلى عالم الشغل (تعليم تأهيلي). - تبسيط وتخفيف الهيكلة التي أدرجت في الثمانينات حيث تم التخلي عن تنويع شعب التعليم التقني. وضع نظام مبني على مقاييس موضوعية. (وزارة التربية الوطنية.**1992**.ص**8**).

كانت إعادة الهيكلة الجديدة بحيث يمكن التمييز بين نمطي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. والتعليم الثانوي التقني عند الدخول إلى السنة الثانية ثانوي وهي سنة التوجيه إلى الشعب المفتوحة في كل نمط. تميزت هذه الهيكلة بثلاثة جذوع مشتركة في السنة الأول ثانوي هي: جذع مشترك علوم، جذع مشترك تكنولوجيا، جذع مشترك آداب وعلوم إنسانية، وخمسة عشر شعبة في السنة الثانية ثانوي موزعة حسب الجذوع المشتركة كالآتي:

9-1-4-1- شعب الجذع المشترك علوم (التعليم الثانوي العام): ويشمل مجموعة الشعب العلمية: علوم الطبيعة والحياة. والعلوم الدقيقة

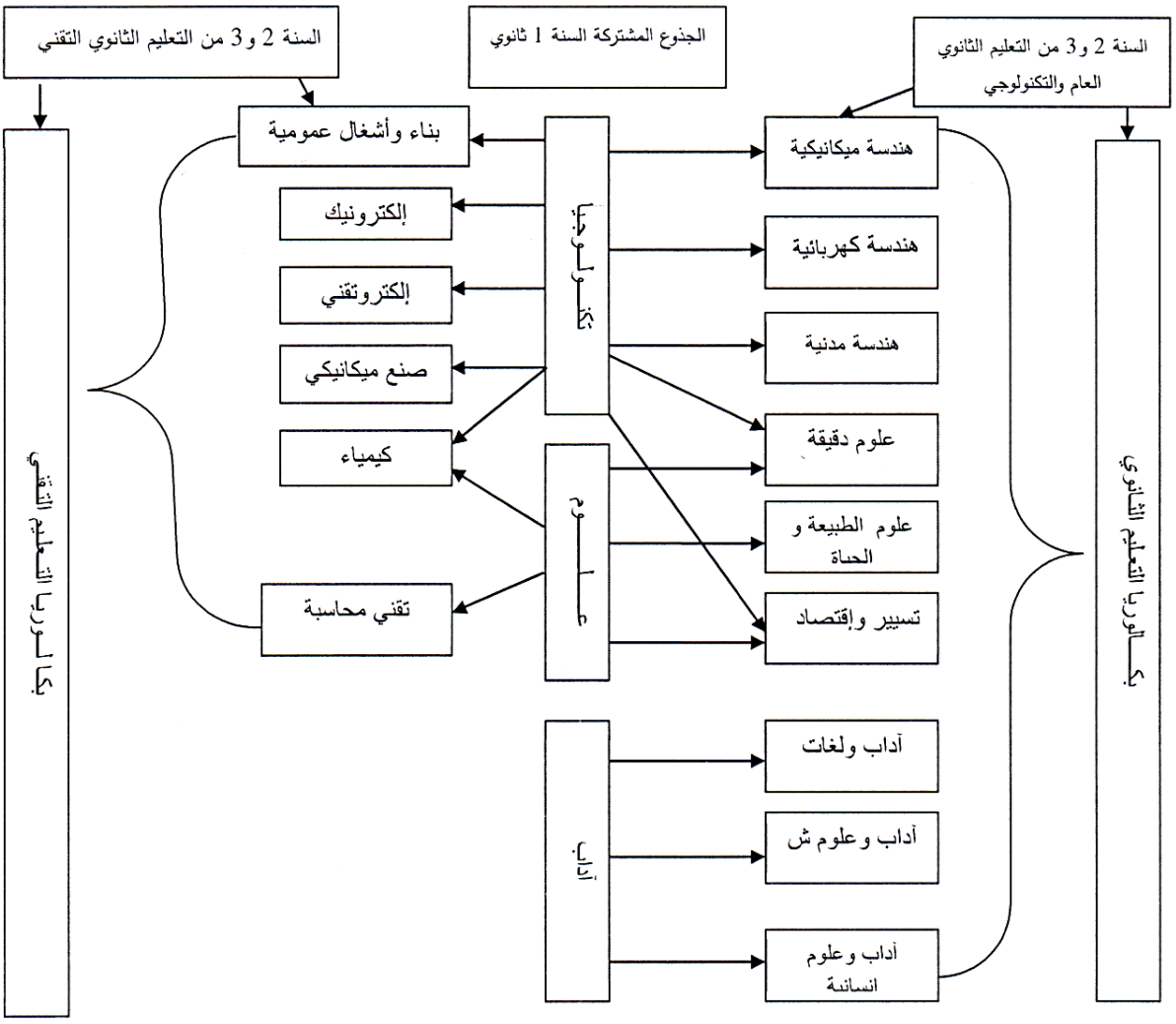
9-1-4-2-: شعب جذع مشترك آداب (التعليم الثانوي العام): ويشمل مجموعة الشعب الأدبية: الآداب والعلوم الإنسانية، الآداب والعلوم الشرعية، الآداب واللغات الأجنبية

9-1-4-3-شعب الجذع مشترك تكنولوجيا (التعليم الثانوي التكنولوجي): وهي هندسة كهربائية هندسة ميكانيكية، هندسة مدنية، تسيير واقتصاد.

9-1-4-4-شعب الجذع المشترك تكنولوجيا (التعليم الثانوي التفني): وهي إلكترو تقي. إلكترونيك، صنع ميكانيكي، بناء وأشغال عمومية، كيمياء، تفني محاسبة. (وزارة التربية الوطنية، **2005**، ص **8-11**).

كما شهدت السنة الدراسية1991-1992 فتح أقسام خاصة في مستوى السنة الأولى من التعليم الثانوي على مستوى منطقة الوسط (ثانوية حسيبة بن بوعلي). على مستوى منطقة الغرب (ثانوية لطفي). وعلى مستوى منطقة الشرق (ثانوية الحرية) استقبلت هذه الثانويات أنجب التلاميذ المتحصلين على أحسن النتائج في شهادة التعليم الأساسي. وفي مسابقة القبول. وتم التخلي عن التجربة في الموسم الدراسي 1993/1994 رغم تحقيق نتائج جيدة في شهادة البكالوريا. (وزارة التربية 1991.).

وتم خلق بعض الجسور التي تربط الجذوع المشتركة ببعضها في عملية التوجيه والمخطط التالي يوضح هذه الهيكلة:



شكل رقم (02) : يوضح هيكلة التعليم الثانوي (2005/1992)

ورغم الإيجابيات الكثيرة لهذه المملكة إلا أن لها سلبيات منها:

(-) ضعف ملمح التخرج من الشعب التكنولوجية بسبب تقليص الحجم الساعي للرياضيات والفيزياء والكيمياء مقارنة بشعبة العلوم الدقيقة.

(-) عدم تثمين شعبة العلوم الدقيقة بسبب عدم جدوى معاملات المواد المسماة أساسية (رياضيات. فيزياء. كيمياء). مما جعل أحسن التلاميذ يهجرونها.

(-) عدم التكافؤ بين الشعب. إذ تمنح شعبة علوم الطبيعة والحياة فرصا أكثر للالتحاق بالتعليم العالي.

(-) ازدواجية الأداء في أربع شعب من التعليم التقني مع شعب التعليم التكنولوجي. (بوشعالة سميرة.**2017**.ص **81**)

9-1-5- المرحلة الخامسة (2005 إلى يومنا هذا):

تم إعداد مشروع إعادة هيكلة مرحلة التعليم ما بعد الإلزامي .من قبل لجنة متعددة القطاعات تتكون من ممثلين عن وزارة التربية الوطنية .ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي .ووزارة التعليم والتكوين المهنيين ولقد نفذ هذا المشروع في مستهل السنة الدراسية 2005/2006 حيث أن الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي العام والتكنولوجي تهدف إلى تحسين المضمون التربوي لهذه الشعب الست المنبثقة عن الجذعين المشتركين .وإلى تكييفها مع الدراسات الجامعية .كما يأخذ التنظيم الجديد بعين الاعتبار التوجهات الكبرى التي يشهدها العالم في ميدان تطوير مردود التعليم الثانوي . ذلك أن هذا الأخير يندرج ضمن التوجهات العالمية التي تتجنب العمل بالتخصص المبكر وكثرة الشعب وتفريعاتها. لذا جاءت هذه الهيكلة بعدد أقل من الجذوع والشعب مقارنة بالهيكلة السابقة. (بوبكر بن بوزيد .**2009**. ص ص **217** -**219**).

خلال هذه الفترة شهدت المؤسسة التربوية العديد من الإنجازات:

(-) كبنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة من مدارس ومتوسطات وثانويات.

1- الاعتماد على الاطارات الجزائرية في المؤسسة التربوية في كافة مراحلها ومختلف مستوياتها مخزون بشري ورأس مال كبير يوجد داخل المؤسسة التربوية من حيث عدد المتمدرسين .

2-تحقيق مستوى عال من ديمقراطية التعليم ومجانيته من خلال القضاء على الفوارق بين أبناء الجزائريين.

تم فتح ست مؤسسات للتعليم الثانوي من نمط ثانويات الامتياز ابتداء من السنة الدراسية 2005 /2006 وذلك على غرار بعض الدول المتقدمة، التي وضعت جهاز خاص مكلف بالتكفل التام بالتلاميذ المتفوقين.

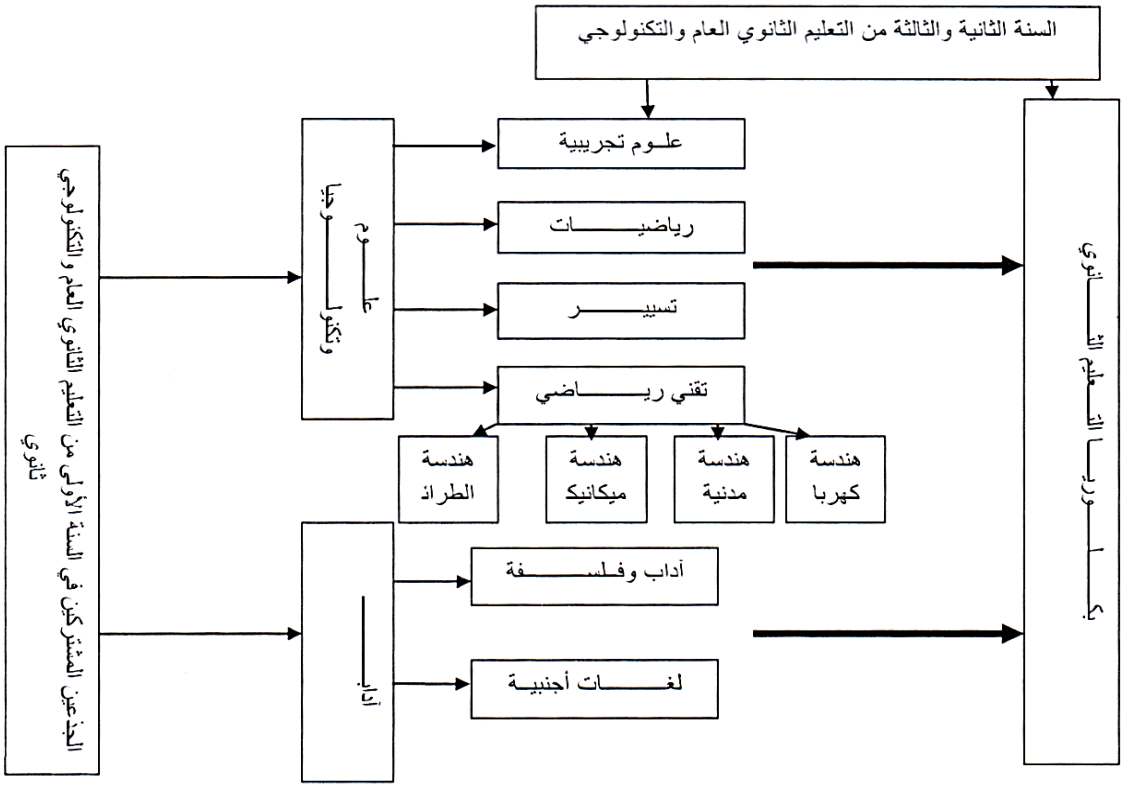
وتطبق هذه المؤسسات البرامج الرسمية لوزارة التربية الوطنية. إضافة إلى مضامين أخرى معمقة وثرية تقدم بطرائق بيداغوجية تهدف إلى احترام وتيرة التحصيل العلمي لدى هؤلاء التلاميذ المتفوقين. وتطوير استقلاليتهم في العمل وتنمية قدرتهم على التكوين الذاتي (بن بوزيد،ص.**20**).

هذا الجدول يوضح طبيعة التعليم الثانوي في الجزائر بعد الاستقلال:

جدول رقم(03) يوضح طبيعة التعليم الثانوي في الجزائر بعد الاستقلال		
المرحلة	الفترة الزمنية	طبيعة التعليم الثانوي
المرحلة الأولى	1962– 1970	– بقي النظام التعليمي شديد الصلة من حيث التنظيم والتسيير بما كان سائد قبل الاستقلال. – نصبت لجنة لإصلاح التعليم سنة 1962 عهد إليها وضع خطة واضحة لإصلاح التعليم قدمت تقريرها سنة .1964.
المرحلة الثانية	1970 – 1980	– عرفت باسم مرحلة الإصلاح الشامل. – تميزت من الناحية التعليمية صدور المرسوم 171-170 المؤرخ في 17/06/1971 الذي يحث على إحداث المتاقن. – إعداد مشروع وثيقة إصلاح التعليم 1974 الي صدرت بعد تعديلها بتنظيم التربية والتكوين والذي نص على تنظيم التعليم الثانوي وظهور فكرة التعليم الثانوي المتخصص.
المرحلة الثالثة	1980 ـــــــ 1990.	– تميز التعليم الثانوي في هذه المرحلة بتحولات عميقة. – تنصيب التعليم الثانوي تفني فصبر المدى يتوج بشهادة الكفاءة التقنية BCT. – التعليم الثانوي العام ويدوم ثلاثة سنوات. يتم تحضير التلاميذ الى مختلف الشعب العلمية والأدبية. – التعليم الثانوي المتخصص بهدف إلى إتاحة الازدهار للمواهب البارزة الي يتم اكتشافها لدى الشباب. – التعليم التكنولوجي والمهني بهدف ال تحضير الشباب لشغل المناصب في مختلف القطاعات الإنتاجية. – فتح شعب الإعلام الالي في ثلاثة ثانويات وتوسيع شعب الرياضيات وشعب التعليم التي قصد تحقيق التوازن بعد التعليم العام والتعليم التقني.
المرحلة الرابعة	1990.ـــ 2005	– إعادة الهيكلة الجديدة بحيث يمكن التمييز بين نمطي التعليم الثانوي العام والتكنولوجي. والتعليم الثانوي التقني. – شعب الجذع المشترك علوم التعليم الثانوي العام. – شعب جذع مشترك آداب التعليم الثانوي العام. – شعب الجذع مشترك تكنولوجيا التعليم الثانوي التكنولوجي. – شعب الجذع المشترك تكنولوجيا (التعليم الثانوي التفني

المرحلة الخامسة	2005 — 2023	– خلال هذه الفترة شهدت المؤسسة التربوية العديد من الإنجازات. – كبنية قاعدية لهياكل تربوية ضخمة من مدارس ومتوسطات وثانويات. – الاعتماد على الاطارات الجزائرية في المؤسسة التربوية في كافة مراحلها ومختلف مستوياتها. – تحقيق مستوى عال من ديمقراطية التعليم ومجانيته من خلال القضاء على الفوارق بين أبناء الجزائريين. – فتح ست مؤسسات للتعليم الثانوي من نمط ثانويات الامتياز كان ذلك ابتداء من السنة الدراسية 2005 /2006

فيما يلي هذا المخطط المقترح والذي يوضح الهيكلة الجدية للتعليم الثانوي، والشعب المنبثقة عن كل جذع مشترك وتفريعاتها المختلفة.



الشكل رقم(03) هيكلة التعليم الثانوي (من 2005 الى 2023)

المصدر: وزارة التربية الوطنية2006، ص 111

خلاصة الفصل:

كان واقع التربية والتعليم في الجزائر قبل الاحتلال الفرنسي بخير، حيث العلم مقياس كل شيء وكانت المدارس والكتاتيب منتشرة ولكن الاحتلال الفرنسي طبق سياسة التجهيل والفرنسة من أجل طمس الهوية وجعل الجزائريين دون مبدأ ولا عقيدة ولا هوية يعتزون بها ورغم محاولات 132 سنة كانت المقاومة السياسية والثقافية بإنشاء الجمعيات وكتاتيب القرآن ومدارس التربية التي تبنتها جمعية العلماء المسلمين الجزائريين منذ تأسيسها سنة 1931 وكان لزاما بعد الاستقلال استرجاع الهوية المغتصبة.

وإذ يتبوّأ التعليم الثانوي مكانة مرموقة في البناء العام للأنظمة التربوية؛ وهذا ما أكده خبراء البنك العالمي، إذ اعتبروه حجر الزاوية للأنظمة التربوية؛ وأن هذه الأهمية ستعزز في المستقبل لكونه الرابط المفصلي بين التعليم الإجباري من جهة، والتعليم العالي من جهة ثانية فكان السعي متواصلا على مراحل من أجل تعزيز واقع التربية والتعليم ومن أجل ذلك قطعت الجزائر أشواطا كبيرة في طريق التربية والتعليم العام والتكنولوجي، والتكوين المهني وعالم الشغل من جهة ثالثة، وهو الذي يحدد أيضا الخصائص الأساسية للأنظمة التربوية في معظم البلدان.

الفصل الثالث

المشكلات السلوكية

- تمهيد

1- مفهوم المشكلات السلوكية

2- المشكلة السلوكية

3- أنواع المشكلات السلوكية

4- المشكلات السلوكية في ضوء العامل التربوي

5- تصنيف المخالفات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي

6- أسباب المخالفات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي

- خلاصة الفصل

تمهيد:

تشهد المدرسة الجزائرية في الآونة الأخيرة نتيجة للتغيير الاجتماعي مشاكل سلوكية كثيرة في الوسط المدرسي الثانوي، تتزايد وتتعقد يوما بعد يوم ذلك أن هذه المشكلات أضحت تؤثر على الدارس والمدرس وعلى المشرف والمسير و المردود العلمي والتربوي بصفة عامة، وهذه من القضايا التي تناولتها الأدبيات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، وتتخذ هذه المشكلات أشكالا متعددة ومتباينة، فمنها، المشكلات السلوكية والنفسية والاجتماعية، والأكاديمية؛ أي ما يتصل بذات التلميذ، ومنها ما يتعلق بأسرته، وببيئته، وحالته الثقافية أو الاجتماعية، وأيضا منها ما يتعلق بواقعه الأكاديمي، بدت واضحة في كل المؤسسات التربوية النظامية وغير النظامية، مثل: (البيت، والمدرسة، والجامعة)، وغيرها من مؤسسات المجتمع الأخرى.

من القضايا المهمة أيضا الجهل بالمشكلات السلوكية التي يعاني منها التلاميذ وما يترتب عنه من خطورة على الفرد والمجتمع وعلى الحاضر والمستقبل.

وفي الوقت نفسه، نجد أن المرحلة الثانوية هي مرحلة فيها كثير من النمو، الذي يظهر في الجانب المعرفي، والانفعالات، إلى أن تصل إلى مرحلة الاستقلال والاستقرار والنضج التلميذ الانفعالي، كما اشارت الدراسات السابقة التي تتصف بخاصية الانتشار الوبائي. الى العديد من المشكلات السلوكية المتعلقة بالتلاميذ وبالعملية التعليمية. على اساس أنها من ضمن مسؤوليات المؤسسات التربوية. بهدف التوصل الى أفضل السبل للتغلب على تلك المشكلات وايجاد الحلول المناسبة الى جودة في التعليم.

1- مفهوم المشكلات السلوكية:

كثيرا ما تتردد أمامنا كلمة مشكلة، فنحن حين نكون أمام موقف غامض نقول هذه مشكلة، وحين نكون أمام سؤال صعب فإننا نواجه مشكلة وحين نشكك في حثيثة شيء ما فإننا أمام مشكلة. فما المقصود بالمشكلة؟

المشكلة قد تكون موقفا غامضا أو نقصا في المعلومات أو الخبرة، وقد تكون سؤالا محيرا أو حاجة لم تشبع، وقد تكون رغبة في الوصول إلى حل للغموض، أو إشباع للنقص، أو إجابة عن السؤال (المعايطة والجغيمان، **2005**، **ص16**).

المشكلة عبارة عن زيادة أو نقصان في المجالات المعرفية والانفعالية والسلوكية مقارنين هذا النقص أو الزيادة بمستوى مقبول أصلا حسبما تعرفها (قطامي، **2002**، ص**203**).

إن المشكلات السلوكية والتربوية التي يعاني منها الوالدان مع أبنائهم هي نفسها التي يعاني منها المعلم في تنشئة تلاميذه (كالكذب، والسرقة، والغش، والخوف، والتخريب، والسلوك العدواني، والتمرد الأكاديمي)، وهذه المشكلات لدى الأطفال جميعهم، وهي لا تدل على اضطراب الطفل بل إن كثيرا منها يعتبر جزء متمما لنموه الطبيعي، ونتيجة لتفاعله مع مجتمعه وبيئته، وهذه المشكلات تختفي دون أن تترك أثرا سلبيا إذا أحسن التعامل معها، ولكنها، تستفحل وتثبت وتزداد رسوخا إذا أسيء التعاطي معها وعلاجها. وسوف نستعرض بعضا من هذه التعريفات كالآتي:

أما محمود ومُحَمَّد، (2002) يعرفان المشكلات السلوكية على أنها: "نواحي عجز أو قصور في طرق استجابة الطالب للمثيرات المقدمة إليه، تلك التي تعبر عن نفسها في صورة عجز الطالب عن التعلم (محمود ومُحَمَّد، **2002**، ص **215–265**).

يرى الباحث ان التعريف: يركز على البعد الوظيفي للسلوك، إذ ينظر إلى المشكلات السلوكية بوصفها عجزًا أو قصورًا في استجابة *التلميذ للمثيرات التربوية*، وهو توجه يتماشى مع المنظور السلوكي—المعرفي الذي يربط السلوك غير التكيفي بخلل في عمليات التعلم أو المعالجة ، كما أن التركيز على عجز الطالب عن التعلم ينسجم مع أهداف البحث في الوسط المدرسي، حيث ترتبط أغلب المشكلات السلوكية بمسار التعلم، الانضباط، والتكيف المدرسي ، التعريف يخدم الدراسة الحالية من خلال توفير أساس نظري لفهم المشكلات السلوكية كظاهرة متعددة الأسباب، قابلة للقياس الكمي، وتظهر عبر مؤشرات قابلة للرصد، مما ينسجم مع منهج الدراسات الوبائية التي تهدف إلى تقدير معدل الانتشار وتحديد الفروق بين الفئات السكانية (الجنس، المستوى الدراسي، التخصص....الخ).

ويعرفها خالد عبد الرزاق، (2001) على أنها مجموعة من الأفعال متكررة الحدوث، بحيث تتجاوز الحد المقبول للسلوك المتعارف عليه، وتبدو في شكل أعراض قابلة للملاحظة من جانب المحيطين بالطفل خلال النشاط اليومي (عبد الرزاق، **2001**، ص ص **327– 328**).

ويمكن القول: ان التعريف يتبنى منظورًا سلوكيًا—معياريًا للمشكلات السلوكية، حيث يركز على عنصرين أساسيين هما التكرار وتجاوز الحدود المقبولة للسلوك الاجتماعي وهو منسجمًا مع متطلبات البحث، لأن السلوك غير التكيفي لا يعد مشكلة إلا عندما يتكرر بما يكفي لإحداث أثر وظيفي يمكن رصده وقياسه لدى التلميذ داخل الوسط المدرسي، ويمنحنا منهجية في الدراسات الوبائية التي تعتمد على القياس الكمي لعناصر يمكن ملاحظتها وتقديرها بشكل موضوعي.

يعرف منصور (2002) المشكلات السلوكية بأنها "تلك الأنواع من السلوك التي يرى المعلمون والمعلمات أنها سلوك غير مرغوب فيه ويجدون صعوبة في مواجهته، ويؤدي إلى اضطراب في عملهم، ويمثل سلوكا لا توافقي من قبل الطالب". (منصور، **2002** ص **90**).

نلاحظ من هذا التعريف: النظرة التربوية–الوظيفية للمشكلات السلوكية، حيث ينطلق من تقييم المعلمين للسلوك غير المرغوب فيه باعتباره مؤشرًا أساسياً لظهور المشكلة. ويُبرز التعريف الدور المركزي للمعلم بوصفه *ملاحظًا مباشرًا* للسلوك المدرسي، وهو ما يمنحه قيمة تطبيقية قوية في الدراسات الوبائية، التي تستند إلى تقديرات موضوعية للسلوك كما يظهر داخل القسم.

تعرف خولة، (2003) المشكلات السلوكية على أنها: "شكل من أشكال السلوك غير السوي الذي يصدر عن الفرد؛ نتيجة وجود خلل في عملية التعلم، وغالبا ما يكون ذلك على شكل تعزيز السلوك غير التكيفي، وعدم تعزيز السلوك التكيفي"(خولة، **2003**، ص ص**162**–163).

يرتكز التعريف: على النظرة السلوكية–التعليمية في تفسير المشكلات السلوكية، إذ يُرجع السلوك غير السوي إلى وجود *خلل في عملية التعلم* ناتج بالأساس عن *تعزيز السلوك غير التكيفي* مقابل *ضعف تعزيز السلوك التكيفي*، ويوضح أن المشكلات السلوكية ليست نتيجة خصائص ثابتة لدى التلميذ، بل هي ناتجة *عن تفاعل غير ملائم بين المتعلم وبيئته التعليمية وله* فائدة تطبيقية في البحث الوبائي، لأنه يسمح بتفسير السلوك المشكل في ضوء أنماط التعزيز المستخدمة داخل القسم.

يعرف الظاهر، (2008) المشكلات السلوكية على أنها: "سلوك متكرر الحدث غير مرغوب فيه يثير استهجان البيئة الاجتماعية ولا تتفق مع مرحلة النمو التي وصل إليها الطفل، ويجب تغييرها لتدخلها في كفاءة الطفل الاجتماعية أو النفسية، أو كلاهما، ولما لها من آثار تنعكس على قبول الفرد اجتماعيا، وعلى سعادته ورفاهيته، ويظهر في صورة عرض أو عدة أعراض سلوكية متصلة ظاهرة، ويمكن ملاحظتها مثل السرقة والكذب والتدمير والتشاجر، وغيرها"(الظاهر، **2008**، ص **288**).

لقد ربط التعريف بين الأبعاد السلوكية، النمائية، والاجتماعية للمشكلات السلوكية. فهو يركز على عنصر التكرار بوصفه معيارًا أساسيًا للتمييز بين السلوك العابر والسلوك المشكل، كما يتبنى التعريف رؤية نمائية، وهذا البعد مهم للغاية في الدراسات الوبائية داخل الوسط المدرسي، لأن المشكلات السلوكية في مرحلة المراهقة كثيرًا ما ترتبط بتحولات نمائية، كما يربط التعريف بين السلوك المشكل وبين الرفاهية النفسية والاجتماعية، وهو ربط يدعم الدراسات الوبائية التي تهدف إلى فهم انتشار هذه السلوكيات وتأثيرها على جودة الحياة المدرسية.

تعريف أبو مصطفى، (2006) المشكلون سلوكيا هم: الذين يصدر عنهم سلوك غير مرغوب فيه، وغير مقبول اجتماعية، فيعيق عملهم، ويقلل من عملية إرشادهم، وتوجيههم، ويوثر على فاعلية العملية التربوية عندهم (أبو مصطفى، **2006**، ص ص **399 -432**).

نلاحظ ان هذا التعريف يركز على البعد الوظيفي—التربوي للمشكلات السلوكية، إذ ينظر إليها من زاوية أثرها المباشر على العملية التعليمية والتوجيهية .ويعد هذا المنظور متوافقًا بدرجة كبيرة مع أهداف الدراسات الوبائية في الوسط المدرسي، لأنه يربط السلوك غير المرغوب فيه بنتائجه على: أداء التلميذ الأكاديمي، عمليات الإرشاد والتوجيه داخل المؤسسة التربوية، فاعلية البيئة الصفية. كما يؤكد على أن السلوك غير مقبول اجتماعيا يمنحه بعدًا ثقافيًا، ما يستدعي في الدراسة الحالية مراعاة خصوصية البيئة المدرسية الجزائرية عند تفسير البيانات الوبائية.

أما أبو دف، (2006) فذهب يعرفها حسب المعيار الاجتماعي للمشكلات السلوكية على أنها: "الأخطاء السلوكية الصادرة عن الأفراد في أقوالهم وأفعالهم في المجالات العقائدية والأخلاقية والاجتماعية"(أبو دف، **2006**، ص ص **2–31**).

يقوم هذا التعريف أساسًا على المعيار الاجتماعي في تفسير المشكلات السلوكية، من خلال اعتبارها ‘‘أخطاء سلوكية’’ تظهر في أقوال أو أفعال الفرد، وتظهر أهمية هذا التعريف في الدراسات الوبائية بالوسط المدرسي، لأنه يؤكد أن السلوك المشكل ليس ظاهرة فردية منعزلة، بل هو نتاج تفاعل بين الفرد ومنظومة الضوابط الاجتماعية، وهو يسلط الضوء على البعد القيمي والثقافي للمشكلات السلوكية.

المشكلات السلوكية عند الطراونة، (2009) هي: "المواقف الحرجة التي يتعرض لها الطالب فلا يستطيع أن يشبع دوافعه، ويحقق أهدافه، أو يرضي حاجاته النفسية والفسيولوجية، فتؤدي به إلى سوء التوافق والتكيف مع نفسه ومع بيئته"(الطراونة، **2009**، ص **121**).

من الملاحظ ان تعريف يبرز البعد النفسي–الانفعالي بوصفه محورًا أساسيًا في نشوء تلك المشكلات، إذ يربط بين عدم إشباع التلميذ لدوافعه وحاجاته وبين ظهور سلوكات غير متوافقة مع ذاته وبيئته المدرسية والاجتماعية، ويتميّز هذا التعريف بتركيزه على مفهوم الموقف الحرج الذي يضع المتعلم في حالة توتر أو عجز عن تحقيق التوافق، ما يجعله أكثر عرضة لاختيار أنماط سلوكية مضطربة كآلية دفاعية أو تعويضية، كما ينسجم هذا الطرح مع منظور أن السلوك المشكل ليس حدثًا منعزلاً، بل نتيجة تفاعل معقد بين العوامل النفسية الداخلية والضغوط البيئية والسياقات التربوية، اذ يوفر هذا التعريف أسس مفاهيمية مهمة لفهم انتشار السلوكيات غير التوافقية بين تلاميذ.

1-1- **المشكلة السلوكية:** نظرا لصعوبة تحديد مفهوم المشكلة السلوكية، فقد وضع لها العديد من التعريفات. فالمشكلة السلوكية في جوهرها عرض من أعراض حرمان الحاجة من الإشباع. أي أنه عندما تظهر حاجة معينة لدى الفرد ويسعى في البيئة لإشباعها، ويفترض أنه تعرض لصعوبة أو حرمان، فإنه يشرع في الإتيان بسلوك غير متوافق، الذي يعبر عنه بأنه "مشكلة سلوكية"

يرى الباحث ان هذا الطرح يعكس البعد الإنساني في تفسير المشكلة السلوكية، إذ ينطلق من فرضية جوهرية مفادها أنّ السلوك غير المتوافق هو استجابة ناتجة عن حرمان حاجات أساسية لم تُشبَع بالشكل الكافي داخل البيئة المدرسية أو الأسرية، ويتيح هذا الفهم تفسير أسباب انتشار المشكلات السلوكية بين فئات واسعة من تلاميذ المرحلة الثانوية؛ إذ يشير ضمنيًا إلى أن السلوك المشكل ليس نتاج خصائص فردية فحسب، بل هو نتيجة تفاعل عوامل بيئية ومدرسية واجتماعية تُسهم فيه.

يعرف كل من بسيوني السيد وعبد المحسن، (1996) المشكلة السلوكية بأنها: عقبة تعوق الطفل عن النمو المتكامل. كما أنها تعبير لفظي صريح وواضح ومحدد عن حاجة غير مشبعة، بلغت من التوتر والإلحاح حتى أصبحت معه متغلبة على الشعور، وصارت لها أولوية خاصة في دائرة اهتمام الفرد (بسيوني وعبد المحسن، **1996**).

هذا التعريف يربط بين المشكلات السلوكية وبين تعطّل مسار النمو المتكامل لدى المتعلم، وهو ما يعكس رؤية شمولية تُدرج السلوك المشكل ضمن مؤشرات الخلل في إشباع الحاجات الأساسية للفرد وهي تحمل شكل تعبيري للمشكلة السلوكية حيث إذ ينظر إليها كاستجابة لفظية أو سلوكية تنشأ عندما تبلغ الحاجة غير المشبعة مستوى عاليًا من التوتر والإلحاح، ويمثّل هذا الإطار تفسيرًا نفسي و نمائي مهمًا لفهم السلوك غير التوافقي في البيئة المدرسية، كما يساعد على توجيه الدراسة نحو رصد العوامل البيئية المدرسية وكذا الأسرية التي قد تسهم في حرمان التلميذ من إشباع حاجاته حيث يحدد الفئات الأكثر عرضة للمشكلات السلوكية وانتشارها عبر الوسط المدرسي.

وتعريف حسن مصطفى عبد المعطي، (2001) للمشكلة السلوكية بأنها: سلوك يختلف عما ألفته الجماعة في موقف معين، ويتكرر عند الفرد وينطوي على اضطراب، ويعتبر سلوكا غير مرغوب فيه، ويصعب التحكم فيه، ويسبب اضطرابا في العمل المدرسي، ويمثل سلوكا لا توافقيا (عبد المعطي، **2001**، ص**14**) .

يتميّز هذا التعريف بتأكيده على عنصرَي التكرار وعدم القدرة على الضبط، باعتبارهما مؤشرَين أساسيين لتحويل السلوك العارض إلى مشكلة سلوكية ذات دلالة تربوية، كما يشير التعريف إلى أن هذا النوع من السلوك لا يقتصر أثره على الفرد، بل يتعداه إلى تعطيل العمل المدرسي، ويكتسي قيمة خاصة لأنه يتيح تحديد السلوكيات المعيقة، كما يمكّن من رصد مدى انتشار الأنماط السلوكية غير المرغوب فيها داخل المدارس وفق المعايير الموضوعية.

وأما مارتن، بير Martin Pear عن إيمان فؤاد كاشف، (2004) يعرف المشكلة السلوكية، على أنها: "مجموعة من المظاهر السلوكية القابلة للملاحظة، يأتي بها الفرد ولا تتناسب مع المرحلة النمائية أو الصف الدراسي أو المستوى التعليمي له، وتتخذ ثلاثة أشكال رئيسية هي (مارتن، **2004**، ص ص **201 – 203**).

(-) عجز أو نقص أو قصور سلوكي عن الحد المرغوب أو المطلوب.

(-) إفراط سلوكي أو زيادة غير معتادة وغير مقبولة.

(-) الإتيان بسلوك خاطئ في مواقف أو أوقات أو أماكن لا يصح أن تحدث فيها.

ويعرفها سميث، (1996) Sunith عن إيمان فؤاد كاشف، (2004) بأنها: "سلوك غير سوي في درجة شدته وتكراره، يسلكه الطفل نتيجة للتوترات النفسية، أو الإحباطات التي يعاني منها ولا يقدر على مواجهتها، فتشكل إعاقة في مسار نموه، وانحرافا عن معايير السلوك السوي، تثير انتباه وقلق المحيطين به"(عاطف عن كاشف، **2004** ص **75**)

و(ممدوحة مُحَمَّد سلامة **1984**)، عندها المشكلة السلوكية: هي سلوك متكرر الحدوث غير مرغوب فيه، ويثير استهجان البيئة الاجتماعية (مُحَمَّد سلامة، **1984**ص**6**)

إن المشكلات السلوكية هي كل ما يصدر عن الفرد من تصرفات لفظية وغير اللفظية غير مرغوبة، بشكل متكرر، لا يتفق مع معايير السلوكيات المجتمعية، التي تنعكس على كفاءة الفرد الاجتماعية والذاتية. كما ينظر للسلوك، على أنه استجابة نوعية، وهي نتيجة للتفاعل بين المؤثرات الذاتية الخاصة بالفرد والمؤثرات الخارجية للفرد والمتعلقة بالمحيط الخارجي عموما، فالسلوك المشكل هو تصرف غير سوي يتطلب التدخل لتقديم المساعدة من الآخرين، وطلب العون في التوجيه والإرشاد.

ويحدد الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس (2013) (DSM-5) (09Z.55) على ان المشكلة تعليمية أو أكاديمية هذه الفئة ينبغي أن تستخدم عندما تكون مشكلة أكاديمية أو تعليمية هي محور الاهتمام السريري أو ذات تأثير على تشخيص الفرد، والعلاج، أو المال. وتشمل المشاكل التي يتعين النظر فيها الأمية أو الأمية ذات المستوى المنخفض، عدم القدرة للوصول إلى المدرسة لعدم

توفرها أو لعدم الحضور، مشاكل الأداء الأكاديمي (على سبيل المثال، فشل في الامتحانات المدرسية، وتلقي علامات أو درجات الرسوب أو تدني التحصيل يكون منخفضاً عما يمكن توقعه من قدرة الفرد الفكرية، الخلاف مع المعلمين والعاملين في المدرسة، أو الطلاب الآخرين، وأية مشاكل أخرى تتعلق بالتعليم أو الامية (الحمادي.ص. **285**).

ان ما يُظهره الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس أن المشكلات التعليمية والأكاديمية تُعدّ محورًا مهمًا يجب الانتباه إليه، خصوصًا عندما تكون هذه الصعوبات ذات أثر مباشر على الأداء النفسي والسلوكي أو تستدعي تدخلًا مهنيًا. ويُلاحظ أن هذا التصنيف يتضمن مجموعة واسعة من المشكلات المرتبطة بالتعلّم، مثل الأمية والأمية الوظيفية، ضعف التحصيل، الفشل الدراسي، عدم المواظبة، والصعوبات المرتبطة بالتفاعل مع الطاقم التربوي أو الزملاء، وغيرها من العوامل ذات الصلة بالسياق المدرسي. ولهذه الفئة أهميتها لأنها تتيح تمييز المشكلات الأكاديمية كعامل مستقل قد يسهم في ظهور مشكلات سلوكية لدى التلاميذ، أو قد يكون نتيجة لها.

ويرى الباحث: أن إدراج هذا التصنيف يُسهم في توسيع فهم العوامل المرتبطة بانتشار المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، كما تدعم فكرة اعتماد مقاربة تتجاوز حدود السلوك الظاهر إلى العوامل البنيوية التي قد تُسهم في ارتفاع معدلات المشكلات السلوكية داخل البيئة المدرسية،ومنه فإن توظيف هذا التصنيف في الدراسة يُعدّ إضافة علمية معتبرة، لأنه يسمح بربط السلوك المشكل بسياقه الأكاديمي والمؤسساتي، ويعزز من القدرة على تفسير الفروق المحتملة بين التلاميذ وفق المتغيرات المطروحة، كما يساعد على تحديد الفئات الأكثر عرضة للمخاطر السلوكية بناء على معايير موضوعية ومستندة إلى نظام تصنيفي معتمد دوليًا.

شكل بأنه: "نمط متكرر من السلوك الذي تنتهك فيه الحقوق الأساسية للآخرين، والمعايير الأساسية التي تتناسب مع عمر الطفل. ووردت مشكلات سلوكية مثل: الإفراط الحركي، العدوان، تشتت الانتباه، التخريب، الجنوح، الكذب، الانحرافات الجنسية، اللوازم الحركية مثل: نتف الشعر، مص الأصابع، قضم الأظافر ضمن اضطرابات الطفولة".

يشير (DSM-5) إلى أنّ المشكلات التعليمية لا تُعد مجرد صعوبات تعلم، بل تُعامل كحالة ذات أثر سريري عندما تصبح مصدرًا للضغط النفسي وتؤثر على التوافق والسلوك والأداء المدرسي للتلميذ. وتشمل هذه الفئة الفشل الدراسي، انخفاض التحصيل مقارنة بالقدرة الذهنية، الغياب، ضعف المواظبة، والاضطرابات في العلاقة مع المعلم أو الزملاء، وتبرز أهمية هذا الطرح في كونه يوسّع مفهوم المشكلات المؤثرة في الصحة النفسية المدرسية، ويجعل من التحصيل المدرسي متغيرًا أساسيًا يمكن أن يكون سببًا أو نتيجة لاضطرابات سلوكية مختلفة.

المقارنة: –من حيث طبيعتها: المشكلات التعليمية: تُصنف كمشكلات أدائية تظهر في مجال التعلّم، وتُشخَّص عندما يكون الضعف الأكاديمي هو محور الاهتمام السريري أو سبب الضغوط النفسية والسلوكية.

المشكلات السلوكية الأخرى: تُعد مشكلات سلوكية(انفعالية) ناتجة عن اضطراب في الضبط الذاتي أو التوافق الاجتماعي والانفعالي، وغالبًا ما تُدرج ضمن اضطرابات الطفولة والمراهقة

–من حيث الظهور: المشكلات الأكاديمية: تظهر في شكل تدنٍ في التحصيل، صعوبات في المتابعة، عدم المواظبة، الفشل، رسوب متكرر.

المشكلات السلوكية: تظهر في شكل سلوك ظاهر مثل العدوان، التخريب، الكذب، الجنوح، أو سلوك باطني مثل الانسحاب أو اللوازم الحركية.

– من حيث العلاقة بالسياق المدرسي: المشكلات الأكاديمية: مرتبطة مباشرة بالتفاعل بين التلميذ ومتطلبات المنهاج، أساليب التدريس، المناخ المدرسي، والدعم التربوي.

المشكلات السلوكية: تمتد جذورها إلى عوامل أوسع:(أسرية، اجتماعية، نفسية، نمائية)، إضافة إلى تأثير المدرسة.

–من حيث السببية أو الترابط: البحوث التربوية والنفسية تؤكد وجود علاقة ثنائية الاتجاه:

المشكلات الأكاديمية قد تكون سببًا لظهور السلوك المشكل (مثل العدوان أو الغياب).

والمشكلات السلوكية: قد تؤدي إلى ضعف التحصيل بسبب عدم الانتباه، العنف، الانقطاع، أو عدم احترام النظام.

–من حيث خطورة التأثير: المشكلات الأكاديمية: تؤثر على المسار التعليمي والفرص المستقبلية.

المشكلات السلوكية: قد تؤثر على الفرد والجماعة، وتسبب اضطراب التنظيم المدرسي، وتعرض التلميذ لمخاطر أكبر (الجنوح، الانحراف الاجتماعي).

أما المشكلة السلوكية في المدرسة عند بشير معمريه، (2019)، هي: "ذلك السلوك الذي يصدر من المتعلم، ويكون غير متوافق مع ما هو متعارف عليه وفق التنظيم المعمول به داخل المدرسة، مع عدم توقفه عن الإتيان بهذا السلوك من المحاولة الأولى لإيقافه"(معمريه، **2019**، **ص 12**). لقد اعتمد الاستاذ بشير معمرية تعريفًا إجرائيًا عمليًا يسهل تطبيقه ميدانيًا في الدراسات الوبائية أو

المسحية، لأنه يحدد السلوك المشكل عبر: خاصيتين أساسيتين: عدم التوافق مع التنظيم والاستمرار رغم محاولات الإيقاف، وهذا ينسجم مع طبيعة الدراسات الوبائية التي تعتمد على معايير قابلة للملاحظة والقياس.

من هنا يتبين أن المخالفة السلوكية، إذا صدرت من المتعلم، ولم يتوقف عن الإتيان بها، رغم محاولات إيقافها، من قبل الإدارة المدرسية والأطقم التربوية، فإنها عندئذ ينطبق عليها تعريف "مشكلة سلوكية".

والتلميذ المشكل، هو التلميذ الذي يقول عنه الادارة المدرسية وأساتذة المؤسسة التعليمية، أنه لا يلتزم في تصرفاته داخل المدرسة، وداخل حجرات الدرس، بالنظام المعمول به في المؤسسات التربوية، حيث يثير الفوضى والشغب بألفاظه وحركاته، ويتمرد على أوامر وتوجيهات إدارة المدرسة وأساتذتها. فدراسات هارتشورن وماي Hartshorn & May وزملائهما، أساسا للدراسات الموضوعية للسلوك والشخصية كما اوردها (أحمد محمد عبد الخالق، **2002**) وبدأت هذه الدراسات عام 1924، نشرت في ثلاث مجلدات، صدرت على التوالي، أعوام 1928، 1929، 1930نشروا فيها نتائج استقصاء تربية الخلق Character Education Inquiry، فتضمن المجلد الأول دراسات في الغش، وتضمن المجلد الثاني دراسات في المساعدة وضبط النفس، والمجلد الثالث تضمن دراسات في تنظيم الخلق.

وأجرى استقصاء تربية الخلق بواسطة كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بنيويورك، بطلب من معهد البحوث الاجتماعية والدينية بهدف القيام بفحوص يمكن أن تربط بين خبرات الأطفال ذات الدلالة الخلقية والدينية لدى الأفراد المستهدفين بالدراسة، مع استعمال أساليب موضوعية لقياس السلوك، حيث تم قياس (الغش والسرقة والكذب والمثابرة وضبط النفس والإيثار وغيرها)، ووجدا أن المخالفات السلوكية ترتبط بعدم الثبات الانفعالي، وضعف الذكاء والتحصيل الدراسي المتدني. واقترحا أنه من المناسب أن نواجه المشكلات السلوكية بالتحكم في الخبرات الأساسية للطفل، وذلك بتكوين سلسلة من العادات السلوكية التي تتسم بتكامل الأداء، وبالتمسك الذكي بالمعايير الاجتماعية والأخلاقية والدينية.

ومن المعروف، أن المشكلات السلوكية تنتشر بصورة كبيرة بين الأطفال والمراهقين والشباب، ومما لا شك فيه أنها تنبع من بناء نفسي غير سوي، يعبر عنه بسلوك غير سوي، يفضي إلى وجود مشكلة سلوكية، وتستفحل وتتطور إلى اضطراب في الشخصية إذا لم يتم الاهتمام بها ومتابعتها بالأساليب لإرشادية.

لقد اهتم هذا التصريح ركز أكثر على العلل النفسية العميقة، السلوك هو تعبير عن اختلال بنيوي داخلي وقد يتطور إلى اضطراب شخصية إن لم يعالج بينما التعريفات السابقة اهتمت بالعوامل البيئية، الدافعية، والسياقية. السلوك هو استجابة لظروف بيئية مدرسية، اجتماعية، أو نتيجة لعدم التوافق والتوتر، أو خرق للمعايير التنظيمية، أو انحراف عن الأداء الأكاديمي المتوقع.

2- أنواع المشكلات السلوكية:

يسبب التلاميذ الذين يشيعون الفوضى في المدرسة وفي حجرات الدرس، والذين لا يهتمون كثيرا بالعملية التعليمية، ضغوط مهنية كبيرة على الأساتذة والإدارة المدرسية، مما يؤدي إلى تعطيل عملية التدريس وحرمان زملائهم من الاستفادة من عملية التعليم، ويوجد في كل مدرسة وفي كل حجرة دراسية مجموعة من هؤلاء التلاميذ، الذين يثيرون الشغب والفوضى، والعديد منهم لا يستجيبون لأساليب ومحاولات توقفهم عن الشغب والفوضى، سواء بالثواب والترغيب أم بالعقاب والترهيب، فكل ما يفعلونه أنهم يبدون ندما وأسفا على تصرفاتهم، ثم يعودون إليها مرة أخرى بعد ذلك.

على الرغم من أن كل المدارس والحجرات الدراسية، توجد فيها مشكلات سلوكية ومخالفات للنظام المدرسي، وفي كل الأوقات، إلا أن هذه المشكلات السلوكية ليست كلها من نوع واحد، كما أنها ليست في درجة واحدة من الحدة، مما يتطلب أساليب مختلفة للتعامل معها، وهي مصنفة حسب المستويات، وهذا ما ذهب له بروفي Good Brophy 1978 المشكلات السلوكية إلى ثلاثة أنواع أو مستويات، هي:

2-1- مشكلات بسيطة أو تافهة: مثل عدم الانتباه المؤقت، الحديث مع زميل وغيرها.

