مجلة ضيـاء للبحوث النفسية والتربوية
الترقيم الدولي الموحد (ISSN) : 2716-8174
EISSN: 2800-0803
مجلد (7)، عدد (01)/جويلية 2026 / ص: 64-82

العنف في الوسط المدرسي الجزائري : أشكاله، أسبابه وانعكاساته السيكو- تربوية

" Violence in the Algerian School Environment: Forms, Causes, and Psycho- educational Implications"

بوحافر روميسة[1]*، حمزة شيماء[2]*

[1] جامعة20 أوت 1955 -سكيكدة -(الجزائر)، roumaissabouhafer19@gmail.com

[2] جامعة 20 أوت 1955 -سكيكدة - (الجزائر)، chaimahz723@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2026-06-09 تاريخ القبول:2026-07-21

الملخص :

تسعى هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على ظاهرة العنف في المدرسة الجزائرية في ظل التحولات العميقة التي مست المؤسسات التربوية، حيث تسعى إلى تقديم مقاربة نفسية وتنظيمية تشخّص أبعاد هذه الظاهرة السلبية التي أضحت تعيق مسار الإصلاحات الهيكلية لوزارة التربية الوطنية، ولتحقيق هذا الغرض ركّزنا على تحديد أشكال العنف الأكثر شيوعاً في البيئة المدرسية المحلية، وتفكيك مسبباته الكامنة سواء كانت قيمية، أسرية، أو تكنولوجية، بالإضافة إلى رصد أعمق المخاطر والانعكاسات السيكو-تربوية الناتجة عنه وتأثيراتها السلبية على التلميذ وعلى المنظومة التعليمية ككل.

الكلمات المفتاحية : العنف المدرسي، مقاربة نفسية وتنظيمية، الانعكاسات السيكو-تربوية.

Abstract:

This study aims to shed light on the phenomenon of school violence within the Algerian school system in view of the profound transformations
affecting educational institutions. It seeks to provide a psycho-organizational approach that diagnoses the dimensions of this negative phenomenon, which has come to impede the structural reforms of the Ministry of National Education. To achieve this purpose, we focused on identifying the most common forms of violence in the local school environment and deconstructing its underlying causes whether value-based, familial, or technological. Additionally, the study monitored the deepest risks and psycho-educational implications resulting from this phenomenon, alongside its negative impacts on both the student and the educational system as a whole.

* روميسة بوحافر: roumaissabouhafer19@gmail.com

Keywords: School Violence, Psychological and Organizational Approach, Psycho-educational Impacts.

مقدمة:

يعتبر العنف أحد أعقد التحديات السلوكية التي تواجه المنظومات التربوية المعاصرة، بالنظر إلى أبعاده المتشابكة وانعكاساته العميقة التي تمس الاستقرار النفسي والاجتماعي داخل البيئة التعليمية، وتستمد المدرسة محورية دورها من كونها النسق الرسمي المنوط به هندسة عمليات التنشئة الاجتماعية، وضبط الأنماط السلوكية والمعرفية للمتعلمين بما يضمن تحقيق المخرجات والمنطلقات البيداغوجية المسطرة، ومن هذا المنطلق، فإن فاعلية الفعل التعليمي ترتبط بمدى توفر مناخ تنظيمي مستقر يضمن سلامة التفاعلات بين أطراف العملية التربوية.

فالمدرسة الجزائرية، باعتبارها امتداداً لهذا السياق شهدت في السنوات الأخيرة تنامياً ملحوظاً في الممارسات العدوانية ومظاهر الشغب المدرسي، وهو تحول يرجعه الباحثون إلى عمق التحولات السوسيو-ثقافية التي مست البنية القيمية للمجتمع، تزامناً مع التدفق الرقمي والمتغيرات الوسائطية التي تقاسمت مع الأسرة أدوار التنشئة وأسهمت في تبني التلاميذ لتمثلات سلوكية مستحدثة تتسم بالاندفاعية، فالقواعد والقيود التنظيمية المفروضة من قِبل الأطقم الإدارية والتربوية قد تتقاطع عكسياً مع الحاجات السيكولوجية للمتعلمين، لاسيما في مرحلة المراهقة التي تتسم بالنزوع نحو الاستقلالية وإثبات الذات، مما يولد ممارسات عنيفة كنوع من التمرد أو التعويض السلوكي.

ومن هنا نسعى لتقديم قراءة نظرية تحليليّة لمشكلات وتحديات العنف المدرسي في البيئة الجزائرية، حيث لا يقتصر هذا على الوصف الظاهري للمشكلات، بل يتجاوز ذلك إلى التفكيك السيكولوجي والتربوي لأسبابها وتداعياتها، مما يمنح إطاراً نظرياً محدّثاً يفهم أبعاد الظاهرة ويعالجها.

1-الإشكالية:

بالرغم من كثرة الأدبيات والدراسات السيكولوجية والتربوية التي حاولت مقاربة ظاهرة العنف، إلا أن هذه المشكلة المتنامية في الوسط المدرسي الجزائري لا تزال بحاجة إلى مزيد من القراءة التحليلية المعمقة، فالعنف داخل المؤسسات التربوية لم يعد مجرد سلوكات فردية معزولة، بل تحول إلى ظاهرة مركبة تتداخل فيها الأبعاد التنظيمية للمدرسة مع التأثيرات القيمية، الأسرية، والإعلامية المحيطة بالتلميذ، وهو ما ينعكس سلباً على

توافقه النفسي والتربوي وعلى مناخ التحصيل العلمي ككل، فنظراً لخطورة العنف في الوسط المدرسي الجزائري على الأفراد والمجتمعات والمنظومة التربوية ككل حظي هذا الواقع بتقدير كمي وتحليلي رصد خطورة تفشي الظاهرة في البيئة المحلية، حيث كشفت الدراسة المشتركة بين المنظمة العالمية للصحة والمرصد الجهوي للصحة بقسنطينة سنة (2004) على عينة قوامها (1920) تلميذاً موزعين عبر 24 مؤسسة تربوية، أن ما نسبته 32% من أفراد العينة واجهوا ممارسات عنيفة بشكل فعلي، في سياق متصل أكدت نتائج المسح الصادر عن مفتشية أكاديمية الجزائر العاصمة (2001) الشامل لـ (1000) تلميذ عبر 150 مؤسسة تعليمية (بين متوسطات وثانويات)، أن العنف اللفظي يستحوذ على 21% من الممارسات المرصودة، بينما تعلقت 20% منه بعنف مادي متبادل بين التلاميذ والمعلمين **(بن خليفة، منصور،2018،ص45)**، وهي المؤشرات التي تتكامل بنيوياً مع الطروحات والمقاربات النظرية بشأن خطورة الانعكاسات السيكو-تربوية والمناخية المترتبة على هذه الممارسات، ومن هذا المنطلق نطرح التساؤلات التالية:

- ما هي أبرز الأشكال التي يتخذها العنف داخل الوسط المدرسي الجزائري؟ وما هي الأسباب الكامنة وراء تنامي هذه الظاهرة؟

- كيف تنعكس ظاهرة العنف على المستوى السيكو-تربوي للتلميذ وعلى البيئة التعليمية ككل؟

2-أهمية الدراسة:

تكمن أهمية دراسة في رصد تنامي خطورة العنف المدرسي وتحوله من سلوكيات معزولة إلى ظاهرة مستمرة ومتزايدة تهدد استقرار المؤسسات التربوية وأمن أطرافها، وهو ما يستدعي إعادة تشخيص منهاته ومسبباته المتعددة والمستحدثة (تكنولوجية، أسرية، وقيمية) للوقوف على خلفياتها الحقيقية، وإيجاد استراتيجيات عملية وآليات حقيقية كفيلة بالتخفيف من حدتها وحماية المحيط المدرسي.

3- أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تشخيص الأسباب الكامنة وراء ظاهرة العنف، والكشف عن العوامل المغذية لها.
- رصد أشكال العنف الأكثر شيوعاً في البيئة المدرسية.
- تتبع الانعكاسات السيكو-تربوية المترتبة على العنف، وتحديد مدى تأثيرها في السيرورة المعرفية للتلميذ، توازنه النفسي، ومسار الإصلاحات التعليمي.

- إبراز الأهمية القصوى لتفعيل الأدوار المهنية والتشخيصية للأخصائي النفسي ومستشار التوجيه المدرسي.

4-مفهوم العنف: يمكننا تفكيك هذا المصطلح وفقاً للأبعاد النفسية، والاجتماعية، والقانونية، والسلوكية كما يلي:

1.4-العنف بمفهومه العام: هو كل سلوك إنساني ينطوي على استخدام القوة أو التهديد أو القسوة، ويؤدي إلى إلحاق الأذى بالأشخاص أو الممتلكات، وتبرز طبيعته في عناصر حركية وانفعالية كالشدة، الغضب، والتهور، مما يجعله سلوكاً يصاحبه رد فعل أشد قسوة وشراسة يعبر عن اضطراب أو صراع داخلي يؤثر سلباً على الأفراد والمجتمع.**(عزوني،2025،ص271)**

أ- العنف من منظور نفسي:

هو ما نراه يتسق مع الأنماط السلوكية والتعبيرية، غير اللفظية والرمزية، التي تستهدف الاستقرار السيكولوجي للمتعلم، فهو يتجسد ميدانياً في ممارسات الإهمال، والنبذ الاجتماعي، والسخرية، والحطّ المتعمد من تقدير الذات، كما يتخذ هذا الشكل مظاهر تمييزية في المعاملة، بالإضافة إلى توجيه الألفاظ الجارحة والحط بالكرامة الإنسانية، وصور الازدراء والتحقير المبطنة عبر الإيماءات ونظرات العين التهديدية. **(بن تروش،شرفة،2018،ص83)**

ب- العنف كمرض (مقاربة باثولوجية):

يعتبر العنف مرض لأنه تجاوز الأفعال الإجرامية الظاهرة ليُمثّل بذلك في جوهره رسالة إنذار موجهة للمجتمع فهو يعتبر مرضاً اجتماعياً أكثر من كونه مجرد جريمة ظاهرة، ينبغي البحث والتقصي عن أسبابه العميقة بغية معالجته وتجفيف منابعه، فظاهرة العنف تمثل عرضاً مرضياً أو رسالة إنذار موجهة للمجتمع، تفرض على كل باحث منا سبر أغوار الدوافع النفسية الكامنة في شخصية الفرد العنيف أو المتطرف، وتفكيك بواعثها الاجتماعية والبيئية **(بن خليفة ومنصور،2018،ص47)**

ت- العنف من المنظور القانوني: وذلك من خلال استخدام القوة المادية والإرغام أو الإكراه البدني، واستعمال القوة بغير حق، ويشير اللفظ تشريعياً إلى كل سلوك يتسم بالشِّدّة، والخروج عن المألوف.**(بن خليفة ومنصور،2018،ص47)**

ج- العنف من المنظور الاجتماعي : يعتبر ممارسة تعتمد على الإكراه وتستخدم الضغط المادي والمعنوي وسلطة القوة، سواء كان هذا الاستخدام غير مشروع في ذاته أو غير متطابق

مع المنظومة القانونية والتشريعية السائدة في المجتمع، وتستهدف هذه الممارسات التأثير المباشر والقهري على إرادة الأفراد أو جماعات الفاعلين، وتوجيه سلوكياتهم وخياراتهم قسرياً، مما يؤدي إلى اختلال موازين العلاقات التفاعلية وتشويه الروابط القائمة بين المكونات الإنسانية داخل البناء الاجتماعي للمؤسسة**(بن خليفة ومنصور،2018،ص47)**

2.4- مفهوم العنف في الوسط المدرسي:

نشير إليه على أنه نمط من الأنماط السلوكية الممارَسة داخل البيئة التعليمية، والتي تتخذ طابعاً عدوانياً و إيذائياً، سواء كان هذا العنف مادياً، جسدياً، لفظياً، أو نفسياً، وهو ولا يقتصر على فئة محددة فقط، بل يمتد ليشمل شبكة العلاقات التفاعلية داخل المؤسسة، حيث يصدر من الطلبة اتجاه أقرانهم، أو اتجاه الطاقم التعليمي والإداري، كما قد يوجهه المعلمون نحو الطلبة في بعض الأحيان، ولا تتوقف حدود هذا النشاط العدواني عند إلحاق الأذى النفسي والجسدي بالأفراد والترهيب وإحداث الفوضى، بل يمتد موضوعياً حتى يستهدف البيئة المادية والتجهيزات والمباني المدرسية بالتخريب والإتلاف. **(مباركية،رحوي،2022،ص46)**

5- المفاهيم المرتبطة بالعنف والفرق بينها:

تداخل مفهوم العنف مع عدة مصطلحات سيكولوجية وسوسيولوجية، وهو ما يتطلب ضبط الفروق الجوهرية بينها على النحو التالي:

1.5- العنف والعدوان:

يتجه الإجماع الأكاديمي إلى أن العدوان أكثر عمومية وشمولاً من العنف، فالعدوان هو كل سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى النفسي أو الجسدي بالغير ، بناءً عليه، كل عنف هو عدوان، وليس كل عدوان عنفاً، فالعدوان قد يكون سلبياً كالامتناع عن أداء المهام (الإضراب)، أو غير مباشر كترويج الشائعات، في حين يقتصر العنف على استخدام القوة المادية والفيزيائية المباشرة.

2.5 - العنف والإساءة:

تُعرف الإساءة بأنها الممارسات السلبية والانتهاكات البدنية، النفسية، أو اللفظية التي تُمارَس غالباً في سياقات تفاعلية (كالعلاقات الأسرية) لإجبار طرف على فعل ما أو منعه عنه ويكمن الفرق في أن الإساءة تمثل مظلة واسعة لأشكال الإيذاء والمبالغة في السلوك السلبي، بينما يُمثل العنف الأداة الإجرائية التنفيذية الشديدة التي تُترجم بها هذه الإساءة عملياً.**(مباركية، رحوي،2022،ص45)**

3.5 - العنف والقوة:

تُشير القوة إلى مقدرة الفرد على فرض إرادته، وتحقيق السيطرة، والتحكم في سلوك الآخرين وتوجيه حريتهم، وتكمن العلاقة بينهما في أن القوة هي "القدرة الكامنة" أو المحرك الديناميكي الذي يمنح فعل العنف فرصة البروز والتحقق في الواقع الاجتماعي، فالعنف هو الاستخدام الفعلي والتعسفي لهذه القوة.