2-2- مشكلات مستمرة: وهي مشكلات سلوكية بسيطة وتافهة، ولكنها تتميز بالاستمرار رغم محاولات إيقافها.

2-3- مشكلات رئيسية: مثل سلوك التحدي، الاستعراض والظهور، عدم التجاوب مع أنشطة الدرس، العدوان، السخرية من الأستاذ، تحطيم أملاك المدرسة وغيرها.

إن تقسيم المشكلات السلوكية إلى هذه التقسيمات، ينجر عنها عدم التعامل معها بنفس الأسلوب. وإنما لكل مشكلة أسلوب يناسبها حتى لا وتستفحل الأمور.

2-3-1-: يمكن التحكم فيه بمراقبة الأستاذ للقسم، حتى يشعر المتعلمون بأنه يعلم بكل ما يحدث فيه. أو يتجاهل بعض التصرفات مؤقتا، أو يتدخل بصورة غير مباشرة حتى لا يعطل الدرس. وذلك باستعمال الإشارة بالأصبع أو النظرة المركزة.

2-3-2-: فيتطلب التدخل المباشر. فيبدأ بإيقاف السلوك فورا بنداء التلميذ باسمه، أو باستعمال العقاب، أو بالبحث مع المتعلم في مشكلته خاصة إذا كانت غامضة.

2-3-3-: فينبغي التعامل معه دون انفعال مع ضرورة الانفراد بالمتعلم وإعطائه الاهتمام اللازم، هذا كله مع إشراك الأسرة والتدخل المهني من الأخصائي النفسي والأخصائي الاجتماعي. (عبد الله الهاجري، **1993**).

3- تصنيف المشكلات السلوكية:

من أكثر التصنيفات انتشارا حسب الدراسات في موضوع المشكلات السلوكية حيث انه بحلول عام (1948) أحرزت منظمة الصحة العالمية التصنيف الدولي (WJHO)

3-1-تصنيف المنظمة العالمية للصحة International Classification of Diseases للأمراض، والذي يختص الباب الخامس منه بالأمراض العقلية وقد روجع هذا الدليل عدة مرات، وبالوصول إلى عام 1968م كانت الطبعة الثامنة فيه قد أقرت (I.C.D) والمعروف اختصاره وقسمت التشخيصات الواردة فيها إلى ثلاث مجموعات هي: (الذهان والعصاب واضطراب الشخصية، اضطرابات عقلية أخرى وظلت تستخدم حتى عدلت (I.C.D9) غير ذهنية، التأخر العقلي)، ثم روجعت هذه الطبعة وظهرت الطبعة التاسعة عام 1987م عام 1992م والتي تستخدم في الوقت الراهن وتشمل على قائمة بالصفات (I.C.D10) عام 1991، وظهرت الطبعة العاشرة . ثلاثية الصفة وتبدأ من صفر حتى99 تكتسب مؤشرات المشكلات السلوكية أهمية كبيرة في البحوث الوبائية لأنها تمثل المدخل الأساس لتعريف المفهوم وتحديد أبعاده التشغيلية، فالمشكلات السلوكية ليست ظاهرة مجردة، بل تُعرَف من خلال مجموعة من العلامات أو المظاهر التي تُرصَد في سلوك التلميذ داخل الوسط المدرسي، ومن ثمّ، فإن تحديد هذه المؤشرات بدقة يساعد الباحث على:بناء تعريف تشغيلي واضح للمشكلة: عندما تُحدَّد المؤشرات السلوكية المرتبطة بكل مشكلة (مثل العدوان، الغش، التمرد، الانسحاب الاجتماعي...) يصبح بالإمكان تحويل المفهوم النظري إلى تعريف قابل للقياس، مما يتيح دراسة انتشارها ونسبها بدقة ،ضبط حدود المفهوم ومنع تداخل المفاهيم: وجود مؤشرات محددة يمنع الخلط

بين، السلوك غير الملائم مؤقتًا، والمشكلة السلوكية المستمرة، والاضطراب السلوكي الحاد،فالعدوانية مثلًا تظهر من خلال مؤشرات مختلفة عن التمرد أو صعوبات الانتباه، وهذا يسهل الفصل بين المفاهيم المتقاربة.ومنه إن مؤشرات المشكلات السلوكية ليست مجرد علامات ظاهرية، بل هي أداة منهجية تُمكّن الباحث من تحويل المفاهيم النظرية إلى مفاهيم قابلة للقياس، وتساعد في ضبط التعريفات، وتوجيه التفسير الوبائي، وبناء تدخلات تربوية فعّالة.

3-2- تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي:(APA) للتشخيص والعلاج في مجال الطب، وهو موجود منذ القدم يعتبر دليل التصنيف التشخيصي والإحصائي للأمراض والاضطرابات المرضية، أو مجموعة الأعراض التي يتكرر حدوثها ترجع إلى سبب عضوي معين أو إصابة أحد أجهزة الجسم، فارتفاع درجة حرارة الجسم على سبيل المثال قد يعكس مشكلة صحية معينة، كما أن الصداع قد يشير أيضا إلى وجود خلل في أداء أجهزة الجسم، ورغم ذلك فلا يمكن لارتفاع درجة الحرارة أو الصداع تحديد المشكلة الصحية بالضبط، حيث أنهما ينذران فقط بوجود مرض عضوي يسببها، وهكذا يتمثل العامل الأساسي لفهم النموذج الطبي للاضطرابات السلوكية في وجود مؤشرات وأعراض واضحة تعبر عن وجود مشكلة عضوية تكمن خلفها، بيد أنها لا تمثل المشكلة في حد ذاتها، وقد يعمد الطبيب إلى علاج الأعراض أحيانا حيث يحاول خفض درجة حرارة الجسم أو الصداع باستخدام المسكنات مثل الأسبرين، لكنه يدرك تماما أنه يتعين عليه علاج الأسباب المرضية المسببة لتلك الأعراض وإلا تكرر حدوثها.

ولتوضيح العلاقة بين النموذج الطبي للمشكلات (APA) والمشكلات السلوكية في الوسط المدرسي حيث يُعدّ النموذج الطبي الذي تعتمد عليه الجمعية الأمريكية للطب النفسي (APA) إطارًا تشخيصيًا يقوم على ربط الأعراض الظاهرة بمسبباتها العميقة، فكما أن ارتفاع الحرارة أو الصداع لا يمثلان المرض نفسه، وإنما يشيران إلى وجود خلل عضوي خلفهما، فإن السلوكيات غير السوية التي تظهر لدى التلاميذ في الوسط المدرسي،(كالعدوان، الانسحاب، التمرد، الغش، أو تشتت الانتباه) لا تُعدّ المشكلات في حد ذاتها، بل مؤشرات تنبه الباحث والمربي إلى وجود خلل نفسي أو اجتماعي أو تربوي يقف خلفها، وهذا الربط يُعدّ جوهر العلاقة بين النموذج الطبي ومجال المشكلات السلوكية المدرسية، ويمكن تلخيصه في النقاط الآتية الأعراض السلوكية في المدرسة تقابل الأعراض الجسدية في

النموذج الطبي: كما تُعدّ الحرارة أو الصداع علامات على وجود مرض عضوي، فإن:(العدوانية ،كثرة الغياب ، السلوك الاندفاعي ، ضعف الانتباه ، مخالفة القواعد)، هي مظاهر أولية تشير إلى خلل في واحد أو أكثر من الجوانب: الانفعالية، المعرفية، الأسرية، الاجتماعية، أو المدرسية.

كما يستخدم الطبيب الأعراض لتحديد درجة انتشار المرض وتتبعه، تستخدم الدراسات الوبائية المدرسية المؤشرات السلوكية لرصد: انتشار المشكلات، مستويات الخطورة، الفروق بين الجنسين والمستويات الدراسية، تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية والجغرافية، وهذا يسمح ببناء تدخلات قائمة على الأسباب لا الأعراض.

3-3- الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية(DSM) ، Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders Statistic Manual of Mental Disorder

يُعدّ الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية والعقلية (DSM) أحد أكثر الأنماط التصنيفية استخدامًا على مستوى العالم، وهو صادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي .(APA) وقد خضع هذا الدليل لمراجعات وتطويرات متكررة منذ صدور طبعته الأولى عام 1952م؛ إذ تلتها الطبعة الثانية عام 1968م، ثم الطبعة الثالثة عام 1980م، فالطبعة الثالثة المنقحة عام 1987م، أعقبتها الطبعة الرابعة عام 1994م. ويعتمد الدليل في تصنيف الاضطرابات النفسية على نظام متعدد الأبعاد، بحيث يأخذ في الحسبان عدة محاور تشخيصية في الوقت نفسه، الأمر الذي يتيح فهماً أكثر شمولية لطبيعة الاضطرابات وأبعادها المختلفة.

وتتجلى أهمية هذا الدليل في مجال المشكلات السلوكية المدرسية في كونه يُوفّر إطارًا تشخيصيًا يساعد على فهم السلوكيات غير التوافقية التي يُظهرها التلاميذ بوصفها مؤشرات محتملة لاضطرابات نفسية أو انفعالية كامنة. فالمشكلات السلوكية التي تظهر في الوسط المدرسي مثل:(العدوان، الغياب المتكرر، الاندفاعية، صعوبات الانتباه، التمرد، أو الانسحاب الاجتماعي) لا تُعدّ مشكلات معزولة، بل قد تكون انعكاسًا لأبعاد نفسية أعمق تُصنّف ضمن فئات الدليل التشخيصي. ومن هنا، فإن استخدام الباحث للإطار المرجعي لـ: (DSM) يمكّنه من التمييز بين السلوكيات العابرة الناتجة عن ضغوط مدرسية مؤقتة، وبين السلوكيات المستمرة التي قد تشير إلى اضطرابات نمائية أو انفعالية أو

سلوكية مقرّرة علميًا، كما يتيح هذا الدليل فهماً أدق لطبيعة المؤشرات السلوكية التي تعتمد عليها الدراسات الوبائية، حيث يساعد على تحديد التشابه بين الأعراض السلوكية الظاهرة لدى التلاميذ وبين الأعراض التشخيصية المحددة في الدليل، مما يعزز من دقة التفسير ومن سلامة الاستنتاجات العلمية. وبذلك، تتكامل المفاهيم الوبائية المستخدمة في رصد انتشار المشكلات السلوكية مع منظومة التصنيف التشخيصي العالمي للدليل، بما يخدم بناء برامج تدخل مبنية على أساس علمي واضح يعالج الأسباب وليس الأعراض فقط.

3-3-1-البعد الأول: زُمرة الأعراض الإكلينيكية أو مجموعة الأعراض المتآلفة التي يتكرر ظهورها معًا، بحيث يُشكِّل تلازمها نمطًا مرضيًا محددًا يمكن تشخيصه. وفي إطار هذا البعد، تُعرض مجموعة من التصنيفات التي يواجهها المختصون غالبًا، ومن أهمها الاضطرابات السلوكية لدى الأطفال، بوصفها نماذج لسلوكيات غير توافقية تنتج عن تفاعل عدة عوامل نفسية وانفعالية

3-3-2- البعد الثاني: يتكوّن من عدة نماذج مختلفة لسمات الشخصية التي تعيق قدرة الفرد على التكيف، نتيجة ما تتسم به من جمود أو ضعف في المرونة، وما قد تسببه من صعوبات في الأداء الاجتماعي أو المهني، وما يرتبط بها من مخاطر نفسية أو معاناة شخصية. وتُستخدم النماذج الواردة في هذا المحور أحيانًا لوصف سمات شخصية معينة حتى في الحالات التي لا تستوفي معايير التشخيص الكامل للاضطراب. فقد يُوصف الفرد، على سبيل المثال، في ضوء المحور الثاني بأنه يملك سمات شخصية تتجلى في العدوان السلبي، أو المماطلة، أو العناد، أو ضعف الكفاءة، أو الإهمال

ويُلاحظ أنّ الفرق الجوهري بين المحورين الأول والثاني في هذا الدليل يتمثل في أن المحور الأول يركّز على المظاهر السلوكية الحادّة والمتشعبة التي تظهر بشكل درامي، في حين يركّز المحور الثاني على اضطرابات الشخصية الأكثر ثباتًا واستمرارية. وقد يُظهر الفرد مشكلة أو أكثر يمكن تشخيصها وفق أحد المحورين أو كليهما معًا.

المحوران الرابع والخامس فيقدمان معلومات أساسية حول العوامل المسببة أو المساهمة في الاضطرابات، بما في ذلك الضغوط الاجتماعية ومستويات الأداء العام التي تساعد على فهم الحالة بصورة أشمل. إذ يضمّ المحور الرابع تقديرات لشدة الضغوط النفسية والاجتماعية في بيئة الطفل، مثل

تغيّر المعلم، أو الانتقال إلى مدرسة جديدة، أو التعرض لدخول المستشفى. وتساعد هذه التقديرات في تقييم قدرة الطفل على مواجهة تلك الضغوط؛ فالطفل الذي يُظهر اضطرابًا نفسيًا عند فقد أحد مصادر الدعم أو الاستقرار النفسي يكون أكثر حساسية وعرضة للتأثر مقارنة بقرينه الذي يواجه الضغوط ذاتها عند وفاة أحد الوالدين أو انفصالهما. (DSM-IV-TR, ،ص،ص27-37).

3-4- التصنيف التجريبي: تستند المداخل التجريبية للتصنيف إلى مبدأ أساسي مؤداه Empirically Based Classification، أن وصف سلوكيات الأطفال كما تحدث في الواقع يعد خير وسيلة لفهمها؛ لذلك يلجأ أصحاب هذه المداخل إلى استخدام الاستبيانات التي يقوم المعلمون أو أولياء الأمور بوصف سلوكيات التلاميذ عليها، بدلا من الاعتماد على التصورات والانطباعات المستمدة من النظريات أو المفاهيم التاريخية، ويقوم الباحثون بعد ذلك بإخضاع البيانات المستمدة من تلك الاستبيانات التحليل الإحصائي؛ لتحديد السلوكيات التي يتكرر حدوثها معا لدى التلاميذ، وكذلك يمكن تحديد تلك السلوكيات التي لا تحدث معا.

وبناء على ذلك أمكن الكثير من الباحثين تحديد أوجه الاتفاق أو الاختلاف بين السلوكيات التي تسمح بتصنيف التلاميذ وفقا لسلوكياتهم الفعلية دون التأثير على القدرات والاحتياجات الخاصة لكل تلميذ على حدا، وغالبا ما تستخدم هذه الأبحاث أساليب إحصائية مثل التحليل العاملي، الذي يحاول تحديد أنماط معينة للسلوكيات من خلال تحديد تجمعات الصفات التي ترتبط مع بعضها بدرجة عالية، بينما لا ترتبط بتجمعات السلوكيات الأخرى بنفس الدرجة؛ ويعتمد هذا التصنيف على وجود مشاكل (آشنباخ، و ريسكولا، (2001). دليل نماذج ومقاييس المرحلة الدراسية لنظام التقييم التجريبي لسلوكيات الأطفال) .

3-5- التصنيف التربوي النفسيPsychology Educational Classification :

في المجالات الحياة المختلفة للطفل ومن هذه المجالات الأسرة والتفاعل مع أفرادها والأخرين، مشكلات في الانفعال (الهياج، ثورات الغضب، الصراخ) وغيرها، ومشكلات في المدرسة مثل: (الهروب، والتشتت، وتدني مستوي التحصيل الدراسي، الصحية السيئة، تعاطي المخدرات، والتدخين، وغيرها)، ومشكلات تكيفية غير آمنة مثل: (الاكتئاب، والقلق، والسلوك، وإيذاء الذات،

والعدوان، ومشكلات مع الرفاق والاخوة بشكل متكرر غير طبيعي، وعدم القدرة على تكوين صداقات، عدم المعرفة بطرق الاتصال والتواصل، عدم القدرة على تعلم مهارات حل المشكلات، وتدني مفهوم الذات ظهور المشكلات الانسحابية، العزلة، والانطواء، ظهور مشكلات عدوانية متكررة في سلوكه، عدم القدرة على اختيار مهنته، الأنانية والاعتماد والفوضوية، عدم القدرة على الاستفادة من البرامج التربوية التعليمية المتاحة له، عدم تقبل التغيير).

3-6- تصنيف كوي(Quay):

ظهر تصنيف كوي في السبعينات، والذي يعتبر من أفضل الأنظمة التصنيفية للمشكلات السلوكية والانفعالية، وهو تصنيف متعدد الأبعاد، يعتمد على تقديرات الوالدين والمعلمين للسلوك أو تاريخ الحالة، واستجابة الطفل على قوائم التقدير، ويتكون تصنيف كوي من اربعة ابعاد هي وتشتمل على: المشاجرة، وعدم التعاون، عدم الطاعة، التخريب، (Conduct.disorders) اضطرابات التصرف، واستخدام ألفاظ نابية وتشتمل ايضا على: القلق والخوف، البكاء باستمرار، الانسحاب، عدم الثقة (personality disorders) اضطرابات الشخصية، بالنفس.

وتشتمل على: قصر مدة الانتباه، الكسل، ضعف التركيز، الفوضى، أحلام اليقظة Immaturity عدم النضج. ويشتمل ايضا على: السرقة، التهرب من أداء الواجبات والهروب من dehinguency Socialized المدرسة الجنوح الصبياني.

إن هذا التصنيف يشكل معنى للمعلم، ويكون له دور أفضل من تصنيف الطب النفسي الأمريكي حيث صنفا الاضطرابات السلوكية إلى ثلاث فئات هي: تصنيف كانفر و ساسلو (Conifer & Saslow).

3-7- التصنيف على اساس الأمراض:

3-7-1- تصنيف كانفر وساسلو (Conifer & Saslow):

يتضمن هذا التصنيف تجميع الاضطرابات السلوكية طبقا لأسبابها المرضية الشائعة، والمعروفة؛ حيث صنفا الاضطرابات السلوكية إلى ثلاث فئات هي:

3-7-2- التصنيف على أساس الاستجابة للعلاج: وفق هذا التصنيف فإنه يتم تجميع الاضطرابات السلوكية حسب درجة استجابتها للعلاج.

3-7-3-التصنيف على أساس الأعراض: يعتمد هذا التصنيف على ما تشمل عليه الاضطرابات السلوكية من أعراض أو مظاهر جسمية ملازمة لهذه الاضطرابات.

3-8- **تصنيف دريكرز وكاسل (Drkers & Cacell)**(ركزا دريكرز وكاسل) في تصنيفهما على مترتبات السلوك المشكل، وذلك ضمن اربعة أنماط هي:

3-8-1- جذب **الانتباه:** القيام بسلوكيات تضايق المعلم لغرض الاستحواذ على الانتباه المعلم والتلاميذ معا

3-8-2- **السلطة والقوة:** القيام ببسط السلطة والسيطرة من خلال الكذب، المناقضة، المعارضة، نوبات مزاجية، العناد، رفض القيام بالعمل.

3-8-3- الشعور **بالتهديد الانتقام:** عند الاحساس بالتهديد جراء المعاناة أحيانا، من الإحباط الشديد، العدوانية على الأقران والحيوانات، روح رياضية منخفضة، الحقد على الأخرين في حال الخسارة؛ فالمعلم هنا يشعر أنه أوذي من سلوك التلميذ.

3-8-4- **عدم الكفاءة:** همة مثبطة، الاستسلام، التخلي عن النجاح، اليأس، الانسحاب.

وهناك تصنيفات عربية نختار منها: لقد صنفا السلوك المشكل إلى ثلاثة أنواع رئيسية:

3-9- تصنيف نايفة قطامي ويوسف قطامي:

3-9-1- النشاط الحركي الزائد: ومن مظاهره عدم القدرة على الجلوس، والهدوء فترة زمنية محددة، كثرة الكلام، عدم القدرة على. انتظار حدوث الأشياء المهجة، الطلب الدائم لجذب الانتباه، القيام بأصوات مزعجة، عدم القدرة على التنسيق، سرعة الاستثارة شرود الذهن: ويشتمل على عدم القدرة على إتمام العمل والنشاطات، مستوى عال من التشويش، عدم القدرة على الاستقرار فترة من الزمن حتى على لعبة من الألعاب، عدم القدرة على إتمام أي مشروع، عدم القدرة على تركيز الانتباه، العجز عن متابعة التعليمات، الخجل والانسحاب من المواقف التي تتطلب التعامل مع اناس جدد، عدم القدرة على الجلوس والانتباه.

3-9-2- ممارسة سلوك مضطرب: تؤكد مريم سليم من خلال تصنيفها أن ذوي المشكلات السلوكية هم أصحاب التقدير للذات إذ ينشغلون بسلوكيات دفاعية ومن مظاهره عدم القدرة على قبول التصحيح، الميل لإغاظة الأخرين مستوى عال من الميل للانحراف، الرد بالكلام، الهجوم، صعوبة التعامل مع الإحباطات (قطامي، **2002**، ص ص **211**، **212**).

3-10- تصنيف **عبد العزيز المعايطة ومُحَمَّد الجغيمان 2005:**

تطرقا عبد العزيز المعايطة ومُحَمَّد الجغيمان في تصنيفهما حيث يقوم التلميذ المشكلة بمنع الأخرين من معرفة مدى القصور او عدم الأمان الذي يشعرون به وتشمل هذه الآليات التي هي في صورتها مشكلات سلوكية: التمرد، المقاومة، التحدي، الرد، الشك في الآخرين، مضايقتهم أو تحقيرهم، الكذب، الغش، توجيه اللوم للأخرين عند حدوث فشل أو خطأ، الفشل في تحمل مسؤولية تصرفاتهم، الاستقواء على الآخرين وتهديدهم، الانسحاب، الخجل، الاستغراق في أحلام اليقظة، اتباع أساليب الهروب بما فيها التأخر والتغيب(المعايطة و الجغيمان، **2005**.ص ص**125- 126**) .

3-11- تصنيف الحنة للمشكلات السلوكية:

للمشكلات السلوكية الأتية المشكلات السلوكية المدرسية، ومظاهرها عند التلاميذ في الوسط المدرسي: (سوء التكيف أو التوافق المدرسي، اضطرابات الذاكرة، غياب الخبرات عن عالم الوعي، وعدم القدرة على تذكرها بشكل مشوش وناقص) واضطرابات اللغة (عدم تمكن الطفل من استيعاب المفردات والربط بينها، تأخر الطفل عن اتقان مهارة اللغة وإخراج الحروف وفق المحددات العمرية المقررة لمراحل النمو العام، الإعاقة الحركية في وصل، الكتابة باليد اليسرى، التبول اللاإرادي، قضم الأظافر، النرجسية، قلة النشاط أو الخمول الانفعالي المشكلات الصفية السلوكية: (التسرب من المدرسة، الغياب المتكرر عن المدرسة، التأخر الصباحي عن المدرسة، الغش في الاختبارات وأداء الواجب، تخريب الأثاث المدرسي، ضرب الأقران أو وخز هم وأخذ ممتلكاتهم عنوة، السرقة وعدم الأمانة) المشكلات الصفية التعليمية: (ضعف الدافعية للدراسة، العادات الدراسية الخاطئة، عدم المشاركة الصفية، ضعف القدرة على إتباع التعليمات، الرسوب والإعادة المشكلات الصفية الأكاديمية عدم إحضار التلميذ الكراسات والكتب والأدوات المدرسية اللازمة، التخلي عن أداء الواجب المدرسي أو القيام به بصورة غير كاملة أو دقيقة، ضعف التحصيل، اختلاف الأسلوب الإدراكي للتلاميذ، ضعف القدرة على التركيز والمثابرة).

المشكلات النفسية للمتعلم: (ضعف الانتباه أو التشتت، أحلام اليقظة، الاعتمادية الزائدة، القلق، الخوف الاكتئاب، وإيذاء الذات، الخجل وتصنف المشكلات السلوكية والانفعالية بشكل عام بانها سلوكيات خارجية أو سلوكيات داخلية أو مشكلات قليلة الحدوث، حيث تكون السلوكيات الخارجية موجهة نحو الآخرين مثل العدوان، والشتم، والسرقة، والنشاط الزائد)، بينما تكون السلوكيات الداخلية بصورة اجتماعية انسحابيه مثل: (فقدان الشهية، والانسحاب، والاكتئاب، أما الاضطرابات قليلة الحدوث فهي الفصام. والتوحد).

3-12- السلوك المعرقل:

وهو الذي يقوم به التلاميذ ضد الأخرين (الزملاء المعلمين، الأنظمة المدرسية):

3-12-1- مشكلات السلوك الفوضوي في شكل يعمل على إثارة الفوضى، وإلحاق الضرر بالآخرين بصورة تنتهك فيها حقوقهم الشخصية، وتتمثل هذه المشكلات في الخروج عن القوانين، والنظم المدرسية، وإدارة الصف، وعدم المحافظة على ممتلكات المدرسة ويقصد به السلوك المتسم بالعنف وشدة الانفعال وعدم الامتثال للنظام والذي يؤدي إلى إلحاق

1- مشكلات السلوك العدواني الأذى النفسي أو البدني بالأفراد، والإضرار بالممتلكات، ويتمثل في العدوان اللفظي، والعدوان البدني والعدوان غير المباشر نحو الممتلكات المدرسية، والعدوان نحو الذات ويقصد به نوع من العدوان يتجه نحو الذات وتدميرها، ويتمثل في التقليل من شأن الذات، والنظر:

2-: مشكلات السلوك الذاتي إليها نظرة دونية، إضافة إلى التعصب ببعض الأفكار الخاطئة، وعدم إتباع نصائح الغير من الزملاء والمحيطين بهم هو الميل إلى تجنب التفاعل الاجتماعي، والإخفاق في المشاركة في المواقف الاجتماعية بشكل

3- مشكلات السلوك الانسحابي مناسب، والافتقار إلى أساليب التواصل الاجتماعي، ويتراوح هذا السلوك بين عدم إقامة علاقات اجتماعية أو بناء صداقة مع. الزملاء، إلى كراهية الاتصال بالآخرين، والانعزال عنهم، وعدم الاكتراث بما يحدث في البيئة المدرسية

4-مشكلات سلوك القلق: ويقصد به حالة نفسية تظهر على شكل توتر، وتوجس أو خوف بشكل مستمر نتيجة شعور الطالب بوجود خطر يتهدده، ومثل هذا الخطر قد يكون موجودة فعلا أو يكون متخيلا لا وجود له في الواقع، ويتمثل في قلق الطالب من محاسبة المعلم أمام الآخرين، القلق من الامتحانات، القلق من الوقوف أمام الزملاء أثناء الإجابة أو التعبير عن نفسه، القلق من زيارة ولي أمره إلى المدرسة للسؤال عنه.

4- المشكلات السلوكية في ضوء العامل التربوي:

لقد أولى بعض الباحثين أهمية كبيرة للعوامل الفردية؛ على اساس انها سبب مشكلات التلاميذ توجد في التلميذ نفسه، والبعض الآخر من المهتمين اعتبروا أن العوامل المحيطة بالتلميذ اجتماعية أو اقتصادية أو ثقافيا او البيئية لها دور أساسي وحاسم في نشوء المشكلات السلوكية، والبعض يرجعها إلى عوامل أخرى كالعوامل التربوية البيداغوجية، وقد انتبه بعض الباحثين إلى هذا الأمر فراحوا يبحثون عن الأسباب الظاهرة داخل المحيط التربوي، ونتج عن ذلك تأسيس خطاب تنظيري متميز، خطاب

تتمحور تحليلاته حول تفسير المشكلات الدراسية انطلاقا من متغيرات، تربوية مثل: المناهج الدراسية وطرائق التدريس واساليب التقييم .والعلاقة التربوية ... الخ فالطفل ينتقل من بيئة المنزل إلى بيئة المدرسة التي تتولى مسؤولية الطفل بعد الأسرة مباشرة، وهي بالتالي تعمل على تهذيبه، وعلى إحداث التكيف الاجتماعي للتلميذ داخل هذه البيئة الجديدة، وتمثل الروح المدرسية العامة، وما يسودها من اضطراب أو استقرار أو شدة أو لين في المعاملة أو ثواب و عقاب، وقد تؤثر بيئة المدرسة على التلميذ و على شخصيته وعلى مستوى تحصيله، . فالجو العام الذي يسود المدرسة يشكل الإطار الذي ينمو فيه الفرد بداخلها إن طبيعة المجال المدرسي بكل ما يزخر به من بنيات مادية، مؤسسية أو بشرية تجعل المراهق ينخرط في علاقات نفسية لها خصوصياتها الخاصة، فكل شيء في المحيط الجديد يجعل المراهق يحس في البداية بوحدته وتفرده في هذا المجال الذي يعمق شعوره بأنيته ووحدته إلى أن يرتد هذا الإحساس والشعور ويتوجه إلى التغير لإقامة أواصر العلاقة معه، خاصة وأن هذا الأخر، في سنه ومستواه الدراسي وللمدرسة أثر كبير على التلميذ من حيث تكيفه من عدم تكيفه، فالأساليب المختلفة التي يستخدمها المعلمون كالأسوب الاستبدادي، والمتهاون، والمتذبذب، الديمقراطي، تؤثر في تكيف التلميذ أو عدم تكيفه.

5- تصنيف المخالفات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي:

5-1- مفهوم المخالفات السلوكية في الوسط المدرسي:

إن المخالفات السلوكية التي تظهر عند تلاميذ التعليم الثانوي كثيرة ومتشعبة، بعضها يكون بسيطا وبعضها يكون صعب التحكم فيها.

لقد أشارت الدراسات (Peares Poran،1965 إلى أنه في المدارس التي يقل فيها الانضباط، يتم توجيه حوالي 20% من جهد اليوم المدرسي إلى حفظ النظام، وحل المشكلات السلوكية داخل المدرسة. (أبو مصطفى **1996**، مرجع سابق، ص **336**).

يعرفها كل من أبو سنينة، اللقاني 1995، بأنها: تلك الأنماط السلوكية التي تظهر لدى طلبة المدارس الأساسية والثانوية، ويرى المعلمون أنها أنماط سلوكية غير مرغوب فيها، وتعوق عملهم في المدرسة بشكل عام، وفي حجرات الدراسة بشكل خاص، وهي تمثل بوضوح سلوكا غير توافقي من قبل التلاميذ، قد يؤدي إلى تشويش العملية التعليمية (بركات، **2010**، ص**175**).

وقد صنفها الباحثون على هذا الأساس ليسهل بحثها وتشخيصها والتعرف عليها، وإيجاد العلاج المناسب لها. وليتم كذلك التعامل معها بطرق مختلفة، ومعالجتها بما يلائم طبيعة كل مشكلة ومستوى ظهورها وانتشارها. ومن هذه التصنيفات ما يلي:

5-2- المخالفات السلوكية لتلاميذ التعليم الثانوي في مصر هي:

1- التأخر عن موعد الالتحاق بالمدرسة صباحا.

2- التجول بالمدرسة بعد نهاية الحصة وفي بدايتها.

3- إهمال ارتداء الزي الرسمي أو ارتدائه بطريقة مخالفة.

4- عدم تقديم الاحترام اللازم للمدرسين وإثارة التعليقات أثناء شرح الدرس.

5- الإهمال في إبلاغ ولي الأمر بتعليمات المدرسة.

6-إثارة الضحك والسخرية داخل حجرة الدراسة مع اللامبالاة الزائدة.

7- تكرار طرد المدرسين للتلاميذ من حجرات الدراسة نظرا لسوء سلوكهم.

8- الانضمام إلى الشلل والشجار مع الآخرين.

9- اتخاذ موقف سلبي إزاء الأنشطة المدرسية. (ماجدة، **1994**، ص**472**).

5-3- تصنيف المخالفات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي في الكويت كما يلي:

1- عدوان لفظي على المدرسين.

2-عدوان بدني على المدرسين.

3-عدوان لفظي على التلاميذ.

4-عدوان بدني على التلاميذ.

(*) مخالفات خلقية.

5- إتلاف ممتلكات عامة.

6- سرقة.

7-تدخين.

8- تناول مسكرات ومخدرات.

9- الغش في الامتحانات.

10- الهروب من الحصص الدراسة. (الخليفي، **1998**، ص **73**).

5-4- بعض التصنيفات الأخرى للمخالفات السلوكية

كما يلي:

1-السرقة

2- الغش

3- الكذب

4- الغياب عن الدراسة

5- تحطيم أملاك المدرسة

6- الشغب داخل حجرة الدراسة. (مقابلة، **1993**، ص **ص 290.286**).

5-5- تصنيف الباحثون:

Bastik 2000، بركات 2005، عبد الهادي 2003، Lanni 2006، المخالفات السلوكية في المدرسة إلى المستويات الخمسة التالية:

5-5-1- مخالفات الدرجة الأولى:

وتتضمن ما يلي:

1- عدم التقيد بالزي الرسمي.

2- عدم إحضار الأدوات المدرسية أو اللباس الرياضي.

3-عدم الوقوف في الصفوف الصباحية.

4- الدخول والخروج من حجرة الدراسة دون استئذان.

5-الغش في الواجبات المنزلية.

6-إدخال أجهزة الهاتف النقال إلى المدرسة.

7- إتلاف الكتب المدرسية.

8- إهمال حل الواجبات المدرسية.

9- النوم داخل حجرة الدراسة.

10- ارتداء الملابس بطريقة غير لائقة.

11-إدخال الأكل والشرب إلى حجرات الدراسة.

5-5-2- مخالفات الدرجة الثانية:

وتتضمن ما يلي:

1- الكتابة على الجدران.

2-التهاون في أداء الصلاة.

(*) 3-العبث بالممتلكات.

4- الهروب من المدرسة.

5- الشجار وتهديد الغير.

6-حيازة المواد الإعلامية المنافية للأخلاق.

7-الكلام السيئ،

8- تزوير توقيع ولي الأمر.

9- عدم الانضباط في الرحلات المدرسية.

10-الشغب والإزعاج.

5-5-3-مخالفات الدرجة الثالثة:

وتتضمن ما يلي:

1- عرض المواد الإعلامية المنافية للأخلاق.

2- جلب الأدوات الحادة إلى المدرسة دون استعمالها.

3- تعمد إتلاف أو تخريب شيء من تجهيزات المدرسة أو مبانيها.

4- جلب المواد والألعاب الخطيرة إلى المدرسة دون استعمالها.

5- التحرشات السلوكية الشاذة المنافية للعفة.

6- إلحاق الضرر المتعمد بممتلكات الزملاء.

7- سرقة ممتلكات الآخرين.

8- تعمد مهاجمة تلميذ وإلحاق الضرر به.

9- التدخين أو ما يشبهه داخل المدرسة.

5-5-4-مخالفات الدرجة الرابعة:

وتتضمن ما يلي :

1- حيازة المخدرات.

2- توزيع المواد الإعلامية المنافية للأخلاق.

3- تهديد مسؤولي المدرسة وأساتذتها.

4- جلب الأسلحة النارية دون استعمالها.

5-إلحاق الضرر بممتلكات العاملين في المدرسة.

6- لتلفظ بالكلمات السيئة على الأساتذة

5-5-5- مخالفات الدرجة الخامسة:

وتتضمن ما يلي:

1- الاعتداء على مسؤولي المدرسة بالضرب وإلحاق الضرر به.

2-تزوير الوثائق الرسمية.

3- الاستهانة بشعائر الدين ونشر الفكر المضاد لها.

4- ممارسة السلوك المنافي للعفة.

5-استعمال السلاح للترويع والتهديد به داخل المدرسة.

6- ترويج المخدرات.

7- الحالات التى يصير فيها وجود التلميذ خطرا على مجتمع المدرسة. (بركات، **2010**، ص**7**)

وفي دراسة قام بها بركات (2010) بفلسطين على تلاميذ التعليم الأساسي والثانوي، من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. تبين منها أن المخالفات السلوكية الحادة.

5-6- المخالفات السلوكية الحادة حسب بركات 2010 مرتبة كما يلي:

1-إزعاج إدارة المدرسة بإثارة الشغب والشجار.

2-عدم المحافظة على الكتب المدرسية.

3- إدخال الطعام والشراب إلى حجرات الدراسة.

4- إتباع طريقة غريبة في اللباس وقص الشعر.

5-عدم الانضباط أثناء الرحلات والزيارات الرسمية.

6- عدم إحضار الواجبات المنزلية.

7- التلفظ بكلام سيء أمام الزملاء.

8- إدخال الهاتف النقال إلى حجرات الدراسة.

9- الشجار وتهديد الغير.

10- عدم التقيد بالزي الرسمي.

11- عدم إحضار الكتب والأدوات المدرسية. (زياد أمين بركات، **2010**، ص**180**).

6- أسباب المخالفات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الثانوي:

إن المخلفات والمشكلات السلوكية للتلاميذ لا تصدر من فراغ، بل لها أسباب ولها عوامل تعتبر مسؤولة عنها. وهذه العوامل بمثابة ضغوط متعددة المصادر، وليست من مصدر واحد. فالسلوك البشري يعتمد في تكوينه على مجموعتين من العوامل، ذاتية وبيئية. فالعوامل الذاتية تشتمل على الخصائص والسمات الشخصية التي تميز الفرد في تكوينه النفسي بما في ذلك رغباته وحاجاته وقيمه واتجاهاته. أما العوامل البيئية فتشمل كافة الظروف البيئية التي تحيط بالفرد وتؤثر فيه، مثل الظروف الأسرية والمدرسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها. وبتفاعل العوامل الذاتية والعوامل البيئية، يتشكل السلوك سواء كان سويا أو لا سويا.

ويذكر الهاجري عددا من العوامل يرى أنها تساهم في ظهور المخالفات والمشكلات السلوكية في مدارس التعليم الثانوي، وهي

(1) نمو التلاميذ:
(2) المدرسون:
(3) برامج إعداد المعلمين:
(4) الخبرة في التدريس:
(5) أساليب معاملة المدرسين للتلاميذ:
(6) الأسباب الاجتماعية، مثل: البحث عن الهوية. تكوين الاستقلالية، تحول الولاء من الأسرة إلى الرفقة
(7) البيئة المدرسية، (الهاجرى، **1993**).

7- آثار المشكلات السلوكية:

لقد أشارت نتائج عدد من الدراسات إلى أن بعض المشكلات السلوكية كالسلوك العدواني مثلاً يؤدي إلى مخاطر على الفرد والمجتمع، وتحدث إرباكاً للعملية التعليمية بأكملها، كما أنها تربك بيئة الأسرة والمدرسة، وتجعل أدائها غير متوازن، وقد أشار (لوزانو Lozano 1997)، إلى أن المشكلات السلوكية للتلاميذ لم تعد تؤثر فقط على حجرة الدراسة ومستوى التحصيل، وإنما يمكن أن تظهر على هيئة ظاهرة نفسية اجتماعية تعبر عن السلبية والاغتراب. وقد تباينت التقديرات حول نسب التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية إلا أن المعلومات المتوفرة عن

نتائج البحوث والدراسات السابقة تشير إلى أن أعداد التلاميذ الذين يعانون من مشكلات سلوكية قد استدعى اهتمام المعلمين والعاملين والمدراء في مؤسسات التعليم المختلفة، بحيث تركزت معظم جهودهم على مواجهة تلك المشكلات، مما جعلهم ينصرفون بشكل ملحوظ عن تأدية الأدوار و المهام الإدارية الموكلة إليهم في مؤسساتهم التربوية؛ لذلك فإن الاهتمام بالمشكلات السلوكية الظاهرة للتلاميذ يزودنا بدليل ملموس يمكن من خلاله التحقق من توافقهم النفسي والاجتماعي

تشكل المشكلات السلوكية مبعثا لقلق الأسرة والذين يعملون بشكل مباشر مع التلاميذ في المدارس المختلفة. فقد أشارت دراسة (Hamberger, et al 1960) التي أجريت على عينة تكونت من (800) من أمهات الطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن طبقات اجتماعية مختلفة إلى أن (72%) منهن يعانين من القلق الناشئ من بعض مظاهر السلوك المشكل لأبنائهن، وأن (28(% منهن يعانين من القلق الشديد بسبب تلك السلوكيات.

كما أشارت بعض الدراسات إلى أن المشكلة التي يظهرها الأبناء تشكل عبئاً ثقيلاً على أسرهم وكذلك العاملين معهم، كما أكدوا على أن السلوك العدواني يعد فقط أحد المشكلات السلوكية التي يظهرها التلاميذ والتي تؤدي في الغالب إلى آثار سلبية متمثلة في إرباك الأداء الطبيعي لدور الأسرة بالإضافة إلى نبذهم وجعلهم أفراداً غير مرغوبين في المدرسة والمجتمع ككل.

- **خلاصة الفصل:**

لقد أوضحت الدراسات التي أجريت في مجال المشكلات السلوكية و منها دراسة في(و.م.أ) أن سوء تصرفات التلاميذ في الصف الدراسي احتل المرتبة الأولى ست عشرة ضمن المشكلات التي تواجهها المدارس الثانوية، خلال 17سنة متتالية و تؤكد أدبيات التربية وعلم النفس زيادة التلاميذ الذين يتحدون الممارسات التربوية و أن قسما كبيرا منهم تنتشر بينهم المشكلات السلوكية الغير مرغوبة، لذلك يتصف سلوكاتهم بصفات التحدي وعدم احترام الكبار والمعارضة والمقاومة(Amerine, **1999,p56**)، وقد تطرقنا في هذا الفصل إلى التعرف على المشكلة والسلوك والمشكلات السلوكية و مسبباتها، كما تضمن الفصل إلى التصنيفات، والنظريات المفسرة لها والأساليب المساعدة، وكيفية وقاية من المشكلات السلوكية، حيث ألمنا ببعض المشكلات الشائعة والأكثر تحدي في الوسط المدرسي.

الفصل الرابع

مرحلة المراهقة

- تمهيد

1- مفهوم المراهقة

2- الاتجاهات المصدرة للمراهقة

3- النظريات المفسرة للمراهقة

4- مراحل المراهقة

5- اهداف المراهقة

6- خصائص مرحلة المراهقة

7- مشكلات المراهقة

8- العلاقة بين أسرة المراهق ومدرسته

- خلاصة الفصل

تمهيد:

تناولت الكثير من الدراسات موضوع سلوك المراهقين بوجه عام، والمشكلات السلوكية وعلاقتها بمختلف العوامل ذات الصلة بوجه خاص، فقد أشارت (حنان عناني 2001) إلى أن أكثر أسباب المشكلات السلوكية ترجع إلى التربية غير السليمة، وبالتالي يمكن أن تعتبر المعاملة الخاطئة من أسباب ضعف الثقة بالنفس لدى الأبناء، مما يؤدي بالتالي إلى السلوك المشْكِل، وهذا ما يؤكد الحاجة الدائمة إلى تقويم الأساليب التربوية المتبعة داخل الأسرة نحو الأبناء. كما نوه (عبد الله الزهراني1999) أن المشكلات السلوكية عند المراهقين على اختلاف تنوعها تعكس خللاً ما في أسلوب التربية الوالدية أو المدرسة أو المجتمع، ومن خلال العمل الميداني للباحثين في المدارس الثانوية فقد تبين بأن هنالك كثير من المشكلات التي يعاني منها التلاميذ في هذه المرحلة العمرية المهمة وهي مرحلة المراهقة.

تعد المراهقة من أخطر المراحل التي يمر بها الإنسان ضمن أطواره المختلفة التي تتسم بالتجدد المستمر، والترقي في معارج الصعود نحو الكمال الإنساني الرشيد، ومكمن الخطر في هذه المرحلة التي تنتقل بالإنسان من الطفولة إلى الرشد، هي التغيرات في مظاهر النمو المختلفة (الجسمية والفسيولوجية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والدينية والخلقية)، ولما يتعرض الإنسان فيها إلى صراعات متعددة، داخلية وخارجية.

1- مفهوم المراهقة:

1-1- **لغة:** ترجع كلمة "المراهقة" إلى الفعل العربي "راهق" الذي يعني الاقتراب من الشيء، فراهق الغلام فهو مراهق، أي: قارب الاحتلام، ورهقت الشيء رهقاً، أي: قربت منه. والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج والرشد.

1-2- **المراهقة في علم النفس:** تعني الاقتراب من النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، ولكنه ليس النضج نفسه؛ لأن الفرد في هذه المرحلة يبدأ بالنضج العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي، ولكنه لا يصل إلى اكتمال النضج إلا بعد سنوات عديدة قد تصل إلى 10 سنوات.

1-3-**الفرق بين المراهقة والبلوغ:**

1-3-1- **البلوغ** هو وصول المراهق الى القدرة على الإنسال (اكتمال الوظيفة الجنسية عنده)، وذلك بنمو الغدد الجنسية، وقدرتها على القيام بوظيفتها.

1-3-2-**المراهقة** تشير إلى التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي.

ننبه هنا إلى حقيقة مهمة، حيث أن النمو لا ينتقل بين مراحله بطريقة فجائية، بل يكون تدريجيا من مرحلة الى اخرى ومستمرا ومتصلا، فالطفل لا يصبح مراهقاً بين عشية وضحاها، بل يأخذ الانتقال شكلا تدريجياً، ويكون عن طريق النمو والتغير الذي يظهر على جسمه وعقله ووجدانه.

ومن المهم ذكره ايضا أنه لا يمكن اعتبار وصول الفرد إلى النضج (البيولوجي) الجنسي، يعني بالضرورة أنه قد لحق إلى الرشد والنضج العقلي، بل عليه أن يمارس الحياة ويعيشها ويتعلم منها أكثر ليبلغ درجة الرشد ويصبح ناضجاً.

2- الاتجاهات المصدرة للمراهقة:

2-1- الاتجاه البيولوجي النفسي: يتزعم هذا الاتجاه (ستانلي هول Stanley.Hall و فرويد Freud)

ويستند على التغيرات البيولوجية وعلاقتها بالنضج فالمراهقة كمرحلة نمائية تعرف تغيرات بيولوجية عميقة وواضحة تنعكس بشكل كبير على سلوك المراهق، وعلى نظرة الآخرين إليه. إنها ميلاد جديد يتسم بالحيرة والضغوط والتغيرات السريعة كما يرى هول، وهي إعلان ببداية الوظيفة الجسمية التناسلية حسب أنا فرويد.

فبالنسبة لهول، المراهقة هي مرحلة مهمة جدا، قادرة على تغيير مسار الحياة المستقبلية، فهي الوقت الذي تتحدد فيه الأدوار الاجتماعية، وتنمو فيه القيم من جديد، بحيث تنمو قدرته على التفكير ويصبح التفاعل مع الأفراد الآخرين أكثر وعيا ونضجا، ونجد أن هذا الاتجاه يركز على المحددات الداخلية للسلوك، ويشير إلى أن مخطط التطور للنوع البشري ينعكس في التركيبة الوراثية لكل فرد، التطور يكون من مرحلة التصور إلى مرحلة النضج والمراحل التي مرت البشرية بها منذ بداية تطورها، والتي تركت أثر جيني. وهي تعرف بنظرية الشدة والمحن – (Richard Cloutier، 1982) حيث تقوم على أساس أن الفرد الانسان يلخص في حياته تجربة البشرية كلها من البدائية إلى فترات المعاناة والآلام والجهد، مرحلة إلى التي تحققت بالمدنية الأوروبية الغربية. وتعتمد هذه النظرية على أساس بيولوجي، وتستند إلى وراثة الخصائص البيولوجية للجنس البشري التي تكمن في تركيب الموروثات، فالطفل حتى الرابعة يمثل المرحلة البدائية شبه الحيوانية في تاريخ الإنسان، أما المراهقة فهي مرحلة التحول الصعب من البدائية إلى التمدين ومن هنا تأتي العاصفة والمعاناة. (حجازي، 1985، ص ص 39-40).

وتشير هذه النظرية إلى أن المراهقة تمثل مرحلة تغير شديد مصحوب بالضرورة بالتوترات وصعوبات في التكيف، وأن التغيرات الفيزيولوجية تمثل عاملا أساسيا في خلق هذه التوترات والصعوبات، ويشير إلى المراهقة باعتبارها فترة ميلاد جدية لأن الخصائص الإنسانية الكاملة تولد في هذه المرحلة، وأن الحياة الانفعالية للمراهق تكمن في حالات متناقضة فمن الحيوية والنشاط إلى الخمول والكسل، ومن المرح إلى الحزن، ومن الرقة إلى الفضاضة. (ملحم، 2004، ص 344).

كما أن هذه المرحلة تشهد بزوغ أرقى السمات الإنسانية وأكملها، وفيها تظهر وظائف هامة لم تكن موجودة من قبل، وتتم كل خطوة ارتقائية بنوع من الانهيار للجسم والعقل والأخلاق، ويؤكد الجنس تحكمه وتسلطه في مجال بعد مجال، ويباشر تأثيره وفاعليته المدمرة من خلال صور عديدة من الرذيلة السرية والمرض، في حين أن مرحلة المراهقة عند فرويد تتميز بشدة الأعراض العصبية التي ترجع إلى طبيعة النمو الجنسي من الطفولة إلى المراهقة، فالرغبات الجنسية التي كانت قد هدأت أثناء فترة الطفولة تظهر مرة أخرى بقوة عظيمة، وتستيقظ الدوافع العدوانية السابقة، وتضطر نسبة من الدوافع الجنسية الجديدة أن تكبت وتظهر في صورة ميول عدوانية هدامة، ويزيد من تعقيد الأزمة، ونجد أن فرويد يعتبر مرحلة المراهقة المرحلة الأخيرة في عملية النمو النفسي والجنسي. (حجازي، 1985، ، ص 40-41).

2-1-1- تعقيب على الاتجاه البيولوجي النفسي:

من بين النقد الذي وجه لنظرية هول هو عدم اهتمامها بالمجتمع عند محاولتها لتفسير مرحلة المراهقة، حيث أنه لا داعي للأهل والمربين القلق من التصرفات غير المرغوب فيها اجتماعيا، لأنها انعكاس للتجميع الحقبة من التاريخ الوراثي الفلسفي، وأن هذه التصرفات ستختفي مثلما ظهرت عن طريق التطور الجيني دون تدخل من المجتمع. (Richard, 1982, p-9)

2-2- **الاتجاه الثقافي الاجتماعي:** يتزعم هذا الاتجاه بندكت وميد

يركز هذا الاتجاه على النمطية الاجتماعية وأثر الأشكال الثقافية السائدة، فمراهق المجتمعات المتحضرة يحتاج إلى فترة زمنية ليست بهيئة بغية التوافق مع عالم الراشدين كذات اجتماعية فاعلة ومندمجة، وتتقلص هذه المدة الزمنية كلما كان المجتمع أقل تحضرا، ولا تتطلب عملية التكيف والاندماج من المراهق مجهودا كبيرا وذلك تبعا لتشابه وتقارب توقعات المجتمع لكل من أدوار الأطفال والمراهقين والراشدين على حد سواء من حيث التحديد والوضوح في حين أن أدوار المراهقين في المجتمعات المتحضرة فهي أكثر تحديدا وتعقيدا، الأمر الذي يجعل مرحلة المراهقة تطول أكثر، حتى

يتسنى للمراهق الحصول على الدور المناسب، مما يمنح الأشكال الثقافية دورا وأهمية أقوى حدة وأكثر تأثيرا عن التأثير الفطري والنضج الجنسي في تحديد شخصية المراهق(Richard, 1982, p23-25)

وأن أزمة المراهقة تختلف في شكلها ومضمونها وحدتها من مجتمع لآخر، ومن حضارة لأخرى، وأن المراهق يعكس في أزمته في المحل الأول، ظروفا اجتماعية وحضارية معينة، لا ظروفا بيولوجية ونفسية، فالأزمة لا تكون استجابة لتغيرات داخل الفرد نفسه، وإنما تكون نتيجة لاستجابة البقعة أي المجتمع والحضارة التي يعيش فيها للتغيرات التي تطرأ عليها.

ومن نماذج الدراسات الكلاسيكية في هذا المجال دراستان لمارجريت ميد Margaret Mead أولهما عن المراهقات في مجتمع ساموا (Samoa) وتبدأ ميد دراستها بتساؤل هام: هل المراهقة هي بالضرورة فترة عاصفة وأزمة لا سبيل إلى تفاديها وفي ضوء الشواهد العديدة التي قدمتها لها الملاحظة، تجيب ميد على التساؤل بالنفي، فالفتاة الصغيرة في ساموا تختلف عن رفيقتها التي تمر بمرحلة النضج الجنسي في ناحية رئيسية واحدة هي أنه يوجد عند الفتاة الأكبر (سنا) تغيرات جسمية لا توجد عند الأصغر، فليست هناك أية فوارق كبيرة في الوضع الاجتماعي تميز الفتيات المراهقات عن الفتيات اللواتي سيصرن مراهقات بعد سنتين مثلا أو عن الفتيات اللواتي كن مراهقات منذ سنتين .(حجازي 1985، ص ص 41-42).

وتفسر ميد عدم وجود المراهقة في ساموا ووجود أزمة مراهقة في المجتمع الأمريكي كنموذج للمجتمع الصناعي الحديث بما يلي:

– إرخاء الزمام للنشء في ساموا، حيث أنه لا يوجد ضبط عنيف في أي شيء، وهذا يجعل النمو أو عملية النضج سهلة بسيطة، عكس المجتمع الأمريكي الذي يمتد نطاق الضبط الاجتماعي الصارم ليشمل كل جوانب الشخصية والقيم والاتجاهات وأساليب السلوك بخاصة. قلة البدائل التي يكون على المراهق أن يختار بينها، ووضوح المجال نسبيا في ساموا، في مقابل كثرة الأشياء التي يكون على الشخص أن يختار منها، وتعقد المجال وبالتالي عدم وضوحه وتناقض الأسس التي تحكم الحالات المختلفة حبل والحالة الواحدة في بعض الأحيان في المجتمع الأمريكي، مثلا كتعارض القيم المعلنة مع السلوك الفعلي، والتناقض بين ما يسمح به للرجل وما يسمح به للمرأة.

– المساواة في المعاملة بين الأطفال في ساموا بغض النظر عن ترتيب الإخوة، والسن، والجنس وهو ما لا يحدث في المجتمع الأمريكي.

–عدم وجود علاقة حميمية بين الآباء والأبناء في ساموا، إذ تتجه العلاقة إلى الجماعة كلها دون

تخصيص قوى عكس المجتمع الأمريكي، حيث تكون علاقة الآباء بالأبناء خاصة في الطفولة وثيقة حميمية.

- النظر إلى حقائق الجنس الموت والحياة وغيرها، على أنها موضوعات تعني الصغار كما تعني الكبار في ساموا، أما المجتمع الأمريكي فيضرب ستارا من السرية أو الصمت.

ويترتب على هذه الأمور كلها ندرة الأعراض العصبية والمواقف التي تبعث في النفس الخوف أو القلق أو الألم في نفوس المراهقين في ساموا (حجازي، ص 43).

2-3- الاتجاه المجالي Theory Field يتزعم هذا الاتجاه كيرت ليفين Kurt Lewin

إن نظرية المجال ليست نظرية خاصة بالتعلم فحسب أو بعلم النفس وحده وإنما هي نظرية عامة ترتبط بأكثر من فرع من فروع العلم والفلسفة وعلوم الاجتماع وغيرها، وترتبط هذه العلوم كلها بحقائق الكون ونظامه العام، ونظرية المجال اهتمت بدراسة سلوك الفرد على أساس أنه محصلة عدد كبير من العوامل والقوى.

والفروض التي أقام ليفين عليها نظريته هي:

1-أن جميع الحوادث والمعارف في هذا الكون تحدث دائما في مجال معين.

2-كل مجال له خصائص وتركيب خاص تفسر الحوادث المحلية في نطاقه.

3- خصائص أي عنصر من عناصر مجال معين ترجع إلى قوى المجال المؤثرة عليها.

4- الحاضر أهم في الواقع من الماضي والمستقبل، حيث أن تجارب الماضي وخبراته تؤثر في الموقف الحاضر على صورة تذكر والتذكر والاسترجاع بدوره يتأثر بحالة الفرد الحالية وقت التذكر .

5- المجال الحيوي للفرد نتيجة تفاعل قوى ناتجة من طبيعة تركيب الموقف نفسه وتنظيم ما به من علاقات ثم القوى الدافعة عند الفرد التي تتمثل في حاجاته وميوله واتجاهاته وقيمه ولقد جاءت هذه النظرية كمحاولة للتوفيق بين التفسيرات النفسية المتطرفة والتفسيرات الاجتماعية الحضارية، حيث يركز هذا الاتجاه على التفاعل بين المحددات الداخلية والخارجية للسلوك، كما يركز بصفة عامة على عامل الصراع أثناء الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد ومن مجال معروف إلى مجال مجهول ويصور المراهقة على أنها:

. فترة تغير في الانتماء إلى الجماعة حيث يرتبط بقيم وعادات جديدة تمثلها الجماعة التي ينتمي إليها مجددا غير جماعة الأطفال التي ينتمي إليها)

. إن الانتقال من جماعة الأطفال إلى جماعة الراشدين في الانتماء هو انتقال من وضع معروف إلى وضع مجهول بالنسبة للمراهق بحيث يصعب على المراهق التحرك نحو هدفه بوضوح.

. إن التغيرات الفيزيولوجية والجسمية التي تحدث للمراهق أثناء هذه الفترة تجعله يركز اهتمامه حول مراقبة نفسه ساحبا انتباهه من العالم الخارجي له.

في أثناء هذه المرحلة تظهر اهتمامات ورغبات وأهداف جديدة لدى المراهق تحدث خلالها التغيرات العقلية والانفعالية والاجتماعية، ولكن قد لا يستطيع تحقيقها كلها، هذا ما يولد لديه بعض التعقيدات ينتج عنها القلق والتوتر وبروز المشكلات فيختلط عنده الواقع بالخيال (ملحم، 2004، مرجع سابق، ص345).

2-4- **الاتجاه العقلي**: يقوم على منطق العقل وتأثير على خيرات المراهق، وقدراته وفعاليته والتفكير الإجرائي والنمو الاجتماعي للمرة التكوين مفهوم الذات (الكيند لوقت، فلاقيل).

3- النظريات المفسرة للمراهقة:

تعددت النظريات التي فسرت المراهقة، وقد اختلفت بحسب 'اختلاف اتجاهاتها وأهمها:

3-1-نظرية المجال: (K. LIVINE كارث ليفين):

يقول صاحب هذه النظرية أنه " لا يمكننا أن نفهم المراهقة إلا إذا اعتمدنا على التدخل المستمر للعوامل البيولوجية النفسية والاجتماعية، التي تتم خلال هذه المرحلة لهذا فهي تعتمد على الأبعاد الستة المميزة لنظرية المجال (جدو عبد الحفيظ، 2013 ، ص ص 85-86).

يقول أيضا أن (المراهق يعيش وضعا مأزوما، فهو يكون الحدود بين جماعتي الأطفال والراشدين، حيث يرفض الانتماء إلى الجماعة الأولى، وترفض الجماعة الثانية انتماءه إليها فيصبح في وضع غير مستقر.

تركز النظرية على أن المراهق لا يمكن فهمه إلا إذا اعتمدنا على التدخل المستمر للعوامل البيولوجية النفسية والاجتماعية التي تكون في هده المرحلة، ومراعاة هذه المرحلة يعيش فيها المراهق في وضع تتخلله الصراعات الداخلية.

3-2-نظرية البورت (ALLPORT)

يرى صاحب هذه النظرية أن المراهقة هي مرحلة تعيد فيها دورة النمو هاجس الذات من جديد وتصفه في الصدارة وهذا بفعل العامل البيولوجي والعضوي، إضافة إلى نمو القدرات الفعلية، فهذه المعطيات تؤدي إلى بروز مشكلة الذات أو الهوية الذاتية، وإذا استقطبت هذه الأخيرة واعترف بها، فان ذلك يساهم في إخماد الصداع وتهدئة النفس، أما إذا وقفوا لها بالمرصاد تتخذ أساليب ملتوية للدفاع عن نفسها وتحقيقها ذاتها.

اعتمدت هذه النظرية على وجود هاجز الذات وهو الذي يكون في الصدارة، وكدا نمو القدرات الفعلية، وبروز مشكلة الذات أو الهوية الذاتية.

3-3-نظرية بياجيه (PIAGET)

يرى صاحب هذه النظرية أن علم النفس المعرفي يركز على إظهار المظهر العقلي أو المعرفي المتمثل في القد ا رت العقلية، كالذكاء، التخيل، الذاكرة، وكذا المها ا رت التي يكتسبها من خلان تفاعله مع الآخرين و احتكاكه بهم، هذا ما يساعد في تحديد فترة المراهقة وتميزها عن غيرها، حيث أن المراهق يستعمل مجاله المعرفي للتعبير عن نفسه ورغباته ويعرف ماذا يريد في حياته، وكل ما يستطيع انجازه من أعمال، وما يمكن أن يقدمه من آراء وتختلف هذه القدرات طبعا من فرد لآخر من حيث السعة، لكن هذا لا يعني أنه ينكر السمات الأخرى وانما يعتبر أن مستوى النمو العقلي الذي بلغه الفرد، سيوظف في مختلف مظاهر حياته، كما يحدث اضطرابا في عملية توافقه مع بيئته (خرشي اسية، 2008، ص 40).

تركز هده النظرية على الجانب العقلي أو المعرفي المتمثل في عمليا الذكاء، التخيل، الإدراك الذاكرة...الخ حيث من خلالها يستعمل المراهق هده العمليات لتعبير عن نفسه ورغباته وكل ما يحتاجه.

3-4-نظرية التحليل النفسي (فرويدFREUD)

أن المراهقة مرحلة من حياة الفرد، وأنها متصلة بأزمة نرجسية وتقمصية، مع اضطرابات القلق الحادة، حيث أوضح أن الصراع الأساسي لها، هو صراع التوازن بين مطالب الهو ومطالب الأنا الأعلى، وأن الأنا الأعلى أو الضمير ينمو مع المراهق بطريقة أفضل، ويصبح قادرا على التحكم والسيطرة على السلوك.

وكما بين أن" الأنا " هو القدرة على تقويم الذات أو هي الفرق بين الطفل والمراهق، ويعتبر هذا مبدأ علميا في ميدان دراسة المراهقة، كما أوضح أيضا أن" الهو "مصدر كل طاقة نفسية، وهو ناتج عن الغرائز البيولوجية عند الفرد، وأن غرائز الجنس والعدوان توجه سلوك الإنسان أكثر، فهو إذن يمثل غريزيا بدائيا، ويمثل الجانب الغير عقلي، بينما الأنا الأعلى يمثل الجانب العقلي، والاتجاهات الخلقية تنبع من الأنا الأعلى.

إن نظرية التحليل النفسي لا تعتبر المراهقة ولادة جديدة، بقدر ما هي إعادة تحديد نشاط العديد من العمليات التي تتم منذ الطفولة، وتعتمد معظم الدراسات في هذا المجال على الصراعات المختلفة التي تمت في حياة الفرد لفهم مختلف أنماط سلوكه خلال هذه الفترة، فالنمو عبارة عن نمو

متصل، تمتد جذوره من الطفولة إلى الرشد وبهذا بين (فرويد) مراحل النمو بتقسيم تكوين الشخصية إلى مراحل.

أولا المرحلة الفمية، ثم السادية الفمية ثم الشرجية، ثم الأوديبية، ثم تأتي مرحلة الكمون، وكل هذه المراحل تبدأ من، ميلاد الطفل حتى يصل إلى مرحلة المراهقة، وبعد ذلك تأتي مرحلة النضج والرشد (اوري، 2011، ص 89).

ركزت هده النظرية في موضوعها حول المراهقة على وجود صراع التوازن بين مطالب الأنا الأعلى، والأنا، وتعتبر مرحلة المراهقة هي مرحلة إعادة تحديد نشاط العديد من العمليات التي تتم من الطفولة.

4- مراحل المراهقة:

والمرحلة العمرية التي تعرف "بالمراهقة" تختلف من وسط مجتمعي إلى وسط آخر، فبعض البيئات المجتمعية تتميز فيها المراهقة بقصر المدة، وفي البعض الآخر تتسم بالطول، ولهذا قسمت مرحلة المراهقة الى ثلاثة مراحل، هي:

4-1-**مرحلة المراهقة الأولى** (11-14) سنة، وتظهر على الشاب او الفتاة تغيرات سريعة من الناحية بيولوجية.

4-2-**مرحلة المراهقة المتوسطة**(الوسطى) (14-18) سنة، ونستطيع ان نقول انها مرحلة تمام التغيرات البيولوجية

4-3-**مرحلة المراهقة المتأخرة** (18-21) سنة، في هذه المرحلة يظهر الشاب أو الفتاة على انه بلغً رشده في مظهره وسلوكاته وتصرفاته.

من هذا التقسيم يتضح بأن المراهقة تمتد لفترة تصل الى عشرة أعوام او اكثر من عمر الفرد، يقول الدكتور (عبد الرحمن العيسوي): "إن المراهقة تختلف من فرد إلى آخر، ومن بئة جغرافية إلى أخرى، ومن سلالة إلى أخرى، كذلك تختلف باختلاف الأنماط الحضارية التي يتربى في وسطها المراهق، فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر، وكذلك تختلف في مجتمع المدينة عنها في المجتمع الريفي، كما تختلف من المجتمع المتزمت الذي يفرض كثيراً من القيود والأغلال على نشاط المراهق، عنها فالمجتمع الحر الذي يتيح للمراهق فرص العمل والنشاط، وفرص إشباع الحاجات والدوافع المختلفة. كذلك فإن مرحلة المراهقة ليست مستقلة بذاتها استقلالا تاما، وإنما هي تتأثر بما مر به الطفل من خبرات في المرحلة السابقة، والنمو عملية مستمرة ومتصلة".

5- أهداف المراهقة:

نلخص اهداف المراهقة في الجدول رقم(04) (مجدي أحمد محمّد عبد الله، 2003، ص348-349)

الجدول رقم(04) ملخص اهداف المراهقة

	نمو من	نمو إلى
النضج الجنسي	. الاهتمام بأعضاء نفس الجنس . خبرات مع رفاق كثيرين. . الوعي الكامل بالنمو الجنسي	. الاهتمام بأعضاء الجنس الآخر . اختيار رفيق واحد. . قبول النضج الجنسي
النضج الاجتماعي	. الشعور بعدم التأكد من قبول الآخرين له . الإرباك الاجتماعي . التقليد المباشر للأفراد	. الشعور بالأمن وقبول الآخرين. . التسامح اجتماعيا . التحرر من التقليد المباشر للأقران.
التخفف من سلطة الوالدين	. ضبط الوالدين التام . الاعتماد على الوالدين من أجل الأمن. . التوحد مع الوالدين كمثال ونموذج	. ضبط الذات . الاتجاه نحو الوالدين كأصدقاء. . الاعتماد على النفس من أجل الأمن
النضج العقلي	. قبول الحقيقة على أساس أنها صادرة من سلطة أو مصدر ثقة . الرغبة في الحقائق . اهتمامات وميول جديدة	. طلب الدليل قبل القبول . الرغبة في تفسير الحقائق . ميول ثابتة وقليلة
النضج الانفعالي	التعبير الانفعالي غير الناضج . التفسير الذاتي للمواقف. . المخاوف والدوافع الطفلية. . عادات الهروب من الصراعات.	التعبير الانفعالي البناء . التفسير الموضوعي للمواقف. . المثيرات الناضجة للانفعالات. . عادات مواجهة وحل الصراعات.
اختيار المهنة	. الاهتمام بالمهن البراقة. . الاهتمام بمهن كثيرة. . زيادة أو قلة تقدير قدرات الفرد. . عدم مناسبة الميول للقدرات.	. الاهتمام بالمهن العملية. . الاهتمام بمهنة واحدة. . التقدير الدقيق لقدرات الفرد. . مناسبة الميول للقدرات.

استخدام وقت الفراغ	. الاهتمام بالألعاب النشطة غير المنظمة. . الاهتمام بالنجاح الفردي. . الاشتراك في الألعاب. . الاهتمام بهوايات كثيرة. . الاشتراك في العديد من الأندية.	الاهتمام بالألعاب الجماعية المنظمة. . الاهتمام بنجاح الفريق. الاهتمام بمشاهدة الألعاب. . الاهتمام بهواية أو اثنين. . الاشتراك في أندية قليلة.
فلسفة الحياة	. اللامبالاة بخصوص المبادئ العامة. اعتماد السلوك على العادات الخاصة المتعلمة. . قيام السلوك على أساس تحقيق السرور وتخفيف الألم . إدراك قليل للذات. . فكرة بسيطة عن إدراك الآخرين للذات . فكرة جيدة عن إدراك الآخرين	. الاهتمام بالمبادئ العامة وفهمها . قيام السلوك على أساس المبادئ الأخلاقية العامة . قيام السلوك على أساس الضمير والواجب . إدراك دقيق نسبيا للذات. . فكرة جيدة عن إدراك الآخرين

6- خصائص مرحلة المراهقة:

وتظهر جليا في صورها الجسدية والنفسية، حيث تطرأ تغيرات بيولوجية على الشاب او الفتاة، إعلانا عن بداية المرحلة ومن أبرز خصائصها:

6-1- **النمو الجسمي**: يتميز النمو بالسرعة حيث يزيد في نمو طولاً ووزناً، و يظهر اختلاف في النمو بين الذكور والإناث، فتبدو الفتيات أطول وأثقل وزنا منه عند الشاب خلال مرحلة المراهقة الأولى، فالذكور يتسع عندهم الكتفان مقارنتا بالوركين، اما الإناث يتسع عندهن الوركان مناظرة بالكتفين والخصر، و تكون الساقان طويلتين عند الذكور بالنسبة لبقية الجسم، وتبرز العضلات.

6-2 - **النضوج الجنسي**: يحدد حدوث الدورة الشهرية عند الإناث النضج الجنسي، ويكون ذلك في حدود العام الثالث عشر، وقد لا تظهر بالضرورة العلامات الجنسية الثانوية (نمو الثديين، ظهور الشعر تحت الإبطين، ظهور الشعر الأعضاء التناسلية)، أما الذكور، فالخاصية الأولى للنضج الجنسي عندهم هي الزيادة في حجم الخصيتين، وزيادة في طول وحجم العضو التناسلي، حيث يحصل القذف المنوي الأول في العام الخامس عشر تقريباً مع ظهور شعر الأعضاء التناسلية فيما بعد.

6-3- **التغير النفسي**: في مرحلة المراهقة تأثر التحولات الهرمونية والتغيرات الجسدية تأثيراً قوياً على التصور الذاتي والمزاج العام والعلاقات الاجتماعية، فحدوث الطمث الشهري عند الإناث، قد يكون له ردة فعل معقدة، فهو عبارة على مزج المفاجأة مع الشعور بالخوف والانزعاج، بل أحياناً الاحساس بالابتهاج، و قد يحدث عند حدوث القذف المنوي الأول عند الذكور، مزيج بين المشاعر السلبية والإيجابية. مع أن أكثر الذكور يكون لديهم علم مسبق قبل حدوثه، في المقابل الإناث يعتمدن على أمهاتهن للحصول على المعلومات أو يبحثن عنها في المصادر والمراجع المتوافرة لديهن.

7- مشكلات المراهقة:

7-1-أنماط المراهقة:

حسب الدكتور عبد الرحمن العيسوي: "إن المراهقة تختلف من فرد إلى آخر، ومن بيئة جغرافية إلى أخرى، ومن سلالة إلى أخرى، كذلك تختلف باختلاف الأنماط الحضارية التي يتربى في وسطها المراهق، فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر، وكذلك تختلف في مجتمع المدينة عنها في المجتمع الريفي، كما تختلف من المجتمع المتزمت الذي يفرض كثيراً من القيود والأغلال على نشاط المراهق، عنها في المجتمع الحر الذي يتيح للمراهق فرص العمل والنشاط، وفرص إشباع الحاجات والدوافع المختلفة".

فمرحلة المراهقة مدة زمنية من عمر الفرد متصلة مع باقي مراحل العمرية وهي غير منفصلة كحلقة منفردة عن السلسلة العمرية، وإنما تأثر فيها الخبرات السابقة للطفل في مراحل النمو المختلفة، وهي عملية متصلة مترابطة بالنمو الجنسي الذي يحدث عند المراهقين ليس بالضرورة يؤدي لحدوث مشكلات سلوكية او أزمات عندهم، فمن خلال التجارب يظهر من النظم الاجتماعية الحديثة، مسؤولة عما يحدث للمراهقين من أزمات، فنجد مشكلات المراهقة في البيئات الغربية متزايدة عنه في البيئات العربية والإسلامية، وللمراهقة أشكال مختلفة، منها:

7-1-1- **مراهقة سوية**: وهي خالية من المشكلات والصعوبات.

7-1-2- **مراهقة انسحابية**: حيث ينسحب المراهق من مجتمع الأسرة، ومن مجتمع الأقران، ويفضل الانعزال والانفراد بنفسه، حيث يتأمل ذاته ومشكلاته.

7-1-3- **مراهقة عدوانية**: حيث يتسم سلوك المراهق فيها بالعدوان على نفسه وعلى غيره من الناس والأشياء. فالصراع لدى المراهقين منشأه التغيرات البيولوجية، الجسدية والنفسية التي تطرأ عليه

في هذه المرحلة، فجسدياً يشعر بنمو سريع في أعضاء جسمه قد يسبب له قلقاً وإرباكاً، وينتج عنه إحساسه بالخمول والكسل والتراخي، كذلك تؤدي سرعة النمو إلى جعل المهارات الحركية عند المراهق غير دقيقة، وقد يعتري المراهق حالات من اليأس والحزن والألم التي لا يعرف لها سبباً، ونفسيا يبدأ بالتحرر من سلطة الوالدين ليشعر بالاستقلالية والاعتماد على النفس، وبناء المسؤولية الاجتماعية، وهو في الوقت نفسه لا يستطيع أن يبتعد عن الوالدين؛ لأنهم مصدر الأمن والطمأنينة ومنبع الجانب المادي لديه، وهذا التعارض بين الحاجة إلى الاستقلال والتحرر والحاجة إلى الاعتماد على الوالدين، وعدم فهم الأهل لطبيعة المرحلة وكيفية التعامل مع سلوكيات المراهق، وهذه التغيرات تجعل المراهق طريد مجتمع الكبار والصغار، إذا تصرف كطفل سخر منه الكبار، وإذا تصرف كرجل انتقده الرجال، مما يؤدي إلى احداث خلل في توازن المراهق النفسي، مما يزيد من حدة مشكلات المرحلة.

ومن خلال لقاءاتنا المتعددة مع بعض المراهقين، خلال قيامنا بالدراسة الميدانية التي أجريناها بثانويات غرداية وما اكدته دراسة الباحثة (عزة تهامي مهدي، المتخصصة في مجال الإرشاد النفسي) تبين أن أهم ما يعاني منه الآباء خلال المرحلة المراهقة مع أبنائهم:

1- الخوف الزائد على الأبناء من أصدقاء السوء.

2- عدم قدرتهم على التميز بين الخطأ والصواب باعتبارهم قليلو الخبرة في الحياة ومتهورون.

3- أنهم متمردون ويرفضون أي نوع من الوصايا أو حتى النصح.

4- أنهم يطالبون بمزيد من الحرية والاستقلال.

5- أنهم يعيشون في عالمهم الخاص، ويحاولون الانفصال عن الآباء بشتى الطرق.

7-2- أكثر المشكلات السلوكية تحديا على المراهق

7-2-1- **الصراع الداخلي**: حيث يعاني المراهق من وجود عدة صراعات داخلية، كالصراع بين الاستقلالية عن الأسرة والاعتماد عليها، والصراع بين مخلفات الطفولة ومتطلبات الرجولة والأنوثة، والصراع بين طموحات المراهق الزائدة وبين تقصيره في التزاماته الواضح، وصراع بين غرائزه الداخلية وبين القيم المجتمعية، والصراع الديني بين ما تعلمه في طفولته من شعائر ومبادئ ومسلمات، وبين تفكيره الناقد وفلسفة حياته الخاصة، وصراعه الثقافي بين جيله الذي يعيش فيه بما له من آراء وأفكار والجيل السابق.

7-2-2-**سلوك التمرد و الاغتراب**: يشكو المراهقون من اوليائهم بأنهم لا يفهمونهم، ولذا يحاولون الابتعاد عن المواقف والثوابت ورغبات والديهم كوسيلة لتأكيد وإثبات تفردهم وتميزهم، وهذا يستلزم معارضة السلطة الوالدية؛ لأنهم يعتقدون أي سلطة فوقية و أي توجيه إنما هو استخفاف بقدراتهم

العقلية التي أصبحت موازية جوهرياً لقدرات الراشدين، واستهانة بالروح النقدية المتيقظة لديهم، والتي تدفعهم إلى تمحيص الأمور كلها، وفقا لمقاييس المنطق، وبالتالي تظهر لديه سلوكيات التمرد والمكابرة والعناد والتعصب والعدوانية.

7-2-3-**سلوك الخجل والانطواء:** فالتدليل او القسوة الزائدتين يؤديان إلى شعور المراهق بالاعتماد على الآخرين في حل مشكلاته، لكن طبيعة المرحلة تتطلب منه أن يستقل عن الأسرة ويعتمد على نفسه، فتزداد حدة الصراع لديه، ويلجأ إلى الانسحاب من العالم الاجتماعي والانطواء والخجل.

7-2-4-**السلوك المزعج:** وهو رغبة المراهق في تحقيق مآربه وحاجاته الخاصة على حساب للمصلحة العامة، وبالتالي قد يصرخ، يشتم، يسرق، يركل الصغار ويتصارع مع الكبار، يتلف الممتلكات، يجادل في أمور تافهة، يتورط في المشاكل، يخرق حق الاستئذان، ولا يهتم بمشاعر غيره.

7-2-5-**سلوك العنف وحدة الطباع:** يتصرف المراهق من خلال عناده، حيث يريد بذلك أن يحقق مطالبه بالقوة والعنف المفرط، ويكون متوتراً بشكل يسبب إزعاجاً كبيراً للمحيطين به.

ومن المهم اثناء حديثنا عن مرحلة حرجة كالمراهقة، أن العديد من الدراسات والبحوث العلمية تؤكد على وجود علاقة قوية بين وظيفة الهرمونات الجنسية والتفاعل العاطفي عند المراهقين، أي أن المستويات الهرمونية المرتفعة خلال مرحلة المراهقة تؤدي إلى تفاعلات مزاجية كبيرة على شكل غضب وإثارة وحدة طبع عند الذكور، وغضب واكتئاب عند الإناث.

و يركز الدكتور (أحمد المجدوب) وهو الخبير بالمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية عن مظاهر وخصائص مرحلة المراهقة، بقوله:(الغرق في الخيالات، وقراءة القصص الجنسية والروايات البوليسية وقصص العنف والإجرام، كما يميل إلى أحلام اليقظة، والحب من أول نظرة، كذلك يمتاز المراهق بحب المغامرات، وارتكاب الأخطار، والميل إلى التقليد، كما يكون عرضة للإصابة بأمراض النمو، مثل: فقر الدم، وتقوس الظهر، وقصر النظر).وفي نفس السياق، يذكر الدكتور المجدوب من مظاهر وسلوكيات الفتاة المراهقة: (الاندفاع، ومحاولة إثبات الذات، والخجل من التغيرات التي حدثت في شكلها، و جنوحها لتقليد أمها في سلوكياتها، وتذبذب وتردد عواطفها، فهي تغضب بسرعة وتصفو بسرعة، وتميل لتكوين صداقات مع الجنس الآخر، وشعورها بالقلق والرهبة عند حدوث أول دورة من دورات الطمث، فهي لا تستطيع أن تناقش ما تحس به من مشكلات مع أفراد الأسرة، كما أنها لا تفهم طبيعة هذه العملية).

كما يؤكد الدكتور على أنه هناك بعض المشاكل التي تظهر في مرحلة المراهقة، كالانحرافات الجنسية، والميل الجنسي لأفراد من نفس الجنس، والجنوح، وعدم التوافق مع البيئة، وكذا انحرافات

الأحداث من اعتداء، وسرقة، وهروب، موضحاً ذلك على أن هذه الانحرافات تحدث نتيجة حرمان المراهق في المنزل والمدرسة من العطف والحنان والرعاية والإشراف، وعدم إشباع رغباته، وأيضاً لضعف التوجيه العقدي.

ويتضح من كتابات الدكتور (المجدوب) أن مرحلة المراهقة بخصائصها ومعطياتها هي أخطر منعطف يمر به الشباب، وأكبر منزلق يمكن أن تزل فيه قدمه؛ إذا عدم التوجيه والعناية، مشيراً إلى أن أبرز المخاطر التي يعيشها المراهقون في تلك المرحلة:(فقدان الهوية والانتماء، وافتقاد الهدف الذي يسعون إليه، وتناقض القيم التي يعيشونها، فضلاً عن مشكلة الفراغ).

كما يوضح أن الدراسات التي أجريت في أمريكا على الشواذ جنسياً أظهرت: أن دور الأب كان معدوماً في الأسرة، وأن الأم كانت تقوم بالدورين معاً، وأنهم عند بلوغهم كانوا يميلون إلى مخالطة النساء (أمهاتهم – أخواتهم ...) أكثر من الرجال، وهو ما كان له بالغ الأثر في شذوذهم جنسياً.

8- العلاقة بين أسرة المراهق ومدرسته:

يقول شيخ التربويين (حامد عمار) وهو يصف واقعنا: (رغم ما تشهده الساحة العربية في فترات قليلة وفي أحداث نادرة من الإشرافات المبدعة والتموجات الخصبة، إلا أن زماننا الثقافي يظل في معظمه راكد المعرفة صوته أعلى من فعله وجزره أقوى من مده، قبيلته أقوى من مواطنيه، قوميته رهينة قطرية وعروبته أسيرة تبعية ولطالما كان لديه بناء الحجر أولى من بناء البشرة).

فقد حان وقت تقديم بناء الإنسان على بناء الحجر، فالإنسان رأسمال بشري يمثل فيه الشباب زاد الأمة ومخزونها الاستراتيجي، الذي بفضله تواجه تحديات الزمن وترسم معالم وآفاق مستقبلها، وإذا لم تتعهده بالعناية الكاملة عبر مراحل نموه المختلفة، من المرحلة الجنينية إلى غاية أن يصبح راشدا قادرا على تحمل مسؤوليته في مجتمعه، متكيفا مع قيمه و عاداته وتقاليده، يتميز بصحة نفسية جيدة من خلال تخطيه للمراحل الهشة في حياته، والاستفادة مما يقدم له من عناية تركز على الجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية والقيمية، دون إغفال جانب عن الآخر رغبة في تكوين الشخصية الإنسانية بأبعادها المختلفة، وهنا وجب الوقوف على الدور الاساسي الذي يربط بين المدرسة وأسرة المراهق في عملية التنشئة الاجتماعية فالأسرة هي حاضنة المراهق الأساسية خاصة في مراحل حياته الأولى، حيث يتعلم في كنفها جملة من القيم الموجهة لسلوكياته حاضرا و مستقبلا، حيث يستمد من الأسرة قواعد وأساليب المعاملات وكيفية ضبط ردود الأفعال في المواقف المختلفة ويتشبع بالقيم والعادات والتقاليد المجتمعية، لتكون موجها فعالا لحياته، من خلال اكسابه اتجاها

يساير منظومة المجتمع القيمية، المرتبطة ارتباطا وثيقا بمفهوم الهوية بكل أبعادها المتعددة، والمجتمع الجزائري كغيره من المجتمعات تبنى قيمه انطلاقا من الأبعاد المحددة لهويته المتمثلة في العناصر الثلاثة الإسلام والعربية والأمازيغية، والتي أبرزها القانون التوجيهي للتربية، حيث جاء في مادته الثانية: تتمثل رسالة المدرسة الجزائرية في تكوين مواطن مزود بمعالم وطنية أكيدة، شديد التعلق بقيم الشعب الجزائري، قادرا على فهم العالم من حوله، والتكيف معه والتأثير فيه ومتفتح على الحضارة العالمية.

فتخلي الأسرة والمدرسة عن دورهما لبدائل أخرى قد لا ترحم يشكل خطرا داهما يدعو لتضافر الجهود وتنسيق العمل من أجل مدرسة متكاملة مع الأسرة في أداء الرسالة النبيلة في تكوين النشء.

إن الأسرة لا يمكنها أن تؤدي وظيفتها التربوية في معزل عن مؤسسات المجتمع الأخرى وعلى رأسها المدرسة، حيث شهدت في العقود الأخيرة ومع التطور الحاصل في وسائل الإعلام والوسائط المختلفة أنها تؤدي الوظيفة التربوية في معزل عن المدرسة، فباتت هناك قطيعة بينها وبين والمؤسسات الأخرى، حيث الكل يعمل بشكل منفرد يكاد يكون التنسيق بينهم مفقود وهو العنصر الأساسي في العملية.

إن المراهقين هم الفئة الهشة والأكثر تأثرا في المجتمع وخاصة بالتطور الحاصل بالوسائل التكنولوجية الحديثة لعدة اعتبارات لعل أهمها ما يرتبط بشخصية المراهق ورغبته الجامحة في التعرف على كل ما هو جديد في الحياة و الاجتهاد في اكتسابه، وقابلية تكوينه النفسي والفسيولوجي لذلك، إن النمو الفسيولوجي لدى المراهق وتحسسه للتغير الجنسي الذي يرافق هذه المرحلة ورغبته في اكتشاف كل ما يتعلق بها، يجعله يبحث عن بدائل آمنة للاطلاع بعيدا عن أعين الأسرة أو المحيطين به، وهذا ما يجعلها الفضاء الملائم للمراهقين لتحقيق رغباتهم في التحرر من قيود المجتمع، مما يخلف آثارا سلبية على بناء شخصية المراهق وتوازنه النفسي والاجتماعي، ناهيك عن الأفلام التي تروج للعنف وسيل استخدامه وانواع التمرد المختلفة سواء الاكاديمية او التربوية او المجتمعية وحتى الاسرية وتحث الشباب وبطرق شتى لتحقيق ذواتهم من خلال ما يعرض عليهم من أفلام لا يمكننا مراقبتها بشكل فعال.

ومن هنا يتجلى الارتباط الوثيق بين المدرسة والاسرة والمجتمع والتكامل في أداء الرسالة التربوية والمجتمعية، فلم يعد ينظر إلى المدرسة كونها صاحبة رسالة تربوية تعليمية فقط، بل صار البعد المجتمعي للمدرسة يمثل روح الفعل التربوي، فالمدرسة التي لا تربط أبنائها بماضيهم وحاضرهم لترسم لهم المستقبل الواعد في ظل تداعيات الحاصلة وما صاحبها من تغير.

8-1- طرق نجاح العلاقة بين اسرة المراهق ومدرسته

لبناء علاقة تواصلية بين أسرة المراهق ومدرسته في ظل تطور تكنولوجيا نتصور إن الأسرة في ظل تطورها المتسارع عبر تاريخها، ما زالت في مرحلة اندهاش و ذهول وعدم القدرة على استيعاب الموقف حيث نجدها في مجتمعاتنا تكاد تكون في حالة انقياد وتبعية تامة لترقب ما هو جديد دون البحث الجاد في آثاره النفسية وحتى الجسمية على حياتنا، ونقصد بذلك البحث العلمي الرصين الذي ينطلق من أرضية صلبة المشكلات المراهقين في ظل هذا التطور للبحث عن مقاربات تكون فعالة، ولا تكتفي فقط بالتفرج على التغيرات الحاصة في ابنائهم المراهقين والتطور التكنولوجي الرهيب دون أن تجتهد في وضع الآليات الكفيلة بالاستفادة من ايجابيات العملية واجتناب السلبيات أو التقليل من آثارها، إن لهذا التطور في الوسائل التكنولوجية أثرا بالغا في تكوين شخصية الفرد المراهق، وإعداده ليكون رجل المستقبل الذي يتميز بالشخصية السليمة نفسيا ومتوازنة عاطفيا وحاضرة اجتماعيا، بحيث يكون عضوا فعالا في مجتمعه.

ولن يكون ذلك ممكنا ما لم تتعاون اسر المراهقين مع كل مؤسسات المجتمع وعلى رأسها المدرسة في وضع تصورات للمشكلات السلوكية والمدرسية والتربوية وبناء نموذج لحل فعال وذلك بالعمل على التواصل مع المدرسة على فترات بحيث يحس المراهق انه مراقب من استه من جهة ومن مدرسته وادارتها من جهة اخرى.

و كما سبقت الإشارة إليه أن هذا التصور لن يكون فعالا ما لم تتم متابعة انجازه وفق خطة دقيقة سهلة التنفيذ والتقييم وذلك بضرورة إقامة علاقة اتصال وتواصل جيدة بين مؤسسات المجتمع المختلفة، والتي تتكفل بالمراهقين، وذات علاقة مع أسرهم، المدرسة، المسجد، دور الثقافة والشباب، وجمعيات المجتمع المدني، غير أننا في بحثنا هذا نركز على العلاقة بين الأسرة والمدرسة كمؤسستين فاعلتين في حياة المراهق وأثر العلاقة الانفصالية بينهما على تكوين شخصيته وظهور المشكلات المتزامنة مع هذه المرحلة العمرية، والبحث في هذه الحلقة المفقودة والتي من الضروري أن تعود إلى مكانتها من أجل توفير جو آمن لنمو أطفالنا مستقبلا.

لقد شهدت العلاقة بين المدرسة الأسرة في العقدين الأخيرين برودة و تراجعا ملحوظين، حيث انكفأ كل منهما على نفسه رغم النصوص التنظيمية لوزارة التربية والتي تضع علاقة المدرسة بالأسرة في دائرة الاهتمام، حيث اعتبر القانون التوجيهي للتربية (رقم 08-04 المؤرخ في 23 جانفي 2008) الأسرة شريكا اجتماعيا واضعا بذلك جمعية أولياء التلاميذ في مركز يمكنها من لعب أدوار أساسية في الحياة المدرسية، من خلال الاجتماعات الدورية التي يفترض أن تكون بالتعاون مع الإدارة المدرسية والتربوية من جهة، وأولياء الأمور من جهة ثانية لدراسة ظروف تمدرس أبنائهم التلاميذ والمساهمة في تحسين

ظروف وجودهم في المؤسسة التربية وذلك من خلال إقامة علاقة تواصلية مع أطراف العملية التربوية إدارة وأساتذة، كما تم وضع دفاتر برسم دفاتر المراسلة والتي يفترض أن تكون أداة فعالة في ربط الوسط المدرسي بالأسرة من خلال الاطلاع على مسار التلميذ سواء من الناحية التعليمية التربوية أو من الناحية السلوكية، غير إننا نسجل غيابا لهذه العلاقة، حيث نسجل نفورا يكاد يكون عاما من الأولياء تجاه تلبيتهم لدعوات الحضور للاجتماعات الدورية التي تعقد في المؤسسات التربوية، رغم التوضيح الذي يقدمه مدراء المؤسسات للأولياء حول أهمية هذا اللقاء في مسار أبنائهم ورغم ذلك لا نسجل إقبالا من الأولياء على هذه الاجتماعات، فحضور الأولياء لا يكون إلا مع بداية السنة لطلب إعادة أبنائهم الموجهون الى التكوين المهني، أو في نهاية السنة للاطلاع على النتائج وفي غالب الأحيان تحميل المدرسة إخفاقات أبنائهم في الامتحانات الرسمية، لذلك فنحن أمام معضلة حقيقية تجاه هذا النفور من علاقة تواصلية ناجعة فعالة.

هناك حلقة مفقودة في هذه العلاقة والتي تؤثر على أبنائنا وخاصة من هم في سن المراهقة كفئة هشة ومستهدفة، مما يؤثر على سلوكيات المراهق ويجعله ضمن دائرة التلقي المتواتر دون ضوابط تحد من هذه التأثيرات والتي لا تستطيع الأسرة ولا المدرسة بمفردها التصدي لهذه الهجمة إذا لم تبادر إلى إعادة الحلقة المفقودة لهذه العلاقة، والتي ترى أن لها عدة أسباب متعددة الجوانب في جانب منها يرجع للمدرسة والنظام التربوي وفي جانب آخر للأسرة والتغير الاجتماعي المسجل، وطغيان الجانب المادي في التعاملات مما أثر على دور المدرسة في المحيط الاجتماعي ولن نستطيع تجاوز مشكلات المراهقة إلا بإعادة الحلقة المفقودة لهذه العلاقة وتفعيلها.

إن العلاقة بين الأسرة والمدرسة لن تؤدي أهدافها المحددة بكل نجاح ما لم تتضافر كل الجهود في علاقة مستمرة قابلة للتجدد يمكننا أن نلخصها فيما يلي:

8-1-1-**دور الإعلام** حيث يعتبر الإعلام ضلعا مهما وطرفا أساسيا في إقامة العلاقة التواصلية بين الأسرة والمدرسة حيث نسجل غياب ملحوظ إلا فيما ندر من عمل مناسباتي حول الدخول الاجتماعي والمحطات الكبرى كالامتحانات الرسمية، فلا يخفى على أحد الدور المركزي للإعلام المرئي خاصة في التأثير على جموع أفراد المجتمع، إن إعداد حصص توجيهية لفئات المجتمع الواسعة حول أهمية المدرسة والتعليم في حياة الشعوب والأمم، كما يمكننا الاستعانة بالوسائل الإعلامية في مواجهة المد الكبير لما يسببه من شرخ في تربية الأبناء برفضهم قيم المجتمع من خلال ما يتعرضون له من غزو للمنطقة الرمادية في مجتمع لا

8-1-2- **دور جمعيات أولياء التلاميذ** من الضروري إشراكها في تفاعلات المحيط المدرسي من خلال إعادة النظر في القوانين التنظيمية للجمعيات ذات الطابع التربوي من خلال وضع آليات جديدة لعمل هذه الجمعيات مستقبلا، إقامة دورات تدريبية لرؤساء جمعيات أولياء التلاميذ تزودهم بمعارف في مجال علم النفس وعلم النفس المدرسي خاصة وعلم الاجتماع، فلا يبقى رؤساء جمعيات أولياء التلاميذ بعيدين عن الجانب التربوي بصورته العلمية فتزويدهم بهذه المعارف يمكنهم من القيام بدورهم بشكل فعال ويمكنهم من تنشيط العلاقة بين المدرسة والمجتمع.

1-التكفل النفسي والاجتماعي بالتلاميذ من خلال مختصين في هذا المجال في الوسط التربوي، فعدم وجودهم يعرقل قيام علاقة تواصلية جيدة للمدرسة مع الأسرة بشكل خاص والمجتمع، فالأخصائي الاجتماعي في الوسط التربوي بات من ضروريات العمل التربوي الناجع، فلا يمكن تصور إسناد تتبع المشكلات النفسية والاجتماعية والتربوية والسلوكية للتلاميذ في غياب مختصين في هذا المجال، فالأستاذ يقتصر دوره بالدرجة الأولى على تزويد الطلاب بمعارف ومهارات تمكنهم من مجابهة أوضاع معينة، غير أنه يبقى عاجزا في كثير من الحالات على التدخل نظرا لعدة أسباب لعل عدم التخصص وضيق الوقت من أهم المعوقات لتكفل الأستاذ بمتابعة المشكلات المصاحبة لمرحلة المراهقة، والتي تتسبب في كثير من حالات النفور والتسرب الدراسي والعنف في المدارس يعمل المختص الاجتماعي والنفسي على مستوى الجماعة المدرسية من خلال العلاقات التي ينسجها مع الطاقم التربوي والإداري والتلاميذ في المؤسسة التربوية وجمعية أولياء التلاميذ ومؤسسات المجتمع المدني الأخرى، وبذله جهدا لتفعيل العلاقة بين الوسط المدرسي وهذه المؤسسات وإشراكهم في وضع الخطط الكفيلة بالرفع من التحصيل العلمي لأبنائهم وحثهم على التفاعل الايجابي مع المدرسة، كما يعمل على تنشيط الجو الثقافي بالمؤسسة من خلال تنظيم التظاهرات الثقافية والترفيهية والعلمية، من أجل تحقيق اندماج حقيقي وفعال لكل فئات المجتمع في بوتقة واحدة تحت مظلة القيم والمبادئ والاتجاهات المرتبطة بالمجتمع وتعزيز روابط الانتماء بين الطلاب لوطنهم وأمتهم ومساعدة الطاقم التربوي على تجسيد هذه الأهداف عمليا بالإشراف على إنجاز النشاطات المختلفة للطلاب وملاحظتها في الميدان مع التدخل المناسب من طرف الأخصائي الاجتماعي والنفسي، لتصحيح وتصويب ما يراه وفق قواعد منهجية ترتبط بأحدث ما توصل إليه الباحثون في مجال علمي النفس والاجتماع.

8-1-3-ربط المدرسة بالمحيط الاجتماعي من خلال إشراك الجمعيات المحلية على الانفتاح على الوسط التربوي وإن كنا لا تنفي دور بعض الجمعيات وخاصة البيئية منها، لكن ما تصبو إليه هو

تفعيل هذه الدور بشكل متميز حيث يكون تقييم أداء كل جمعية من خلال ما تنجزه من علاقات تواصلية مع المحيط التربوي.

8-1-4- تعتبر مؤسسات الدولة ذات العلاقة بالمحيط الاجتماعي من خلال ما تقدمه من أعمال لخدمة المجتمع فالدرك الوطني والأمن الوطني والحماية المدنية، من خلال تجربتهم الكبيرة في التعامل مع القضايا المرتبطة بالشباب في مرحلة المراهقة ومشكلاتها يمكن أن يكونوا أطرافا فعالة في ربط العلاقة التواصلية بين المدرسة والمجتمع من خلال إشراكهم في تقديم نماذج من أعمالهم تتضمن توجيهات ونصائح للمراهقين تكون ذات فعالية كبيرة وتعزز من انفتاح المدرسة على المجتمع.