4 .5 - العنف والغضب:

يُعتبر الغضب انفعالاً داخلياً وحالة نفسية ثائرة تمثل دافعاً أساسياً من دوافع السلوك العنيف، بينما يُمثل العنف المظهر السلوكي الخارجي والناتج التدميري لتفريغ تلك الشحنة الانفعالية. وللغضب المكبوت أو غير الموجه آثار وخيمة تقوض التوافق الشخصي، الأسري، والدراسي للفرد **(مباركية، رحوي،2022،ص45)**

بناءً على ما تقدّم، يمكننا القول أن هذه المفاهيم تشكل حلقة ديناميكية مترابطة داخل البيئة المدرسية، ذلك أن الغضب هو الانفعال الكامن، أما القوة هي الأداة المسيطرة، والإساءة هي المناخ السلبي المتكرر، بينما يمثل العنف والعدوان الناتج السلوكي النهائي الذي يترجم هذا التداخل، مما يستدعي أن نفكك هذه الروابط لفهم السلوك العنيف وتوجيهه إرشادياً وتنظيمياً.

6- أشكال العنف المدرسي: يتجلى العنف المدرسي داخل البيئة التعليمية في أنماط وتعبيرات سلوكية متعددة، يمكن تحديد أبرز أبعادها فيما يلي:

أ- العنف اللفظي: نصنفه كأحد أكثر أشكال العنف شيوعاً وخطورة على البيئة التعليمية، نظراً لأثره السلبي المباشر في التوازن النفسي والصحة العقلية لأطراف الجماعة التربوية، يتجسد هذا السلوك في استخدام ألفاظ مسيئة تستهدف الحط من الكرامة الإنسانية، وتشويه الهوية الشخصية للفرد، من خلال الشتم، السخرية، وعبارات التهديد، وغيرها وتكمن خطورته في طبيعته غير المادية، أي أنه يصعب في كثير من الأحيان رصده، قياسه، أو إثباته بالطرق التقليدية مقارنة بالعنف الجسدي.**(بن معاشو، ورغي، ص 349)**

ب- العنف الجسدي : يعتبر أكثر الأنواع شيوعا في الوسط المدرسي، نظراً لإمكانية ملاحظته واكتشافه بسهولة، نظراً لما يتركه من آثار مادية ملموسة على الجسد، ويتمثل سلوكياً في الضرب باليد، الضرب بأداة حادة، الخنق، شد الشعر، وغيرها من الاعتداءات البدنية.

ت- العنف الجنسي : ويعد من أخطر التجاوزات السلوكية، لأنه غالباً ما يُحاط بتكتم شديد من طرف الضحية وذلك لاعتبارات اجتماعية وأسرية، حيث يتم السعي لتسوية حالاته ودياً دون وصولها إلى الجهات القضائية أو الأمنية، وذلك تفادياً للمساس بسمعة الضحية وعائلتها، وحفاظاً على مكانتهم في المجتمع . **(بن معاشو ، ورغي ، ص 349)**

ج- العنف الموجه نحو الذات: يعتبر نمط سلوكي ارتدادي يوجّه فيه المتعلم طاقته العدوانية نحو ذاته عوضاً عن موضوعات البيئة الخارجية، كإفراز لضعف آليات التكيف السيكولوجي وتعاظم مشاعر الإحباط واليأس، ويتخذ هذا السلوك طابعاً انسحابياً للدفاع عن النفس، حيث يتمظهر إجرائياً إما في استراتيجيات التدمير الذاتي البطيء (كالانغماس في استهلاك المؤثرات العقلية لإنكار الواقع المعاش)، **(عبدي،2023، ص23)** أو في استجابات حادة كتعذيب الجسد وإيذاء الذات ، وصولاً إلى السلوك الانتحاري كخيار قطعي لإنهاء المعاناة النفسية.

د- العنف الموجه نحو الممتلكات: هو سلوك تخريبي عمدي يستهدف إتلاف البنية التحتية والتجهيزات المادية للمؤسسة التربوية، ونلاحظه إجرائياً في ممارسات الهدم، والتكسير (كالطاولات، النوافذ)، الحرق، أو السرقة، بالإضافة إلى تشويه الجدران والكتابة عليها، مدفوعاً برغبة المتعلم في تفريغ إحباطاته النفسية وإلحاق الأذى بالجهة المعنية بالتنظيم التربوي. **(عبدي،2023، ص23)**

7- المقاربات النظرية المفسرة لظاهرة العنف :

يمكننا القول أن ظاهرة العنف في الوسط المدرسي ظاهرة معقدة تتعدد المسببات المؤدية لانتشارها، وتباينت المقاربات المفسرة لها، حيث اختلفت باختلاف ميادين التخصص وحقول معارف الدارسة للعنف في الوسط المدرسي، فالعنف يختلف بحسب الثقافات والمجتمعات، وأياً كان السياق الثقافي و السوسيو اقتصادي الذي توجد فيه المدرسة، فهو يأخذ أشكال جسدية ونفسية، **(Tinio, & Deirdre، 2012)** ونظرياته لا تبتعد كثيرا عن نظريات علم الإجرام ونشير إلى أهم وأبرز هذه المقاربات التي درست مشكلات العنف:

أ- مدرسة التحليل النفسي (سيجموند فرويد):

ينطلق تفسير العنف من منظور مدرسة التحليل النفسي من فرضية الصراع الدينامي بين غريزتي الحياة والموت، حيث يرى 'فرويد' أن تحويل نزعة التدمير (غريزة الموت) نحو العالم الخارجي يتخذ شكل سلوك عنيف وعدواني، وهو ما طوّرته 'ميلاني كلاين' بتأكيدها أن احتباس هذه الغريزة داخلياً يفجر إحساساً بالاضطهاد، مما يدفع الذات لاستخدام آليات دفاعية كالإسقاط لتصريف الطاقة العدوانية على موضوع

خارجي.**(عبدي،2023،ص38)** ويُرجع رواد هذا الاتجاه السلوك العنيف إما إلى عجز 'الأنا' عن تكييف النزعات الفطرية مع معايير المجتمع، أو لفشل عملية 'التسامي والإعلاء' بالغرائز، ناهيك عن ضعف 'الأنا الأعلى' الذي يطلق عنان الشهوات والميول للبحث عن إشباع فوري عبر العنف، وتأثير خبرات الطفولة المبكرة كالحرمان الأمومي العاطفي داخل النسق الأسري.

ب- نظرية التعلم الاجتماعي: Albert Bandura

ترتكز هذه النظرية على حتمية التفاعل المتبادل بين المحددات السلوكية، والمعرفية، والبيئية في تفسير العنف المدرسي، وتفترض أن السلوك العدواني ليس نزعة غريزية حتمية، بل هو سلوك متعلم ومكتسب عبر آلية التعلم بالملاحظة والتقليد، و تؤكد التجارب المخبرية الرائدة لباندورا خاصة تجربة الدمية البلاستيكية (Bobo Doll) التي قارن فيها بين مجموعات تجريبية تعرضت لنماذج حية وفيلمية تمارس العنف اللفظي والجسدي، ومجموعة ضابطة لم تتعرض لأي مثير عدواني أن مشاهدة المتعلم للنماذج العنيفة (سواء في المحيط الأسري، أو جماعة الأقران، أو الوسائط الإعلامية) ترفع لديه مباشرة من معدل الاستجابات العدوانية الحركية واللفظية، حيث يقوم بإعادة إنتاج ومحاكاة السلوك الملاحظ وتطبيقه في حجرة الدراسة ومحيط المؤسسة. **(عبدي،2023،ص39)**

ج- نظرية تزايد العنف في مرحلة المراهقة:

تعود هذه المقاربة من خلال أطروحات (*Tolan & Elliott)* و (*Slaby et al.*) إلى الديناميات النمائية والبيولوجية المميزة للعقد الثاني من حياة الفرد (مرحلة المراهقة). وتكشف المؤشرات الإحصائية أن المنحنى النمائي للعنف يتصاعد تدريجياً خلال مرحلة الطفولة، ليمر بـ **"ذروة نمائية "**حادة من منتصف المراهقة إلى أواخرها، قبل أن يبدأ في الانحسار التدريجي مع بدايات العشرينيات. **(عبدي،2023،ص40)**

ويمكن تفسير هذا التلازم بين المراهقة وتصاعد العنف المدرسي من خلال ثلاثة أبعاد نمائية وسيكولوجية أساسية:

- **التحولات البيولوجية وإعادة تشكيل العلاقات :**يصاحب البلوغ تغيرات جسدية وهرمونية متسارعة تؤدي إلى اختلال أساليب تفاعل المراهق مع محيطه، حيث يسعى جاهداً للانفصال والتحرر من السلطة الوالدية والتربوية التقليدية.

- **أزمة الهوية والبحث عن المكانة :**يرتبط العنف في هذه المرحلة بالسعي نحو بناء "الهوية الشخصية" واكتساب الاستقلالية، وفي ظل عجز المراهق عن إدارة التفاوض السلمي بشأن القواعد الأسرية والمدرسية، يتولد لديه شعور بالاغتراب والضغط النفسي، مما يحول

الغضب والمقاومة إلى آلية تعويضية متطرفة لإثبات الذات، ولفت الانتباه، وانتزاع القبول والاحترام داخل جماعة الأقران.

- **السلوك الدفاعي التعويضي :** فالعنف المدرسي في كثير من الأحيان يعد استجابة ارتدادية لقصور القدرات التحصيلية للمراهق، أو كصمام أمان لتفريغ الإحباط الناتج عن إدراكه للفرص الاجتماعية والدراسية الضائعة، فيشكل التخريب والعدوان وسيلته لتعويض النقص المفترض.

8-أسباب العنف في الوسط المدرسي:

لا يمكننا قراءة تفاقم ظاهرة العنف داخل المحيط التربوي بوصفه سلوكاً عارضاً، بل هو ظاهرة باثولوجية بنيوية أي أنها مرضية، تجسد انعكاساً مباشراً لبيئات تربوية واجتماعية غير سوية أدت إلى تضخم هذا السلوك في المؤسسات الجزائرية بشكل غير مسبوق، وتتأسس الجذور العميقة لهذا السلوك العدواني على شبكة متداخلة من الأبعاد التنظيمية، والمدرسية، والنفسية، والأسرية، مما يستدعي تفكيكها وفق مقاربة سيكو-تنظيمية متكاملة تتناول أبعادها بالتحليل على النحو التالي:

أ. الجو التربوي العام في المدرسة (المناخ التنظيمي كبيئة مولدة للعنف):

لا يمكننا دراسة السلوك العنيف داخل الفضاء المدرسي بمعزل عن طبيعة المناخ التنظيمي السائد، لأن القصور الهيكلي يشكل بيئة خصبة لإنتاج الإحباط وتفريغه في ممارسات عدوانية، وتتجلى أولى هذه الثغرات في غياب القوانين واللوائح الواضحة التي تضبط العمل، والافتقار إلى آليات مرنة تضمن فض النزاعات والخلافات الشخصية بين مختلف الفاعلين من أساتذة، وتلاميذ، هذا الاضطراب التنظيمي ينعكس بشكل مباشر على واقع المدرسة الجزائرية التي باتت تعاني من تحديات مزمنة كظاهرة اكتظاظ الأقسام، والاعتماد على طرائق تدريس تقليدية الجافة ترتكز على التلقين السلبي، ورغم محاولات الإصلاح المتتالية، فإن هذا الوضع شهد تراجعاً ملحوظاً في المناطق والبلديات التي تعرف ضغطاً وتدفقاً سكانياً هائلاً، الأمر الذي ولّد سلسلة من الإحباطات الأكاديمية والنفسية لدى التلاميذ، مما دفعتهم نحو تبني سلوكيات انحرافية تظهر في أشكال عنيفة، وتصل أحياناً إلى حد تخريب المرافق والتجهيزات المادية للمؤسسة، **(بن تروش،شرفة، 2018،ص85)**، فاللجوء المفرط من قبل بعض الأساتذة إلى استخدام العنف كوسيلة للضبط، تحت تأثير ظروفهم الاجتماعية الصعبة وضغوط العمل المهني، وتكمن الخطورة البنيوية هنا في سيكولوجية "النمذجة السلوكية"، بمعنى أن المعلم يمثل في ذهنية التلميذ

نموذجاً للقدوة، وحين يمارس الأستاذ العنف أو يبرره علناً، فإنه يقدم شرعية ضمنية لتلاميذه لتبني هذا النمط، فيعمدون إلى محاكاة سلوكه العدواني وتكراره في علاقاتهم البينية أو مع الطاقم التربوي والإداري، ليتحول المعلم -دون وعي منه- إلى محفز لنمو العنف داخل المنظمة التربوية (**بن تروش،شرفة، 2018،ص85**)، وكذلك يأخذ عدم الاستقرار التنظيمي مَلمحاً آخر يتمثل في كثرة غياب الأساتذة وتغييرهم المستمر، مما يضطر الإدارة إلى الاستعانة بالمدرسين المستخلفين والمتعاقدين، هذا التذبذب التنظيمي يدفع التلاميذ إلى الخروج عن النظام العام داخل القسم ويذكي فوضى التمرد، وهذا نفسره بأن بناء رابطة مهنية وعاطفية متينة بين التلميذ وأستاذه يتطلب وقتاً وجهداً كبيراً من الطرفين لتحقيق التوافق والانسجام، وعند غياب هذا الاستقرار، تزداد احتمالية الصدامات والمشاحنات، وقد تأخذ أبعاداً خطيرة تصل إلى تبادل الشتائم أو إحداث عاهات مستديمة، وكل ذلك يحدث على حساب التحصيل العلمي والرسالة التربوية للمؤسسة.