8-2-طرق مساعدة لحل المشكلات السلوكية التي تواجه المراهق:

إن من أهمية إشراك المراهق في المناقشات العلمية المنظمة التي تتناول علاج مشكلاته، وتعويده على اخذ زمام المبادرة وطرح مشكلاته بنفسه، ومناقشتها مع من هم أكبر منه سنا في ثقة وصراحة، وكذا إحاطته علماً بالأمور الجنسية عن طريق التعلم العلمي الأكاديمي والموضوعي، حتى لا يقع بجهله في فخ الضياع والإغراء وهذا ما يتفق عليه علماء النفس وعلماء التربية وحتى خبراء علم الاجتماع.

هذا من ناحية ومن ناحية اخرى يجب تشجيعهم للقيام بأنشطة ترويحية الموجه وكذا القيام بالرحلات والاشتراك في النوادي والتظاهرات الشعبية والساحات، كما يجب متابعتهم وتوجيههم نحو العمل مع الكشافة والانتساب الى صفوفها، والمشاركة في مشروعاتها في الخدمة الاجتماعية العامة والعمل الصيفي والانشطة التطوعية المختلفة... إلخ لما له من أهمية بالغة وهذا ما يوصي به علماء النفس والتربية والاجتماع.

وهذا ما تأكده الدراسات العلمية حيث أن أكثر من 80% من مشكلات المراهقين في عالمنا العربي نتيجة مباشرة لمحاولة أولياء الأمور تسيير أولادهم بموجب آرائهم وعاداتهم وتقاليد مجتمعاتهم، ومن ثم يحجم الأبناء، عن الحوار مع أهلهم؛ لأنهم يعتقدون أن الآباء إما أنهم لا يهمهم أن يعرفوا مشكلاتهم، أو أنهم لا يستطيعون فهمها أو حلها.

وحتى الاتجاهات الحديثة في دراسة طب علم النفس تجمع على أن المراهق الذي يملك أذن مصغية في تلك المرحلة يملك جزء من الحل لمشكلاته، كما أن تحقيق التوازن بين الاعتماد على النفس والخروج عن طريقة النصح والتوجيه بالأمر، إلى منحى الصداقة والتواصي وتبادل الخواطر، وبناء جسر من الصداقة لنقل الخبرات بلغة الصديق والأخ لا بلغة ولي الأمر، هو السبيل الأمثال لتكوين علاقة حميمة بين الآباء وأبنائهم في سن المراهقة".

وقد أثبتت دراسة قامت بها الـ (Gssw) المدرسة المتخصصة للدراسات الاجتماعية بالولايات المتحدة على حوالي 400 طفل، بداية من سن رياض الأطفال وحتى سن 24 على لقاءات مختلفة في سن 5، 9، 15، 18، 21، أن المراهقين في الأسرة المتماسكة ذات الروابط القوية التي يحظى أفرادها بالترابط واتخاذ القرارات المصيرية في مجالس عائلية محببة يشارك فيها الجميع، ويهتم جميع أفرادها بشؤون بعضهم البعض، هم الأقل ضغوطًا، والأكثر إيجابية في النظرة للحياة وشؤونها ومشاكلها، في حين كان الآخرون أكثر عرضة للاكتئاب والضغوط النفسية.

ولمساعدة الأهل على حسن التعامل مع المراهق ومشكلاته، يمكن أن نقدم نماذج لمشكلات تحدث في حياتنا اليومية مع ابنائنا المراهقين مع حل عملي، سهل التطبيق، لكل منها.

8-2-1- المشكلة الأولى: وجود حالة من "الصدية " أو السباحة ضد تيار الأهل بين المراهق وأسرته، وشعور الأهل والمراهق بأن كل واحد منهما لا يفهم الآخر.

-وهنا نقترح: حيث تقول الأستاذة منى يونس (أخصائية علم النفس): إن السبب في حدوث هذه المشكلة يكمن في اختلاف مفاهيم الآباء عن مفاهيم الأبناء، واختلاف البيئة التي نشأ فيها الأهل وتكونت شخصيتهم خلالها وبيئة الأبناء، وهذا طبيعي لاختلاف الأجيال والأزمان، فالوالدان يحاولان تسيير أبنائهم بموجب آرائهم وعاداتهم وتقاليد مجتمعاتهم، وبالتالي يحجم الأبناء عن الحوار مع أهلهم؛ لأنهم يعتقدون أن الآباء إما أنهم لا يهمهم أن يعرفوا مشكلاتهم، أو أنهم لا يستطيعون فهمها، أو أنهم – حتى إن فهموها – ليسوا على استعداد لتعديل مواقفهم.

ومعالجة هذه المشكلة لا تكون إلا بإحلال الحوار الحقيقي بدل التنافر والصراع والاغتراب المتبادل، ولا بد من تفهم وجهة نظر الأبناء فعلاً لا شكلاً بحيث يشعر المراهق أنه مأخوذ على محمل الجد ومعترف به وبتفرده –حتى لو لم يكن الأهل موافقين على كل آرائه ومواقفه –وأن له حقاً مشروعاً في أن يصرح بهذه الآراء. الأهم من ذلك أن يجد المراهق لدى الأهل آذاناً صاغية وقلوباً متفتحة من الأعماق، لا مجرد مجاملة، كما ينبغي أن نفسح له المجال ليشق طريقه بنفسه حتى لو أخطأ، فالأخطاء طريق للتعلم، وليختر الأهل الوقت المناسب لبدء الحوار مع المراهق، بحيث يكونا غير مشغولين، وأن يتحدثا جالسين، جلسة صديقين متآلفين، يبتعدا فيها عن التكلف والتجمل، وليحذرا نبرة التوبيخ، والنهر، والتسفيه، حاولا الابتعاد عن الأسئلة التي تكون إجاباتها "بنعم" أو "لا"، أو الأسئلة غير الواضحة وغير المباشرة، وافسحا له مجالاً للتعبير عن نفسه، ولا تستخدما ألفاظاً قد تكون جارحة دون قصد، مثل: "كان هذا خطأ" أو "ألم أنبهك لهذا الأمر من قبل؟".

8-2-2-المشكلة الثانية: شعور المراهق بالخجل والانطواء، الأمر الذي يعيقه عن تحقيق تفاعله الاجتماعي، وتظهر عليه هاتين الصفتين من خلال احمرار الوجه عند التحدث، والتلعثم وعدم الطلاقة في الكلام.

- وفي هذا نقترح: إن أسباب الخجل والانطواء عند المراهق متعددة، وأهمها: عجزه عن مواجهة مشكلات المرحلة، وأسلوب التنشئة الاجتماعية الذي ينشأ عليه، فالدلال او القسوة الزائدة يؤديان إلى شعوره بالاعتماد على الآخرين في حل مشكلاته، لكن طبيعة المرحلة تتطلب منه أن يستقل عن الأسرة ويعتمد على نفسه، فيحدث صراع لديه، ويلجأ إلى الانسحاب من العالم الاجتماعي، والانطواء والخجل عند التحدث مع الآخرين.

ومساعدة المراهق في هذه المشكلة بتوجيهه بصورة دائمة وغير مباشرة، وإعطاء مساحة كبيرة للنقاش والحوار معه، والتسامح معه في بعض المواقف الاجتماعية، وتشجيعه على التحدث والحوار بطلاقة مع الآخرين، وتعزيز ثقته بنفسه.

8-2-3- المشكلة الثالثة: المراهق عصبي واندفاعي، وحدة في طباعه، وعناد، ورغبته في تحقيق مطالبه بالقوة والعنف الزائد، وتوتره الدائم بشكل يسبب انزعاجا كبيراً للأولياء والمحيطين به.

- و في هذه الحالة نقترح: ما يراه الدكتور عبد العزيز مُحَّد الحر، أن لعصبية المراهق أسباباً كثيرة، منها: أسباب مرتبطة بالتكوين الموروث في الشخصية، وفي هذه الحالة يكون أحد الوالدين عصبياً فعلاً، ومنها: أسباب بيئية، مثل: نشأة المراهق في جو تربوي مشحون بالعصبية والسلوك المشاكس الغضوب.

كما أن الحديث مع المراهقين بفظاظة وعدوانية، والتصرف معهم بعنف، يؤدي بهم إلى أن يتصرفوا ويتكلموا بالطريقة نفسها، بل قد يتمادوا للأشد منها تأثيراً، فالمراهقون يتعلمون العصبية في معظم الحالات من الوالدين أو المحيطين بهم، كما أن تشدد الأهل معهم بشكل مفرط، ومطالبتهم بما يفوق طاقاتهم وقدراتهم من التصرفات والسلوكيات، يجعلهم عاجزين عن الاستجابة لتلك الطلبات، والنتيجة إحساس هؤلاء المراهقين بأن عدواناً يمارس عليهم، يؤدي إلى توترهم و عصبيتهم، ويدفعهم ذلك إلى عدوانية السلوك الذي يعبرون عنه في صورته الأولية بالعصبية، فالتشدد المفرط هذا يحولهم إلى عصبيين، ومتمردين. وهناك أسباب أخرى لعصبية المراهقين كضيق المنزل، وعدم توافر أماكن للهو، وممارسة أنشطة ذهنية أو جسدية، وإهمال حاجتهم الحقيقية للاسترخاء والراحة لبعض الوقت. ويرى الدكتور الحر أن مساعدة المراهق للتخلي عن عصبيته يكون من خلال الأمان، والحب، والعدل، والاستقلالية، والحزم، فلا بد للمراهق من الشعور بالأمان في المنزل، الأمان من مخاوف التفكك

الأسري، والأمان من الفشل في الدراسة، والأمر الآخر هو الحب فكلما زاد الحب للأبناء زادت فرصة التفاهم معهم، فيجب ألا نركز في حديثنا معهم على التهديد والعقاب، والعدل في التعامل مع الأبناء ضروري؛ لأن السلوك التفاضلي نحوهم يوجد أرضاً خصبة للعصبية، فهي ردة فعل لأمر آخر وليست المشكلة نفسها، والاستقلالية مهمة، فلا بد من تخفيف السلطة الأبوية عن الأبناء وإعطائهم الثقة بأنفسهم بدرجة أكبر مع المراقبة والمتابعة عن بعد، فالاستقلالية شعور محبب لدى الأبناء خصوصاً في هذه السن، ولابد من الحزم مع المراهق، فيجب ألا يترك لفعل ما يريد بالطريقة التي يريدها وفي الوقت الذي يريده ومع من يريد، وإنما يجب أن يعي أن مثل ما له من حقوق، فإن عليه واجبات يجب أن يؤديها، وأن مثل ما له من حرية فللآخرين حريات يجب أن يحترمها.

8-2-4- المشكلة الرابعة: ممارسة المراهق للسلوك المزعج، كعدم مراعاة الآداب العامة، والاعتداء على الناس، وتخريب الممتلكات والبيئة والطبيعة، وقد يكون الإزعاج لفظياً أو عملياً.

- ونقترح كمساعدة هنا: حيث من أهم أسباب السلوك المزعج عند المراهق: رغبته في تحقيق مقاصده الخاصة دون اعتبار للمصلحة العامة، والأفكار الخاطئة التي تصل لذهنه من أن المراهق هو الشخص القوي الشجاع، وهو الذي يصرع الآخرين ويأخذ حقوقه بيده لا بالطرق السلمية، وأيضاً الإحباط والحرمان والقهر الذي يعيشه داخل الأسرة، وتقليد الآخرين والاقتداء بسلوكهم الفوضوي، والتعثر الدراسي، ومصاحبة أقران السوء.

أما مظاهر السلوك المزعج، فهي: نشاط حركي زائد يغلب عليه الاضطراب والسلوكيات المرتجلة، واشتداد نزعة الاستقلال والتطلع إلى القيادة، وتعبير المراهق عن نفسه وأحاسيسه ورغباته بطرق غير لائقة (الصراخ، الشتم، السرقة، القسوة، الجدل العقيم، التورط في المشاكل، والضجر السريع، والتأفف من الاحتكاك بالناس، وتبرير التصرفات بأسباب واهية، والنفور من النصح، والتمادي في العناد).

وكمكن مساعدة المراهق في مثل هذه الحالة بتبصير المراهق بعظمة المسؤوليات التي تقع على كاهله وكيفية الوفاء بالأمانات، وإشغاله بالخير والأعمال المثمرة البناءة، وتصويب المفاهيم الخاطئة في ذهنه، ونفي العلاقة المزعومة بين الاستقلالية والتعدي على الغير، وتشجيعه على مصاحبة الخيرين من الأصدقاء ممن لا يقومون بالإساءة للآخرين، وإرشاده لبعض الطرق لحل المشكلات والتصدي لعدوان الآخرين بحكمة، وتعزيز المبادرات الإيجابية إذا بادر إلى القيام بسلوك إيجابي يدل على احترامه للآخرين من خلال المدح والثناء، والابتعاد عن الألفاظ الاستفزازية والبرمجة السلبية وتجنب التوبيخ قدر المستطاع.

8-2-5- المشكلة الخامسة: تعرض المراهق إلى سلسلة من الصراعات النفسية والاجتماعية المتعلقة بصعوبة تحديد الهوية ومعرفة النفس يقوده نحو التمرد السلبي على الأسرة و المدرسة وقيم المجتمع، ويظهر ذلك في شعوره بضعف الانتماء الأسري، وعدم التقيد بتوجيهات الوالدين والمدرسين، والمعارضة والتصلب في المواقف، والتكبر، والغرور، وحب الظهور، وإلقاء اللوم على الآخرين، التلفظ بألفاظ نابية.

- و في هذه الحالة كمقترح: فغياب التوجيه السليم، والمتابعة المستمرة المتوازنة، والقدوة الصحيحة يقود المراهق نحو التمرد، ومن أسباب التمرد أيضاً: عيش المراهق في حالة صراع بين الحنين إلى مرحلة الطفولة المليئة باللعب وبين التطلع إلى مرحلة الشباب التي تكثر فيها المسؤوليات، وكثرة القيود الاجتماعية التي تحد من حركته، وضعف الاهتمام الأسرة و المدرسة بمواهبه وعدم توجيهها الوجهة الصحيحة، وتأنيب الوالدين والمعلمين له أمام إخوته أو أقربائه أو أصدقائه في الصف، ومتابعته للأفلام والبرامج التي تدعو إلى التمرد الاسرة والمدرسة على القيم الدينية والاجتماعية والعنف.

يمكن مساعدة المراهق المتمرد يكون بالوسائل التالية: السماح للمراهق بالتعبير عن أفكاره الشخصية، وتوجيهه نحو البرامج الفعالة لتكريس وممارسة مفهوم التسامح والتعايش في محيط الأندية الرياضية والثقافية، وتقوية الوازع الديني من خلال أداء واجباته الدينية والتزام الاصدقاء الجيدين ومد جسور التواصل والتعاون مع أهل الخبرة والصلاح في المحيط الأسري وخارجه، ولا بد من تكثيف جرعات الثقافة الإسلامية، حيث إن الشريعة الإسلامية تنظم حياة المراهق، والاشتراك مع المراهق في عمل أنشطة يفضلها، وذلك لتقليص مساحات الاختلاف وتوسيع حقول التوافق وبناء جسور التفاهم، وتشجيع وضع أهداف عائلية مشتركة واتخاذ القرارات بصورة جماعية مقنعة، والسماح للمراهق باستضافة أصدقائه في البيت مع الحرص على التعرف إليهم والجلوس معهم لبعض الوقت، والحذر من البرمجة السلبية، كعبارات: أنت فاشل، عنيد، متمرد، اسكت يا سليط اللسان، أنت دائماً تجادل وتنتقد، أنت لا تفهم أبداً...إلخ؛ فهذه الكلمات تستفز المراهق ولا تحقق المراد من المساعدة المطلوبة وهذا حسب ما يراه الدكتور بدر مُحَمَّد ملك، والدكتورة لطيفة حسين الكندري.

خلاصة الفصل:

انطلاقا مما سبق ذكره حول هذه المرحلة التي يمر بها الإنسان في حياته نرى أنها مهمة وحاسمة وذات تأثير كبير على مستقبله فهي مرحلة قاعدية تتكون فيها وتنمو شخصيته ومعالم حياته

المستقبلية، و يمكن القول من خلال ما استعرضناه في هذا الفصل أن لمرحلة المراهقة تأثير كبير على تغير سلوكات المراهقين والتأثير على انفعالاتهم، وهذا نظرا لاشتراك جميع متغيرات الدراسة في نفس المرحلة العمرية، و غياب الدور الرئيسي للرعاية الأسرية خارج مجالات الصحة والتغذية، وعدم متابعتها لأبنائها في علاقة باردة تصل الى الانسحابية بين طرفي المعادلة مع المدرسة كان عاملا مساعدا و مشجعا المراهقين في استمرارهم على التمادي في القيام بالسلوكيات العنف، والتمرد حتى بلغ بنا مبلغ الغش ف الامتحانات وصولا الى تعاطي التدخين في المؤسسات التربوية، وتعدى الى مرحلة متقدمة في بعض المراحل الى تعاطي المخدرات ن و ادمانها وتناول الادوية المختلفة من حبوب مهلوسة وغيرها.

ولمساعدة المراهقين في التخطي المشكلات السلوكية يتوجب فهم العوامل المؤدية إلى انتشارها، ويقع العبء الأكبر على الأسرة والمدرسة بدرجة اقل، بالإضافة إلى باقي مؤسسات المجتمع التي تلعب هي الأخرى دورا أساسيا في التنشئة السوية للمراهق، ولمساعدتهم يكون هذا من خلال رعايتهم وتنشئتهم تنشئة سليمة، وتوفير الجو الملائم لنمو شخصياتهم وتوافقها مع البيئة المدرسية اولا والبيئة الاجتماعية ثانيا

الإطار الميداني

الفصل الخامس

الإجراءات المنهجية

- تمهيد

1- الدراسة الاستطلاعية

2- مجتمع الدراسة

3- أدوات الدراسة

4- الدراسة الأساسية

- ملخص الفصل

تمهيد:

يُعد فصل الإجراءات المنهجية من أهم الفصول في أي دراسة علمية، حيث يوضّح الخطوات العملية التي تم اعتمادها لجمع البيانات وتحليلها، بما يضمن موثوقية النتائج وصحتها العلمية. وفي إطار دراسة الحالية، يهدف هذا الفصل إلى تقديم وصف دقيق ومنهجي لكل مراحل البحث، من الدراسة الاستطلاعية إلى الدراسة الأساسية، مرورًا بتحديد مجتمع الدراسة وأدوات جمع البيانات، وتتمثل أهم محاور هذا الفصل في:

الدراسة الاستطلاعية: تهدف الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على طبيعة المشكلات السلوكية الأكثر شيوعًا لدى التلاميذ في الوسط المدرسي، والتأكد من ملاءمة أدوات القياس المستخدمة، وتحديد أبعاد المشكلات السلوكية بدقة. كما تساعد هذه المرحلة في اختبار وضبط الاستبيان وتجهيز خطة جمع البيانات بشكل فعال، وتقديم مؤشرات أولية حول توزيع الظاهرة، مجتمع الدراسة يشمل مجتمع الدراسة جميع تلاميذ المرحلة الثانوية في مدارس ولاية غرداية، مع الأخذ بعين الاعتبار التنوع الديموغرافي والاجتماعي والاقتصادي والجغرافي للولاية. يتم تحديد العينة البحثية وفق معايير الاحتمالية لضمان تمثيل المجتمع المدرسي بشكل مناسب، مع مراعاة توزيع التلاميذ حسب الجنس، المستوى الدراسي، التخصص الدراسي، الحالة الاجتماعية، الوضع الاقتصادي، والمنطقة الجغرافية.

أدوات الدراسة: يتمّ استخدام أدوات قياس دقيقة لجمع البيانات عن المشكلات السلوكية، وتشمل هذه الأدوات قياس عدة أبعاد للسلوكيات غير التكيفية مثل: العنف، الغش، التدخين، التمرد، وغيرها. كما يتمّ التأكد من صدق الأداة وثباتها الإحصائي قبل تطبيقها على العينة البحثية، الدراسة الأساسية تمثل الدراسة الأساسية المرحلة التطبيقية للبحث، حيث يتمّ جمع البيانات من العينة المختارة وفق الخطة المنهجية المعتمدة، وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

1- الدراسة الاستطلاعية

تعدّ الدراسات الاستطلاعية بمثابة اللبنة الأولى التي ترتكز عليها الدراسات الميدانية، حيث يعدّها الباحث بهدف الاطلاع على الظروف المحيطة بالمشكلة وكشف جوانبها وأبعادها، كما تساعد على توفير قدر كاف من المعلومات حول موضوع البحث أو ضبط أداة الدراسة.

1-1- أهداف الدراسة الاستطلاعية:

وتمثل الهدف من الدراسة:

- التعرف على ميدان الدراسة والتأكد من عينة الدراسة.
- التأكد من وجود مشكلة الدراسة ميدانيا.
- التأكد من الخصائص السيكو مترية الأدوات الدراسة.

1-2- إعداد شبكة الملاحظة:

بعد اطلاع الباحث للعديد من الدراسات والتراث العلمي المنشور و غير المنشور والتي تناولت موضوع المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي خصوصا، وبعد الاطلاع على سجلات المؤسسات الخاصة بمجالس التأديب، ومتابعة عن كثب سجلات المقابلات لمستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، والاطلاع على بعض سجلات خليا الإصغاء والمتابعة، والتواصل المباشر مع الهيئات التدريسية (أساتذة، أستاذات)من مؤسسات التعليمية بولاية غرداية، والتقرب من الإدارة المدرسية، ومن خلال إجاباتهم (الطاقم التربوي، والطاقم البيداغوجي)صمم الباحث شبكة ملاحظة مصدرها الواقع حسب ما أكدتها الهيئات التربوية و البيداغوجية، والإدارة المدرسية مكونة من(25)عبارة موجهة إلى الهيئة التدريسية والإدارة المدرسية من أجل معرفة ورصد المشكلات السلوكية الأكثر انتشارا بثانويات غرداية.

1-3- صدق المحكمين:

بعد الانتهاء من تصميم شبكة الملاحظة وإعدادها في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس وعلوم التربية، وذلك لمعرفة مدى صدق أداة شبكة الملاحظة في قياس ما وضعت لقياسه، وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم واقتراحاتهم حول مدى ملائمة عبارات أداة شبكة الملاحظة من حيث وضوح الصياغة اللغوية والتعليمات، ومدى ملائمة كل عبارة لقياس البعد الذي تنتمي إليه.

وقد تفضل الأساتذة المحكمون بإبداء آرائهم وتوجيهاتهم بإضافة وتعديل صياغة بعض العبارات وحذف البعض منها.

1-4- حساب الصدق بطريقة النسبة المئوية:

وهي طريقة تعتمد على حساب تكرارات الاتفاق وتكرارات الاختلاف، وتسمى بطريقة بيلاك Bellack وهي استخراج النسبة العامة للاتفاق متمثلة في المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الاتفاق}}{\text{عدد الاتفاق} + \text{عدد الاختلاف}} \times 100$$

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{162}{13+162} \times 100 = \%92.57$$

الجدول رقم (05) النسب المئوية لصدق أداة شبكة الملاحظة			
المشكلات السلوكية	**تكـــــرارات تقيس**	**تكـــرارات لا تقيس**	**المجموع**
العبارات	**162**	**13**	**175**
النسبة %	**%92.57**	**%7.43**	**%100**

يتضح من خلال الجدول رقم (05) أن النسبة المئوية لصدق الأداة المتفق عليها من قبل المحكمين تقدر بـ**92.57%**مما يدل على أن المقياس يقيس ما أعد لقياسه.

وبعد إعداد شبكة الملاحظة في صورتها النهائية قام الباحث بتوزيعها على عينة مكونة من 80اطار تربوي منهم 24 أستاذ تعليم ثانوي و56 موظف في الإدارة المدرسية الموضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (06): توزيع شبكة الملاحظة على أفراد عينة الدراسة حسب مؤسسات التعليم الثانوي لحصر المشكلات السلوكية بثانويات غرداية							
أفـــراد العـــينة / الثـــانويـــــة	**مدير**	**ناضر**	**أستاذ(ة)**	**مستشار تربية**	**مستشار توجيه**	**مشرف تربية**	**المجموع**
ثانوية مُحَّد الأخضر الفيلالي	**0**	**1**	**2**	**0**	**0**	**2**	**5**
ثانوية سيدي اعباز	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**0**	**5**
ثانوية قرمة بوجمعة	**1**	**1**	**3**	**1**	**0**	**1**	**7**
ثانوية رزاق الزغيم	**1**	**1**	**2**	**0**	**1**	**2**	**7**
ثانوية عبد الحميد بن باديس	**1**	**0**	**1**	**1**	**1**	**1**	**5**
ثانوية سماحي العربي بن الساسي	**1**	**1**	**3**	**1**	**0**	**1**	**7**
متقن رمضان حمود	**0**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**5**
ثانوية الشيخ إبراهيم بيوض	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**1**	**6**

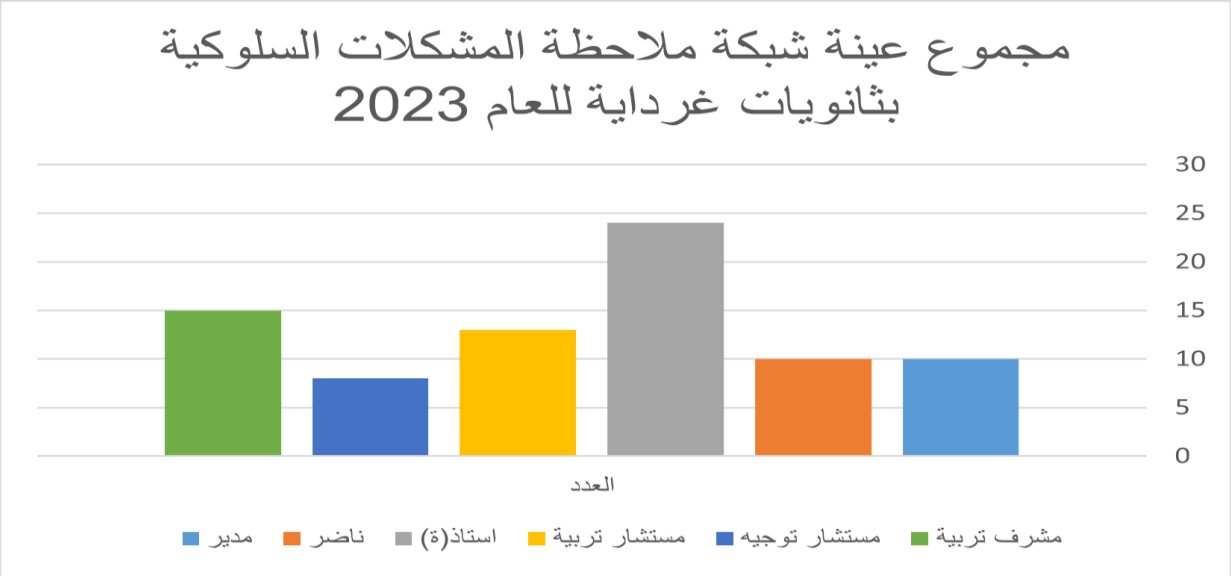
ثانوية الشاذلي بن جديد	1	1	2	1	0	2	7
ثانوية الإمام أفلح بن عبد الوهاب	1	0	1	1	1	1	5
ثانوية دهان إبراهيم	1	1	3	1	1	1	8
مؤسسة التربية والتعليم الخاصة (الغفران)	1	1	1	0	1	1	5
مؤسسة التربية والتعليم الخاصة (الريادة)	0	0	1	2	0	1	4
مؤسسة التربية والتعليم الخاصة الإصلاح)	0	0	2	1	0	1	4
المجموع	10	10	24	13	8	15	80

يبين الجدول رقم (06)توزيع أفراد عينة شبكة الملاحظة لحصر المشكلات السلوكية بثانويات غرداية للموسم الدراسي2022/ 2023 حيث كان أربعة عشر(14) مؤسسة تربوية عمومية وخاصة وهي على التوالي حسب ورودها في الجدول : ثانوية مُحَمَّد الأخضر الفيلالي، ثانوية سيدي اعباز، ثانوية قرمة بوجمعة، ثانوية رزاق الزعيم، ثانوية عبد الحميد بن باديس، ثانوية سماحي العربي بن الساسي، متقن رمضان حمود، ثانوية الشيخ إبراهيم بيوض، ثانوية الشاذلي بن جديد، ثانوية الإمام أفلح بن عبد الوهاب، ثانوية دهان إبراهيم، مؤسسة التربية والتعليم الخاصة(الغفران)، مؤسسة التربية والتعليم الخاصة (الريادة)، مؤسسة التربية والتعليم الخاصة (الإصلاح) حيث شارك في عملية حصر المشكلات من خلال شبكة الملاحظة الموزعة على أفراد العينة كانت على النحو الآتي: عشرة(10) مدراء مؤسسات تربوية، و عشرة (10) نظار ثانويات، وكذا أربعة وعشرين (24) أستاذ وأستاذة تعليم ثانوي، وثلاثة عشرة (13) مستشار تربية (مراقبون عامون)، وثمانية (8)مستشارا للتوجيه والإرشاد المدرسي والمهني، وخمسة عشرة (15)مشرفا تربويا، وبهذا يكون إجمالي المنخرطين في عملية حصر المشكلات السلوكية من خلال شبكة الملاحظة قد بلغ عددهم ثمانون(80) بين أفراد الإدارة المدرسية والهيئة التدريسية ويلخصها الجدول رقم(07)

جدول رقم (07): توزيع شبكة الملاحظة على أفراد عينة الدراسة حسب الهيئة التدريسية والإدارة المدرسية لحصر المشكلات السلوكية

أفراد العينة	مدير	ناضر	أستاذ(ة)	مستشار تربية	مستشار توجيه	مشرف تربية	المجموع
العدد	**10**	**10**	**24**	**13**	**8**	**15**	**80**

بعد توزيع شبكة الملاحظة تم جمعها والجدول رقم(07) يوضح عدد التكرارات المتحصل عليه من قبل الهيئة التدريسية والإدارة المدرسية.



الشكل رقم(04)توزيع شبكة الملاحظة على أفراد عينة الدراسة حسب الهيئة التدريسية والإدارة المدرسية لحصر المشكلات السلوكية.

جدول رقم (08): مجموع تكرارات شبكة الملاحظة للمشكلات السلوكية بثانويات غرداية للموسم الدراسي2022/ 2023

أفراد العينة / المشكلات السلوكية	مدير	ناضر	أستاذ(ة)	مستشار تربية	مستشار توجيه	مشرف تربية	المجموع
إثارة الفوضى في محيط المدرسة	46	26	298	120	150	240	1760
إثارة الفوضى داخل المدرسة	36	50	180	158	154	106	1368
رمي النفايات في مرافق المدرسة	6	48	250	80	24	84	452
العبث وتكسير	2	20	100	12	16	20	178

الممتلكات وإتلاف الأثاث المكتبي							
الكتابة على الأثاث المكتبي والأبواب	4	78	262	266	300	92	1002
الكتابة على الجدران	0	20	224	4	46	84	538
اللباس غير اللائق (ممزق قصير فاضح نازل)	54	80	128	2	22	58	344
تمزيق الكتب وكراريس الزملاء ورميها	0	14	140	0	4	142	300
تعطيل للحصص الدراسية بإثارة الفوضى	0	66	126	92	110	228	622
إحضار واستعمال الهاتف المحمول	38	336	742	414	560	204	2294
التأخر عن دخول الحصص	36	134	332	680	914	174	2264
الاستهانة والاستهزاء بالأساتذة	4	8	222	18	26	78	356
الاعتداء اللفظي على الأساتذة أو الأستاذات	24	6	10	8	10	8	66
الاعتداء بالضرب على الأساتذة	0	0	0	0	4	0	4
الاعتداء بالضرب على الزملاء والزميلات	6	4	112	18	40	14	300
محاولات الغش في الامتحان	20	30	100	60	16	12	238
سرقة ممتلكات الزملاء	2	4	216	2	2	52	278

(أدوات مدرسية)							
الغش في الامتحان	8	70	658	56	68	80	282
تكرار الغياب بدون عذر	16	298	1072	80	136	172	1774
الهروب من المدرسة	0	36	624	22	22	140	844
العناد أثناء الحوار والتشبث بالرأي	6	26	278	36	18	96	480
تعاطي التبغ (السجائر، تبغ للترشق)	8	10	208	2	0	12	240
تعاطي المخدرات	0	0	0	0	0	0	0
تعاطي الحبوب المهلوسة	0	2	0	0	0	0	2
تعاطي الكحول	0	0	0	0	0	0	0
المجمـــــــــوع	**316**	**1394**	**6186**	**2222**	**2642**	**2294**	**16026 / 15054**

يوضح الجدول رقم(08)مجموع تكرارات المشكلات السلوكية المنتشرة في الوسط المدرسي بولاية غرداية حسب ما استلمناها من المؤسسات التربوية العمومية والخاصة وحسب ما أدلى به السيدات و السادة مدراء الثانويات ونوابهم السيدات و السادة النظار، وما اقروه أستاذات وأساتذة التعليم الثانوي من مشكلات سلوكية داخل الصف المدرسي، وما يلاحظه ويقف عليه السادة والسيدات مستشارو التربية ومشرفي التربية في البيئة المدرسية من أفنية وأروقة المؤسسات التربوية، وما يؤكده السيدات والسادة مستشارو التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عبر السجلات والتقارير المختلفة لديهم والصادرة عن مكاتبهم.

2- مجتمع الدراسة:

مجتمع الدراسة: هو المجموعة الكلية من العناصر التي يسعى الباحث أن يعمم علبها النتائج ذات العلاقة بالمشكلة المدروسة ويتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية غرداية.

بعد وضع الحدود المكانية والزمانية للمجتمع الأصلي، الذي تكون من تلاميذ المرحلة الثانوية بمستوياتها الثلاث أولى والثانية والثالثة ثانوي بولاية غرداية، عبر عشر(10) بلديات وموزعين في سبعة

وعشرين (27) ثانوية، وهم يمثلون المجتمع الإحصائي لهذه الدراسة، (14809) تلميذ منهم (7630) إناث، و(7179) ذكور للموسم الدراسي 2023/2022.

2-1- عينة الدراسة الاستطلاعية

اعتمد الباحث على عينة لدراستها دراسة استطلاعية، حيث شملت عينة الدراسة الاستطلاعية 30 تلميذا وتلميذة من تلاميذ ثانويات غرداية اختيروا بطريقة عشوائية، وذلك للتحقق من صدق واثبات أدوات الدراسة، والجدول (09) يوضح توزيع العينة الدراسة الاستطلاعية.

الجدول (09) توزيع العينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

البيانات	الجنس	العدد	النسبة المئوية
أفراد العينة	ذكور	15	%50
	إناث	15	%50
المجـــــــــــموع		30	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (05) تساوى عدد الذكور بعدد الإناث حيث بلغ عدد الذكور 15 تلميذا أي بنسبة 50% في حين بلغ عدد الإناث 15 تلميذة أي بنسبة 50% من عينة الدراسة الاستطلاعية.

الجدول (10) توزيع العينة الدراسة الاستطلاعية حسب التخصص الدراسي.

البيانات	التخصص الدراسي	العدد	النسبة المئوية
أفراد العينة	علمي	15	%50
	أدبي	15	%50
المجـــــــــــموع		30	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (10) تساوى عدد التلاميذ الذين تخصصهم علمي بعدد التلاميذ الذين تخصصهم أدبي حيث بلغ عدد التلاميذ العلميين 15تلميذا أي بنسبة 50% بالمقابل بلغ عدد التلميذ الأدبيين 15 تلميذا أي بنسبة 50% من عينة الدراسة الاستطلاعية.

الجدول (11) توزيع العينة الدراسة الاستطلاعية حسب المستوى الدراسي.

البيانات	المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
أفراد العينة	أولى ثانوي	10	%33.33
	ثانية ثانوي	10	%33.33

	ثالثة ثانوي	10	%33.33
المجـــــــــــــموع		30	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (11) تساوى عدد للتلاميذ حسب مستواهم الدراسي حيث احتل كل مستوى دراسي (أولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي) على قيمة تقدر بثلث العينة ما يعادل 10 تلاميذ في كل مستوى دراسي أي بنسبة 33.33% من عينة الدراسة الاستطلاعية.

الجدول (12) توزيع العينة الدراسة الاستطلاعية حسب الحالة الاجتماعية.

البيانات	الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية
أفراد العينة	تلميذ يتيم	9	%30
	تلميذ لأبوين منفصلين	6	%20
	تلميذ عادي	15	%50
المجـــــــــــــموع		30	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (12) تباعد بين عدد التلاميذ حسب الحالة الاجتماعية حيث كانت النسبة الأكبر للتلاميذ العاديين بتعداد15 تلميذا أي بنسبة 50% مقارنة بالتلاميذ الأيتام الذين بلغ عددهم (09) تلاميذ أي بنسبة تقدر بـ 30% تليها عدد تلاميذ لأبوين منفصلين 6 تلاميذ المقدر بنسبة20%.

الجدول (13) توزيع العينة الدراسة الاستطلاعية حسب الحالة الاقتصادية.

البيانات	الحالة الاقتصادية للأسرة	العدد	النسبة المئوية
أفراد العينة	تلميذ معوز	13	%43.33
	تلميذ ميسور	17	%46.67
المجـــــــــــــــــــــــموع		30	%100

يتضح من خلال الجدول رقم (13) تباين في عدد التلاميذ المعوزين والتلاميذ الميسورين لصالح فئة الميسورين البالغ عددهم 17 تلميذا أي بنسبة 46.67% بينما بلغت فئة التلاميذ المعوزين 13 تلميذا أي بنسبة 43.33%.

الجدول (14) توزيع العينة الدراسة الاستطلاعية حسب نوع المنطقة الجغرافية.

البيانات	المنطقة الجغرافية	العدد	النسبة المئوية
أفراد العينة	تلميذ من المنطقة حضرية	17	%46.67

	تلميذ من المنطقة ريفية	13	%43.33
المجـــــــــــــــــــــموع		30	%100

3- أدوات الدراسة:

3-1- مقياس المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي:

3-2- تحديد أبعاد أداة القياس (استبيان المشكلات السلوكية) الخاص بالدراسة

بعد جمع ورصد المشكلات السلوكية الأكثر تكرارا حسب الهيئة التدريسية والإدارة المدرسية، تم رصدها في محاور أساسية والتي من خلالها تم تحديد أبعاد أداة القياس (الاستبانة).

حيث يتضح أن توزيع المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي كما وردت من المؤسسات التعليمية تم تجميعها في محاور حسب نوع المشكل سلوكي ومنه إلى بعد لاستغلاله في بناء أداة القياس. ورتبت حسب التكرارات، والنسبة المئوية، والمتوسط الحسابي حيث تصدر المحاور والأبعاد (المشكلات السلوكية) التمرد الأكاديمي بمجموع تكرارات قدر بـ(6121) بنسبة (40.66%) ومتوسط حسابي بـ (299.63)، وجاء ثانيا العنف المدرسي بتكرارات قدرت بـ (1511) نسبة (10.03%) وبمتوسط حسابي بـ(6.22)، وحل ثالثا المشكل السلوكي الغش في الامتحان بمجموع تكرارات قدر بـ(260) نسبة (2%) وبمتوسط حسابي مقدر بـ (1.88)، وفي آخر الترتيب في المشكلات السلوكية جاء تعاطي التدخين و غيره بعدد تكرارات قدرت بـ (121)نسبة (1%)وبوسط حسابي قدر بـ (0.77)

3-2-1- وصف المقياس:

تكونت أداة الدراسة من الاستبانة لغايات تحقيق أهداف الدراسة، وبعد الرجوع إلى الأدب النظري وبناء على شبكة الملاحظة والدراسات السابقة المتمثل في:

- دراسة مباركي محند أو رابح وخلفان رشيد (2018) بعنوان: "التوافق الدراسي لدى التلاميذ العنيفين وغير العنيفين -دراسة ميدانية مقارنة بالتعليم المتوسط نموذجا". حيث استفاد منها الباحث في بعد **سلوك العنف المدرسي** المكيف لمقياس العنف لأحمد رشيد عبد الرحيم زيادة (2007).
- دراسة خابور وعبد الحكيم (2015) بعنوان:"أسباب انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية لواء الرمثا"، الذي استفاد منها الباحث في بعد **سلوك الغش في الامتحان**.

– دراسة حليمة عكسة (2020) بعنوان: "معتقدات المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي حول سلوك التدخين" التي استفاد منها الباحث في **بعد سلوك التدخين**.

– دراسة فضيلة معتوق وبعلي مصطفى (2017) بعنوان: "محاولة بناء مقياس التمرد الأكاديمي لدى طلبة الجامعة: دراسة ميدانية بكلية الآداب واللغات بجامعة مُحَمَّد بوضياف بالمسيلة" وقد استفاد منها الباحث في بعد **سلوك التمرد الأكاديمي**.

تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (109) فقرة موزعة على أربعة أبعاد أساسية وهي:

– البعد الأول: سلوك العنف المدرسي: ويقصد به في هذه الدراسة السلوك الذي يتضمن الإيذاء الجسمي أو الكلامي أو الرمزي ويتجه نحو الغير أو ممتلكاتهم أو نحو الذات أو ممتلكاتها.

– البعد الثاني: سلوك الغش في الامتحان: ويقصد به في هذه الدراسة السلوك الذي يتضمن محاولة غير سوية لحصول التلميذ على الإجابة عن أسئلة الامتحان باستخدام طرق غير مشروعة للحصول على نتائج تقويمية مزيفة وغير حقيقية.

– البعد الثالث: سلوك التدخين: ويقصد به في هذه الدراسة عادة يلازم عليها التلميذ، وتكون بتناول السجائر بإشعال التبغ الملفوف في ورق خاص عبر الفم بواسطة شهقة وهو غني بمادة النيكوتين مادة ذات تأثير قوي على الأوعية الدموية.

– البعد الرابع: سلوك التمرد الأكاديمي: ويقصد به في هذه الدراسة سلوك موجه نحو المسئولين في الثانوية بسبب القيود التي تفرضها، وتحول بين التلاميذ وحريتهم، حيث يكون تمردهم في شكل اندفاع في الكلام لعرض آرائهم، التهريج، والعناد مع الأساتذة ومقاطعتهم أثناء الشرح، وإهمال لتعليماتهم ونصائحهم عدم الانتظام في الدراسة.

وقد صدر الباحث المقياس بطلب البيانات الديموغرافية الاساسية للدراسة، وذلك لما يقدمه هذا النوع من البيانات من معلومات ضرورية تساعد على وصف العينة وصفاً دقيقاً، وتحديد الخصائص الفردية والاجتماعية للتلاميذ. فهذه البيانات تمثل مدخلاً علمياً لتفسير النتائج وتوجيه التحليل، إذ ترتبط السلوكيات المشكلة بمجموعة من المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس، والعمر، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي، والوضعية العائلية الاجتماعية والاقتصادية، وغيرها من المتغيرات التي تؤثر بدرجات متفاوتة في أنماط السلوك داخل الوسط المدرسي، كما تسمح البيانات الديموغرافية بإجراء مقارنات بين فئات التلاميذ المختلفة، مما يساعد على تحديد الفئات الأكثر عرضة لظهور المشكلات السلوكية، والكشف عن الفروق في معدلات الانتشار بين المستويات الدراسية أو التخصصات أو الجنسين او الحالات الاجتماعية والاقتصادية او المناطق الجغرافية. وتعد هذه

المقارنات ضرورية لفهم طبيعة المشكلة بشكل أعمق، وتبرير النتائج الإحصائية التي يتم التوصل إليها، إضافة إلى دورها في التحكم في المتغيرات الدخيلة التي قد تُحدث انحرافاً في التفسير إذا لم تُؤخذ بعين الاعتبار، ويسهم جمع هذه البيانات كذلك في تعزيز قيمة الدراسة من خلال إمكانية مقارنتها بنتائج دراسات وطنية ودولية مشابهة، مما يتيح وضع النتائج في سياق علمي أوسع، ويساعد على تفسيرها وفق الإطار النظري والبحوث السابقة.

وتتم الإجابة على فقرات المقياس من خلال خمسة بدائل هي: دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) تعطى لهم الدرجات (5)(4)(3)(2)(1) على الترتيب، حيث لم يتضمن المقياس أي عبارات سالبة، وبالتالي تكون الدرجة العليا للمقياس (545) درجة، أما الدرجة الكلية الدنيا فهي (109).

بعد جمع الأبعاد تم تكييفهم على بيئة الدراسة ليصبح المقياس صالحا على البيئة المحلية (غرداية)، والجدول رقم: (15) يوضح توزيع أبعاد مقياس وأرقام عباراته.

جدول (15) أبعاد المقياس وأرقام عباراته

الرقم	البعد	المجال	عدد الفقرات	المجموع
1	سلوك العنف	العنف الموجه نحو الذات	.1.9.15.16	4
2		العنف الموجه نحو الآخرين	.2.3.4.5.10.11.12.13.14 17.18.19.20.21.22.23	16
3		العنف الموجه نحو المدرسة وممتلكاتها	6.7.8	3
المجموع الكلي للبعد				23
1	الغش في الامتحان	أسباب تعود للطالب،	24.25.26.27.29.32 33.35.36.43.52.	11
2		أسباب تعود للمعلم،	.30.31.34.38.39	5
3		أسباب تعود للمناهج والإدارة المدرسية،	.37.40.41.42	4
4		أسباب تعود للمجتمع المحلي	48.49.50.51.53. 28.44.45.46.47	10
المجموع الكلي للبعد				30
1	سلوك	أسباب البدء في التدخين	54.55.56.57.58	5

2	التدخين	دوافع الاستمرار في التدخين	.64.65.66.67.68	5
3		النتائج المترتبة على التدخين	.62.63.70.71.72.73.74.75	8
4		سمات شخصية المدخن	59.60.61.69.76	5
المجموع الكلي للبعد				23
1	التمرد الأكاديمي	التمرد على أنظمة وقوانين الثانوية	86.91.93.99.80.108 .77.79.8320.	09
2		التمرد على الهيئة التدريسية والدراسة.	.87.89.90.94.96.97 100.101105.106.107	11
3		التمرد على الذات والمجتمع	78.80.81.82.84.85.88 ،92.98.103.104.109.	13
المجموع الكلي للبعد				33
المجموع الكلي للمقياس				109

3-2-2-الخصائص السيكومترية لمقياس الدراسة:

3-2-2-1-صدق المقياس:

باختصار الصدق هو أن يقيس الاختبار أو المقياس الشيء الذي وضع من أجله (طاجين، **2007**، ص **27**)، ولحساب صدق المقياس المستعمل في الدراسة تمّ الاعتماد على ثلاثة أنواع من الصدق، تتمثل في:

3-2-2-1-1-صدق المحكمين:

تعتمد هذه الطريقة على فكرة الصدق الظاهري وصدق المحتوى معا، بمعنى أنه من المطلوب أن يقدر الحكم المتخصص مدى علاقة كل بند من بنود الاختبار أو المقياس بالسمة أو القدرة المطلوب قياسها. (سعد عبد الرحمان، **1998**، ص**186**)

بعد الانتهاء من تصميم المقياس وإعداده في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المجالات التربوية، وذلك لمعرفة مدى صدق الأداة في قياس ما وضعت لقياسه، وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم واقتراحاتهم حول مدى ملائمة عبارات الأداة من حيث وضوح الصياغة اللغوية والتعليمات، وبدائل الأجوبة، ومدى ملائمة كل عبارة لقياس البعد الذي تنتمي إليه.

وقد تفضل الأساتذة المحكمون بإبداء آرائهم وتوجيهاتهم بإضافة وتعديل صياغة بعض العبارات وحذف البعض منها، وعليه تم إبقاء العبارات التي اتفق عليها من قبل المحكمين بنسبة 90.70%فأكثر، مع تعديل صياغة بعض العبارات.