وفي إطار القراءة التفاعلية لهذه الديناميكيات، أضاف الباحث الاجتماعي الشامي بعداً هاماً، حيث يرى أن الأسلوب الديمقراطي المفرط المتسم بالمرونة والتسامح المبالغ فيه من قبل بعض الأساتذة قد يواجه بسوء فهم من تلاميذ لم يعتادوا على هذا النمط المرن في تنشئتهم الأسرية، يسعى هؤلاء التلاميذ إلى اختبار الصلابة النفسية للأستاذ ومدى قدرته على تحمل الشغب، وكأنهم يستدرجون رد فعله العنيف ليتوافق مع صورتهم الذهنية المسبقة بأن الانضباط لا يتحقق إلا بالقوة والضرب، مما يوقع الأستاذ في شراك العنف ويقحمه في مسؤولية تفاقمه. (**بن تروش،شرفة، 2018،ص85**)

وتفسيرنا لهذه الظاهرة ينطلق من كون التلميذ المعتاد على النمط الأسري التسلطي يقع في حالة من الغموض المعرفي عندما يواجه أستاذ ديمقراطياً، فهو لا يملك المخططات الذهنية التي تمكنه من استيعاب التسامح كقوة، بل يفسره تلقائياً على أنه ضعف وتساهل. وبالتالي، فإن شغب التلميذ لا يكون مجرد تمرد عابر، بل هو محاولة سلوكية غير واعية لإعادة البيئة المدرسية إلى الوضع التشغيلي المألوف لديه (السيطرة والإكراه)، مما ينتهي بجر الأستاذ إلى دوائر الفعل العنيف".

ب. التراكم الانفعالي والكبت كدوافع للسلوك العنيف:

الممارسات التربوية غير المتوازنة داخل البيئة المدرسية تعتبر مصدراً أساسياً لتوليد الإحباط المزمن لدى المتعلم، فحينما نثقل كاهل التلاميذ بواجبات ومطالب بيداغوجية تفوق قدراتهم الذهنية وإمكاناتهم المعرفية، ويترافق ذلك مع حصر التقدير والثناء والمعاملة الإيجابية على فئة المتفوقين أكاديمياً فقط، مقابل توجيه الإهانات والنبذ للتلاميذ أصحاب

التحصيل الضعيف، فإننا هنا نمارس قمعاً وظيفياً يكبت دافعية هؤلاء التلاميذ، هذا التوتر النفسي المكبوت يُترجم سيكولوجياً إلى سلوكيات عدوانية عنيفة موجهة ضد هيكل المدرسة وطاقمها، مما قد يؤدي إلى حوادث مأساوية تضرب الوظائف التربوية والتهذيبية للمؤسسة . **(بن تروش،شرفة، 2018،ص ،ص86،85)**

ومن منظورنا النفسي، فالتلميذ الذي يشعر بالرضا تجاه مناخ مؤسسته وتجاه المعاملة الإنسانية التي يتلقاها من الإدارة والأساتذة، غالباً ما يطور حصانة نفسية تجعله يتجنب السلوكيات العدوانية أو التفكير في إثارة الشغب وتخريب التجهيزات المادية وفي المقابل، فإن التلميذ غير الراضي عن موقعه داخل المدرسة، والذي يتعرض لمعاملة جافة و"طرد معنوي" وإقصاء من قِبل المدرسين والمشرفين، يجد في العنف إحدى الوسائل النفسية الدفاعية البارزة (Defensive Mechanisms) ليعبر بها عن رفضه وإحباطه المزمن تجاه هذا الواقع الضاغط ، ومن بين الممارسات الميدانية الهدامة:

- **النقد العلني** :عبر تعمد التشهير بنقاط الضعف الأكاديمي أو السلوكي للتلميذ أمام جماعة الأقران (الزملاء)، والإفراط في توجيه الانتقادات التي تخدش تقديره لذاته. **(بن تروش،شرفة، 2018،ص86)**
- **التهميش والإنكار النفسي** :فإهمال وجود التلميذ وعدم الاكتراث به داخل الفضاء القِسمي، مما يدفعه سيكولوجياً لتبني السلوك العنيف كآلية متطرفة للفت الانتباه، وإثبات الذات، وكسر طوق التهميش المفروض عليه.

ت . التدفق الرقمي والمضامين الإعلامية كمحفزات للعنف:

لم يعد دور وسائل الإعلام والمنصات الرقمية يقتصر على الترفيه، بل تحول إلى فضاء موازٍ يساهم في نشر ثقافة العنف وتطبيع الجريمة، فالإعلام المرئي عبر ما يبثه يومياً من أفلام ومسلسلات، بالإضافة إلى التدفق الهائل للمحتوى عبر المنصات الرقمية، يساهم بشكل مباشر في تشكيل "خلفية هجومية" لدى التلميذ، ويشحن قاموسه السلوكي والتعبيري بمضامين عدوانية، وسلطت الباحثة "تاجرت" الضوء على الأثر السلبي للوسائط المرئية باعتبارها منافساً خطيراً لمؤسسات التنشئة الاجتماعية التقليدية كالأسر، وترى أن التلفزيون بات يجمع أفراد العائلة مادياً وجسدياً فقط، بينما يعزلهم فكرياً وقيمياً، لذلك أخذت المنظومة الأخلاقية السوية التي تبثها الأسرة في التراجع والاضمحلال، لتحل محلها قيم هابطة مستوحاة من دراما العنف وتفاصيل الجريمة؛ مما يعرض الطفل لحالة من "انعدام الوزن النفسي" ويعطل لديه حاسة التمييز الأخلاقي، فيصبح مستهلكاً مستسلماً لكل ما هو غليظ وعدواني. **(بن تروش،شرفة، 2018،ص86)**

ومن منظورنا النفسي، تكمن الخطورة العلمية لتكرار مشاهدة مظاهر العدوان وسفك الدماء في آلية "إزالة الحساسية النفسية"(Desensitization) ، حيث يؤدي التعرض المستمر لهذه المشاهد إلى تقليل استجابة التلميذ الانفعالية تجاه الألم والمعاناة، فيزول لديه الحاجز النفسي والردع الأخلاقي ضد إيذاء الآخرين، ويتحول العنف لديه من سلوك مستهجن إلى استجابة عادية يسهل إسقاطها وممارستها في الواقع المعاش، وما نشاهده اليوم من أساليب عنيفة وصادمة يمارسها التلاميذ في المدارس الجزائرية، ما هو في حقيقته إلا نتاج لعمليات محاكاة تامة وتقليد**(بن تروش،شرفة، 2018،ص86)** أعمى لتلك السيناريوهات الجذابة التي يستهلكونها عبر الشاشات أو من خلال الألعاب الإلكترونية التفاعلية، هذه الألعاب تزرع في وعي المراهق انطباعاً زائفاً يربط بين العنف والرجولة، أو بين السيطرة وقوة الشخصية، مما يجعل هذه الأنماط الإجرامية محط إعجاب التلميذ، فلا يتوانى عن تفريغها وتجسيدها عملياً داخل الفضاء المدرسي لإثبات ذاته أمام أقرانه.