3-2-2-1-2- حساب الصدق بطريقة النسبة المئوية:

وهي طريقة تعتمد على حساب تكرارات الاتفاق وتكرارات الاختلاف، وتسمى بطريقة (بيلاك، Bellack)وهي استخراج النسبة العامة للاتفاق متمثلة في المعادلة التالية:

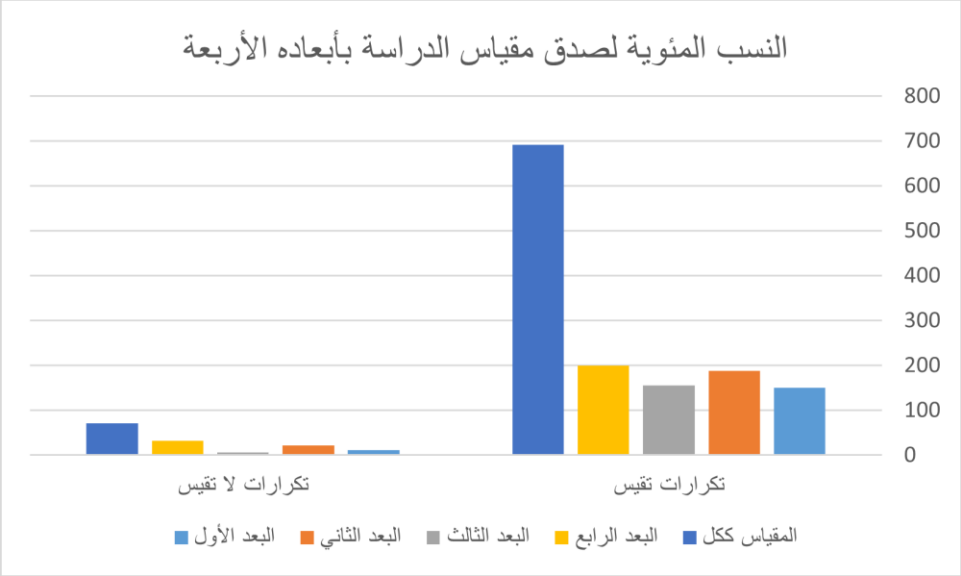
$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الاتفاق}}{\text{الاتفاق + عددا الاختلاف}} \times 100$$

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{692}{692+71} \times 100 = 90.70\%$$

الجدول رقم (16) النسب المئوية لصدق مقياس الدراسة بأبعاده الأربعة				
أبعاد المقياس	**تكرارات تقيس**	**النسبة %**	**تكرارات لا تقيس**	**النسبة %**
البعد الأول	150	% 93.17	11	% 6.83
البعد الثاني	188	% 89.52	22	% 10.48
البعد الثالث	155	% 96.27	06	% 3.73
البعد الرابع	199	% 86.15	32	% 13.85
المقياس ككل	692	%90.70	71	%9.30

يتضح من خلال الجدول رقم (16) أن النسبة المئوية لصدق المقياس الأولي بأبعاده الخمسة تساوي 90.70% مما يدل على أن المقياس يقيس ما أعد لقياسه.

والشكل رقم (05) يوضح ذلك:



الشكل رقم(05) النسب المئوية لصدق مقياس الدراسة بأبعاده الأربعة

3-2-2-1-3-صدق الاتساق الداخلي

للتحقق من صدق المقياس تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي بالاعتماد على معامل ارتباط بيرسون لكل بعد من الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، وقد جاءت نتائج الارتباط كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (17) معاملات ارتباط أبعاد مقياس الدراسة بالدرجة الكلية له

البعد	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
البعد الأول (1)	0.66**	0.001
البعد الثاني (2)	0.67**	0.001
البعد الثالث (3)	0.62**	0.001
البعد الرابع (4)	0.85**	0.001
****دال عند مستوى الدلالة 0.01**	*** دال عند مستوى الدلالة 0.05**	

نلاحظ من خلال الجدول رقم (17) أن معاملات ارتباط أبعاد مقياس الدراسة بالدرجة الكلية له مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01)، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين البعد الأول (01) والدرجة الكلية للمقياس (0.66)، وبين البعد الثاني (02) والدرجة الكلية للمقياس

(0.67)، وبين البعد الثالث (03) والدرجة الكلية للمقياس (0.62)، وبين البعد الرابع (04) والدرجة الكلية للمقياس (0.85)

وعليه فإن جميع الأبعاد متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي لأبعاد هذا المقياس.

ومن هنا نستنتج أن مقياس المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ الثانوي يتمتع بدرجة صدق جيدة.

3-2-2-1-3-1- طريقة صدق الاتساق الداخلي:

لقد تم حساب الصدق بالاعتماد على معامل ارتباط بيرسون لكل بند من البنود بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك تمهيدا لحذف البنود التي لم يصل ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد إلى حد الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.01)، وقد جاءت نتائج الارتباط كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (18) يوضح معاملات ارتباط بنود مقياس الدراسة بالدرجة الكلية للبعد الأول: العنف المدرسي.

جدول رقم (18) العلاقة الارتباطية لكل بند من بنود بعد العنف المدرسي بمجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
البند1	0.45*	0.011	**البند13**	0.69**	0.000
البند2	0.62**	0.000	**البند14**	0.54**	0.002
البند3	0.63**	0.000	**البند15**	0.59**	0.000
البند4	0.69**	0.000	**البند16**	0.38*	0.030
البند5	0.53**	0.003	**البند17**	0.53**	0.003
البند6	0.63**	0.000	**البند18**	0.37*	0.030
البند7	0.45*	0.013	**البند19**	0.59**	0.000
البند8	0.43*	0.013	**البند20**	0.58**	0.001
البند9	0.39*	0.030	**البند21**	0.45*	0.012

البند10	0.39*	0.030	**البند22**	0.41*	0.022
البند11	0.39*	0.029	**البند23**	0.39*	0.025
البند12	0.70**	0.000	**دال عند مستوى الدلالة 0.01 * دال عند مستوى الدلالة 0.05		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (18) أن معاملات ارتباط بنود المقياس لهذا البعد (العنف المدرسي) دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) حيث تراوحت معاملاتها بين (0.70) و(0.53)، وتراوحت معاملات الأخرى بين (0.37) و(0.45) عند مستوى الدلالة (0.005)، وعليه فإن كل بنود البعد الثاني منسقة داخليا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي كمؤشر لصدق البنائي في قياس البعد الأول.

3-2-2-1-3-2- حساب ارتباط بنود سلوك الغش في الامتحان بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.

جاءت نتائج الارتباط للبعد الثاني (الغش في الامتحان) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (19) يوضح معاملات ارتباط بنود مقياس الدراسة بالدرجة الكلية للبعد الثاني: الغش في الامتحان

جدول رقم (19) العلاقة الارتباطية لكل بند من بنود بعد الغش في الامتحان بمجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
البند24	062**	0.000	**البند39**	064**	0.000
البند25	062**	0.000	**البند40**	062**	0.000
البند26	0.52**	0.003	**البند41**	0.48*	0.006
البند27	0.52**	0.003	**البند42**	0.36*	0.046
البند28	062**	0.000	**البند43**	0.47*	0.008
البند29	0.67**	0.000	**البند44**	0.55**	0.002
البند30	0.37*	0.042	**البند45**	0.43*	0.017
البند31	0.58**	0.001	**البند46**	0.66**	0.000

البند32	0.65**	0.000	**البند47**	0.61**	0.000
البند33	0.56**	0.001	**البند48**	0.49*	0.005
البند34	0.52**	0.003	**البند49**	0.46*	0.009
البند35	0.37*	0.042	**البند50**	0.43*	0.016
البند36	0.46*	0.009	**البند51**	0.72**	0.000
البند37	0.55**	0.002	**البند52**	0.67**	0.000
البند38	0.60**	0.000	**البند53**	0.69**	0.000
**دال عند مستوى الدلالة 0.01			* دال عند مستوى الدلالة 0.05		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أن معاملات ارتباط بنود المقياس لهذا البعد (الغش في الامتحان) دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) حيث تراوحت معاملاتها بين (0.67) و(052)، وتراوحت معاملات الأخرى بين (0.37) و(0.48) عند مستوى الدلالة (0.005)، وعليه فإن كل بنود البعد الثاني منسقة داخليا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي كمؤشر لصدق البنائي في قياس البعد الثاني.

3-2-2-1-3-3- حساب ارتباط بنود سلوك تعاطي التدخين بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه

جاءت نتائج الارتباط للبعد الثالث (سلوك تعاطي التدخين) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (20) يوضح معاملات ارتباط بنود مقياس الدراسة بالدرجة الكلية للبعد الثالث: سلوك التدخين.

جدول رقم (20) العلاقة الارتباطية لكل بند من بنود بعد سلوك التدخين بمجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
البند54	0.52**	0.003	**البند66**	0.87**	0.000
البند55	0.81**	0.000	**البند67**	0.86**	0.000
البند56	0.80**	0.000	**البند68**	0.57**	0.001
البند57	0.67**	0.000	**البند69**	0.77**	0.000

البند58	0.85**	0.000	**البند70**	0.67**	0.000
البند59	0.69**	0.000	**البند71**	0.68**	0.000
البند60	0.80**	0.000	**البند72**	0.73**	0.000
البند61	0.77**	0.000	**البند73**	0.65**	0.000
البند62	0.65**	0.000	**البند74**	0.66**	0.000
البند63	0.71**	0.000	**البند75**	0.57**	0.001
البند64	0.79**	0.000	**البند76**	0.51**	0.004
البند65	0.76**	0.000	**دال عند مستوى الدلالة 0.01 ** * دال عند مستوى الدلالة 0.05		

نلاحظ من خلال الجدول رقم (20) أن معاملات ارتباط بنود المقياس لهذا البعد (سلوك تعاطي التدخين) دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث تراوحت معاملاتها بين (0.87) و(051)، وعليه فإن أغلب بنود البعد الثالث متسقة داخليا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي كمؤشر لصدق البنائي في قياس البعد الثالث.

3-2-2-1-3-4- حساب ارتباط بنود سلوك التمرد الأكاديمي بالدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه.

جاءت نتائج الارتباط للبعد الثالث (التمرد الأكاديمي) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول رقم (21) يوضح معاملات ارتباط بنود مقياس الدراسة بالدرجة الكلية للبعد الرابع: التمرد الأكاديمي

جدول رقم (21) العلاقة الارتباطية لكل بند من بنود بعد سلوك التمرد الأكاديمي بمجموع درجات البعد الذي ينتمي إليه

رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة	رقم البند	معامل الارتباط	قيمة الدلالة
البند77	0.51**	0.004	**البند93**	0.54**	0.012
البند78	0.87**	0.000	**البند94**	0.48*	0.007
البند79	0.68**	0.000	**البند95**	0.47*	0.008
البند80	0.46*	0.011	**البند96**	0.38*	0.034

البند81	0.59**	0.001	**البند97**	0.50**	0.005
البند82	0.554**	0.005	**البند98**	0.42*	0.019
البند83	0.47*	0.010	**البند99**	0.57**	0.001
البند84	0.48*	0.091	**البند100**	0.38*	0.036
البند85	0.48*	0.007	**البند101**	0.35*	0.51
البند86	0.72**	0.000	**البند102**	0.48*	0.006
البند87	0.71**	0.000	**البند103**	0.58**	0.001
البند88	0.68**	0.000	**البند104**	0.64**	0.000
البند89	0.58**	0.001	**البند105**	0.74**	0.000
البند90	0.46*	0.011	**البند106**	0.54**	0.002
البند91	0.50**	0.005	**البند107**	0.43*	0.015
البند92	0.37*	0.039	**البند108**	0.59**	0.001
**دال عند مستوى الدلالة 0.01			**البند109**	0.74**	0.000
* دال عند مستوى الدلالة 0.05					

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أن معاملات ارتباط بنود المقياس لهذا البعد (التمرد الأكاديمي) دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) حيث تراوحت معاملاتها بين (0.87) و(050)، وتراوحت معاملات الأخرى بين (0.35) و(0.48) عند مستوى الدلالة (0.005)، وعليه فإن كل بنود البعد الثاني منسقة داخليا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، مما يثبت صدق الاتساق الداخلي كمؤشر لصدق البنائي في قياس لبنود البعد الرابع.

3-2-2-1-4- ثبات المقياس

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم الاعتماد على طريقة معامل ألفا كرونباخ، تتمثل في:

3-2-2-1-4- 1- طريقة حساب معامل ألفا كرونباخ:

وهي طريقة تعتمد على الاتساق في أداء الفرد من بند إلى آخر، وتستند إلى الانحراف المعياري والانحرافات المعيارية للبنود مفردة. "ويمكن استخدام معامل ألفا كوسيلة لجعل الاختبار أو الاستبيان أقل طولا مع الحفاظ على الثبات الداخلي أو تحسينه" (محمود علام، 2016، ص 437) وبتطبيق معامل ألفا كرونباخ، تم تقدير الثبات لأبعاد الاختبار ثم الاختبار ككل، كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول رقم (22) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبيان)		
أبعاد المقياس	**عدد البنود**	**ثبات البعد**
للبعد الأول	23	0.835
البعد الثاني	30	0.919
البعد الثالث	23	0.954
البعد الرابع	33	0.839
الثبات العام للاستبيان	**109**	**0.941**

يتضح من خلال الجدول رقم (22) أن جميع أبعاد المقياس يتراوح معامل ثباتها بين (0.835-0.954)، وهي قيم دالة عند 0.01، في حين بلغت قيمة الثبات الكلي للمقياس (0.941) تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ويمكن تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية.

4- الدراسة الأساسية:

4-1- منهج الدراسة:

إن اختيار المنهج المتبع أمر تحدده طبيعة مشكلة البحث ففي دراستنا الحالية والمتمثلة في معرفة مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية غرداية،

ونظرا لطبيعة البحث فقد تم الاعتماد على منهج الوبائي الوصفي لأنه يصف الظاهرة عن طريق جمع، تصنيف، ترتيب، عرض وتحليل وتفسير المعطيات والنتائج والبيانات الميدانية، كما انه يتماشى وطبيعة الموضوع، حيث يعرفه (Last JM) في قاموس علم الأوبئة هو: دراسة توزيع ومحددات الحالات أو الأحداث المتعلقة بالصحة في مجموعات سكانية محددة، واستخدام هذه المعرفة للرقابة الصحية" . (Last، 2001,061)

وعلم الأوبئة الوصفي هو علم يبحث في الأسباب المتصلة بعوامل المخاطرة انطلاقا من النتائج التي تتوصل اليها الدراسات في هذا الشأن، ويأخذ هذا العلم بعين الاعتبار توزيع المرض حسب: السن والجنس، الحالة الاجتماعية، الحالة الاقتصادية، العمل، مكان الميلاد، وغيرها من المتغيرات الديمغرافية.

وبناء على بعض الدراسات السابقة كالدراسة المصرية للمركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية سنة (1987) حيث أجرى المركز بحثا إبيديميولوجيا على تعاطي المواد النفسية Psychoactive Substances بين تلاميذ المدارس الثانوية العامة (بنين) على مستوى جمهورية مصر العربية، وكذا الدراسة الوبائية الاضطرابات النفسية بالوسط المدرسي الجزائري بلال الهامل سنة (2022). فإن الباحث اعتمد على هذا المنهج لأنه من أفضل المناهج العلمية التي تسمح بوصف واقع انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي، والمقصود بذلك تحديد مدى الانتشار، واعطائها دلالات علمية، كما يهتم المنهج الوبائي بدراسة اسباب والعوامل التي تؤثر في انتشارها.

وله هدفان، الأول: تقرير الصورة التي يوجد بها المرض أو الاضطراب أو المشكلات من حيث الزمان والمكان وخصائص الأشخاص المصابين والهدف الثاني: هو المقارنة بين المناطق الجغرافية المختلفة في الوطن الواحد، أو بين الشرائح الاجتماعية المختلفة في المجتمع الواحد، أو بين الشرائح الاجتماعية المتناظرة في مجتمعات مختلفة، أو المقارنة بين فترات زمنية متباينة في حياة المجتمع الواحد.

كما يقوم المنهج الوبائي الوصفي على دراسة العوامل المؤثرة في السلوك والوقوف على وصف الظاهرة من خلال تحديد خصائصها وأبعادها وتوصيف العلاقات القائمة بينها(تشخيص)، بهدف الوصول إلى وصف علمي متكامل لها. وسنعتمد في دراستنا الحالية على وصف الشرائح المختلفة في المجتمع الواحد كما هي في الواقع. تندرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوبائية المقطعية الوصفية، حيث استهدفت قياس **انتشار** المشكلات السلوكية الشائعة في البيئة المدرسية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية غرداية، مع فحص ارتباط هذا الانتشار ببعض المتغيرات الديموغرافية والمدرسية مثل الجنس، العمر، المستوى الدراسي، الاختصاص، والحالة الاجتماعية والاقتصادية للأسرة. وقد تم اعتماد هذا التصميم لما يتيحه من تقدير مستوى الانتشار في نقطة زمنية محددة داخل مجتمع دراسي كبير، مع إمكانية مقارنة نسب الانتشار بين فئات مختلفة من التلاميذ، دون الادعاء بإثبات علاقات سببية بين المتغيرات المدروسة.

واعتمدت الدراسة إطارا عينيا تمثل في تلاميذ الثانويات بولاية غرداية، حيث جرى اختيار عينة مكوَّنة من 1646 تلميذا وتلميذة موزعين على 27 ثانوية عبر 10 بلديات، وفق أسلوب سحب (طبقي

عشوائي بسيط)، مع الحرص على تمثيل مختلف المستويات الدراسية والتخصصات. وقد استُخدم مقياس (المقياس الذاتي المقنن) لقياس المشكلات السلوكية في البيئة المدرسية، ثم جرى تحديد حالات ''وجود مشكلة سلوكية'' بناء على عتبة معيارية محددة على سلم القياس، مما سمح بحساب انتشار المشكلات السلوكية كنسبة مئوية من مجموع أفراد العينة.

ويشتمل المنهج الوبائي الوصفي على عدد من المناهج الفرعية والأساليب المساعدة، حيث يعتمد على شبكة الملاحظة، ودراسة الحالة أو الدراسة الميدانية أو المسوح الاجتماعية، ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة على شبكة الملاحظة والدراسة الميدانية

4-2- حدود الدراسة:

4-2-1-الحدود البشرية: تتمثل الحدود البشرية للدراسة في مجموع تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية غرداية—الجزائر-

4-2-2-الحدود المكانية: تتمثل في جميع ثانويات ولاية غرداية —الجزائر.

4-2-3-الحدود الزمنية: تتمثل الحدود الزمنية لهذه الدراسة في الموسم الدراسي 2023.

4-3- عينة الدراسة الأساسية:

اعتمد الباحث على الطريقة العشوائية الطبقية في اختيار عينة الدراسة، التي هي الأنسب لمثل هذه الدراسات، حيث تعتبر العينة العشوائية الطبقية من أفضل أنواع العينات وأكثرها دقة في تمثيل المجتمع الإحصائي غير المتجانس حيث انه في كثير من الأحوال تكون مفردات المجتمع الإحصائي غير متجانسة من حيث الصفة أو الصفات المدروسة.

إن أي مجتمع إحصائيا مؤلفا من (N) من المفردات والذي يمكن تجزئته إلى (L) من الطبقات حجومها(n1,n2,n3) علما أن (n1+n2+n3=N) وان تقسيم المجتمع إلى (L)من الطبقات يتم على أساس اشتراك مفردات كل طبقة بصفة أو عدة صفات مشتركة .فإذا أريد اختيار عينة طبقية عشوائية ذات حجم (N)فإننا نعتمد على طريقة ما تسمى بطريقة التوزيع المتناسب وبموجب هذه الطريقة يتم سحب عينة عشوائية بسيطة من كل طبقة يتناسب حجمها وحجم الطبقة في المجتمع فإذا كانت نسبة كل طبقة في المجتمع (وزن الطبقة) يساوي(wh=n1+n2+n3) أي أن نسبة مساهمة الطبقة (h) في العينة تساوي مساهمة الطبقة (h)في المجتمع.(سعد الحاج، 2019، ص، 43).

حيث تم اختيار عينة الدراسة على مرحلتين أجري الباحث في المرحلة الأولى بطريقة القرعة في اختيار الثانويات التي ستأخذ منها عينة الدراسة من بين (27) ثانوية.

وفي المرحلة الثانية وبعد تحديد الطبقات وحصة كل طبقة، تمّ الانتقال إلى المرحلة الخاصة باختيار مفردات العينة، وذلك بالاعتماد على إطار المعاينة المتمثل في القوائم الاسمية الرسمية المتوفّرة لدى مستشار التوجيه المدرسي والمهني بالمؤسسات التربوية.

ولضمان تكافؤ فرص جميع أفراد المجتمع، تمّ اعتماد نفس الطريقة للمعاينة العشوائية البسيطة، حيث أُعدّت قائمة مرقّمة لأفراد كل طبقة، ثم جرى سحب العدد المطلوب من التلاميذ بطريقة عشوائية باستخدام مولّد الأرقام العشوائية عبر برنامج Excel، مما يكفل حيادية الاختيار وخلوّه من التأثير الذاتي، وتُعد هذه الطريقة من أكثر الأساليب العلمية دقة وموثوقية في البحوث الوبائية والتربوية لأنها تضمن تمثيلًا صحيحًا لبنية المجتمع الأصلي.

بالخطوات التالية تم تحديد مفردات العينة : – الحصول على القوائم الاسمية الرسمية من مستشار التوجيه. – ترقيم جميع أفراد الطبقة من 1 إلى N. – إدخال القائمة في Excel. – إضافة عمود فيه دالة. – ثم يتم الفرز حسب هذا العمود من الأصغر إلى الأكبر.

انظر الملحق رقم(09) والجداول(من23الى28) توضح توزيع أفراد العينة الأساسية حسب متغيرات الدراسة وهي كالآتي:

الجدول (23) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

البيانات	الجنس	العدد	النسبة المئوية
أفراد العينة	ذكور	690	% 41.91
	إناث	956	% 58.09
المجموع		1646	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (23) توزيع عينة الدراسة الأساسية **حسب الجنس** بحيث بلغت نسبة الذكور 41.91%بتعداد يصل إلى (690) من أصل1646 حجم العينة الأساسية، ويقابله عدد الإناث البالغ (956) من أصل نفس العينة بنسبة تساوي (58.09)، ويظهر جليا من الإحصائيات المدرجة، إن عدد الذكور اقل من عدد الإناث وهذا ما يعكس حقيقة الوسط المدرسي في ولاية غرداية.

الجدول (24) توزيع العينة الدراسة الأساسية حسب التخصص الدراسي.			
البيانات	**التخصص الدراسي**	**العدد**	**النسبة المئوي**
أفراد العينة	**علمي**	1144	% 69.58
	أدبي	502	% 30.42
المجـــــــــــموع		**1646**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (24) توزيع عينة الدراسة الأساسية **حسب التخصص الدراسي** والذي بلغت فيه النسبة العظمى للتخصص العلمي وقدرت نسبته بـ (69.58%) وبتعداد عالي بلغ (1144) تلميذ وتلميذة، في حين بلغ تعداد التلاميذ أصحاب التخصص الأدبي (502) تلميذ وتلميذة وبنسبة مئوية قدرت بـ (30.42%)، من أصل (1646) حجم العينة الأساسية، وهذه النسب عكس بوضوح المعايير التي يستخدمها أهل الاختصاص في تحديد التخصص المناسب للتلاميذ سواء في مرحلة المتوسط او في مرحلة التعليم الثانوي محل اهتمامنا في الدراسة الحالية.

الجدول (25) توزيع العينة الدراسة الأساسية حسب المستوى الدراسي.			
البيانات	**المستوى الدراسي**	**العدد**	**النسبة المئوية**
أفراد العينة	**أولى ثانوي**	892	% 54.25
	ثانية ثانوي	284	% 17.15
	ثالثة ثانوي	470	%28.60
المجـــــــــــموع		**1646**	**%100**

نلاحظ من خلال الجدول رقم (25) توزيع عينة الدراسة الأساسية **حسب المستوى الدراسي** حيث تصدر مستوى السنة أولى ثانوي المستويات الثلاث بتعداد وصل إلى (892) تلميذ وتلميذة قدرت نسبتها بـ :(54.25%)، وترتب ثانيا مستوى السنة ثالثة ثانوي بتعداد بلغ (470) تلميذ وتلميذة وبنسبة قدرها (28.60%)، وجاء أخيرا مستوى السنة ثانية ثانوي بنسبة قدرت بـ (17.15%) وبتعداد بلغ (284) تلميذ وتلميذة من ثانويات ولاية غرداية.

الجدول (26) توزيع العينة الدراسة الأساسية حسب الحالة الاجتماعية.			
البيانات	**الحالة الاجتماعية**	**العدد**	**النسبة المئوية**
أفراد العينة	**تلميذ يتيم**	364	% 22.11
	تلميذ لأبوين منفصلين	265	% 16.09

	تلميذ عادي	1017	%61.80
المجموع		1646	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم (26) توزيع عينة الدراسة الأساسية **حسب الحالة الاجتماعية** حيث تنوع أفراد العينة بين تلميذ يتيم (ويشمل يتيم الأب، ويتيم الأم، ويتيم الأبوين) وهذه الفئة من العينة بلغت (364) تلميذ وتلميذة بنسبة قدرها (22.11%)، في حين قدرت نسبة التلاميذ الذين والديهم منفصلين ب:(16.09%) بتعداد بلغ (265)، أما بقية تلاميذ العينة كانوا عاديين حيث بلغ تعدادهم (1017) بنسبة قدرت بـ:(61.80%) وهذه نسب تعكس الواقع الحقيقي للمجتمع بولاية غرداية.

الجدول (27) توزيع العينة الدراسة الأساسية حسب الحالة الاقتصادية.

البيانات	الحالة الاقتصادية	العدد	النسبة المئوية
أفراد العينة	تلميذ معوز	941	% 57.16
	تلميذ ميسور	705	% 42.84
المجموع		1646	%100

من خلال الجدول رقم (27) توزيع عينة الدراسة الأساسية **حسب الحالة الاقتصادية** يتبين أن التلاميذ المعوزين أكثر في عينة الدراسة حيث بلغ عددهم (941) وقدرت نسبتهم من مجموع العينة بـ:(57.16%)، وبلغت نسبة الميسورين (42.84%) ووصل تعدادهم إلى (705).

الجدول (28) توزيع العينة الدراسة الأساسية حسب نوع المنطقة الجغرافية.

البيانات	نوع المنطقة الجغرافية	العدد	النسبة المئوية
أفراد العينة	حضرية	1082	% 65.73
	ريفية	564	%34.27
المجموع		1646	%100

نلاحظ من خلال الجدول رقم(28) توزيع عينة الدراسة الأساسية **حسب نوع المنطقة الجغرافية** حيث بلغ تعداد التلاميذ الذين يدرسون في الثانويات الواقعة في مناطق جغرافية حضرية ضعفين تقريبا للتلاميذ الذين يدرسون في ثانويات تقع في مناطق ريفية أو شبه حضرية (1082) تلميذ وتلميذة وبنسبة عالية قدرت ب: (ـ65.73%)، وبلغت نسبة التلاميذ الآخرين (34.27%) وبلغ

تعدادهم (564)، وهذا يعكس واقع في ولاية غرداية من حيث انتشار الثانويات عبر الولاية حيث توجد 15 ثانوية في مناطق حضرية، و12 ثانوية في مناطق ريفية أو شبه حضرية.

4-4- أدوات الدراسة الأساسية:

بعد التأكد من صلاحية المقياس الموجه نحو تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، وإعداد الصورة النهائية له، قام الباحث عملية التطبيق الميداني للمقياس: "مقياس المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي" والمكون في صورته النهائية من 109 عبارة. حيث بدأ الباحث بتوزيع الاستمارات على أفراد العينة المختارة من جميع مؤسسات التعليم الثانوي على مستوى ولاية غرداية، خلال الفترة الممتدة بين شهري مارس وماي للموسم الدراسي 2022-2023، والجدول التالي يبين توزيع الاستمارات على أفراد العينة الأساسية للدراسة:

الجدول رقم (29): إحصائيات الاستبانة الموزعة والمستردة على التلاميذ

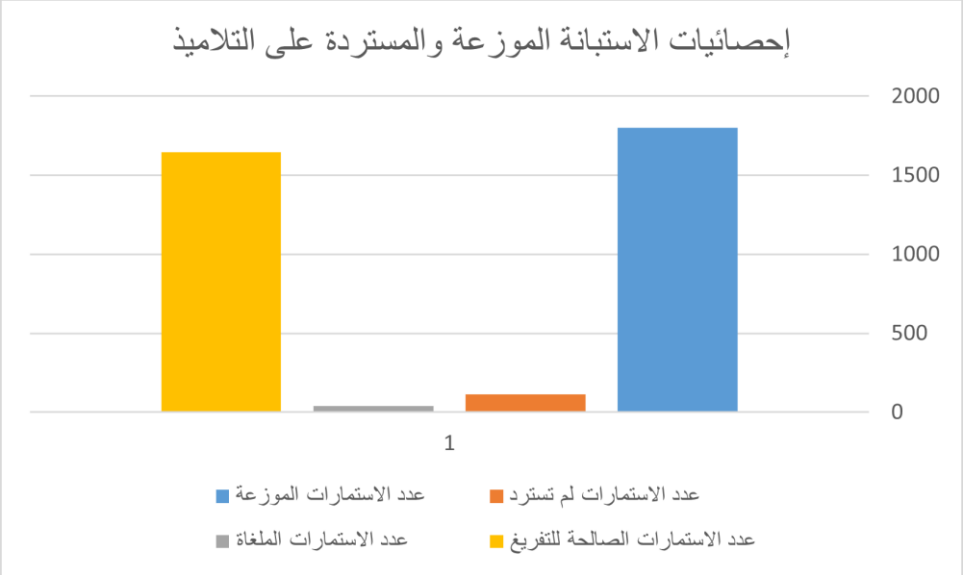
البيان	الاستبيان	
	العدد	النسبة المئوية %
عدد الاستمارات الموزعة	1800	%100
عدد الاستمارات لم تسترد	114	%6.33
عدد الاستمارات الملغاة	40	%2.22
عدد الاستمارات الصالحة للتفريغ	1646	%91.44

يوضح الجدول رقم (29) إحصائيات أداة القياس(الاستبيان) الموزعة على التلاميذ والمستردة حيث وزع الباحث ألف وثمان مائة (1800) استمارة استبيان، وقد تم تهذه الإجراءات بمساعدة كل من مديري التربية ومدير مركز التوجيه المدرسي والمهني ومدراء الثانويات عبر مختلف بلديات ولاية غرداية.

بعد استرجاع جميع الاستمارات من مديري مؤسسات التعليم الثانوي، ثم مراجعة كل استمارة على حد اقصد التأكد من صحة وطريقة الإجابة هل تستوفي كل عبارات المقياس شروط القبول، وبعد التمحيص والمراجعة لم تسترد منها مائة وأربعة عشرة(114) استمارة نتيجة عديد الظروف التي حالت دون استردادها قدرت بنسبة (6.33%)، ولقد ألغى الباحث أربعين (40) استمارة لأسباب مختلفة منها عدم إتمام الإجابة على الاستبيان، ومن بين الأسباب الأخرى عدم المصداقية في الاستجابة على الاستبيان لعدم الالتزام و التقيد بالتعليمات الإجابة والتي قدرت بنسبة (2.22 %)، وبعد كل هذا

التدقيق تم قبول كل الاستمارات الصالحة للدراسة الأساسية ليصبح العدد الإجمالي لأفراد العينة الف وستة مائة وستة واربعون(1646) قدرت بنسبة (91.44%) من مجمل عدد الاستمارات الموزعة، وبعد تفريغ النتائج المحصل عليها تمت المعالجة الإحصائية للدراسة بالاعتماد على البرنامج الإحصائيSPSS، وبرنامج Excel. والتي سنقوم بعرضها ومناقشتها في الفصل الموالي.

والشكل رقم(07) يوضح إحصائيات الاستبانة الموزعة والمستردة على التلاميذ.



الشكل رقم(06) إحصائيات الاستبانة الموزعة والمستردة على التلاميذ

4-5- الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

بهدف الإجابة على فرضيات الدراسة، فقد تم تفريغ البيانات ومعالجتها إحصائيًا بتطبيق برنامج الحزمة الإحصائية الاجتماعية SPSS و اختار الباحث توظيف الأساليب الإحصائية البارامترية في تحليل بيانات الدراسة، وذلك استنادًا إلى مجموعة من المبرّرات العلمية والمنهجية المتعارف عليها في البحوث الوبائية والبحوث النفسية والتربوية ، تعتمد أبعاد مقياس المشكلات السلوكية على مجموع درجات كمية ناتجة عن استجابات من نوع ليكرت، وهو ما يسمح بمعالجة المتغيرات كمتغيرات فاصلية (Interval)قابلة للخضوع للمعالجات البارامتريّة من جهة. ومن جهة اخرى فإن حجم العينة المعتمد في هذه الدراسة (1646 تلميذاً) يُعد كافياً لضمان تحقق افتراضات نظرية الحدّ المركزي، وهو ما يجعل التوزيع التقريبي للمتوسطات قريبًا من التوزيع الطبيعي حتى عند حدوث انحراف طفيف في البيانات الأصلية. وعليه، فإن الاختبارات البارامتريّة مثل اختبار(t) ، وتحليل التباين(ANOVA) ،

ونماذج الانحدار تُعد ملائمة من حيث القوة الإحصائية والدقة في تقدير العلاقات بين المتغيرات، الأمر الذي يعزّز صلاحية استخدام الاختبارات البارامتريّة ذات القوة الإحصائية العالية. وعليه، فإن اعتماد القياس البارامتري في هذه الدراسة يستند إلى أسس علمية واضحة ويعزّز دقة الاستنتاجات وقابليتها للتعميم على مجتمع الدراسة الأصلي.

وتمّثلت الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات فيما يلي:

-التكرارات Frequency.

- النسب المئوية .Percent

- المتوسطات الحسابيةMean .

- الانحرافات المعيارية.Std.Deviation

- معامل ألفا كرونباخ Cronbach.

- اختبار "كاي" لعيّنتين مستقلّتين.(K_2)

- اختبار التباين الأحادي Oneway Anova.

5- أساليب تحليل البيانات ومعالجة النتائج:

5-1 طرق التحليل الإحصائي الدراسة:

5-1-1 أساليب معالجة البيانات:

نظراً لطبيعة الدراسة الوبائية، تم الاعتماد على معدل الانتشار (Prevalence Rate) كمؤشر رئيسي لقياس شدة ووجود المشكلات السلوكية داخل الوسط المدرسي. وقد تم حساب معدل الانتشار لكل بُعد من أبعاد المقياس، وكذلك المعدل الكلي للمشكلات السلوكية، باستخدام المعادلة التالي :

$$\text{معدل الانتشار} = \frac{\text{عددالتلاميذ فوق العتبة}}{\text{حجم العينة}} \times 100$$

وتم تحديد العتبات المعيارية بناءً على الدرجة القصوى لكل بعد، بما يسمح بتصنيف الحالات إلى (تحت العتبة / فوق العتبة) وفقًا للمعايير الوبائية المعتمدة.

5-1-2 حساب الدرجة القصوى:

العتبة = الدرجة المتوسطة ≤ 3 = وجود مشكلة.

الدرجة القصوى الكلية = عدد بنود الاستبيان x الدرجة القصوى في بدائل الاستبيان (5)

الدرجة القصوى للبعد = عدد بنود البعد x الدرجة القصوى في بدائل الاستبيان (5)

حساب الدرجات القصوى للمشكلات السلوكية .

الدرجة القصوة الكلية= 109x 5 =545

الدرجة القصوى لبعد العنف = 23x 5 =150

الدرجة القصوى لبعد الغش = 30x 5 =115

الدرجة القصوى لبعد التدخين = 23x 5 =115

الدرجة القصوى لبعد التمرد = 33x 5 =165

عدد الحالات الموجبة الكلية= عدد التلاميذ لديهم مجموع ≤ 327 = 144

عدد الحالات الموجبة لسلوك العنف= عدد التلاميذ لديهم مجموع ≤ 69 = 72

عدد الحالات الموجبة لسلوك الغش= عدد التلاميذ لديهم مجموع ≤ 90 = 434

عدد الحالات الموجبة لسلوك التدخين= عدد التلاميذ لديهم مجموع ≤ 69 = 190

عدد الحالات الموجبة لسلوك التمرد= عدد التلاميذ لديهم مجموع ≤ 99 =440

5-1-3 معدل الانتشار الكلي =. $\frac{\text{عددالتلاميذ فوق العتبة}}{\text{حجم العينة}} \times 100$

معدل الانتشار الكـــــلي $= \frac{144}{1646} \times 100 = 8.75\ \%$

معدل الانتشار لسلوك العنف $= \frac{72}{1646} \times 100 = 4.37\ \%$

معدل الانتشار لسلوك الغش $= \frac{434}{1646} \times 100 = 5.47\ \%$

معدل الانتشار لسلوك التدخين $= \frac{190}{1646} \times 100 = 4.19\ \%$

معدل الانتشار لسلوك التمرد $= \frac{440}{1646} \times 100 = 6.01\ \%$.

جدول رقم : (30) يوضح الدرجة القصوى والعتبة ومعدل انتشار المشكلات السلوكية

المشكل السلوكي	الدرجة القصوى	العتبة	عدد الحالات الموجبة	النسبة%
سلوك العنف	115	69	72	4.37
سلوك الغش في الامتحان	150	90	434	5.47
سلوك تعاطي التدخين	115	69	190	4.19
سلوك التمرد الاكاديمي	165	99	440	6.01
الكلي	545	545	144	8.75

– ملخص الفصل:

تناولنا في هذا الفصل الإجراءات المنهجية للدراسة، حيث تطرقنا إلى وصف المنهج المتبع للدراسة، وحدودها البشرية والمكانية الزمانية، ثم ذكر حيثيات الدراسة الاستطلاعية التي تمثلت في ميدان الدراسة، من حيث مجتمع الدراسة، وتحديد عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي (حجمها، وكيفية واختيارها وخصائصها)، كما تم وصف شامل لأدوات جمع البيانات وخصائصها السيكومترية المتمثلة في شبكة الملاحظة ومقياس المشكلات السلوكية، وبعدها تم التطرق إلى تطبيق الدراسة الأساسية وعرض الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها وحساب معدل الانتشار للمشكلات السلوكية

الفصل السادس

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

- تمهـيد

1- عرض وتحليل النتائج الدراسة

2- مناقشة نتائج الدراسة

- الاستنتاج العام

تمهـيد:

بعدما تطرقنا من قبل للإجراءات المنهجية التي اعتمدنا عليها في هذه الدراسة، سنحاول الان من خلال هذا الفصل الكشف عن العلاقات بين المتغيرات الدراسة على تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بولاية غرداية، وكذا التحقق من وجود فروق بين متوسطات المشكلات السلوكية لدى التلاميذ المتمدرسين في ثانويات غرداية وفقا لمتغيرات الدراسة(المشكلات السلوكية)، وذلك من خلال إخضاع البيانات المحصل عليها من القياسات للتحليلات الإحصائية، وعرض النتائج المتوصل إليها من الإجابة عن الأسئلة التي تم وضعها، واختبار صحة الفرضيات التي تمت صياغتها، ومناقشة كل منهما في ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري

1- عرض وتحليل ومناقشة النتائج الدراسة:

1-1-عرض وتحليل نتائج الدراسة:

وتتم الاستجابة على الاستبيان وفق تدرج "ليكرت" الخماسي" دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا وتصحح الاستجابات بالدرجات (1،2،3،4،5) على التوالي.

ولتقييم الدرجة على الاستبيان اعتمد المحك التالي:

من 1 – 1.80 درجة ضعيفة جدا.

من 1.80 -2.60 درجة ضعيفة

من 2.60 -3.40 درجة متوسطة.

من 3.40 - 4.20 درجة كبيرة

من 4.20 – 5. درجة كبيرة جدا

1-1-1 عرض نتائج الفرضية الأولى:

التي نصها الآتي: نفترض أن معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية غرداية أعلى من المستوى المتوقع في الدراسات الوبائية المشابهة وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم(31): يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية							
الابعاد	التكرارات	النسبة المئوية	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة	الترتيب
البعد الاول	63518	%16	38.58	14.75	1.93	ضعيفة	4
البعد الثاني	128174	%32	77.87	21.72	3.89	كبيرة	2
البعد الثالث	67022	%17	40.71	20.73	2.04	ضعيفة	3
البعد الرابع	140336	%35	85.25	23.14	4.26	كبيرة جدا	1
الدرجة الكلية	399050	%100	60.60	820.0	3.03	متوسطة	

من خلال الجدول (31) ومن خلال المحك اعلاه يتضح ان الوزن النسبي للبعد الأول (1.93) وهي قيمة ضعيفة حسب المحك (1.80 -2.60)، والوزن النسبي للبعد الثاني (3.89) وهي قيمة كبيرة حسب المحك (3.40–4.20)، والوزن النسبي للبعد الثالث (2.04) وهي قيمة ضعيفة حسب المحك (1.80 -2.60)، والوزن النسبي للبعد الرابع (4.26) وهي قيمة كبيرة جدا حسب المحك (4.20-5)، والوزن النسبي للدرجة الكلية (3.03) وهي قيمة متوسطة حسب المحك (2.60-3.40).

وعليه يمكن القول ان مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية **متوسطة.**

حيث يشير البعد الأول إلى أقل درجة انتشار بين الأبعاد الأربعة، ما يعني أن نوع السلوك الذي يقيسه هذا البعد غير شائع نسبيًا بين التلاميذ، ويعكس البعد الثاني سلوكيات ذات درجة انتشار مرتفعة نسبيًا، ويأتي في المرتبة الثانية من حيث التأثير أو الحضور في الوسط المدرسي، وعلى غرار البعد الأول، يعكس انتشارًا منخفضًا، لكنه أكثر انتشارًا منه بقليل، اما البعد الرابع يمثل أعلى

نسبة انتشار بين الأبعاد، مما يشير إلى أن نوع المشكلات السلوكية التي يغطيها هذا البعد هي الأكثر انتشارا بين تلاميذ الثانوي.

بشكل عام، تشير البيانات إلى أن المشكلات السلوكية بين تلاميذ الثانوي في غرداية موجودة بدرجة متوسطة، مع تباين ملحوظ بين أنواع السلوكيات المختلفة من حيث الانتشار.

كما يمكن ترتيب المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بولاية غرداية حسب الدراسة الحالية: حيث يحتل التمرد الأكاديمي المرتبة الاولى بوزن قدره (4.26) وهي درجة كبيرة جدا، وفي المرتبة الثانية جاء سلوك الغش في الامتحان بوزن نسبي مقدر بـ (3.89) وهي درجة كبيرة، وترتب ثالثا المشكل السلوكي تعاطي التدخين بوزن نسبي قدر بـ :(2.04) وهي درجة ضعيفة، ورتب اخيرا اي رابعا العنف بوزن نسبي مقدر بـ :(1.93) وهي درجة ضعيفة ايضا.

1-1-2 عرض نتائج الفرضية الثانية:

التي نصها الآتي: توجد فروق دالة إحصائيًا في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين التلاميذ تعزى إلى الجنس. (ذكر، أنثى).

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (32) : يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)

النوع	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
الاناث	956	%58.09	398204.000[a]	1	0.000	دالة
الذكور	690	%41.91				
المجموع	1646	%100				

يتضح من خلال الجدول رقم (32) أن قيمة كاي تربيع(398204.000) عند درجة حرية(1) عند مستوى الدلالة (0.001) ما يعني أن اختلاف الجنس يؤدي إلى تباين في درجات الانتشار المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة، أي أن مدى المشكلات السلوكية يختلف باختلاف الجنس (ذكر، انثى)، وهذه النتيجة تؤكد على وجود فروق دالة إحصائيا في مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الجنس، وهذا يشير إلى أن الفروق بين الذكور والإناث في انتشار المشكلات السلوكية دالة إحصائيًا، أي أن هذا

الاختلاف ليس ناتجًا عن الصدفة بل هو حقيقي ومهم من الناحية الإحصائية، بحيث ان المشكلات السلوكية أكثر انتشارا لدى الذكور

جدول (33): يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية (الغش في الامتحان) في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)

النوع	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
الاناث	956	%58.09	1870.054[a]	1	0.000	دالة
الذكور	690	%41.91				
المجموع	1646	%100				

من خلال الجدول رقم (33) أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (1646) فردا قد بلغت مجموعة: (الاناث) (956) بنسبة مئوية بلغت 58.09%، ومجموعة(الذكور) فقد بلغت(690) بنسبة مئوية قدرت بـ 56%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق في تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية(1) قدرت بـ 1870.054 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.001)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين وهذه النتيجة تؤكد على وجود اختلاف في مدى انتشار المشكلات السلوكية (الغش في الامتحان) في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الجنس(ذكر ،أنثى) لصالح مجموعة التلاميذ الذكور ، هذا يعني أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في انتشار سلوك الغش، أي أن الاختلاف بين الجنسين ليس عشوائيًا بل ذو دلالة معنوية، وان الظاهرة أكثر انتشارًا بين الذكور، ما قد يعكس اختلافات في القيم أو الضغوط الاجتماعية أو والتقويم أو الرقابة داخل الأقسام ، الفروق الإحصائية تعني أن هناك حاجة لفهم الدوافع المختلفة بين الجنسين للغش في الامتحان.

جدول (43): يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية (التمرد الأكاديمي) في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)

النوع	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
الاناث	956	%58.09	2609.355a			

الذكور	690	%41.91		1	0.000	دالة
المجموع	1646	%100				

من خلال الجدول رقم (34) أعلاه نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (1646) فردا قد كانت مجموعة: (الاناث) (956) بنسبة مئوية بلغت 58.09%، اما مجموعة(الذكور) فقد بلغت(690) بنسبة مئوية قدرت بـ 41.91%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية(1) قدرت بـ 2609.355 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.001)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين وهذه النتيجة تؤكد على وجود اختلاف في مدى انتشار المشكلات السلوكية (التمرد الاكاديمي) في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الجنس(ذكر ،أنثى) لصالح مجموعة التلاميذ الذكور ، هذا يعني أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في انتشار سلوك التمرد الاكاديمي، الذكور يمثلون النسبة الأكبر من مظاهر التمرد الأكاديمي بنسبة مما قد يشير إلى أن السلوك المتمرد أكاديميًا يظهر بشكل أوضح بين الذكور في هذه الفئة العمرية، هذا يعني أن النتيجة دالة إحصائيًا بشكل كبير، أي أن الفرق في التمرد الأكاديمي بين الذكور والإناث ليس عشوائيًا، بل هناك علاقة واضحة بين الجنس ودرجة التمرد الأكاديمي. ويمكن القول ان الجنس يُعد عاملًا مؤثرًا في انتشار سلوك التمرد الأكاديمي، ويجب التركيز على أن تأخذ بالاعتبار هذه الفروق بين الذكور والإناث.

1-1-3 عرض نتائج الفرضية الثالثة:

التي نصها الآتي: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي تعزى إلى التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (35) : يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف التخصص الدراسي (علمي، أدبي)

التخصص الدراسي	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
علمي	1144	%69.50	399050.000[a]	1	0.000	دالة
ادبي	502	%30.50				

المجموع	1646	**%100**				

يتضح من خلال الجدول رقم (35) أن قيمة كاي تربيع([a] 398204.000) عند درجة حرية(1) عند مستوى الدلالة (0.001)، أن اختلاف التخصص الدراسي يؤدي إلى تباين في مدى الانتشار المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة، أي أن مستوى المشكلات السلوكية تختلف باختلاف التخصص الدراسي (علمي، ادبي)، مما بدل على ان المشكلات السلوكية تختلف في انتشارها بين التلاميذ أصحاب التخصص (علمي) و التلاميذ أصحاب التخصص (ادبي) وهذا ما تؤكده قيمة كاي تربيع المقدرة بـ ([a]399050.000)عند درجة حرية (1) و عند مستوى الدلالة (0.001)، و هذا يشير إلى أن المشكلات السلوكية أكثر انتشارًا بين تلاميذ الشعب العلمية، هذا يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا بين التخصصين، أي أن الاختلاف في انتشار المشكلات السلوكية ليس نتيجة للصدفة بل ذو دلالة معنوية قوية، نتيجة الانتشار الأكبر في التخصص العلمي بسبب ضغط المناهج وكثافة المواد العلمية، مما يزيد من التوتر والانفعالات السلوكية، التي تؤدي إلى سلوكيات تمرد و غش

جدول (36): يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية(الغش في الامتحان) في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف التخصص الدراسي (علمي، أدبي)

التخصص الدراسي	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
علمي	**1144**	**%69.50**	17634.167[a]	1	0.000	**دالة**
ادبي	502	**%30.50**				
المجموع	1646	**%100**				

من خلال الجدول أعلاه رقم (36) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (1646) فردا قد كانت مجموعة: التخصص الدراسي (أدبي) (502) بنسبة مئوية بلغت 30.50%، أما التخصص الدراسي(علمي) فقد بلغت (1144) بنسبة مئوية قدرت بـ 69.50%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق، تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1)

قدرت بـ 17634.167وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.001)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين .وهذه النتيجة تؤكد على وجود اختلاف في

مدى انتشار المشكلات السلوكية (الغش في الامتحان) في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف التخصص العلمي (أدبي ،علمي) لصالح مجموعة التلاميذ العلميين ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 69.50% بحيث تقدر نسبة الغش في الامتحان في التخصص العلمي(0.69)والتخصص الأدبي بنسبة (0.31)يعطي نسبة انتشار(2.33)، أي ان التلاميذ ذو التخصص الدراسي علمي اكثر عرضة للغش في الامتحان مقارنة بالتلميذ ذو تخصص دراسي ادبي.