ث- تراجع آليات الضبط الاجتماعي والرقابة المؤسسية في المدرسة:

الضبط الاجتماعي من الناحية التنظيمية يعرف بأنه نسق متكامل من المعايير، واللوائح، والإجراءات الجزائية التي تستهدف توجيه سلوك الأفراد نحو الامتثال المعياري، وضمان التزامهم بالقواعد المنظمة للجماعة، فهو يمثل أداة من أدوات الضغط التنظيمي والمؤسساتي الرامية إلى حمل الفرد على تبني القيم والنظم السائدة داخل بيئته المهنية، وقد التفت الفكر الخلدوني مبكراً إلى هذه الضرورة الحتمية، حيث أفرد المفكر العربي "ابن خلدون" في مقدمته الشهيرة حيزاً هائلاً لمسألة الضبط الاجتماعي**(بن تروش،شرفة، 2018،ص86)**، مستنداً إلى أن الاجتماع البشري وعمران العالم لا يمكن استمرارهما دون وجود سلطة رادعة تمنع الظلم البشري واعتداء بعضهم على بعض، مدفوعين بنوازعهم الغريزية نحو العدوان والسيطرة، ويرى أن الوسائل الدفاعية الفطرية غير كافية لردع هذا السلوك البيني لأنها قاسم مشترك بين الجميع، ومن ثم وجب وجود ميكانيزم خارجي متمثل في "الوازع"، وهو سلطة قاهرة ذات غلبة وسيادة تنبع من الجماعة نفسها لتكبح السلوك العدواني وتحول دون وقوع الظلم **(بن تروش،شرفة، 2018،ص86)**

وهذا ما يؤكد على أن الرقابة الإدارية وآليات الضبط التنظيمي تعتبر أحد الركائز الوظيفية الأساسية التي توظفها الإدارة المدرسية لضمان انسجام العملية التعليمية واستقرارها. ويهدف فرض الانضباط والالتزام السلوكي على التلاميذ إلى تحقيق غايتين جوهريتين:

- **الغاية الأكاديمية (الاستيعاب المعرفي)** : وهذا من خلال توجيه تركيز التلاميذ والانتباه الكامل للمناهج والدروس المقررة على مدار السنة الدراسية، مما يرفع من قدراتهم التحصيلية ويؤهلهم لتحقيق أفضل النتائج الدراسية.
- **الغاية السلوكية (التحصين النفسي)** :أي تدريب المتمدرسين على الانضباط الذاتي والتحكم الداخلي في السلوك، وهو ما يشكل لديهم حصانة نفسية واجتماعية تقيهم من الانزلاق نحو الانحراف، والتهور، والطيش، ليس فقط داخل أسوار المؤسسة، بل يمتد كنمط حياة ينعكس على تعاملاتهم في المحيط الاجتماعي الخارجي. **(بن تروش،شرفة، 2018،ص86)**

ورغم هذه الأهمية الوظيفية، إلا أن واقع آليات الرقابة والضبط في البيئة التربوية يواجه عجزاً هيكلياً وقصوراً في الكفاية التنظيمية. ويظهر هذا الضعف جلياً في الأداء الرقابي لبعض أعوان الإدارة التربويين والمشرفين، إذ يفترض بمهامهم القائمة على المتابعة المستمرة واليقظة في الفضاءات المفتوحة (كالساحات والأروقة) أن تبسط الأمن وتضمن الربط التنظيمي داخل المدرسة، وحين تتراخى هذه الرقابة يُخلق فراغ سلطوي يسهل على التلاميذ استغلاله لتفريغ شحناتهم الانفعالية في سلوكيات عنيفة، مما يعرقل سير العملية التعليمية ويقوض الرسالة التربوية والمواظبة التي ينشدها المجتمع.

ج. الظروف الأسرية وانعكاساتها على سلوك التلميذ:

الأدبيات السيكولوجية والتربوية المهتمة بالتنشئة الأسرية أجمعت على أن غياب الاتساق والانسجام بين الوالدين في اعتماد الأساليب القيادية والتربوية لإدارة مشكلات الأبناء، يفضي بالضرورة إلى اضطراب حاد وتذبذب في المعاملة الوالدية، إذ توجد علاقة ارتباطيه طردية وثيقة بين قسوة عقاب الوالدين الممارس داخل الأسرة وبروز الأنماط السلوكية العنيفة لدى الأبناء في البيئات الخارجية، وهذا الطرح يتقاطع مع ما توصلت إليه الباحثة "نوال سليمان" في دراساتها الميدانية، **(بن تروش،شرفة، 2018،ص86)**حيث أكدت أن الحرمان العاطفي (انعدام الحنان) والاعتماد على العقاب البدني يشكلان قنوات إنتاج مباشرة للطفل العنيف، فاستخدام الضرب المبرح كآلية تقويمية أساسية يرسخ لدى الطفل ميولاً جارفة نحو العدوانية،فالمتعلم يتعلم من خلال النمذجة الوالدية أن القوة والبطش هما الوسيلتان الأكثر فاعلية لحل النزاعات ومواجهة المشكلات مع الآخرين، ليتحول الاعتداء على الأضعف إلى مهارة سلوكية مكتسبة ووظيفية يمارسها في حياته اليومية، فالسلوك العدواني للمتعلم ما هو إلا انعكاس شرطي لمعاناته من مشكلات أسرية بنيوية وتفاعلية ،حادة في محيطه القريب من خلال الإهمال العاطفي والإنكار النفسي،

تصدع سلطة الضبط الوالدي، هذه البيئات الأسرية الضاغطة والقاهرة(**بن تروش،شرفة، 2018،ص86**)، والتي تعاني منها نسبة لا يستهان بها من التلاميذ في المؤسسات التربوية الجزائرية، تخلق لديهم شحنات انفعالية ورغبات مكبوتة في التدمير وإلحاق الأذى بالبيئة المدرسية ومكوناتها، هذا السلوك العدواني يمثل تفريغاً نفسياً غير واعٍ
(Unconscious Catharsis) يعبرون من خلاله عن إحباطهم الشديد ورفضهم لواقعهم الأسري المأزوم، وبناءً على هذه الحتمية التنشئية أكد الباحث "راجيل" أن أساليب التنشئة الاجتماعية الخاطئة أو غير السوية هي المحدد البنيوي والمؤشر الفعلي لتوقع حجم الجنوح والانحراف السلوكي في أي مجتمع. **(بن تروش،شرفة، 2018،ص86)**

ومن منطلق أخر، ظاهرة العنف المدرسي تعود كذلك في جوهرها إلى اختلال نسقي متبادل بين البيئة المدرسية والمحيط الأسري، فمن جهة، تعاني المنظومة التعليمية من هشاشة في أطرها التنظيمية والفلسفية، تجسدت في تراجع دور المدرسة كمختبر حيوي لتعزيز القيم الإنسانية والتواصل الفكري، وعجزها عن استيعاب التغيرات السلوكية والتكنولوجية المتسارعة للتلاميذ، كما يبرز تراجع الوظيفة التنشئية للأسرة الجزائرية، حيث تحول اهتمامها نحو الأبعاد الاقتصادية والمادية على حساب تدريب الأبناء على لغة الحوار والتفاعل الاجتماعي السليم، مما يخلق فراغاً قيمياً وتواصلياً ينعكس مستقبلاً في شكل سلوك عنيف ومظاهر تمرد داخل الفضاء المدرسي.**(بن صديق،2026،ص146)**

د. غياب خلايا الإصغاء والوساطة النفسية في المدارس:

في هذا الصدد نؤكد أن غياب خلايا الإصغاء والوساطة النفسية يشكل الثغرة الأبرز في البناء التربوي الحالي، فبدل أن تجد الصدمات والتراكمات النفسية للمتعلم منفذاً علاجياً يمتص احتقانه، يصطدم بفراغ توجيهي يتركه عرضة للتفريغ السلوكي العنيف، وهو ما يجعل وجود هذه الخلايا ضرورة بنيوية لا مجرد خيار تنظيمي هامشي.

إذ لا يمكن فصل السلوك العدواني للتلميذ داخل المحيط التربوي عن العمليات الدينامية غير الواعية الناتجة عن مأزقه الأسري، ففي ظل غياب الأمان العاطفي وتصاعد التوتر الوالدي، يلجأ المتعلم لا شعورياً إلى آلية الإسقاط النفسي (Displacement) لتصريف شحناته الانفعالية المكبوتة، حيث أن الطفل لا يستطيع توجيه عدوانه مباشرة نحو مصدر قهر الأول (الوالدين) بسبب علاقة التبعية والخوف، فإنه يقوم بنقل هذا الصراع وتفريغه على "البيئة التنظيمية البديلة" المتمثلة في المدرسة، فيحدث تشويه إدراكي للمحيط التربوي، حيث يُسقط التلميذ صورة الأب القاسي أو المهمل على سلطة الأستاذ أو المشرف الإداري، ويتحول الأقران والتجهيزات المادية للمؤسسة إلى أهداف بديلة ومتاحة لاستقبال مظاهر

الغضب المكبوت وتفريغ الإحباط المتراكم، وما يعمق خطورة هذه الدينامية السلبية ويحصر استجابات التلميذ في دائرة السلوك العنيف هو الغياب الوظيفي لآليات الوساطة وخلايا الإصغاء النفسي داخل المؤسسات التربوية، فالرقابة الإدارية في صورتها التقليدية الجافة تركز فقط على فرض الضبط الخارجي والعقاب ، غافلةً عن إيجاد بيئة احتوائية آمنة.

فتهميش دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي وكذلك دور الأخصائي النفسي، وعدم تفعيل مساحات الإصغاء السيكولوجي المنظم، يحرم التلميذ المأزوم أسرياً من قنوات التعبير اللفظي والتفريغ الانفعالي الآمن(Catharsis) ، ونتيجة لعدم وجود إطار علاجي أو توجيهي يستوعب صراعاته الداخلية ويفكك رواسب تنشئته غير السوية، يجد التلميذ نفسه مدفوعاً لتبني الاستجابة السلوكية المتطرفة (العدوان) كآلية وحيدة، صارخة، ومتاحة لإثبات الذات والتعبير عن ألم الإقصاء المزدوج بين بيئته الأسرية ومحيطه المدرسي.

فالعنف المدرسي ليس سلوكاً وليد الصدفة، بل هو محصلة حتمية لتشابك عدة سياقات طاردة، فالتلميذ لا يمارس العدوان إلا كاستجابة ارتدادية، تبدأ من ضغوط التنشئة والظروف الأسرية المضطربة، مروراً بما يمتصه من شحنات عدوانية عبر التدفق الرقمي والمضامين الإعلامية، وصولاً إلى اصطدامه ببيئة مدرسية تفتقر لآليات الضبط والرقابة، وتعاني من غياب تام لخلايا الإصغاء والوساطة النفسية التي من شأنها احتواء واحتضان هذا الاحتقان، و هذا التراكم الانفعالي والكبت المستمر داخل الفصل وخارجه، يحوّل الطاقة السلبية لدى المتعلم إلى سلوك عنيف يفرغه في محيطه كسلوك بديل، مما يستدعي إعادة النظر في المنظومة التربوية ككل لتبني مقاربات علاجية وتنظيمية عاجلة.

9- الانعكاسات السيكو- تربوية للعنف المدرسي:

تجمع العديد من الأبحاث والدراسات السيكو-تربوية على أن لممارسة العنف والاعتداء على التلاميذ انعكاسات وخيمة تؤثر مباشرة على توازنهم النفسي، وأدائهم الاجتماعي، وتوافقهم الدراسي، حيث تترك هذه الظاهرة آثاراً عميقة وهدامة تتجاوز الجانب الجسدي المباشر لتلقي بظلالها على أدائهم السلوكي، التعليمي، الاجتماعي، والانفعالي، كما يمتد هذا التأثير السلبي ليتجاوز التلميذ كفرد ويشمل البيئة التعليمية والمؤسسة التربوية ككل كخطر اجتماعي وتنظيمي راهن، ولتفكيك هذه الأضرار والإحاطة بأبعادها، وجب تفصيل هذه الانعكاسات بدقة وفق المستويات التالية:

1.9- الانعكاسات على مستوى التلميذ: يعتبر الانعكاس الأعمق للعنف لأن العنف يقع أولاً على كاهل المتعلم نفسه، إذ لا يقتصر أثره على الإيذاء الجسدي أو اللفظي المباشر، بل

يتجاوزه ليزعزع بنيته النفسية والأكاديمية، محوّلاً الفضاء التعليمي من بيئة نمو وتفتح إلى مصدر قلق ومخاوف دائمة ونشير إلى هذه الإنعكاسات من خلال:

أ- الانعكاسات في المجالات السلوكية والاجتماعية:

وتنعكس في شكل اضطرابات سلوكية ظاهرة يعبر من خلالها التلميذ عن ضغوطه الداخلية، تؤثر سلباً على شبكة العلاقات الاجتماعية للتلميذ ومن أبرزها:

- حالة من اللامبالاة والسلبية مع ظهور مشكلات انضباطية والتمرد على القوانين الداخلية للمؤسسة.
- اللجوء إلى سلوكيات إنحرافية كالكذب، السرقة، والتدخين وتبني العنف اللفظي تجاه الأقران.
- القيام بسلوكيات تخريبية كتحطيم أثاث وممتلكات المدرسة أو إشعال النيران**(بركو،2010،ص136)**
- الجنوح نحو الانعزالية والانطواء، وقطع العلاقات العلائقية مع الآخرين.
- بروز النزعة العدوانية الانتقامية تجاه الأقران وتعطيل سير الأنشطة الجماعية

ب- الانعكاسات في المجال النفسي والانفعالي :

وهي الأخطر لأنها تضرب البنية النفسية العميقة للتلميذ، وتتمثل في:

- الانخفاض الحاد في تقدير الذات (Self-esteem) وفي مستوى الثقة بالنفس.
- الوقوع في فخ الاكتئاب، القلق، والتوتر النفسي الدائم، الشعور بالخوف، وعدم الأمان النفسي والمحيطي.
- تبني استجابات انفعالية سريعة وهجومية (أو دفاعية مفرطة) في المواقف اليومية.
- ظهور نزعات مازوشية (Masochism)، أي توجيه العنف والأذى نحو الذات.