جدول (37): يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية (التمرد الأكاديمي) في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف التخصص الدراسي (علمي، أدبي)

التخصص الدراسي	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
علمي	**1144**	**%69.50**	22215.674[a]	1	0.000	**دالة**
ادبي	502	**%30.50**				
المجموع	1646	**%100**				

من خلال الجدول أعلاه رقم (37) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (1646) فردا قد كانت مجموعة: التخصص الدراسي (أدبي) (502) بنسبة مئوية بلغت 30.50%، أما التخصص الدراسي(علمي) فقد بلغ مجموعهم (1144) بنسبة مئوية قدرت بـ 69.50%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية (1) قدرت بـ 22215.674وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.001)، وبالتالي فإنه هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين. وهذه النتيجة تؤكد على وجود اختلاف في مدى انتشار المشكلات السلوكية (التمرد الأكاديمي) في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف التخصص الدراسي (أدبي، علمي) لصالح مجموعة التلاميذ العلميين ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 69.50%.

1-1-4 عرض نتائج الفرضية الرابعة:

التي نصها الآتي: يختلف معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى التلاميذ باختلاف المستوى الدراسي (الأولى ثانوي، الثانية ثانوي، الثالثة ثانوي).

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (38) : يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المستوى الدراسي (اولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي)

المستوى	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
اولى ثانوي	892	%53.19	798100.000[a]	2	0.000	دالة
ثانية ثانوي	284	%17.25				
ثالثة ثانوي	470	%28.55				
المجموع	1646	%100				

يتضح من خلال الجدول رقم (38) أن قيمة كاي تربيع المقدرة بـ:(798100.000[a]) وبدرجة حرية قدرت بـ (2)، عند مستوى دلالة إحصائية (0.001)، وهذه النتيجة تؤكد على وجود اختلاف في مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المستوى الدراسي (أولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي)، هذا يعني إنه توجد فروق معنوية واضحة في انتشار المشكلات السلوكية بين المستويات الدراسية، أولى ثانوي فيها أكبر نسبة مشكلات سلوكية بحيث تساوي أكثر من النصف.

جدول (39): يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية (الغش في الامتحان) في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المستوى الدراسي (اولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي)

المستوى	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
اولى ثانوي	892	%53.19	32710.357[a]	2	0.000	دالة
ثانية ثانوي	284	%17.25				
ثالثة ثانوي	470	%28.55				
المجموع	1646	%100				

من خلال الجدول أعلاه رقم (39) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (1646) فردا قد كانت السنة أولى ثانوي (892) بنسبة مئوية بلغت 53.19%، أما مجموعة السنة الثانية ثانوي: فقد بلغت الى(284) بنسبة مئوية قدرت بـ 17.25%، في حين كانت مجموعة السنة الثالثة (470)، بنسبة مئوية قدرت بـ 28.55% وللتأكد من دلالة هذه

الفروق تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية(2) قدرت بـ 32710.357وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.001)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات .وهذه النتيجة تؤكد على وجود اختلاف في مدى انتشار المشكلات السلوكية (الغش في الامتحان) في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المستوى الدراسي (أولى ثانوي، ثانية ثانوي ، ثالثة ثانوي) لصالح مجموعة التلاميذ السنة أولى ثانوي ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 53.19% ، فالغش سلوك منتشر بشكل متفاوت حسب المرحلة الدراسية، ويظهركما ذكرنا بشكل مقلق جدًا في أولى ثانوي، أما في ثالثة ثانوي يشهد ارتفاعًا نسبيًا مقارنةً بالسنة الثانية ، وقد يعكس ضغوط البكالوريا والاستعداد للامتحانات النهائية، ما ينعكس في سلوك الغش خوفا من الفشل، فيجب التركيز على الدعم النفسي والإعداد الجيد بدلًا من الضغط الذي يولد الغش في الامتحان.

جدول (40): يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية (التمرد الأكاديمي) في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المستوى الدراسي (اولى ثانوي، ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي)

المستوى	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
اولى ثانوي	892	%53.19	32710.357[a]	2	0.000	دالة
ثانية ثانوي	284	%17.25				
ثالثة ثانوي	470	%28.55				
المجموع	1646	%100				

من خلال الجدول أعلاه رقم (40) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (1646) فردا قد كانت السنة أولى ثانوي (892) بنسبة مئوية بلغت 53.19%، أما مجموعة السنة الثانية ثانوي: فقد بلغت(284) بنسبة مئوية قدرت بـ 17.25%، في حين كانت مجموعة السنة الثالثة (470)، بنسبة مئوية قدرت بـ 28.55% وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية(2) قدرت بـ 32710.357وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.001)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات .وهذه النتيجة تؤكد على وجود اختلاف في

مدى انتشار المشكلات السلوكية(التمرد الاكاديمي) في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المستوى الدراسي (أولى ثانوي، ثانية ثانوي ، ثالثة ثانوي) لصالح مجموعة التلاميذ السنة أولى ثانوي ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 53.19% ، حيث تُسجل أعلى نسبة انتشار للتمرد الأكاديمي لدى تلاميذ سنة أولى ثانوي ، مما يشير إلى أن تلاميذ هذه المرحلة يواجهون صعوبات تكيفية وانتقالية قوية عند دخولهم الثانوي، و تنخفض النسبة بشكل كبير، ربما نتيجة اكتساب التلاميذ السنة ثانية ثانوي، للخبرة وإعادة التوازن بعد العام الأول، وتشهد ارتفاعًا نسبيًا مقارنةً بالثانية السنة ثالثة ثانوي، وقد يعكس ضغوط البكالوريا والاستعداد للامتحانات النهائية، ما ينعكس في سلوك تمردي متجدد.

1-1-5 عرض نتائج الفرضية الخامسة:

التي نصها الآتي: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي تعزى إلى الحالة الاجتماعية للتلميذ.

تلميذ عادي).

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (41) : يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الحالة الاجتماعية للتلميذ (تلميذ يتيم، تلميذ لأبوين منفصلين، تلميذ عادي)

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
يتيم	364	%22.11	46635.772[a]	2	0.000	دالة
منفصل	265	%12.09				
عادي	1017	%61.78				
المجموع	1646	%100				

يتضح من خلال الجدول رقم (41) أن قيمة كاي تربيع المقدرة بـ:([a]798100.000) و بدرجة حرية قدرت بـ (2)، عند مستوى دلالة إحصائية (0.001)، وهذه النتيجة تدل على وجود علاقة قوية ومهمة بين الحالة الاجتماعية للتلميذ واحتمالية ظهور مشكلات سلوكية، فالحالة الاجتماعية للتلميذ تلعب دورًا حيويًا في تشكيل سلوكه المدرسي، فالأيتام وأبناء المنفصلين أكثر

عرضة للمشاكلات السلوكية، ويجب مراعاتهم والاهتمام بهم. كما تؤكد النتائج على وجود اختلاف في مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الحالة الاجتماعية للتلميذ (تلميذ يتيم، تلميذ لأبوين منفصلين، تلميذ عادي) ، هذا التوزيع يدلّ على أن التلاميذ ذوي الحالة الاجتماعية المستقرة (العاديون) هم الأغلبية عددًا، ولكن النسبة المئوية تعني إنهم الأقل تأثرًا بالمشاكلات السلوكية عند المقارنة بالمجموع الكلي ، فالأيتام وأبناء المنفصلين أكثر عرضة للمشاكلات السلوكية بينما الدوافع والمتغيرات الوسيطة تلاميذ العاديون قد يتعرضون لضغوط تنافسية أعلى، ومتطلبات أسرية وأكاديمية اكثر.

جدول (24) : يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية(الغش في الامتحان) في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الحالة الاجتماعية للتلميذ (تلميذ يتيم، تلميذ لأبوين منفصلين، تلميذ عادي)

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
يتيم	364	%22.11	46635.772[a]	2	0.000	دالة
منفصلين ابوين	265	%12.09				
عادي	1017	%61.78				
المجموع	1646	%100				

من خلال الجدول أعلاه رقم (42) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (1646) فردا قد كانت مجموعة: الايتام (364) بنسبة مئوية بلغت 22.11%، أما مجموعة الثانية: لأبوين منفصلين فقد بلغت(256) بنسبة مئوية قدرت بـ 12.09%، في حين كانت المجموعة الثالثة والتي تمثل التلاميذ العاديين(1017)، بنسبة مئوية قدرت بـ 61.78% وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية(2) قدرت بـ 46635.772وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.001)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات يعني أن الحالة الاجتماعية لها علاقة معنوية قوية بسلوك الغش في الامتحانات، فالتلاميذ الأيتام هم الأكثر عرضة لمشكلة الغش، مما قد يرتبط بعدة عوامل مثل الضغوط النفسية، عدم الاستقرار الاجتماعي، أو نقص الدعم الأسري ، التلاميذ القادمين من أسر مفككة (أبوين منفصلين) يظهرون أيضاً معدلات غش

ملحوظة، مما يشير إلى أن تأثير الأسرة على سلوك التلميذ له دور كبير، اما التلاميذ العاديون، رغم أنهم يمثلون النسبة الأكبر، إلا أن نسبة الغش لديهم أقل، ما قد يدل على استقرارهم الاجتماعي والنفسي، وهذه النتيجة تؤكد على وجود اختلاف في مدى انتشار المشكلات السلوكية (الغش في الامتحان) في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الحالة الاجتماعية للتلميذ (تلميذ يتيم، تلميذ لأبوين منفصلين، تلميذ عادي) لصالح مجموعة التلاميذ الايتام وبنسبة اقل الاسر المفككة (ابوين منفصلين) ، فوجود هذا التفاوت يشير إلى أنه تظهر النتائج أن الحالة الاجتماعية لها تأثير ملحوظ على انتشار الغش في الامتحانات بين تلاميذ التعليم الثانوي في غرداية. مما يدعو الى التدخل وتقديم الدعم للفئات الأكثر تضرراً.

جدول (43): يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية (التمرد الأكاديمي) في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الحالة الاجتماعية للتلميذ (تلميذ يتيم، تلميذ لأبوين منفصلين، تلميذ عادي)

الحالة الاجتماعية	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
يتيم	364	%22.11	46635.772[a]	2	0.000	دالة
منفصلين ابوين	265	%12.09				
عادي	1017	%61.78				
المجموع	1646	%100				

من خلال الجدول أعلاه رقم (43) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (1646) فردا قد كانت مجموعة: الايتام (364) بنسبة مئوية بلغت 22.11%، أما مجموعة الثانية: لأبوين منفصلين فقد بلغت (265) بنسبة مئوية قدرت بـ 12.09%، في حين كانت المجموعة الثالثة والتي تمثل التلاميذ العاديين (1017)، بنسبة مئوية قدرت بـ 61.78% وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية(2) قدرت بـ 46635.772وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.001)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعات، تبين أن الحالة الاجتماعية للتلميذ لها تأثير كبير على سلوكه الأكاديمي، وهذا يشير إلى أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين الحالة الاجتماعية للتلميذ ودرجة انتشار السلوك التمرد الأكاديمي اي انه هناك علاقة بين الحالة

الاجتماعية للتلاميذ وانتشار التمرد الأكاديمي

، وهذه النتيجة تؤكد على وجود اختلاف في مدى انتشار المشكلات السلوكية (التمرد الأكاديمي) في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الحالة الاجتماعية للتلميذ

فالأيتام يظهرون نسبة مرتفعة نسبيًا من التمرد الأكاديمي، ما قد يشير إلى تأثير غياب الدعم الأسري والاستقرار العاطفي على السلوك، والتلاميذ من أبوين منفصلين أيضًا يظهرون نسبة ملحوظة، مما يعكس أثر التشتت الأسري أو الصراع بين الوالدين، اما التلاميذ العاديون وهم يمثلون الأغلبية العددية، لكن بالمقارنة بنسبتهم في العينة، قد تكون معدلات التمرد لديهم أقل نسبيًا من الفئات الأخرى. فالحالة الاجتماعية تؤثر بشكل ملحوظ على السلوك الأكاديمي للتلميذ، والأيتام أكثر الفئات عرضة للتمرد الأكاديمي. ومن المهم ملاحظته أن حجم المجموعات الفعلية قد يؤثر على هذه النسب، لكن الاختبار يكشف اختلافًا واضحًا في التوزيع

1-1-6 عرض نتائج الفرضية السادسة:

التي نصها الآتي: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين التلاميذ تبعًا للحالة الاقتصادية للأسرة.

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (44): يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الحالة الاقتصادية للأسرة (معوز، ميسور)

الحالة الاقتصادية للأسرة	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
معوز	941	%58.16	399050.000[a]	1	0.000	دالة
ميسور	705	%42.83				
المجموع	1646	%100				

يتضح من خلال الجدول رقم (44) أن قيمة كاي تربيع المقدرة بـ:(399050.000[a])و بدرجة حرية قدرت بـ (1)، عند مستوى دلالة إحصائية (0.001)، وهذه النتيجة تؤكد على وجود اختلاف في مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الحالة الاقتصادية للأسرة (معوز، ميسور) هذا يشير إلى أن

الوضع الاقتصادي المتدني قد يرتبط بزيادة في معدلات المشكلات السلوكية، وربما يعود ذلك إلى عوامل مثل الضغوط المالية على الأسرة، قلة الموارد الداعمة للتلميذ، أو ضعف المتابعة الأسرية، تؤكد هذه النتيجة بوضوح أن الحالة الاقتصادية للأسرة لها تأثير ملموس ودالّ على انتشار المشكلات السلوكية بين تلاميذ الثانوي بغرداية.

جدول (45) : يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية(التمرد الاكاديمي) في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الحالة الاقتصادية للأسرة (معوز، ميسور)

الحالة الاقتصادية للأسرة	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
معوز	941	%58.16	63422.558a	1	0.000	دالة
ميسور	705	%42.83				
المجموع	1646	%100				

من خلال الجدول أعلاه رقم (45) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (1646) فردا قد كانت مجموعة التلاميذ من الاسر المعوزة (941) بنسبة مئوية بلغت 58.16%، أما مجموعة التلاميذ من الاسر الميسورة فقد بلغت(705) بنسبة مئوية قدرت بـ 42.83%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية(1) قدرت بـ 63422.558 وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.001)، وبالتالي فإنه هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين .وهذه النتيجة تؤكد على وجود اختلاف في مدى انتشار المشكلات السلوكية(التمرد الاكاديمي) في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية يعزى الى الحالة الاقتصادية لصالح مجموعة التلاميذ من اسر معوزة ونسبة التأكد من هذه النتيجة هو 58.16% ،و يمكن أن يعزى ذلك إلى ضغوط اقتصادية تؤثر على المتابعة الأسرية، وتوفر الدعم النفسي والمادي للتلميذ، مما يزيد من ميول التمرد كآلية للتعبير أو لمواجهة هذه الضغوط.

1-1-7 عرض نتائج الفرضية السابعة:

التي نصها الآتي: لا يختلف معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين التلاميذ حسب المنطقة الجغرافية (ريفية، حضرية).

وبعد المعالجة الإحصائية تم التوصل إلى النتيجة التالية والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (46): يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المنطقة الجغرافية (ريفية، حضرية)

المنطقة الجغرافية	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
منطقة حضرية	1124	%68.20	399050.000[a]	1	.0.000	دالة
منطقة ريفية	522	%31.80				
المجموع	1646	%100				

يتضح من خلال الجدول رقم (46) أن قيمة كاي تربيع المقدرة بـ:(399050.000[a])و بدرجة حرية قدرت بـ (1)، عند مستوى دلالة إحصائية (0.001)، وهذه النتيجة تؤكد على وجود اختلاف في مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المنطقة الجغرافية (حضرية، ريفية) هذا الاختلاف الكبير يشير إلى أن البيئة الحضرية قد تتسم بعوامل تسهم في ارتفاع معدلات المشكلات السلوكية كالضغوط التنافسية ، و الكثافة السكانية ، ضغوط أسرية أو مدرسية مقارنة بالبيئة الريفية.، هذه النتائج تدعم بفارق كبير تأثير المنطقة الجغرافية على انتشار المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الثانوي بغرداية.

جدول (47): يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية (الغش في الامتحان) في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المنطقة الجغرافية (ريفية، حضرية)

المنطقة الجغرافية	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
منطقة حضرية	1124	%68.20	89315.903[a]	1	.0.000	دالة
منطقة ريفية	522	%31.80				
المجموع	1646	%100				

من خلال الجدول أعلاه رقم (47) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (1646) فردا قد كانت مجموعة تلاميذ المنطقة الحضرية (1124) بنسبة مئوية بلغت 68.20%، أما مجموعة الثانية للمنطقة الريفية فقد بلغت(522) بنسبة مئوية قدرت بـ 31.80%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية(2) قدرت بـ 89315.903وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.001)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين .وهذه النتيجة تؤكد على وجود اختلاف في مدى انتشار المشكلات السلوكية(الغش في الامتحان) لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المنطقة الجغرافية (تلميذ من منطقة حضرية، تلميذ من منطقة ريفية)، هناك فروقات واضحة في انتشار الغش حسب المنطقة الجغرافية هذا يشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المنطقة الجغرافية وممارسة سلوك الغش في الامتحانات، فتلاميذ المناطق الحضرية يظهرون نسبة أعلى بكثير في ممارسة الغش مقارنة بتلاميذ المناطق الريفية ، فالبيئة الريفية قد تتمتع بخصوصيات اجتماعية ورقابة مجتمعية أقوى تجعل من الغش سلوكًا مرفوضًا اجتماعيًا، ويمكن القول بثقة إحصائية عالية أن الاختلاف في المنطقة الجغرافية (حضرية، ريفية) له تأثير ملموس على انتشار المشكلات السلوكية (الغش في الامتحان)بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية.

جدول (48): يبين النسب المئوية والدرجات لمدى انتشار المشكلات السلوكية (التمرد الاكاديمي) في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المنطقة الجغرافية (ريفية، حضرية)

المنطقة الجغرافية	العدد	النسبة المئوية	كاي تربيع	درجة الحرية DF	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
منطقة حضرية	1124	%68.20	94621.114[a]	1	.0.000	دالة
منطقة ريفية	522	%31.80				
المجموع	1646	%100				

من خلال الجدول أعلاه رقم (48) نلاحظ أن إجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم إجمالا (1646) فردا قد كانت مجموعة المنطقة الحضرية (1124) بنسبة مئوية بلغت 68.20%، أما مجموعة الثانية للمنطقة الريفية فقد بلغت(522) بنسبة مئوية قدرت بـ

31.80%، وللتأكد من دلالة هذه الفروق تم اللجوء إلى اختبار الدلالة الإحصائية (كا2) حيث نلاحظ من الجدول أعلاه أن قيمتها عند درجة الحرية(2) قدرت بـ 94621.114وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ألفا (0.001)، وبالتالي فإن هناك فرق دال إحصائيا بين المجموعتين .وهذه النتيجة تؤكد على وجود اختلاف في مدى انتشار المشكلات السلوكية(التمرد الاكاديمي) في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المنطقة الجغرافية (تلميذ من منطقة حضرية، تلميذ من منطقة ريفية) ، عندما نتكلم عن التمرد الأكاديمي وكيف يختلف بين تلاميذ المناطق الحضرية و المناطق ، نقوم بتحليل وبائي هنا نشبه دراسة الأمراض، بالمشكلات السلوكية لكن هنا المرض هو التمرد الاكاديمي في الثانويات، فالفرق دال إحصائيًا، يعني المنطقة الجغرافية تؤثر فعلاً على مدى انتشار التمرد الأكاديمي فهذه المعطيات تشير إلى وجود تباين واضح ودال في سلوك التمرد الأكاديمي بين التلاميذ حسب موقعهم الجغرافي، فنسبة التمرد الأكاديمي أعلى بكثير في المناطق الحضرية مقارنة بالمناطق الريفية ، والعوامل المحتملة لهذا الفارق ضغوط الحياة الحضرية التوتر، المنافسة، العلاقات المعقدة مع المدرّسين، ضعف الروابط الاجتماعية مقارنة بالمجتمعات الريفية ، انتشار أنماط ثقافية متمردة .اما في البيئة الريفية، قد تلعب القيم التقليدية، الرقابة الأسرية والاجتماعية، والعلاقات الشخصية مع الطاقم التربوي دورًا في التقليل من سلوك التمرد .

2- مناقشة نتائج الدراسة:

2-1 مناقشة الفرضية الأولى:

التي نصها الآتي: نفترض أن معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية بولاية غرداية أعلى من المستوى المتوقع في الدراسات الوبائية المشابهة

من النتائج المتحصل عليها من الفرضية الأولى للدراسة والتي تهدف إلى التعرف على مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية، تبين أن معدل انتشار المشكلات السلوكية لدى عينة الدراسة كان **متوسطا**، وعليه فإننا نلاحظ أن النتيجة المتوصل إليها اتفقت مع ما توصلت إليه نتائج مجموعة من الدراسات السابقة كدراسة بلال بالهامل(2022) بعنوان دراسة وبائية الاضطرابات النفسية المنتشرة في الوسط المدرسي الجزائري بان انتشار الاضطرابات النفسية متوسط، ودراسة دلال عبد الهادي الردعان (2017)، بعنوان مستوى

انتشار المشكلات السلوكية المرحلة ابتدائية في مدارس دولة الكويت من وجهه نظر معلميهم وجود مشكلات سلوكية بدرجة متوسطة لدى الفراد العينة.

في حين تعارضت نتيجة هذه الدراسة مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة كل من يمينة بوبعاية (2018)، المشكلات النفسية الأكثر شيوعاً لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة مسيلة، التي توصلت الدراسة إلى ان مستوى ظهور المشكلات النفسية منخفض لدى عينة الدراسة، وكذا دراسة مسعودة هتهات (2014)، الكشف عن درجة انتشار المشكلات النفسية والاجتماعية (ادمان الانترنت العزلة الاجتماعية، الاغتراب الاكتتاب)والتي من أهم النتائج: ان درجة انتشار المشكلات النفسية والاجتماعية كانت منخفضة وتعارضت أيضا الدراسة الحالية مع دراسة فيرجيسون وزملائه **Ferguson et al** (2013)، المشكلات السلوكية والأعراض النفسية لدى الأطفال من السن(8- 12) سنة المبينة من طرف مدرسيهم حيث بينت الدراسة أن المشكلة المتكررة قد انخفضت بنسبة حدوثها خلال فترة السنوات الأربعة وهي مدة الدراسة.

ودراسة مباركة مصطفى وفريشي عبد الكريم (2018) على ان مستوى العنف المدرسي مرتفع لدى تلاميذ السنة أولى من مرحلة التعليم الثانوي، ودراسة عطاء الله بن يحي (2018)، بعنوان المشكلات السلوكية في المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بمدارس مدينة الأغواط ان المشكلات السلوكية: مشكلات النظام، مشكلات العلاقات، مشكلات الممتلكات السرقة، الكتب العدوان) 71.60% وهو مستوى مرتفع.

وبالرغم ان كثير من الدراسات وخاصة الوبائية جاءت نسب انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين المتوسط والمرتفع وترجع النتائج المحصل عليها في دراساتهم الى العوامل الاجتماعية والى عوامل اقتصادية وأخرى عوامل جغرافية، وهذا ما ذهبت الية دراستنا الحالية أيضا في العوامل المؤثرة حيث تؤكد على وجود تأثير في الفروق بين التلاميذ يرجع لهذه العوامل والحالة الاجتماعية(تلميذ يتيم ، تلميذ لأبوين منفصلين ،تلميذ عادي)وعامل الحالة الاقتصادية للأسرة (تلميذ من اسرة معوزة ، تلميذ من اسرة ميسورة) وعامل المنطقة الجغرافية (تلميذ من منطقة حضرية ، تلميذ من منطقة ريفية)بالإضافة الى العوامل النوع (ذكر انثى)، المستوى الدراسي(1ثا 2ثا 3ثا)،والتخصص الدراسي (أدبي علمي) على انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بولاية غرداية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي خاصة في المشكلة السلوكية : (الغش في الامتحان) والمشكلة السلوكية : (التمرد الأكاديمي) الذي حل أولا في ترتيب المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بغرداية.

ويرجع سبب نتيجة الدراسة الحالية إلى طبيعة الجغرافيا التي تقع فيها ولاية غرداية (الطبيعة الصحراوية) فهي أصالة عريقة ميزت خصائصهم الاسلامية وهي محسوبة على المناطق المحافظة في الجزائر، أضف الى ذلك التركيبة السكانية التي تتكون منها الولاية (بين العرب وبني مزاب)، وكذلك النظام (العزابة وذلك بمثابة الهيئة المشرفة على تنظيم الأمور الدينية والمدنية) يخضع لها الكبار والصغار عند بني ميزاب خاصة.

2-2-مناقشة الفرضية الثانية.

التي نصها الآتي: توجد فروق دالة إحصائيًا في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين التلاميذ تعزى إلى الجنس. (ذكر، أنثى).

تبين أنه يوجد اختلاف في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الجنس.

انطلاقا من ذلك نلاحظ أن النتيجة المتوصل إليها لقد اتفقت الدراسة مع ما ذهبت إليه نتائج دراسة كل من بلال بالهامل(2022) حيث أظهرت الدراسة مجموعة كبيرة من هذه الاضطرابات تختلف حسب متغير الجنس و دراسة فارسي ابراهيم الخليل (2020) التي اكدت على وجود فروق في الخجل والاكتتاب تبعا للجنس ودراسة دراسة محمود أبو الريب (2018) التي توصلت الى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05 بين المتوسطات الحسابية المتغير الجنس الصالح الذكور، ، و دراسة مباركي محند، وخلفان رشيد (2017) حيث خلصت لوجود فروق في العنف المدرسي حسب الجنس الصالح الذكور، و دراسة دلال عبد الهادي الردعان (2017) التي كان فيها الذكور أكثر اظهار للمشكلات السلوكية من الاثاث، و دراسة فيرجيسون وزملائه **Ferguson et al**(2013) على أن الذكور كانوا يفوقون الاناث في معظم هذه المشكلات السلوكية، و دراسة جنان بنت عبد اللطيف القبطان (2011) و دلت لوجد فروق ذات دلالة إحصائية في حدة اضطراب القلق والمخاوف المرضية وفق متغير النوع، و دراسة بشير معمرية (2007)، و التي توصلت الى الفروق الصالح الذكور في كل المشكلات و دراسة آمنة عطا الله البطوش و مُحَمَّد السفاسفة (2007) التي قالت هناك فروقا ذات دلالة إحصائية المشكلات السلوكية التالية النشاط الزائدة والتمرد والعصيان، والانسحاب الاجتماعي، وتشتت الانتباه والعدوان والقلق، وكانت الفروق الصالح الذكر، و البنا والربعي (2006) واتضح من نتائج انه توجد فروق تعزي لمتغير الجنس في المشكلات الأخلاقية الاجتماعية، والمشكلات الجنسية لصالح الذكور، و دراسة روبن وبالو **Rubin & Balow**،

(1978)ان الاناث أقل ممارسة للمشكلات السلوكية من الذكور، و دراسة كيني **Kelly**، (1977) الذي بلغت نسبة المشكلات الضعف بالنسبة للذكور مقارنة مع الاناث .

بينما خالفت نتائج الدراسة الحالية مع ما ذهبت إليه نتيجة دراسات كل من دراسة مباركة مصطفى و فريشي عبد الكريم (2018)، الى عدم وجود اختلاف في مستوى العنف المدرسي باختلاف الجنس، و دراسة يمينة بوبعاية (2018)، انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى ظهور المشكلات النفسية لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغيري الجنس، و دراسة عطاء الله بن يحي (2018)، بعدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية راجعة المتغير الجنس في المشكلات السلوكية، و دراسة بلقاسم مُحَمَّد، شتوان حاج (2016)، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير أسباب الغياب المدرسي تعزى إلى متغير الجنس.، و دراسة عبد اللاوي سعدية، حماش الصين (2012)، بعدم وجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في المشكلات السلوكية (مشكلات سلوكية، مشكلات مدرسية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي).

من خلال مناقشة الفرضية و من النتائج المتحصل عليها يتضح بانه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور نتيجة منطقية، وهذا ما أكدته دراسة بركات (2010) التي هدفت إلى التعرف على مدى توافر المخالفات السلوكية لدى مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى توافر المخالفات السلوكية لدى الطلاب، بحيث تعزى لمتغيرات الجنس والمرحلة التعليمية وذلك لصالح الطلاب الذكور، طلاب المرحلة الثانوية، ويرجع سبب نتيجة الدراسة الحالية إلى، أن الذكور يتمتعون خلافا عن الاناث بالجرأة العالية والتحدي الكبير وهذا ما يميز مرحلة المراهقة عند الجنسين وعند الذكور اكثر، وكذا البنية الجسدية كميزة فلمولوجيه عند الجنسين ويتميز الذكور بالقوة والاندفاع خلافا ما عند الاناث يتميزن بالحياء، وأيضا حب الظهور بين الاقران وخاصة امام الزميلات (الاناث) وهذه خاصية فطرية عند الكور تميزهم عن الاناث، هذا ما يجعل فرق بين الذكور و الاناث في هذه الفرضية فرق منطقي. وهذا أكدت كازدين (على نسبة انتشارها بين الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين (4-18) سنة بمعدل (2 – 6%) تقريباً، وهذا يعني أن هناك (1.3-3.8) مليون طفلاً يظهرون اضطرابات سلوكية).

ضف الى ذلك في هذا الصدد ما ذكره دانيال وأرشر (أن الذكور يتلقون مدعمات من خلال التنشئة الاجتماعية عكس الإناث، حيث ينظر أعضاء هذه التنشئة من أولياء أو أساتذة أو غيرهم بطريقة عادية للسلوك العدواني الصادر عن الذكور على خلاف نظرتهم للسلوك العدواني الصادر عن الإناث. كما تعد ظروف هذه التنشئة هي الأخرى مسؤولة عن ظهوره لدى الذكور أكثر

من الإناث، وذلك من خلال تنشئة الذكر على أنه رجل يتعين عليه أن يكون قويا وشجاعا، في حين يتم تنشئة الأنثى على أنها امرأة يتعين عليها أن تكون أكثر هدوء وخنوعا واستكانة).

2-3-مناقشة الفرضية الثالثة.

التي نصها الآتي: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي تعزى إلى التخصص الدراسي (علمي، أدبي).

اعتماد على نتائج المتحصل عليها من الفرضية الثالثة للدراسة، تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ ذوي مسار التخصص العلمي والتلاميذ ذوي مسار التخصص الادبي في عموم المشكلات السلوكية، وتطابقت الدراسة الحالية مع دراسة الباحثان فارسي ابراهيم الخليل (2020)، بعدم وجود فروق بين التخصص ذات دلالة إحصائية لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، و دراسة مباركة مصطفى و فريشي عبد الكريم (2018)، وعدم وجود اختلاف في مستوى العنف المدرسي باختلاف التخصص (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جذع مشترك أدب ولغات) لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي، و دراسة محمود أبو الريب (2018)، حيث اظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متغير التخصص، و كذا دراسة يمينة بوبعاية (2018)، لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى ظهور المشكلات النفسية لدى عينة الدراسة تعزى إلى متغير الشعبة، و دراسة البنا والربعي (2006)، حيث لم تصح فروقا تعزى لمتغير التخصص.

في حين اختلفت الدراسة الحلية في نتائج الفرضية الثانية مع دراسة كل من دراسة خولة سعد البلوي (2015)، المشكلات السلوكية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك، وقد اتضح وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.001) في جميع أبعاد المشكلات السلوكية والدرجة الكلية باختلاف المسار الدراسي، و دراسة موريس،**Morris** (2006) هدفت إلى معرفة أكثر المشكلات انتشارا وتأثيرا على التوافق الشخصي والاجتماعي في مرحلة المراهقة المتأخرة، وظهرت النتائج بصورة مرتفعة لدى طالبات الآداب الإنسانية أكثر من طالبات الهندسة والعلوم، ودراسة الزعبي (2005)، م تظهر مثل هذه الاختلافات استنادا إلى متغير التخصص الدراسي، دراسة دانيال سليم خالد (2003)، مشكلات طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة وسبل علاجها في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، واهم النتائج المتوصل اليها: وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير التخصص الصالح التخصص الأدبي، وبالرغم ان الفرضية اثبتت عدم وجود فروق بين التخصصين الا انه هناك فرق بين التخصصين (علمي ، ادبي)في المشكلة سلوكية الغش في الامتحان ، والمشكلة السلوكية التمرد الاكاديمي لصالح ذو التخصص العلمي .

يفسر الباحث نتائج الفرضية الحالية لطبيعة العينة محل الدراسة. وللظروف المدرسية الموحدة المتمثلة في طبيعة النظام المدرسي ومنهاج الدراسي، نمط الدراسة والنظام الدراسي و طرائق التدريس الموحدة و نفس الظروف الطبيعية والمناخية، وأيضا مشكلات المرحلة(المراهقة) التي يعيشونها جراء التغيرات الفيزيولوجية، وإجهاد الامتحانات، كانت من بين الأسباب الرئيسة في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات المختلفة، ويرجع الباحث ارتفاع مستويات الغش في الامتحان والتمرد الأكاديمي لدى تلاميذ التخصص العلمي مقارنة بنظرائهم في التخصص الأدبي، ويمكن تفسير هذا المعطى في ضوء مجموعة من العوامل البنيوية والسياقية التي تميّز المسار العلمي؛ إذ يُعدّ البرنامج العلمي أكثر كثافة وتعقيدًا، ويستدعي جهداً معرفياً مرتفعاً، ما يضع التلميذ أمام ضغط الإنجاز والخشية من الإخفاق.

كما تُسهم التوقعات الأسرية والمدرسية العالية المرتبطة بمستقبل التخصص العلمي في زيادة هذا الضغط، فتدفع بعض التلاميذ إلى تبني استراتيجيات مواجهة غير تكيفية، من بينها اللجوء إلى الغش أو إظهار سلوكيات تمردية تجاه القواعد الأكاديمية، ويُضاف إلى ذلك خصوصية نمط التقييم العلمي القائم على الاختبارات المعيارية الصارمة، وما يرافق الأقسام العلمية من مناخ تنافسي حاد، وهو ما يجعل التلميذ أكثر حساسية لفكرة الفشل وأكثر ميلاً إلى تبني سلوكات سلبية للحفاظ على مكانته الأكاديمية.

وبهذا يمكن القول إن الفروق المسجّلة بين التخصصين ليست إلا انعكاساً لطبيعة البيئة التعليمية والاجتماعية المحيطة بتلاميذ المسار العلمي، والتي تُنتج ضغوطاً أعلى وتمثلات أقوى لضرورة التفوق، فتزيد بالتالي من قابلية ظهور سلوكيات الغش والتمرد الأكاديمي لديهم.

2-4-مناقشة الفرضية الرابعة.

التي نصها الآتي: يختلف معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى التلاميذ باختلاف المستوى الدراسي (الأولى ثانوي، الثانية ثانوي، الثالثة ثانوي).

تأكد الدراسة الحالية على وجود فروق بين مستويات التلاميذ التعليمية دالة احصائيا خاصة في المشكلة السلوكية : الغش في الامتحان ،والمشكلة السلوكية :التمرد الاكاديمي حيث توافقت في نتيجتها هذه مع دراسة فارسي ابراهيم الخليل (2020)، الخجل وعلاقته بالاكتئاب لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي دراسة ميدانية بثانوية مُحَّد بوضياف آفلو، هدفت الدراسة للكشف عن طبيعة الخجل وعلاقته بالاكتتاب لدى عينة من تلاميذ سنة أولى ثانوي وتوصلت الى انه توجد فروق في الخجل والاكتتاب تبعا المستوى التعليمي لدى عينة من تلاميذ السنة أولى ثانوي، و دراسة دلال

عبد الهادي الردعان (2017)، مستوى انتشار المشكلات السلوكية المرحلة ابتدائية في مدارس دولة الكويت من وجهه نظر معلميهم، توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الفئات العمرية المختلفة (المستوى الدراسي) .

على الرغم من التوافق الحاصل مع الدراسة الحالية الا ان هناك دراسات عديدة اختلفت معها ومن بينها دراسة دلال عبد الهادي الردعان (2017)، مستوى انتشار المشكلات السلوكية المرحلة ابتدائية في مدارس دولة الكويت من وجهه نظر معلميهم، التي هدفت إلى التعرف على مستوى انتشار المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهه نظر المعلمين، واشارت النتائج على انه كان أفراد الدراسة في من عشر سنوات اكثر اظهارا المشكلات السلوكية من اقرانهم في من الحادية عشر والثانية عشر، اهتمت دراسة بشير معمرية (2007) المشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي دراسة ميدانية بمدارس مدينة باتنة(الجزائر)، بمعرفة المشكلات السلوكية التي يعاني منها تلاميذ الابتدائية بمدارس باتنة، وكانت الصالح التلاميذ في الطور الأول مقارنة بزملائهم في الطور الثاني، دراسة آمنة عطا الله البطوش و مُحَمَّد السفاسفة (2007) درجة انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر معلميهم وهدفت إلى التعرف على درجة انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا (الأول، والثاني، والثالث)، و ظهر أن هناك فروقا لصالح الصف الثاني المجال مشكلة الكبت، وفروقا لصالح الصف الثالث المجال مشكلة تأتي مفهوم الذات، وفروقا الصالح الصف الأول في مجال مشكلة القلق، دراسة سليمان وأبو زريق (2007) إلى تعرف طبيعة المشكلات التي يواجهها طلاب كلية المعلمين بتبوك خلال دراستهم في الكلية، وعلاقة كل من المستوى الأكاديمي والتقدير التراكمي في الكلية بحجم المشكلات التي يواجهها طلاب الكلية، أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المشكلات الدراسية والاجتماعية والاقتصادية تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، دراسة الزعبي (2005) بدراسة عن أهم مشكلات الشباب في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، النتائج لم تظهر مثل هذه الاختلافات استنادا إلى متغيرات: الفرقة الدراسية والمستوى، صابر (2003)، بدراسة عن واقع المشكلات السلوكية المتعلقة بالعملية التعليمية كما يدركها الشباب في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالدمام السعودية، وتوصلت إلى عدم وجود أثر لمتغير المستوى الدراسي.

يفسر الباحث النتائج المتوصل اليها من خلال الفرضية الحالية بأن المرحلة العمرية(المراهقة)هي فترة جد حرجة وحساسة في آن واحد، و لها خصائصها، ومتطلباتها وجب

توفيرها وإشباعها، وكذلك هذه الفترة تتميز بالصراعات النفسية والرغبة في تحقيق الذات، فإذا حدث العكس فهي تؤثر سلبا عليهم وينتج عن ذلك أزمات، مشكلات سلوكية، وحسب بعض الدراسات العلمية لهيئة الصحة الوطنية البريطانية (**NHS**) في سنة (2021)أظهرت أن نسبة تعرض الشابات بعمر(17 / 19) سنة لهذه المشكلات كانت ضعف تعرض الشباب في العمر نفسه لها، مع وجود نسبة 23.9% من المشكلات لدى الشابات. وفي تقرير لليونيسف الصادر في نوفمبر (2019) وجدوا أنه يتعرض ما تصل نسبته إلى حوالي 20% من اليافعين على مستوى العالم إلى الاضطرابات النفسية، وقد راودت فكرة الانتحار نحو 15 %من اليافعين في البلدان ذات الدخل المنخفض أو المتوسط.

كما يرجع الباحث هذه النتيجة إلى الظروف المحيطة بالمراهق كالبيئة الأسرية التي تعد أساس بناء شخصية المراهق وغرس السلوكات لديه سواء كانت إيجابية أو سلبية، والتي تتأثر بأساليب التنشئة الاجتماعية، والمعاملة الوالدية، والعلاقات الاجتماعية، والجو العلائقي داخل الأسرة... الخ، وكذا البيئة المدرسية التي لها دور كبير في تشكيل سلوكه، فهي المؤسسة الثانية بعد الأسرة التي يكتسب فيها المعارف والخبرات والمهارات اللازمة له، ويتعلم كيفية توظيفها في حياته واستخدامها في حل مشكلاته، كما يتزود بالقيم والأخلاق الإنسانية والدينية عبرها وينقي علاقاته من خلالها ويوسع دائرته الاجتماعية، ولكن عندما لا تقوم بدورها على الوجه الصحيح تساهم في ظهور المشكلات السلوكية من خلال وجود خلل سواء في علاقة التلميذ بالمعلم أو الزملاء، أو طبيعة المادة المدرسة، أو المناخ المدرسي، أو نظام الإدارة، أو طرق التدريس أو الوسائل البيداغوجية... الخ، وجماعة الرفاق التي ينتمي إليها التلميذ وتكون مقاربة له في السن والسكن والميول والاتجاهات والمستوى الدراسي وغيرها ويحتاجها لإشباع رغباته وتحقيق ذاته، فهي تمثل بالنسبة له أحد الأطر المرجعية التي يلجأ إليها سواء كانت هذه الجماعة رسمية أو غير رسمية، وتؤثر عليه سواء إيجابيًا أو سلبيا. وبالتالي فكل هذه الظروف تجعله يتفاعل معها وهو يمر بهذه المرحلة الحساسة، ما يجعل ظهور المشكلات السلوكية ممكنا جدا نظرا لقلة خبرته أو لعدم وصوله إلى مستوى النضج الكافي أو لكثرة الضغوطات الممارسة عليه.

كما يمكن التركيز هنا على ان تلاميذ السنة أولى ثانوي تمثل لهم هذه المرحلة نقطة انتقال حرجة من التعليم المتوسط إلى الثانوي، حيث يواجه التلاميذ ضغوطًا أكاديمية جديدة، ومناهج ومواصفات جديدة، وفجوة في توقعات الأداء، كما يشير ارتفاع معدل الانتشار إلى ضعف التكيّف، وقد يكون بمثابة موجة أسرع لظهور المشكلات السلوكية عند بداية مرحلة الثانوي

2-5-مناقشة الفرضية الخامسة.

التي نصها الآتي: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي تعزى إلى الحالة الاجتماعية للتلميذ.

فبالرغم من تأكيد أغلب الدراسات ما سبق، كدراسة القطب ومعوض (2007) إلى الوقوف على مشكلات طلاب جامعة طيبة في ضوء معطيات القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحصيلهم العلمي، وعلاقة تلك المشكلات ببعض المتغيرات: كالمستوى الدراسي، والمستقبل الوظيفي، والبيئة الجامعية، وتكوين العلاقات مع الاخرين، وتوصلت الدراسة وجود فروق تعزى إلى متغير الحالة الاجتماعية، ودراسة أبو شهاب خالد مُحَمَّد صالح (1985)، مسح المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن، هدفت هذه الدراسة إلى مسح المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن وارتباطها بمتغيرات الجنس، المرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية، و كانت أهم نتائج الدراسة تتمثل في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ في المشكلات السلوكية و الاجتماعية.

إلا أن دراستنا الحالية توصلت لعكس ذلك كدراسة سليمان وأبو زريق (2007) إلى تعرف طبيعة المشكلات التي يواجهها طلاب كلية المعلمين بتبوك خلال دراستهم في الكلية، ودلت النتائج لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المشكلات الدراسية و المشكلات الاجتماعية، و دراسة صابر (2003)، بدراسة عن واقع المشكلات السلوكية المتعلقة بالعملية التعليمية كما يدركها الشباب في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالدمام – السعودية التي توصلت إلى عدم وجود أثر للمتغيرات الديموغرافية(العوامل الاجتماعية).

يفسر الباحث النتائج المتحصل عليها من الفرضية الخامسة بعدم وجود فروق دالة احصائيا بين تلاميذ الثانوي بولاية غرداية يعزى الى متغير الحالة الاجتماعية للتلميذ، للحجم الكبير من الدعم الاجتماعي الذي يحظى به التلاميذ بداية من الاسرة وصولا الى المدرسة حيث ان اليتيم في المجتمع الجزائري يلقى اهتماما خاصا من محيطه (اسرته الصغيرة، والكبيرة) وما يتلقاه من رعاية وعناية من مجتمعه، وأيضا ما تقدمه الدولة من حماية اجتماعية عبر المؤسسات المجتمعية المختلفة ولا ادل على ذلك المنحة المدرسية التي تقدمها الإدارة المدرسية في بداية كل موسم دراسي والمقدرة بخمسة الآف دينار جزائري (5000د ج) ويستفيد منها جميع اصناف الايتام والتلاميذ لوالدين منفصلين، ضف الى ذلك مجانية الكتاب المدرسي الذي هو أيضا على عاتق المدرسة، والاطعام المجاني في المؤسسات التعليمية.

هذا كله في كفة وما يتميز به مجتمع ولاية غرداية في كفة اخري يضاف الى ما يستفيد منه التلاميذ في جميع المراحل ومرحلة التعليم الثانوي على وجه الخصوص لأهمية المرحلة العمرية(المراهقة)،

حيث يتميز المجتمع بنظام العزابة عند (بني ميزاب) الذي يحوي على الحماية الاجتماعية للأفراد والمجموعات، ورعاية الفتية والشباب بالأنشطة المختلفة والرعاية الصحية والرحلات والدورات والتكوينات المختلفة عبر المراكز المتخصصة وغيرها.

ويمكن تفسيره ايضا بأن السلوكيات المدرسية لدى المراهقين باتت متأثرة بعوامل مشتركة تتجاوز الخصوصيات الاجتماعية للأسرة. ففي السياق المدرسي الجزائري، تُعد المؤسسة التربوية فضاءً موحّدًا تتقارب فيه تجارب التلاميذ اليومية بغضّ النظر عن وضعهم الاجتماعي، حيث يخضع الجميع لنفس متطلبات التعلم، ونفس أنماط الضبط والانضباط، ونفس الضغوط المرتبطة بالتحصيل والامتحانات. كما أنّ التأثير المتزايد لجماعة الرفاق وثقافة المراهقة داخل المدرسة قد يحدّ من أثر الفروق الاجتماعية، بحيث تصبح الأنماط السلوكية نتيجة لآليات تفاعل جماعي أكثر منها انعكاسًا مباشرًا للمتغيرات الاجتماعية. ويُضاف إلى ذلك أنّ المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي غالبًا ما تتحدد بعوامل تربوية ونفسية داخل المدرسة، مثل المناخ الصفي، أساليب التفاعل مع المدرّسين، مستوى الدافعية للإنجاز، وشعور التلميذ بالاندماج المدرسي، وهي عوامل تُظهر تأثيرًا أقوى من الحالة الاجتماعية في تفسير الفروق السلوكية. وبناءً على ذلك، يمكن القول إن غياب الفروق المسجّلة يعكس وزنًا أكبر للعوامل المدرسية والنفسية مقارنة بالعوامل الاجتماعية في تشكيل السلوك المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية.

2-6-مناقشة الفرضية السادسة.

التي نصها الآتي: لا توجد فروق دالة إحصائيًا في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين التلاميذ تبعًا للحالة الاقتصادية للأسرة.

انطلاقا من نتائج المحصل عليها فإن الدراسة الحالية اتفقت مع دراسة خولة سعد البلوي (2015)، المشكلات السلوكية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك، هدفت إلى تعرف إلى الفروق في هذه المشكلات عبر المتغيرات الآتية : المسار الدراسي، والمعدل التراكمي، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري للأسرة، ونوع الإقامة، واسفرت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد المشكلات السلوكية والدرجة الكلية باختلاف الدخل الشهري للأسرة، وسليمان وأبو زريق (2007)في دراسته التي هدفت الى تعرف طبيعة المشكلات التي يواجهها طلاب كلية المعلمين بتبوك خلال دراستهم في الكلية، وعلاقة كل من المستوى الأكاديمي والتقدير التراكمي في الكلية بحجم المشكلات التي يواجهها طلاب الكلية ودلت النتائج أن محور المشكلات و أثبتت الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين المشكلات الاقتصادية، وصابر

(2003)، بدراسة عن واقع المشكلات السلوكية المتعلقة بالعملية التعليمية كما يدركها الشباب في علاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والديموغرافية لدى عينة من طلاب كلية المعلمين بالدمام ، السعودية وتوصلت إلى عدم وجود أثر للمتغيرات الديموغرافية(الحالة الاقتصادية للأسرة).