ج- الانعكاسات في المجال التعليمي (الدراسي):

هنا العنف يؤدي إلى ضرب الاستقرار المعرفي للتلميذ، مما ينتج عنه:

- هبوط حاد في مستوى التحصيل الدراسي والنتائج الفصلية، وعدم القدرة على التركيز وتشتت الانتباه.
- التأخر المستمر عن المواعيد المدرسية والغيابات المتكررة بدون عذر.
- الانسحاب التام وعدم المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية.
- النفور من المدرسة الذي ينتهي بالتسرب المدرسي الدائم أو المؤقت **(بركو،2010،ص137).**

9- 2 الانعكاسات على مستوى المؤسسة التربوية والتعليمية:

بمعنى أن أضرار العنف لا تتوقف عند التلميذ فقط، بل تمتد لتضرب استقرار المؤسسة التربوية من خلال:

- اهتزاز صورة القدوة والمثل الأعلى لدى التلاميذ (الأستاذ)، وتشويه الخصال الحميدة التي ينبغي أن تتوفر في المدرسة.
- توتر المناخ الصفي وشحن البيئة الدراسية بأجواء انفعالية تقود مباشرة إلى تراجع جودة العملية التعليمية.
- إرباك الاتصال التربوي وإدخال التلاميذ في حالة من الخوف والإحباط، مما يعيق قنوات التواصل الفعّال بين المدرس والمتعلم.
- تغذية السلوك العدواني وتوسيع الفجوة العلائقية بين التلاميذ المعاقبين وأقرانهم، مما يدفع بالعديد منهم نحو تبني المسار العدواني. **(بركو،2010،ص137)**

و يجدر بنا الإشارة إلى أن العنف المدرسي ينعكس سلباً على عدة مجالات متداخلة، حيث يؤثر مباشرة على المجال النفسي للتلميذ من خلال تشكل الاضطرابات والآليات الدفاعية، ويمتد إلى المجال الاجتماعي ببروز سلوكات إنحرافية وضعف التوافق، مما يؤدي حتماً إلى تدهور المجال التعليمي والتربوي عبر تراجع التحصيل الدراسي والرسوب، ولا تقتصر هذه الانعكاسات على التلميذ كفرد، بل تتعداه لتؤثر على المؤسسة التربوية ككل من خلال اختلال مناخها التنظيمي وتراجع الأداء الوظيفي والتربوي لفاعليها، وتتجاوز انعكاسات العنف المدرسي حدود الجانب النفسي والسلوكي للفرد لتطال البيئة التعليمية والبنية المجتمعية ككل، فمع فقدان الأمن والسكينة، وتراجع هيبة قيم العلم والمعرفة، لم تعد المدرسة المكان الذي يسعد الوافدون إليه، كما لم تعد قادرة على توفير كافة الخدمات والأنشطة التي يتطلعون إليها، وهو ما يجعل المجتمع مهدداً بفقدان مخبرٍ حيويٍّ ورافدٍ أساسيٍّ في مجال تعزيز قدرات المجهود الوطني وتجديدها **(بن صديق،2026،ص149)**

خاتمة:

أضحى العنف في الوسط المدرسي الجزائري ظاهرة نسقية مركبة تتجاوز الأنماط السلوكية العابرة لتشكل معضلة هيكلية تتداخل في إنتاجها وتغذيتها أبعاد أسرية، وقيمية، وتكنولوجية معاصرة، أبرزها الطفرة الرقمية والوسائط الإعلامية البديلة التي زاحمت المؤسسات التقليدية في التنشئة السوية، وتكمن الخطورة الميدانية لهذه الظاهرة في امتداد آثارها السيكو-تربوية الحادة لتتجاوز حدود الأذى النفسي والجسدي العابر للتلميذ المراهق، مستهدفةً بشكل مباشر تقويض المناخ المدرسي، وتدني جودة التحصيل الدراسي، مما يعيق سيرورة بناء الكفاءات الوجدانية والمعرفية المسطرة في المناهج التعليمية، وإن كبح هذا السلوك وحماية المنظومة التربوية يستلزم حتماً تجاوز المقاربات العلاجية والجزائية التقليدية، والتوجه نحو تفعيل مؤسساتي حقيقي للأدوار المهنية والتشخيصية للأخصائي النفسي والموجه التربوي داخل الفضاء التعليمي.

فتفعيل هذه الأدوار، بالتوازي مع صياغة استراتيجيات وقائية تكاملية تدمج الأنساق المحيطة كالأسرة والبيئة الرقمية، يُعد الركيزة الأساسية لضمان مناخ تنظيمي مستقر يدعم كفاءة الإصلاحات الهيكلية لوزارة التربية الوطنية، ويؤمن بيئة تعليمية آمنة تضمن التوازن النفسي والتحصيل المعرفي للمعلم والمتعلم، فالحد الفعلي من هذه الظاهرة يقتضي الانتقال نحو إرساء وتنظيم الآليات الوقائية الميدانية، وفي مقدمتها تبني خيار "الوساطة المدرسية "عبر تفعيل أطر تنظيمية تعتمد الحوار والتسوية السلمية للنزاعات بمشاركة الأخصائيين والفاعلين التربويين والأولياء، إلى جانب استحداث نظام "المرافقة البيداغوجية" كآلية للتأطير النفسي والسلوكي المستمر للتلاميذ، بالتزامن مع ترشيد الخطاب الثقافي والتربوي وترسيخ قيم التعايش والمواطنة ونبذ كافة أشكال التعصب والممارسات العنيفة داخل البيئة التعليمية.

قائمة المراجع:

- بن تروش، عماد وشرفة، إلياس. (2018، ديسمبر) **العنف في المدرسة الجزائرية: عوامله وسبل الوقاية منه .مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع**،العدد .(8)
- بن خليفة، إسماعيل ومنصور، مصطفى. (28، جوان ، 2018)العنف في الوسط التعليمي ووسائل الحد منه: الوقاية والعلاج. بحث مقدم إلى **الملتقى الوطني حول العنف في الوسط التعليمي**، جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي، الجزائر.
- بن معاشو، مهاجي وورغي، سيد أحمد .(2024) .مظاهر العنف المدرسي من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط .**مجلة مجتمع تربية عمل**، العدد(1)، ص 374-392.
- بن صديق، نوال. (2026) .العنف المدرسي في الجزائر: دراسة سوسيو-تربوية في الأبعاد السوسيو ثقافية واستراتيجيات المعالجة، ***مجلة دفاتر***،العدد (1)21، ص 161–137
- بركو، مزوز .(2010) .**العنف عند الأطفال وأشكال العقاب الممارس على الطفل العنيف**(ط 1). القاهرة: الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.
- عبدي، فاطمة. **(جوان، 2023).** ماهية العنف: مفهومه، أنواعه، مظاهره، وأهم النظريات المفسرة له .**مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية**، جامعة باتنة 1، (24) ، ص 29-42.
- عزوني، سمير .(2025) .أشكال ومظاهر العنف في الوسط الجامعي: دراسة ميدانية بجامعة طاهري محمد بشار .**مجلة الساورة للدراسات الإنسانية والاجتماعية**،(11)، ص 269-280.
- مباركية، أسامة، و رحوي، عباسية بلحسين، **(2022)** ظاهرة العنف في الوسط المدرسي: الدوافع وسبل الوقاية والعلاج ، **مجلة العلوم الإنسانية**، جامعة مولود معمري تيزي وزو، (33)، ص 43-59.

- Tinio, linda, & Deirdre, B**.** (2012). **Guide à l'intention des enseignants: Avec la violence à l'école**. Consulté le 8 mai2026 sur le site web: www.unesco.org/fr/education