في حين تعارضت الدراسة في نتائج هذه الفرضية مع دراسة جواو إيه لوبيز(2007) التي هدفت دراسته في التعرف على مدى انتشار وتفشي المشاكل العاطفية والسلوكية والأكاديمية دراسة الطلاب الصف السابع، ودلت نتائج الدراسة أن نسبة الأرجحية لكلا من المشاكل الخارجية والداخلية كانت أكثر احتمالا في الفقراء (الحالة الاقتصادية)، ودراسة فراي.

يفسر الباحث نتائج الفرضية السادسة على انه ليس بالضرورة ان يكون عامل دخل الاسرة او الحالة الاقتصادية للأسرة عاملا مسببا لظهور المشكلات السلوكية لدى التلاميذ الثانويات بولاية غرداية، لان التكافل الاجتماعي الكبير بين افراد المجتمع على غرار المجتمع الجزائري ككل الذي يقوم على ردم الهوة التي قد تكون عند بعض اسر المجتمع والتكفل ببعض الاختلالات الحاصلة عند بعض افراد المجتمع واسرهم، وكذا الخصائص التي تميز مجتمع ولاية غرداية على غيره من الولايات الجنوب الأخرى وان كان هناك تشابه، فانه هناك اختلاف في النظام القائم في ولايتنا(غرداية) فنظام العزابة عند (بني ميزاب) بولاية غرداية القائم على حاجات(الارملة، الفقير، المعوز، الطبقة الهشة عموما) وهيئات المجتمع المدني الذي يقوم بالدعم المادي للأسر ذات الدخل الضعيف او معدومي الدخل (البطالين، المحتاجين، ذوي الاحتياجات الخاصة..الخ)، ضف الى هذا كله التكفل الأمثل لمثل هذه الحالات من طرف الدولة وذلك بتخصيص اعانة موسمية مناسبتيه(كشهر رمضان، ومنحة البطالين لحاملي الشهادات الجامعية للجنسين كنوع من أنواع التكفل المؤقت الى حين وجود توظيف ..الخ).

كما يؤكد الباحث حسب ما اظهرته نتائج الدراسة على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في مجموع المشكلات السلوكية تبعًا للوضع الاقتصادي، غير أنّ بُعد التمرد الأكاديمي أظهر فروقًا معتبرة لصالح التلاميذ المنحدرين من أسر معوزة. ويمكن تفسير ذلك بأن سلوك التمرد يرتبط، خلافًا لبقية الأبعاد، ببنية الدافعية المدرسية وبمستوى الدعم الأسري، وبالضغوط الاقتصادية اليومية التي تؤثر في قدرة التلميذ على التكيف الأكاديمي، كما يعكس هذا السلوك أثر الإحساس بالحرمان النسبي وضعف المتابعة البيداغوجية داخل الأسرة، ما يجعل التلميذ أكثر ميلاً لتبني مواقف رفض أو مقاومة للمتطلبات الدراسية. وتؤكد هذه النتيجة ما ورد في الأدبيات السوسيولوجية والنفسية حول حساسية هذا البعد للتفاوتات الاجتماعية، خلافًا لبقية المشكلات التي تبدو مشتركة في الوسط التربوي بغضّ النظر عن الخلفية الاقتصادية لأسرة للتلميذ

2-7-مناقشة الفرضية السابعة.

التي نصها الآتي: لا يختلف معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين التلاميذ حسب المنطقة الجغرافية (ريفية، حضرية).

من النتائج المحصل عنها فان الدراسة الحالية اتفقت في نتائج الفرضية مع دراسة خولة سعد البلوي (2015)، المشكلات السلوكية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات ، التي هدفت إلى تعرف على الفروق في هذه المشكلات عبر المتغيرات الآتية : المسار الدراسي، والمعدل التراكمي، والحالة الاجتماعية، والدخل الشهري للأسرة، ونوع الإقامة، وكانت نتائجها على انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في جميع أبعاد المشكلات السلوكية والدرجة الكلية باختلاف نوع الإقامة، و دراسة جنان بنت عبد اللطيف القبطان (2011)، بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، وقد دلت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المنطقة السكنية في مقياس الاكتئاب الجميع الولايات و دراسة سونجا و لارس **Sonja.sir and lars** (2004)، التي هدفت إلى معرفة الاضطرابات السلوكية عند المراهقين في ثلاث مناطق جغرافية هي : شمال النرويج، وشمال فنلندا والسويد وكشفت الدراسة عن بعض المشكلات مثل الجنوح كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعرى المنطقة السكن.

في حين تعارضت في نتائجها حسب الفرضية مع بعض الدراسات كدراسة مباركي محند، وخلفان رشيد (2017)، العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط التي هدفت إلى معرفة مدى وجود فروق في العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط بولاية تيزي وزو حسب الجنس، والوسط الاجتماعي، و بينت نتائج الدراسة عن وجود فروق حسب الوسط الاجتماعي حضري الصالح الوسط الحضري، و دراسة موريس،**Morris** (2006) التي هدفت إلى معرفة أكثر المشكلات انتشارا وتأثيرا على التوافق الشخصي والاجتماعي في مرحلة المراهقة المتأخرة (المرحلة الجامعية) وتعرف مستويات هوية الأنا، والقلق الاجتماعي، والوحدة النفسية وتقديرات الذات لارتباطها الوثيق بالمشكلات التوافقية لدى المراهقات، وظهرت بصورة مرتفعة لدى الطالبات من البيئات الاجتماعية البسيطة، و دراسة جاغت، شين، وهسيه **Jagt, shen, & Hsieh** (2001)، وجدت هذه الدراسة أن معظم المشكلات السلوكية في المدارس تكون أكثر حدية في المدارس الثانوية مقارنة بالمدارس الإعدادية وقد تكون أكثر شدة في المدارس الريفية وتزيد من شدتنا في المدارس الكبرى في المدن وتشيع أكثر في المدارس كبيرة الحجم مقارنة بالمدارس صغيرة الحجم، و دراسة أبو شهاب خالد

مُحَمَّد صالح (1985)، هدفت هذه الدراسة إلى مسح المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن وارتباطها بمتغيرات الجنس، المرحلة التعليمية والمنطقة التعليمية، و كانت أهم نتائج الدراسة تتمثل في وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المناطق الثلاثة على صنف المشكلات السلوكية الاجتماعية التحصيلية لصالح تلاميذ الريف ثم البادية ثم المدينة، و دراسة البرنامج الدائم لبحوث تعاطي المخدرات، تحت رعاية و بتمويل من المركز القومي للبحوث الاجتماعية و الجنائية (1987)، وسنة (1992) اجرى بحثا إبيديميولوجيا على تعاطي المواد المؤثرة في الحالة النفسية، وتسمى عموما بالمواد النفسية بين تلاميذ المدارس الثانوية العامة (بنين) على مستوى جمهورية مصر العربية، وخلصت نتائج البحث الى ان هناك فروق دالة احصائيا بين عينة الحضر التي بلغت 13.50% والريف الت بلغت 7.99%في تعاطي السجائر وبالمقارنة مع نفس البحث بعد خمس سنوات خلص البحث ان هناك زيادة في تعاطي السجائر لدى التلاميذ الثانوية للعينتين ووجود فروق بين الحضر وعينة الريف لصالح عينة الحضر بنسبة15%مقارنة بالريف التي نسبتها7.40%.

إن البيئة الجغرافية التي يعيش فيها التلميذ تلعب دورا مهما في انتشار المشكلات السلوكية، وفي هذا السياق يقول الدكتور عبد الرحمن العيسوي: "إن المراهقة وما ينتج عنها من مشكلات و اضطرابات نفسية وسلوكية تختلف من فرد إلى آخر، ومن بيئة جغرافية إلى أخرى، ومن سلالة إلى أخرى، كذلك تختلف باختلاف الأنماط الحضارية التي يتربى في وسطها المراهق فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر، وكذلك تختلف في مجتمع المدينة عنها في المجتمع الريفي، كما تختلف من المجتمع المتزمت الذي يفرض كثيراً من القيود والأغلال على نشاط المراهق عنها في المجتمع الحر الذي يتيح للمراهق فرص العمل والنشاط، وفرص إشباع الحاجات والدوافع المختلفة، ومن هذا المنطلق فإن معاناة المراهق من اضطرابات ومشكلات نفسية وسلوكية تختلف من بيئة إلى أخرى.

يفسر الباحث النتائج بعدم وجود فروق بين التلاميذ في معدل انتشار المشكلات السلوكية لدى تلاميذ الثانوي بولاية غرداية، لطبيعة ولاية غرداية والتركيبة السكانية، فمن أهم الصفات الفارقة بين البيئة الريفية والبيئة الحضرية صفة " الانكشاف" أو " انكشاف الهوية في مقابل " اختباء أو اختفاء الهوية" الانكشاف في الريف حيث يغلب أن يكون كل شخص معروفا لكل شخص أخر (في القرية)، وهو أمر يتعارض مع مقتضيات ارتكاب السلوكات المشكلة والمستهجنة، على عكس الحال في المدن الكبرى؛ حيث اختفاء الهوية، من هذه الزاوية يمكن افتراض أن طبيعة البيئة الريفية لا تساعد على انتشار المشكلات السلوكية بين التلاميذ في حين تبدو طبيعة البيئة الحضرية ميسرة لهذا الانتشار، ولان ولاية غرداية تتمتع بخصائص تميزها عن غيرها من ولايات الوطن كالنظام الاسري

والمجتمعي(العزابة) السائد يجعل من الهوية المجتمعية(هوية انكشافيه) لا هوية اختفاء ولذاك لم يكن هناك اختلاف بين تلاميذ المناطق الحضرية والمناطق الريفية في معدل انتشار المشكلات السلوكية لحجم المجتمع الغرداوي من جهة ولعدم وجود مناطق ريفية بل هي شبه حضرية وعدم وجود مدن كبيرة كما نراها في العواصم الكبرى من جهة أخرى.

ويرجع الباحث النتائج المتحصل عليها الى أنه بالرغم من غياب فروق دالة إحصائيًا في مجموع المشكلات السلوكية بحسب الانتماء الحضري/الريفي، كشفت النتائج على وجود فروق دالة في بُعد الغش في الامتحان لصالح التلاميذ القادمين من المناطق الريفية. تعزى هذه الظاهرة إلى تراكم عوامل مرتبطة بنقص الموارد التعليمية، ضعف المتابعة البيداغوجية الأسرية، وضغوط الأداء الاقتصادي والاجتماعي، إضافةً إلى فروق في ظروف الإشراف خلال الامتحانات، وهذا نتاج ضعف الموارد التربوية في الريف يدفع بعض التلاميذ إلى تبنّي استراتيجيات غير مشروعة لتعويض فجوة التحضير.
، والتمرد الأكاديمي كذلك ينتشر بشكل أكبر عند التلاميذ في المناطق الريفية. اي ان البيئة الريفية تعاني من فجوة في الفرص والدعم مقارنة بالمدن. كما قد يشعر التلميذ الريفي بالتهميش، قلة الدافعية ما يدفعه الى الحاجة للبحث عن طرق غير سليمة للنجاح (كالغش)، أو التعبير عن الاحتجاج من خلال التمرد الأكاديمي.

الاستنتاج العام:

تبعا لنتائج الدراسة الحالية و التي سعت إلى تحقيق الأهداف المسطرة في الفصل الأول وفي ضوء ما تطرقنا له في الاطار النظري وعرض للدراسات سابقة وبعد تحليل نتائج و البيانات الاحصائية المتحصل عليها في الجانب الميداني، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة والإطار النظري، و الذي كان هدفه الرئيس هو معرفة مدى انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية، حيث بعد الاطلاع على التراث النظري، قام الباحث ببناء شبكة ملاحظة تم توزيعها على عينة مكونة من(80)فرد من أعضاء الهيئة التدريسية والإدارة المدرسية، ومن خلالها قام الباحث ببناء استمارة لجمع المعلومات وقياس خصائصها السيكومترية، ثم توزيعها على عينة قوامها 1646تلميذ وتلميذة من المستويات المختلفة والثانويات المختلفة لولاية غرداية.
توصلت النتائج المتحصل عليها الى مجموعة من الإجابات عن فرضيات الدراسة، وكانت هذه النتائج كما يلي:

– ان معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بين تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية متوسط.

– أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأنه هناك فروق دالة إحصائيا في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف الجنس.

– أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأنه هناك فروق وبنسبة في معدل الانتشار المشكلات السلوكية (الغش في الامتحان، التمرد الأكاديمي) لدى عينة الدراسة، أي أن معدل انتشار المشكلات السلوكية تختلف باختلاف التخصص الدراسي (علمي، ادبي).

– أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون بأنه هناك فروق دالة إحصائيا في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المستوى الدراسي وبنسبة مرتفعة (الأولى ثانوي، الثانية ثانوي، الثالثة ثانوي) ويظهر جليا في مشكلتي (الغش في الامتحان، التمرد الأكاديمي).

– توجد نسبة في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية تختلف بين التلاميذ باختلاف الحالة الاجتماعية لهم (تلميذ يتيم، تلميذ لأبوين منفصلين، تلميذ عادي) الا انهم يظهرون اختلافا واضحا في مشكلتي (الغش في الامتحان، التمرد الأكاديمي) في هذه النسبة.

– أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون على انه هناك نسبة في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية تختلف بين التلاميذ باختلاف الحالة الاقتصادية للأسرة (معوز، ميسور) والتلاميذ هنا يظهر عليهم اختلافا في مشكلتي (الغش في الامتحان، التمرد الأكاديمي) في هذه النسبة المنخفضة.

– أغلبية أفراد عينة الدراسة يؤكدون على وجود فروق في معدل انتشار المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي بغرداية باختلاف المنطقة الجغرافية (حضرية، ريفية) خاصة في مشكلتي (الغش في الامتحان، التمرد الأكاديمي) وهذا ما أظهرته النتائج الميدانية للدراسة.

لقد كشفت العديد من الدراسات العلمية الحديثة التي ترى أن المشكلات السلوكية و لا تعدو إلا أن تكون أسلوب من أساليب التعبير عن شيء داخلي، وهو نوع من انواع التكيف يلجأ إليها التلميذ لأنه لم يجد وسيلة أخرى لتخفيف توتره وحل مشكلاته وحكمنا عليها بأنها أساليب غير مرغوبة وهي غير سوية لأنها تفشل في كل مرة في حل المشكلات وتحول دون تحقيق التلميذ لأهدافه

المدرسية، والاجتماعية، و المستقبلية، هاته السلوكات التي هي في مضمونها تبحث عن إشباع حاجات ولمطالب النفسية والجسمية والاجتماعية والثقافية المميزة لفترة المراهقة.

من هذا المنطلق فإن معاناة المراهق من اضطرابات ومشكلات نفسية وسلوكية تختلف من بيئة إلى أخرى، كما تقول منى يونس أخصائية في علم النفس:(إن السبب في حدوث هذه المشكلات يكمن في اختلاف مفاهيم الآباء عن مفاهيم الأبناء، واختلاف البيئة التي نشأ فيها الأهل وتكونت شخصيتهم خلالها وبيئة الأبناء، فالوالدان يحاولان تسيير أبنائهم بموجب آرائهم وعاداتهم وتقاليد مجتمعاتهم وبيئتهم، وبالتالي يرفض ويمتنع الأبناء عن الحوار مع أهلهم، لأنهم يعتقدون أن الآباء إما أنهم لا يهمهم أن يعرفوا مشكلاتهم، أو أنهم لا يستطيعون فهمها، أو أنهم – حتى إن فهموها – ليسوا على استعداد لتعديل مواقفهم، وهو ما يستدعي تأزم هذه المشكلات وظهور الاضطرابات النفسية، كما نريد أن ننوه إلى دور الموقع الجغرافي للمؤسسة، والذي لا يقل أهمية عن ما سبق ذكره من الأسباب المساهمة في إصابة التلميذ باضطراب نفسي واحد على الأقل، حيث يرى جون بول (2004) **Jean Paul**، في دراسة بالتعاون مع اليونيسف، أن تدهور البيئة المدرسية وموقعها الجغرافي غير المدروس ونقص الوسائل البيداغوجية هشاشة المباني واكتظاظ الأقسام، تمثل العوامل الأساسية المسببة للعنف في المدارس، ويؤكد علم النفس البيئي أن الموقع الجغرافي للمؤسسة التعليمية يؤثر على قدرة ومثابرة التلاميذ على حل المشكلات، كما انه يساهم في ارتفاع ضغط الدم، وذلك حسب دراسة كوهان **Cohan** وآخرين كما أنه يؤثر بشكل قوي على سلوك الطفل وقدراته المعرفية وتوافقه النفسي والدراسي) (سليماني، 2011، ص، 210).

وما يؤكد الباحث على أن الدراسة الحالية، كشفت عن انتشار ملحوظ للمشكلات السلوكية بين تلاميذ التعليم الثانوي بغرداية، بمستوى متوسط إجمالاً)متوسط كلي = 60.60، والانحراف المعياري = 20.08، والوزن النسبي =(3.03) .

ومع تحليل الأبعاد الأربعة (السلوك العام، العنف، الغش، التدخين، التمرد)، يتبين أن:

البعد الرابع (التمرد) هو الأكثر انتشارًا (35%) وبدرجة كبيرة جدًا، بينما البعد الأول والأبعاد ذات الطابع الأخلاقي و النفسي كانت ضعيفة الانتشار نسبيًا.

الذكور يمثلون(56%)من السلوكيات السلبية، مقابل(44%)للإناث، سلوك الغش والتمرد الأكاديمي أكثر انتشارًا لدى الذكور، و الفرق دال إحصائيًا ،و الجنس عامل قوي و مؤثر ، حيث نستنتج ان الذكور أكثر عرضة للانخراط في سلوكيات سلبية لأسباب قد تشمل الضغوط

النفسية، الحاجة لإثبات الذات، والتفاعلات الاجتماعية المختلفة،(**70** %) من السلوكيات السلبية سُجلت لدى تلاميذ التخصص العلمي، فسلوك الغش والتمرد أكثر انتشارًا عند تلاميذ العلمي مقارنة بتلاميذ ذوي التخصص الأدبي، فالفرق دال إحصائيًا بشدة، و نستنتج ان تلاميذ العلمي قد يكونون تحت ضغط أكبر لتحقيق نتائج، مما يدفعهم لسلوكيات سلبية كوسيلة للنجاح.

تلاميذ السنة الأولى ثانوي تتصدر (55%) في انتشار السلوكيات، الغش والتمرد الأكاديمي أيضًا في أعلى مستوى لدى تلاميذ السنة الأولى، نستنتج أن تلاميذ أولى ثانوي قد يواجهون صدمة الانتقال من المتوسط للثانوي، وغياب التأقلم والتكيف في بداية المسار الثانوي.

التلاميذ اليتامى (22%) وأبناء الأسر المنفصلة (15%) أكثر عرضة للمشكلات السلوكية مقارنة بالتلاميذ من أسر مستقرة (**63%**) ، السلوكيات السلبية تزداد وضوحًا في حالات الغش والتمرد لديهم، وعليه نستنتج،غياب أحد الأبوين أو الاضطراب الأسري ينعكس سلبًا على التلميذ نفسيًا وسلوكيًا داخل المدرسة، و التلاميذ من أسر معوزة يمثلون 57% من السلوكيات السلبية، سلوكيات الغش والتمرد الأكاديمي أعلى عند هذه الفئة، و بدلالة إحصائية قوية تؤكد أهمية العامل الاقتصادي، نستنتج من خلالها أن ضعف الموارد والدعم الاقتصادي قد يؤدي إلى الإحباط والشعور بعدم المساواة داخل المؤسسة التعليمية.

فسلوك الغش والتمرد الأكاديمي أكثر انتشارًا لدى تلاميذ الريف حوالي (**69%**) رغم أن عددهم أقل من المناطق الحضرية التي تمثل الأغلبية العددية، لكن السلوكيات في الريف أكثر تركيزًا وخطورة، ومنه نستنتج أن نقص الموارد والدعم في المدارس الريفية يلعب دورًا أساسيًا في تعزيز بعض السلوكيات السلبية كرد فعل على ظروف غير مواتية.

المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ الثانوي في غردايـة ليست ظاهرة عشوائية، بل ترتبط بمجموعة من العوامل الوبائية (الجنس، اجتماعية، اقتصادية، جغرافية وأكاديمية).

انطلاقا من المتوصل إليه من النتائج يمكن القول: لقد ساهمت في التحقق من فرضيات الدراسة ومحاولة تحقيقها، وبذلك فإن هذه الاخيرة في محتواها، إجراءاتها، منهجها، وطريقة تحليلها للنتائج ستضيف دراسات جديدة في مجال البحث العلمي وخاصة في ميدان علم النفس المدرسي، وفي الوقت ذاته فهي تمهد سبل البحث في ظل المتغيرات مختلفة عن متغيرات الدراسة الحالية، وهو ما يمكن القول: أن هذه الدراسة يمكن أن تكون انطلاقة حقيقية لدراسات أخرى تأتي بعدها.

الخاتمة

تسمح النتائج المتحصَّل عليها في هذه الدراسة الوبائية حول المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي بولاية غرداية بتقديم صورة شاملة عن طبيعة السلوك المشكل في البيئة التربوية، وكذا تحديد العوامل الاجتماعية والديموغرافية المرتبطة به. فقد بيّنت البيانات أنّ معدل انتشار المشكلات السلوكية يقع في مستوى **متوسط**، وهو ما يعكس خصوصية الوسط المدرسي الثانوي بالولاية، حيث تتقاطع الضغوط النفسية والاقتصادية والاجتماعية مع مرحلة المراهقة، لتنتج أشكالًا مختلفة من السلوكات التي تتطلب مقاربات تدخلية متعددة الأبعاد.

كما أكّدت الفرضيات وجود فروق دالة إحصائيًا حسب الجنس والمستوى الدراسي، وهي فروق تتماشى مع ما أوردته الأدبيات الوبائية الحديثة حول اختلاف أنماط التعبير السلوكي باختلاف متغيرات النوع والنضج النفسي والتعليمي.

وأظهرت النتائج كذلك أنّ مشكلتي الغش في الامتحان والتمرد الأكاديمي تمثلان البعدين الأكثر حساسية للتفاوتات البنيوية والاجتماعية، حيث ظهرت فروق دالة تبعًا للحالة الاجتماعية (يتيم، ابوين منفصلين، عادي)، الاقتصادية (معوز، ميسور) وللمنطقة الجغرافية (حضر، ريف). وتشير هذه المعطيات إلى أنّ بعض أشكال السلوك السلبي ليست مجرد أنماط فردية معزولة، بل ترتبط بالبنية الاجتماعية ومصادر الدعم المتاحة للتلميذ، فضلًا عن تفاوت درجة جاهزية المؤسسات التربوية لضبط وتنظيم البيئة التعليمية، وهذا يتماشى مع المقاربات الوبائية التي ترى بأن السلوك المدرسي يتأثر بتوزيع عوامل الخطر والحماية داخل المجتمع المدرسي، وأن بعض المتغيرات الاجتماعية (الفقر، ضعف المتابعة الأسرية، نقص الموارد المدرسية، هشاشة البنية التربوية الريفية) تعمل كعوامل مساعدة لظهور سلوكيات عالية الخطورة مثل الغش والتمرد.

كما كشفت النتائج عن أهمية التحليل متعدد المستويات في الدراسات الوبائية، حيث إن غياب الفروق في مجموع المشكلات السلوكية لا يمنع ظهور فروق دقيقة على مستوى الأبعاد الخاصة، وهو ما يعزّز ضرورة عدم الاعتماد على مؤشرات عامة فقط، بل تحليل الأنماط السلوكية وفق متغيرات تسمح بفهم ديناميات الخطر بشكل أدق. ومن ثمّ، تؤكد الدراسة الراهنة مقاربة العوامل المتداخلة في تفسير السلوك المدرسي، والتي ترى أن السلوك المشكل هو نتاج تفاعل بين خصائص الفرد، وبنية الأسرة، وطبيعة الوسط التربوي.

وبناءً على ما تقدّم، تبرز الحاجة إلى صياغة تدخلات مبنية على النتائج الوبائية، تستهدف الفئات الأكثر عرضة (خصوصًا تلاميذ المناطق الريفية ، وذوي الوضعية الاجتماعية، الاقتصادية الهشة) من خلال تعزيز الدعم البيداغوجي، وتوفير برامج للمرافقة النفسية، وإعادة هيكلة آليات التقييم المدرسي بما يحد من دوافع الغش والتمرد.

كما تدعو الدراسة إلى تبني سياسات تربوية تراعي تكافؤ الفرص، وإلى ترسيخ ثقافة مدرسية قائمة على الانضباط والدعم بدل الاقتصار على الضبط والإجراءات العقابية.

وتخلص هذه الدراسة إلى أنّ السلوكات المشكّلة داخل المدرسة لا يمكن فهمها بمعزل عن السياق الاجتماعي (الاسرة، والمحيط المدرسي) الذي تُنتج فيه، وأن توقعات التلميذ واستجاباته لا تتشكل فقط داخل القسم، بل تتغذى من محيطه الأسري والجغرافي. وبذلك يسهم هذا البحث في إثراء الحقل الوبائي التربوي في الجزائر، ويقدّم قاعدة معرفية يمكن أن تُبنى عليها ممارسات وقائية مستقبلية تهدف إلى تحسين الصحة المدرسية وبناء بيئة تعليمية داعمة ومحفّزة على النجاح.

الاقتراحات والتوصيات:

على ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، تقدم مجموعة من الاقتراحات والتوصيات التي يمكن أن تساهم في تعزيز موضوع دراستنا والتوسع فيه، وهي كالتالي:

– ضرورة التعرف على المشكلات السلوكية عند التلاميذ من طرف الأولياء والهيئة التدريسية والإدارة المدرسية، الأخصائي النفسي المدرسي ووضع خطة لتعديلها والحد منها قبل أن تستفحل في البيئة المدرسية.

– ضرورة تفعيل دور الأخصائي النفسي المدرسي، وتوظيفه في كل مؤسسة تربوية بما في ذلك الطور الابتدائي لتقديم المساعدة النفسية اللازمة لهم وإيجاد الحلول المناسبة المختلف المشكلات التي تعترضهم.

– وضع برامج تكوينية، ودورات تدريبية بصفة دورية لفائدة الطواقم التربوية والبيداغوجية في كيفية التعامل مع الفئات العمرية المختلفة، وكيفية التعاطي مع المشكلات السلوكية والنفسية خاصة، وفي مجال الصحة النفسية للمتمدرسين عموما.

– من الضروري تفعيل مختلف الشركاء الاجتماعيين والتربويين على حد سوى والفاعلين في المدرسة ومن له علاقة بالمتمدرسين، ووضع استراتيجية للتكفل والتدخل المبكر للتعرف عن المشكلات السلوكية والحد منها.

– تفعيل دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية (المسجد، الزاوية، المدرسة القرآنية، الجمعيات الاهلية الشبانية) وخصوصا الأسرة والمدرسة باعتبارهما الأهم في إعداد الفرد إعدادا سليما وذلك من أجل حماية المراهقين المتمدرسين من التعود على المشكلات السلوكية حتى تؤدي بهم الى الانحراف والجريمة.

– العمل على خلق فضاءات ومنافذ داخل المدرسة وفي محيطها، للتخفيف من حدة المشكلات السلوكية، والاهتمام بالنشاطات اللاصفية، وتوفير مرافق رياضية أكثر جاذبية للتلاميذ والقيام برحلات سياحية هادفة، واشراك التلاميذ في تنظيم معارض تعليمية وتحسيسية باستعمال التقنيات الحديثة.. الخ.

– القيام بأيام تحسيسية وتوعوية على غرار الأسبوع الوطني للإعلام لفائدة الأسر والمتعاملين مع هذه الفئة من أجل فهم متطلبات هذه المرحلة الحساسة ومعرفة أهميتها في تكوين شخصية الفرد وكيفية التعامل معها.

– القيام بدراسات تهدف إلى حصر العوامل المساهمة في ظهور المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي وغيرهم من الاطوار الاخرى، ودراسة كل مشكلة على حدي، من اجل ان تأخذ كل مشكلة سلوكية حقها في الدراسة والكشف عن الأسباب المؤدية لحدوثها، والعوامل المساهمة في ظهورها.

– تقترح إجراء دراسات على البيئة المدرسية، والمناخ المدرسي، ودوره في ظهور المشكلات السلوكية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي.

– القيام بدراسات تتبعية طولية عن تطور المشكلات السلوكية وكيفية ظهورها ونسب انتشارها من البداية (من مرحلة الروضة أو السنة اولى ابتدائي الى مرحلة الثالثة ثانوي)، او دراسة مقطعية عرضية تشمل كل الفئات السابقة في ان واحد.

– ضرورة التنسيق بين الجامعة ومراكز البحث من جهة والواقع من جهة أخرى وخاصة المدارس، نظرا للصعوبات والعراقيل التي تواجه كل من يريد القيام بالبحث خاصة في المدارس.

قائمة

المصادر والمراجع

- أحمد السيد، إسماعيل. (1993). *مشكلات الطفل السلوكية وأساليب معاملة الوالدين*، ط 1، دار الفكر الجامعي، الإسكندرية.
- أحمد، أوزي .(2011). *المراهق والعلاقات المدرسية*، ط3، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.المغرب
- أحمد زكي، صالح .(1988). *علم النفس التربوي*، ط1، مكتبة النهضة المصرية – القاهرة.
- ألان ،كازدين .(2003). *الاضطرابات السلوكية للأطفال والمراهقين*، ترجمة: عادل عبد الله مُحَمَّد، ط2، دار الرشاد – القاهرة ،مصر.
- أنس مُحَمَّد، أحمد القاسم. (2002). *أطفال بلا أسر*، ط1، مركز الإسكندرية للكتاب ، مصر.
- بسيوني السيد سليم، عبد المحسن عبد الحميد إبراهيم. (1996). *مدى المعاناة من المشكلات النفسية لدى أطفال ما قبل المدرسة من الجنسين*. دراسات نفسية تصدر عن رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية، المجلد6، العدد 1.
- بو بكر ،بن بوزيد.(2009). *إصلاح التربية في الجزائر رهانات وإنجازات*، دار القصبة للنشر، الجزائر.
- تيسير مفلح كوافحة، وعمر فواز عبد العزيز .(2010). *مقدمة في التربية الخاصة*، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
- جمال القاسم، وآخرون .(2000). *الاضطرابات السلوكية*، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- جوزيف ريزو، وروبرت زابل. (1999). *تربية الأطفال والمراهقين المضطربين سلوكيا*، ترجمة: عبد العزيز الشخص، زيدان السرطاوي، الجزء 1، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات.
- حسن، بركة.(1997) . *أبعاد الأزمة في الجزائر المنطلقات الانعكاسات النتائج*، دار الأمة، الجزائر.
- الحمادي، أنور. (2014). *خلاصة الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات العقلية* ***DSM– 5*** ، الدار العربية للعلوم ناشرون.
- خالد عبد الرزاق، السيد، (2001). *سيكولوجية الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة*، مركز الإسكندرية للكتاب ، الأزاريطة. مصر.

- خولة،أحمد يحي (2003). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*، ط2، دار الفكر عمان.
- رتشارد م. سوين (1988). *علم الأمراض النفسية والعقلية*، ترجمة: أحمد عبد العزيز سلامة، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- رشاد علي عبد العزيز موسى، مديحه منصور سليم الدسوقي (2000). *المشكلات والصحة النفسية*، ط1، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، القاهرة.
- سعد الحاج، بن جخدل، (2019). *مقدمة منهجية قصيرة جدا*، ط 1، دار البداية، عمان، الأردن.
- سعيد، العزة (2002). *التربية الخاصة للأطفال ذوي الاضطرابات السلوكية*، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع . دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الطاهر ،زرهوني(1993). *التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال*، موفم للنشر، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية.
- *النشرة التربوية (آخر إصدار). القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم(08-04)،وزارة التربية الوطنية .الجزائر.*
- عبد الرحمن ،بن سالم (2000). *المرجع في التشريع المدرسي الجزائري*: للمعلمين والأساتذة وطلبة المعاهد التكنولوجية للتربية والمركز الوطني والمراكز الجهوية لتكوين إطارات التربية، ط3، المكتبة الوطنية دار الهدى الجزائر.
- عبد الرحمن، عبد العزيز. (2010). المشكلات السلوكية والانفعالية لدى التلاميذ تشخيصها وأساليب التعامل معها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبد العزيز المعايطة، ومُحَمَّد الجغيمان (2005). *مشكلات تربوية معاصرة*، ط1، دار الثقافة، عمان.
- عبد اللطيف الفاربي وآخرون: *معجم علوم التربية ومصطلحاتها*، المغرب، 1994.
- عبد الله الرشوان، نعيم جعنيني: *المدخل إلى التربية والتعليم*، ط2، دار الشروق، عمان، 2006.
- عبد الله الطراونة (2009). *مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي، (مشاكل الطلاب التربوية، النفسية، السلوكية والاجتماعية)*، ط1، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، الأردن – عمان.

- عبد المجيد منصور وآخرون (2002). *السلوك الإنساني بين التفسير الإسلامي وأسس علم النفس المعاصر*، ط ب، الانجلو المصرية، القاهرة.
- علام، صلاح الدين محمود، (2016). *مقدمة الإحصاء في علم النفس يتضمن الحزمةSPSS* ، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

علي، طاجين.الغرب ،هران. *تطبيقات إحصائية ومبادئ منهجية في علم النفس*، (2007)،

- عمر مُحَمَّد التومي الشيباني، *تطور النظريات والأفكار التربوية*، ط 2، الدار العربية للكتاب، لبيبا.
- فادية كامل حمام (2002). *مشكلات الأطفال السلوكية والتربوية*، ط1، دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض. المملكة العربية السعودية.
- قحطان أحمد الظاهر (2008). *مدخل إلى التربية الخاصة*، ط2، دار وائل للنشر، عمان الاردن.
- كتاب الملتقى الوطني الأول والثاني، *دور الزوايا إبان المقاومة والثورة التحريرية*، طبعة خاصة، الجزائر، منشورات وزارة المجاهدين، 2007.
- ماجد الخطايبة وآخرون (2004). *التفاعل الصفي*، ط1، دار الشروق، عمان. الاردن.
- مارتن هنلي، وآخرون (2004). *خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسهم*، ترجمة: جابر عبد الحميد جابر، ط1، دار الفكر العربي – القاهرة. مصر.
- مُحَمَّد البشير الإبراهيمي(1971). *التعليم العربي والحكومة، عيون البصائر*، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر.
- مُحَمَّد خير الدين. (1985) *مذكرات الشيخ مُحَمَّد خير الدين*، ج1، مطبعة حلب، الجزائر.
- مُحَمَّد، زيدان(1979). *النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية*، ط1، دار الشروق للطباعة.
- مُحَمَّد عاطف، غيث: *قاموس علم الاجتماع*، دار المعرفة الجامعية، مصر.
- مريم، سليم (2003). *تقدير الذات والثقة بالنفس*، ط1، دار النهضة العربية، بيروت . لبنان.
- نايفة قطامي، ويوسف قطامي (2002). *إدارة الصفوف*، ط1، دار الفكر، عمان الاردن.

- نوال أحمد، عطية (2001). *علم النفس والتكيف النفسي والاجتماعي*، ط1، دار القاهرة للكتاب. مصر.
- يحيى، القبالي (2008). *الاضطرابات السلوكية والانفعالية*، ط1، دار المسيرة، الأردن، عمان.
- يوسف جمعة، سيد(2000). *المشكلات والصحة النفسية*، ط 1، الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، القاهرة. مصر.

2-المذكرات:

- الابتدائية الريفية بدائرة واضية بنيري وزير مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس المدرسي، جامعة مولود معمري، تيزي وزو الجزائر.
- ابراهيم، عاطف، 2019، رسالة دكتوراه، *فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تحسين تقدير الذات وأثره على خفض بعض المشكلات السلوكية لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في دولة قطر*، المجلة العربية لنشر البحث العلمي، العدد، 10.
- أبو الريب، محمود. (2018). المشكلات *السلوكية لدى طلبة المرحلة الاساسية العليا في مدارس محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين*، رسالة استكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس التربية الخاصة من كلية العلوم التربوية، جامعة القدس. فلسطين.
- أبو شهاب، خالد مُحَمَّد، صالح. (1985). *مسح المشكلات السلوكية في مدارس المرحلة الابتدائية في الأردن*، مذكرة لنيل درجة الماجستير في التربية جامعة اليرموك. الاردن.
- ممدوحة مُحَمَّد، سلامة وكاميليا إبراهيم، *أساليب التنشئة وعلاقتها بالمشكلات النفسية في مرحلة الطفولة المتوسطة*، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس القاهرة جمهورية مصر العربية
- آمنة عطا الله، البطوش و مُحَمَّد السفاسفة. (2007). درجة *انتشار المشكلات السلوكية لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا في لواء الأغوار الجنوبية من وجهة نظر معلميهم* رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الإرشاد النفسي والتربوي قسم الإرشاد والتربية الخاصة جامعة مؤتة. الاردن.
- بلحاج، فروجة. (2011). *التوافق النفسي الاجتماعي وعلاقته بالدافعية للتعلم لدى المراهق المتمدرس في التعليم الثانوي*، مذكرة ماجستير.

- جنان بنت عبد اللطيف، القبطان. (2011). *بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط* مذكرة ماجستير في التربية الخاصة، جامعة نزوى سلطنة عمان.
- حليمة، عكسة، (2020). *معتقدات المراهقين المتمدرسين في التعليم الثانوي حول سلوك التدخين*، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد04.
- دراسات هارتشورن، ماي. (2002) .Hartshorn & May وزملائهما اوردها،أحمد مُحَّد عبد الخالق.
- دنيال، سليم خليل، إسعاد، خالد. (2003). مشكلات *طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة وسبل علاجها في ضوء الفكر التربوي الإسلامي*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة. فلسطين.
- زياد، بركات. (2010). *مستوى المخالفات السلوكية لدى طلبة مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي كما يدركها المعلمون في محافظة طولكرم بفلسطين في ضوء عدد من المتغيرات*، جامعة القدس المفتوحة، طولكرم، فلسطين.
- عبد اللاوي، سعدية، حماش، الصين. (2012). *المشكلات النفسية والسلوكية لدى أطفال السنوات الثلاثة الأولى ابتدائي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي دراسة ميدانية في بعض المدارس.*
- العنزي، مضحي ساير، المصلوخي، حميد. (2003). *بعض المشكلات النفسية للطلاب المتفوقين والمتأخرين دراسيا دراسة مقارنة على طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض* مذكرة ماجستير جامعة الإمام مُحَّد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية بالرياض. المملكة العربية السعودية.
- الغامدي، عبد الله أحمد. (2009). *تريد المراهقين على مقاهي الأنترنت وعلاقته ببعض المشكلات النفسية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة* رسالة ماجستير، جامعة أم القرى مكة المكرمة. المملكة العربية السعودية.
- فضيلة، معتوق، بعلي مصطفى. *محاولة بناء مقياس التمرد الأكاديمي لدى طلبة الجامعة.* دراسة ميدانية بكلية الآداب واللغات بجامعة مُحَّد بوضياف بالمسيلة. الجزائر.
- محمود، أبو دف. (2006). *منهج الرسول ﷺ، في تقويم السلوك، وكيفية الاستفادة منه في تعليمنا المعاصر*، بحث مقدم لمؤتمر تطوير كليات التربية بالوطن العربي في ضوء المستجدات المحلية والعالمية، كلية التربية، جامعة الزقازيق. مصر.
- *مستخدمي الانترنت*، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة. الجزائر.

- مستودع البحوث، جامعة القادسية. (2016). *المشكلات السلوكية لدى الفاشلين دراسيا*، عمان. الاردن.
- نسام، بنت مُحَّد بن حسين. رسالة دكتوراه، *تفعيل التعليم الإلكتروني بالتعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء أهداف التربية الإسلامية*، شبكة المعلومات العربية التربوية.
- هتهات، مسعودة. (2014). *المشكلات النفسية والاجتماعية لدى المراهقين المتمدرسين*

3-المقالات من المجلات:

- بشير، معمرية. (2007). *المشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي، مجلة منتدى الاستاذ*، المجل د03، العدد01.
- *بمدارس مدينة باتنة*، الجزائر، مجلة منتدى الأستاذ. ع 3 أفريل 2007.
- بوشعالة، يرة. (2017). *تحديات المؤسسة التربوية الجزائرية بين الماضي والحاضر*، مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، تامجلد11، العدد1.
- خطيب، زوليخة. (2018). *تلاميذ التعليم الثانوي بين المشكلات النفسية والصعوبات المدرسية* مجلة الحوار المتوسطي، المجلد 09. العدد 3.
- عبد الحي، على محمود، وأحمد، مُحَّد عبد اللطيف (2002). *إعزاءات المعلمين للمشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ودرجة شيوع هذه المشكلات لديهم*، المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد 12، العدد24.
- عبد اللطيف، الفاربي، ومُحَّد، أيت موحى. (1991). *بيداغوجيا التقييم والدعم أساليب كشف تعثر التلاميذ وأنشطة الدعم*، سلسلة علوم التربية، العدد 6، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء. المغرب.
- العثامنة، رنده، صلاح مُحَّد. (2019)، *دور البيئة المدرسية في تخفيف ظاهرة العنف المدرسي في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمدراء في لواء بني عبيد*، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية، جامعة بابل، ع 43.العراق.
- فارسي، ابراهيم الخليل. (2020). *الخجل وعلاقته بالاكتئاب لدى عينة من تلاميذ السنة الأولى ثانوي، دراسة ميدانية بثانوية مُحَّد بوضياف آفلو*، مجلة العلوم الاجتماعية المجلد 09. العدد 102.

- مباركة، مصطفى قريشي، عبد الكريم. (2018). *واقع العنف المدرسي من وجهة نظر تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي، دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ ثانوية قصر بالقاسم بمدينة المنيعة*، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 33.
- مباركي، مُحَمَّد الورايح، مختلفان رشيد. (2017). *العنف المدرسي لدى تلاميذ التعليم المتوسط* مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. ع7.
- مجموعة المناشير الصادرة خلال الموسم الدراسي. (1992 .1993). الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ONPS وزارة التربية الوطنية.
- المراجعة العاشرة للتصنيف الدولي للأمراض التصنيف والاضطرابات النفسية والسلوكية ICD، :10منظمة الصحة العالمية المكتب الإقليمي لشرق المتوسط.
- معمرية، بشير. (2007). *المشكلات السلوكية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي دراسة ميدانية*
- نجية، إبراهيم مُحَمَّد صادق، سلمان خلف. (2010). *السلوك العدواني لدى التلاميذ بطيئي التعلم والعاديين*، مجلة دراسات تربوية، العدد 9.
- بلقاسم، مُحَمَّد الشتوان حاج. (2016). *الضغوط النفسية وعلاقتها بأسباب الغياب المدرسي عقد تلاميذ الطور الثانوي* مجلة العلوم التربوية والنفسية –المجلد 3. العدد 1.
- بن يحي، عطاء الله. (2018). *المشكلات السلوكية في المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية بمدارس مدينة الأغواط*، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد 35.
- بوبعاية، يمينة. (2018). *المشكلات النفسية الأكثر شيوعا لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية، دراسة ميدانية ببعض ثانويات مدينة مسيلة*، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية مجلد 8 المجلد 15.
- ياسين) .2015). *أسباب انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدارس مديرية تربية لواء الرمثا*، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. مج. 3، ع. 10 .
- خولة، سعد، البلوي. (2015). *المشكلات السلوكية الشائعة وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طالبات السنة التحضيرية في جامعة تبوك* مجلة دراسات العلوم التربوية المجلد 42، العدد 3.
- دلال عبد الهادي، الردعان. (2017). مستوى *انتشار المشكلات السلوكية المرحلة ابتدائية في مدارس دولة الكويت من وجهه نظر معلميهم* مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد 3.

-زياد، بركات. (2006). *دوافع السلوك الصفي السلبي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين*، مجلة دراسات عربية في علم النفس مج 5، العدد4.

- صالح، ليري. (2006). *العلاقة بين الأسرة وتصرفات المراهق، دراسة استطلاعية على عينة من الأسرة الكويتية*، مجلة العلوم الاجتماعية، مج 34، ع1، جامعة الكويت.

- طرقه، مُحَمَّد عبد الرحمن الحبيب. (2016). *المشكلات النفسية والسلوكية الأكثر شيوعا بين طالبات المدارس الثانوية بدولة الكويت*، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد السابع عشر17.

- عبد العزيز، السرطاوي، وآخرون. (2009). *المشكلات السلوكية لدى الطلبة في المرحلتين الإعدادية والثانوية في المدارس الحكومية بدولة الإمارات العربية المتحدة*، مجلة كلية التربية، العدد26.

- ماجد، مُحَمَّد الخياط وآخرون. (2013). *واقع المشكلات السلوكية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمرشدين التربويين*، المجلة التربوية مج27.

- نظمي، أبو مصطفى. (2006). *المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين، مجلة الجامعة الإسلامية*، مج14، ع2..

- نظمي، أبو مصطفى. (2006). *المشكلات السلوكية الشائعة لدى الأطفال الفلسطينيين*، مجلة الجامعة الإسلامية، مج14، ع2.

- يوسف، ذياب عواد، ومجدي، علي زامل. (2011). *درجة تقدير المعلمين للسلوك المشكل لدى تلاميذ مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا) في محافظة نابلس وسبل علاجه*، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد 13، ع2.

المراجع باللغة الأجنبية:

- A. Morgan (2005). “Relationship between right hemisphere stroke and a passive behavioral response”, Scandinavian Journal of Behavior . 63(1).
- Achenbach, TM et al (1991) "national survey of problems and competencies among four to sixteen years old child development" vol 56. No (225(
- Ahmed, Ben Abdelaziz; et al. (2003). Les jeunes victimes de violence en milieu scolaire urbain à Sousse (Tunisie). Cahiers d'études et de recherches francophones Vol 13. n 3. Juillet 2003 Récupéré du site https://www.jle.com/fr.
- Beaulieu (2007). Victimisation par les paires à l'école et dépression à l'adolescence: une étude franco-québécoise, thèse présentée dans le cadre du programme de doctorat en psychopédagogie à l'université Laval

- Benoît G, et al. (2004). Regards croisés sur les phénomènes de violence en milien scolaire élèves et équipes éducatives Revue des sciences de l'éducation Volume 30, N 3. 2004.
- Brophy, Jere, Rhrkemper, Mary. (1981). The influence of problem ownership on teachers perception and strategies for coping with problems students Journal of Educational and psychology, vol 28. iss 2.
- Catrin F Rutgere (2005) Parenting behavioural and adolescents behavioural emotional problems the rol of delf control in ternational journal behavioural development vol 29.iss1.
- Cooper M. (2004), covariation among children problem behaviors, child
- Debarbieux, Eric (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire: leçons critiques et innovations méthodologiques. Revue Déviance et Société. Vol 28. ns3
- devlopmen.91
- Ferguson, K, T. Lee, M, J(2013). cognitive, Motor, and Behavioral Development of Orphas of HIV/Aids in institutional contexts. In neuropsychology of children in Africa springer New York
- Hélène, A.(2019) Les difficultés de comportement dans la classe et à l'école. Académie Clermont ferrand direction des services départementaux de l'éducation nationale Puy-de-Dome
- Hoffmann, R. (2004) Slient rage: Passive aggressive behavior in Organizations. Dissertation Abstrats International, 65-02B, AA19519595
- João A. Lopes. (2007). Prevalence and comorbidity of emotional, behavioral and learning problems: a study of 7th-grade students. Education and Treatment of Children. Vol. 30, No. 4 Novembre 2007. Published By: West Virginia University Press.
- Johnson, Sarah, L. (2009). Improving the School Environment to Reduce School Violence: A Review of the Literature Journal of school Health. Vol 79, Iss10, October 2009
- Kelly, J; Bullock, M. (1977). Behavioral Disorders teachers' perception Exceptional children, vol 43 iss2.
- Laird, D, Dodge A Bates E; Cress (2001). Antecedents and behaviour problem outcome of parental monitoring and psychological control in early adolescence child development, vol 72 iss 2.
- Lawlor M James D. (2000). Prevalence of psychological problems in Irish school going adolescents, St Marys Hosp Reg Child& Family Ctr NE Hith Board. Drogheda CO Louth Ireland.
- Leckie, H. (2004). Girl's behaviors and peer relationship: The double edged sword of exclusion and rejection. Récupéré du site https:// www.harh.leckie.unisa.ay/au
- M. Hoffmann (1995). Silent rage: Passive-aggressive behavior in organizations. Dissertation Abstracts International, Section B:The Science and Engineering, 56,1138 .

- Maurice, Cand Jackson, S. (1973). Behavior Problems in the Infant School Col 12. No.3
- Moorthy (1983). Teachers Perception of Behavioral Problems in Primary School Children. An Exploratory Study Child Psychiatry Quarterly. Vol.16 N4
- Morgan (2005): Relationship between right hemisphere stroke and a passive behavioral response, Scandia Journal of Behavior. 63(1).
- Petot, D, Petot J Achenbach, t. (2008) behavioural and emotional problems of Algerian children and adolescents as reported by parents European child and adolescent psychiatry, vol 17. iss 4
- R. Hoffmann (1995). "Silent rage: Passive-aggressive behavior in organizations". Dissertation Abstracts International, 56(2-B).
- Ramin, Majtabai. (2006) Serious Emotional and Behavioral problems and mental Health contacts in American and British children and Adolescents.
- Rubin, Rosalyn & Ballow, Bruce (1978). Prevalence of teacher identified behavior problems, Longitudinal study. 44. Salters-Pedneault, Kristalyn (2019,10,25). Types and Symptoms of Common Psychiatric Disorders (article). Récupéré du site http://www.verywellmind.com
- Salwa SH, A Mehdi SH,Al Karim Al(2014). EMOTIONAL AND BEHAVIORAL PROBLEMS AMONG SCHOOL CHILDREN. International Journal of Development Research, Vol 4. Issue 5. May 2014
- Sonja H. Siv Lars, W. (2004). Self- reported behavioural problem in Norwegian adolescents from multiethnic areas European child adolescent vol 13. Iss2
- Wei, S. (2003) study of passivation behavior for titanium aluminides Dessertation abstats International. 63-043 AA19907653.
- World Health Organization. (2014). Basic Epidemiology (2nd ed.). Geneva: WHO Press .

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة غرداية

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية الأرطوفونيا

ترخيص بزيارة

إلى السيد(ة): مدير التربية لولاية غرداية

تحية طيبة وبعد:

نرجو من سيادتكم الموقرة الترخيص للطالب: **حموية اسماعيل**

بالدخول إلى مؤسستكم وإفادتهم بجميع المعلومات الممكنة من أجل القيام بالدراسة الميدانية.

مديرية التربية لولاية غرداية
- الأمانة الخاصة -
الرقم:
التاريخ: 06 مارس 2023

غرداية في: 2023/03/06

رئيس القسم

رئيس قسم علم النفس
وعلوم التربية والأرطوفونيا
بكلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
إسماء: بقادير عبد الرحمان

جامعة غرداية
قسم
علم النفس و علوم
التربية و الأرطوفونيا

شبكة الملاحظة (رصد المشكلات السلوكية بثانويات غرداية للعام **2023**م			
الرقم	المشكل السلوكي	يقيس	لا يقيس
1	إثارة الفوضى في محيط المدرسة		
2	إثارة الفوضى داخل المدرسة		
3	رمي النفايات في مرافق المدرسة		
4	العبث وتكسير الممتلكات وإتلاف الأثاث المكتبي		
5	الكتابة على الأثاث المكتبي والابواب		
6	الكتابة على الجدران		
7	اللباس غير اللائق (ممزق قصير فاضح نازل)		
8	تمزيق الكتب وكراريس الزملاء ورميها		
9	تعطيل للحصص الدراسية بإثارة الفوضى		
10	إحضار واستعمال الهاتف المحمول		
11	التأخر عن دخول الحصص		
12	الاستهانة والاستهزاء بالأساتذة أو الاستاذات بتصرفات طائشة والفاظ غير لائقة		
13	الاعتداء اللفظي على الأساتذة أو الاستاذات		
14	الاعتداء بالضرب على الأساتذة أو الاستاذات		
15	الاعتداء بالضرب على الزملاء والزميلات		
16	محاولات الغش في الامتحان		
17	سرقة ممتلكات الزملاء (ادوات مدرسية ...)		
18	الغش في الامتحان		
19	تكرار الغياب بدون عذر		
20	الهروب من المدرسة		
21	العناد اثناء الحوار والتشبث بالرأي		
22	تعاطي التبغ (السجائر، تبغ للترشق)		

23	تعاطي المخدرات		
24	تعاطي الحبوب المهلوسة		
25	تعاطي الكحول		
26	أخرى		
27	أخرى		

شبكة الملاحظة في صورتها النهائية

شبكة الملاحظة (رصد المشكلات السلوكية بثانويات غرداية للعام 2023م		
الرقم	نوع السلوك	عدد الحالات
1	إثارة الفوضى في محيط المدرسة	
2	إثارة الفوضى داخل المدرسة	
3	رمي النفايات في مرافق المدرسة	
4	العبث وتكسير الممتلكات وإتلاف الأثاث المكتبي	
5	الكتابة على الأثاث المكتبي والابواب	
6	الكتابة على الجدران	
7	اللباس غير اللائق (ممزق قصير فاضح نازل)	
8	تمزيق الكتب وكراريس الزملاء ورميها	
9	تعطيل للحصص الدراسية بإثارة الفوضى	
10	إحضار واستعمال الهاتف المحمول	
11	التأخر عن دخول الحصص	
12	الاستهانة والاستهزاء بالأساتذة أو الاستاذات بتصرفات طائشة والفاظ غير لائقة	
13	الاعتداء اللفظي على الأساتذة أو الاستاذات	
14	الاعتداء بالضرب على الأساتذة أو الاستاذات	
15	الاعتداء بالضرب على الزملاء والزميلات	
16	محاولات الغش في الامتحان	
17	سرقة ممتلكات الزملاء (ادوات مدرسية ...)	
18	الغش في الامتحان	
19	تكرار الغياب بدون عذر	
20	الهروب من المدرسة	
21	العناد اثناء الحوار والتشبث بالرأي	
22	تعاطي التبغ (السجائر، تبغ للترشق)	
23	تعاطي المخدرات	
24	تعاطي الحبوب المهلوسة	
25	تعاطي الكحول	
26	أخرى	
27	أخرى	

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة غرداية

جامعة غرداية

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

قسم علم النفس وعلوم التربية الأرطوفونيا

ترخيص بزيارة

إلى السيد(ة): مدير التربية لولاية غرداية

تحية طيبة وبعد:

نرجو من سيادتكم الموقرة الترخيص للطالب (ة): دكتوراه **حموية اسماعيل**

بالدخول إلى مؤسستكم وإفادتهم بجميع المعلومات الممكنة من أجل القيام بالدراسة الميدانية، ولعلمكم يحتاج الباحث احصاء المستفيدين من المنحة المدرسية على مستويات ثانوية بلدية غرداية .

ولكم مني جزيل الشكر

غرداية في: 2024/05/27

ع/ رئيس القسم

مساعد رئيس قسم
علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا
المكلف بالتدريس والتعليم في التدرج
د. معمري حمزة

جامعة غرداية
قسم
علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا

مديرية التربية لولاية غرداية
الأمانة
الرقم 1569
التاريخ 27 ماي 2024

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية غرداية
مصلحة الدراسة و الامتحانات
مكتب التنشيط الثقافي و الرياضي
الرقم: 493 /م.غ/م.إ.ت./م.ت.ث.ر/2024

غرداية في: 2024/05/13

مدير التربية
إلى السيد:
حموية اسماعيل
باحث دكتوراه

الموضوع : هاري رخصة لإجراء دراسة ميدانية

بناء على طلب السيد : رئيس قسم علم النفس وعلوم التربية و الارطفونيا لكلية العلوم الاجتماعية والانسانية بجامعة غرداية المتعلق بالترخيص لكم لإجراء دراسة ميدانية تحت عنوان المشكلات السلوكية دراسة وبائية ،فإنه يسمح لكم بالدخول للثانويات المذكورة في المراسلة .

مدير التربية

نائب مدير التربية بالنيابة

المرسل اليهم:
- مدير ثانوية عمر الاحفير الشلالي
- مدير ثانوية المبادرة غرداية بوجمعة
- مدير ثانوية مفدي زكريا
- مدير ثانوية [illegible]
- متقن رمضان حمود
- ثانوية [illegible]

بسم الله الرحمن الرحيم

استبيان المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في صورته الأولية (للتحكيم)

حضرة الدكتور(ة) المحكم(ة) ..... **المحترم(ة)**

التخصص: ..... الرتبة العلمية: .....

جامعة الانتماء: .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

ينوي الباحث القيام بدراسة حول:

"المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

بولاية غرداية. "دراسة وبائية تشخيصية " "

ولما تتمتعون به من الخبرة والاهتمام في هذا المجال فإن الباحث يتوجه إليكم لمساعدته

في تحكيم هذا المقياس، وذلك من خلال بيان رأيكم في: -

-1 انتماء الفقرات لأبعادها.

-2 السلامة اللغوية.

-3 مناسبتها للبيئة الجزائرية وذلك بوضع

في المكان المناسب (X).

-4 إضافة وحذف وتعديل ما ترونه مناسبًا.

علمًا بأن احتمالات الاستجابة هي: -دائمًا(5) درجات، -غالبًا(4) درجات،- أحيانًا(3) درجات، -قليلا(2) درجات، نادرًا(1) درجة .

شاكرا لكم حسن تعاونكم

الباحث

سلوك العنف ويقصد به: السلوك الذي يتضمن الايذاء الجسمي او الكلامي او الرمزي ويتجه نحو الغير او ممتلكاتهم او نحو الذات او ممتلكاتها.						
الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
1	**أقع دائما في عراك مع التلاميذ**					
2	**عندما يضايقني إحدى التلاميذ أميل إلى سبه وشتمه**					
3	**أشارك في سخرية التلاميذ الأخرين**					
4	**أنهي خلافاتي مع الزملاء عن طريق القوة**					
5	**أستخدم عبارات حادة مع والداي عندما يطلبان مني أعمالا لا أرغب بها**					
6	**مشاجراتي مع التلاميذ الأخرين تتطور إلى إتلاف حاجاتهم انتقاما منهم**					
7	**أرد على تحرشات الأخرين وتهديدهم**					
8	**أستعمل حاجات الأخرين ولوازمهم بأقصى حد ولوكان ذلك بإتلافها**					
9	**بعض المدرسين عقوباتهم قاسية مما يدفعونني انتقاما منهم إلى إتلاف أدواتي**					
10	**أنتقم من أعدائي بإثارة الفتن بينهم**					
11	**أرد على الكلام الخشن بأقسى منه**					
12	**تنفع القوة البدنية للحصول على ما أحتاجه**					
13	**عندما أتوقع أن أحد لا يريد العراك معي أبادر بالشتم**					
14	**أميل لاستعمال كلمات جارحة مع التلاميذ**					
15	**أخذ الأشياء من التلاميذ لا يعتبر سرقة**					
16	**بعض صور الكتب المدرسية لا تعجبني فأقوم بتمزيقها**					
17	**أستخدم الضرب والركل عند الشجار**					
18	**آخذ حاجات شخص دون علمه**					
19	**أطلق الشائعات الرديئة على الخصوم لأنها تنفع أكثر من الضرب**					
20	**أبدأ بضرب الآخرين أولا عن المشاجرة معهم**					
21	**ألجأ لضرب الضعيف من التلاميذ ليخافني القوي منهم**					
22	**صراعي مع الأخرين يتطلب تشويه سمعتهم للانتقام منهم**					
23	**أعتمد التهديد لتخويف التلاميذ**					
الغش في الامتحان ويقصد به: السلوك الذي يتضمن محاولة غير سوية لحصول التلميذ على الإجابة عن أسئلة الامتحان باستخدام طرق غير مشروعة للحصول على نتائج تقويمية مزيفة وغير حقيقية.						
1	**تلجأ للغش لعدم التحضير الجيد للامتحانات**					
2	**تلجأ للغش خوفا من الرسوب وعدم النجاح**					
3	**تلجأ للغش لضعف الثقة بالنفس (وبقدرتك)**					

4	**عدم القدرة على تذكر المعلومات(صعوبة الحفظ)**					
5	**عدم توفر الوقت الكافي للمراجعة**					
6	**التعود على الغش في المراحل السابقة**					
7	**كرهك للمادة الدراسية**					
8	**ضيق وقت الامتحان**					
9	**الخوف والقلق من الامتحانات**					
10	**حب الاثارة والمغامرة**					
11	**ضعف المستوى الدراسي**					
12	**تلجأ للغش للحصول على نتائج جيدة (التنافس السلبي)**					
13	**الغش هو السبيل الايسر للنجاح**					
14	**تهاون المراقب اثناء الحراسة**					
15	**نوعية الاسئلة التي يصغها المدرس تساعد على الغش**					
16	**عدم وضوح وفهم نمط الاسئلة التي يقدمها استاذك**					
17	**كثرة اعداد التلاميذ في القسم**					
18	**عدم تطبيق الاجراءات الردعية لمعاقبة الغشاشين**					
19	**سوء توزيع المواد في برنامج الامتحانات**					
20	**الرغبة في الحصول على درجة جيدة للنجاح والانتقال من مرحلة لأخرى**					
21	**القيام بأعمال خارج المدرسة لمساعدة النفس والاسرة**					
22	**الظروف الصعبة التي تؤدي على عدم التركيز بالمادة الدراسية**					
23	**الخوف من الاسرة في حالة عدم النجاح**					
24	**ضعف الضبط الاجتماعي من خلال غياب القدوة الحسنة من المسؤولين**					
25	**شيوع ثقافة الغش في المجتمع**					
26	**قلة الوعي والحد من ظاهرة الغش في المجتمع**					
27	**سوء العلاقات وكثرة المشاكل داخل الاسرة**					
28	**عدم توفر الجو المناسب للمراجعة في البيت**					
29	**اعتبار ان الغش نوع من التعاون بين الطلبة**					
30	**ضعف الوازع الديني بين الطلبة في المجتمع**					
السلوك تعاطي التدخين ويقصد به: عادة يلازم عليها التلميذ، وتكون بتناول السجائر بإشعال التبغ الملفوف في ورق خاص عبر الفم بواسطة شهقه وهو غني بمادة النيكوتين مادة ذات تأثير قوي على الأوعية الدموية.						
1	بداية التدخين كان حب استطلاع					
2	الأصدقاء هم السبب الأساسي وراء بدء التدخين					
3	التعرض لبعض المشكلات النفسية يؤدى بي للتدخين					

4	الشعور بالإحباط أحد الأسباب المؤدية إلى التدخين					
5	مواجهة بعض المشكلات المدرسية تؤدى بي إلى التدخين					
6	تدخين السجائر من علامات الرجولة					
7	المدخن يزيد من إعجاب الفتيات به					
8	التدخين يؤدى إلى الشعور بالمتعة					
9	الامتناع عن التدخين اثناء فترة الدراسة يوتر أعصابي					
10	عدم التدخين يؤدى بي بالشعور بالصداع					
11	التدخين يساعدني على الفهم والاستيعاب الجيد للدروس					
12	التدخين يساعد على التخلص من حالة الكسل والخمول ويجعلني نشيط					
13	التدخين يقلل من حالات القلق لدي					
14	التدخين يساعد على كفاءة العملية التعليمية					
15	التدخين يساعد التلاميذ على التحصيل الجيد					
16	ليس للتدخين أي آثار سلبية					
17	التدخين يزيد من الشهية للطعام					
18	التدخين يجعلني قلق ومتوتر					
19	التدخين يجعلني واثق من نفسي					
20	التدخين يجعلني مندفع ومتهور					
21	التدخين يجعلني غير مقبول من الآخرين					
22	التدخين يجعل علاقتي سيئة مع والدي					
23	التدخين يزيد في احترام الآخرين لي					
التمرد الأكاديمي ويقصد به: سلوك موجه نحو المسؤولين في الثانوية بسبب القيود التي تفرضها، وتحول بين التلاميذ وحريتهم، حيث يكون تمردهم في شكل اندفاعي الكلام لعرض آرائهم، التهريج، والعناد مع الأساتذة ومقاطعتهم أثناء الشرح، وإهمال لتعليماتهم ونصائحهم عدم الانتظام في الدراسة.						
1	أسيء الظن بتصرفات الآخرين اتجاهي					
2	أفكر في أغلب الأحيان بسلبية					
3	أرفض النصائح خاصة من الأشخاص الذين هم بعمري.					

4	أتمسك دائما برأيي ولو كان خاطئا					
5	اتجنب الاختلاط بزملائي					
6	أميل إلى الانقطاع عن الدراسة					
7	أسعى للمشاركة في الإضرابات بأنواعها					
8	أتعصب لأرائي الشخصية أثناء الحوار					
9	أعتبر نفسي حاد الطباع					
10	لا أثق بمن هم في موقع السلطة أو المسؤولية					
11	لا أحترم قرارات الآخرين					
12	أكره الدراسة في الثانوية					
13	أحب أن أكون مشاغب في القسم					
14	أشعر بعدم الاهتمام واللامبالاة من الآخرين					
15	أثير الفوضى في الوسط المدرسي					
16	أنا شخص عنيد يرفض تتبع الغير					
17	أتجنب المشاركة في الأعمال والأنشطة المدرسية					
18	أسخر من آراء الآخرين					
19	أشعر بالغضب إذا طلبت شيء وتم رفضه					
20	أغضب إذا أخرجت من قبل الأستاذ					
21	أشعر بالانزعاج إذا سئلت ولم أعرف الإجابة					
22	اللباس غير المحتشم يشعرني بالغضب					
23	أغضب من احتقار الإدارة للتلاميذ					
24	أشعر بالظلم والاستهزاء من طرف الأساتذة بدون سبب					

25	أشعر بغياب الديمقراطية في النقاش الأساتذة أثناء الدرس					
26	عند إجباري على عمل شيء لا أريده أشعر بالضجر					
27	تراكم الدروس والحصص يجعلني أحس بالملل					
28	أشعر بالضيق حين لا يصدقني أحد					
29	أشعر بالسوء حين أتعرض للظلم من قبل الأستاذ					
30	أشعر بالقلق حين توجه إلى الأوامر					
31	أجد صعوبة في الاعتراف بالخطأ					
32	احتج عن أي شيء كان					
33	أحب الدخول في صراع مع الآخرين					

جامعة غرداية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

عزيزي التلميذ(ة):

نضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يتكون من مجموعة من الأسئلة ونريد منك الإجابة عليها، بكل صدق وأمانة.

وذلك بوضع علامة(X) في المكان الذي يتناسب ويتوافق معك.

كما ستحظى إجاباتك بالسرية التامة ولا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

<u>المعلومات البيوغرافية:</u>

اسم البلدية: .....

النوع (الجنس): **أنثى** ☐ **ذكر** ☐

المستوى الدراسي: **أولى ثانوي** ☐ **ثانية ثانوي** ☐ **ثالثة ثانوي** ☐

التخصص الدراسي: **علمي** ☐ **أدبي** ☐

الحالة الاجتماعية: **يتيم** ☐ **الابوين منفصلين** ☐

الحالة الاقتصادية للأسرة: **الاب بطال** ☐ **ذوي الدخل الضعيف** ☐ **معوز** ☐

الباحث يشكر لكم حسن تعاونكم

البعد الأول: سلوكات العنف (الجسمي أو الكلامي أو الرمزي نحو الذات، الغير، والممتلكات)						
الرقم	العبـــــــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	قليلا	نادرًا
01	أقع دائما في عراك مع التلاميذ					
02	عندما يضايقني أحد التلاميذ أميل إلى سبه وشتمه					
03	أشارك في سخرية من التلاميذ الآخرين					
04	أنهي خلافاتي مع الزملاء عن طريق القوة					
05	أســـتخدم عبارات حادة مع والداي عندما يطلبان مني أعمالا لا أرغب بها					
06	مشاجراتي مع التلاميذ الآخرين تتطور إلى إتلاف حاجاتهم انتقاما منهم					
07	أرد على تحرشات التلاميذ الآخرين وتهديدهم					
08	أســـتعمل حاجات التلاميذ ولوازمهم بأقصـــى حد ولو كان ذلك بإتلافها					
09	المعاملة القاسية لبعض الأساتذة تدفعني إلى إتلاف أدواتي					
10	أنتقم من أعدائي التلاميذ بإثارة الفتن بينهم					
11	أرد على الكلام الخشن بأقسى منه					
12	أستخدم القوة البدنية للحصول على ما أحتاجه					
13	عندما أتوقع أن أحد من التلاميذ لا يريد العراك معي أبادر بالشتم					
14	أميل لاستعمال كلمات جارحة مع التلاميذ					
15	أخذ الأشياء من التلاميذ لا يعتبر سرقة					
16	بعض صور الكتب المدرسية التي لا تعجبني أقوم بتمزيقها					
17	أستخدم الضرب والركل عند الشجار					
18	آخذ حاجات زملائي دون علمهم					
19	أطلق الشائعات الرديئة على الخصوم لأنها تنفع أكثر من الضرب					
20	أبدأ بضرب زملائي أولا عن المشاجرة معهم					
21	ألجأ لضرب الضعيف من التلاميذ ليخافني القوي منهم					
22	صراعي مع التلاميذ يتطلب تشويه سمعتهم للانتقام منهم					
23	أعتمد التهديد لتخويف التلاميذ					
البعد الثاني: الغش في الامتحانات						
الرقم	العبـــــــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	قليلا	نادرًا
24	ألجأ للغش لعدم التحضير الجيد للامتحانات					
25	ألجأ للغش خوفا من الرسوب وعدم النجاح					
26	ألجأ للغش لعدم الثقة بالنفس (وبقدراتي)					
27	ألجأ للغش لعدم عدم القدرة على تذكر المعلومات (صعوبة الحفظ)					
28	ألجأ للغش لعدم توفر الوقت الكافي للمراجعة					
29	مارست الغش منذ المراحل الأولى من التعليم					
30	كراهيتي للمادة الدراسية يدفعني إلى الغش					
31	ضيق وقت الامتحان يدفعني إلى الغش					
32	الخوف والقلق من الامتحانات يدفعني إلى الغش					

33	ألجأ للغش حبا في الإثارة والمغامرة					
34	ضعف المستوى الدراسي يدفعني إلى الغش					
35	ألجأ للغش للحصول على نتائج جيدة (التنافس السلبي)					
36	الغش هو السبيل الايسر للنجاح					
37	تهاون المراقبة أثناء الحراسة تعتبر فرصة للغش					
38	نوعية صياغة الأسئلة تدفعني إلى الغش					
39	عدم وضـوح وفهم نمط الاسـئلة التي يقدمها اسـتاذك تدفعني إلى الغش					
40	كثرة اعداد التلاميذ في القسم تسهل عملية الغش					
41	عدم تطبيق القانون الردعية لمعاقبة الغشاشين					
42	سوء توزيع المواد في برنامج الامتحانات يدفعني إلى الغش					
43	الرغبة في الحصـول على درجة جيدة للنجاح والانتقال من مرحلة لأخرى تدفعني إلى الغش					
44	القيام بأعمال خارج المدرسـة لمسـاعدة النفس والاسـرة تدفعني إلى الغش					
45	الظروف الصعبة التي تؤدي على عدم التركيز بالمادة الدراسية تدفعني إلى الغش					
46	ألجأ للغش خوفا من الأسرة في حالة عدم النجاح					
47	ضـعف الضـبط الاجتماعي من خلال غياب القدوة الحسـنة من المسؤولين					
48	شيوع ثقافة الغش في المجتمع					
49	قلة الوعي والحد من ظاهرة الغش في المجتمع					
50	سوء العلاقات وكثرة المشاكل داخل الأسرة					
51	ألجأ للغش لعدم توفر الجو المناسب للمراجعة في البيت					
52	اعتبار ان الغش نوع من التعاون بين الطلبة					
53	الغش سببه ضعف الوازع الديني عند التلاميذ					

البعد الثالث: تعاطي التدخين والإدمان عليه

الرقم	العبـــــــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	قليلا	نادرًا
54	بداية التدخين كان حب استطلاع فقط					
55	الأصدقاء هم السبب الأساسي وراء بدء التدخين					
56	التعرض لبعض المشكلات النفسية أدى بي إلى التدخين					
57	الشعور بالإحباط أحد الأسباب المؤدية إلى التدخين					
58	مواجهة بعض المشكلات المدرسية أدى بي إلى التدخين					
59	تدخين السجائر من علامات الرجولة					
60	المدخن يزيد من إعجاب الفتيات به					
61	التدخين يؤدى إلى الشعور بالمتعة					
62	الامتناع عن التدخين أثناء فترة الدراسة يوتر أعصابي					
63	عدم التدخين مدة زمنية طويلة يسبب لي الصداع					
64	التدخين يساعدني على الفهم والاستيعاب الجيد للدروس					

65	التدخين يساعد على التخلص من حالة الكسل والخمول ويجعلني نشيطا					
66	التدخين يقلل من حالات القلق لدي					
67	التدخين يساعدني على رفع كفاءتي العلمية التعليمية					
68	التدخين يساعد التلاميذ على التحصيل الجيد					
69	ليس للتدخين أي آثار سلبية					
70	التدخين يزيد من الشهية للطعام					
71	التدخين يجعلني قلقا ومتوترا					
72	التدخين يجعلني واثقا من نفسي					
73	التدخين يجعلني مندفعا ومتهورا					
74	التدخين يجعلني غير مقبول من الآخرين					
75	التدخين يجعل علاقتي سيئة مع والدي					
76	التدخين يزيد في احترام الآخرين لي					
البعد الرابع: التمرد الاكاديمي						
	العبـــــــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	قليلا	نادرًا
77	أسيء الظن بتصرفات الأساتذة والتلاميذ اتجاهي					
78	أفكر في أغلب الأحيان بسلبية في مستقبلي الأكاديمي					
79	أرفض النصائح التربوية خاصة من الأشخاص الذين هم بعمري.					
80	أتمسك دائما برأيي ولو كان خاطئا					
81	أتجنب الاختلاط بزملائي					
82	أميل إلى الانقطاع عن الدراسة					
83	أسعى للمشاركة في الإضرابات بأنواعها					
84	أتعصب لأرائي الشخصية أثناء الحوار في الدرس					
85	أعتبر نفسي حاد الطباع					
86	لا أثق بمن هم في موقع السلطة أو المسؤولية في الثانوية					
87	لا أحترم قرارات الأساتذة					
88	أكره الدراسة في الثانوية					
89	أحب أن أكون مشاغبا في القسم					
90	أشعر بعدم الاهتمام واللامبالاة من الأساتذة والإدارة والزملاء					
91	أثير الفوضى في الوسط الثانوية					
92	أنا شخص عنيد يرفض تتبع الغير					
93	أتجنب المشاركة في الأعمال والأنشطة المدرسية					
94	أسخر من آراء ونصائح الأساتذة					
95	أشعر بالغضب إذا طلبت شيئا وتم رفضه من زملائي					
96	أغضب إذا ما طردني أي أستاذ من الحصة					
97	أشعر بالانزعاج إذا سئلت ولم أعرف الإجابة					
98	اللباس غير المحتشم يشعرني بالغضب					
99	أغضب من احتقار الإدارة للتلاميذ					
100	أشعر بالظلم والاستهزاء من طرف الأساتذة دون سبب					

101	أشعر بغياب الديمقراطية في نقاش الأساتذة أثناء الدرس					
102	عند إجباري على عمل شيء لا أريده أشعر بالضجر					
103	تراكم الدروس والحصص يجعلني أحس بالملل					
104	أشعر بالضيق حين لا يصدقني أحد					
105	أشعر بالسوء حين أتعرض للظلم من قبل الأستاذ					
106	أشعر بالقلق حين توجه إلي الأوامر من قبل الأستاذ					
107	أجد صعوبة في الاعتراف بالخطأ من قبل الأستاذ او الإدارة او الزملاء					
108	احتج عن أي شيء كان في الثانوية					
109	أحب الدخول في صراع مع كل من في الثانوية					

بسم الله الرحمن الرحيم

استبيان المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية في صورته الأولية (للتحكيم)

حضرة الدكتور(ة) المحكم(ة) ..... **المحترم(ة)**

التخصص: ..... الرتبة العلمية: .....

جامعة الانتماء: .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

ينوي الباحث القيام بدراسة حول:

"المشكلات السلوكية في الوسط المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الثانوية

بولاية غرداية. "دراسة وبائية تشخيصية " "

ولما تتمتعون به من الخبرة والاهتمام في هذا المجال فإن الباحث يتوجه إليكم لمساعدته

في تحكيم هذا المقياس، وذلك من خلال بيان رأيكم في: -

-1 انتماء الفقرات لأبعادها.

-2 السلامة اللغوية.

-3 مناسبتها للبيئة الجزائرية وذلك بوضع

في المكان المناسب (X).

-4 إضافة وحذف وتعديل ما ترونه مناسبًا.

علمًا بأن احتمالات الاستجابة هي: -دائمًا(5) درجات، -غالبًا(4) درجات،- أحيانًا(3) درجات، -قليلا(2) درجات، نادرًا(1) درجة .

شاكرا لكم حسن تعاونكم

الباحث

سلوك العنف ويقصد به: السلوك الذي يتضمن الايذاء الجسمي او الكلامي او الرمزي ويتجه نحو الغير او ممتلكاتهم او نحو الذات او ممتلكاتها.						
الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	قليلا	نادرا
1	**أقع دائما في عراك مع التلاميذ**					
2	**عندما يضايقني إحدى التلاميذ أميل إلى سبه وشتمه**					
3	**أشارك في سخرية التلاميذ الأخرين**					
4	**أنهي خلافاتي مع الزملاء عن طريق القوة**					
5	**أستخدم عبارات حادة مع والداي عندما يطلبان مني أعمالا لا أرغب بها**					
6	**مشاجراتي مع التلاميذ الأخرين تتطور إلى إتلاف حاجاتهم انتقاما منهم**					
7	**أرد على تحرشات الأخرين وتهديدهم**					
8	**أستعمل حاجات الأخرين ولوازمهم بأقصى حد ولوكان ذلك بإتلافها**					
9	**بعض المدرسين عقوباتهم قاسية مما يدفعونني انتقاما منهم إلى إتلاف أدواتي**					
10	**أنتقم من أعدائي بإثارة الفتن بينهم**					
11	**أرد على الكلام الخشن بأقسى منه**					
12	**تنفع القوة البدنية للحصول على ما أحتاجه**					
13	**عندما أتوقع أن أحد لا يريد العراك معي أبادر بالشتم**					
14	**أميل لاستعمال كلمات جارحة مع التلاميذ**					
15	**أخذ الأشياء من التلاميذ لا يعتبر سرقة**					
16	**بعض صور الكتب المدرسية لا تعجبني فأقوم بتمزيقها**					
17	**أستخدم الضرب والركل عند الشجار**					
18	**آخذ حاجات شخص دون علمه**					
19	**أطلق الشائعات الرديئة على الخصوم لأنها تنفع أكثر من الضرب**					
20	**أبدأ بضرب الآخرين أولا عن المشاجرة معهم**					
21	**ألجأ لضرب الضعيف من التلاميذ ليخافني القوي منهم**					
22	**صراعي مع الأخرين يتطلب تشويه سمعتهم للانتقام منهم**					
23	**أعتمد التهديد لتخويف التلاميذ**					
الغش في الامتحان ويقصد به: السلوك الذي يتضمن محاولة غير سوية لحصول التلميذ على الإجابة عن أسئلة الامتحان باستخدام طرق غير مشروعة للحصول على نتائج تقويمية مزيفة وغير حقيقية.						
1	**تلجأ للغش لعدم التحضير الجيد للامتحانات**					
2	**تلجأ للغش خوفا من الرسوب وعدم النجاح**					
3	**تلجأ للغش لضعف الثقة بالنفس (وبقدرتك)**					

4	**عدم القدرة على تذكر المعلومات(صعوبة الحفظ)**					
5	**عدم توفر الوقت الكافي للمراجعة**					
6	**التعود على الغش في المراحل السابقة**					
7	**كرهك للمادة الدراسية**					
8	**ضيق وقت الامتحان**					
9	**الخوف والقلق من الامتحانات**					
10	**حب الاثارة والمغامرة**					
11	**ضعف المستوى الدراسي**					
12	**تلجأ للغش للحصول على نتائج جيدة (التنافس السلبي)**					
13	**الغش هو السبيل الايسر للنجاح**					
14	**تهاون المراقب اثناء الحراسة**					
15	**نوعية الاسئلة التي يصغها المدرس تساعد على الغش**					
16	**عدم وضوح وفهم نمط الاسئلة التي يقدمها استاذك**					
17	**كثرة اعداد التلاميذ في القسم**					
18	**عدم تطبيق الاجراءات الردعية لمعاقبة الغشاشين**					
19	**سوء توزيع المواد في برنامج الامتحانات**					
20	**الرغبة في الحصول على درجة جيدة للنجاح والانتقال من مرحلة لأخرى**					
21	**القيام بأعمال خارج المدرسة لمساعدة النفس والاسرة**					
22	**الظروف الصعبة التي تؤدي على عدم التركيز بالمادة الدراسية**					
23	**الخوف من الاسرة في حالة عدم النجاح**					
24	**ضعف الضبط الاجتماعي من خلال غياب القدوة الحسنة من المسؤولين**					
25	**شيوع ثقافة الغش في المجتمع**					
26	**قلة الوعي والحد من ظاهرة الغش في المجتمع**					
27	**سوء العلاقات وكثرة المشاكل داخل الاسرة**					
28	**عدم توفر الجو المناسب للمراجعة في البيت**					
29	**اعتبار ان الغش نوع من التعاون بين الطلبة**					
30	**ضعف الوازع الديني بين الطلبة في المجتمع**					
السلوك تعاطي التدخين ويقصد به: عادة يلازم عليها التلميذ، وتكون بتناول السجائر بإشعال التبغ الملفوف في ورق خاص عبر الفم بواسطة شهقه وهو غني بمادة النيكوتين مادة ذات تأثير قوي على الأوعية الدموية.						
1	بداية التدخين كان حب استطلاع					
2	الأصدقاء هم السبب الأساسي وراء بدء التدخين					
3	التعرض لبعض المشكلات النفسية يؤدى بي للتدخين					

4	الشعور بالإحباط أحد الأسباب المؤدية إلى التدخين					
5	مواجهة بعض المشكلات المدرسية تؤدى بي إلى التدخين					
6	تدخين السجائر من علامات الرجولة					
7	المدخن يزيد من إعجاب الفتيات به					
8	التدخين يؤدى إلى الشعور بالمتعة					
9	الامتناع عن التدخين اثناء فترة الدراسة يوتر أعصابي					
10	عدم التدخين يؤدى بي بالشعور بالصداع					
11	التدخين يساعدني على الفهم والاستيعاب الجيد للدروس					
12	التدخين يساعد على التخلص من حالة الكسل والخمول ويجعلني نشيط					
13	التدخين يقلل من حالات القلق لدي					
14	التدخين يساعد على كفاءة العملية التعليمية					
15	التدخين يساعد التلاميذ على التحصيل الجيد					
16	ليس للتدخين أي آثار سلبية					
17	التدخين يزيد من الشهية للطعام					
18	التدخين يجعلني قلق ومتوتر					
19	التدخين يجعلني واثق من نفسي					
20	التدخين يجعلني مندفع ومتهور					
21	التدخين يجعلني غير مقبول من الآخرين					
22	التدخين يجعل علاقتي سيئة مع والدي					
23	التدخين يزيد في احترام الآخرين لي					
التمرد الأكاديمي ويقصد به: سلوك موجه نحو المسؤولين في الثانوية بسبب القيود التي تفرضها، وتحول بين التلاميذ وحريتهم، حيث يكون تمردهم في شكل اندفاعي الكلام لعرض آرائهم، التهريج، والعناد مع الأساتذة ومقاطعتهم أثناء الشرح، وإهمال لتعليماتهم ونصائحهم عدم الانتظام في الدراسة.						
1	أسيء الظن بتصرفات الآخرين اتجاهي					
2	أفكر في أغلب الأحيان بسلبية					
3	أرفض النصائح خاصة من الأشخاص الذين هم بعمري.					

4	أتمسك دائما برأيي ولو كان خاطئا					
5	اتجنب الاختلاط بزملائي					
6	أميل إلى الانقطاع عن الدراسة					
7	أسعى للمشاركة في الإضرابات بأنواعها					
8	أتعصب لأرائي الشخصية أثناء الحوار					
9	أعتبر نفسي حاد الطباع					
10	لا أثق بمن هم في موقع السلطة أو المسؤولية					
11	لا أحترم قرارات الآخرين					
12	أكره الدراسة في الثانوية					
13	أحب أن أكون مشاغب في القسم					
14	أشعر بعدم الاهتمام واللامبالاة من الآخرين					
15	أثير الفوضى في الوسط المدرسي					
16	أنا شخص عنيد يرفض تتبع الغير					
17	أتجنب المشاركة في الأعمال والأنشطة المدرسية					
18	أسخر من آراء الآخرين					
19	أشعر بالغضب إذا طلبت شيء وتم رفضه					
20	أغضب إذا أخرجت من قبل الأستاذ					
21	أشعر بالانزعاج إذا سئلت ولم أعرف الإجابة					
22	اللباس غير المحتشم يشعرني بالغضب					
23	أغضب من احتقار الإدارة للتلاميذ					
24	أشعر بالظلم والاستهزاء من طرف الأساتذة بدون سبب					

25	أشعر بغياب الديمقراطية في النقاش الأساتذة أثناء الدرس					
26	عند إجباري على عمل شيء لا أريده أشعر بالضجر					
27	تراكم الدروس والحصص يجعلني أحس بالملل					
28	أشعر بالضيق حين لا يصدقني أحد					
29	أشعر بالسوء حين أتعرض للظلم من قبل الأستاذ					
30	أشعر بالقلق حين توجه إلى الأوامر					
31	أجد صعوبة في الاعتراف بالخطأ					
32	احتج عن أي شيء كان					
33	أحب الدخول في صراع مع الآخرين					

جامعة غرداية

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطفونيا

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

عزيزي التلميذ(ة):

نضع بين يديك هذا الاستبيان الذي يتكون من مجموعة من الأسئلة ونريد منك الإجابة عليها، بكل صدق وأمانة.

وذلك بوضع علامة(X) في المكان الذي يتناسب ويتوافق معك.

كما ستحظى إجاباتك بالسرية التامة ولا تستعمل إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

<u>المعلومات البيوغرافية:</u>

اسم البلدية: .....

النوع (الجنس): **أنثى** ☐ **ذكر** ☐

المستوى الدراسي: **أولى ثانوي** ☐ **ثانية ثانوي** ☐ **ثالثة ثانوي** ☐

التخصص الدراسي: **علمي** ☐ **أدبي** ☐

الحالة الاجتماعية: **يتيم** ☐ **الابوين منفصلين** ☐

الحالة الاقتصادية للأسرة: **الاب بطال** ☐ **ذوي الدخل الضعيف** ☐ **معوز** ☐

الباحث يشكر لكم حسن تعاونكم

البعد الأول: سلوكات العنف (الجسمي أو الكلامي أو الرمزي نحو الذات، الغير، والممتلكات)						
الرقم	العبـــــــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	قليلا	نادرًا
01	أقع دائما في عراك مع التلاميذ					
02	عندما يضايقني أحد التلاميذ أميل إلى سبه وشتمه					
03	أشارك في سخرية من التلاميذ الآخرين					
04	أنهي خلافاتي مع الزملاء عن طريق القوة					
05	أســـتخدم عبارات حادة مع والداي عندما يطلبان مني أعمالا لا أرغب بها					
06	مشاجراتي مع التلاميذ الآخرين تتطور إلى إتلاف حاجاتهم انتقاما منهم					
07	أرد على تحرشات التلاميذ الآخرين وتهديدهم					
08	أســـتعمل حاجات التلاميذ ولوازمهم بأقصـــى حد ولو كان ذلك بإتلافها					
09	المعاملة القاسية لبعض الأساتذة تدفعني إلى إتلاف أدواتي					
10	أنتقم من أعدائي التلاميذ بإثارة الفتن بينهم					
11	أرد على الكلام الخشن بأقسى منه					
12	أستخدم القوة البدنية للحصول على ما أحتاجه					
13	عندما أتوقع أن أحد من التلاميذ لا يريد العراك معي أبادر بالشتم					
14	أميل لاستعمال كلمات جارحة مع التلاميذ					
15	أخذ الأشياء من التلاميذ لا يعتبر سرقة					
16	بعض صور الكتب المدرسية التي لا تعجبني أقوم بتمزيقها					
17	أستخدم الضرب والركل عند الشجار					
18	آخذ حاجات زملائي دون علمهم					
19	أطلق الشائعات الرديئة على الخصوم لأنها تنفع أكثر من الضرب					
20	أبدأ بضرب زملائي أولا عن المشاجرة معهم					
21	ألجأ لضرب الضعيف من التلاميذ ليخافني القوي منهم					
22	صراعي مع التلاميذ يتطلب تشويه سمعتهم للانتقام منهم					
23	أعتمد التهديد لتخويف التلاميذ					
البعد الثاني: الغش في الامتحانات						
الرقم	العبـــــــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	قليلا	نادرًا
24	ألجأ للغش لعدم التحضير الجيد للامتحانات					
25	ألجأ للغش خوفا من الرسوب وعدم النجاح					
26	ألجأ للغش لعدم الثقة بالنفس (وبقدراتي)					
27	ألجأ للغش لعدم عدم القدرة على تذكر المعلومات (صعوبة الحفظ)					
28	ألجأ للغش لعدم توفر الوقت الكافي للمراجعة					
29	مارست الغش منذ المراحل الأولى من التعليم					
30	كراهيتي للمادة الدراسية يدفعني إلى الغش					
31	ضيق وقت الامتحان يدفعني إلى الغش					
32	الخوف والقلق من الامتحانات يدفعني إلى الغش					

33	ألجأ للغش حبا في الإثارة والمغامرة					
34	ضعف المستوى الدراسي يدفعني إلى الغش					
35	ألجأ للغش للحصول على نتائج جيدة (التنافس السلبي)					
36	الغش هو السبيل الايسر للنجاح					
37	تهاون المراقبة أثناء الحراسة تعتبر فرصة للغش					
38	نوعية صياغة الأسئلة تدفعني إلى الغش					
39	عدم وضـوح وفهم نمط الاسـئلة التي يقدمها اسـتاذك تدفعني إلى الغش					
40	كثرة اعداد التلاميذ في القسم تسهل عملية الغش					
41	عدم تطبيق القانون الردعية لمعاقبة الغشاشين					
42	سوء توزيع المواد في برنامج الامتحانات يدفعني إلى الغش					
43	الرغبة في الحصـول على درجة جيدة للنجاح والانتقال من مرحلة لأخرى تدفعني إلى الغش					
44	القيام بأعمال خارج المدرسـة لمسـاعدة النفس والاسـرة تدفعني إلى الغش					
45	الظروف الصعبة التي تؤدي على عدم التركيز بالمادة الدراسية تدفعني إلى الغش					
46	ألجأ للغش خوفا من الأسرة في حالة عدم النجاح					
47	ضـعف الضـبط الاجتماعي من خلال غياب القدوة الحسـنة من المسؤولين					
48	شيوع ثقافة الغش في المجتمع					
49	قلة الوعي والحد من ظاهرة الغش في المجتمع					
50	سوء العلاقات وكثرة المشاكل داخل الأسرة					
51	ألجأ للغش لعدم توفر الجو المناسب للمراجعة في البيت					
52	اعتبار ان الغش نوع من التعاون بين الطلبة					
53	الغش سببه ضعف الوازع الديني عند التلاميذ					

البعد الثالث: تعاطي التدخين والإدمان عليه

الرقم	العبـــــــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	قليلا	نادرًا
54	بداية التدخين كان حب استطلاع فقط					
55	الأصدقاء هم السبب الأساسي وراء بدء التدخين					
56	التعرض لبعض المشكلات النفسية أدى بي إلى التدخين					
57	الشعور بالإحباط أحد الأسباب المؤدية إلى التدخين					
58	مواجهة بعض المشكلات المدرسية أدى بي إلى التدخين					
59	تدخين السجائر من علامات الرجولة					
60	المدخن يزيد من إعجاب الفتيات به					
61	التدخين يؤدى إلى الشعور بالمتعة					
62	الامتناع عن التدخين أثناء فترة الدراسة يوتر أعصابي					
63	عدم التدخين مدة زمنية طويلة يسبب لي الصداع					
64	التدخين يساعدني على الفهم والاستيعاب الجيد للدروس					

65	التدخين يساعد على التخلص من حالة الكسل والخمول ويجعلني نشيطا					
66	التدخين يقلل من حالات القلق لدي					
67	التدخين يساعدني على رفع كفاءتي العلمية التعليمية					
68	التدخين يساعد التلاميذ على التحصيل الجيد					
69	ليس للتدخين أي آثار سلبية					
70	التدخين يزيد من الشهية للطعام					
71	التدخين يجعلني قلقا ومتوترا					
72	التدخين يجعلني واثقا من نفسي					
73	التدخين يجعلني مندفعا ومتهورا					
74	التدخين يجعلني غير مقبول من الآخرين					
75	التدخين يجعل علاقتي سيئة مع والدي					
76	التدخين يزيد في احترام الآخرين لي					
البعد الرابع: التمرد الاكاديمي						
	العبـــــــارة	دائمًا	غالبًا	أحيانًا	قليلا	نادرًا
77	أسيء الظن بتصرفات الأساتذة والتلاميذ اتجاهي					
78	أفكر في أغلب الأحيان بسلبية في مستقبلي الأكاديمي					
79	أرفض النصائح التربوية خاصة من الأشخاص الذين هم بعمري.					
80	أتمسك دائما برأيي ولو كان خاطئا					
81	أتجنب الاختلاط بزملائي					
82	أميل إلى الانقطاع عن الدراسة					
83	أسعى للمشاركة في الإضرابات بأنواعها					
84	أتعصب لأرائي الشخصية أثناء الحوار في الدرس					
85	أعتبر نفسي حاد الطباع					
86	لا أثق بمن هم في موقع السلطة أو المسؤولية في الثانوية					
87	لا أحترم قرارات الأساتذة					
88	أكره الدراسة في الثانوية					
89	أحب أن أكون مشاغبا في القسم					
90	أشعر بعدم الاهتمام واللامبالاة من الأساتذة والإدارة والزملاء					
91	أثير الفوضى في الوسط الثانوية					
92	أنا شخص عنيد يرفض تتبع الغير					
93	أتجنب المشاركة في الأعمال والأنشطة المدرسية					
94	أسخر من آراء ونصائح الأساتذة					
95	أشعر بالغضب إذا طلبت شيئا وتم رفضه من زملائي					
96	أغضب إذا ما طردني أي أستاذ من الحصة					
97	أشعر بالانزعاج إذا سئلت ولم أعرف الإجابة					
98	اللباس غير المحتشم يشعرني بالغضب					
99	أغضب من احتقار الإدارة للتلاميذ					
100	أشعر بالظلم والاستهزاء من طرف الأساتذة دون سبب					

101	أشعر بغياب الديمقراطية في نقاش الأساتذة أثناء الدرس					
102	عند إجباري على عمل شيء لا أريده أشعر بالضجر					
103	تراكم الدروس والحصص يجعلني أحس بالملل					
104	أشعر بالضيق حين لا يصدقني أحد					
105	أشعر بالسوء حين أتعرض للظلم من قبل الأستاذ					
106	أشعر بالقلق حين توجه إلي الأوامر من قبل الأستاذ					
107	أجد صعوبة في الاعتراف بالخطأ من قبل الأستاذ او الإدارة او الزملاء					
108	احتج عن أي شيء كان في الثانوية					
109	أحب الدخول في صراع مع كل من في الثانوية					

الملحق : 09 ملخّص للمعطيات

حجم المجتمع الكلي14809 = (N)

حجم العيّنة المطلوب ميدانيًا1646 = (n)

توزيع العيّنة (تخصيص نسبي طبقي حسب السنة الدراسية)

لجدول (22) توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الطبقات				
الطبقة	عدد المجتمع	من المجتمع %	حجم العينة	من العينة %
الأولى ثانوي	5,121	%34.580	569	%34.569
الثانية ثانوي	4,438	%29.968	493	%29.951
الثالثة ثانوي	5,250	%35.451	584	%35.480
المجموع	14,809	%100.00	1,646	%100.00

الجدول الموجز: تصحيح التوزيع الطبقي بعد الاستجابة (Post-Stratification)

الجدول الموجز: تصحيح التوزيع الطبقي للعينة						
المستوى الدراسي	العدد الفعلي في العينة	النسبة الفعلية	النسبة السكانية	الوزن	العدد الموزون	النسبة الموزونة
أولى ثانوي	892	%54.25	%34.58	0.6381	569	%34.58
ثانية ثانوي	284	%17.15	%29.97	1.7369	493	%29.97
ثالثة ثانوي	470	%28.60	%35.45	1.2416	584	%35.45
المجموع	1646	%100	%100	——	1646	%100
المجموع:	1646	%100	% 100	1646 (بعد إعادة التطبيع)		%100